



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MARIA IRACEMA PINHO DE SOUSA**

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA DISCIPLINA ESTRUTURA POLÍTICA E  
GESTÃO EDUCACIONAL: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE OS CURSOS  
PRESENCIAL E SEMIPRESENCIAL DA UFC/UAB.**

**FORTALEZA - CEARÁ  
2012**

**MARIA IRACEMA PINHO DE SOUSA**

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA DISCIPLINA ESTRUTURA POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE OS CURSOS PRESENCIAL E SEMIPRESENCIAL DA UFC/UAB.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. Nicolino Trompieri Filho

Co-orientador: Prof. Dr. José Rogério Santana

**FORTALEZA - CEARÁ  
2012**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca de Ciências Humanas

- 
- S697a      Sousa, Maria Iracema Pinho de.  
Avaliação da aprendizagem na disciplina estrutura política e gestão educacional : um estudo comparativo entre os cursos presencial e semipresencial da UFC/UAB / Maria Iracema Pinho de Sousa. – 2012.  
129 f. : il. color., enc. : 30 cm.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2012.  
Área de Concentração: Avaliação educacional.  
Orientação: Prof. Dr. Nicolino Trompieri Filho.  
Coorientação: Prof. Dr. José Rogério Santana
1. Ensino à distância – Avaliação – Ceará. 2. Aprendizagem – Avaliação – Ceará. 3. Ensino superior – Recursos de redes de computadores – Ceará. 4. Universidade Federal do Ceará – Estudantes. 5. Universidade Aberta do Brasil – Estudantes. I. Título.

**MARIA IRACEMA PINHO DE SOUSA**

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA DISCIPLINA ESTRUTURA POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE OS CURSOS PRESENCIAL E SEMIPRESENCIAL DA UFC/UAB.**

Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.  
Área de concentração: Avaliação Educacional

APROVADA: 30 de janeiro de 2012.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Nicolino Trompieri Filho (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. José Rogério Santana (Co-orientador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca  
Universidade Federal Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Antonio Germano Magalhães Junior  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Ao Senhor de todos os exércitos, a razão primeira da minha existência.

Aos estudantes, professores e interessados nesta temática que vierem a ler esta dissertação.

Ao meu pai e a minha mãe, pela vida, a toda a minha família, pela compreensão nos momentos de ausência e em especial a Ana Cristina, Letícia, Leandro e Denize pelo carinho e atenção.

## AGRADECIMENTOS

Ao Professor Dr. Nicolino Trompieri Filho pela melhor orientação e por toda paciência e confiança no meu trabalho durante todo o processo de pesquisa.

Ao Professor Dr. José Rogério Santana pela co-orientação, amizade e pelas palavras de incentivo nos momentos de descrença.

À Profa. Dra. Isabel Filgueiras Lima Ciasca, por toda a paciência, simpatia e prontidão em ajudar.

Ao Professor Dr. Paulo Meireles Barguil, pela abertura, disponibilidade e colaboração na realização deste trabalho.

As Professoras e colegas Isabel Said e Marilde Alves, por toda a boa vontade em colaborar com a coleta de dados.

À Profa. Dra. Débora Lúcia Lima Leite Mendes, pela ajuda e palavras de incentivo e fé quando tudo ainda era um sonho.

Ao Prof. Dr. Antonio Germano Magalhães Junior, professor da UECE, pela gentileza de aceitar participar da banca examinadora.

À minha colega e amiga Cibelle Amorim Martins, espelho e complemento da minha trajetória acadêmica nos últimos dois anos, com quem dividi momentos de dúvidas e certezas.

Ao meu amigo Marcus Vinicius Guilherme Ferro, por suas palavras de incentivo nas madrugadas a fio em momentos decisivos e por suas correções gramaticais.

Ao meu amigo Alexandre Araújo Costa, pela vibração com as etapas vencidas e por sua contribuição tradutora.

A todos os professores do NAVE e funcionários do Departamento de Fundamentos da Educação/FACED pela crença e apoio nas horas alegres e difíceis.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira/FACED UFC por toda atenção e zelo no atendimento.

À amiga-irmã Ângela de Azevedo Lessa, por toda escuta e partilha de momentos ímpares.

À Profa. Maria de Fátima Azevedo Ferreira Lima, um especial agradecimento pela colaboração e sempre gentil disponibilidade.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), agradeço pelo apoio financeiro ao meu projeto de pesquisa.

E a todos os que de algum modo se sintam contribuintes na elaboração desta dissertação.

“O caminho para a vida é de quem guarda o ensino.”

(Provérbios)

## RESUMO

O estudo teve como objetivo investigar o processo de ensino e aprendizagem na disciplina Estrutura, Política e Gestão Educacional (EPGE) buscando comparar o ensino semipresencial (que faz uso da modalidade de Educação a Distância – EAD) com o ensino presencial. Esta comparação foi feita a partir dos resultados obtidos através da aplicação de instrumento do tipo escala de avaliação sobre a relação entre o conhecimento da legislação para atuar com educação básica e outros aspectos que envolvem a disciplina de graduação nos cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Ceará no tocante à aprendizagem. Foram observadas duas turmas de EAD do Curso de Letras com estudantes matriculados nos polos de apoio presencial nos municípios de Ipuéiras e Russas, e outras duas turmas de semestres distintos matriculados no mesmo curso de graduação presencial em Fortaleza. Para esse propósito, foi realizada uma revisão de literatura referente a temas tais como: EAD no Brasil, Cibercultura e Tecnologia, Legislação Educacional, Avaliação da Aprendizagem, conduzindo o estudo a uma reflexão mais aprofundada com relação à formação de licenciandos de diferentes áreas tendo em vista a necessidade de algum domínio por parte dos mesmos em temas relacionados à legislação educacional visando perspectivas de suas atuações futuras na educação básica. A natureza da investigação é tanto qualitativa quanto quantitativa, tendo em vista análise e busca na compreensão de fenômenos educacionais mensuráveis decorrentes da observação com os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem durante a disciplina. A amostra selecionada de acordo com a natureza da investigação foi constituída por estudantes de variados semestres matriculados na disciplina de EPGE das licenciaturas oferecidas pela Universidade Federal do Ceará e também através do Sistema Universidade Aberta do Brasil, totalizando 81 sujeitos. Os dados coletados revelaram como ponto importante a necessidade de leitura e estudo por parte dos estudantes da modalidade semipresencial para conteúdos específicos do programa da disciplina EPGE quanto à legislação educacional. A partir dos resultados da investigação é realizada uma breve discussão sobre os aspectos que envolvem a oferta da disciplina EPGE no currículo de cursos de licenciaturas destinados à formação de professores em nível superior considerando os limites e as possibilidades da avaliação da aprendizagem na forma presencial e em meios virtuais de aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação da aprendizagem; Ensino Superior; Formação em EAD; Legislação Educacional.

## ABSTRACT

This study had the objective of investigating the process of teaching and learning in a Structure, Politics and Education Management (SPEM) course, trying to compare the blended course (which uses distance learning education – DLE) against the pure classroom course. This comparison was made using the results obtained through the application of an instrument with a evaluation scale about the relationship between the knowledge of the basic education legislation and other aspects that involve this course in the Federal University of Ceará regarding apprenticeship. Two DLE classes from the Language Bachelor's were followed in the cities of Ipueiras and Russas along with other two, based in Fortaleza, under pure classroom teaching in different semesters. With this purpose a review was made on subjects such as DLE in Brazil, Cyberculture and Technology, Education Legislation and Learning Evaluation, conducting to deeper thoughts on the undergraduate teaching from different areas taking into account the need of some knowledge from them in aspects related to Education legislation with the perspective of their future actions in basic education. The investigation is of both qualitative and quantitative nature, in view of the analysis and search for understanding measurable educational phenomena from the observation of subjects involved in the process of teaching and learning during the course. The selected sample according to the nature of this study comprises undergraduate students from various semesters enrolled in the SPEM course from both the Federal University of Ceará and the Brazil Open University System, for a total of 81 individuals. Data collected revealed the necessity of reading and studying subjects from the SPEM classroom course related to educational legislation and a crucial point. From the results, a brief discussion was made on the aspects that involve the SPEM course in the curriculum at the undergraduate level, considering limits and possibilities of the evaluation in the classroom courses and through virtual means of learning.

**Key-words:** Learning evaluation; College Education; DLE; Educational legislation.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Página de acesso ao AVA SOLAR da UFC .....	19
Figura 2 – Esquema que sintetiza o funcionamento do Sistema UAB no País .....	36
Figura 3 – Esquema de avaliação proposto por Bloom, Hastings e Madeus (1971) ..	55
Figura 4 – Ferramenta disponível para professores e estudantes .....	60
Figura 5 – Ferramenta disponível para postagem de Material de Apoio .....	61
Figura 6 – Ferramenta Portfólio do Professor .....	61
Figura 7 – Ferramenta de acesso ao Portfólio dos Estudantes .....	62
Figura 8 – Ferramenta de acesso ao Portfólio de Grupo .....	63
Figura 9 – Ferramenta disponível para Fórum de Discussão .....	63
Figura 10 – Ferramenta disponível para Chat .....	64
Gráfico 1 – Distribuição de cursos por área relativos ao estado do Ceará .....	41
Gráfico 2 – Distribuição de cursos por área relativos ao estado do Ceará .....	41
Gráfico 3 – Distribuição de cursos UAB por modalidade no estado do Ceará .....	41

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Recursos humanos mínimos para um polo UAB funcionar .....	35
Quadro 2 –	Lista de mobiliários necessário para funcionamento de um polo UAB .....	37
Quadro 3 –	Tipos de cursos oferecidos no estado do Ceará .....	40
Quadro 4 –	Programa da disciplina EPGE para cursos de licenciatura presenciais .....	69
Quadro 5 –	Programa da disciplina EPGE para cursos de licenciatura semipresenciais .....	71
Quadro 6 –	Subdivisão de conteúdos da disciplina EPGE .....	72
Quadro 7a –	Estrutura dos itens aplicados na prova escrita com turmas presenciais .....	74
Quadro 7b –	Estrutura dos itens aplicados na prova escrita com turmas presenciais .....	75
Quadro 8a –	Descrição das atividades avaliativas aplicadas nos Fóruns.....	77
Quadro 8b –	Descrição das atividades avaliativas aplicadas nos Fóruns.....	78
Quadro 9 –	Descrição das atividades avaliativas aplicadas nos Portfólios .....	78
Quadro 10 –	Período de tempo para postagens nos fóruns da disciplina .....	80
Quadro 11a –	Estatísticas da escala de avaliação e das dimensões da escala na amostra semipresencial (EAD) .....	87
Quadro 11b –	Estatísticas da escala de avaliação e das dimensões da escala na amostra semipresencial (EAD) .....	88
Quadro 11c –	Estatísticas da escala de avaliação e das dimensões da escala na amostra semipresencial (EAD) .....	89
Quadro 12 –	Estimativas da média populacional na modalidade semipresencial .....	89
Quadro 13 –	Testes de Normalidade da nota na escala semipresencial .....	90
Quadro 14a –	Distribuição das notas na escala de avaliação e nas dimensões da escala segundo os percentis .....	90
Quadro 14b –	Distribuição das notas na escala de avaliação e nas dimensões da escala segundo os percentis .....	91
Quadro 15a –	Coefficientes de correlação de Pearson entre as notas das dimensões medidas pela escala de avaliação e seus níveis de significância .....	92
Quadro 15b –	Coefficientes de correlação de Pearson entre as notas das dimensões medidas pela escala de avaliação e seus níveis de significância .....	93
Quadro 16 –	Modelos obtidos com a regressão linear na amostra semipresencial .....	94
Quadro 17a –	Estatísticas da escala de avaliação e das dimensões da escala na amostra presencial .....	95
Quadro 17b –	Estatísticas da escala de avaliação e das dimensões da escala na amostra presencial .....	96
Quadro 18 –	Estimativas da média populacional na modalidade presencial .....	97
Quadro 19a –	Testes de Normalidade da nota na escala presencial .....	97
Quadro 19b –	Testes de Normalidade da nota na escala presencial .....	98
Quadro 20 –	Distribuição das notas na escala de avaliação e nas dimensões da escala	

	segundo os percentis .....	98
Quadro 21a –	Coefficientes de correlação de Pearson entre as notas das dimensões medidas pela escala de avaliação e seus níveis de significância .....	99
Quadro 21b –	Coefficientes de correlação de Pearson entre as notas das dimensões medidas pela escala de avaliação e seus níveis de significância .....	100
Quadro 22a –	Modelos obtidos com a regressão linear na amostra presencial .....	100
Quadro 22b –	Modelos obtidos com a regressão linear na amostra presencial .....	101
Quadro 23 –	Relação entre a modalidade e a nota na dimensão conteúdo .....	103
Quadro 24 –	Estatísticas segundo as modalidades das notas na dimensão conteúdo .....	103
Quadro 25 –	Análise de variância (comparação entre as médias na dimensão conteúdo nas duas modalidades) .....	103
Quadro 26 –	Teste robusto de igualdade de médias na dimensão conteúdo nas duas modalidades .....	104
Quadro 27 –	Teste do $\chi^2$ - Verificação da relação entre as variáveis média final e modalidade .....	107
Quadro 28 –	Estatísticas da média final de aprovação nas duas modalidades nas turmas origem da amostras .....	107
Quadro 29 –	Análise de variância - Verificação da diferença entre a média final de aprovação da disciplina nas duas modalidades .....	107
Quadro 30a –	Principais bases bibliográficas de textos legislativos para educação básica .....	113
Quadro 30b –	Principais bases bibliográficas de textos legislativos para educação básica .....	114

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição de polos de apoio, número de cursos e vagas no Ceará .....	39
Tabela 2 – Testes do $\chi^2$ (qui quadrado) .....	102
Tabela 3a – Média final de aprovação na disciplina nas duas modalidades .....	104
Tabela 3b – Média final de aprovação na disciplina nas duas modalidades .....	105
Tabela 3c – Média final de aprovação na disciplina nas duas modalidades .....	106

## LISTA DE ABREVIATURAS

AF	Avaliação Final
AP	Avaliações Presenciais
AV	Avaliações Virtuais
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
C.E.T	Ciências Exatas e da Terra
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONSUNI	Conselho Universitário
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens Adultos
EPGE	Estrutura, Política e Gestão Educacional
L.L.A	Linguística, Letras e Artes
LDBEN	Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação e Cultura
NCA	Núcleo de Computação Eletrônica
PNE	Plano Nacional de Educação
PRONINFE	Programa Nacional de Informática Educativa
SEI	Secretaria Especial de Informática
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

## LISTA DE SÍMBOLOS

%	Porcentagem
$\alpha$	Alfa de Cronbach
=	Igualdade
$\gamma^2$	Coeficiente de precisão
$T^2$	Estatística do teste de Hotelling
>	Maior que
<	Menor que
df	Grau de liberdade
t	Estatística do teste “t” de Student
$\beta$	Beta (coeficiente padronizado das variáveis independentes da equação de regressão)
$\chi^2$	Qui quadrado
F	Estatística da distribuição F de Snedecor

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO: .....	17
2. EAD E A COMUNICAÇÃO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA .....	22
2.1 EAD como modalidade no cenário nacional e sua relação com autonomia e avaliação	28
2.2 Política da oferta de cursos semipresenciais no Brasil e na UFC – histórico da UAB ....	33
3. OS INTERESSES DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA APRENDIZAGEM .....	44
3.1 Influências para a avaliação da aprendizagem na EAD .....	53
3.2 A avaliação da aprendizagem em ambientes virtuais .....	56
3.3 Avaliação da Aprendizagem no Ambiente Virtual SOLAR .....	58
4. ESTRUTURA, POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL: UMA DISCIPLINA DESTINADA ÀS LICENCIATURAS .....	65
4.1 Identificação dos tipos de avaliações aplicadas nos estudantes presenciais na disciplina EPGE .....	73
4.2 Identificação dos tipos de avaliações aplicadas nos estudantes semipresenciais na disciplina EPGE .....	77
5. METODOLOGIA .....	82
5.1 População .....	82
5.2. Amostra .....	82
5.3 Elaboração do instrumento .....	82
5.4 Organização e análise dos dados .....	83
5.5 Procedimentos auxiliares para a análise de dados .....	83
5.6 Análise dos dados .....	84
6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS .....	85
6.1 Caracterização das amostras .....	85
6.1.1 Amostra das turmas semipresenciais (EAD) .....	85
6.1.2 Amostra das turmas presenciais .....	85
6.2 Análise métrica das duas escalas de avaliação .....	86
6.2.1 Escala de avaliação das turmas semipresenciais (EAD) .....	86

6. 2.2 <i>Escala de avaliação das turmas presenciais</i> .....	86
6.3 Apresentação e análise dos resultados da aplicação da escala de avaliação na amostra nas turmas semipresenciais (EAD) .....	87
6.4 Apresentação e análise dos resultados da aplicação da escala de avaliação na amostra das turmas presenciais .....	95
6.5 Comparação entre o rendimento na disciplina EPGE nas duas modalidades .....	101
6.6 Comparação entre as médias finais dos estudantes das turmas semipresencial e presencial .....	104
7. PRESENCIAL E SEMIPRESENCIAL: DISCUSSÃO ACERCA DAS PERSPECTIVAS DA AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA .....	108
7.1 O papel da legislação na formação de professores .....	108
7.2 A Constituição e a LDBEN como princípios para a formação de professores .....	111
7.3 Leitura: uma necessidade à formação para prática educativa na educação básica .....	114
7.4 Considerações finais .....	116
8. REFERÊNCIAS .....	118
APÊNDICES .....	122
ANEXOS .....	127

## 1. INTRODUÇÃO

“Eu sustento que a única finalidade da ciência está em aliviar a miséria da existência humana.”

*B. Brecht*

O interesse em pesquisar nas áreas que se cercam da educação a distância advém da proximidade com estudos já concluídos em cursos a distância e também do acompanhamento a estudantes no estado do Ceará, exercendo função de tutoria<sup>1</sup> em licenciaturas semipresenciais. Do relacionamento estabelecido entre informações, conhecimentos e pessoas, a vontade de ampliar aprendizagem pessoal no manuseio de ferramentas de comunicação e na formação de pessoas se apresentou. Percebendo que nos tempos atuais não podemos viver sem estabelecer comunicação, sobretudo na área de atuação compreendida como educação, a procura vem sendo por buscar formas possíveis de comunicação com profissionais e pessoas que mesmo sem interesse pedagógico formal, constroem cotidianamente modos criativos de aprender de forma não presencial.

No curso de “Especialização em Gestão Escolar”<sup>2</sup> entre os anos 2007 e 2008 o contato com a disciplina denominada “Oficinas Tecnológicas” gerou interesse na busca por uma melhor compreensão acerca da relação existente entre ensino e aprendizagem utilizando a ferramenta computador na educação pública. Finda a especialização, um novo curso mexeu com as concepções sobre atuação profissional na modalidade à distância, o curso denomina-se “Formação de Tutores”, tendo sido cursado no ano de 2009 e trata-se de uma formação continuada em nível de extensão oferecida pelo Instituto Universidade Virtual<sup>3</sup> (Instituto UFC Virtual) para licenciados que trabalham com educação e se interessam por atuar na modalidade conhecida como educação a distância (EAD).

Durante a especialização já citada, muitos temas se manifestaram e causaram questionamentos, tais como “autonomia” e “gestão educacional”. Buscou-se na ocasião refletir acerca da relação entre prática pedagógica e aprendizagem numa perspectiva assíncrona<sup>4</sup> no tocante à construção do conhecimento. No desempenho da função de tutoria na disciplina “Aprendizagem Mediada pelo Computador” (2009) no curso de graduação

---

<sup>1</sup> Orientação acadêmica exercida na sua área de formação no atendimento pedagógico por meio de encontros presenciais e ferramentas de comunicação a distância.

<sup>2</sup> Curso de pós-graduação *lato sensu* oferecido pelo Instituto UFC Virtual através do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública.

<sup>3</sup> 16ª unidade acadêmica da Universidade Federal do Ceará (UFC) desde 2010.

<sup>4</sup> Termo que designa o que não ocorre ou não se efetiva ao mesmo tempo. Será discutido no capítulo 3.

semipresencial de Licenciatura em Física, durante os encontros presenciais e também no acompanhamento a distância, passou-se a observar com mais obstinação a perspectiva dos estudantes de graduação matriculados quanto às suas formações em cursos semipresenciais oferecidos pelo Instituto UFC Virtual, seus questionamentos, suas inquietações e dificuldades. Essas experiências profissionais voltadas ao universo da EAD despontaram o interesse para o aprofundamento e melhor entendimento do caráter autônomo da ação dos estudantes como um aspecto importante para a construção de suas aprendizagens.

A partir do ano de 2009, no exercício de docência na disciplina denominada Estrutura, Política e Gestão Educacional (EPGE) na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, o contato com as dificuldades dos estudantes de licenciaturas presenciais para o estudo dos textos legislativos, passou a ocupar também espaço nas reflexões sobre práticas educativas na graduação. Em 2010, no mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, a junção dos temas de interesse da área de EAD com a docência da disciplina EPGE deu origem à problemática da pesquisa aqui desenvolvida: a formação de qualidade que merece ser ofertada aos professores que atuarão na educação básica no que se refere aos domínios de conteúdos legislativos referentes à educação brasileira, utilizando como lente os recursos tecnológicos de informação e comunicação predominantes na atualidade.

A atuação tutorial para muitos profissionais de várias licenciaturas no cenário estadual vem sendo possível por conta da existência do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), programa criado pelo Ministério da Educação visando o desenvolvimento da EAD e dando prioridade à formação de professores para a educação básica.

Diante do quadro apresentado, nesse estudo comparativo buscaremos discutir questões sobre o processo relacionado ao entendimento da interferência que o ensino presencial e também semipresencial pode ter com o resultado das avaliações da aprendizagem, aplicadas na disciplina EPGE nos estudantes a concluem nas licenciaturas oferecidas pelo Instituto UFC Virtual com a expansão do Ensino Superior frente aos novos percursos da política educacional brasileira no que tange ao programa UAB/UFC, importando a formação dos estudantes que atuarão na educação básica, no tocante à legislação educacional. Neste contexto, os objetivos da pesquisa realizada consistiram em:

- i) Identificar os tipos de avaliação aplicadas nos estudantes da UFC no *campi* de Fortaleza, no intuito de comparar o rendimento e as médias finais de aprendizagem desses estudantes durante a oferta da disciplina EPGE no semestre 2011.2, bem como identificar similaridades e diferenças na oferta da mesma

disciplina pelo Instituto UFC Virtual para os Polos de Apoio Presencial de Ipuéiras e Russas no semestre 2011.2;

- ii) Analisar as dimensões relativas aos conteúdos, aulas, acompanhamento dos professores e condições de estudo referentes aos fenômenos de ensino e aprendizagem, comparando as duas modalidades (presencial e semipresencial) partindo da opinião dos discentes matriculados na disciplina EPGE, através de instrumento de escala de avaliação.

Para o desenvolvimento da pesquisa em questão, foi inevitável atuar com tutoria em polos de apoio presencial em cidades do estado do Ceará, situação que permitiu aprofundar o entendimento da dinâmica de estudo dos estudantes no cursar de suas disciplinas escolares durante o período da graduação na modalidade semipresencial fazendo uso da EAD, bem como acompanhamento no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) SOLAR. Além de participar na posição de docente no acompanhamento e orientação de estudos e trabalhos dos estudantes, frente a temas direcionados a interpretação de textos legislativos na graduação presencial, como também conversa com professores que ministram a disciplina na universidade. A figura a seguir representa a página inicial do AVA SOLAR para acesso dos estudantes e professores, cujo ambiente virtual será tratado nesse trabalho:

Figura 1 – Página inicial do AVA SOLAR



Fonte: Instituto UFC Virtual

Esta pesquisa foi organizada em sete capítulos, sendo o primeiro capítulo uma introdução ao tema de estudo explicando os estímulos e a justificativa que levaram à problemática em questão. Em linhas gerais é exposto o contexto da investigação, do objeto de estudo e também são apresentados os objetivos da pesquisa.

Para o segundo capítulo, são apresentados aspectos referentes aos meios de comunicação disponíveis no momento sócio-histórico e cultural da EAD como modalidade vivenciada nos sistemas de ensino, é apresentado um panorama histórico da EAD no Brasil enquanto modalidade, e temas como autonomia, avaliação e políticas pertinentes à EAD também serão discutidos, levando em consideração conceitos inerentes à sociedade do conhecimento. Ao final do capítulo, é apresentado o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) ressaltando seu histórico em relação à política de oferta dos cursos semipresenciais.

No terceiro capítulo, serão contemplados aspectos referentes à avaliação da aprendizagem, inicia-se uma discussão sobre essa temática procurando mostrar questões sobre o conceito de aprendizagem significativa e fenômenos que envolvem a aprendizagem significativa. Também serão destacados assuntos relacionados às principais influências para a avaliação da aprendizagem na EAD, avaliação da aprendizagem em ambientes virtuais, bem como, no ambiente virtual da UFC, o SOLAR.

O quarto capítulo versa sobre a disciplina denominada Estrutura, Política e Gestão Educacional (EPGE), é apresentado um histórico baseado no estudo da disciplina através de autores como SAVIANI (2000) e LIBÂNEO et. al. (2003). É feita a descrição da disciplina e seu formato de acordo com as disposições legais no âmbito da Universidade Federal do Ceará nas duas modalidades em questão neste estudo. Neste capítulo são também identificados os tipos de avaliação aplicados na disciplina nas duas modalidades: presencial e semipresencial (EAD).

O quinto capítulo descreve a metodologia, informa o tamanho da população, constituição da amostra, explica a elaboração do instrumento, esclarece sobre a organização e análise dos dados e seus procedimentos metodológicos.

O sexto capítulo apresenta e analisa os resultados da investigação por meio do *software* estatístico *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, desse modo é apresentada a caracterização da amostra nas duas modalidades, e também realizada uma análise métrica das duas escalas de avaliação aplicadas na amostra. O capítulo traz ainda uma comparação entre o rendimento na disciplina EPGE nas duas modalidades, e por último a comparação entre as médias finais dos estudantes das turmas presenciais e semipresenciais (EAD).

O sétimo capítulo apresenta aspectos concernentes às perspectivas da avaliação da aprendizagem nas modalidades presencial e semipresencial (EAD), traz uma discussão acerca das perspectivas da avaliação na formação de professores para a educação básica, desenvolvendo e direcionando a discussão no sentido de destacar a relevância do papel da legislação para a formação de professores, dessa forma é ressaltado que os documentos legislativos “Constituição de 1988” e LDBEN se configuram como marco inicial de estudo para a formação de professores que atuarão na Educação Básica, ressaltando-se a necessidade da prática de leitura como metodologia disponível tanto para professores quanto para estudantes no aprendizado do texto legislativo.

Este capítulo agrega também as considerações finais, dificuldades e obstáculos na realização da pesquisa, as possibilidades futuras oriundas a partir da conclusão da pesquisa e seguidamente são apresentadas as referências bibliográficas e os anexos e apêndices com maiores detalhes sobre os instrumentais aplicados com os sujeitos da pesquisa.

Este trabalho é uma abordagem sobre o estudo que toma a disciplina escolar EPGE em nível de graduação no ensino superior em duas modalidades no âmbito da Universidade Federal do Ceará como objeto, procurando comparar aspectos que visam identificar as avaliações da aprendizagem aplicadas com os estudantes no cursar da disciplina tentando encontrar relações que os resultados finais possam ter com as metodologias aplicadas pelos sujeitos no processo de aprendizagem do texto legislativo. Logo, este não é um estudo conclusivo e acabado, é o pontapé inicial de uma temática que será continuada no curso dos próximos anos.

## 2. EAD E COMUNICAÇÃO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

“O maior problema com a comunicação é a ilusão de que ela foi alcançada.”

*George Bernard Shan*

O cotidiano da vida social nos mostra o estreito relacionamento das pessoas com ferramentas virtuais de interatividade, tais como: televisão, videogames, aparelhos de MP4<sup>5</sup>, telefones, computadores, Internet<sup>6</sup>, bem como as associações que podem ser geradas através da convergência de alguns desses meios de comunicação. Desse modo, não se constitui em exagero afirmar que a cultura atual é a da Sociedade da Informação<sup>7</sup>, conceituada pelo Ministério da Ciência e Tecnologia como:

“[...] um fenômeno global, com elevado potencial transformador das atividades sociais e econômicas, uma vez que a estrutura e a dinâmica dessas atividades, inevitavelmente serão, em alguma medida, afetadas pela infra-estrutura de informações disponível.” (BRASIL, 2000, p. 5).

Diante de tantos mecanismos de acesso à cultura da informação não somente via televisão, mas, sobretudo, através da Internet que é agora Web 2.0<sup>8</sup> utilizada como veículo de comunicação, é crescente a inclinação do homem contemporâneo para se comunicar e também aprender por meios virtuais através de cursos oferecidos na modalidade de ensino a distância, podendo estes serem organizados de modo semipresencial. Desse modo, configura-se uma forma de acesso à educação com possibilidades para o ensino e também para a aprendizagem dentro de um paradigma que permite ao processo não ficar preso ao espaço físico das salas de aula, oportunizando ao discente a capacidade de construir o conhecimento no próprio espaço doméstico.

São muitos os desafios postos à sociedade contemporânea em todas as suas faces. É crescente a busca por informação, comunicação e formação. Espaços convencionais como a escola e a universidade, que sempre estiveram na dianteira da ação de ensinar e formar

---

<sup>5</sup> **MP4/MTV Player** é um aparelho baseado em memória *flash* (para computador) capaz de reproduzir arquivos digitais de áudio e vídeo

<sup>6</sup> De acordo com a enciclopédia livre Wikipédia, Internet é um conglomerado de redes em escala mundial de milhões de computadores interligados que permite o acesso a informações e todo tipo de transferência de dados.

<sup>7</sup> Sociedade da Informação no Brasil: Livro Verde.

<sup>8</sup> Web 2.0 é uma referência ao paradigma “Internet 2.0” que pressupõe como ideia o princípio de “computação nas nuvens” que consiste em usar aplicativos baseados na Internet através de Intranets, que por sua vez é uma rede fechada com fins organizacionais.

pessoas para a aquisição de tais conquistas, atualmente abrem espaços para outras ferramentas de saberes que são desenvolvidas pelas mais diversas áreas da ciência e tecnologia.

O indivíduo do tempo atual tem tido contato em sua trajetória com diversas formas de troca em universos virtuais e também reais perceptíveis no seu entorno quanto aos aspectos que envolvem conhecimento e relação que este estabelece com: a ciência, a arte, a cultura, o trabalho. A consciência quanto ao modo de operar no mundo do trabalho no tocante, especificamente, à educação e sua estreita relação com a liberdade e o prazer com aspectos envolvidos na ação de aprender merecem assento nos bancos que tratam de temas de interesse à formação de educadores na contemporaneidade, especificamente no tocante ao modo de comunicação e produção de conhecimento que a sociedade se vê entrelaçada.

É neste universo em que o “ser” e o “que se deseja ser” implicam na existência de um espaço que poderia ser preenchido por uma perspectiva pedagógica cibernética<sup>9</sup> em dimensões éticas e estéticas que favoreçam autonomia e reflexividade, preocupadas (ou não) com o ato de aprender a ensinar, aprender a aprender e, inclusive, com o aprender a esquecer, respeitando princípios humanos, combatendo o lamentável uso da internet, na perspectiva da propaganda, da autopromoção, do favorecimento de si mesmo, no espaço e no ciberespaço<sup>10</sup> da virtualidade.

Pierre Lévy nos apresenta na introdução aos seus escritos acerca da virtualização ou virtualidade, ideias que envolvem a informação e comunicação virtual na vida social:

Um movimento geral de virtualização afeta hoje não apenas a informação e a comunicação mas também os corpos, o funcionamento econômico, os quadros coletivos da sensibilidade ou o exercício da inteligência. A virtualização atinge mesmo as modalidades de estar junto, a constituição do “nós”: comunidades virtuais, empresas virtuais, democracia virtual...Embora a digitalização das mensagens e a extensão do ciberespaço desempenhem um papel capital na mutação em curso, trata-se de uma onda de fundo que ultrapassa amplamente a informatização. (LÉVY, 2003, p. 11)

É no ciberespaço que as informações se dissipam com rapidez para temas comuns e de interesse social relativos à: esporte, política, saúde, fatos históricos, comércio, tecnologia e ciência. Muitos outros temas encontram assento no ciberespaço, mas obviamente o que nos prende a atenção é a possibilidade de uso do mesmo de forma planejada para buscar atingir as

<sup>9</sup> Segundo Fabiano Ivan Alves (2010) foi um movimento criado por Norbet Wiener (1943) consistindo na ciência da comunicação e do controle, seja no animal, seja máquina, que permite que conhecimentos e descobertas de uma ciência possam ter condições de aplicação a outras ciências. Seu campo de estudo são os sistemas.

<sup>10</sup> Definido pela enciclopédia Wikipédia como um espaço de comunicação que descarta a necessidade do homem físico para constituir a comunicação como fonte de relacionamento, dando ênfase ao ato da imaginação, necessária para a criação de uma imagem anônima, que terá comunhão com os demais. <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ciberespa%C3%A7o>

finalidades da ciência nos aspectos educacionais que envolvem curiosidade, aprendizado, autonomia e os resultados que podem ser alcançados na formação individual e coletiva.

Analisando um episódio envolvendo manifestação de estudantes no bloqueio a um trem de grande velocidade que atravessaria a França, o filósofo Jean Baudrillard comparou o trem com a realidade virtual que atravessaria a França atrelada à velocidade do dinheiro que a tudo circula. A percepção do espaço real e virtual, a partir das imagens transmitidas na televisão, também levou o filósofo a construir ideias acerca da comunicação virtual no contexto social planetário:

Simple episódio em miniatura do *clash* entre o real e o virtual e de suas conseqüências fantásticas na escala planetária: separação entre um espaço virtual de altíssima freqüência e um espaço real de freqüência nula. Nada mais comum entre eles, nem de comunicação: a extensão incondicional do virtual (que não inclui somente as novas imagens ou a simulação a distância, mas todo o cyberspaço da geofinança (Ignacio Remoner) e o da multimídia e das auto-estradas da informação) determina a desertificação sem precedentes do espaço real e de tudo o que nos cerca. Isso valerá para as auto-estradas da informação e também para as de circulação. [...] O que até agora se limita ao físico e ao geográfico, no caso de nossas auto-estradas, tomará toda a sua dimensão no campo eletrônico com a abolição das distâncias mentais a compressão absoluta do tempo. O que entrevemos não é mais somente o deserto do trabalho, o deserto do corpo que a informação engendrará em razão de sua própria concentração. [...] Os dois universos, mesmo literalmente separados entre eles, são igualmente exponenciais. (BAUDRILLARD, 2005, p. 17-18)

Outro fato, tal como a manifestação estudantil ocorrida em Santiago do Chile no ano de 2011, ocasião em que os manifestantes pediam por educação de qualidade naquele país, pode ser observável como oriundo de uma mobilização que ganhou força nas redes sociais interligadas via internet e que desembocou nas ruas resultando em milhares de pessoas reunidas para tal manifestação. Figurativamente o ciberespaço se apresenta também como capaz de mover a água necessária ao impedimento da desertificação dos corpos no que se refere ao uso dos espaços urbanos para a aglomeração não somente de pessoas, mas de ideais sociais.

Em se tratando de Brasil, a utilização do ciberespaço é crescente, e a cibercultura se desenvolve nos meios voltados ao campo social nas diversas áreas de conhecimentos, agregando profissionais de variados meios. Entendemos como conceito para cibercultura as atitudes, costumes ou mesmo rituais que as pessoas em sociedade desempenham no contato e utilização com a tecnologia. Direcionando a ótica desta discussão para a área educacional, podemos constatar que as universidades partiram na dianteira dessa utilização, seguindo a lógica da democratização da informação nos serviços públicos, atualmente percorrida por muitos gestores públicos nos diversos âmbitos governamentais.

A política brasileira para essa área associada à educação nos aponta uma trajetória recente, mas que não se mostra como desinteressante aos governantes brasileiros. Das iniciativas em nível nacional, tomando por ponto de partida a discussão realizada pela primeira vez em seminário que contou com a colaboração da Universidade de Dartmouth/USA no início da década de 1970 sobre o uso do computador para o ensino de Física, passando pela criação da SEI - Secretaria Especial de Informática que funcionou como órgão executivo do Conselho de Segurança Nacional da Presidência da República que regulamentava todo o crescimento de tal área ainda no período da ditadura militar. Chegado o ano de 1982, o MEC assumiu o compromisso de criar mecanismos e instrumentos capazes de gerar o desenvolvimento da temática em discussão, fomentando estudos e projetos no uso do computador para fins educativos.

As primeiras instituições responsáveis pelo uso do computador voltado às atividades acadêmicas no país foram as universidades: Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Estadual de Campinas (UNICAMP) em São Paulo e Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); destas sendo a pioneira a Universidade Federal do Rio de Janeiro a usar o computador, tendo criado em 1966 o Núcleo de Computação Eletrônica (NCA) no Departamento de Cálculo Científico, dando início a uma disciplina que se voltava para o ensino da informática. Outras experiências foram surgindo e conforme Moraes:

Ainda no final da década de 70 e princípios de 80, novas experiências surgiram na UFRGS apoiadas nas teorias de Jean Piaget e nos estudos de Papert, destacando-se o trabalho realizado pelo Laboratório de Estudos Cognitivos do Instituto de Psicologia - LEC/UFRGS, que explorava a potencialidade do computador usando a Linguagem Logo. Esses trabalhos foram desenvolvidos, prioritariamente, com crianças da escola pública que apresentavam dificuldades de aprendizagem de leitura, escrita e cálculo, procurando compreender o raciocínio lógico-matemático dessas crianças e as possibilidades de intervenção como forma de promover a aprendizagem autônoma dessas crianças. (MORAES, 1997, p. 4)

Um ponto chama atenção nesta trajetória do uso de computadores como ferramenta tecnológica voltada às ações educacionais: o interesse de variados níveis de ensino e aprendizagem para tal utilização. A autora relembra a empregabilidade do recurso voltado à aprendizagem da leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático. Evento como o I Seminário Nacional de Informática na Educação realizado na Universidade de Brasília em agosto de 1981 contou com a participação de estudiosos brasileiros e também de outros países empenhados na discussão favorável ao uso do computador enquanto ferramenta disponível a prestar ajuda no processo de ensino e aprendizagem. Desse modo as discussões foram se delineando e dando forma a um movimento que culminaria com a criação de uma política de

informática para a educação no Brasil. No ano de 1983, por meio da Portaria SEI/CSN/PR nº 001/83, foi criada uma Comissão Especial de Informática na Educação que dentre outras funções tinha como proposta orientar a política de utilização das tecnologias da informação no processo de ensino e aprendizagem. (MORAES, 1997, p. 7-8)

Até que no ano de 1989, através da Portaria Ministerial nº 549/GM foi criado o Programa Nacional de Informática Educativa (PRONINFE) que nasceu com a finalidade de desenvolver a informática educativa no país por meio de projetos e atividades destinados à educação, envolvendo as esferas política, técnica e científica. Tendo como base os capítulos III e IV da Constituição de 1988, o programa mirava para o crescimento e uso da informática nos níveis de ensino de 1º, 2º, 3º graus e educação especial<sup>11</sup>, o que envolveria uma infraestrutura de suporte voltada à capacitação continuada de professores, oferecendo fomento às pesquisas. Percebe-se já nesse contexto a preocupação das políticas e programas governamentais destinados à educação em se associar a áreas como ciência e tecnologia. Desse modo, as três esferas de poder público colaboraram para o desenvolvimento de práticas de ensino e pesquisas em torna da informática educativa, ação que envolveu a aquisição de equipamentos, desenvolvimento de softwares educativos, avaliação de produtos tecnológicos, garantindo a autonomia científica e tecnológica para as pesquisas no setor.

Todo esse arcabouço de mecanismos tecnológicos disponíveis à comunicação e inseridos nas dimensões que envolvem ensino, metodologia, recursos, aprendizagem, dentre outros, tanto no universo da educação básica quanto no ensino superior no panorama histórico atual, revela um contraste no que se refere à garantia do direito à educação como condição de cidadania, especialmente quando se observa a diretriz dos últimos governos em esfera federal relativa à qualidade social da educação. Considerando como parâmetro a taxa de escolaridade da população brasileira, Libâneo afirma que:

A escolaridade média brasileira – em torno de pouco mais de quatro anos – é indicador importante da desigualdade, da exclusão, da discriminação e da injustiça no Brasil. Entre a população economicamente ativa de 80 milhões de brasileiros, há cerca de 20 milhões de analfabetos acima de 15 anos (13%). (LIBÂNEO et. al., 2003, p. 217)

Esses dados nos apontam para a compreensão de que um número considerável da população ainda carecia de alfabetização, mesmo passados sete anos do lançamento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei esta que embasa a oferta da educação nacional, o currículo destinado à formação básica da população brasileira, os recursos a serem

---

<sup>11</sup> Nomenclaturas utilizadas na legislação da época, de acordo com a Lei nº 5.692/71.

empregados e a avaliação do sistema de educação nacional. A realidade educacional direcionada a suprir a necessidade de formação da população brasileira é inquietante e compartilha de um amplo questionamento: por que o avanço tecnológico não significa necessariamente o salto qualitativo na avaliação da aprendizagem do sistema educacional? É possível que a resposta para tal pergunta se encontre na falta de conhecimento da visão substancial acerca da tecnologia, ou seja, a falta de fundamento substancial argumentativo, o que denuncia uma visão apenas instrumental da mesma.

A visão instrumental é uma característica da sociedade tecnófila<sup>12</sup>. A tecnofilia gera comportamentos tendenciosos a crer que só a tecnologia irá resolver os problemas sociais, e nesse meio se acha a educação. Tais fenômenos encontram espaço a partir das relações sociais estabelecidas pelo homem pós-moderno com as novidades atreladas ao consumo, resultando numa espécie de insaciedade permanente ligada às questões econômicas. Atentemos ao que um pesquisador economista pondera quando afirma que:

Há um efeito econômico interessante em várias das novas tecnologias, o efeito rede. Quanto mais abundantes elas se tornam, mais valiosas também. Quanto mais pessoas usarem determinada tecnologia de celular, por exemplo, mais valor tem a tecnologia para o usuário, que pode alcançar mais pessoas. Esse é um dos fatores que leva a indústria tecnológica a promover acintosamente suas novidades. (GUIMARÃES, 2004, p. 10)

Mas será que o valor que a tecnologia aparenta ter e o deslocamento da informação pura e simples é capaz de formar indivíduos conscientes e críticos da realidade contemporânea em sua complexidade? Esse questionamento ainda não foi explorado em sua amplitude, mas pode permear as práticas pedagógicas dos envolvidos nos processos educacionais e, de maneira mais específica, naqueles ligados à avaliação.

A aprendizagem de conceitos, normas e informações já não mais se apresenta como tarefa exclusiva das instituições e dos profissionais que as integram na ação presente do encontro diário. Tal aprendizagem pode ser adquirida por parte dos que se envolvem com o conhecimento na ação de busca por formação através do acesso à informação nos ciberespaços preparados para tal finalidade, bem como, por parte das instituições que se propõem a viabilizar formações, cabendo às mesmas organizar e planejar as informações e conteúdos de modo atrativo para o acesso dos indivíduos em formação.

---

<sup>12</sup> A tecnofilia está associada ao surgimento dos novos paradigmas sociais, os que impõem como imperativo tecnológico a mudança da fotografia da Escola, na qual se destaca as novas maneiras de formação e profissionalização docente. Neste contexto é registrado o crescimento do uso da tecnologia na educação, fato este intimamente inter-relacionado com o processo de evolução tecnológica no processo de ensino/aprendizagem.

Tendo em vista as atuais tecnológicas e da informação que se apresentam de modo acelerado no tocante ao tempo, as necessidades da tarefa de aprender nos apontam para que haja constantemente uma renovação, ou uma espécie de preparação para lidar com o que é recente. A confiança do indivíduo de que está formado seja qual for o seu nível de formação atingido, não se apresenta mais como total, há sempre algo que precisa ser aprendido, portanto as interações daqueles que querem aprendizagens novas irão depender muito da necessidade social e individual de cada grupo ou indivíduo e do modo como as instituições farão o atendimento das novas necessidades operacionais que envolvem as ofertas de serviços educacionais.

Nas universidades as questões relacionadas à oferta do ensino superior através da EAD se atrelam à possibilidade de pesquisas direcionadas ao desenvolvimento de sistemas que sejam capazes de formar indivíduos comprometidos com a gestão e também com a garantia da continuidade sustentável dos serviços produzidos no local em que cada instituição se faz inserida.

[...] Dessa forma, o desenvolvimento do ensino superior a distância está praticamente condicionado ao desenvolvimento de todo um sistema básico de telecomunicação, de tecnologias e de produção de bens culturais (especialmente os digitais ou com produção mediada pela linguagem digital). Essa demanda nem sempre aparece em primeiro plano quando se trata de práticas pedagógicas presenciais ou quando se trata de um processo de EAD em massa, que pressupõe a desigualdade e hierarquia entre centros de excelência e locais de recepção. Para isso, insistimos, necessitamos pensar no ensino superior como tarefa precípua das universidades e aí, o sistema público tem uma responsabilidade incomensurável. (PRETTO, N. L.; PICANÇO, A. A. 2005, p. 44)

Assim sendo cabe às universidades a função não unicamente de oferecer serviços de EAD numa lógica da expansão do acesso ao ensino superior, mas seu papel primeiro encontra assento no reconhecimento da ação de pensar tal ensino, para esse pensamento o ensino de qualidade para a EAD pode estar contido também no ensino presencial. Podendo ser interpretada essa função da universidade, como o motivo pelo qual tantos grupos de pesquisa se formam para estudo e produção de material direcionado a oferta da EAD nas universidades brasileiras.

## **2.1 EAD como modalidade no cenário nacional e sua relação com autonomia e avaliação**

A EAD se apresenta como uma modalidade descrita na legislação vigente do país capaz de configurar uma atividade pedagógica de interações entre os sujeitos escolares em processo de ensino e aprendizagem, através de AVA. Podemos entender tal modalidade na

definição trazida por meio da legislação. Vejamos o que nos apresenta o documento oficial do MEC, o Decreto 5.622 de 2005 que regulamenta o art. 80 da LDBEN, na qual no artigo 1º do referido decreto caracteriza a EAD como:

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL/MEC, 2005, p.1)

É interessante fazer uma diferenciação entre os termos EAD e ensino a distância, o primeiro pode ser compreendido como processos formativos estratégicos que o indivíduo pode se envolver, desse modo cabendo ao mesmo desenvolver aspectos como: participação, escolha, aprendizado, criatividade, construção e inovação do conhecimento. Enquanto no segundo, podemos compreender como processos expressados através da instrução, da transmissão de informações, da memorização, que na maioria das vezes é oferecido em instituições que ofereçam ensino a distância.

De acordo com o Decreto 5.622 de 2005, a EAD pode ser ofertada pelas instituições credenciadas em diferentes níveis e modalidades educacionais. O artigo 2º versa acerca de tais níveis e modalidades:

Art. 2º A educação a distância poderá ser ofertada nos seguintes níveis e modalidades educacionais:  
 I - educação básica, nos termos do art. 30 deste Decreto;  
 II - educação de jovens e adultos, nos termos do art. 37 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;  
 III - educação especial, respeitadas as especificidades legais pertinentes;  
 IV - educação profissional, abrangendo os seguintes cursos e programas:  
 a) técnicos, de nível médio;  
 b) tecnológicos, de nível superior;  
 V - educação superior, abrangendo os seguintes cursos e programas:  
 a) seqüenciais;  
 b) de graduação;  
 c) de especialização;  
 d) de mestrado; e  
 e) de doutorado. (BRASIL/MEC, 2005, p. 1-2)

Para todos os níveis e modalidades existem cuidados específicos a serem tomados visando garantir a oferta, portanto a legislação vigente busca dá conta de tais especificidades através de termos legais. O nível de interesse desta pesquisa é o que diz respeito ao inciso V, alínea B: a graduação oferecida através da EAD. Entretanto, a intenção não se vincula meramente na oferta de cursos e disciplinas em nível de graduação, existe o encontro com os aspectos que permeiam o processo de ensino e a aprendizagem na oferta de tais cursos e disciplinas para essa modalidade conceituada de EAD.

Para entendermos o conceito de EAD precisamos entender que a palavra “mudança” é presente em todos os paradigmas que envolvem a sociedade contemporânea e funciona quase como uma ordem aos projetos pedagógicos que se propõem a oferecer educação formal ou não-formal<sup>13</sup>. Na percepção de Valente, tais mudanças ocorrem de maneira muito lenta, fato que não acompanha o avanço da sociedade. O necessário seria que as mudanças que podem colocar o conhecimento na dianteira da vida social ocorressem também na formação dos profissionais da educação, bem como, nos processos de aprendizagem:

No entanto, as mudanças que ocorrem na Educação são lentas e quase imperceptíveis. Mesmo nos países mais ricos, como Estados Unidos e França [...], temos enormes avanços tecnológicos, onde a mudança é real e palpável, porém do ponto de vista pedagógico essa mudança é, praticamente, inexistente. Ela é sempre apresentada no nível do desejo e não do que realmente acontece. Mesmo no Brasil, a maior parte das escolas se rotulam “construtivistas” ou “cognitivistas”, e os professores afirmam que preferem a cognitivista. No entanto, usam e acabam praticando a abordagem tradicional (VALENTE, 2000 *apud* MIZUKAMI, 1986, p. 31).

Essa mudança que se apresenta como necessária e que se decorre lentamente nos processos que envolvem a formação e participação de professores nos seus âmbitos de atuação não deve ser entendida como uma mudança voltada à novidade de uma modalidade que se apresenta como relativamente nova, aos olhos de muitos gestores, sistemas de ensino ou sociedade de um modo geral.

Entretanto, delinea-se como a mudança que seja capaz de não somente transmitir os conhecimentos produzidos ao longo de toda a história da humanidade e, sobretudo, oferecer a construção coletiva de ambientes de aprendizagem que favoreçam aos estudantes construir seus próprios conhecimentos de maneira autônoma e significativa. Para ampliar a discussão atentemos ao conceito como viés de ensino a distância, descrito por Kátia Siqueira de Freitas:

O conceito de ensino a distância é amplo e, a princípio, pode ser aplicado a qualquer nível de ensino desde que cuidadosamente planejado e adequadamente disponibilizado aos interessados. Frequentemente, esse termo tem sido usado com referência aos programas nos quais estudante e professor estão separados em termos de espaço físico. A comunicação entre ambos se dá através de um ou mais meios de comunicação de massa e mais recentemente pela internet. O ensino a distância durante muito tempo foi entendido como uma forma do chamado ensino não-tradicional ou como uma modalidade do ensino independente, no qual o estudante ou cursista tem certo grau de autonomia para decidir tempo e local de estudos. (FREITAS, et al, 2005, p. 58)

---

<sup>13</sup> Educação Formal é a educação sistemática, em geral proporcionada em escolas ou outras instituições, dentro do sistema educacional. É estruturada em séries, progressivamente mais complexas ou especializadas. (DUARTE,S.G. DBE, 1986). Educação Não-formal são processos de formação que acontecem fora do sistema de ensino (das escolas às universidades). Fonte: <<http://www.inep.gov.br>>.

Na oferta de cursos a distância um aspecto citado pela autora e que não há como ser desconsiderado é a questão da autonomia cabível ao estudante. Podemos entender autonomia como sendo a liberdade de escolha quanto aos horários e as dinâmicas estabelecidas pelo próprio estudante para os seus estudos, o que envolve especificamente acesso ao AVA disponibilizado pela instituição de ensino; rotina de leituras, tendo em vista as possibilidades de acesso ao ambiente para “download”<sup>14</sup> dos conteúdos pelos estudantes matriculados; e a organização de um plano de estudo para leitura do material em momento oportuno definido pelas necessidades de cada estudante.

Visando o melhor entendimento da ação autônoma dos discentes na construção de suas aprendizagens, vejamos o papel que esta ação representa na ação pedagógica:

[...] A autonomia representa perda para quem está no poder, para quem se coloca no outro lado da relação como detentor do saber e das decisões a serem tomadas. Na relação pedagógica, significa, de um lado, reconhecer no outro sua capacidade de ser, de participar, de decidir, de ter o que oferecer e partilhar; de outro lado, significa a capacidade que o sujeito tem de “tomar para si” sua própria formação, isto é, de tornar-se sujeito e objeto de formação para si mesmo. (LOPES, 2003, p. 4)

O Decreto 5.622 de 2005 que regulamenta o art. 80 da LDBEN não aprofunda a questão da autonomia dos discentes ou mesmo dos docentes. Dá conta dos processos didático-pedagógicos que ocorrem decorrentes da utilização dos meios tecnológicos voltados à aprendizagem, bem como da avaliação do desempenho dos estudantes que por sinal, deve seguir integralmente o sistema de avaliação da educação superior<sup>15</sup> definidos na Lei n 10.861, de 14 de abril de 2004.

Para uma visão mais ampla do conceito de autonomia em EAD a autora Wissmann (2006) citando Nicolaidis e Fernandes (2002), nos apresenta algumas razões que podem nortear pesquisas voltadas ao tema, sendo estas:

“- mudança do foco ideológico do consumismo e do materialismo para a ênfase no sentido e no valor da experiência pessoal, na qualidade de vida e liberdade de escolha;

- aumento significativo na quantidade de informação disponível, que determinou a necessidade de desenvolvimento de novas habilidades (domínio de novas ferramentas tecnológicas) e novas formas de buscar conhecimento (de forma autônoma);

<sup>14</sup> *Download* significa em língua portuguesa *sacar* ou *baixar*. É a transferência (cópia) de dados de um computador remoto para um computador local. Fonte: Enciclopédia Wikipédia. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Download>. Acesso em 04/06/2011.

<sup>15</sup> Artigo 16.

- crescimento do número de alunos com diferentes necessidades, anseios e preferências que precisam preparar-se para um mercado de trabalho cujas exigências incluem a capacidade de o profissional tomar suas próprias decisões. Uma vez que as instituições de ensino, em geral, não tem condições de satisfazer a essas peculiaridades (grande número de alunos em sala de aula, falta de recursos, horário diferenciado de forma a atender o aluno, preferência por um determinado estilo de aprendizagem etc.), o aprendizado autônomo parece ser o mais adequado” (WISSMANN, 2006: p. 2 *apud* NICOLAIDES; FERNANDES, 2002, p. 76).

Todas essas razões podem ser atreladas ao processo de avaliação a distância, e entender o papel da avaliação da aprendizagem na oferta de cursos a distância é ponto importante, nesse caso, no tocante ao ensino. Por ser ‘educação’ um termo mais amplo e que envolve tipos formais, não-formais e ainda informais<sup>16</sup> no que se apresenta como ação de aprender, é preciso compreender que o termo EAD é também amplo, podendo ou não envolver ensino e instituições. No entanto, a EAD enquanto modalidade reconhecida na legislação nacional e aderida por instituições de ensino superior não nega a relação que pode ocorrer da ação autônoma dos sujeitos de aprendizagem. Pedro Demo afirma que:

A educação a distância não se nutre propriamente de expectativas autodidatas, como se fosse possível estudar sozinho. Aprender possui o lado do encontro consigo mesmo, típica auto-referência, mas é no fundo atividade social e não pode dispensar o relacionamento humano. Todavia, relacionamento humano não é apenas o físico, pode também ser virtual, por mais que isto possa, à primeira vista, assustar. No ciberespaço as pessoas se relacionam ativamente, por vezes obsessivamente e chegam a travar decisões inacreditáveis. (DEMO, 2008, p. 144).

Os sujeitos envolvidos na relação de ensino e aprendizagem em AVA ou em qualquer outro espaço destinado à EAD não se livram dos meandros que envolvem a comunicação. Um outro aspecto que não se separa do processo de ensino e aprendizagem na EAD é a ação de avaliar. Não somente as instituições e seus responsáveis lançam olhares avaliativos para o processo de aprendizagem dos estudantes, naturalmente, os estudantes também lançam seus olhares avaliativos sobre os processos de ensino e, desse modo, também a avaliação prevê um ato de comunicação e troca entre os envolvidos. Charles Hadji lança algumas ideias sobre o tema:

[...] no que tange à descrição do processo avaliativo e, a partir daí, à identificação das condições de possibilidade de uma avaliação formativa. O tema dominante de todos os pesquisadores é que a avaliação é socialmente condicionada, o que pode

---

<sup>16</sup> Tipo de educação que recebe cada indivíduo durante toda sua vida ao adotar atitudes, aceitar valores e adquirir conhecimentos e habilidades da vida diária e das influências do meio que o rodeia, como a família, a vizinhança, o trabalho, os esportes, a biblioteca, os jornais, a rua, o rádio, etc. Fonte: <<http://www.inep.gov.br>>.

ser visto quando se corta o cordão umbilical que liga os dois principais atores do processo (apenas para as necessidades da análise pois, como mostrará Yves Chevallard, deve-se necessariamente levar em conta os dois comportamentos ao mesmo tempo, o do professor e o do aluno, e manter juntas as duas pontas da cadeia), tanto no âmbito do aluno quanto naquele do professor-avaliador. (HADJI, 2001, p. 35)

Os envolvidos no processo da EAD não deixam de ser apresentados como professores de um lado e estudantes do outro, nesse caso aparece ainda a figura do professor tutor, entretanto seu papel é o de facilitar e acompanhar a aprendizagem dos estudantes. O termo tutor é bastante utilizado para designar o papel do profissional que pretende acompanhar a aprendizagem dos estudantes nos cursos oferecidos de maneira semipresencial ou a distância atualmente, lancemos um pouco o nosso olhar para o referido termo. Tutor (vindo do latim *tutor, oris*) um termo utilizado no direito romano designado para aquele que se apresentava como responsável no cuidado de um incapacitado. Botti nos indica também que

O tutor era uma figura comum nas diversas universidades do Reino Unido. Nesse sistema inglês, o tutor se responsabiliza por ensinar e orientar, tendo o objetivo de zelar pelo cumprimento do programa do curso, além de buscar as metas pessoais do aluno. O tutor orienta, ensina, ajuda na busca de conhecimento e tem também papel importante como avaliador. (BOTTI, 2008, p. 367)

É um conceito semelhante ao descrito por Botti o aplicado ao profissional que se prepara para prestar serviços voltados ao acompanhamento da aprendizagem dos estudantes que buscam formação semipresencial também nos cursos de graduação oferecidos na Universidade Federal do Ceará através do Instituto UFC Virtual.

Sem que ocorra a negação da perspectiva autônoma, avaliar na EAD pode ser um empreendimento de sucesso, ou simplesmente, pode também ser um empreendimento de fracasso a depender das escolhas dos envolvidos no processo, tendo em vista que os resultados finais das avaliações apresentam vida curta, o que fica é a possibilidade do aprender a pensar e agir valoradamente, ação que poderá ter um impacto mais permanente.

## **2.2 Política da oferta de cursos semipresenciais no Brasil e na UFC – histórico da UAB**

Com as possibilidades de ganho na esfera da comunicação, oferecidas através do advento do computador associado à internet, surgiram políticas públicas voltadas para a ação de realizar a propagação do ensino a distância por todo o sistema brasileiro nas últimas décadas. Os serviços implantados pelo MEC para a modalidade a distância, no qual os cursos

semipresenciais se integram estão inseridos no contexto social da política permanente de expansão da educação superior do país. A oferta da EAD ganhou força nas universidades públicas após a regulamentação do artigo 80 da Lei nº 9394/96, denominado de Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005. Tal decreto desencadeou outros documentos de importância para a política nacional de EAD, e a operacionalização dos programas de oferta para cursos semipresenciais.

O Decreto nº 5.622 no corpo do seu texto, apresenta as disposições gerais sobre a EAD, versa sobre os níveis de ensino que poderão oferecer educação nesta modalidade: superior, pós-graduação, EJA, Educação Profissional, dentre outras; dá conta de como deve ser o credenciamento de instituições para a oferta de cursos e programas na modalidade; explica acerca das competências dos entes federativos responsáveis pelo processo de implantação da EAD; e em disposições gerais versa acerca de questões burocráticas de interesse das instituições que oferecerão cursos de EAD, tais como: seleção e capacitação de professores e tutores, emissão de registros e diplomas, matrícula, acompanhamento e avaliação dos estudantes.

O programa de interesse desta investigação na Universidade Federal do Ceará, denominado Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, foi instituído através do Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006 voltado para o desenvolvimento da modalidade de EAD e tendo como objetivos que merecem destaque presentes no Art. 1º o inciso I – oferecer com prioridade cursos de licenciatura e formação inicial a professores da educação básica; o inciso IV – ampliar o acesso à educação superior pública e o inciso VII – fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de EAD, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação. A oferta dos cursos de licenciatura na modalidade de EAD e a questão da ampliação do acesso à educação superior são os pontos que merecem atenção em investigações desse sistema.

No ano de 2005, a partir do Fórum das Estatais pela Educação, o MEC criou a Universidade Aberta do Brasil (UAB), um sistema que funciona integrando as universidades públicas para a oferta de cursos em nível superior direcionados às camadas da população que apresentam dificuldades quanto ao acesso à formação universitária. O sistema UAB se utiliza de metodologias que se apoiam na EAD e de um modo geral atende o público que consegue ter acesso através de vestibular, priorizando oferecer a formação para professores, dirigentes e trabalhadores que atuam na educação básica no país.

Em 2005, através do Decreto nº 6.755 o MEC instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplinando a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para o fomento aos programas de formação inicial e continuada, e dentre eles foi incluído o sistema UAB. As primeiras experiências de execução para cursos através do Sistema UAB no país se deram por meio da publicação de edital<sup>17</sup> para seleção de propostas exclusivamente abertas para as instituições federais de ensino superior, e também para propostas destinadas aos polos de apoio presencial, estas apresentadas pelos estados e municípios. Na Universidade Federal do Ceará, o Instituto UFC Virtual implantou o curso de Bacharelado em Administração a distância em parceria com o Banco do Brasil, projeto piloto que funcionou como precursor do Programa UAB no estado do Ceará.

Instituições públicas passaram a se responsabilizar pela implantação de cursos de graduação à distância, ofertando-os, principalmente, aos municípios onde é menor a incidência desse nível de formação educacional, buscando promover a partir daí a expansão e interiorização do ensino superior. Este é um dos contextos da EAD que interessa também à avaliação da aprendizagem, e desse modo contribui para o diálogo com a educação a ser realizada pelos futuros professores da educação básica. O funcionamento do Sistema UAB segue uma articulação entre as instituições de ensino superior em âmbito estadual e também municipal, visando atender as demandas locais de educação superior de professores para atuar na educação básica. Na figura 2, podemos observar a síntese do funcionamento do programa.

Seguindo as orientações do MEC, os estados e municípios para oferecer os cursos do Sistema UAB devem contar com condições mínimas adequadas relativas aos recursos humanos, sendo pago aos coordenadores e tutores de polo uma bolsa. As condições mínimas citadas, devem seguir o quadro abaixo:

Quadro 1 – Recursos humanos mínimos para um polo UAB funcionar.

<b>recursos humanos</b>
Coordenador de Polo: responsável pela parte administrativa e pela gestão acadêmica
Tutor Presencial
Técnico de laboratório pedagógico, quando for o caso
Técnico em Informática
Bibliotecária
Auxiliar para Secretaria

Fonte: Site Oficial Capes, 2011.

<sup>17</sup> 1º edital ficou conhecido como UAB1 e foi publicado em 20 de dezembro de 2005.

Figura 2 – Esquema que sintetiza o funcionamento do sistema UAB no país<sup>18</sup>.



Fonte: Site Oficial Capes, 2011.

Como unidades de apoio operacional e cumprindo disposições legais baseadas no regime de colaboração, entra em cena a participação dos polos de apoio presencial nos municípios que se submetem a viabilizar infraestrutura física e recursos humanos aos momentos presenciais dos cursos oferecidos através do convênio UAB firmado com os entes federativos. O polo de apoio presencial, como o próprio termo já sugere conta com demandas que refletirão diretamente na vida acadêmica dos estudantes matriculados em cursos de licenciatura oferecidos pelo Sistema UAB, podendo interferir em um aspecto importante no que se relaciona à EAD, a questão da qualidade.

Quanto ao pagamento dos outros profissionais citados no quadro 1, fica a cargo do mantenedor do polo (estado ou município). Já no tocante as condições materiais mínimas são exigidas quanto a mobiliários e equipamentos, aspectos que envolvem os serviços de biblioteca, laboratórios, salas específicas para: aulas, professores, secretarias e coordenação. Esses serviços podem ser mais bem entendidos partindo da análise dos recursos exigidos para cada ambiente possa funcionar de acordo com o quadro 2:

<sup>18</sup>Disponível em: <[http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=7&Itemid=19](http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=7&Itemid=19)>. Acesso em 22 nov. 2011.

Quadro 2 – Mobiliário e equipamentos mínimos para um polo UAB funcionar.

Dependência	Mobiliário	Equipamentos
Sala para Secretaria Acadêmica	mesa para computador	computador com multimídia
	mesa de escritório	impressora a laser
	mesa para impressora e scanner	scanner
	armários com 02 portas	aparelho de telefone e fax
	arquivos de aço	webcam
	mesa para telefone e fax	no-break
	mural	linha telefônica com ramais
Sala de Coordenação do Polo	cadeiras giratórias	Acesso a Internet para o polo
	mesa de escritório	computador completo
	cadeiras giratórias	webcam
	mural	aparelho de telefone
Sala de Tutores Presenciais	mesa para computador	
	armários com 02 portas	
	mesa de reunião p/ 04 pessoas	computadores completos
	cadeiras estofadas	scanner
	cadeiras com braço	impressora
	mesas de escritório	aparelho de telefone
Sala de Professores	mesa para impressora e scanner	webcam
	armários com 02 portas	
	mesa de reunião p/ 10 pessoas	
	cadeiras estofadas	
	armário com porta	
Sala de Aula Presencial	mural	
	quadro branco	
	cadeiras estofadas	
	quadro branco ou negro	
	mural	
Laboratório de Informática	mesa para professor	
	cadeira estofada	
	cadeiras estofadas	computadores completos
	mesas para computador	webcam
	quadro branco	impressora c/ 01 scanner
	murais com vidro	projeter multimídia
	mesa para projetor	aparelho de TV 29" e DVD
	armários de segurança	servidor
Biblioteca	mesa para impressora e scanner	no break, HUB e roteador
	suporte para TV	aparelhos de ar condicionado
	mesas p/ 04 pessoas	computadores completos
	cadeiras estofadas	aparelho de telefone
	cadeiras giratórias	impressora
	mesa para computador	
	mesa de escritório	
	armários com fechadura	
armário com 02 portas		
estantes de aço		

Fonte: Site Oficial Capes, 2011.

Muitos polos iniciam suas atividades após firmar convênios com as instituições de ensino superior, com uma determinada infraestrutura atrelada a um projeto político conforme exigido pela legislação. No entanto, passados determinados períodos de oferta dos serviços perdem qualidade em alguns aspectos, tais como: ineficiência dos serviços de secretaria, falta de material de referência em bibliotecas, ausência de manutenção em laboratórios de informática, problemas estruturais nas instalações dos prédios do tipo infiltrações em auditórios de videoconferência, dentre outros. Essas observações se baseiam na fala dos

estudantes que têm de frequentar o polo referente ao seu curso e município do estado do Ceará e na percepção desta pesquisa nos momentos de visita.

Por meio de um segundo edital que se intitulou UAB2 publicado em 18 de outubro de 2006 se ampliou a participação das instituições públicas, passando a integrar o sistema UAB as instituições estaduais e municipais. No ano de 2007, o sistema descentralizou verbas às instituições de ensino superior visando ampliar o acervo bibliográfico dos polos de apoio presencial, sendo adquiridos livros destinados às áreas dos cursos ofertados nos polos e tal acervo bibliográfico foi sugerido em colaboração entre os coordenadores de cursos da UAB nas instituições. Em 2008 o sistema UAB promoveu a criação de cursos nas áreas de Administração, Gestão Pública e outras áreas técnicas. De acordo com a CAPES o Sistema UAB sustenta-se em cinco eixos fundamentais, que são:

- i) Expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso;
- ii) Aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios;
- iii) Avaliação da educação superior a distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação implantados pelo MEC;
- iv) Estímulo à investigação em educação superior a distância no País;
- v) Financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância.

Tomando como base os dados publicados pela CAPES, no período de 2007 a 2009 foram instalados 720 polos de apoio presencial e criadas 187.154 vagas em todo o país, com estimativa de criação de 200 polos para o ano de 2010, não tivemos confirmação desses números por meio de publicação oficial até o final de 2011. Porém, o total de polos de apoio presencial no estado do Ceará entre 2007 e 2009 fechou no número de 29 municípios cearenses, totalizando a oferta em 8.263 vagas. A tabela seguinte nos apresenta os polos de apoio, o número de cursos e vagas disponibilizadas no estado do Ceará entre 2007 e 2009.

Tabela 1 – Distribuição de polos de apoio, número de cursos e vagas no estado do Ceará

Nome dos polos, número de cursos e vagas no estado do Ceará					
POLO (MUNICÍPIO)	Nº DE CURSOS	VAGAS 2007	VAGAS 2008	VAGAS 2009	VAGAS TOTAIS
ARACATI	6	90	210	180	480
ARAÇOIABA	3	60	90	90	240
BARBALHA	4	90	150	120	360
BEBERIBE	5	–	90	175	265
BREJO SANTO	4	–	90	140	230
CAMOCIM	3	–	90	90	180
CAMPOS SALES	3	–	70	110	180
CAUCAIA 1	5	100	175	430	435
CAUCAIA 2	4	101	125	160	376
CAUCAIA 3	4	125	120	150	365
FORTALEZA	4	–	140	120	240
IPUEIRAS	3	–	90	90	180
ITAPIPOCA	5	–	130	125	255
JAGUARIBE	5	–	130	170	300
LIMOEIRO DO NORTE	4	100	190	60	350
MARANGUAPE	4	–	60	175	235
MAURITI	4	–	–	155	155
MERUOÇA	4	122	95	120	337
MISSÃO VELHA	4	–	60	150	210
ORÓS	4	–	70	145	215
PIQUET CARNEIRO	3	–	60	100	160
QUITERIANÓPOLIS	3	–	90	90	180
QUIXADÁ	3	100	60	90	250
QUIXERAMOBIM 1	3	90	60	130	280
QUIXERAMOBIM 2	5	120	135	100	355
RUSSAS	4	90	120	120	330
SÃO GONÇALO DO AMARANTE	5	90	230	150	470
TAUÁ	5	–	100	165	265
UBAJARA	6	60	225	100	385

Fonte: DED/CAPE/MEC – Universidade Aberta do Brasil

Fonte: Site Oficial Capes, 2011.

No tocante aos cursos oferecidos para o estado do Ceará nesse mesmo espaço de tempo, vale salientar que a UFC através do Instituto UFC Virtual ofertou em grande maioria cursos de licenciaturas, com exceção do curso de Administração que é de bacharelado, conforme podemos constatar no quadro 3.

Quadro 3 – Tipos de cursos oferecidos no estado do Ceará

Cursos oferecidos no estado do Ceará		
NOME DO CURSO	TIPO DE CURSO	IES
ADMINISTRAÇÃO	BACHARELADO	UFC
ARTES PLÁSTICAS	LICENCIATURA	UECE
ATIVADAÇÃO DE PROCESSOS DE MUDANÇAS NA FORMAÇÃO	LATO SENSU	FIOCRUZ
CIÊNCIAS AGRÁRIAS	LICENCIATURA	UFPB
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	LICENCIATURA	UECE
COMPUTAÇÃO	LICENCIATURA	UFRPE
EDUCAÇÃO AMBIENTAL	EXTENSÃO	UFRPE
FACILITADORES DE EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE	EXTENSÃO	FIOCRUZ
FÍSICA	LICENCIATURA	UECE
	LICENCIATURA	UFC
GESTÃO DE PROJETOS DE INVESTIMENTOS EM SAÚDE	EXTENSÃO	FIOCRUZ
GESTÃO EDUCACIONAL	LATO SENSU	UFPA
GESTÃO EM SAÚDE	LATO SENSU	FIOCRUZ
HOTELARIA	TECNOLOGO	IF-CE
INFORMÁTICA	LICENCIATURA	UECE
INFORMÁTICA EM SAÚDE	LATO SENSU	UNIFESP
LETRAS ESPANHOL	LICENCIATURA	UFC
LETRAS INGLÊS	LICENCIATURA	UFC
LETRAS PORTUGUÊS	LICENCIATURA	UFC
	LICENCIATURA	UFPB
MATEMÁTICA	LICENCIATURA	IF-CE
	LICENCIATURA	UECE
	LICENCIATURA	UFC
PEDAGOGIA – LICENCIATURA PLENA EM EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (1º AO 5º ANO)	LICENCIATURA	UECE
QUÍMICA	LICENCIATURA	UECE
	LICENCIATURA	UFC
TECNOLOGIA EM HOTELARIA	TECNOLOGO	IF-CE

Instituições ofertantes no estado do Ceará	
FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ – FIOCRUZ	
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ – IF-CE	
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE	
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB	
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – UFSM	
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO – UNIFESP	
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC	
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO – UFRPE	

Fonte: DED/CAPES/MEC – Universidade Aberta do Brasil

Fonte: Site Oficial Capes, 2011.

Do levantamento estatístico relativo ao mesmo período entre 2007 e 2009, através do GeoCapes<sup>19</sup>, percebemos que a quantidade de polos de acordo com a articulação de cursos em polos da UAB iniciou suas ofertas concentrando maior distribuição em cursos de Ciências Exatas e da Terra (C.E.T), seguindo com um número considerável e posicionando-se em segundo lugar os cursos da área de Língua, Letras e Artes (L.L.A), conforme consta nos gráficos a seguir:

<sup>19</sup> Ferramenta de dados georreferencial que funciona como base que disponibiliza informações dos diversos cenários de atuação da CAPES.

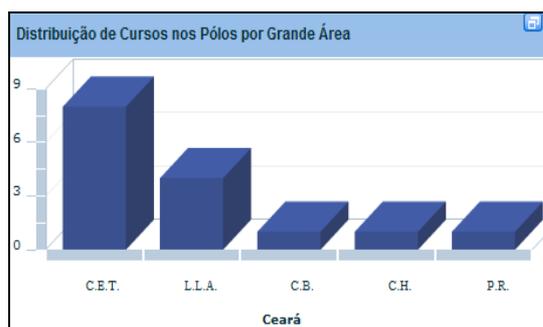
Gráfico 1 – Distribuição de cursos por área relativos ao estado do Ceará



Fonte: Site Oficial Capes, 2011.

Nesse outro gráfico observamos a mesma situação:

Gráfico 2 – Distribuição de cursos por área relativos ao estado do Ceará



Fonte: Site Oficial Capes, 2011.

Quando os dados são apresentados numa divisão por modalidade, percebemos que a presença das licenciaturas em quantidade se confirma como em maior número, chegando ao equivalente de mais de 90% dos cursos ofertados em todo o estado do Ceará, como podemos constatar no gráfico seguinte:

Gráfico 3 – Distribuição de cursos UAB por modalidade no estado do Ceará



Fonte: Site Oficial Capes, 2011.

Analisando o quadro 3, podemos perceber que das instituições que oferecem cursos nos moldes do Sistema UAB no estado do Ceará, a Universidade Federal do Ceará é sem dúvida, a que se volta em maior peso para ofertar o tipo de curso denominado Licenciatura, que habilita em titulação o cursista ao final do curso para exercer a função de professor nas diferentes áreas do conhecimento e especialmente na educação básica. As áreas oferecidas no Instituto UFC Virtual são: Física, Letras (espanhol, inglês e português), Matemática, Química e Pedagogia.

No cenário social brasileiro, evidenciando-se as políticas destinadas à educação de todos como direito, faz-se necessário que tais políticas dêem maior atenção à qualidade, especialmente quando se trata do tema formação de professores em licenciaturas. Acreditamos que o trato com a questão da qualidade é vital para que não se repitam casos já ocorridos no Brasil de políticas de educação em massa disfarçadas nos discursos do acesso universal à educação, como podemos citar o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que entre os anos de 1963 e 1985 era a forma que se alfabetizava, muitos acreditavam na ilusão de que quem escrevia o próprio nome era alfabetizado.

O Ministério da Educação através da Secretaria de Educação a Distância publicou também o documento intitulado “Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância” no ano de 2007. O documento versa sobre a importância do Projeto Político Pedagógico institucional das universidades para a oferta dos cursos superiores na modalidade em questão. O referido documento mesmo não tendo força de lei, tem funcionado como um referencial para as instituições de ensino superior que oferecem cursos na modalidade de EAD, pois norteia atos legais referentes à regulação, supervisão e avaliação da modalidade pelo poder público conforme consta na apresentação do documento.

Determinados referenciais de qualidade se baseiam dentre outros parâmetros na abordagem sistêmica e apresentam como tópicos a serem seguidos pelas instituições que desenvolvem projetos de curso superior à distância, não se fechando tais tópicos isoladamente, mas podendo os mesmos se desdobrar em subtópicos. Contidos no Projeto Político Pedagógico institucional, os tópicos se apresentam como: concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem, sistemas de comunicação, material didático, avaliação, equipe multidisciplinar, infraestrutura de apoio, gestão acadêmico-administrativa e sustentabilidade financeira.

Seguindo essa premissa a Universidade Federal do Ceará publica dois anos depois da publicação dos “Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância” um “Guia Prático dos Cursos de Graduação Semipresenciais” no ano de 2009. Tal guia apresentou as

categorias profissionais para os envolvidos no ensino a distância, estabelecendo as funções de cada categoria, bem como esclareceu sobre o processo de matrícula, avaliação pedagógica dos cursos e avaliação da aprendizagem, controle de frequência, aproveitamento de estudos e estágio. Quanto aos serviços desempenhados pelos polos de apoio presencial o guia prático destaca que:

[...] nessas unidades são realizadas atividades presenciais previstas em Lei, tais como avaliações dos estudantes; defesas de trabalhos de conclusão de curso; aulas práticas em laboratório específico, quando for o caso; estágio obrigatório – quando previsto em legislação pertinente – além de orientação aos estudantes pelos tutores; videoconferências; atividades de estudo individual ou em grupo, com utilização do laboratório de informática e da biblioteca, entre outras. (BRASIL/UFC VIRTUAL, 2009, p. 6)

O documento tem se apresentado como um referencial necessário na oferta de cursos de graduação semipresencial integrantes do Programa UAB/UFC Virtual, pois esclarece as competências dos setores e categorias profissionais envolvidos no processo de concretização da oferta dos cursos de ensino a distância. No que diz respeito à avaliação, a ação é conduzida sob dois aspectos: a) avaliação pedagógica do curso – tendo levado em consideração aspectos que envolvem atividades pedagógicas presenciais e a distância, desempenho dos professores tutores, infraestrutura que conta com os materiais didáticos e físicos e o sistema de avaliação das disciplinas; e b) avaliação da aprendizagem – que consideram a avaliação final das disciplinas representando sessenta por cento (60%) na composição da nota final, e a avaliação processual realizada a distância representando os outros quarenta por cento (40%) da nota. São considerados para título de avaliação final: prova escrita, pesquisa prática, seminário ou trabalho de equipe. E à título de avaliação a distância: as atividades de produção escrita (portfólios), participações nas atividades virtuais de chat, fórum ou videoconferências, atividades que no capítulo 3 serão melhor descritas.

### 3. OS INTERESSES DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA APRENDIZAGEM

"Todos os espíritos são invisíveis para os que não o possuem, e toda a avaliação é um produto do que é avaliado pela esfera cognitiva de quem avalia."

*Arthur Schopenhauer*

A atualidade traz consigo muitos avanços, contradições, desafios, conquistas e questionamentos, sobretudo às áreas de trabalho voltadas ao campo social. A educação é uma dessas áreas, e que se apresenta como repleta de significâncias aos diversos estilos de vida, individual e também coletivo. Desse modo, o valor social que é dado à educação na contemporaneidade aparentemente está na importância para o que se refere ao acesso ao conhecimento, à informação e obviamente à qualificação para o trabalho numa sociedade globalizada. Cabendo à educação avaliar os resultados de seus programas, algo em geral não muito simples e que demanda pessoal especializado nas áreas da avaliação educacional. Muitos autores ponderam que a ação de avaliar de alguma forma sempre existiu, mesmo em tempos remotos, alguns são mais ousados na afirmativa de que a avaliação surgiu com o próprio homem. Segundo Vianna (2000) *apud* Stake, o homem observa, julga, avalia.

Muitas tendências no campo da administração pública têm direcionado a atenção para a utilização da avaliação como um instrumento que visa aperfeiçoar a gestão governamental, apontando o aumento da eficiência na oferta dos serviços públicos, bem como, a ampliação do chamado controle social como respostas para os obstáculos enfrentados pela administração pública quanto à oferta dos serviços prestados. Atender com maior eficácia, apresentando resposta rápida não somente às demandas sociais, mas também aos próprios órgãos governamentais.

O contribuinte paga e tem todo o direito de cobrar que seus tributos sejam mais bem investidos nas ofertas de tais serviços. Para Charles Hadji “A tentação é pensar que basta ter uma bateria de indicadores adequados para avaliar objetiva e efetivamente” (HADJI, 2001, p. 56-57). Os indicadores de desempenho têm se tornado cada vez mais, importante nas políticas governamentais e por conta dessa importância, amplamente utilizados como uma parte regular da legislação, na gestão dos governos e nos acordos internacionais. Nesse sentido, a avaliação encontra assento na pauta das políticas. Mas afinal, uma questão se põe latente no universo da pesquisa em avaliação educacional: O que é avaliar? O mesmo autor se aventura na resposta:

Não é nem medir um objeto, nem observar uma situação, nem pronunciar incisivamente julgamentos de valor. É pronunciar-se, isto é, tomar partido, sobre a maneira como expectativas são realizadas; ou seja, sobre a medida na qual uma

situação real corresponde a uma situação desejada. Isso implica que se saiba o que se deve desejar (para pronunciar um julgamento sobre o valor, desse ponto de vista, daquilo que existe); e que se observa real (será preciso coletar observáveis) no eixo do desejado. A avaliação é uma operação de leitura orientada da realidade. (HADJI, 2001, p. 129)

Operar leituras sobre a realidade parece ser uma atividade difícil do ponto de vista do emaranhado de teias a que se submete o homem contemporâneo em suas relações sociais, mas ao mesmo tempo também parece uma ação fácil haja vista a quantidade de recursos disponíveis à observação da realidade, sobretudo no tocante a troca de informações possíveis na ação comunicativa cotidiana. Na avaliação pode haver espaço de interesse acerca das temáticas pesquisáveis nos espaços e ciberespaços de comunicação virtual.

Iniciando o entendimento concernente à aprendizagem, é importante compreender como se daria tal ação. Como fundamento inicial para esta discussão, o encontro no primeiro momento da pesquisa com escritos de autores que se propuseram a tratar desta temática complexa, porém possível de aprofundamento se configurou como básico. Na sequência de estudos, o contato com alguns autores como Maturana e Varela (1995), Moreira (2006) e Santana (2011) revelou fontes bibliográficas voltadas para reflexões no que concerne à aprendizagem, e conseqüentemente se mostraram como capazes de inspirar metodologias de avaliação da aprendizagem em processos pedagógicos que ocorram associadas às interações na sistemática de ensino e aprendizagem em AVA.

O entendimento do conceito de aprendizagem desponta como necessário às discussões que permeiam pesquisas envolvendo processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, enveredar na busca por autores que possam esclarecer tal entendimento pode acarretar novos desafios. Mesmo assim, há motivos para procurá-los partindo para o encontro de escritos que provoquem censo crítico e reflexão frente às peculiaridades da ação de aprender no atual contexto social.

De um modo geral, observamos que existem muitos tipos de aprendizagem descritos na atmosfera do saber acadêmico, dentre os quais podemos citar: aprendizagem por imitação, tentativa e erro, aprendizagem intencional (ensino intencional), aprendizagem significativa, aprendizagem colaborativa, entre outros, vejamos algumas considerações a esse respeito acerca dessa indagação numa perspectiva social e, portanto, voltada ao saber:

O que a ciência abriu a todas as suas disciplinas, e em particular às ciências da vida e às ciências sociais (com os processos de decisões sociopolíticas que emanam destas últimas), foi não a "verdade" particular de uma nova ideologia (posto que o mundo científico lida com confirmações de validade experiencial universal no âmbito humano), mas sim uma nova perspectiva sobre a natureza humana, um novo

cume a partir do qual podemos visualizar coerentemente o próprio vale onde vivemos. Com isso se nos abriu um novo espaço intelectual e espiritual, tanto de debates como de renovação pessoal e social, no qual deveremos levar até o limite do possível toda discussão acerca do tema, pois a criação de consenso sobre o operar de nossos processos de aprendizagem social é vista como a única alternativa válida racional que nos resta para reduzir as tensões sociais e reverter o processo de desintegração das sociedades modernas, levando estas últimas, em contrapartida, a uma construção social de colaboração mútua. (MATURANA, H.; VARELA, F. 1995, p. 22).

Os autores nos chamam atenção ao entendimento dos processos de aprendizagem não numa imbricação unicamente individual, mas, sobretudo num lançar de olhares para panoramas existentes na perspectiva social. Surge no discurso empregado por tais autores, a abertura para a necessidade de um entendimento sobre esse tema, mais atrelado a uma prática colaborativa entre os sujeitos implicados nos processos da ação de aprender em sociedade. Esses processos certamente, não ocorrerão desatrelados das condições que se fazem conscientes na dimensão cultural das finalidades educativas que comunga cada sociedade.

Não obstante, outros teóricos enveredam por ideias que complementam tais discussões nos planos: formal e político relacionados à contribuição que as diversas áreas que conceituam a aprendizagem podem apresentar.

O conceito de aprendizagem poderia englobar esta dupla qualidade conjugada: como conhecimento, ressalta as habilidades formais; como educação ressalta a construção de sociedades mais igualitárias, orientadas pelo bem comum. Todavia, para bem entendermos tal conjugação estratégica, é mister observar dois argumentos cruciais do conhecimento, um biológico, outro epistemológico:

- a) Do ponto de vista biológico, o conhecimento é fenômeno emergente, tipicamente reconstrutivo, além de político; conhecimento não se repassa, não se transmite, não se reproduz, mas se constrói; assim como a natureza não produz nenhum ser igual ao outro, também dentro da mesma espécie – não há vida sem alguma dose de subjetividade – não é possível pretender que conhecimento seja pacote a ser passado à frente, conteúdo transmissível para os outros, currículo repassado de mão em mão; mesmo que quiséssemos, não somos capazes de repassar conhecimento, porque, como entidades hermenêuticas, autopoieticas, auto-referentes, o que desejaríamos “repassar”, só se faz, em quem “repassa”, como algo dotado de história própria, e, em quem “recebe”, como algo reinterpretado [...]
- b) Do ponto de vista epistemológico, conhecimento só é disruptivo em sua dinâmica desconstrutiva e reconstrutiva, fazendo-se/desfazendo-se ininterruptamente, em processo; (DEMO, 2008, p. 27-28)

As duas estruturas escolhidas pelo autor, conhecimento e educação, funcionam como base ao conceito de aprendizagem. Parecendo nesta ótica ser coerente focar o conhecimento nas construções de cada indivíduo, deixando aflorar habilidades, numa perspectiva formal do ato de aprender. Enquanto que do ponto de vista da educação, a aprendizagem pode ser

construída em partilha com os pares envolvidos no processo coletivo e social, construindo-se e desconstruindo-se continuamente.

Buscando ampliar essa discussão algumas considerações frente à realidade educacional necessitam ser mais esclarecedoras, tanto em observação quanto às leituras para os interessados em avaliação da aprendizagem. Os indivíduos desenvolvem aprendizagem no contato com a realidade, interagindo com o meio ambiente, com as formas de cultura, com outros indivíduos, e consigo mesmo. Para tanto, a aprendizagem não se manifesta sem que esteja atrelada a significados nos indivíduos que aprendem. Nessa linha de raciocínio o conceito empregado por Moreira (1997) para aprendizagem significativa não se passa despercebido quando o tema é aprendizagem:

**Aprendizagem significativa** é o processo através do qual uma nova informação (um novo conhecimento) se relaciona de maneira **não arbitrária** e **substantiva** (não-literal) à estrutura cognitiva do aprendiz. É no curso da aprendizagem significativa que o significado lógico do material de aprendizagem se transforma em significado psicológico para o sujeito. (MOREIRA, 1997, p.1)

O conceito de aprendizagem significativa se mostra como importante para o contato e reflexão dos profissionais que trabalham na área educacional, uma vez que os indivíduos aprendizes trazem em suas estruturas psicológicas, fatores ligados à cognição, tais como memória, subjetividade, sonhos e propósitos de vida.

Poderia parecer óbvio que para que houvesse aprendizagem significativa nos indivíduos estudantes, matriculados em determinados cursos de graduação formal, se fizesse necessário apenas as condições básicas à aquisição de conhecimentos previstos no programa das disciplinas a serem cursadas. Desse modo, bastaria submetê-los ao final dos processos de ensino e aprendizagem às avaliações no objetivo de medir (constatar) as aprendizagens dos mesmos, entretanto em se tratando de aprendizagem não é tão simples o modo como ocorrem tais mudanças.

Entretanto, existem fenômenos imbricados nos processos que envolvem a aprendizagem significativa que precisam ser mais compreendidos. Tais fenômenos se apresentam de modo mais claro quando divididos em subcategorias, que foram estudadas por Moreira (1999) e Santana (2011) sendo definidos como: 1) fenômenos da aprendizagem; 2) fenômenos de ensino; 3) fenômenos do currículo; 4) fenômenos de contexto socioeducativo e 5) fenômenos de avaliação. Visando apresentar uma percepção introdutória sobre tais fenômenos descreveremos a seguir:

- 1) Fenômenos da aprendizagem – ocorrem nas esferas pessoais de aprendizagem dos estudantes. Envolvem as condições de favorecimento à aprendizagem, tais como acesso a materiais adequados de pesquisa em ambientes de aprendizagem, ou mesmo situações motivadoras que possam estimular a busca por conhecimento dos estudantes.

[...] **Fenômenos da Aprendizagem:** São fenômenos educacionais centrados na aprendizagem do estudante. Envolvem áreas como a psicologia da aprendizagem, psicologia cognitiva e a psicologia do desenvolvimento humano, neste ramo de estudo da psicologia e da educação são estudadas as dificuldades de aprendizagem, bem como, as condições e possibilidades que favorecem a aprendizagem dos estudantes; (SANTANA *apud* MOREIRA, 2011, p.110)

Os fenômenos de aprendizagem na EAD podem ser percebidos através das interações que se dão nos espaços de convivência entre os estudantes e professores, cabendo aos interessados nesses fenômenos a utilização de métodos que dêem conta de investigar a dinâmica das práticas educativas nos AVA. Associados aos fenômenos de aprendizagem estão os fenômenos de ensino, que complementam sua razão de existência nos fenômenos de aprendizagem, porém os mesmos se enredam na figura do professor, e são direcionados ao momento didático. Dentro da dimensão educacional estão contidas medidas que envolvem o ensino.

- 2) Fenômenos de Ensino – esses podem ocorrer despretensiosamente, de modo informal nas relações interpessoais entre indivíduos, mas também podem ter a intencionalidade necessária às instituições sociais com finalidade educativa e de preparação para o exercício da cidadania e formação para o trabalho. A escola e a universidade são exemplos dessas instituições em questão, é nelas (e para elas) que as políticas e os sistemas educacionais são organizados. O momento didático no ensino a distância difere da aula convencional do ensino presencial por não haver hora e local marcado, podendo tal momento ser assíncrono ou mesmo síncrono, a depender do planejamento prévio e das ferramentas selecionadas para serem utilizados pelos envolvidos. Apontamos como

[...] **Fenômenos de Ensino:** São fenômenos educacionais centrados no ensino (ou didática) do professor, neste contexto são estudadas as condições e possibilidades para a realização do trabalho do professor quando este exerce a sua “ensinagem”. Estes fenômenos implicam em áreas de estudo como a didática e a pedagogia, bem como, o estudo da prática docente enquanto trabalho educacional do professor; (SANTANA *apud* MOREIRA, 2011, p. 111)

Determinados fenômenos envolvem o cotidiano de um grupo profissional que se aprimoram nas instituições de ensino formal, escola e universidade. O ensino nessas instituições necessita de raízes sólidas para que possam crescer e ramificar caminhos desenvolvidos para a proliferação de frutos. Nossa atenção nesse ponto pode se direcionar para o ensino na universidade e, especificamente ao ensino desenvolvido nos cursos de licenciaturas para formar professores.

Alusivamente aos direitos sociais de todos, os profissionais da área educacional têm a orientação constitucional<sup>20</sup> referente ao ensino baseado nos princípios da igualdade de condições para entrar e permanecer na escola, seguida de liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber. Podemos interpretar esses princípios também como aplicáveis ao ensino na educação superior, tendo em vista que os estudantes já possuem certo grau de maturidade intelectual com relação aos estudantes das escolas de educação básica.

Sob esse prisma a interpretação de que o ensino pode ser construído entre os envolvidos no processo de aprendizagem é aceitável, considerando professores e estudantes, afinal liberdade no que se refere a pensamento, arte e saber envolve construção individual e coletiva de tais ações.

Para discussões acerca da aprendizagem não se pode desconsiderar também o currículo. A escolha do que se pretende ensinar, contidas nas dimensões que se vinculam à construção do conhecimento é um ponto muito significativo, tendo em vista todo o saber já produzido e posto nas relações de poder retratadas pelas ideologias contidas no currículo, bem como, a reprodução ou mesmo a resistência que o tema pode produzir no ambiente educacional. Afirmar que cada indivíduo ou grupo social só aprende o que lhe interessa parece ser coerente. Demo acrescenta que:

Discutir aprendizagem torna-se procedimento estratégico. Dispomos hoje de arsenal quase infinito de teorias inovadoras, desde principalmente Piaget com seu construtivismo (Becker, 2001), através do qual imaginava mostrar que conhecimento não se transmite, reproduz, repassa, mas se constrói. Através de fases sucessivas, o ser humano elabora patamares superiores, sempre reaproveitando os anteriores, da autonomia cognitiva (Freitag, 1997). Esta argumentação foi feita de maneira enfática por biólogos como Maturana e Varela (1994), ao reforçarem a propriedade de ser vivo de proceder “de dentro para fora”, de modo “autopoietico”, do ponto de vista do observador, ou seja, de modo reconstrutivo (Maturana, 2001). Não é a realidade que se impõe de fora para dentro, restando nos acomodar a ela passivamente, como se fôssemos mero espelho que reflete mecanicamente luz. Ocorre o inverso: tudo que entra em nossa mente, sempre entra por dentro... Inevitavelmente, somos sujeitos do que sucede em nossa mente, revelando esta

---

<sup>20</sup> Artigo 206, incisos I e II.

característica o sentido da autonomia da aprendizagem, com base em dinâmica auto-referente. A realidade externa não depende de que pensemos para que exista, mas não temos em nós “a” realidade, temos aquela que podemos/sabemos captar, sempre a nosso modo, do ponto de vista do observador. (DEMO, 2008, p. 21)

Por todas essas considerações postas no campo conceitual acerca dos olhares possíveis a serem lançados sob a aprendizagem e suas implicações no ensino a distância, conforme especificações contidas no projeto político pedagógico institucional das universidades. Consideramos que seja possível desenvolver métodos que dêem conta de atrelar ensino, aprendizagem e avaliação, especificamente quando a aprendizagem precisa ser gerada partindo de meios virtuais associados às tecnologias.

A contemporaneidade apresenta desafios aos profissionais da área educacional que atuam nas mais variadas instituições sociais, também por causa dos diferentes modos que cada estudante aprende. Sendo assim, para os educadores é desafiante acompanhar cada estudante em seu modo e tempo peculiares numa perspectiva inclusiva tendo em vista que as tecnologias inseridas nos processos comunicativos da dinâmica social entraram de um modo irreversível nos espaços de formação humana e, conseqüentemente, nas instituições. Desse modo, a discussão em torno das mudanças quase imperceptível na prática docente de muitos profissionais é alvo de duras críticas por parte de pesquisadores que observam o cotidiano em torno nas relações de ensino e aprendizagem também nas universidades.

Um aspecto merece destaque quando a temática gira em torno dos fenômenos de ensino e é claro, conseqüentemente na escolha didática realizada pelo professor quanto às metodologias de ensino em sala de aula. Nesse aspecto percebemos a presença de autonomia profissional, sobretudo no ensino presencial. O professor planeja, organiza os materiais a serem utilizados e executa a ação.

Nos fenômenos que se somam ao ensino semipresencial, a participação dos professores é fragmentada. Um professor prepara o conteúdo, pensa a organização das aulas e a disposição que estas terão no AVA, envia seu planejamento para uma equipe de transição didática e as aulas tomarão forma digital, posteriormente, de acordo com a oferta das disciplinas outro professor, que não foi o mesmo que elaborou as aulas, tomará para si a função de acompanhar os estudantes em suas aprendizagens. Esse segundo professor que assume a denominação de professor tutor, muitas vezes assume o papel de mero condutor dos fenômenos de ensino. Sem conseguir avaliar os motivos que dificultam a aprendizagem significativa dos estudantes, pois só lhe cabe atuar em uma ponta do processo.

Seguindo os dois fenômenos já expostos, entendemos que outro fenômeno encontra assento nas relações que tratam a aprendizagem de forma significativa, o currículo. Não temos aqui a pretensão de versar sobre o currículo em sua teoria, até pela compreensão de que teorias de alguma forma representam a realidade, faz mais sentido relacionar o currículo (conteúdo) com as intenções a que se prestam certos programas curriculares nas instituições de ensino superior. Desse modo, compreendemos que os:

- 3) Fenômenos do Currículo – são fenômenos que se apresentam intimamente ligados aos aspectos do planejamento dos conteúdos relativos ao que se pretende ensinar, obviamente tais fenômenos dentro das atmosferas institucionais se revelam muitas vezes de forma rígida, considerando que adquirem força histórica e certa resistência às mudanças dependendo da composição de componentes do grupo social envolvido no processo de ensino. Assim, vejamos:

[...] **Fenômenos do Currículo:** são fenômenos educacionais centrados no conteúdo que um determinado grupo social pretende estabelecer enquanto saber que deve ser ensinado. Neste tipo de fenômeno se leva em conta os **projetos** e as **intenções de formação** que um determinado grupo social “detém” quando espera poder trabalhar na formação dos homens idealizados para o “amanhã”. O currículo não envolve somente conteúdos, mas também visa imprimir hábitos e posturas aos estudantes que não de se tornar participantes da sociedade, e em certo sentido constituem decisões sociais, ideológicas e políticas que estão fundamentadas em concepções filosóficas e pedagógicas do ato reflexivo; (SANTANA *apud* MOREIRA, 2011, p. 111)

O conteúdo planejado e escolhido para ser desenvolvido e orientado junto aos estudantes precisa estar diretamente associado às competências que determina sociedade estabelece como meta à formação destes. Podemos constatar nas diretrizes curriculares, nos programas de cursos e também nas disciplinas, uma relação com temas que dizem respeito a variadas perspectivas teóricas quanto ao modo de organização social que se estabeleceu ao longo dos tempos históricos. Temas como gênero, etnia, cultura musical, dentre tantos outros, revelam que o projeto educacional da sociedade precisa estar ligado ao modo com esta se reconhece culturalmente.

Levando em consideração que o currículo não trata somente do conteúdo, pois nele constatamos uma relação direta com os aspectos que se referem ao contexto social, para o melhor entendimento de tais aspectos, os mesmos se configuram em fenômenos que podemos reconhecer como:

- 4) Fenômenos de Contexto Socioeducativo – Estes podem ser percebidos na vida prática e organizada de uma sociedade no que diz respeito a educação bem como a

outras áreas de direito social. Envolve a organização de condições propícias para que ocorra a educação.

Esses fenômenos não se apresentam como de fácil análise e nem tão pouco podem ser simplesmente modificados através de programas governamentais. Não é suficiente uma legislação com intuito de organizar os fenômenos de contexto socioeducativo para que os referidos fenômenos se transformem, ou mesmo analisar de fora sem a inserção ou o envolvimento mínimo frente a tais fenômenos. Quanto às questões que se exprimem na conexão com tais fenômenos, os autores a seguir ponderam que:

[...] **Fenômenos de Contexto Socioeducativo:** São os fenômenos políticos, institucionais e conjunturais que estruturam as decisões educacionais relativas: ao direito educacional; a política educacional (formal e/ou não formal); aos processos de gestão educacional (escolar ou não escolar) entre outras questões contextuais micro e macrosociais. Este tipo de fenômenos implica nas condições e possibilidades para a realização dos processos educacionais na sociedade. Esta área de estudo contempla questões como:

- I. Gestão educacional e seus indicadores sociais;
- II. Políticas educacionais oficiais (e não oficiais);
- III. Legislação educacional e do direito à educação;
- IV. Movimentos sociais e suas reivindicações sociais;
- V. Sistemas escolares em sua relação com comunidades locais;
- VI. Financiamento educacional e políticas participativas;
- VII. Outras questões sociopolíticas.

Na perspectiva dos fenômenos de contexto socioeducativos, suas ações envolvem questões do direito, da filosofia política e da sociologia do conhecimento que viabiliza relações explícitas no contexto político que envolve, inclusive, os programas governamentais em suas diversas esferas de poder (municípios, estado e países). (SANTANA *apud* MOREIRA, 2011, p. 111-112)

As condições em que se inserem os atores do processo de formação podem ser organizadas de acordo com as suas percepções pessoais, suas lutas cotidianas, dificuldades e condições para a produção do conhecimento, levando em consideração a prática que envolve o conhecimento na vida social. Entretanto as práticas sociais mesmo as que rodeiam o conhecimento, levando em consideração que conhecimento e informação interferem diretamente no desenvolvimento de uma sociedade, não existem sem que sejam medidas, testadas, julgadas.

Enquanto houver convivência social, haverá comparação entre as ações humanas, sejam elas individuais ou coletivas. É nesse cenário que surgem os fenômenos de avaliação. Atentando ao conceito de aprendizagem significativa podemos afirmar que é de interesse da avaliação educacional relacionar-se com todos os fenômenos até aqui tratados, inclusive se inserindo também a avaliação na categoria de fenômeno, os:

- 5) Fenômenos de Avaliação – caracterizam-se como fenômenos que retratam os resultados obtidos ao final, durante ou mesmo inicialmente diante das relações de ensino e aprendizagem tendo como base os fenômenos do currículo.

[...] **Fenômenos de Avaliação:** São fenômenos educacionais relativos à compreensão do desempenho dos estudantes, professores e até mesmo sistemas escolares, frente os parâmetros predefinidos e estabelecidos pela sociedade (ou suas representações) para o bom andamento do trabalho educacional. É uma área que está relacionada à filosofia da educação, história da educação, psicologia cognitiva e do desenvolvimento humano, mas acima de tudo implica nas técnicas de psicometria e biometria. (SANTANA *apud* MOREIRA, 2011, p. 112)

O homem contemporâneo está ligado às novidades tecnológicas que se destinam, de uma forma ou de outra, aos aspectos cotidianos de consumo das novidades, e tende a se cercar com determinados contextos que evidenciam a ausência de conduta crítica em seus processos de aprendizagem, formação, avaliação e resultados educacionais para o viés individual e também coletivo.

Desse modo, as perspectivas do indivíduo que estuda, investiga e busca formação não somente na existência do ciberespaço, mas a partir dele, se configuram como aquelas de indivíduos que não precisam necessariamente se deslocar para o espaço da escola ou universidade para assistir aulas, como se dava há alguns anos atrás. Entretanto, a dinâmica de ensino e aprendizagem tem permanecido quase que a mesma, não tendo adiantado muito todo o avanço tecnológico, se não houve ainda mudança nos processos responsáveis pela utilização crítica das ferramentas tecnológicas desenvolvidas até agora. Seria importante que as mudanças tecnológicas contribuíssem também para mudanças na condição de vida dos indivíduos que buscam aprender no ciberespaço.

As universidades, enquanto instituições destinadas não somente a formar profissionais de alta qualificação, baseada no instrucionismo<sup>21</sup>, mas centradas em gerar e difundir o conhecimento e o saber no contexto histórico contemporâneo, podem se voltar à valorização dos atores que colaboram com o processo de produção científica partindo do posicionamento deles mesmos em suas produções cotidianas. Tanto para os espaços convencionais, quanto para o ciberespaço.

### 3.1 Influências para a avaliação da aprendizagem na EAD

---

<sup>21</sup> Paradigma pedagógico baseado nos métodos tradicionais de instrução (VALENTE, 2008).

Sendo a EAD um processo que compreende os fenômenos de ensino e de aprendizagem mediados por tecnologias, e se apresentando também como área em expansão na formação de profissionais, sobretudo no campo educacional, é perceptível a possibilidade para a redução das distâncias entre as pessoas e o acesso ao conhecimento individual e ao saber coletivo. Essas distâncias podem também se fazer perceptíveis quanto aos fenômenos de avaliação, não deixando parecer que avaliação deve ser uma ação distante da realidade vivenciada por todos os envolvidos no campo de ensino na EAD.

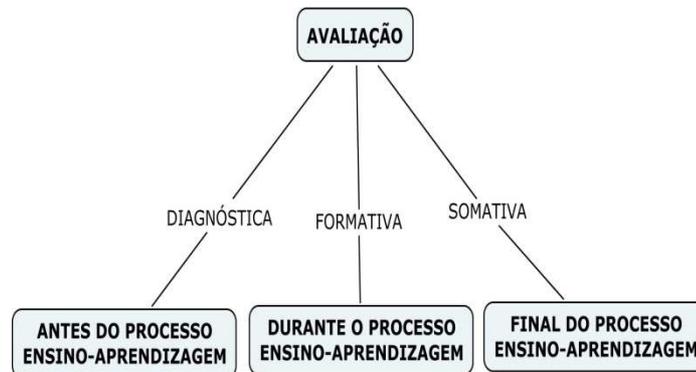
Ponderemos que nos anos 60, o modelo tradicional de avaliação da aprendizagem se relacionava com as teorias tecnicistas e comportamentais, portanto um modelo instrucionista. Através da avaliação, buscava-se julgar o processo de aprendizagem numa visão pré-estabelecida acerca dos comportamentos esperados, a avaliação da aprendizagem tinha sua identidade centrada em instrumentos desenvolvidos para analisar o desempenho final dos alunos, estes poderiam ser: questionários, testes, fichas de registro de comportamentos. De uma forma ou de outra, foi a partir desse modelo tecnicista, baseado no trabalho de Tyler (1949) que muitas das ferramentas de avaliação dos AVA foram desenvolvidas e ainda estão disponíveis na atualidade. Alguns exemplos: ferramentas de verificação quantitativa criadas para medir a participação e o número de acesso, testes de múltipla escolha, dentre outros.

No *Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar*, elaborado por Bloom, Hastings e Madaus (1971), tais autores propuseram três funções para a avaliação: diagnóstica, formativa e somativa. Esse manual influenciou o planejamento educacional por várias gerações e claramente, também fenômenos de avaliação ocorridos na EAD. Vejamos de maneira simplificada o que cada uma dessas funções da avaliação postularam:

- A avaliação diagnóstica: ocorre antes e durante o processo de aprendizagem, tendo por finalidade agrupar os estudantes de acordo com suas dificuldades no primeiro momento e, no final, identificar se ocorreu, ou não, a aprendizagem em relação à assimilação dos conteúdos;
- A avaliação formativa: ocorre ao longo do processo de aprendizagem, tendo como objetivo a correção de falhas no processo educacional, prescrevendo como remédio medidas alternativas de recuperação das falhas de aprendizagem;
- A avaliação somativa: ocorre ao final de um processo, tendo como objetivo a clara mensuração de resultados. A aplicação do teste final é um exemplo da presença da avaliação somativa na avaliação da aprendizagem na EAD.

A figura 3 representa as três funções estabelecidas para a avaliação, propostas pelos autores citados:

Figura 3 – Esquema de Avaliação proposto por Bloom, Hastings e Madaus (1971)



Fonte: Própria

Essas funções descritas acima, típicas de um processo de transição referente ao conceito de avaliação da aprendizagem, não foram suficientes para dar conta dos fenômenos de avaliação de uma sociedade como a que está posta na atualidade. Os estudos contemporâneos nas áreas da educação e EAD vêm demonstrando uma crescente mudança em relação aos procedimentos tradicionais de avaliação e sua ineficiência no sentido de subsidiar planejamentos pedagógicos que respondam às necessidades e dificuldades dos estudantes que frequentam cursos presenciais e também dos considerados estudantes “virtuais”.

A avaliação deve se caracterizar como um instrumento capaz de estabelecer as condições de aprendizagem dos estudantes e suas relações com o ensino. Seus procedimentos devem permitir uma análise do desempenho dos estudantes no espaço de aprendizagem, oferecendo subsídios para o planejamento e a aplicação de novas estratégias de ensino que permitam alcançar os objetivos determinados pelo professor ou programa de cursos em cada conteúdo específico.

Somente nos anos de 1980, e mais especificamente início dos anos 1990, é que estudos de avaliação começaram a ser realizados no Brasil, entretanto de forma ainda restrita, envolvendo avaliação de sistema de ensino, e sob a ótica do resultado. Assim, o conhecimento que no Brasil se dispõe de avaliação educacional ainda é limitado, e também no que tange a avaliação da aprendizagem em EAD.

Uma forte influência para o ensino realizado através da EAD é a que este possa ocorrer centrado no estudante. Tal quadro requer transformações no que diz respeito à avaliação. Pontos como a aprovação de múltiplas tecnologias associados ao suporte

avaliativo; mudanças quanto ao tempo disponível por parte dos professores para o acompanhamento dos estudantes garantindo assim os constantes *feedbacks*; integração das equipes de trabalho responsáveis pelas práticas educativas através de encontros mais frequentes e pré-estabelecidos funcionando de modo a garantir maior qualidade aos programas de avaliação para EAD. Isto porque:

Na medida em que o desenvolvimento emancipatório e autônomo, implica em um resgate dos conceitos de participação qualificada, de compromisso, de colaboração. Estes pressupõem uma relação equilibrada, de busca de igualdade real, sem perda da qualidade, da autoridade, mas, principalmente, sem perda da autoria e da autonomia social e individual construída pela criação de argumentos. É com base na construção de argumentos que se trabalha processualmente a aprendizagem e, nela, a avaliação. Nessa perspectiva, a aprendizagem é continuamente buscada na ação dos sujeitos. (SANTOS, 2006, p. 6-7)

A colaboração, portanto, apresenta-se como ação necessária para o desenvolvimento de ações relacionadas à avaliação. Constatamos através dos documentos legais que servem de base às avaliações da aprendizagem nas instituições de ensino superior que oferecem cursos na EAD que a presença é um ponto exigido, de acordo com Santos (2006: p. 6) “isto acontece, menos por ser necessário e mais porque não se conseguiu desenvolver formas de avaliar que superem a da presencialidade.” É esta presencialidade durante as avaliações realizadas nos encontros que contribui decisivamente para a identificação das chamadas licenciaturas semipresenciais.

### **3.2 A avaliação da aprendizagem em ambientes virtuais**

Quanto à avaliação da aprendizagem em ambientes virtuais, o foco é centrado na evidência de que o discente possui grande parcela no que se refere aos resultados finais da aprendizagem, tendo em vista que a sociedade atual busca oferecer aos sujeitos autonomia para aprender. Desse modo, entendemos que analisar a prática avaliativa em ambientes virtuais se configura no mínimo como uma ação complexa, cabendo aos professores que acompanham cursos em AVA o cuidado no planejamento das ações avaliativas a serem realizadas nos períodos determinados para que ocorram as ações de ensino e aprendizagem, tendo em vista o caráter rápido e dinâmico de todos os fenômenos manifestados no processo educacional de cursos ou disciplinas que façam uso de ferramentas da EAD.

No entendimento de que a oferta de cursos a distância visa à obtenção de um produto final, configurado no caso dos cursos de formação inicial (licenciaturas) oferecidos na forma semipresencial, como sendo o certificado que dará acesso aos novos licenciados para

exercer papel de docência nas salas de aula da educação básica, o prosseguimento a discussão nos permite atentar na percepção de que:

A EaD evidencia essa exteriorização da avaliação dos processos avaliativos, em paralelo à noção de que o vigor da avaliação da aprendizagem é uma forma de controlar o processo de certificação dos cursos, evitando possíveis fraudes quanto ao reconhecimento da aprendizagem adquirida. Nesse caso, a avaliação representa um momento de ruptura com o processo educativo em desenvolvimento mediado por tecnologias. (PICANÇO, 2003, p. 131).

Assim sendo, a EAD apresenta carência de viabilizar maiores interações entre professores e estudantes, utilizando métodos avaliativos capazes de captar os anseios, necessidades e resultados satisfatórios para todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Mesmo sendo a avaliação uma área em expansão e que apresenta um caráter sistematizado em conhecimentos, ainda apresenta limitações no cenário que diz respeito à avaliação e à formação do avaliador educacional, especialmente, para atuar na avaliação da aprendizagem em ambientes virtuais utilizados na EAD.

No intuito de mapear o entendimento acerca das diferentes abordagens relativas ao ato de avaliar, a literatura aponta para abordagens alternativas, evidenciando a distinção entre avaliação estática e dinâmica. Na avaliação estática, a situação é artificial, mecânica e enfatiza o produto da aprendizagem. Já a avaliação dinâmica envolve a relação interpessoal que se estabelece entre professores e estudantes.

Sobre a formação de cada discente, é notória a presença do medo associado à avaliação gerando certa submissão às ordens instituídas nos espaços de ensino a partir da imposição. Situação que de algum modo gera uma cultura de controle e censura. Conforme Picanço *apud* Luckesi (2003, p. 126) “o tratamento independente dado à avaliação da aprendizagem é uma forma de controle social que vai garantir a cristalização dos papéis e *status* sociais por meio dos mecanismos autoritários, classificatórios e seletivos.”

Disso deriva a instituição de todo um conjunto de práticas, técnicas e instrumentos. A atribuição de notas à suposta análise dos conteúdos assimilados pelos alunos ganha um grau de independência crônico do processo de ensino-aprendizagem, em especial quando deve passar pelas equações matemáticas que visam à representação da *média final dos alunos*. Absurdamente, os conceitos de provas e testes, nos espaços de aprendizagem, não diferem da concepção sobre tais instrumentos presente, por exemplo, nos mais tradicionais laboratórios de análises químicas. (PICANÇO, 2003, p.126)

Nessa perspectiva, não identificamos de que forma os critérios de avaliação poderão contribuir para formar licenciados críticos, autônomos e criativos para o exercício de suas

atividades profissionais, nem mesmo como seria possível a existência de ações colaborativas na relação de ensino e aprendizagem com relação à avaliação da aprendizagem significativa nos ambientes virtuais.

Com esse pensamento não estamos afirmando a existência de imposição referente a quaisquer instituições que sejam, o mesmo serve apenas como reflexão tanto para professores e estudantes quanto para gestores de programas que se comprometem a oferecer cursos direcionados a formar profissionais que em breve estarão reproduzindo culturas avaliativas contidas nas práticas educativas, programas e currículos escolares.

A avaliação da aprendizagem nos ambientes considerados virtuais não funciona dissociada de ferramentas de uso comunicacional. Seguindo essa lógica a comunicação em cursos que fazem uso da EAD poderá ocorrer de duas formas: síncrona e assíncrona. A comunicação síncrona caracteriza-se por ocorrer em tempo real, funcionando como se os envolvidos se falassem através de uma linha telefônica, usando um termo contemporâneo e de grande uso na internet seria uma comunicação *online*. No tocante à motivação, a comunicação síncrona apresenta a vantagem de manter a relação de interatividade entre os envolvidos no ensino a distância, por outro lado, com relação ao suporte o modo síncrono apresenta relativamente ao custo um ponto negativo, pois custa mais caro sua manutenção.

A comunicação assíncrona pode ser caracterizada como aquela que não ocorre em tempo real, portanto a interação não ocorre no modo *online*. Uma das maiores vantagens dessa forma de comunicação é a flexibilidade de acesso por parte do estudante para com o material didático (aulas), bem como sua participação nas discussões nos fóruns<sup>22</sup>. Como desvantagem se pode citar a demora nas respostas tanto por parte dos professores como por parte dos estudantes.

A avaliação de forma síncrona segue a mesma lógica empregada para o termo na área comunicacional e ocorre em tempo real. Algumas ferramentas que são utilizadas como apoio à avaliação do tipo síncrona nos ambientes virtuais são: o Chat e a Videoconferência. Para a avaliação na forma assíncrona, que é realizada sem que seus participantes estejam *online* no ambiente virtual temos as ferramentas avaliativas bastante utilizadas e conhecidas como: o Fórum e, também, o Portfólio que serão descritas posteriormente.

### **3.3 Avaliação da Aprendizagem no Ambiente Virtual SOLAR**

---

<sup>22</sup> Essa ferramenta de avaliação será explicada adiante.

Para que ocorra a aprendizagem dos estudantes de cursos na forma semipresencial, faz-se necessário a existência de um espaço onde estejam contidas as ferramentas que possibilitam acesso aos conteúdos, informações e onde se estabeleça comunicação entre partícipes do processo de ensino e aprendizagem. Este espaço no Instituto UFC Virtual, recebe o nome de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) SOLAR<sup>23</sup>. Tal ambiente possui características híbridas, tendo em vista que mescla aspectos de ambientes de apoio a cursos contendo espaço para armazenamento e publicação de textos, bem como aspectos de fomento à interação por parte de professores e estudantes.

O SOLAR foi construído para que os cursos a distância possam ser definidos e publicados da forma mais simples possível, porém, não dispensando o trabalho de uma equipe multidisciplinar que deverá construir o material do curso, bem como definir sua abordagem metodológica. (SARMENTO, 2010, p.4)

Uma das características mais marcantes do AVA SOLAR consiste na simplicidade e fácil manipulação para o acesso e conseguinte exploração das ferramentas disponíveis ao estudante. De acordo com o perfil de cada usuário no ambiente: professor, estudante ou outra função, o ambiente disponibiliza uma gama de funcionalidades acessíveis ao usuário. Vejamos algumas das ferramentas utilizadas que se relacionam em maior em menor grau frente aos aspectos de interesse da avaliação da aprendizagem dos estudantes no período de oferta da disciplina EPGE.

- i) **Aulas:** configuram-se como o espaço destinado ao armazenamento dos conteúdos referentes ao programa das disciplinas, fazendo uso de documentos hipertextuais, imagens, vídeos, *link* de acesso a outros ambientes na seara da internet, além de recursos padrões criados pela equipe de suporte técnico visando a maior ambientação possível para uso dos estudantes. Local de acesso obrigatório aos estudantes, pois apresenta todas as informações referentes ao conteúdo curricular.

Para que todo o material disponível se configure em formato interativo de aula, é necessário que exista uma equipe responsável por transformar o planejamento desenvolvido pelos professores que elaboram as aulas em conteúdo instrucional.

[...] a preparação do conteúdo instrucional constitui um desafio, pois cada conteúdo deve ser criado em formato específico, compatível com o suporte tecnológico, e armazenado como arquivo, para ser acessado através da aula. É necessário trabalhar artisticamente o material didático, desenvolvido através de HTML, JAVA, PowerPoint, Autoware etc., para torná-lo mais atraente, comunicativo e eficaz. Por

---

<sup>23</sup> Criado em 2005 pela Universidade Federal do Ceará.

isso, grandes organizações têm criado equipes de especialistas para cuidar do material instrucional. (ALEXANDRE, 2007, p. 3)

No Instituto UFC Virtual, existe um setor denominado ‘centro de produção’ que cuida de todos os aspectos necessários para que o material didático seja apresentado virtualmente no AVA SOLAR, cabendo aos estudantes acessar o ambiente e explorar o acabamento dado às aulas. A figura 4 a seguir nos apresenta a disposição inicial de acesso às aulas no AVA SOLAR.

Figura 4 – Ferramenta disponível para professores e estudantes – 2011

The screenshot shows the AVA SOLAR interface. At the top, it says 'Tutor: Iracema' and 'SOLAR' with a logo. A timer shows '2:26:54'. The main navigation bar indicates the current path: 'Tutor > LLING 2011.1 - ESTRUTURA, POLITICA E GESTAO EDUCACIONAL > Aulas'. On the left, there is a sidebar menu with options like 'Aulas', 'Informações do Curso', 'Agenda', 'Bibliografia', 'Material de Apoio', 'Participantes', 'Acompanhamento', 'Portfolio do Professor', 'Portfolio dos Alunos', 'Portfolio dos Grupos', 'Fórum', 'Chat', 'Mensagens', 'Webconferência', 'Cursos Disponíveis', 'Matrícula', 'Alterar Dados Pessoais', 'Alterar Senha', 'Cadastrar Foto', and 'Alterar Perfil'. The main content area displays a table for 'Módulo I' with columns 'Aula' and 'Descrição'. The table lists three lessons: 'LLINGS - Aula 01: Tipos de Educação. História da Educação brasileira.', 'LLINGS - Aula 02: Legislação educacional. Sistema educacional brasileiro. Níveis e modalidades de ensino.', and 'LLINGS - Aula 03: Política educacional. Gestão educacional. Financiamento da Educação.'. Each lesson has a list of topics (Tópico) associated with it. At the bottom, there is a note: '✓ Indica que a aula já foi visualizada. Para visualizar uma aula, clique sobre o link no nome da mesma. Se não houver link, a aula não teve nenhum'.

Aula	Descrição
<b>LLINGS - Aula 01: Tipos de Educação. História da Educação brasileira.</b>	Tópico 00: Orientações de navegação; Tópico 01: Tipos de Educação: formal, não-formal e informal; Tópico 02: A Educação Brasileira na Colônia; Tópico 03: A Educação Brasileira no Império; Tópico 04: A Educação Brasileira na República (1889-1930); Tópico 05: A Educação Brasileira na República (1930-1964); Tópico 06: A Educação Brasileira na República (1964-2010)
<b>LLINGS - Aula 02: Legislação educacional. Sistema educacional brasileiro. Níveis e modalidades de ensino.</b>	Tópico 01: Legislação educacional; Tópico 02: O sistema de ensino brasileiro; Tópico 03: Os níveis de ensino; Tópico 04: As modalidades de ensino Tópico 05: Formação dos profissionais da Educação
<b>LLINGS - Aula 03: Política educacional. Gestão educacional. Financiamento da Educação.</b>	Tópico 01: Políticas públicas educacionais; Tópico 02: Gestão educacional; Tópico 03: Financiamento da Educação Tópico 04: Avaliação do sistema escolar brasileiro Créditos

Fonte: UFC Virtual < <http://www.solar.virtual.ufc.br/>>.

ii) **Material de Apoio:** Espaço reservado ao armazenamento de textos de apoio em diversos formatos, tabelas, informações adicionais de interesse do estudante e aberto ao acesso durante todo o período de oferta da disciplina, bem como posteriormente. Nesse espaço poderão ser postados livros, textos, normas, informes, relatórios, modelos de trabalhos, dentre outros, visando amparar os estudantes com todos os materiais necessários ao envolvimento dos mesmos com as temáticas discutidas e estudadas nas disciplinas cursadas.

Figura 5 – Ferramenta disponível para postagem de Material de Apoio 2011



Fonte: UFC Virtual < <http://www.solar.virtual.ufc.br/>>.

iii) Portfólio do professor: Espaço disponível para possíveis postagens adicionais por parte do professor tutor para melhor acompanhamento aos estudantes. Nesse espaço o professor tutor poderá apresentar materiais adicionais, tais como: agenda da disciplina contendo datas importantes, aulas ministradas nos encontros presenciais, planilha de notas, etc., desde que em programas acessíveis.

Figura 6 – Ferramenta Portfólio do Professor – 2011



Fonte: UFC Virtual < <http://www.solar.virtual.ufc.br/>>.

iv) **Portfólio dos alunos:** Espaço individual disponível aos alunos matriculados na disciplina possibilitando-os o envio de suas atividades nas datas previstas para a postagem. Esse espaço também possibilita aos estudantes visualizar suas notas após a correção por parte do professor tutor, bem como, os comentários acerca das atividades realizadas e postadas no espaço disponível para postagens de mensagens e anexos.

Figura 7 – Ferramenta de acesso ao Portfólio de todos os estudantes – 2011



Fonte: UFC Virtual < <http://www.solar.virtual.ufc.br/>>.

v) **Portfólio dos grupos:** Espaço que possibilita o envio de atividades grupais, quando estas forem previstas para a disciplina e designadas a serem realizadas pelos estudantes em grupos. É um espaço onde o tutor tem a autonomia de criar os grupos respeitando a divisão grupal pré-estabelecida pelos próprios estudantes nos encontros presenciais.

Figura 8 – Portfólio de grupo – 2011



Fonte: UFC Virtual < <http://www.solar.virtual.ufc.br/>>.

vi) **Fórum:** Espaço voltado às discussões entre estudantes e professor tutor, podendo o professor conteudista também intervir quando julgar necessário. É planejado que de acordo com o conteúdo da aula em questão, tendo sempre uma situação-problema que fomenta a discussão, funcionando então como uma sala de aula virtual, todas as conversas que são registradas em formato de texto permanecem armazenadas para leituras futuras.

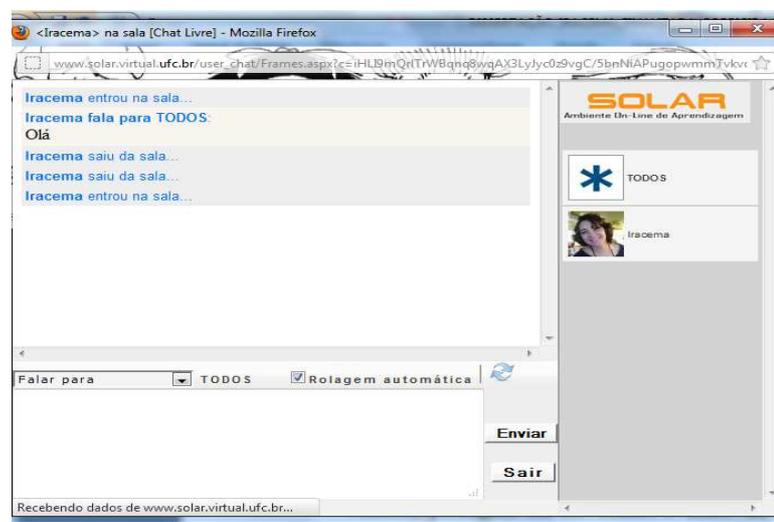
Figura 9 – Fórum de discussão – 2011



Fonte: UFC Virtual < <http://www.solar.virtual.ufc.br/>>.

vii) **Chat:** É uma ferramenta síncrona, que tem como característica marcante a comunicação em tempo real entre os envolvidos diretos no processo de ensino e aprendizagem em EAD (tutor e estudantes). Existe o espaço para utilização desta ferramenta no AVA SOLAR, no entanto para a oferta da disciplina de EPGE tal ferramenta não é utilizada para fins avaliativos.

Figura 10 – Ferramenta de Chat – 2011



Fonte: UFC Virtual < <http://www.solar.virtual.ufc.br/>>.

Todas essas ferramentas compõem o ambiente de aprendizagem virtual SOLAR e possibilitam aos graduandos leituras das aulas, pesquisas nos materiais de apoio (textos e vídeos), postagem das atividades avaliativas, comunicação assíncrona através das ferramentas de fórum e caixa de mensagem, como também síncrona através da ferramenta disponível para chat.

#### 4. ESTRUTURA, POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL: DISCIPLINA DESTINADA ÀS LICENCIATURAS

“Lex non cogitat ad impossibilia”

No âmbito da Universidade Federal do Ceará, os cursos de licenciatura oferecem a disciplina denominada Estrutura, Política e Gestão Educacional (EPGE) como obrigatória nos currículos voltados a formação de professores de nível superior. O termo *licenciatura*<sup>24</sup> significa um grau acadêmico do nível superior em diversos países, no Brasil tal título habilita o licenciado a exercer a função de professor nas escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. As universidades federais brasileiras oferecem cursos de licenciatura em variadas áreas. Na Universidade Federal do Ceará as licenciaturas oferecidas são nas áreas de Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Musical, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Química. Diferindo entre tais licenciaturas o nível de ensino para o qual as mesmas preparam o professor para atuar.

A licenciatura em Pedagogia direciona seu currículo para preparação dos profissionais que atuarão na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, enquanto que as outras disciplinas direcionam seus currículos em áreas específicas do conhecimento para que os profissionais possam atuar no Ensino Fundamental e também no Ensino Médio, conforme aponta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em vigor, podendo o licenciado também atuar como professor universitário ou em atividades que envolvem o apoio ao trabalho pedagógico educacional, dependendo da continuidade de seus estudos e qualificação em nível de pós-graduação.

Para entendermos o contexto em que se insere o estudo da disciplina de EPGE é mister enveredarmos por um breve histórico acerca dos estudos disciplinares que se relacionam à estrutura e a organização do ensino. Cabendo antes uma breve atenção para o significado do termo ‘disciplina’, que entre outras palavras quer dizer submissão ou respeito a um regulamento, tal submissão pode se destinar a manter a ‘boa ordem’ em qualquer tipo de assembléia, porém encontramos maior observância no uso do termo nas corporações militares, em que os seus integrantes se submetem.

---

<sup>24</sup> Enciclopédia Wikipédia <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Licenciatura>>.

Tal disciplina se relaciona de forma bem próxima ao curso de Pedagogia, haja vista que no ano de 1939 na história do referido curso que também é de licenciatura, sua estruturação apresentou atenção voltada aos aspectos relacionados à lei e à administração da escola, pontos que se somaram dando formato a uma disciplina denominada de *Administração Escolar*. De acordo com a sanção e publicação das leis que regeram a educação ao longo dos anos a disciplina foi mudando de nomenclatura. Observemos tais mudanças a partir da percepção de autores como José Carlos Libâneo quando aponta que:

No Parecer 292/62, do Conselho Federal de Educação, e na resolução que fixava as matérias pedagógicas da licenciatura, consta a disciplina *Elementos de Administração Escolar*, cujo objetivo era levar o licenciando a conhecer a escola em que iria atuar, seus objetivos, sua estrutura e os principais aspectos de seu funcionamento, além de propiciar uma visão unitária do binômio escola-sociedade. A orientação do parecer era explícita quanto à focalização da escola e a suas conexões com a comunidade local e nacional. (LIBÂNEO et al, 2007, p. 39).

Posterior a esse Parecer, fez-se necessário que houvesse uma adequação curricular ao curso de Pedagogia e também para as licenciaturas por conta da publicação da Lei nº 5.540/68, e conseqüentemente foram homologados mais dois Pareceres 252/69 e 672/69 estes, que inseriram a disciplina de *Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau*, em substituição à disciplina *Administração Escolar*. O termo ‘estrutura’ teve seu surgimento nesse período e até a publicação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996) obedecia a Lei nº 5.540/68 que regulamentou a legislação básica e orientou a disciplina de Estrutura e Funcionamento do Ensino nos cursos de Pedagogia, bem como nas outras licenciaturas. Conforme a legislação o termo poderia apresentar variações de nomenclatura, dependendo do nível para o qual a oferta se destinasse. Para Leite (2011, p.1) “é preciso saber que a palavra estrutura tem sua origem no latim *structura* e deriva do verbo *struere* que significa construir”.

Ainda no tocante ao termo ‘estrutura’, seu uso pode ser compreendido como a disposição e relações das partes que compõe um todo. Saviani (1996, p.81) descreve o termo como referente “o conjunto de elementos” e complementa que tal termo pode não preencher o requisito da coerência evidenciando uma noção da estrutura relativa aos mitos e pode não contemplar a condição da intencionalidade. Desse modo, a noção do termo estrutura em si só não cumpriria as exigências para sua finalidade. Segundo o autor a estrutura partindo da compreensão de sua própria etimologia, ainda de acordo com Saviani (1996, p. 82) [...] “implica, portanto, a própria textura da realidade; indica a forma como as coisas se entrelaçam entre si, independentemente do homem e, às vezes, envolvendo o homem”, nesse possível

envolvimento é que se enquadram as estruturas de ordem social, políticas ou mesmo educacional, afirma o autor.

Os conteúdos trabalhados nas disciplinas da área de estrutura sempre foram discutidos em sua trajetória, um aspecto interessante a ser observado no Parecer 292/62, do Conselho Federal de Educação descrito na citação relativa à Libâneo et al (2007) é a preocupação de propiciar aos licenciandos o foco das discussões para o papel da escola associado à sociedade. Atentemo-nos para o contexto histórico, político e econômico em que se originou a disciplina após o Parecer do CFE nº 252/69, período denominado pós-golpe militar de 64, determinado pelo domínio do capital internacional nas ações educacionais brasileiras no intento de adequar tal educação ao modelo de desenvolvimento econômico baseado no tecnicismo.

Com lentes voltadas para o mesmo Parecer do CFE nº 252/69 comungamos da constatação de que seguindo a lógica economicista o sistema educacional da época, o Parecer fez reformulações no curso de Pedagogia intencionando preparar os chamados “especialistas em educação” devendo estes depois de formados apresentar competências diversas no trabalho a ser desenvolvido nas escolas, com destaque para o cumprimento das normas executadas pelo Estado através das reformas. A disciplina de *Estrutura e Funcionamento do Ensino* está diretamente relacionada à formação dos profissionais do curso de Pedagogia tendo como finalidade propagar no meio dos professores a política educacional que estava sendo executada pelo governo, e conseqüentemente os outros cursos de licenciatura se enquadraram na mesma sistemática estabelecida pelo Parecer do CFE nº 252/69. Numa espécie de efeito cascata todos os cursos de formação de professores existentes no país foram se adequando às medidas postas em vigor pelo Parecer, incluindo nesses cursos os que formavam professores em nível de 2º grau, passando o estudo da legislação a compor conteúdo curricular obrigatório da disciplina.

Na concepção de Libâneo et al. (2007), dois elementos na legislação foram básicos e portanto enfatizados na composição da disciplina, sendo eles a escola e o ensino. Ocorrendo que inicialmente a organização e o funcionamento da escola foram focados com maior destaque seguido do ensino. O peso dado à legislação transcorreu o tempo e ainda nos contextos atuais da oferta de disciplinas para áreas de estrutura da educação nos deparamos com essa sistemática. Toda essa presença dos assuntos relativos à legislação na organização da disciplina é acompanhada de críticas por parte do meio acadêmico, destacadamente por parte dos estudantes que a cursam, a esse respeito,

Em que pese sua relevância pedagógica, esta disciplina parece relegada a um plano secundário na consideração e no interesse de muitos estudantes que, entre outros, apontam como maiores problemas a superposição de conteúdos e a falta de definição da função da disciplina. Nesse sentido, as principais acusações feitas por ex-alunos referem-se ao fato de que os programas de Estrutura centram seus conteúdos nos aspectos legais. Cumpre aqui ressaltar que essa crítica, talvez, deva-se à forma como essa disciplina foi concebida em sua origem, no contexto da reforma educacional, pós-golpe militar de 64, na qual seus programas acabaram por enfatizar o estudo da legislação do ensino (Lei 5.692/71) que, via de regra, foi ensinada, durante muito tempo, de forma acrítica e descontextualizada, como se a lei tivesse o poder de, por si só, gerar a escola que aí está e/ou de transformá-la. (OLIVEIRA, 2000, p. 325).

A aversão por parte dos estudantes possivelmente encontre morada na falta de interesse na leitura de textos legislativos, e dentro do material que serve de base referencial nos deparamos com textos legais como decretos, leis, pareceres, resoluções, referenciais, notas técnicas, dentre outros. Diante de conjunturas que envolvam as situações de ensino e aprendizagem relativos à oferta nos meios acadêmicos, torna-se um desafio aos professores universitários a função de tentar tornar as disciplinas de estrutura mais atrativas e antenadas com a realidade contemporânea quanto ao seu papel na formação dos futuros professores da educação básica. Logo, percebemos que

[...] a legislação do ensino estabelece com precisão, o campo e a natureza das disciplinas que tratariam sobre a estrutura e o funcionamento do ensino. Estabelece-se que estas devem proporcionar ao profissional do magistério uma visão ampla do processo de ensino, afim de que este possa alocar-se no seu trabalho escolar de forma integrada, sistematizada e crítica. (LEITE, 2011, p.10)

Para o profissional que atuará na educação básica dentre tantas habilidades a serem desenvolvidas na graduação, o entendimento crítico do contexto educacional merece um lugar de destaque nas metodologias que possibilitem o fomento à criticidade por parte do profissional responsável por conduzir disciplinas nesse campo.

Seguindo a trajetória de estudo dessa área, os cursos de Pedagogia e, conseqüentemente, as demais licenciaturas utilizam as mais variadas denominações, dentre as quais podemos destacar como as mais habituais: Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio (curso de Pedagogia e licenciaturas), Didática e Prática de Ensino, Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio (curso de Pedagogia), Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, Estrutura, Política e Gestão Educacional. Na Universidade Federal do Ceará a disciplina Estrutura e Funcionamento da Educação Básica é ofertada para o curso de Pedagogia enquanto que Estrutura, Política e Gestão Educacional se oferta para todas as licenciaturas, incluindo aqui as oferecidas nos cursos semipresenciais da UAB/UFC. Vejamos o programa:

Quadro 4 – Programa da disciplina “Estrutura, Política e Gestão Educacional” direcionado aos cursos de licenciatura presenciais no período de realização da pesquisa – 2011

<b>DISCIPLINA: ESTRUTURA, POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL</b>		
<b>PROGRAMA DE DISCIPLINA</b>		
CÓDIGO PB 0092	CRÉDITO: 04	HORAS: 64
<b>1 – EMENTA</b>		
A Educação no contexto sócio, econômico, político, histórico e legal brasileiro; Conceito de Sistema e organização escolar – o Sistema Educacional Brasileiro; A legislação educacional; As políticas públicas para a educação; Gestão educacional; Financiamento da educação; Formação do profissional da educação; A estrutura e as políticas para a educação no Estado do Ceará.		
<b>2 – PROGRAMA</b>		
<b>Descrição do Conteúdo:</b>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A educação no contexto sócio-político brasileiro: evolução histórica; formas de educação: formal, não-formal e informal. A política Educacional Brasileira.</li> <li>2. O Sistema Escolar Brasileiro: conceito de sistema e sub-sistema Educacional e Escolar; Estrutura Administrativa e de Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio à luz da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9394/96.</li> <li>3. A Gestão do Sistema Escolar: os profissionais da educação; financiamento da educação; relações da escola e comunidade; processo de escolha dos gestores do sistema escolar; Avaliação do Sistema Escolar Brasileiro.</li> <li>4. A Educação Básica no Ceará. Plano Decenal da Educação para todos. O Currículo do Sistema Oficial de Ensino do Ceará. O Projeto Pedagógico da Unidade Escolar</li> </ol>		
<b>3 – AVALIAÇÃO</b>		
Seguirá as normas regimentais da UFC segundo provimento nº 5 do CONSUNI.		

Fonte: Universidade Federal do Ceará, 2011.

O referido programa se aplica às licenciaturas dos cursos que funcionam presencialmente, trazendo em sua ementa temas a serem abordados frente à educação em seus contextos: socioeconômico, político, histórico e legal brasileiro. A primeira leitura da ementa nos dá uma visão geral dos pontos que se desdobram no decorrer da disciplina. Essa ementa nos permite interpretar que a disciplina não se trata unicamente de aspectos relativos à legislação.

A bibliografia é ampla e diversifica textos que contemplam o conteúdo, podemos citar autores como: ARROYO (1991), DEMO (1997), GADOTTI (1993), PILETTI (1998), SAVIANI (1998), e ainda os documentos legislativos e referências de sites oficiais. Tendo em vista os anos de publicação das referidas obras e levando em consideração a história contemporânea, a disciplina apresenta certa carência com respeito e à aprovação de textos mais atuais.

Com relação à descrição dos conteúdos, o programa se divide em quatro subitens, estes que integram uma quantidade de temas complexos e que demandam contato dos estudantes com o campo educacional, especialmente dos estudantes que ainda não tiveram nenhum tipo de contato em vivências contemporâneas com a realidade da educação básica. Um ponto que merece destaque quanto aos conteúdos nesta disciplina na oferta às licenciaturas é a necessidade de se trabalhar o tema ‘evolução histórica’ na educação brasileira, desse modo é preciso que se conte a história da educação brasileira dentro das metodologias utilizadas para desenvolver os fenômenos de ensino buscando se traçar um paralelo entre a história e contexto atual. Esse fato não é tão difícil para as disciplinas do curso de Pedagogia, tendo em vista que em seu currículo há disciplinas específicas para trabalhar o tema história da educação.

Quanto às aulas, ocorrem de modo expositivo, com uso de recursos tecnológicos midiáticos e também estudo e leitura de textos para os assuntos de caráter legislativo, mas também outros temas do conteúdo da disciplina. Os professores afirmam que os estudantes têm participação importante nas aulas, pois precisam expor suas dúvidas e se colocarem criticamente sobre os temas referentes tanto à legislação quanto à gestão, política e organização da educação brasileira.

No concernente à avaliação da aprendizagem, o programa abre espaço para interpretações acerca das normas regimentais da própria instituição UFC, de acordo com o Provimento nº 5 do CONSUNI. Numa leitura não muito aprofundada do referido regimento, podemos interpretar que os fenômenos de avaliação são descritos no documento como ‘avaliação do rendimento escolar’, podendo levar em consideração a auto-avaliação e a observação docente acerca da assiduidade, pontualidade, interesse, criatividade, pesquisa, envolvimento e participação discente. Tais avaliações devem seguir as normas institucionais de nota e frequência voltadas à verificação da eficiência e assiduidade respectivamente. Para aprovação, o estudante precisa frequentar 75 % da carga horária da disciplina e obter média aritmética das notas resultantes das avaliações que se realizaram de modo progressivo durante a disciplina igual ou superior a 07 (sete).

Quadro 5 – Programa da disciplina “Estrutura, Política e Gestão Educacional” direcionado aos cursos de licenciatura semipresenciais no período de realização da pesquisa – 2011

<b>DISCIPLINA: ESTRUTURA, POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL</b>	
<b>PROGRAMA DE DISCIPLINA</b>	
CÓDIGO RM0008	CRÉDITO: 04 HORAS: 64
<b>1 – EMENTA</b>	
A Educação no contexto sócio, econômico, político, histórico e legal brasileiro; Conceito de Sistema e organização escolar – o Sistema Educacional Brasileiro; A legislação educacional; As políticas públicas para a educação; Gestão educacional; Financiamento da educação; Formação do profissional da educação; A estrutura e as políticas para a educação no Estado do Ceará.	
<b>2 – PROGRAMA</b>	
<b>Descrição do Conteúdo:</b>	
1. Tipos de Educação. História da Educação Brasileira.	
2. Legislação educacional. Sistema educacional brasileiro. Níveis e modalidades de ensino. Formação dos profissionais da Educação	
3. Política educacional. Gestão educacional. Financiamento da Educação. Avaliação do sistema escolar brasileiro.	
<b>3 – OBJETIVOS</b>	
<b>Geral:</b> Compreender a estrutura da Educação Brasileira, nos seus aspectos históricos, sociais, políticos e gerenciais.	
<b>Específicos:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contextualizar a Educação Brasileira na relação entre Educação, Sociedade e Estado;</li> <li>• Analisar a Estrutura e o Funcionamento da Educação Brasileira à luz dos dispositivos legais (CF, LDB e PNE);</li> <li>• Analisar a formação dos profissionais da Educação;</li> <li>• Identificar as políticas públicas educacionais no Brasil e no Ceará, bem como o seu financiamento;</li> <li>• Refletir sobre os modelos de gestão educacional;</li> <li>• Descrever a importância e os instrumentos de avaliação do sistema educacional brasileiro.</li> </ul>	
<b>4 – AVALIAÇÃO</b>	
Avaliações virtuais (fórum e portfólio)	
Avaliações presenciais (prova escrita e autoavaliação)	

Fonte: Universidade Federal do Ceará, 2011.

O programa da disciplina EPGE que foi preparado para a oferta nos cursos de licenciatura semipresenciais apresenta uma divisão um pouco diferenciada do programa direcionado às turmas presenciais. Divisão realizada aparentemente para fins de organização do conteúdo visando uma melhor distribuição no AVA SOLAR, constatamos que de acordo com o Quadro 7, a ementa é exatamente idêntica. Na descrição dos conteúdos, que é a mesma em distribuição das aulas, a disciplina se divide em 3 (três) grandes áreas, que consequentemente se subdividem em tópicos, apresentados no quadro 7 a seguir:

Quadro 6 – Subdivisão de conteúdos da disciplina EPGE direcionado aos cursos de licenciatura semipresenciais no período de realização da pesquisa – 2011

AULAS E SUBTÓPICOS
<b>Aula 01:</b> Tipos de Educação. História da Educação Brasileira.
<u>Tópico 01:</u> Tipos de Educação <u>Tópico 02:</u> A Educação brasileira na Colônia <u>Tópico 03:</u> A Educação brasileira no Império <u>Tópico 04:</u> A Educação brasileira na República (1889-1930) <u>Tópico 05:</u> A Educação brasileira na República (1930-1964) <u>Tópico 06:</u> A Educação brasileira na República (1964-2011)
<b>Aula 02:</b> Legislação educacional. Sistema educacional brasileiro. Níveis e modalidades de ensino. Formação dos profissionais da Educação.
<u>Tópico 01:</u> Legislação educacional <u>Tópico 02:</u> O Sistema de ensino brasileiro <u>Tópico 03:</u> Os níveis de ensino <u>Tópico 04:</u> As modalidades de ensino <u>Tópico 05:</u> Formação dos profissionais da Educação
<b>Aula 03:</b> Política educacional. Gestão educacional. Financiamento da Educação. Avaliação do sistema escolar brasileiro.
<u>Tópico 01:</u> Políticas públicas educacionais <u>Tópico 02:</u> Gestão educacional <u>Tópico 03:</u> Financiamento da Educação <u>Tópico 04:</u> Avaliação do sistema escolar brasileiro

Fonte: Universidade Federal do Ceará, 2011.

Como podemos perceber a partir da divisão de conteúdos a temática referente à história da educação brasileira encontra um terço da divisão da disciplina, tratando de modo diferenciado cada período, organizando os mesmos em 5 (cinco) grandes períodos. O segundo terço na divisão da disciplina é direcionado ao estudo da legislação nos aspectos que envolvem os sistemas de ensino, os níveis de ensino, suas modalidades e um tópico dá atenção para a legislação referente à formação de profissionais da educação. O terceiro e último terço em que se dividiu a composição da disciplina trata de 4 (quatro) grandes áreas distintas, mas que se co-relacionam, sendo elas: as políticas públicas educacionais, a gestão, o financiamento e a avaliação do sistema escolar brasileiro. Os temas que se relacionam à educação no estado do Ceará se enquadram nesse terceiro terço.

Referente à bibliografia, destacamos a utilização dos autores ARANHA (2002), BARGUIL (2006), FREIRE (2009), LIBÂNEO et al (2004), SAVIANI (2000), LERCHE (2008) dentre outros, e ainda uma série de *links* da Internet com indicação de textos críticos, bem como documentos legislativos e *sites* oficiais de órgão públicos que possibilitam ao estudante uma vasta possibilidade de materiais para estudo adicionais no decurso da disciplina ou mesmo posteriormente. Quanto aos autores que fundamentaram a produção do material das aulas no AVA SOLAR parecem estar adequados com o fomento às discussões dos fenômenos de contexto socioeducativo.

Os aspectos que dizem respeito à avaliação da aprendizagem, o programa é categórico ao esclarecer através do Ofício Circular nº 001/2009/CGUAB/UFCA que a determina que os professores adotem a sistemática de avaliações virtuais (AV), avaliações presenciais (AP) e avaliação final (AF), devendo nas 3 (três) categorias a média ser expressa numa escala de 0 (zero) a 10 (dez). O ofício estabelece uma fórmula  $[M = (MAV) \times 0,4 + (MAP) \times 0,6]$  onde M = Média, MAV = média das avaliações virtuais e MAP = média das avaliações presenciais. Desse modo, na disciplina de EPGE o resultado do desempenho dos estudantes segue a lógica da Média (M) = Atividades virtuais (4,0) + Prova (6,0). Quanto à frequência, a cada cinquenta minutos de atividades presenciais será contabilizada 1h/a. É deduzida a carga horária de atividades presenciais da carga horária total da disciplina, e a diferença deve ser distribuída pelo número de atividades previstas dentro do AVA SOLAR.

Quanto à frequência o estudante deve cumprir 75% de presença no somatório das atividades virtuais e presenciais. A média para aprovação é 7 (sete) ou superior para (conceito A), de acordo com a fórmula  $M = (MAV) \times 0,4 + (MAP) \times 0,6$  onde M = média, MAV = média das avaliações virtuais e MAP = média das avaliações presenciais, os estudantes que não se enquadrarem no (conceito A), serão aprovados atingirem nota igual ou superior a 4 (quatro) na avaliação final e média final.

#### **4.1 Identificação dos tipos de avaliações aplicadas nos estudantes presenciais na disciplina EPGE**

As duas turmas observadas nessa pesquisa denominam-se Turma D e Turma I da disciplina de EPGE (PB0092) no semestre 2011.1. Uma peculiaridade quanto à matrícula dos estudantes nessas turmas é que a Turma D teve 39 matriculados, com todos os matriculados sendo do curso de Letras, enquanto que a turma I teve somente 11 estudantes matriculados, e apresentou também estudantes matriculados de outras licenciaturas, totalizando 50 estudantes matriculados inicialmente, destes concluindo a disciplina 47 estudantes. Desse modo, observamos que nas turmas de EPGE oferecidas para determinadas áreas, dependendo do horário e local em que seja oferecida a disciplina.

Para as turmas presenciais observadas nesta pesquisa foram identificados os seguintes tipos de avaliação: prova escrita, seminário e trabalho final. Como atividade paralela e adicional foi oferecida aos estudantes a possibilidade de realização de leitura adicional de qualquer obra do autor Paulo Freire que serviria como base para a realização de fichamento ou resenha crítica que poderia servir como complemento para juntar-se às 3 (três)

notas das avaliações citadas no início deste parágrafo, caso os estudantes não atingissem a média. Para os estudantes que deixassem de realizar alguma das avaliações descritas por algum motivo, teriam de fazer a AF (avaliação final).

A prova escrita consistiu na atividade de escrita presencial dos estudantes sobre os conteúdos trabalhados na primeira terça parte ( $\frac{1}{3}$ ) da disciplina, os conteúdos trabalhados foram: 1. A educação no contexto-sócio e político brasileiro envolvendo o estudo de textos que trataram da história da educação no período Jesuítico; As formas de educação: formal, não-formal e informal; O estudo do texto legislativo; A Constituição de 1988 (texto compilado somente na matéria e sessão voltadas à educação) e a parte introdutória da Lei nº 9.394/96 que foi estudada até a data de realização da prova escrita.

A prova escrita contou com 7 (sete) itens que foram formuladas visando levar os estudantes a relacionar todos os conteúdos tratados até então com o contexto da história contemporânea da educação frente aos conteúdos propostos na disciplina. Os itens foram divididas da seguinte forma: 4 (quatro) itens de questões objetivas, destes 1 (um) item de múltipla escola, 1 (um) item de resposta única, 1 (um) item de ordenação das afirmativas e 1 (um) item para atribuir (V) verdadeiro e (F) falso às alternativas; e mais 3 (três) itens de resposta livre, mais conhecidos do tipo subjetivos.

Nos 3 (três) itens de resposta livre a questão da disponibilidade de tempo para as respostas dos estudantes foram consideradas no planejamento. E a clareza das terminologias específicas utilizadas na elaboração das questões, mostraram-se de acordo com os conteúdos e programa da disciplina. No quadro 8 abaixo, veremos os modelos aplicados para os itens de questões objetivas.

Quadro 7 – Estrutura dos itens aplicados na prova escrita das turmas presencias – 2011

Enunciado do item	Opções de resposta	Tipo de Item	Valor do item
1. Identifique para cada tipo de Educação: <i>Formal</i> (1), <i>Não-Formal</i> (2) e <i>Informal</i> (3):	<input type="checkbox"/> Assistemática, podendo ter duração variável e conceder certificação. <input type="checkbox"/> Resulta em formação profissional. <input type="checkbox"/> Biblioteca, televisão e trabalho. <input type="checkbox"/> Educação oferecida pelo sistema de ensino em escolas e outras instituições. <input type="checkbox"/> Cursos de: dança, cidadania e cinema.	Item de múltipla escola	Cada tópico vale 0,2  TOTAL: <b>1,0 ponto</b>
2. Qual das seguintes afirmativas melhor define a Educação na atualidade:	<input type="checkbox"/> Várias formas de ensino regular. <input type="checkbox"/> Direito de todos ao acesso e permanência na escola, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, do Estado e da família. <input type="checkbox"/> Processo educativo assistemático que ocorre em meio à família. <input type="checkbox"/> Ensino gratuito para todos na rede regular.	Item de resposta única	TOTAL: <b>1,0 ponto</b>

	( ) Pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privada de ensino.		
3. Escreva <u>V</u> (Verdadeira) e <u>F</u> (Falsa) nas afirmações acerca do <i>Plano Nacional de Educação</i> que a lei estabeleceu visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público:	( ) Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais. ( ) Erradicação do analfabetismo. ( ) Universalização do atendimento escolar. ( ) Garantia de padrão de qualidade. ( ) Melhoria da qualidade do ensino e formação para o trabalho.	Item de atribuição (V) verdadeiro e (F) falso às alternativas	Cada tópico vale 0,2  TOTAL: <b>1,0 ponto</b>
4. Ordene de [1 a 5] as fases de elaboração de uma Lei Ordinária:	( ) Promulgação: decorrente da sanção, significa proclamação. ( ) Sanção: concordância do chefe do executivo com o projeto aprovado pelo Legislativo. ( ) Publicação: fez resumir que a lei se torna obrigatória na data indicada no Diário Oficial. ( ) Iniciativa: apresentação de um projeto de lei pelos membros do Poder Legislativo. ( ) Aprovação: maioria simples ou relativa dos parlamentares presentes na casa legislativa.	Item de ordenação das afirmativas	Cada tópico vale 0,2  TOTAL: <b>1,0 ponto</b>

Fonte: Universidade Federal do Ceará, 2011.

Dos 3 (três) itens de resposta livre, 2 (dois) deles trataram de aspectos relativos ao conteúdo legislativo da disciplina, nesses itens os critérios de correção busca identificar alguns pontos centrais (contexto histórico, currículo adotados nos períodos propostos nas questões) visando objetivar a correção por parte do professor, tendo em vista que questões de respostas livres apresentam aspectos subjetivos concernentes aos sujeitos, suas opiniões, percepções e interpretações.

A atividade de seminário nas licenciaturas consiste na divisão de temas do conteúdo para que grupos formados por estudantes estudem e apresentem para o professor responsável e também toda a turma na qual estejam matriculados. A formação dos grupos pode variar quanto ao número, isso depende muito da quantidade de estudantes matriculados nas turmas e da disposição de dadas sugeridas pelo professor. Após esses cuidados, os temas são propostos para a turma, e as decisões quanto à escolha dos temas e material de pesquisa para a preparação do seminário é em geral realizada conjuntamente entre professor e estudantes.

Na cultura de preparação para a realização de seminários na disciplina de EPGE na graduação, o professor costuma oferecer bibliografia básica de pesquisa para os grupos, mas abre também espaço para que os mesmos realizem pesquisas nos temas sugeridos visando ampliar o conhecimento. No que se refere à metodologia e material escolhidos por parte dos estudantes lhes é dada autonomia de escolha, podendo o professor fazer sugestões dependendo da segurança de cada grupo.

Observa-se que, durante o período de estudos dos estudantes para apresentar seus temas e a apresentação em si, ocorre um amadurecimento pessoal e também domínio maior sobre os assuntos propostos para estudo. A atividade de seminário está associada à leituras de textos e outros materiais, e nesse aspecto é uma atividade importante para a formação dos estudantes, pois eles planejam encontros de estudo e discussões em reuniões grupais.

Um ponto negativo quanto à realização da atividade de seminário é que se observa também que os estudantes lêem e se aprofundam nos seus temas específicos, e de certa forma negligenciam a leituras dos outros textos básicos referentes aos outros grupos, mas que de um modo geral compõem o conteúdo da disciplina de EPGE.

A atividade trabalho final na disciplina de EPGE é composta de uma pesquisa de campo realizada também em grupo, nas turmas observadas a dinâmica se deu em duplas ou grupos pequenos de no máximo 3 (três) estudantes. Para a realização desta atividade os estudantes precisam entrar em contato com uma instituição da educação básica e solicitar autorização para realizar a pesquisa, agendando então as datas das visitas.

Em geral é oferecido um roteiro contendo pontos a serem observados pelos estudantes durante a realização da referida atividade, o roteiro se divide em 4 (quatro) partes: parte 1, que se subdivide em relato de infraestrutura da instituição visitada e perfil dos funcionários que a compõem; parte 2, diz respeito a observação da atividade docente e retrata a entrevista e observação de aula com professor que o grupo pode escolher a área e relatando depois as observação realizadas; na parte 3 é proposto aos estudantes fazerem uma análise dos documentos escolares, tais como Projeto Político Pedagógico e Regimento Interno da instituição (exemplos), essa parte também pode trazer curiosidades referentes aos financiamentos, matrícula, controle de frequência, dentre outros temas descritos na legislação educacional; a parte 4 consiste no relato individual do estudante, onde ele expõe suas impressões, aprendizagem, dificuldades buscando fazer relação com os conteúdos da disciplina de EPGE.

Para a realização da atividade de campo descrita no parágrafo acima, os estudantes precisam ser informados no início da disciplina, também lhes é entregue uma carta de apresentação com a identificação da instituição de ensino superior e a assinatura do professor responsável pela disciplina EPGE. A realização dessa atividade pode durar todo o semestre, observando-se que a entrega do relatório final deve ser feita em período hábil para leitura, correção e considerações do professor quanto à atividade realizada pelos estudantes.

Quanto ao formato final do relatório por parte dos estudantes das turmas D e I, houve um acordo entre professor e os grupos de estudantes de que poderiam usar de criatividade

para a composição da redação final, na condição de tentarem informar todos os aspectos propostos no roteiro, salientando-se também que poderiam anexar materiais ilustrativos como fotos ou documentos.

#### **4.2 Identificação dos tipos de avaliações aplicadas nos estudantes semipresenciais na disciplina EPGE**

Nas duas turmas observadas nos polos de apoio presencial de Ipueiras e Russas também na disciplina de EPGE (RM0008) no semestre 2011.2, matricularam-se inicialmente 39 estudantes na turma de Ipueiras e 48 estudantes na turma de Russas, totalizando os matriculados em 87 estudantes. Tanto no polo de Ipueiras quanto no polo de Russas a maioria dos estudantes matriculados é da área de Letras, um percentual de mais de 90%, tendo concluído a disciplina o total de 64 estudantes.

Para as turmas semipresenciais observadas nesta pesquisa, foram identificados os seguintes tipos de avaliação: fórum, portfólio (produção escrita) e prova escrita. Apresentando também uma autoavaliação atribuída a nota pelos próprios estudantes ao final da disciplina. As atividades avaliativas do tipo fórum e portfólio fazem parte das atividades virtuais que os estudantes se submetem durante o decorrer da disciplina de acordo com a disposição das aulas no AVA SOLAR. A autoavaliação dos estudantes se refere também ao rendimento deles nas atividades virtuais.

O fórum consiste em uma atividade que envolve leitura de textos propostos para estudo aos estudantes, e discussão na ferramenta disponível para essa finalidade no AVA SOLAR, os estudantes, tutores e professores dispõem de uma caixa de texto disponível para escritas durante um período de tempo no próprio ambiente virtual com recursos que permitem anexar fotos, outros textos ou *links* da internet, mas o que é mais importante e que é avaliado é a realização da atividade proposta relacionada às aulas. A disciplina teve 4 (quatro) atividades de fórum, sendo 1 (uma) na primeira aula, 2 (duas) na segunda aula e 1 (uma) na terceira aula, descritos no quadro 9 seguinte:

Quadro 8 – Descrição das atividades avaliativas aplicadas nos Fóruns

AULA	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES AVALIATIVAS DE FÓRUM
<b>Aula 1 - Tipos de Educação; História da Educação Brasileira.</b>	<b>Fórum Único:</b> Analise um acontecimento histórico da Educação Brasileira e relacione-o com o momento atual, enfatizando as mudanças que já aconteceram e as que ainda precisam se efetivar. Comente, com argumentos e/ou exemplos, a participação de

	um(a) colega.
<b>Aula 2 - Legislação educacional.</b>	<p><b>Fórum 1 – Legislação Educacional:</b> Analise um artigo da legislação educacional vigente e explicita as transformações que ele proporcionou e as que ainda precisa proporcionar para transformar a Educação Brasileira. Comente, com argumentos e/ou exemplos, a participação de um(a) colega.</p> <p><b>Fórum 2 – Formação dos profissionais da educação:</b> Cada grupo escolherá um dos textos da seção Olhando de Perto de um dos cinco tópicos da aula, conforme orientação do(a) tutor(a) e postará, nos cinco primeiros dias, uma síntese do texto, conforme informações disponíveis no SOLAR. Nos cinco dias restantes, cada grupo comentará, com reflexões e exemplos do cotidiano, a síntese dos outros grupos.</p>
<b>Aula 3 – Política educacional</b>	<b>Fórum Único</b> - Apresente e comente dois aprendizados que você teve ao cursar essa disciplina. A partir deles, o que você poderá fazer para contribuir para o sucesso das políticas educacionais? Comente, com argumentos e/ou exemplos, a participação de um(a) colega.

Fonte: Universidade Federal do Ceará, 2011.

A atividade avaliativa de portfólio consiste numa atividade que dependendo da orientação dos professores e tutores, pode ser individual ou coletiva, é uma produção textual do(s) estudante(s) que também necessita de leitura para que seja realizada de forma crítica, entretanto, nessa atividade a criatividade do estudante frente aos assuntos também pode ser levada em consideração. Nessa disciplina de EPGE, os estudantes dos dois polos tiveram que realizar 4 (quatro) atividades avaliativas de portfólio, sendo sendo 1 (uma) na primeira aula, 1 (uma) na segunda aula e 2 (duas) na terceira aula, descritas no quadro 10 a seguir:

Quadro 9 – Descrição das atividades avaliativas aplicadas nos Portfólios – 2011

AULA	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES AVALIATIVAS DE PORTFÓLIO
<b>Aula 1 - Tipos de Educação; História da Educação Brasileira.</b>	<b>Portfólio Único:</b> Realize a pesquisa de campo sobre a História da Educação Brasileira, conforme orientações do roteiro disponível no SOLAR, e coloque a sua produção no seu portfólio.
<b>Aula 2 - Legislação educacional.</b>	<b>Portfólio Único:</b> Realize a pesquisa de campo sobre formação docente continuada, conforme orientações do roteiro disponível no SOLAR, e coloque a sua produção no seu portfólio.
<b>Aula 3 – Política educacional</b>	<p><b>Portfólio 1:</b> Leia um artigo das seções Olhando de Perto desta aula e redija um texto com as seguintes informações: i) O título e o(a) autor(a); ii) As principais ideias do documento; e iii) Sua opinião (concorda ou discorda), com argumentos, sobre as ideias citadas no item anterior e o que você aprendeu (e/ou as dúvidas que surgiram) com esta atividade. Coloque a sua produção no seu portfólio.</p> <p><b>Portfólio 2:</b> Visitar uma escola pública; Realizar, individualmente ou em equipes de até quatro estudantes, a pesquisa; A pesquisa tem uma <u>parte coletiva</u> e uma <u>parte individual</u>; Consultar documentos da escola e conversar com algumas pessoas da comunidade escolar, conforme roteiro constante na aula.</p>

Fonte: Universidade Federal do Ceará, 2011.

Nas atividades avaliativas de portfólio, percebemos a presença da atividade de leitura e escrita no portfólio 1 da aula 3, bem como a presença marcante da atividade de pesquisa de campo nos trabalhos de portfólio da aula 1, aula 2 e portfólio 2 da aula 3. Nas atividades de campo, percebemos a preocupação no equilíbrio quanto à realização das visitas individualmente e também de modo coletivo. Sendo que nos portfólios das aula 1 e 2 os estudantes deveriam realizar suas pesquisas e produções textuais individualmente e na atividade do portfólio 2 da aula 3, a opção de realização da atividade caberia aos estudantes. Algumas dessas atividades de campo dizem respeito à entrevista profissionais que atuam na área de educação, e para realizar as entrevistas os estudantes contam com um roteiro.

Os roteiros para as atividades de portfólio referentes às entrevistas, orientam quanto aos pontos a ser observados e descritos no que diz respeito aos temas da aula 1 (entrevista com um profissional de educação com mais de 50 anos de idade que tenha estudado, mas que não possua nível superior); aula 2 (entreviste com um(a) professor(a), que possua nível superior e que tenha participado de curso de capacitação para professores em exercício) e aula 3 (visita a uma escola pública individual ou coletivamente com intuito de entrevistar algumas pessoas da comunidade escolar e consultar documentos relativos a organização da escola, tais como: Proposta Curricular, Projeto Político Pedagógico), essa atividade de portfólio da aula 3 é similar à atividade de campo aplicada com os estudantes das turmas presenciais.

Cada avaliação virtual de fórum ou portfólio, realizadas de forma assíncrona equivalem à nota (0,4) décimos, que tem como critério de correção: (0,4) quando o estudante fez “MAIS DO QUE” foi solicitado, (0,3) quando faz “O QUE” foi solicitado, (0,2) quando o estudante faz “MENOS DO QUE” foi solicitado e (0,1) quando o estudante de acordo com a correção da tutoria fez “QUASE NADA DO QUE” foi solicitado. Na autoavaliação, o estudante preenche uma ficha onde avalia seu próprio desempenho nos (fóruns e portfólios) atribuindo notas em que se baseiam nos mesmos critérios descritos anteriormente de (0,1) a (0,4) para as avaliações, totalizando (0,8). Todas as atividades virtuais quando agrupadas somam o total de (4,0) pontos, nestes contidos os (0,8) décimos de autoavaliação dos estudantes e (3,2) da avaliação realizada pela tutoria.

A prova escrita ocorre na forma presencial, através de encontro entre tutores e estudantes na sede dos referidos polos. É realizada quase ao final da disciplina, então podemos afirmar que decorrido quase que (3/3) da disciplina, os conteúdos da prova escrita são todos do programa: Tipos de educação, História da educação brasileira, Legislação educacional, Sistema educacional brasileiro, Níveis e modalidades de ensino, Formação dos

profissionais da Educação, Política educacional, Gestão educacional, Financiamento da educação e Avaliação do sistema escolar brasileiro.

A composição da prova escrita conta com 9 (nove) itens que foram formulados no intuito de possibilitar aos estudantes identificar e distinguir todos os conteúdos abordados na história da educação, buscando relacioná-los com o contexto atual da educação. Os itens foram divididos da seguinte maneira: 5 (cinco) itens de questões objetivas, destes 1 (um) item de resposta múltipla, 1 (um) item de múltipla escolha, 1 (um) item para atribuir (V) verdadeiro e (F) falso às alternativas; 1 (um) item de resposta única, 1 (um) item de associação, 3 (três) itens de resposta livre (escrita) e 1(um) item misto envolvendo resposta única e escrita para complemento à questão.

Um aspecto que se aponta como instigante é a forma de divisão dos conteúdos em tempo quanto aos aspectos que envolvem os fenômenos de ensino e também de aprendizagem. De acordo com o quadro 11 para as atividades de fórum, o período de realização da disciplina é corrido, tendo em vista que o tempo destinado para realização da carga horária (64 h/a) se apresenta em 54 dias, perfazendo 2 (dois) meses de trabalho entre os envolvidos.

Quadro 10 – Período de tempo para postagens nos fóruns da disciplina – 2011

TEMAS DISCUTIDOS NAS AULAS	INÍCIO	TÉRMINO	TOTAL DIAS
Aula 1 - Tipos de Educação; História da Educação Brasileira	03/10/2011	17/10/2011	14 dias
Aula 2 - Legislação Educacional	18/10/2011	27/10/2011	9 dias
Aula 2 – Formação dos Profissionais da Educação	28/10/2011	06/11/2011	9 dias
Aula 3 – Política Educacional	07/11/2011	26/11/2011	19 dias

Fonte: Universidade Federal do Ceará, 2011.

No AVA SOLAR, as atividades dos estudantes devem ser postadas até à 23h59min dessas datas previstas para a entrega, caso o estudante não consiga postar os trabalhos escritos de portfólio no prazo previsto, poderão enviá-los mesmo com atraso no espaço pessoal que cada um dispõe denominado “área pública” do portfólio, quanto ao envio de atividades em atraso os estudantes devem observar, pois se demorarem mais de 3(três) dias no envio das

atividades segundo os critérios de avaliação das atividades postadas em atraso, cada atividade só valerá (0,1) com relação à nota que valeria se tivesse sido postado na data indicada, quanto aos fóruns se os estudantes não interagiram com suas participações durante o período sugerido, deixarão de ter direito a nota da atividade e conseqüentemente será computado também como falta para o mesmo.

Não existe na disciplina EPGE semipresencial avaliação síncrona, porém todos os professores tutores podem utilizar a ferramenta de Chat disponível no AVA SOLAR para desenvolver discussões com os estudantes sobre assuntos de interesse da disciplina. Vale salientar que esse formato proposto para a disciplina descrito até aqui, provavelmente tenha sido utilizado pela última vez no semestre de realização desta pesquisa, pois tudo indica que nos próximos semestres a disciplina não mais será ofertada nesse formato, e que o tempo de oferta será ampliado em meses, significando a possibilidade de ganho para os estudantes que poderão fazer seus estudos e aprofundamentos do material de leitura da disciplina.

## **5. METODOLOGIA**

A pesquisa longitudinal, exploratória com metodologia quantitativa.

### **5.1 População**

A população foi constituída no total de 110 sujeitos cursando a disciplina EPGE no semestre letivo 2011.2, matriculados em 4 (quatro) turmas de licenciaturas, sendo 2 (duas) turmas na modalidade presencial e as outras 2 (duas) turmas na modalidade semipresencial (EAD) da Universidade Federal do Ceará.

### **5.2 Amostra**

A amostra foi constituída por 53 estudantes da modalidade semipresencial (EAD) e 28 estudantes da modalidade presencial, todos escolhidos de acordo com sua concordância em participar da pesquisa.

### **5.3 Elaboração dos instrumentos**

O instrumento utilizado para levantamento de dados relacionados à aprendizagem aos estudantes das modalidades semipresencial (EAD) e presencial foi elaborado atentando-se para a observação dos aspectos referentes aos fenômenos de ensino e aprendizagem relativos à legislação para as duas modalidades.

Os primeiros itens dos 2 (dois) instrumentos levanta dados de caracterização dos sujeitos envolvidos. Os demais itens constituem uma escala de avaliação com os itens medidos com uma escala do tipo Likert, constituída pelas categorias de medida: a) escore 0(zero) atribuído à categoria “Discordo”, b) escore 1 (um) atribuído à categoria “Concordo em parte” e c) escore 2 (dois) atribuído à categoria “Concordo”.

A escala de avaliação aplicada na amostra presencial foi constituída por 20 itens e a aplicada na amostra semipresencial (EAD) constituiu-se de 30 itens, sendo 10 referentes à afirmações somente cabíveis para os estudantes dessa modalidade. A escala da amostra presencial buscou medir 4 (quatro) dimensões: 1 – Conteúdo (13 itens), 2 – Aulas (3itens), 3 – Acompanhamento do professor (2 itens) e 4 – Condições de estudo (1 item), com 1 (item) não se enquadrando em nenhuma dessas categorias. A escala de avaliação aplicada na amostra

semipresencial (EAD) buscou medir 6 (seis) dimensões, dentre essas as quatro primeiras a seguir citadas são idênticas às da escala presencial: 1 – Conteúdo (13 itens), 2 – Aulas (2 itens), 3 – Acompanhamento do professor (3 itens), 4 – Condições de estudo (4 item), 5 – Domínio do computador (5 itens) e 6 – Perspectivas profissionais (2 itens), com 1 (item) não se enquadrando em nenhuma dessas categorias.

Considerando o tamanho das duas amostras, a validade de conteúdo das escalas de avaliação não foi verificada através da análise fatorial. Como o tamanho das duas amostras não era suficiente para verificar estatisticamente a validade de conteúdo das duas escalas de avaliação, a validação das duas escalas foi feita por professores da área, a escala aplicada nas turmas semipresenciais teve seu conteúdo analisado pelo Prof. Dr. Paulo Meireles Barguil e a aplicada na amostra das turmas presenciais foi analisada pela Profa. Dra. Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca, professores da disciplina.

#### **5.4 Organização e análise dos dados**

Os dados obtidos na aplicação das 2 (duas) amostras foram transcritos para o arquivo do *software* SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 15.0 para *Windows*.

Com o programa foram construídos o escore total em cada uma das escalas e os escores das respectivas dimensões de cada escala de avaliação nas 2 (duas) modalidades. Como os escores obtidos apresentaram escalas de medidas diferentes todos eles foram transformados para a escala de notas com escala de medida [0 ; 10] esse tipo de transformação mantém isomorfismo entre os dois tipos de escala e permite a comparação entre as diferentes notas obtidas.

#### **5.5 Procedimentos auxiliares para análises dos dados**

Foram computados nos itens da dimensão conteúdo das 2 (duas) escalas um escore de conhecimentos para cada uma delas obtido computando-se para cada item o escore 1 (um) se assinalou-se no item a categoria “Concordo” e o escore 0 (zero) para as outras duas categorias “Discordo” e “Concordo em parte”, isto é, os itens foram escoreados como na correção binária de itens de um teste. Também foram computadas as médias finais de aprovação das turmas presenciais e semipresenciais (EAD) envolvidas na pesquisa.

## **5.6 Análise dos dados**

Inicialmente verificou-se a qualidade das escalas de avaliação através de sua análise métrica, envolvendo o cálculo do coeficiente de precisão ( $\alpha$  de Cronbach), do erro padrão da medida e sua amplitude em relação à amplitude do escore total e do coeficiente de sensibilidade. Utilizou-se também o teste  $T^2$  de Hotelling para verificar a ocorrência de efeito de halo no conjunto das respostas às escalas de avaliação.

Após a análise métrica da escala os dados obtidos foram analisados utilizando-se procedimentos da Estatística Descritiva e da Estatística Inferencial.

## 6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

### 6.1 Caracterização das amostras

#### 6.1.1 Amostra das turmas semipresenciais (EAD)

Na amostra das turmas semipresenciais, todos os indivíduos informaram o sexo, sendo constituída por 28 do sexo feminino e 25 do sexo masculino. A idade variou de 19 a 49 anos com média 31,9 anos e mediana de 30 anos. A distribuição da idade na amostra apresentou coeficiente de assimetria 0,401, indicando uma pequena concentração das idades abaixo da idade média. 52,8% dos sujeitos têm idade igual ou maior que o valor da mediana.

Quanto aos cursos informados pelos indivíduos, a amostra indica que a maioria dos estudantes é de cursos de Licenciatura em Letras, totalizando 48 alunos (90,6%), observou-se também a presença de estudantes das Licenciaturas em Química 3 (5,7%), e Matemática 2 (3,8%).

Com relação ao semestre informado, a maioria dos estudantes cursava o semestre 6 (28,3%), porém a amostra apresentou também estudantes dos semestres 3 (1,9%), 4 (20,8%), 5 (1,9%), 7 (15,1%) e 8 (15,1%); 9 (17%) não informaram o semestre. Como a disciplina não tem pré-requisito houve variação dos semestres cursados pelos estudantes entre os semestres 3 e 8.

No que se refere aos polos de apoio presencial frequentado pelos sujeitos, no polo de Russas estão matriculados 24 (45,3%) sujeitos da amostra, a maioria, 18 (75%) reside no município sede do pólo, e no pólo de Ipueiras estão matriculados 29 (54,7%), com a maioria residindo no município sede do polo, 27 (93,1%).

#### 6.1.2 Amostra das turmas presenciais

A amostra das turmas presenciais distribuiu-se com 6 (21,4%) dos estudantes do sexo masculino e 22 (78,6%) do sexo feminino. A idade desses sujeitos variou entre 17 e 43 com média 23,3 anos e mediana 22 anos. Somente 1 sujeito tem idade maior que 30 anos. O coeficiente de assimetria igual 2,64 indica a grande concentração das idades, abaixo da idade média.

Os semestres que os estudantes cursam variaram do 1º ao 7º, concentrando-se a amostra nos sujeitos cursando o 6º ou 7º semestre, 21 estudantes (75%).

Na distribuição da mostra segundo o curso, predominam os estudantes das áreas de licenciaturas em Letras (78,6%), registrando-se também 1 estudante de licenciatura de Ciências Sociais, 2 estudantes de licenciatura de Física, 2 estudantes de licenciatura de Química e 1 estudante de licenciatura de Educação Musical. Todos os integrantes da amostra residem em Fortaleza e Região Metropolitana.

## **6.2 Análise métrica das duas escalas de avaliação**

### ***6.2.1 Escala de avaliação das turmas semipresenciais (EAD)***

A escala aplicada na amostra das turmas semipresenciais (EAD) apresentou coeficiente de precisão  $\alpha = 0,77$ , erro padrão da medida 2,1 correspondendo a 3,5% da amplitude total da escala de medida [0 ; 60] do escore total.

O coeficiente de sensibilidade foi  $\gamma^2 = 0,96$  implicando na probabilidade 0,8365 (83,65%) do escore fornecido pelo instrumento apresentar erro de medida inferior ao erro padrão.

O teste de Hotelling apresentou  $T^2 = 1.742,18$ , significativo para  $p < 0,01$ , ou seja, não ocorreu efeito de halo nas respostas referentes ao conjunto de itens da escala de avaliação.

A média dos itens da escala variou de 0,30 a 1,96. O coeficiente de variação das respostas a cada item apresentou 11 itens com distribuição homogênea dos respectivos escores, com o coeficiente de variação entre 9,8% e 28,8% (itens 1, 5, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 17, 22 e 28). Os demais itens apresentaram distribuição heterogênea das respostas variando muito o grau de concordância entre os respondentes; o coeficiente de variação desses itens variou de 30,6% a 228,1% (itens 2, 3, 4, 6, 8, 11, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 29 e 30).

Esses resultados indicam que a escala de avaliação se prestou à mensuração desejada.

### ***6.2.2 Escala de avaliação das turmas presenciais***

A escala aplicada na amostra das turmas presenciais apresentou coeficiente  $\alpha = 0,69$ , erro padrão da medida 1,4 correspondendo a 3,5% da amplitude total da escala de medida [0 ; 40] do escore total.

O coeficiente de sensibilidade foi  $\gamma^2 = 0,85$  implicando na probabilidade 0,8023 (80,23%) do escore fornecido pelo instrumento apresentar erro de medida inferior ao erro padrão.

O teste de Hotelling apresentou  $T^2 = 290,30$ , significativo para  $p < 0,01$ , indicando a não ocorrência de efeito de halo nas respostas ao conjunto de itens da escala de avaliação.

A média dos itens da escala variou de 0,93 a 1,93. O coeficiente de variação das respostas a cada item apresentou 13 itens com distribuição homogênea variando de 13,6% a 29,6% (itens 3, 4, 7, 12, 18 e 19). Os itens (1, 2, 5, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17 e 20) apresentaram distribuição heterogênea nas respostas. No item 6 todos os sujeitos assinalaram a mesma resposta, conseqüentemente não houve variação nas respostas ao item.

Os resultados da escala de avaliação aplicada com as turmas presenciais serviu à mensuração desejada.

### 6.3 Apresentação e análise dos resultados da aplicação da escala de avaliação na amostra nas turmas semipresenciais (EAD)

O quadro 11 a seguir apresenta as estatísticas das notas no total da escala e das notas das 6 (seis) dimensões que constituíram a escala de avaliação.

Quadro 11 – Estatísticas da escala de avaliação e das dimensões da escala na amostra semipresencial (EAD)

			Estatística
nota_esc - Nota na escala de avaliação na amostra semipresencial (EAD) - Escala [0 ; 10]	Média		7,066
	Intervalo de confiança da média (95%)	Limite inferior	6,861
		Limite superior	7,271
	Mediana		7,000
	Variância		,554
	Desvio padrão		,7442
	Nota mínima		5,5
	Nota máxima		8,7
	Amplitude total		3,2
	Intervalo interquartilico		1,0
	Assimetria		,212
nota_dimensão1 - Nota na dimensão conteúdo - Escala [0 ; 10]	Média		7,770
	Intervalo de confiança da média (95%)	Limite inferior	7,528
		Limite superior	8,011
	Mediana		7,857
	Variância		,765
	Desvio padrão		,8746
	Nota mínima		6,1

	Nota máxima		9,6
	Amplitude total		3,6
	Intervalo interquartilico		1,1
	Assimetria		-,047
nota_dimensão2 - Nota na dimensão aula - Escala [0 ; 10]	Média		9,198
	Intervalo de confiança da média (95%)	Limite inferior	8,798
		Limite superior	9,598
	Mediana		10,000
	Variância		2,109
	Desvio padrão		1,4523
	Nota mínima		5,0
	Nota máxima		10,0
	Amplitude total		5,0
	Intervalo interquartilico		2,5
	Assimetria		-1,669
nota_dimensão3 - Nota na dimensão acompanhamento tutoria - Escala [0 ; 10]	Média		7,138
	Intervalo de confiança da média (95%)	Limite inferior	6,512
		Limite superior	7,765
	Mediana		6,667
	Variância		5,169
	Desvio padrão		2,2734
	Nota mínima		1,7
	Nota máxima		10,0
	Amplitude total		8,3
	Intervalo interquartilico		4,2
	Assimetria		-,255
nota_dimensão4 - Nota na dimensão condições de estudo - Escala [0 ; 10]	Média		5,660
	Intervalo de confiança da média (95%)	Limite inferior	5,219
		Limite superior	6,101
	Mediana		6,250
	Variância		2,560
	Desvio padrão		1,6001
	Nota mínima		2,5
	Nota máxima		8,8
	Amplitude total		6,3
	Intervalo interquartilico		1,9
	Assimetria		-,237
nota_dimensão5 - Nota na dimensão domínio do computador - Escala [0 ; 10]	Média		5,604
	Intervalo de confiança da média (95%)	Limite inferior	5,220
		Limite superior	5,987
	Mediana		6,000
	Variância		1,936
	Desvio padrão		1,3915
	Nota mínima		3,0
	Nota máxima		10,0
	Amplitude total		7,0

	Intervalo interquartilico	1,0
	Assimetria	1,024
nota_dimensao6 - Nota na dimensao perspectivas profissionais - Escala [0 ; 10]	Média	6,368
	Intervalo de confiança da média (95%)	Limite inferior
		5,621
		Limite superior
		7,115
	Mediana	7,500
	Variância	7,348
	Desvio padrão	2,7106
	Nota mínima	,0
	Nota máxima	10,0
	Amplitude total	10,0
	Intervalo interquartilico	2,5
	Assimetria	-,502

Fonte: Própria

A nota da escala de avaliação apresentou nota inferior 5,5 e superior 8,7, com média 7,1 e mediana 7,0. O intervalo de confiança para a média populacional com uma confiança de 95% teve como limite inferior 6,9 e como limite superior 7,3.

#### Quadro 12 - Estimativas das médias populacionais nas turmas semipresenciais (EAD)

	Huber's M-Estimador	Tukey's Biweight	Hampel's M-Estimador	Andrews' Wave
nota_esc - Nota na escala de avaliação - Escala [0 ; 10]	7,032	7,020	7,034	7,020

Fonte: Própria

As estimativas por ponto da média populacional segundo os critérios de Huber, Tukey, Hampel e Andrew situaram-se no intervalo de confiança para a média populacional. O coeficiente de assimetria 0,21 da distribuição das notas na escala indica uma pequena concentração das notas abaixo da média, o que pode também ser verificado, uma vez que a mediana 7,0 é pouco inferior à média 7,1.

Em relação à normalidade da distribuição das notas na escala e nas 6 dimensões observa-se que somente na distribuição das notas da escala de avaliação e da dimensão 1 são normais (teste de normalidade de Shapiro-Wilk usado em função do tamanho da amostra) conforme se observa no quadro 13.

Quadro 13 - Testes de Normalidade da nota na escala semipresencial

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Estatística	df	Sig.	Estatística	df	Sig.
nota_esc - Nota na escala de avaliação - Escala [0 ; 10]	,093	53	,200(*)	,979	53	,480
nota_dimensão1 - Nota na dimensão conteúdo - Escala [0 ; 10]	,147	53	,006	,963	53	,102
nota_dimensão2 - Nota na dimensão aula - Escala [0 ; 10]	,445	53	,000	,589	53	,000
nota_dimensão3 - Nota na dimensão acompanhamento tutoria - Escala [0 ; 10]	,191	53	,000	,893	53	,000
nota_dimensão4 - Nota na dimensão condições de estudo - Escala [0 ; 10]	,172	53	,000	,933	53	,005
nota_dimensão5 - Nota na dimensão domínio do computador - Escala [0 ; 10]	,237	53	,000	,885	53	,000
nota_dimensão6 - Nota na dimensão perspectivas profissionais - Escala [0 ; 10]	,190	53	,000	,890	53	,000

\* Limite inferior da significância

Fonte: Própria

O mesmo tipo de interpretação é válido para as notas nas dimensões, observando-se que o coeficiente de assimetria inferior indica concentração de notas acima das médias e o coeficiente maior a concentração se dá abaixo da média.

O quadro 14 a seguir apresenta a distribuição da nota segundo os percentis.

Quadro 14 - Distribuição das notas na escala de avaliação e nas dimensões da escala segundo os percentis

		nota_esc - Nota na escala de avaliação - Escala [0 ; 10]	nota_ dimensão 1 - Nota na dimensão conteúdo - Escala [0 ; 10]	nota_ dimensão 2 - Nota na dimensão aula - Escala [0 ; 10]	nota_ dimensão 3 - Nota na dimensão acompanha- mento tutoria - Escala [0 ; 10]	nota_ dimensão 4 - Nota na dimensão condições de estudo - Escala [0 ; 10]	nota_ dimensão 5 - Nota na dimensão domínio do computa- dor - Escala [0 ; 10]	nota_ dimensão 6 - Nota na dimensão perspecti- vas profissio- nais - Escala [0 ; 10]
N	Válidos	53	53	53	53	53	53	53

	Não responderam	0	0	0	0	0	0	0
Percentis	10	6,067	6,429	7,500	5,000	3,750	4,000	2,500
	20	6,333	6,786	7,500	5,000	3,750	4,000	5,000
	25	6,500	7,143	7,500	5,000	5,000	5,000	5,000
	30	6,667	7,143	10,000	5,000	5,000	5,000	5,000
	40	6,833	7,500	10,000	6,667	5,000	5,000	5,000
	50	7,000	7,857	10,000	6,667	6,250	6,000	7,500
	60	7,333	8,214	10,000	8,333	6,250	6,000	7,500
	70	7,467	8,214	10,000	8,333	6,250	6,000	7,500
	75	7,500	8,214	10,000	9,167	6,875	6,000	7,500
	80	7,667	8,571	10,000	10,000	7,500	6,000	10,000
	90	8,000	8,929	10,000	10,000	7,500	7,600	10,000

Fonte: Própria

Em relação à nota na escala de avaliação, observa-se no quadro 11 nota mínima 5,5 e máxima 8,7, verificando-se no quadro 14 que na distribuição das notas na escala de avaliação somente 10% dos sujeitos atribuíram nota igual ou superior a 6,1, então na avaliação geral que a escala faz, pode-se considerar que foi uma avaliação boa em relação ao conjunto das dimensões, pois avaliaram bem as dimensões em seu conjunto; o mesmo pode-se afirmar em relação a dimensão 1 – avaliação do conteúdo e dimensão 2 – avaliação das aulas. No entanto, se observarmos os percentis no quadro 14 das dimensões 3 – acompanhamento tutorial e da dimensão 6 – perspectivas profissionais, verifica-se que 25% das notas na dimensão 3 são iguais ou superiores a (9,2), sendo que 20% da amostra nessas notas foi igual a (10,0) e 30% avaliaram com nota igual ou inferior a (5,0); na dimensão 6 – perspectivas profissionais, 20% das notas são iguais a (10,0), no entanto, 40% dos sujeitos avaliaram com nota igual ou inferior a (5,0), sendo que 10% da amostra atribuíram nota igual ou inferior a (2,5). Na dimensão 4 – condições de estudo, as notas variaram de (2,5) a (8,8) sendo que, 20% avaliam com nota igual ou superior a (7,5) e 40% com nota igual ou inferior a (5,0) e entre esses 20% da amostra com nota igual ou inferior a (3,8); na dimensão 5 – domínio do computador as notas variaram da nota (6,0) à nota (9,0) inclusive em 49% dos sujeitos da amostra. Somente 1(1,9%) sujeito atribuiu nota (10,0) e 49, 1% da amostra atribuíram nota igual ou inferior a (5,0).

Observando-se o quadro 15 abaixo,

Quadro 15 - Coeficientes de correlação de Pearson entre as notas das dimensões medidas pela escala de avaliação e seus níveis de significância

		nota_esc - Nota na escala de avaliação - Escala [0 ; 10]	nota_ dimensão 1 - Nota na dimensão conteúdo - Escala [0 ; 10]	nota_ dimensão 2 - Nota na dimensão aula - Escala [0 ; 10]	nota_dim ensão3 - Nota na dimensão acompa- nhamento tutoria – Escala [0 ; 10]	nota_ dimensão4 - Nota na dimensão condições de estudo - Escala [0 ; 10]	nota_ dimensão 5 - Nota na dimensão domínio do computa- dor – Escala [0 ; 10]	nota_ dimensão 6 - Nota na dimensão perspec- tivas profissio- nais - Escala [0 ; 10]
nota_esc - Nota na escala de avaliação - Escala [0 ; 10]	Correlação (Pearson)	1	,718 (**)	,465 (**)	,426 (**)	,551 (**)	,462 (**)	,467(**)
	Significância		,000	,000	,001	,000	,000	,000
	N	53	53	53	53	53	53	53
nota_ dimensão1 - Nota na dimensão conteúdo - Escala [0 ; 10]	Correlação (Pearson)	,718 (**)	1	,255	-,036	,208	-,006	,370(**)
	Significância	,000		,066	,796	,135	,963	,006
	N	53	53	53	53	53	53	53
nota_ dimensão2 - Nota na dimensão aula - Escala [0 ; 10]	Correlação (Pearson)	,465 (**)	,255	1	,238	,129	,054	,284(*)
	Significância	,000	,066		,086	,358	,702	,039
	N	53	53	53	53	53	53	53
nota_ dimensão3 - Nota na dimensão acompa- nhamento tutoria – Escala [0 ; 10]	Correlação (Pearson)	,426(**)	-,036	,238	1	,276(*)	,192	-,120
	Significância	,001	,796	,086		,045	,169	,393
	N	53	53	53	53	53	53	53
nota_ dimensão4 - Nota na dimensão condições de estudo - Escala [0 ; 10]	Correlação (Pearson)	,551 (**)	,208	,129	,276 (*)	1	,206	-,060
	Significância	,000	,135	,358	,045		,139	,670

	N	53	53	53	53	53	53	53
nota_ dimensão5 - Nota na dimensão domínio do computador - Escala [0 ; 10]	Correlação (Pearson)	,462 (**)	-,006	,054	,192	,206	1	,121
	Significância	,000	,963	,702	,169	,139		,388
	N	53	53	53	53	53	53	53
nota_ dimensão6 - Nota na dimensão perspectivas profissionais - Escala [0 ; 10]	Correlação (Pearson)	,467 (**)	,370 (**)	,284 (*)	-,120	-,060	,121	1
	Significância	,000	,006	,039	,393	,670	,388	
	N	53	53	53	53	53	53	53

\*\* Correlação significante para  $p < 0,01$  (teste bicaudal)

\* Correlação significante para  $p < 0,05$  (teste bicaudal)

Fonte: Própria

percebemos que as notas nas 6 (seis) dimensões se correlacionam com a nota na escala de avaliação com correlação significativa para  $p < 0,01$ , isto é, todas as dimensões contribuem significativamente para a composição da nota na escala. No entanto, esperava-se que houvesse uma integração entre as 6 (seis) dimensões da escala de avaliação o que não se observou, pois uma vez que no quadro 15 verifica-se que somente 3 (três) correlações foram significativas, dado que, essas dimensões integradas em uma estrutura fechada com elas apresentando correlação duas a duas todas significativas, constituiria um indicador importante na qualidade dos resultados dos fenômenos de ensino e aprendizagem.

Tendo como variáveis independentes as notas nas 6 (seis) dimensões e como variável dependente a nota na escala de avaliação e realizando-se a regressão linear com o método STEPWISE verificou-se que nenhuma das variáveis dependentes foi eliminada na construção do modelo linear, o modelo final obtido encontra-se no quadro seguinte:

Quadro 16 – Modelos obtidos com a regressão linear na amostra semipresencial (EAD)

Mo- delo		Coeficientes		Coefi- entes padroni- zados	t	Sig.
		B	Erro Padrão	Beta		
1	(Constante)	2,320	,648		3,578	,001
	nota_dimensão1 - Nota na dimensão conteúdo - Escala [0 ; 10]	,611	,083	,718	7,364	,000
2	(Constante)	,901	,534		1,686	,098
	nota_dimensão1 - Nota na dimensão conteúdo - Escala [0 ; 10]	,613	,062	,721	9,871	,000
	nota_dimensão5 - Nota na dimensão domínio do computador - Escala [0 ; 10]	,250	,039	,467	6,393	,000
3	(Constante)	,148	,390		,379	,706
	nota_dimensão1 - Nota na dimensão conteúdo - Escala [0 ; 10]	,625	,044	,734	14,264	,000
	nota_dimensão5 - Nota na dimensão domínio do computador - Escala [0 ; 10]	,211	,028	,395	7,527	,000
	nota_dimensão3 - Nota na dimensão acompanhamento tutoria - Escala [0 ; 10]	,124	,017	,377	7,197	,000
4	(Constante)	,117	,303		,388	,700
	nota_dimensão1 - Nota na dimensão conteúdo - Escala [0 ; 10]	,578	,035	,680	16,588	,000
	nota_dimensão5 - Nota na dimensão domínio do computador - Escala [0 ; 10]	,190	,022	,355	8,615	,000
	nota_dimensão3 - Nota na dimensão acompanhamento tutoria - Escala [0 ; 10]	,103	,014	,314	7,461	,000
	nota_dimensão4 - Nota na dimensão condições de estudo - Escala [0 ; 10]	,116	,020	,250	5,802	,000
5	(Constante)	,336	,131		2,560	,014
	nota_dimensão1 - Nota na dimensão conteúdo - Escala [0 ; 10]	,484	,016	,569	29,620	,000
	nota_dimensão5 - Nota na dimensão domínio do computador - Escala [0 ; 10]	,164	,010	,307	17,010	,000
	nota_dimensão3 - Nota na dimensão acompanhamento tutoria - Escala [0 ; 10]	,112	,006	,341	18,718	,000
	nota_dimensão4 - Nota na dimensão condições de estudo - Escala [0 ; 10]	,136	,009	,293	15,562	,000
	nota_dimensão6 - Nota na dimensão perspectivas profissionais - Escala [0 ; 10]	,076	,005	,277	14,566	,000
6	(Constante)	5,11E-015	,000		,000	1,000
	nota_dimensão1 - Nota na dimensão conteúdo - Escala [0 ; 10]	,467	,000	,548	2265885 79,756	,000
	nota_dimensão5 - Nota na dimensão domínio do computador - Escala [0 ; 10]	,167	,000	,312	1386697 36,831	,000
	nota_dimensão3 - Nota na dimensão acompanhamento tutoria - Escala [0 ; 10]	,100	,000	,306	1296847 78,221	,000
	nota_dimensão4 - Nota na dimensão condições de estudo - Escala [0 ; 10]	,133	,000	,287	1222692 12,475	,000
	nota_dimensão6 - Nota na dimensão perspectivas profissionais - Escala [0 ; 10]	,067	,000	,243	9893003 7,513	,000
	nota_dimensão2 - Nota na dimensão aula - Escala [0 ; 10]	,067	,000	,130	5503408 2,085	,000

a Variável dependente: nota\_esc - Nota na escala de avaliação - Escala [0 ; 10]

Fonte: Própria

Observando-se o modelo 6 no quadro, verifica-se que todas as 6 (seis) dimensões apresentam coeficientes da equação de regressão significativos. O coeficiente padronizado  $\beta$  mostra que a dimensão 1 – conteúdo apresentou maior peso na composição da nota na escala ( $\beta = 0,548$ ), sendo seguida pelas dimensões d5, d3, d4, d6 e d2 com respectivamente valores de  $\beta = 0,312, 0,306, 0,287, 0,243, 0,130$ , respectivamente.

#### 6.4 Apresentação e análise dos resultados da aplicação da escala de avaliação na amostra das turmas presenciais

O quadro 17 a seguir apresenta as estatísticas das notas no total da escala e das notas das 4 (quatro) dimensões que constituíram a escala de avaliação.

Quadro 17 - Estatísticas da escala de avaliação e das dimensões da escala na amostra presencial

			Estatística
nota_presencial	Média		8,6339
	Intervalo de confiança para a média populacional (95%)	Limite inferior	8,4002
		Limite superior	8,8677
	Mediana		8,6250
	Variância		,363
	Desvio padrão		,60278
	Mínimo		7,75
	Máximo		9,75
	Amplitude		2,00
	Amplitude interquartílica		1,19
	Assimetria		,064
nota_d1_conteúdo - Nota na dimensão conteúdo - Escala [0 ;28]	Média		8,9158
	Intervalo de confiança para a média populacional (95%)	Limite inferior	8,6351
		Limite superior	9,1966
	Mediana		8,9286
	Variância		,524
	Desvio padrão		,72402
	Mínimo		7,50
	Máximo		10,00
	Amplitude		2,50
	Amplitude interquartílica		,98

	Assimetria		-,178
nota_d2_aulas - Nota na dimensão aulas – Escala [0 ;6]	Média		7,1429
	Intervalo de confiança para a média populacional (95%)	Limite inferior	6,5122
		Limite superior	7,7735
	Mediana		6,6667
	Variância		2,646
	Desvio padrão		1,62650
	Mínimo		5,00
	Máximo		10,00
	Amplitude		5,00
	Amplitude interquartílica		1,67
	Assimetria		,399
nota_d3_acompanhamento - Nota na dimensão acompanhamento do professor - Escala [0 ;4]	Média		9,0179
	Intervalo de confiança para a média populacional (95%)	Limite inferior	8,5357
		Limite superior	9,5000
	Mediana		10,0000
	Variância		1,546
	Desvio padrão		1,24337
	Mínimo		7,50
	Máximo		10,00
	Amplitude		2,50
	Amplitude interquartílica		2,50
	Assimetria		-,464
nota_d4_condições - Nota na dimensão condições de estudo - Escala [0 ;2]	Média		8,3929
	Intervalo de confiança para a média populacional (95%)	Limite inferior	7,3305
		Limite superior	9,4552
	Mediana		10,0000
	Variância		7,507
	Desvio padrão		2,73982
	Mínimo		,00
	Máximo		10,00
	Amplitude		10,00
	Amplitude interquartílica		5,00
	Assimetria		-1,516

Fonte: Própria

A nota da escala de avaliação apresentou nota mínima 7,8 e máxima 9,8, com média 8,6 e mediana 8,6. O intervalo de confiança para a média populacional com uma confiança de 95% teve como limite inferior 8,4 e como limite superior 8,9.

Quadro 18 - Estimativas da média populacional na modalidade presencial

	Huber	Tukey	Hampel	Andrews
nota_presencial	8,6250	8,6298	8,6317	8,6298

Fonte: Própria

As estimativas por ponto da média populacional segundo os critérios de Huber, Tukey, Hampel e Andrew situaram-se no intervalo de confiança para a média populacional.

Em relação à normalidade da distribuição das notas na escala e nas 4 dimensões observa-se que somente na distribuição das notas da escala de avaliação e da dimensão 1 são normais (teste de normalidade de Shapiro-Wilk usado em função do tamanho da amostra) conforme se observa no quadro 19. Nas dimensões 2, 3 e 4 não-normais, verifica-se que na dimensão 2 o coeficiente de assimetria (0,40) indica a concentração das notas abaixo da média o que é confirmado pela média da nota nessa dimensão, ser menos que a mediana 6,7. Nas notas das dimensões 3 e 4 os coeficientes de assimetria negativos -0,46 e -0,52, respectivamente, indicam concentração das notas de cada dimensão acima da média, confirmada pelas médias e medianas (9,1) e (10,0) na dimensão 3 e (8,4) e (10,0) na dimensão 4.

Quadro 19 - Testes de Normalidade da nota na escala presencial

	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Estatística	Grau de Liberdade	Sig.	Estatística	Grau de Liberdade	Sig.
nota_presencial	,157	28	,076	,934	28	,080
nota_d1_conteúdo - Nota na dimensão conteúdo - Escala [0 ;28]	,111	28	,200(*)	,949	28	,189
nota_d2_aulas - Nota na dimensão aulas - Escala [0 ;6]	,258	28	,000	,868	28	,002
nota_d3_acompanhamento - Nota na dimensão acompanhamento do professor - Escala [0 ;4]	,392	28	,000	,622	28	,000

nota_d4_condições - Nota na dimensão condições de estudo - Escala [0 ;2]	,436	28	,000	,612	28	,000
--	------	----	------	------	----	------

\* Limite inferior da significância

Fonte: Própria

O quadro a seguir apresenta as distribuições da nota na escala de avaliação e nas dimensões segundo os percentis.

Quadro 20 - Distribuição das notas na escala de avaliação e nas dimensões da escala segundo os percentis

		nota_presencial – Nota na escala de avaliação	nota_d1_ conteúdo - Nota na dimensão conteúdo - Escala [0 ;28]	nota_d2_ aulas - Nota na dimensão aulas - Escala [0 ;6]	nota_d3_ acompanhamento - Nota na dimensão acompanhamento do professor - Escala [0 ;4]	nota_d4_ condições - Nota na dimensão condições de estudo – Escala [0 ;2]
N	Válidos	28	28	28	28	28
	Em Branco	0	0	0	0	0
Percentis	10	7,750	7,8214	5,0000	7,5000	5,0000
	20	8,000	8,2143	5,0000	7,5000	5,0000
	25	8,000	8,5714	6,6667	7,5000	5,0000
	30	8,175	8,5714	6,6667	7,5000	8,5000
	40	8,400	8,5714	6,6667	9,0000	10,0000
	50	8,625	8,9286	6,6667	10,0000	10,0000
	60	9,000	9,0714	6,6667	10,0000	10,0000
	70	9,000	9,2857	8,3333	10,0000	10,0000
	75	9,188	9,5536	8,3333	10,0000	10,0000
	80	9,250	9,6429	8,3333	10,0000	10,0000
	90	9,500	10,0000	10,0000	10,0000	10,0000

Fonte: Própria

Observa-se no quadro 20 que as notas na escala de avaliação indicam que a disciplina em seu conjunto foi bem avaliada pelos sujeitos da amostra, tendo a nota na escala de avaliação variado de 7,8 a 9,8 com média 8,6. Na dimensão 1 – conteúdo as notas variaram de 7,5 a 10,0, com média 8,9, as notas na dimensão 2 – aulas apresentaram a menor média com 64,3% da amostra atribuindo nota no intervalo de 5,0 a 6,7 e o restante 35,7% atribuíram notas entre 8,3 e 10,0, na dimensão 3 – acompanhamento do professor também foi bem avaliado, tendo as notas variaram de 7,5 a 10,0, com média 9,0 e 60,7% da amostra atribuiu nota 10,0 a esta dimensão. Na dimensão 4 – condições de estudo as notas variaram de 0 a 10,0

com média 8,4 sendo que 28,6% da amostra atribuiu nota igual ou menor que 5,0, os demais 71,4% atribuíram nota 10,0 à dimensão.

Observando-se o quadro 21 a seguir,

Quadro 21 – Coeficientes de correlação de Pearson entre as notas das dimensões medidas pela escala de avaliação e seus níveis de significância

		nota_ presencial	nota_d1_ conteúdo - Nota na dimensão conteúdo - Escala [0 ;28]	nota_d2_ aulas - Nota na dimensão aulas - Escala [0 ;6]	nota_d3_ acompanha- mento - Nota na dimensão acompanha- mento do professor - Escala [0 ;4]	nota_d4_ condições - Nota na dimensão condições de estudo - Escala [0 ;2]
nota_ presencial	Correlação	1	,891(**)	,373	-,003	,444(*)
	Significância		,000	,050	,987	,018
	N	28	28	28	28	28
nota_d1_ conteúdo - Nota na dimensão conteúdo - Escala [0 ;28]	Correlação	,891(**)	1	,043	-,125	,256
	Significância	,000		,829	,527	,189
	N	28	28	28	28	28
nota_d2_ aulas - Nota na dimensão aulas - Escala [0 ;6]	Correlação	0,373*	,043	1	-,294	-,030
	Significância	,05	,829		,128	,881
	N	28	28	28	28	28
nota_d3_ acompanha- mento - Nota na dimensão acompanha- mento do professor - Escala [0 ;4]	Correlação	-,003	-,125	-,294	1	,063
	Significância	,987	,527	,128		,750
	N	28	28	28	28	28
nota_d4_ condições - Nota na dimensão condições	Correlação	,444(*)	,256	-,030	,063	1

de estudo - Escala [0 ;2]						
	Significância	,018	,189	,881	,750	
	N	28	28	28	28	28

\*\* Correlação significativa para  $p < 0,01$  (teste bicaudal)

\* Correlação significativa para  $p < 0,05$  (teste bicaudal)

Fonte: Própria

As notas em 3(três) dimensões (d1, d2 e d3) se correlacionam significativamente com as notas da escala de avaliação, isto é, essas 3 dimensões contribuem significativamente para a composição da nota na escala. No entanto, esperava-se que houvesse uma integração entre as 4 (quatro) dimensões da escala o que não se observou, verifica-se no quadro 22 que nenhuma das notas nas dimensões se correlacionam significativamente quando tomadas duas a duas, essas dimensões deveriam estar integradas em uma estrutura fechada com elas apresentando correlações duas a duas, todas significativas, de modo que constituíssem um indicador importante na qualidade dos resultados dos fenômenos de ensino e aprendizagem.

Tendo como variáveis independentes as notas nas 4 (quatro) dimensões e como variável dependente a nota na escala de avaliação e realizando-se a regressão linear com o método STEPWISE, verificou-se que nenhuma das variáveis dependentes foi eliminada na construção do modelo linear, o modelo final obtido encontra-se no quadro seguinte:

Quadro 22 – Modelos obtidos com a regressão linear na amostra presencial

Modelo		Coeficientes		Coeficientes padronizados		
		B	Erro padrão	Beta	t	Sig.
1	(Constante)	2,023	,664		3,046	,005
	nota_d1_conteúdo - Nota na dimensão conteúdo - Escala [0 ;28]	,741	,074	,891	9,985	,000
2	(Constante)	1,241	,479		2,590	,016
	nota_d1_conteúdo - Nota na dimensão conteúdo - Escala [0 ;28]	,729	,051	,876	14,253	,000
	nota_d2_aulas - Nota na dimensão aulas - Escala [0 ;6]	,124	,023	,336	5,462	,000
3	(Constante)	1,231	,311		3,964	,001
	nota_d1_conteúdo - Nota na dimensão conteúdo - Escala [0 ;28]	,677	,034	,813	19,719	,000
	nota_d2_aulas - Nota na dimensão aulas - Escala [0 ;6]	,128	,015	,346	8,673	,000
	nota_d4_condições - Nota na dimensão condições de estudo - Escala [0 ;2]	,054	,009	,246	5,962	,000

4	(Constante)	5,88E-015	,000		,000	1,000
	nota_d1_conteúdo - Nota na dimensão conteúdo - Escala [0 ;28]	,700	,000	,841	133076688,916	,000
	nota_d2_aulas - Nota na dimensão aulas - Escala [0 ;6]	,150	,000	,405	64015520,441	,000
	nota_d4_condições - Nota na dimensão condições de estudo - Escala [0 ;2]	,050	,000	,227	36179042,706	,000
	nota_d3_acompanhamento - Nota na dimensão acompanhamento do professor - Escala [0 ;4]	,100	,000	,206	32268746,024	,000

Fonte: Própria

Observando-se o modelo 4 no quadro, verifica-se que todas as 4 (quatro) dimensões apresentam coeficientes da equação de regressão significativos. O coeficiente padronizado  $\beta$  mostra que a dimensão 1 – conteúdo apresentou maior peso na composição da nota na escala ( $\beta = 0,841$ ), sendo seguida pelas dimensões d2, d4 e d3 com respectivamente valores de  $\beta = 0,405$ ,  $0,227$  e  $0,206$ , respectivamente.

### 6.5 Comparação entre o rendimento na disciplina EPGE nas duas modalidades

Para se comparar o rendimento do conteúdo ministrado nas turmas presencial e semipresencial selecionaram-se nas duas escalas os itens da dimensão 1 – conteúdo nas turmas Presenciais (q6, q8, q9, q12, q13, q14, q15, q16, q17, q18, q 19 e q20) e nas turmas semipresenciais (EAD) os itens (q9, q10, q 12, q13, q14, q15, q16, q24, q25, q26, q27, q28 e q29).

Comparando-se os conteúdos relativos a estes itens nas 2 (duas) escalas, verifica-se que como itens de teste, os itens nas duas escalas por avaliarem os mesmos conteúdos, pode-se considerar como as duas formas sendo formas paralelas, assim permitindo a comparação entre os resultados semipresencial (EAD) com Presencial.

Esses itens foram corrigidos com correção binária conforme itens de teste atribuindo-se o escore 1(um) à categoria de medida “Concordo” na escala original e o escore 0(zero) para as categorias “Concordo em parte” e “Discordo”.

Calculou-se para o escore total o conjunto de itens da amostra presencial e também para a amostra da EAD. Os resultados obtidos com os escores nesses 2(dois) testes transformados para a escala de 0 a 10 de nota, são apresentados a seguir:

Tabela 2 - Testes do  $\chi^2$  (qui quadrado) relação entre o tipo de modalidade e a média final de rendimento na disciplina

			Modalidade		Total
			1 - Semipre- sencial EAD	2 - Presencial	
rend_final	2,3	Número	1	0	1
		% na modalidade	1,9%	,0%	1,2%
	4,2	Número	0	1	1
		% na modalidade	,0%	3,6%	1,2%
	4,6	Número	1	0	1
		% na modalidade	1,9%	,0%	1,2%
	5,4	Número	10	0	10
		% na modalidade	18,9%	,0%	12,3%
	5,8	Número	0	4	4
		% na modalidade	,0%	14,3%	4,9%
	6,2	Número	11	0	11
		% na modalidade	20,8%	,0%	13,6%
	6,7	Número	0	3	3
		% na modalidade	,0%	10,7%	3,7%
	6,9	Número	10	0	10
		% na modalidade	18,9%	,0%	12,3%
	7,5	Número	0	8	8
		% na modalidade	,0%	28,6%	9,9%
	7,7	Número	15	0	15
		% na modalidade	28,3%	,0%	18,5%
	8,3	Número	0	3	3
		% na modalidade	,0%	10,7%	3,7%
	8,5	Número	3	0	3
		% na modalidade	5,7%	,0%	3,7%
	9,2	Número	0	5	5
		% na modalidade	,0%	17,9%	6,2%
	9,2	Número	2	0	2
		% na modalidade	3,8%	,0%	2,5%
	10,0	Número	0	4	4
		% na modalidade	,0%	14,3%	4,9%
Total		Número	53	28	81
		% na modalidade	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Própria

Quadro 23 – Relação entre a modalidade e a nota na dimensão conteúdo

	Valor	Graus de liberdade	Significância (teste bicaudal)	Significância exata (teste bicaudal)	Significância exata (teste unicaudal)
Pearson	81,000(a)	14	,000	,000	
Razão de verossimilhança	104,446	14	,000	,000	
Teste exato de Fisher	79,006			,000	
Associação linear	10,038(b)	1	,002	,001	,001
Nº de casos	81				

Fonte: Própria

A tabela 2 apresenta as notas por modalidade obtidas nos itens da escala referentes à dimensão conteúdo. As duas variáveis modalidade e nota se associam linearmente ( $p < 0,01$ ) obtidas nos conjuntos dos itens de conteúdo das duas escalas. O teste exato de Fisher ( $\chi^2 = 79,0$ ; significativo para  $p < 0,01$ ) o  $\chi^2$  de Pearson ( $\chi^2 = 81,0$ , significativo para  $p > 0,01$ ). Esses resultados indicam uma forte associação entre o tipo de modalidade e as notas na dimensão.

O quadro 24 a seguir apresenta as estatísticas segundo as modalidades:

Quadro 24 - Estatísticas segundo as modalidades das notas na dimensão conteúdo

	N	Média	Desvio padrão	Máximo	Mínimo
1	53	6,734	1,2523	2,3	9,2
2	28	7,798	1,5251	4,2	10,0
Total	81	7,102	1,4364	2,3	10,0

Fonte: Própria

Observa-se que a amostra presencial apresentou média maior que na semipresencial (EAD). Os quadros 25, 26 e 27 seguintes contêm os resultados da análise de variância, indicando diferença significativa entre as duas médias para  $p < 0,01$ . Da mesma forma o teste robusto de igualdade de médias de Brown-Forsythe também apresentou diferença significativa entre essas duas médias (significativo para  $p < 0,01$ ).

Quadro 25 – Análise de variância (comparação entre as médias na dimensão conteúdo nas duas modalidades)

	Soma de quadrados	Graus de liberdade	Quadrado médio	F	Sig.
Entre grupos	20,711	1	20,711	11,335	,001
Erro	144,343	79	1,827		
Total	165,054	80			

Fonte: Própria

Quadro 26 – Teste robusto de igualdade de médias na dimensão conteúdo nas duas modalidades

	Estatística	df1	df2	Sig.
Brown-Forsythe	10,035	1	46,591	,003

Fonte: Própria

As duas amostras semipresencial (EAD) e presencial apresentaram média 6,7 e 7,8, respectivamente. Com mediana 6, 8 e 7,5, respectivamente. O teste de normalidade de Shapiro-Wilk indicou a não-normalidade na distribuição das notas ( $p < 0,01$ ) em EAD, enquanto que na presencial o mesmo teste indicou a rejeição da hipótese de não-normalidade ( $p < 0,11$ ), logo a distribuição da nota presencial é normal. As estimativas por ponto da média populacional de Huber (6,8), Tukey (6,8), Hampel (6,8) e Andrew (6, 8) para a população da disciplina em EAD situaram-se no intervalo de confiança, para uma confiança de 95%, para a média populacional [6,4 ; 7,1]. O mesmo verifica-se com a estimativa da média por esses 4 (quatro) autores citados, respectivamente, (7,8), (7,9), (7,8) e (7,9), também se situaram no intervalo de confiança para a média na população dos estudantes presenciais na disciplina [7,2 ; 8,4].

### 6.6 Comparação entre as médias finais dos estudantes das turmas semipresencial (EAD) e presencial

A tabela seguinte apresenta as notas finais obtidas na disciplina nas turmas das (2) duas modalidades:

Tabela 3 – Média final de aprovação na disciplina nas duas modalidades

média_final_curso		Modalidade		Total
		1 - EAD	2 - Presencial	1 - EAD
,0	Número	9	0	9
	% na modalidade	14,5%	,0%	8,2%
,3	Número	1	0	1
	% na modalidade	1,6%	,0%	,9%
1,0	Número	1	0	1
	% na modalidade	1,6%	,0%	,9%
1,8	Número	1	0	1
	% na modalidade	1,6%	,0%	,9%
3,2	Número	1	0	1

	% na modalidade	1,6%	,0%	,9%
3,5	Número	0	1	1
	% na modalidade	,0%	2,1%	,9%
3,6	Número	1	0	1
	% na modalidade	1,6%	,0%	,9%
3,7	Número	1	0	1
	% na modalidade	1,6%	,0%	,9%
3,8	Número	1	0	1
	% na modalidade	1,6%	,0%	,9%
3,9	Número	1	0	1
	% na modalidade	1,6%	,0%	,9%
4,6	Número	2	0	2
	% na modalidade	3,2%	,0%	1,8%
4,7	Número	1	0	1
	% na modalidade	1,6%	,0%	,9%
5,0	Número	1	0	1
	% na modalidade	1,6%	,0%	,9%
5,2	Número	4	0	4
	% na modalidade	6,5%	,0%	3,6%
5,3	Número	2	0	2
	% na modalidade	3,2%	,0%	1,8%
5,6	Número	1	0	1
	% na modalidade	1,6%	,0%	,9%
5,7	Número	2	0	2
	% na modalidade	3,2%	,0%	1,8%
5,8	Número	1	0	1
	% na modalidade	1,6%	,0%	,9%
6,2	Número	1	0	1
	% na modalidade	1,6%	,0%	,9%
6,4	Número	1	0	1
	% na modalidade	1,6%	,0%	,9%
6,6	Número	1	0	1
	% na modalidade	1,6%	,0%	,9%
7,0	Número	3	1	4
	% na modalidade	4,8%	2,1%	3,6%
7,1	Número	2	0	2
	% na modalidade	3,2%	,0%	1,8%
7,2	Número	2	0	2
	% na modalidade	3,2%	,0%	1,8%
7,3	Número	3	0	3
	% na modalidade	4,8%	,0%	2,7%
7,4	Número	3	0	3
	% na modalidade	4,8%	,0%	2,7%
7,5	Número	2	0	2
	% na modalidade	3,2%	,0%	1,8%
7,6	Número	1	0	1
	% na modalidade	1,6%	,0%	,9%
7,7	Número	2	0	2
	% na modalidade	3,2%	,0%	1,8%

7,8	Número	3	0	3
	% na modalidade	4,8%	,0%	2,7%
7,9	Número	2	0	2
	% na modalidade	3,2%	,0%	1,8%
8,2	Número	0	2	2
	% na modalidade	,0%	4,2%	1,8%
8,3	Número	2	2	4
	% na modalidade	3,2%	4,2%	3,6%
8,4	Número	1	2	3
	% na modalidade	1,6%	4,2%	2,7%
8,5	Número	0	1	1
	% na modalidade	,0%	2,1%	,9%
8,6	Número	1	1	2
	% na modalidade	1,6%	2,1%	1,8%
8,7	Número	0	8	8
	% na modalidade	,0%	16,7%	7,3%
8,8	Número	0	3	3
	% na modalidade	,0%	6,3%	2,7%
8,9	Número	0	4	4
	% na modalidade	,0%	8,3%	3,6%
9,0	Número	1	4	5
	% na modalidade	1,6%	8,3%	4,5%
9,1	Número	0	1	1
	% na modalidade	,0%	2,1%	,9%
9,2	Número	0	4	4
	% na modalidade	,0%	8,3%	3,6%
9,3	Número	0	3	3
	% na modalidade	,0%	6,3%	2,7%
9,5	Número	0	2	2
	% na modalidade	,0%	4,2%	1,8%
9,6	Número	0	3	3
	% na modalidade	,0%	6,3%	2,7%
10,0	Número	0	6	6
	% na modalidade	,0%	12,5%	5,5%
Total	Número	62	48	110
	% na modalidade	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Própria

Observa-se que na tabela da EAD as notas variaram de 0 (zero) a (9,0) sendo que no total de 62 estudantes, 32,3% foram reprovados, com nota final menor que (5,0). Nas turmas presenciais as notas finais variaram de 3,5 a 10,0, e somente um estudante 2,1% obteve nota final inferior a (5,0), os demais foram aprovados com nota igual ou maior que (7,0).

O teste do  $\chi^2$  no quadro

Quadro 27 – Teste do  $\chi^2$  - Verificação da relação entre as variáveis média final e modalidade

	Valor	Graus de liberdade	Significância (teste bicaudal)	Significância exata (teste bicaudal)	Significância exata (teste unicaudal)
Pearson	94,889(a)	45	,000	,000	
Razão de verossimilhança	129,066	45	,000	,000	
Teste exato de Fisher	87,597			,000	
Associação linear	43,426(b)	1	,000	,000	,000
N° de casos	110				

Fonte: Própria

indicou uma associação linear significativa entre as variáveis nota e modalidade, o  $\chi^2$  de Pearson  $\chi^2 = 94,89$  e do teste exato de Fisher  $\chi^2 = 87,6$  indicaram que a relação é altamente significativa ( $p < 0,01$ ). Comparando-se as médias finais obtidas nas duas modalidades, os quadros a seguir apresentam os resultados da análise de variância.

Quadro 28 – Estatísticas da média final de aprovação nas duas modalidades nas turmas origem da amostras

	N	Média	Desvio padrão	Máximo	Mínimo
1 - EAD	62	5,276	2,8255	,0	9,0
2 - Presencial	48	8,888	,9886	3,5	10,0
Total	110	6,852	2,8507	,0	10,0

Fonte: Própria

Quadro 29 – Análise de variância. Verificação da diferença entre a média final de aprovação da disciplina nas duas modalidades

	Soma de quadrados	Graus de liberdade	Quadrado médio	F	Sig.
Entre grupos	352,908	1	352,908	71,521	,000
Erro	532,906	108	4,934		
Total	885,815	109			

Fonte: Própria

No quadro 28 observa-se que a média das notas finais em EAD (5,3) é inferior a média na presencial (8,9). No quadro 29 a análise de variância indica que a média final de aprovação na disciplina nas turmas presenciais é significativamente maior ( $p < 0,01$ ) que nas turmas semipresenciais (EAD).

## **7. PRESENCIAL E SEMIPRESENCIAL: DISCUSSÃO ACERCA DAS PERSPECTIVAS DA AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**

“Sem a curiosidade que me move, que me inquieta,  
que me insere na busca, não aprendo nem ensino”  
*Paulo Freire*

### **7.1 O papel da legislação na formação de professores**

A formação de professores pode ser pensada e elaborada sob vários caminhos, um deles, e que não pode ser desconsiderado, é o legislativo. A Constituição Federal de 1988 em seu Art. 214 tornou público a toda sociedade brasileira que a lei estabelecerá um plano nacional para a educação com vigência plurianual a ser integrado às ações do Poder Público articuladamente conduzindo, dentre outras políticas à: i) erradicação do analfabetismo, ii) universalização do atendimento escolar e iii) melhoria na qualidade do ensino. O referido plano nacional de educação (PNE) em sua primeira versão teve período de vigência entre os anos de 2000 a 2010.

Levando em consideração o texto da carta magna, parece-nos sensato crer que no contexto histórico a sociedade brasileira se encontrava por ocasião da promulgação da Constituição de 1988, reconhecendo que parte significativa da população era analfabeta, portanto, estando fora de muitos serviços de atendimento escolar na esfera pública, e considerando a possibilidade de ampliação de um número em massa da população para ocupar os bancos escolares seria necessário que houvesse a melhoria na qualidade do ensino. Ensino é uma área que pode ser compreendida como diretamente relacionada à qualidade dos serviços prestados por parte dos serviços públicos, e professores de escolas públicas são servidores. Um aspecto que entra em voga nessa referida qualidade é a formação desses profissionais. Esta pesquisa busca dados que possam identificar melhoria na qualidade do ensino, quando o tema é formação de professores.

A LDBEN inovou em muitos aspectos, um deles está assentado na valorização do profissional da educação escolar descrita no art. 3º, inciso VII. Uma alternativa possível para tal valorização encontra abrigo na oferta do ensino a distância para alguns níveis e modalidades educacionais. Ao abrir espaço para o campo de atuação dos programas de ensino

a distância a LDBEN inova mais ainda, entretanto, o artigo 80 mereceu longa discussão na pauta dos legisladores, mesmo tendo sido regulamentado através do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, 9 (nove) anos após a LDBEN.

Lancemos o olhar para o que a LDBEN diz no artigo 62 acerca da formação inicial de professores para atuar na Educação Básica:

Art. 62 A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL/MEC, 1996: p. 24)

Esse artigo nos fornece algumas dicas quanto à formação mínima exigida para os professores da educação básica dentro das instituições de ensino superior, e esclarece no mesmo artigo, parágrafo 3º que “A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação à distância.”, esse último parágrafo 3º incluído pela Lei nº 12.056 de 2009, oferece o amparo necessário para a oferta do ensino semipresencial na formação inicial de professores para atuar na educação básica.

Quanto ao decreto nº 5.622 que disciplina o artigo 80 da LDBEN, podemos observar que a EAD poderá ser ofertada nos diversos níveis e modalidades educacionais. Neste trabalho nos interessa o que diz o inciso V do artigo 2º “educação superior, abrangendo os seguintes cursos e programas: a) sequenciais; b) de graduação; c) de especialização; d) de mestrado; e e) de doutorado.” E mais especificamente os programas de graduação.

Para concretização da oferta de cursos e programas de graduação por parte das instituições de ensino, é necessário firmar convênio com o Ministério da Educação (MEC), bem como, também é necessário que o ministério crie os referidos programas que atendam as políticas governamentais visando à melhoria na qualidade do ensino nos diversos âmbitos educacionais. O artigo 6º do decreto nos esclarece:

Art. 6º Os convênios e os acordos de cooperação celebrados para fins de oferta de cursos ou programas a distância entre instituições de ensino brasileiras, devidamente credenciadas, e suas similares estrangeiras, deverão ser previamente submetidos à análise e homologação pelo órgão normativo do respectivo sistema de ensino, para que os diplomas e certificados emitidos tenham validade nacional. (BRASIL/DECRETO nº 5.622, 2005: p. 2)

Desse modo, os convênios e acordos poderão passar por autorização, renovação e credenciamento ou reconhecimento pelo ministério competente. No tocante à certificação a que os concludentes gozam de pleno direito, vale salientar que deverão obedecer a critérios de avaliação de desempenho enquanto estudantes através do cumprimento das atividades programadas e da realização dos exames presenciais contidas no artigo 4º, exames estes, elaborados pelas instituições de ensino a qual frequentarem através de concurso seletivo e matrícula regular.

Retomando um pouco a discussão acerca da melhoria na qualidade do ensino, preconizada na Constituição de 1988, muito já se abordou sobre esse assunto, uma afirmação é latente: a de que mais questionamentos foram feitos que respostas dadas ao conceito de qualidade em educação – tema sempre recorrente nos bancos das instituições públicas de ensino – sem um fechamento preciso para a complexa questão. Sem a pretensão de encerrar a discussão, e tentando clarear nossas reflexões, vejamos o que o Conselho Nacional de Educação nos apresenta sobre acesso e permanência para a conquista da qualidade social:

O conceito de qualidade na escola, numa perspectiva ampla e basilar, remete a uma determinada idéia de qualidade de vida na sociedade e no planeta Terra. Inclui tanto a qualidade pedagógica quanto a qualidade política, uma vez que requer compromisso com a permanência do estudante na escola, com sucesso e valorização dos profissionais da educação. Trata-se da exigência de se conceber a qualidade na escola como qualidade social, que se conquista por meio de acordo coletivo. Ambas as qualidades – pedagógica e política – abrangem diversos modos avaliativos comprometidos com a aprendizagem do estudante, interpretados como indicações que se interpenetram ao longo do processo didático-pedagógico, o qual tem como alvo o desenvolvimento do conhecimento e dos saberes construídos histórica e socialmente. (PARECER/CNE nº 7/2010: p. 16)

Concordando com o parecer, acreditamos que a realização da oferta para o ensino de qualidade tanto pedagógica quanto política nas escolas de educação básica, requer do professor que atuará no ensino das diversas disciplinas pedagógicas, formação que dê conta de tais competências. Se por um lado a aprendizagem do estudante da educação básica necessita contar com a qualidade, na formação inicial do futuro professor em nível de educação superior essa demanda na aprendizagem também é uma necessidade.

Entendendo a qualidade na educação básica como uma meta a ser seguida por todos, o Governo Federal instituiu através do Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009 a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Esse decreto tem como finalidade a organização em regime de colaboração com os entes federativos a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas que

oferecem educação básica. Alguns dos princípios estabelecidos para a Política descritos até aqui merecem evidência, e estão contidos no artigo 2º do decreto:

I - a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas; IV - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e à distância; VI - o reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério; VIII - a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho. (BRASIL/DECRETO nº 6.755, 2009: p. 2)

Interpretamos que os incisos citados acima podem servir de exemplo para clarear as intenções da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, entretanto, sabemos que pontos como qualidade e valorização requerem bem mais do que somente a garantia do acesso. A escola é uma instituição reconhecida aos olhos da Política Nacional<sup>25</sup> como espaço necessário à formação inicial dos profissionais do magistério, sendo, portanto este é um local que merece estar aberto e oferecer possibilidades de estudo e discussão sobre temáticas de interesse educacional, dentre elas as que envolvem o estudo da legislação educacional.

Uma análise superficial da realidade de professores licenciados nas diversas áreas, baseada na leitura de artigos publicados sobre esse tema, deixa transparecer que o profissional recém- formado que atuará no magistério teve pouco contato com os conhecimentos e temas referentes às normas e outros documentos de cunho legislativo de interesse da educação, aparentemente resultando no quadro que retrata os profissionais que quando estiverem atuantes no contexto escolar, dificilmente aprofundarão seus conhecimentos, se não tiverem oportunidade de trabalhar com gestão educacional.

Por todos os pontos levantados nessa breve discussão sobre o papel da legislação na formação dos professores para o exercício da sua função docente na educação básica, acreditamos que uma das dificuldades maiores dos professores para o estudo e busca por aprofundamento do texto legislativo, seja a escolha do material a ser lido prioritariamente, tendo em vista o vasto volume de publicações legais na seara da educação nacional.

## **7.2 A Constituição e a LDBEN como princípios para a formação de professores**

---

<sup>25</sup> Interpretação adquirida na leitura dos textos legislativos.

As leis que regem a educação nacional têm sua nascente na Constituição de 1988, percorrem o decurso de 8 (oito) anos e se ampliam no espaço da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/96), encontrando leito nas diversas diretrizes: decretos, pareceres, portarias, resoluções. Figurativamente, é como se fosse um rio, sua margem é compreendida como o local de encontro da legislação com a prática dos profissionais que fazem a educação básica, esse é o ambiente que instiga a curiosidade de pesquisas de campo direcionadas a entender a distância existente entre o que está definido em lei e a complexa realidade prática que envolve o trabalho de professores que atuarão na educação básica. Lógico que esta é uma interpretação inicial e que pode merecer aprofundamento em futuros desdobramentos de pesquisa.

O Estado brasileiro organiza a matéria educacional conferindo à Lei nº 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), bem como os entes federativos: União, Estados, Distrito Federal e Municípios em regime de colaboração, devem articular e coordenar a política da educação nos diferentes níveis e modalidades da educação. A Lei nº 9394/96 apresenta os diferentes papéis e incumbências para cada ente federativo, bem como às instituições e profissionais que nestas atuam. Entretanto não lhes apresenta meios de como tornar exequível o que está posto na lei.

Os níveis e modalidades citados no parágrafo anterior dizem respeito à estabelecimento das diretrizes e normas a ser seguidas a fim de garantir a exequibilidade nas instituições de ensino na educação básica. Uma das interpretações cabíveis às diretrizes é a interpretação do que deve ser realizado visando o cumprimento da legislação e conseqüentemente da execução por parte dos responsáveis no processo de ensino entendido como de qualidade.

O profissional que já atua ou atuará na educação básica, carece se apropriar de muitos conhecimentos necessários à melhoria da sua prática pedagógica, e a legislação educacional é uma delas. Para o foco dessa pesquisa, nos contentaremos em sondar o conhecimento dos estudantes que concluírem a disciplina de EPGE sobre matérias contidas na: Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/96), por considerar que estes documentos contêm os princípios e as finalidades da educação nacional e de uma maneira geral versam introdutoriamente sobre o conhecimento direcionado aos professores de educação básica sobre a legislação.

No que se refere aos níveis e modalidades da educação, a LDBEN divide os níveis em 2 (dois), sendo: educação básica e educação superior; a educação básica é formada pela

educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Quanto às modalidades, identificamos 7 (sete), que são: educação básica do campo; educação profissional e tecnológica; educação de jovens e adultos; educação especial; educação escolar indígena, educação escolar quilombola e educação a distância.

Através de uma breve alusão aos diversos temas e suas respectivas diretrizes e pareceres necessários ao aprofundamento dos licenciados e estudantes de licenciaturas tendo em vista as modalidades da educação, sugerimos a título de ilustração no quadro 4 referências de leitura de textos legislativos relativos à educação básica.

Quadro 30 – Principais bases de dados bibliográficos de interesse dos licenciandos e licenciados para estudo do texto legislativo na educação básica disponíveis para acesso no Portal do Ministério da Educação – 2010.

ÁREA/MODALIDADE	PARECER/RESOLUÇÃO
<b>Educação das etnias étnico-raciais</b>	- Parecer CNE/CP n.º 3, de 10 de março de 2004; - Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004; - Parecer CNE/CEB n.º 2/2007, aprovado em 31 de janeiro de 2007; - Parecer CNE/CEB n.º 15/2010, aprovado em 1º de setembro de 2010; - Parecer CNE/CEB n.º 16/2010, aprovado em 1º de setembro de 2010.
<b>Educação de Jovens e Adultos:</b>	- Parecer CNE/CEB n.º 11/2000, aprovado em 10 de maio de 2000; - Resolução CNE/CEB n.º 1, de 5 de julho de 2000; - Parecer CNE/CEB n.º 36/2004, aprovado em 07 de dezembro de 2004; - Parecer CNE/CEB n.º 20/2005, aprovado em 15 de setembro de 2005; - Resolução CNE/CEB n.º 4, de 27 de outubro de 2005; - Parecer CNE/CEB n.º 29/2006, aprovado em 5 de abril de 2006; - Parecer CNE/CEB n.º 23/2008, aprovado em 8 de outubro de 2008; - Parecer CNE/CEB n.º 6/2010, aprovado em 7 de abril de 2010; - Resolução CNE/CEB n.º 3, de 15 de junho de 2010.
<b>Educação do Campo</b>	- Parecer CNE/CEB n.º 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001; - Resolução CNE/CEB n.º 2, de 28 de abril de 2008; - Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002; - Parecer CNE/CEB n.º 1/2006, aprovado em 1º de fevereiro de 2006.
<b>Educação nas Prisões</b>	- Parecer CNE/CEB n.º 4/2010, aprovado em 9 de março de 2010; - Resolução CNE/CEB n.º 2, de 19 de maio de 2010.
<b>Educação Especial</b>	- Parecer CNE/CEB n.º 17/2001, aprovado em 3 de julho de 2001; - Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, de 11 de setembro de 2001; - Parecer CNE/CEB n.º 13/2009, aprovado em 3 de junho de 2009; - Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009.
<b>Educação Indígena</b>	- Parecer CNE/CEB n.º 14/1999, aprovado em 14 de setembro de 1999; - Resolução CEB n.º 3, de 10 de novembro de 1999; - Parecer CNE/CP n.º 10, de 11 de março de 2002; - Parecer CNE/CEB n.º 1/2011, aprovado em 10 de fevereiro de 2011.
<b>Educação Infantil</b>	- Parecer CEB n.º 22, de 17 de dezembro de 1998; - Parecer CEB n.º 2, de 29 de janeiro de 1999; - Parecer CNE/CEB 4, de 16 de fevereiro de 2000; - Parecer CNE/CEB n.º 12/2010, aprovado em 8 de julho de 2010; - Resolução CNE/CEB n.º 1, de 10 de março de 2011; - Parecer CNE/CEB n.º 17/2010, aprovado em 8 de dezembro de 2010.
<b>Educação Profissional de Nível Técnico</b>	- Parecer CNE/CEB n.º 4/2011, aprovado em 3 de maio de 2011; - Parecer CNE/CEB n.º 11/2008, aprovado em 12 de junho de 2008; - Resolução CNE/CEB n.º 5, de 22 de novembro de 2005; - Resolução CNE/CEB n.º 4, de 27 de outubro de 2005; - Parecer CNE/CEB n.º 20/2005, aprovado em 15 de setembro de 2005; - Parecer CEB n.º 16, de 5 de outubro de 1999.
<b>EJA e Ensino Médio Modalidade a Distância</b>	- Parecer CNE/CEB n.º 18/2009, aprovado em 2 de setembro de 2009; - Parecer CNE/CEB n.º 5/2009, aprovado em 10 de março de 2009; - Parecer CNE/CEB n.º 41/2002, aprovado em 02 de dezembro 2002
<b>Ensino Fundamental</b>	- Resolução CNE/CEB n.º 7, de 14 de dezembro de 2010; - Parecer CNE/CEB n.º 12/2010, aprovado em 8 de julho de 2010; - Parecer CNE/CEB n.º 11/2010, aprovado em 7 de julho de 2010; - Parecer CNE/CEB n.º 39/2006, aprovado em 8 de agosto de 2006; - Parecer CNE/CEB n.º 18, aprovado em 15 de setembro de 2005;

	- Resolução CNE/CEB nº 3, de 3 de agosto de 2005; - Parecer CNE/CEB nº 4, de 29 de janeiro de 1998.
<b>Ensino Médio</b>	- Parecer CNE/CEB nº 5/2011, aprovado em 5 de maio de 2011; - Resolução CNE/CEB nº 1, de 18 de maio de 2009; - Parecer CNE/CEB nº 18/2007, aprovado em 8 de agosto de 2007; - Parecer CNE/CEB nº 20/2005, aprovado em 15 de setembro de 2005; - Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de fevereiro de 2005; - Parecer CEB n.º 15, de 1 de junho de 1998; - Resolução n.º 3, de 26 de junho de 1998.
<b>Ensino Médio Modalidade Normal</b>	- Resolução CNE/CEB n.º 1, de 20 de agosto de 2003; - Parecer CNE/CEB nº 1/2003, aprovado em 19 de fevereiro de 2003; - Resolução CNE/CEB n.º 2, de 19 de abril de 1999 ; - Parecer CEB nº 1 de 29 de janeiro de 1999.

Fonte: <<http://portal.mec.gov.br>>.

O quadro apresentado acima contém algumas áreas e modalidades da educação com sugestões de pareceres e resoluções para leituras possíveis visando o melhor aprofundamento e interpretações de texto do tipo legislativo. Não deve ser considerado como indicativo para leituras obrigatórias, sua função é nos apresentar uma pequena amostra do quanto é vasta a legislação com foco na educação básica.

### **7.3 Leitura: uma necessidade à formação para prática educativa na educação básica**

A reflexão quanto à importância da leitura para a prática educativa, é evidente: os estudantes de educação básica merecem um ensino de qualidade, e nessa premissa a leitura se faz necessária para uma formação crítica dos educadores que atuarão nesse nível.

Se observarmos a realidade brasileira no campo da prática de leitura, provavelmente nos será apresentado um triste quadro: o de não possuir cultura de leitura. Nessa condição fica impossibilitado o acesso à cultura universal e o diálogo com as ideias inseridas nas obras que favorecem censo crítico e liberdade de opinião acerca de temas reais e problemas que afetam o século XXI, muito embora o país tenha produzido grandes nomes para a cultura universal.

Paulo Freire<sup>26</sup> pode ser citado como um personagem que escreveu livros destinados à leitura crítica, escrevendo sobre seu método de alfabetizar pessoas, nos apresentou a importância de alfabetizar para a leitura das palavras ao mesmo tempo em que se lê o mundo. Não despretensiosamente, o personagem citado foi um educador que contribuiu nas áreas: educacional, política, filosófica, dentre outras. Certamente suas práticas de leitura foram desenvolvidas durante toda sua vida, preferindo dar aulas de língua portuguesa em nível de 2º grau na escola pública a trabalhar como bacharel em Direito, curso que concluiu.

<sup>26</sup> Educador, filósofo brasileiro e escritor de livros. Fonte biográfica utilizada: Enciclopédia Wikipédia. Disponível em : <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Paulo\\_Freire](http://pt.wikipedia.org/wiki/Paulo_Freire)>.

Ler um texto nos remete a capacidades de compreensão, interpretação, crítica, concordância ou mesmo discordância frente ao material proposto à leitura. Enquanto realiza a leitura cada leitor se faz utilizar de imagens mentais já conhecidas e armazenadas em sua memória. Leitura da legislação, que definição poderia assumir esse termo? A resposta para esse questionamento é uma busca que pode se tornar frequente no cotidiano dos professores em suas práticas educativas na educação básica. Mas, que pode ser também uma prática durante o período de formação dos estudantes de licenciaturas candidatos a atuar na educação básica.

Analisando a amostra desta pesquisa, nos estudantes da modalidade semipresencial constatamos que a média no teste de conhecimento do conteúdo da disciplina EPGE foi  $M = 6,7$  e nos estudantes da modalidade presencial a média foi  $M = 7,8$ , significativamente superior ao da amostra da modalidade semipresencial ( $p < 0,01$ ). Podemos concluir observando a amostra, que o teste de conhecimento indicou que os estudantes da modalidade presencial apresentaram média significativamente superior que os estudantes na modalidade semipresencial, para o nível de significância ( $p < 0,01$ ) no que se refere ao nível de leitura dos conteúdos da disciplina EPGE.

Com isso, esta análise não reconhece o ensino presencial como superior ou melhor que o oferecido na modalidade semipresencial. Denota que de algum modo, os estudantes que cursaram a disciplina EPGE presencialmente tiveram melhores condições de estudo durante o curso da disciplina. E abre espaço também para a interpretação de que as metodologias selecionadas para o estudo dos conteúdos legislativos direcionados à formação de professores podem ser desenvolvidas sob múltiplas perspectivas de ensino e aprendizagem.

Acreditamos que o estudo do texto legislativo na universidade pode ser realizado nos espaços de formação com o apoio dos docentes, que numa situação de maior experiência apresentam maior domínio de compreensão e interpretação crítica ao estudo. Mas isso não significa dizer que os estudantes tenham que concordar com todas as colocações postas pelos professores, que muitas vezes também se equivocam.

HADJI (2001) acrescenta a ideia de que avaliar é operar a leitura orientada da realidade, abrindo campo para discussões e novas metodologias avaliativas que podem ser aderidas pelos docentes também nos processos de avaliação da aprendizagem na virtualidade, desse modo, também para processos que ocorram na modalidade semipresencial (EAD).

Esta ainda é uma percepção inicial quanto ao desenvolvimento de novas práticas metodológicas partindo da ação docente. Para que possa ser ampliada, tal percepção necessita se apropriar de estudos que dêem conta de aspectos envolvidos na ação de leitura entre

estudantes, escolha do material a ser lido e o modo como poderão ocorrer ligações dessas ações com o tema avaliação. Esta ainda é uma percepção inicial que merece desdobramentos futuros. Considerando que o tempo destinado à investigação desta pesquisa não houve como ser maior que 1(um) semestre para comparar aspectos relativos ao estudos de textos legislativos na disciplina EPGE, propomos dar continuidade em nível de doutorado a investigação.

#### **7.4 Considerações finais**

Partindo da análise das médias no teste de conhecimento do conteúdo da disciplina nas 2 (duas) modalidades semipresencial (EAD) e presencial,  $M=7,8$  e  $M=8,9$ , respectivamente, podemos afirmar que o conhecimento do conteúdo no que diz respeito aos textos legislativos os estudantes da modalidade presencial apresentam melhores resultados ao concluírem a disciplina.

Como fatores de importância nesses resultados, tendo em vista as questões utilizadas na escala de avaliação para o conteúdo da disciplina, podemos afirmar que, de acordo com a metodologia utilizada nas aulas presenciais, tais como, dinâmicas de leitura dos textos legislativos, seguida de momentos de tirar dúvidas por parte dos estudantes têm relação muito próxima com o conhecimento do conteúdo no âmbito geral ao final da disciplina nos estudantes da modalidade presencial.

Na modalidade semipresencial, não podemos apresentar o mesmo tipo de afirmação, uma vez que, os estudantes matriculados nessa modalidade só contaram com dois encontros presenciais que trataram dos temas relativos às aulas do AVA SOLAR, um encontro visou apresentação geral dos conteúdos e o outro teve como foco a revisão dos conteúdos antecedendo a prova escrita.

Mesmo diante do pouco tempo de contato entre os estudantes e professores tutores em situação de estudo, podemos afirmar que os encontros presenciais são de grande valia para tirar dúvidas dos estudantes referentes ao conteúdo.

Também quando analisamos os resultados finais oficiais das turmas observadas nesta pesquisa, constatamos que dos matriculados inicialmente, os estudantes que não conseguiram finalizar a disciplina por algum motivo (21 estudantes) encontram-se em maior número na modalidade semipresencial (EAD), enquanto que na modalidade presencial somente (2 estudantes), podendo essa estatística estar associada a fatores como os contidos nas dimensões 3, 4 e 5, que envolvem de dificuldades operacionais de acesso ao AVA SOLAR, condições

de estudo: em que um número relativamente alto de estudantes apresentam condições precárias de manejo do computador foram identificados na amostra até desmotivação por conta do acompanhamento da tutoria.

Outros fatores podem estar associados à desistência de estudantes que observamos que não concluíram a disciplina, mas que nem mesmo chegaram a realizar atividades virtuais ou participar do primeiro encontro presencial (aula). Esses fatores podem estar associados à desinformação dos estudantes em seus polos de apoio presencial para assuntos relativos a datas de matrículas, dúvidas quanto à quais disciplinas cursar, ocorrendo que alguns estudantes se matriculam em 2 (duas) disciplinas que se chocam no tocante às datas e prazos para entrega das atividades, o que os impossibilita de cursá-las com a mesma dedicação.

Na organização da disciplina ministrada para a modalidade semipresencial, compreendemos que as ferramentas de avaliação em AVA denominada Chat, como exemplo, poderiam contribuir com o estudo do texto legislativo, pois nesse tipo de atividade avaliativa síncrona a possibilidade de construção de conhecimento e aprendizagem dos estudantes e professores envolvidos no processo é possível.

Alguns desses fatores relatados não foram observados nesta investigação, merecendo atenção em estudos futuros para esta modalidade. Entretanto, ao compararmos a relação entre os estudantes que concluem a disciplina EPGE, o fato que nos chama atenção é que o maior índice de desistência e reprovação ocorre na modalidade semipresencial.

Como obstáculos na realização na condução da pesquisa podem ser destacados: as dificuldades de comunicação, muitas vezes presentes nas duas modalidades entre pesquisador e professores responsáveis pelas disciplinas, o que evidencia que não é uma tarefa tão fácil realizar pesquisa no âmbito do ensino superior, são muitas as atribuições dos professores dentro da universidade – fato que muitas vezes impede momentos de estudo e reflexões entre os pares; a dificuldade de manuseio por parte de muitos estudantes para uso de ferramentas tecnológicas; o pouco tempo para análise dos dados, considerando que o semestre terminou quase que imediatamente ao mesmo tempo em que os dados tiveram que ser tabulados e analisados.

Entretanto, tais dificuldades não se configuram como desestimuladores à realização de investigações futuras, ao contrário, reforçam o cuidado e planejamento necessários durante os processos de envolvimento com fenômenos que envolvem o ensino, aprendizagem e avaliação.

## 8. REFERENCIAS

ALEXANDRE, M. J. Uma proposta de avaliação da qualidade do ensino a distância pela internet. *In: II Encontro Nacional sobre Hipertexto*, Fortaleza: UFC, 2007. Disponível em <[http://www.ufpe.br/nehete/hipertexto2007/anais/ANAIS/Art05\\_Alexandre.swf](http://www.ufpe.br/nehete/hipertexto2007/anais/ANAIS/Art05_Alexandre.swf)>. Acesso em 05 jan. 2012.

ALVES, F. I. **Abordagem sistêmica da administração**. Disponível em: <<http://www.coladaweb.com/administracao/abordagem-sistemica-da-administracao>>. Acesso em 01 jun. 2010.

ARAÚJO, Bohumila, FREITAS, Kátia Siqueira (org.). **Educação a distância no contexto brasileiro: algumas experiências da UFBA**. Salvador: ISP/UFBA, 2005. Disponível em: <[http://www.moodle.ufba.br/file.php/98/documentacao/doc2008a2006/material\\_EAD/EADnaUFBA.pdf](http://www.moodle.ufba.br/file.php/98/documentacao/doc2008a2006/material_EAD/EADnaUFBA.pdf)>. Acesso em 12 jan. 2011.

BAUDRILLARD, J. **Tela total: mito-ironias da era do virtual e da imagem**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005. p. 17-18.

BOURDIEU, P. **A reprodução: elementos para a teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

BOTTI, S. H. O. et al. Preceptor, supervisor, tutor e mentor: quais são seus papéis? **Revista Brasileira de Educação Médica**. Rio de Janeiro, v. 32, n.º 3, p. 363-373, dez 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbem/v32n3/v32n3a11.pdf>>. Acesso em 06 ago. 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004.

BRASIL. Decreto nº 5.622 de 19.12.2005. Regulamenta o art. 80 da LDBEN nº 9394, de 20.12.96. **Diário Oficial da União**, Brasília/MEC, 1998. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm)>. Acesso em 16 mai. 2010.

BRASIL. Decreto nº 5.800 de 08.06.2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. **Diário Oficial da União**, Brasília/MEC, 2006. Disponível em <<http://usuarios.upf.br/~virtual/site/arquivos/arq/doc/resolucoes/dec5.800.pdf>>. Acesso em 06 fev. 2011.

BRASIL. Decreto nº 6.755 de 29.01.2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da educação Básica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília/MEC, 2009. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm)>. Acesso em 09 mar. 2011.

BRASIL. **Guia Prático dos Cursos de Graduação Semipresenciais**. Instituto UFC Virtual. Fortaleza, 2009. Disponível em <[http://xa.yimg.com/kq/groups/22798088/1610911972/name/UAB\\_guia\\_pratico\\_dos\\_cursos\\_semipresenciais.pdf](http://xa.yimg.com/kq/groups/22798088/1610911972/name/UAB_guia_pratico_dos_cursos_semipresenciais.pdf)>. Acesso em 06 set. 2011.

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Edições Câmara: Brasília, 2010. Disponível em <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/2762>>. Acesso em 13 jan. 2011.

BRASIL. **Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009**. Acrescenta parágrafos ao artigo 62 da Lei nº 9394/96. Brasília/MEC 2009. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L12056.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12056.htm)>. Acesso em 07 set. 2011.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº7/2010**. CNE/MEC, Brasília, 2010. Disponível em <[http://www.nepiec.com.br/lesgislacao/pceb007\\_10.pdf](http://www.nepiec.com.br/lesgislacao/pceb007_10.pdf)>. Acesso em 13 jun 2011.

BRASIL. **Referenciais de qualidade para a educação superior a distância**. Brasília/MEC, 2007. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em 26 mai. 2010.

BRASIL. **Resolução nº4**, de 13 de julho de 2010. Define as diretrizes curriculares nacionais gerais para a Educação Básica. CNE/MEC, Brasília, 2010. Disponível em <<http://www.ceepi.pro.br/Norma%20federal/2010%20Res%20CNE.CEB%2004Diretrizes%20da%20EB.pdf>> Acesso em 07 jun. 2011.

BRASIL. **Sociedade da informação no Brasil**: livro verde. Ministério da Ciência e Tecnologia, Brasília, 2000. Disponível em <<http://projetos.unioeste.br/campi/nit/files/caelum-java-web-fj21.pdf>>. Acesso em 07 jun. 2010.

BRASIL. **Universidade Aberta do Brasil**. Site oficial, Brasília/CAPES, 2011. Disponível <[http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6&Itemid=18](http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=18)>. Acesso em 22 nov. 2011.

CALDEIRA, A. C. M. **Avaliação da aprendizagem em meios digitais**: novos contextos. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/033-TC-A4.htm>>. Acesso em: 30 mai. 2010.

DEMO, P. **Universidade**: aprendizagem e avaliação. 3. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008. 160 p.

GUIMARÃES, A. S. **Reflexões sobre tecnofilia e a impossibilidade da satisfação plena**. São Paulo: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação, v. 26, nº 2, jul/dez 2004. Disponível em <<http://revcom2.portcom.intercom.org.br/index.php/rbcc/article/viewFile/870/652>>. Acesso em 02 set. 2011.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2003.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 2003.

LEITE, D. L. L. M. **Estrutura e Funcionamento do Ensino e a Gestão Educacional:**

Avaliação de disciplinas em cursos de pedagogia e licenciaturas na Universidade Federal do Ceará. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, 2011.

LIBÂNEO, J. C. et al. **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 217.

LIBÂNEO, J. C. et al. **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 39

LOPES, M. C. L. P. et.al. **Autonomia em contextos educacionais diferenciados:** presencial e virtual. São Paulo: Revista Ciências Humanas - UNITAU: v. 9, nº 1, p. 4, semestre 2003. Disponível em <<http://www.unitau.br/scripts/prppg/humanas/download/autonomiacontextos-N1-2003.pdf>>. Acesso em 18 abr. 2010.

MATURANA, H; VARELA, F. **A árvore do conhecimento:** as bases biológicas do entendimento humano. São Paulo: Editorial Psy II, 1995. 270 p. Disponível em <<http://materiaapoioaoatcc.pbworks.com/f/Arvore+do+Conhecimento+Maturana+e+Varela.pdf>>. Acesso em 27 jul. 2011.

MORAES, M. C. **Informática educativa no Brasil:** uma história vivida, algumas lições aprendidas. 1997. São Paulo, v. 1, p.4, abr. 1997. Disponível em <<http://www.lbd.dcc.ufmg.br/colecoes/rbie/1/1/003.pdf>>. Acesso em 01 nov. 2011.

MOREIRA, M. A. et. al Aprendizagem significativa: um conceito. *In: Actas Del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo*. Burgos, España. p.19-44, 1997.

OLIVEIRA, M. N. Estrutura e Funcionamento do Ensino: a trajetória de uma disciplina. *In: I Congresso Brasileiro de História da Educação*, 2000, Rio de Janeiro, v. 1, p. 325-339. Disponível em <[http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/113\\_maria\\_neusa.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/113_maria_neusa.pdf)>. Acesso em 25 nov. 2011.

PALLOFF, R.; PRATT, K. **O aluno virtual:** um guia para trabalhar com estudantes on-line. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PERRENOUD, P. **Avaliação:** Da Excelência à Regulação das Aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

PICANÇO, A. A. Para que avaliar na educação a distância? *In: ALVES, L.; NOVA, C. (org.) Educação a distância*. São Paulo: Futura Editora, 2003, p. 131.

PRETTO, N.L.; PICANÇO, A.A. Reflexões sobre EAD: concepções de educação. *In: ARAÚJO, Bohumila, FREITAS, Kátia Siqueira (org.) Educação a distância no contexto brasileiro:* algumas experiências da UFBA. Salvador: ISP/UFBA, 2005. Disponível em: <[http://www.moodle.ufba.br/file.php/98/documentacao/doc2008a2006/material\\_EAD/EADnaUFBA.pdf](http://www.moodle.ufba.br/file.php/98/documentacao/doc2008a2006/material_EAD/EADnaUFBA.pdf)>. Acesso em 12 jan. 2011.

SANTANA, J. R. et. al. **Dialogando sobre metodologia científica**. 1. ed. Fortaleza: Edições UFC, 2011. 177 p.

SANTOS, J. F. S. Avaliação no ensino a distância. **Revista Iberoamericana de Educacion**, Madrid, v. 38, nº 4, 2006. Disponível em <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1372Severo.pdf>>. Acesso em 06 set. 2011.

SARMENTO, W. W. F. **Relatório Técnico 01: Visão Geral sobre o Ambiente Virtual de Aprendizagem SOLAR**. Disponível em <[www.virtual.ufc.br/portal/Data/.../1/visao\\_geral\\_solar%5Breltec01%5D.pdf](http://www.virtual.ufc.br/portal/Data/.../1/visao_geral_solar%5Breltec01%5D.pdf)>. Acesso em 29 ago. 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Educação Brasileira: estrutura e sistema**. 7. ed. São Paulo: Editores Associados, 1996. p. 81

VALENTE, J. A. (org.) **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999. Publicado pelo MEC. Disponível em <<http://www.fe.unb.br/catedraunescoead/areas/menu/publicacoes/livros-de-interesse-na-area-de-tics-na-educacao/o-computador-na-sociedade-do-conhecimento>>. Acesso em 06 set. 2011.

VIANNA, H. M. **Avaliação educacional: teoria - planejamento - modelos**. 1. ed. São Paulo: IBRASA, 2000.

WISSMANN, L. D. M. **Autonomia em EaD – uma construção coletiva**. In: DOLAIR, Augusta (Org.). **Educação superior na modalidade a distância – construindo novas relações professor-aluno**. Série Textos Didáticos. Ijuí: Editora Unijuí, 2006. Disponível em <<http://www2.unijui.edu.br/~liaw/Autonomia%20em%20EaD%20%20uma%20constru%C3%A7%C3%A3o%20coletiva.pdf>>. Acesso em 17 fev. 2010.

UFC. **Regimento Geral**. Disponível em <[http://www.ufc.br/portal/images/stories/\\_files/auniversidade/regimento\\_geral/regimentogeral\\_ufc.pdf](http://www.ufc.br/portal/images/stories/_files/auniversidade/regimento_geral/regimentogeral_ufc.pdf)>. Acesso em 16 dez. 2011.

## APÊNDICES



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Sexo ( ) feminino ( ) masculino

Curso: \_\_\_\_\_

Polo: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Semestre: \_\_\_\_\_

Município Residência: \_\_\_\_\_

**ESCALA DE AVALIAÇÃO SOBRE A RELAÇÃO ENTRE O CONHECIMENTO DA LEGISLAÇÃO PARA ATUAR COM EDUCAÇÃO BÁSICA E OUTROS ASPECTOS QUE ENVOLVEM A OFERTA DA DISCIPLINA DE ESTRUTURA, POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL NA LICENCIATURA DE LETRAS SEMIPRESENCIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ/UAB.**

(LEIA COM ATENÇÃO CADA AFIRMATIVA ABAIXO E ASSINALE COM UM (X) O SEU POSICIONAMENTO).

AFIRMATIVAS	CONCORDO	CONCORDO EM PARTE	DISCORDO
1. Para ser estudante de um curso de graduação semipresencial que utiliza ferramentas computacionais é necessário domínio da ferramenta computacional.			
2. Para cursar uma graduação na modalidade semipresencial é preciso dispor de acesso à Internet diariamente.			
3. A educação a distância é uma modalidade que viabiliza o acesso à formação profissional superior para o exercício no magistério da educação básica a profissionais que não tenham outra opção.			
4. O Polo de Apoio Presencial que eu utilizo oferece as condições básicas para as minhas atividades discentes.			
5. A educação a distância oferece suportes às necessidades de conhecimento sobre a legislação na formação dos licenciandos para atuar na educação básica.			
6. O acesso às aulas no ambiente virtual de aprendizagem SOLAR foi fácil.			
7. Os conteúdos das aulas da disciplina de Estrutura, Política e Gestão Educacional, disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem SOLAR são ricos e interessantes.			
8. Apresentei dificuldade para dominar o computador durante a disciplina.			
9. As aulas de legislação na disciplina de Estrutura, Política e Gestão Educacional permitem entender os princípios da educação contidos na Constituição de 1988.			
10. As aulas de legislação da disciplina de Estrutura, Política e Gestão Educacional são importantes para a identificação das finalidades da educação nacional.			
11. O tempo direcionado aos meus estudos dos textos durante a realização da disciplina foi suficiente.			
12. A educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade.			
13. O ensino nas escolas de educação básica deve ser ministrado com base no princípio da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber.			

14. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de pré-escola, ensino fundamental e médio obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.			
15. Conforme a regulamentação dos sistemas de ensino a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada.			
16. A verificação do rendimento escolar na educação básica observará o critério de avaliação contínua e cumulativa do desempenho do estudante, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.			
17. As aulas EPGE do ambiente virtual de aprendizagem SOLAR continham um rico acervo para pesquisa de textos legislativos.			
18. As aulas presenciais de EPGE ajudaram a sanar as dúvidas advindas da leitura dos textos.			
19. A distância entre o Polo de Apoio Presencial e a minha residência atrapalha a disponibilidade do meu rendimento acadêmico.			
20. A disponibilidade do professor tutor a distância e do professor tutor presencial para acompanhamento e tira-dúvidas atendeu as minhas expectativas.			
21. O papel da tutoria presencial no acompanhamento das minhas necessidades enquanto estudante durante a disciplina foi satisfatório.			
22. O papel do tutor a distância no acompanhamento das minhas dúvidas referentes ao conteúdo durante a disciplina atendeu às minhas necessidades.			
23. Apresentei dificuldades de manuseio com a Internet durante a realização da disciplina.			
24. Os níveis da educação escolar brasileira são: Educação Infantil, Educação Básica e Educação Superior.			
25. As modalidades de ensino da educação brasileira são compreendidas como: Educação Básica do Campo; Educação Profissional e Tecnológica; Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial; Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância			
26. Professores habilitados em nível médio podem exercer a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio.			
27. A formação inicial de profissionais de magistério se dará preferencialmente no ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação à distância.			
28. A valorização dos profissionais da área educacional será assegurada pelos sistemas de ensino mediante a implantação de plano de cargos e carreiras incluindo piso salarial profissional.			
29. O ensino de língua espanhola como uma segunda língua é obrigatório no Ensino Médio.			
30. Pretendo exercer o magistério na educação básica.			



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Sexo ( ) feminino ( ) masculino  
Curso: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_  
Semestre: \_\_\_\_\_

**ESCALA DE AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA DE ESTRUTURA POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL.**  
(LEIA COM ATENÇÃO E CADA AFIRMATIVA ABAIXO E ASSINALE COM UM (X) O SEU POSICIONAMENTO)

AFIRMATIVAS	concordo	concordo em parte	discordo
1. Pessoalmente, poderia ter lido muito mais os documentos legislativos da disciplina além do que consegui no semestre.			
2. A disciplina de EPGE é cansativa.			
3. A disciplina de EPGE alcança a maioria dos temas que envolvem a atuação do profissional na Educação Básica.			
4. A disciplina de EPGE é contemporânea e possibilita o entendimento da organização e oferta da Educação Básica no sistema de ensino.			
5. As leituras realizadas em sala de aula foram fundamentais para o entendimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.			
6. Legalmente a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade.			
7. Os conteúdos das aulas da disciplina de EPGE são importantes para a formação do licenciado para atuar na Educação Básica por possibilitar a discussão acerca da oferta do ensino público em interfase com a realidade educacional brasileira.			
8. As aulas de legislação da disciplina de EPGE permitem entender os princípios da educação contidos na Constituição de 1988.			
9. As aulas de legislação da disciplina de EPGE são importantes para a identificação das finalidades da educação nacional.			
10. É necessária leitura para acompanhamento das discussões da disciplina de EPGE.			
11. O estudo em sala de aula durante a oferta da disciplina de EPGE foi decisivo para a aquisição de meus conhecimentos iniciais na área legal voltada à educacional.			
12. A LDBEN apresenta como sendo de incumbência dos estabelecimentos de ensino articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola.			
13. Do estudo da LDBEN percebi que é de incumbência dos docentes estabelecerem estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento na oferta do ensino fundamental.			
14. As leituras realizadas em sala permitem afirmar que a educação escolar é composta de três níveis distintos: educação infantil, educação básica e educação superior.			
15. A verificação do rendimento escolar nos estabelecimentos de ensino público observará o critério de			

avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.			
16. O currículo assume como referência os princípios educacionais garantidos à educação configurando-se como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos.			
17. Integram a base nacional comum nacional: a Língua Portuguesa; a Matemática; o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena; a Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música; a Educação Física; o Ensino Religioso.			
18. Para a organização da Educação Básica, devem-se observar as Diretrizes Curriculares Nacionais comuns a todas as suas etapas, modalidades e orientações temáticas, respeitadas as suas especificidades e as dos sujeitos a que se destinam.			
19. São elementos constitutivos para a operacionalização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: o projeto político-pedagógico e o regimento escolar; o sistema de avaliação; a gestão democrática e a organização da escola; o professor e o programa de formação docente.			
20. A avaliação no ambiente educacional compreende 5 (cinco) dimensões básicas: avaliação da aprendizagem; avaliação institucional interna e externa; avaliação de redes de Educação Básica; avaliação de cursos e avaliação em larga escala.			

## ANEXOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

Esta pesquisa consiste na análise de opinião dos professores, tutores, coordenadores atuantes e dos estudantes de graduação matriculados no semestre letivo de 2011.2 na disciplina de Estrutura, Política e Gestão Educacional para turmas semipresenciais do Programa UAB/UFC nos pólos presenciais das cidades de Ipueiras e Russas, e também em duas turmas presenciais do Curso de Letras no *campi* da universidade em Fortaleza. Visa contribuir para análise e possíveis reformulações que possam melhorar os processos formativos tanto em cursos presenciais como a distância na Universidade Federal do Ceará. Para o bom andamento da investigação, também será necessário averiguar a produção estudantil referente aos conteúdos que envolvem a Legislação Educacional nas atividades avaliativas de Fórum, Produção Escrita, Chat, Trabalhos de Campo, Seminários, sendo garantido o sigilo das informações pessoais de cada estudante.

Endereço do(a) responsável pela pesquisa: AV, Treze de Maio, 2956, Benfica, Fortaleza-CE  
 Nome: Maria Iracema Pinho de Sousa  
 Instituição: Universidade Federal do Ceará/Mestrado em Educação Brasileira/ Faculdade de Educação  
 Endereço: Rua Waldery Uchoa, 01 Benfica, Fortaleza-CE  
 Telefones p/contato: (85) 8625 2065

**ATENÇÃO:** Para qualquer questionamento durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:  
 Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira  
 Endereço: Rua Waldery Uchoa, 01 Benfica, Fortaleza-CE

O abaixo descrito, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_ anos, RG nº \_\_\_\_\_ declaro que é de livre e espontânea vontade que estou participando como voluntário(a) da pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura tive oportunidade de fazer perguntas sobre o conteúdo do mesmo, como também sobre a pesquisa e recebi explicações que respondem por completo minhas dúvidas. E declaro ainda estar recebendo uma cópia deste Termo por e-mail.

Fortaleza-CE, \_\_/\_\_/\_\_\_\_.

--	--

Nome do voluntário

Data

--	--

Nome do pesquisador

Data

--	--

Nome do profissional que aplicou o TCLE