

Os desafios da docência compartilhada a distância no PROFEPT**The challenges of shared distance teaching in PROFEPT**Josimar de Aparecido Vieira¹Maria dos Anjos Lopes Viella²Roberta Pasqualli³

RESUMO: Estudos sobre a docência compartilhada a distância em cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Rede Nacional ainda são poucos no Brasil. Em vista disso, este artigo pretende contribuir com esta temática, dialogando, especialmente, com as percepções oriundas de estudos e experiências de três professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) de duas Instituições Associadas (IA) do Sul do Brasil. Constituído em uma abordagem qualitativa, foi produzido por meio de pesquisa bibliográfica, análise documental e observações empíricas realizadas durante a oferta dos componentes curriculares de Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica e Juventude, Trabalho e Escola, nos anos de 2018 e de 2019. Apresentam-se, como resultados, três desafios considerados fundamentais para a docência compartilhada a distância no ProfEPT: (a) o planejamento coletivo; (b) a formação crítico-reflexiva e, (c) a avaliação diagnóstica e processual. Indica-se, também, para qualificação do processo de ensino-aprendizagem dos componentes curriculares eletivos do ProfEPT, a continuidade de estudos acerca da temática.

ABSTRACT: Studies on shared distance teaching in *Stricto Sensu* courses in National Network are still scarce in Brazil. Considering that, this article intends to contribute to the theme correlating the perceptions derived from studies and experiences of three professors from the Postgraduate Program in Professional and Technological Education (ProfEPT) of two Associated Institutions (IA) from southern Brazil. Set up in a qualitative approach, it was produced through bibliographic research, document analysis and empirical observations made during the courses of Teacher Formation for Professional and Technological Education and Youth, Work and School, in 2018 and 2019. It presents as results three challenges considered fundamental for the shared distance teaching in ProfEPT: (a) collective planning; (b) critical-reflexive formation and (c) diagnostic and procedural evaluation. The continuity of the studies on the subject is also recommended to qualify the teaching-learning process of the elective curriculum components of ProfEPT.

PALAVRAS-CHAVE: Educação a Distância. Mestrado Profissional. Docência Compartilhada.

¹ Doutor em Educação - PUC-RS. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT. Docente do IFRS.

² Doutora em Educação – UFSC. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT. Docente do IFSC

³ Doutora em Educação pela UFRGS. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Docente do IFSC.

KEYWORDS: Distance Education. Professional Master's Degree. Shared Teaching.

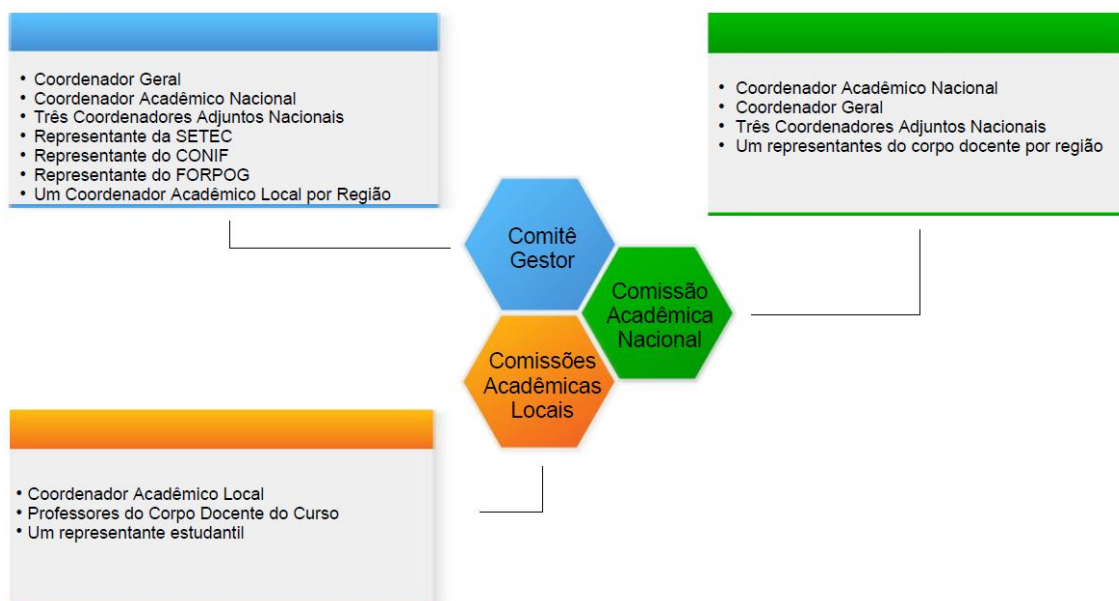
1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT) foi aprovado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) em 2016 e, em janeiro de 2017, lançou seu primeiro edital de ingresso por meio do Exame Nacional de Acesso (BRASIL, 2017). Desde então, o curso já ofereceu, em quatro chamadas públicas, um total de 2147 vagas, distribuídas nos 26 estados da federação e no Distrito Federal.

A oferta do ProfEPT se dá por meio de Instituições Associadas (IA), incluindo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), o Colégio Pedro II e o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET), que são instituições públicas federais, de alta capilaridade territorial, pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT).

Dadas as suas proporções, possui uma gestão organizada hierarquicamente, composta por um comitê gestor, uma comissão acadêmica nacional e por comissões acadêmicas locais, conforme apresentado na figura 1.

Figura 1 – Modelo de Gestão do ProfEPT



Fonte: Brasil 2017a.

Sua matriz curricular é composta por cinco unidades curriculares obrigatórias, oferecidas presencialmente, três unidades curriculares de estágio/orientação de pesquisa e catorze unidades curriculares eletivas, oferecidas totalmente na modalidade de Educação a Distância (EAD). É sobre os desafios da docência dessas unidades curriculares oferecidas na modalidade EAD que este ensaio encontra-se concentrado e organizado.

A oferta dessas unidades curriculares no ProfEPT está sendo possível e amparado pela Portaria nº 4.059, publicada pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 2004. Com essa Portaria é permitido que instituições de ensino superior introduzam, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, o oferecimento de “[...] quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota” (BRASIL, 2004).

As unidades curriculares eletivas, cada uma com carga horária de trinta horas, são oferecidas totalmente a distância e reúnem, em média, vinte e cinco estudantes de diferentes IAs. Para a oferta dessas unidades curriculares, o projeto pedagógico do ProfEPT recomenda, fortemente, o compartilhamento da docência, ou seja, que mais de um professor de cada IA seja responsável pelo seu planejamento e execução. Com esse princípio, tem-se, então, turmas com estudantes e professores de diversas IAs do país.

Diante desse desafio, desde antes da oferta do primeiro ingresso, em agosto de 2017, os mais de quatrocentos e setenta professores permanentes do ProfEPT estão se encontrando semestralmente em um seminário nacional conhecido como Seminário Nacional de Alinhamento Conceitual do ProfEPT. Esse evento é concebido como um espaço acadêmico-científico para o diálogo e o fortalecimento do ProfEPT e nele são discutidas temáticas relacionadas ao projeto pedagógico, à matriz curricular, às bibliografias, à gestão, à estrutura, ao funcionamento do citado programa e, também, boas práticas para a docência compartilhada a distância.

Esse esforço coletivo está sendo realizado tendo como pressuposto de que a docência do ProfEPT deve observar como campos teóricos, o trabalho, a educação e o ensino e que tem como premissas a pesquisa como princípio pedagógico e o trabalho como princípio educativo. Dessa maneira, é reforçada permanentemente a necessidade de práticas docentes que avancem em direção de uma educação politécnica e omnilateral.

Desse modo, este estudo busca contribuir com essa temática, dialogando, especialmente, com as percepções oriundas de estudos e experiências de três professores permanentes do ProfEPT de duas IAs da região sul do país. O texto foi desenvolvido por meio

de revisão bibliográfica, análise documental e observações empíricas realizadas durante a docência compartilhada, a distância, das unidades curriculares eletivas nomeadas como Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica e Juventude, Trabalho e Escola, oferecidas nos anos de 2018 e de 2019.

2 A DOCÊNCIA COMPARTILHADA A DISTÂNCIA

Colocar a docência compartilhada no centro das reflexões sobre EAD significa, além de destacar sua importância, também sinalizar a necessidade de aprofundamento dessa prática e de sua aplicabilidade. Na análise de alguns autores pesquisadores, dentre eles Moran (2000), a docência em EAD aparece mais inclinada para o polo do aprender do que para o ensinar. Cabe aqui, já no ponto de partida, um sinal de alerta recorrendo-se a Lapa (2008) que mostra as abordagens de cunho mais individualistas que têm orientado a maioria das práticas em EAD. Assim a autora enfatiza a necessidade de ir além, em busca de “[...] métodos e práticas possíveis para a ação dialógica na EAD, isto é, para as práticas sociais que poderiam ser a base necessária para uma formação crítica mediada pela tecnologia” (LAPA, 2008, p. 120). E continua, a autora, insistindo na perspectiva de uma pedagogia crítica que

[...] valoriza consideravelmente o contexto social da prática da aprendizagem como um processo ininterrupto de troca e interação, diferentemente das outras abordagens que valorizam mais as capacidades cognitivas para aquisição de conhecimento, a preparação adequada do ambiente de aprendizagem, os interesses individuais de cada um, como se o indivíduo pudesse aprender sozinho (LAPA, 2008, p. 120).

Cabe também uma passagem pelo significado da palavra compartilhar que pode ser tomada, por exemplo, como ter parte em, participar de, partilhar com alguém, dividir, tomar partido e, em fazer parte de algo com alguém (COMPARTILHAR, 2019). Para ampliar essa compreensão é apresentada a ideia de Calderano (2016), quando aponta que:

Precisamos não somente trocar experiências com os pares, mas também mobilizar os demais participantes do processo em questão. Compartilhar não é apenas dividir o que já se possui ou se pensa. Tampouco se restringe a desenvolver com alguém o que fora planejado por outros. Indo além [...], compartilhar é escutar, examinar, ousar, imaginar, criar, criticar, e, dentro das possibilidades (limites e potencialidades), desenhar cooperativamente o caminho, a estrada, a rota e aonde se quer chegar. Compartilhar é também realizar as ações decorrentes desse processo que se retroalimenta e se fortalece, de forma colegiada (CALDERANO, 2016, p. 131)

Pela reflexão de Calderano (2016, p. 131), sobre compartilhar, ficam claros os desafios

de “desenhar cooperativamente o caminho, a estrada, a rota e aonde se quer chegar”, uma vez que docência compartilhada envolve, também, o trabalho em equipe, o sentimento de pertencimento a um grupo, portanto, um comprometimento diferenciado em relação aos prazos, às atividades realizadas em parceria com o *designer* educacional, *designer* multimídia, tutores, dentre outros. Envolve, ainda, os desafios em relação à comunicação, ao atendimento virtual, ao uso adequado das ferramentas tecnológicas, enfim, elementos da docência que supõem novas aprendizagens para o trabalho cotidiano.

Diante dessas considerações, a seguir são apresentados três desafios para a docência compartilhada a distância que vêm ocorrendo no ProfEPT. Não pretendendo ser conclusivo apresentam-se, na sequência, reflexões acerca dos desafios do planejamento coletivo, da formação crítico-reflexiva e da avaliação diagnóstica e processual.

2.1 Desafio do planejamento coletivo

O ProfEPT traz no seu nascedouro a exigência do trabalho colaborativo e cooperativo. Para isso, algumas iniciativas vêm buscando promover o diálogo e o planejamento coletivo dos professores desde o início do curso. Dentre elas, foram criadas, no início de 2017, três salas para discussões no Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES). A primeira sala de discussões foi destinada a todos os professores e teve a finalidade de ser um espaço de discussões gerais sobre a docência no ProfEPT. A segunda, destinada aos coordenadores, teve como propósito ser um espaço de trocas de informações entre os gestores e, por fim, a terceira sala, que está diretamente relacionada com este estudo, foi destinada a todos os professores e gestores e teve como expectativa tornar-se um espaço coletivo de formação continuada.

Para a operacionalização dessa terceira sala de discussões, a cada semestre letivo foi ofertada, para todos os professores do ProfEPT, uma das unidades curriculares obrigatórias do curso.

A primeira unidade curricular ofertada coletivamente foi a de Bases Conceituais da Educação Profissional e Tecnológica, no segundo semestre de 2017 e teve como objetivo, além do compartilhamento de saberes e práticas, interação e apresentação dos pares, examinar o processo de comunicação e motivação dos estudantes ao longo do curso, pretendendo, também,

Profissional de Educação Profissional e Tecnológica, ProfEPT. Aprofundar aspectos teóricos próprios das discussões feitas no mestrado visando uma mesma fundamentação no discurso da Educação Profissional (BRASIL, 2017b).

No primeiro semestre de 2018 foi ofertada a segunda unidade curricular coletiva, de Metodologia de Pesquisa, e, em suas orientações iniciais, os professores foram estimulados a participar das discussões, enfatizando a necessidade da formação continuada e a pretensão de explorar as experiências profissionais de cada participante. Esse direcionamento esteve vinculado permanentemente com a intenção de refletir sobre as tendências educacionais e de pesquisa, dentre outros aspectos.

Na sequência, outras unidades curriculares coletivas foram ofertadas no AVEA do IFES com o propósito de compartilhar conhecimentos, saberes e práticas, para fortalecer a dinâmica do curso em todas as suas dimensões.

Além da oferta das referidas salas de discussões, nos anos de 2017 e de 2018 foram ofertadas quatro edições do Seminário Nacional de Alinhamento Conceitual do ProfEPT. Durante esses seminários, os professores tiveram a oportunidade de avaliar suas participações no processo de formação continuada desenvolvido, por meio do AVEA, e verificou-se que as salas de discussões foram pouco utilizadas. O principal argumento para a pouca participação no processo de formação continuada, por meio do AVEA, justificou-se pelo excesso de atividades desenvolvidas pelos professores, o que impossibilitou uma participação mais efetiva.

A Comissão Acadêmica Nacional chamou a atenção, em todas as edições do Seminário Nacional de Alinhamento Conceitual do ProfEPT, para a necessidade de participação na sala de discussões destinada à formação continuada e à troca de experiências entre os professores. Entretanto, o que se observou foi que as discussões e trocas de experiências acabaram materializando-se, de forma mais efetiva, presencialmente, nas dinâmicas do Seminário Nacional de Alinhamento Conceitual do ProfEPT e no decorrer do semestre, por meio de outras formas de comunicação síncronas e assíncronas.

Como colocam Calderano, Pires e Pretti (2011, p. 20633),

Ao longo da trajetória profissional, é possível visualizar que um de nossos maiores desafios é o compartilhamento de saberes e práticas. Entranhados numa cultura excessivamente individualista, temos dificuldades de externar necessidades e fragilidades. Assim, em grande parte das vezes, construímos percursos solitários, repletos de interrogações que não se respondem isoladamente. Dispersamo-nos em hierarquias mais desagregadoras que colaborativas, o que dificulta bastante o trabalho com nossos pares. Ao não dialogarmos com os fazeres individuais, nos distanciamos da construção de algo maior, que é a vivência da prática diária, coletiva e compartilhada (CALDERANO; PIRES; PRETTI, 2011, p. 20633).

E é ainda Calderano, Pires e Pretti (2011, p. 20633) que ponderam: “Primeiro estranha-se, depois entranha-se!”, citando Fernando Pessoa. Ou seja, se os Seminários Nacionais de Alinhamento Conceitual do ProfEPT propiciaram esses momentos de estranhamento, eles também propiciaram ricas interações e formação de alguns grupos para troca de mensagens, especialmente das unidades curriculares eletivas que vêm sendo oferecidas 100% na modalidade EAD, constituindo-se canais de compartilhamento, na direção da cooperação e da colaboração. Como enfatiza Prado (2006, p.107),

[...] o processo de aprender com o outro, não é uma atividade puramente intelectual e impessoal e [...] demanda alguns valores que na educação presencial dificilmente são evidenciados com a mesma força. Neste tipo de trabalho, as pessoas expõem suas limitações (provisórias) e suas potencialidades. Existe o confronto de ideias, a tolerância e a convivência com os diferentes, o diálogo com o outro e consigo mesmo. O desenvolvimento deste tipo de trabalho requer das pessoas envolvidas, abertura para ouvir (sem preconceitos), bem como humildade para reconhecer as próprias limitações e o desejo para superá-las. [...] Por isso, as atitudes devem ser carregadas de valores como respeito, reciprocidade e confiança de modo que [...] possa constituir-se também como uma rede humana de aprendizagem (PRADO, 2006, p. 107).

Para finalizar esta seção, cabe salientar que, mesmo que as salas de discussões para a formação continuada não tenham sido utilizadas conforme o planejado e desejado, tem-se conhecimento de vários grupos de mensagens eletrônicas, criadas pelos professores das IAs, voltados para o planejamento e para o compartilhamento de atividades da docência. São grupos nacionais, regionais e, até mesmo, locais que foram criados para discutir a oferta das unidades curriculares eletivas por meio da EAD, com vistas à formação efetiva dos estudantes.

Busca-se, com isso, planejar, de forma coletiva, o ensino a partir de uma concepção integradora de conhecimento, sem descuidar das questões que permeiam o contexto social, como bem destaca Sennett (2012), em sua obra “Juntos: os rituais, os prazeres e a política da cooperação”, cuja capa e título ativam a reflexão para o desafio de uma formação crítico-reflexiva, fundamental em tempos de vivência de culturas intensamente competitivas e egoístas. É o desafio da formação crítico-reflexiva que se abordará a seguir.

2.2 Desafio da formação crítico-reflexiva

Ao trazer para o debate a formação crítico-reflexiva empreendida na modalidade de EAD, cabe uma advertência inicial que versa sobre a organização do trabalho pedagógico e os

elementos que o compõe. Refere-se ao cuidado que se deve ter para não atribuir apenas à modalidade de EAD princípios do processo de ensinar e aprender que também sustentam a modalidade presencial, embora, com algumas variações. Entende-se que a organização do trabalho pedagógico ou, mais especificamente, a organização do ensino, a apropriação dos seus procedimentos metodológicos, dos recursos e dos procedimentos de avaliação revelam a intencionalidade como uma particularidade extremamente relevante de todas as modalidades de educação. Esses elementos são constituintes da atividade de ensinar e aprender, independente da modalidade em que ela se realize.

Esses argumentos se fazem necessários para pautar a discussão que se pretende apresentar, uma vez que alguns pesquisadores como Silva (2010) e Moran (2000), que tratam da docência na modalidade de EAD, explicitam a necessidade de reinventar a docência, redimensionando o papel do professor, requerendo uma atitude de flexibilidade e comprometimento ou, ainda, que ensinar no contexto da modalidade de EAD é algo muito mais complexo do que ensinar de forma presencial. Ora, Freire (1999), em “Pedagogia da Autonomia”, insiste reiteradas vezes que ensinar exige muito. Ensinar é tarefa complexa e exige rigorosidade metódica, pesquisa, criticidade, curiosidade, comprometimento, disponibilidade para o diálogo, dentre tantas outras exigências, indiferentemente da modalidade de educação.

Carmo e Franco (2019) apresentam um quadro que ilustra, em forma de síntese, as competências e saberes para a docência na EAD, destacando: competência didático-pedagógica, competência tecnológica (implicando, dentre outros aspectos, o conhecimento da plataforma educacional utilizada no curso para orientação de como o estudante pode melhor aproveitá-la e para antecipação de possíveis dificuldades no uso das tecnologias envolvidas), competência linguística, social, competência para compreender como ocorre a aprendizagem, competência intercultural e, por último, a competência tutorial descrita, dentre outras atividades, como a “capacidade de planejamento, organização e avaliação das atividades acadêmicas.” (CARMO; FRANCO, 2019, p. 6).

A docência presencial implica desenvolver também essas competências, mesmo a competência tecnológica, pois como destaca Aguiar Jr. (2010, p. 243), para conseguir o engajamento dos estudantes “[...] os professores lançam mão de vários recursos e estratégias: experimentos, vídeos, animações (*applets*), imagens” orientando-os na direção de fazer uso dessas ferramentas a favor da aprendizagem.

A pesquisa de Aguiar Jr. (2010), intitulada “A ação do professor em sala de aula: identificando desafios contemporâneos à prática docente”, vem complementar, de forma

apropriada, esses argumentos. Para averiguar os desafios à prática docente, o autor reuniu um rico material empírico retirado de relatos de professores novatos e experientes, acompanhados por algumas pesquisas concluídas ou em andamento, utilizou-se de observação em sala de aula, com anotações sistemáticas de ocorrências, lançou mão de entrevistas com professores e ainda dados decorrentes de relatórios de estágio feito por estudantes de Licenciatura em Física, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). De todo o material empírico analisado, Aguiar Jr. (2010, p. 240) identifica cinco desafios postos para se repensar a ação docente em sala de aula, conforme segue:

1 – Promover e sustentar o engajamento dos estudantes nas tarefas escolares; 2 – Ressignificar os conteúdos; 3 – Projetos e práticas de ensino inovadoras: (atividades que dão maior protagonismo aos estudantes); 4 – Estabelecer interações discursivas produtivas com os estudantes; 5 – Lidar com a diversidade cultural, motivações, ritmos e habilidades dos estudantes (AGUIAR JR, 2010, p. 240).

O autor destaca que o primeiro desafio é o mais recorrente nos depoimentos dos professores e, assim, com essas considerações, tem-se que esses são os desafios postos na amplitude do processo ensino-aprendizagem, independente da modalidade em que se dá esse processo, se presencial ou na modalidade EAD, porque todas as atividades e intervenções pedagógicas têm a preocupação com a atendimento às necessidades dos estudantes e desenvolvimento de possibilidades de realização da aprendizagem.

Em se tratando do processo ensino-aprendizagem, Libâneo (2013, p. 90) destaca que “[...] a relação entre ensino e aprendizagem não é mecânica, não é uma simples transmissão do professor que ensina para um aluno que aprende”. Para esse autor, é algo bem diferente disso, ou seja, “[...] é uma relação recíproca na qual se destacam o papel dirigente do professor e a atividade dos alunos” (LIBÂNEO, 2013, p. 90). O ensino visa estimular, dirigir, incentivar, impulsionar o processo de aprendizagem dos estudantes. “O ensino não existe por si mesmo, mas na relação com a aprendizagem.” (LIBÂNEO, 2013, p. 91).

Já a aprendizagem, para Libâneo (2013, p. 91), é a “[...] assimilação ativa de conhecimentos e operações mentais”. É uma forma do conhecimento humano desenvolvida em condições do processo de ensino. “O processo de ensino, ao contrário, deve estabelecer exigências e expectativas que os alunos possam cumprir e, com isso, mobilizem suas energias. Tem, pois o papel de impulsionar a aprendizagem e, muitas vezes, a precede” (LIBÂNEO, 2013, p. 91).

O processo ensino-aprendizagem não é algo simples, engloba diversas medidas que devem ser tomadas ou evitadas para que o aprendizado do estudante aconteça. É necessário,

assim, que o professor realize um planejamento de suas aulas levando em consideração as necessidades dos estudantes, a melhor maneira de elucidar um conteúdo, o melhor método e técnica a serem usados em determinados momentos.

Diante das considerações apresentadas sobre o processo ensino-aprendizagem e do contexto da docência das unidades curriculares eletivas denominadas “Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica” e “Juventude, Trabalho e Escola”, ministradas nos anos de 2018 e de 2019, constatou-se que, tanto na oferta da primeira turma, no segundo semestre de 2018, quanto na oferta da segunda turma, no primeiro semestre de 2019, os desafios anteriormente assinalados foram recorrentes entre os professores dos diferentes estados da federação, de diferentes áreas de formação, bem como aos estudantes, também de IAs diferentes, enquanto sujeitos aprendentes na modalidade de EAD.

Buscando lidar com esses desafios por meio do compartilhamento de experiências, foram criados grupos para troca de mensagens eletrônicas, específicos de cada unidade curricular, com o objetivo de compartilhar conhecimentos, saberes, práticas e dúvidas que vão surgindo no desenvolvimento das unidades curriculares. Até mesmo o AVEA de um grupo de professores foi, por vezes, disponibilizado para que outros professores com prática incipiente em EAD participassem como convidados e, assim, familiarizassem-se com a modalidade e com o AVEA, buscando minimizar as dificuldades encontradas ou aprender a nela transitar. Essas dinâmicas permitiram a realização de partilhas, de planejamento coletivo e de acolhimento em tempo real.

No AVEA foram compartilhados procedimentos específicos para a mediação pedagógica *on-line* e apontadas sugestões e indicações de possíveis nomes de pesquisadores a serem convidados para *webconferências*. Foram compartilhadas metodologias utilizadas para a apresentação dos estudantes aos demais pares, socializados alguns trabalhos dos estudantes, textos e muitas dúvidas foram esclarecidas aproveitando as potencialidades do AVEA em direção a uma formação ampliada e qualificada.

Nessa caminhada, foram encontrados alguns ‘marinheiros de primeira viagem’ em EAD, ou seja, professores de diferentes idades, estudantes de diversas regiões e municípios brasileiros que experimentaram o exercício do diálogo não presencial. Foram todos passageiros do mesmo barco e precisaram estar abertos a contribuir com o projeto de EAD do ProfEPT, a partir de sua história pessoal, acadêmica e profissional.

Noutra direção, com vistas a fundamentar ainda mais as análises sobre os desafios de uma formação crítica na docência *on-line*, foi realizado um percurso pelos trabalhos publicados no GT 16 – Educação e Comunicação, da ANPEd, partindo-se da 28ª Reunião

Anual (2005) à 38ª (2017). Nessa busca, foram localizados 198 artigos e apenas um deles “Por uma abordagem da educação a distância que propicie uma formação crítica do sujeito”, de Andrea Brandão Lapa, apresentado na 30ª Reunião Anual (2007), aborda essa temática. A autora do artigo aponta contribuições relevantes para esse diálogo e, nessa busca, foi também localizada sua tese de doutorado que anuncia resposta para a seguinte questão: “como formar criticamente o sujeito na educação a distância?” (LAPA, 2005, p. 262). Cabe salientar que, nessa mesma direção, está posto o título desse tópico e algumas respostas para compreender os desafios de práticas crítico-reflexivas da modalidade EAD.

Dentre outras importantes contribuições, assim se manifesta Lapa (2008, p. 131):

A partir do conceito da ação dialógica como prática necessária para a formação crítica do sujeito para a transformação social, reconhecemos a necessidade de existência de ação dialógica em propostas educativas libertárias da educação a distância, e definimos cinco elementos essenciais da formação crítica: o relacionamento horizontal, o compartilhamento de ideias, a reflexão crítica, a prática social e a ação política (LAPA, 2008, p. 131).

Desenvolvendo seus argumentos em torno da real possibilidade de concretização de uma formação crítica por meio das tecnologias e dialogando com o método problematizador de Paulo Freire, Lapa (2008, p.7) vai construindo sua compreensão sobre as comunidades virtuais entendendo que essas, quando transcendem um

[...] simples agrupamento de indivíduos movidos por interesses particulares e criam redes de laços interpessoais que levam à sociabilidade, suporte, senso de pertencimento e identidade social, podem ser consideradas como espaços privilegiados de interação humana que se abrem para a novidade e a surpresa. Nessa situação, essas comunidades podem tornar-se o espaço privilegiado da possibilidade porque são um lugar de encontro, ou seja, produzem um espaço que é novo e também vivo; que é ordenado, mas não completamente controlado; que é gerenciado, mas acolhe a espontaneidade; que é fechado, mas cheio de canais de comunicação (LAPA, 2008, p.7).

Para finalizar, cabe ainda aventar em causa, com Silva, Pacheco e Peixoto (2017, p. 199), as possibilidades da EAD que podem

[...] contribuir para a autonomia e emancipação dos alunos, assim como [...] o seu potencial para democratização do acesso à educação. Isto porque esta modalidade também enfrenta os dilemas da mercantilização da educação, que subordina os interesses educacionais à lógica de mercado (SILVA; PACHECO; PEIXOTO, 2017, p. 199).

Diante dessas considerações, pode-se enunciar que estar aberto a mudanças é a chave para aproveitar e explorar as potencialidades da modalidade EAD. É nessa abertura que reside

a certeza da incompletude como professores e seres humanos e por tal razão, também, a direção para a construção de um projeto de educação crítico e libertador procurando “nos fundamentos da formação crítica da educação presencial, um aporte teórico que delinear um método para a formação crítica na nova condição espacial criada pela educação a distância” (LAPA, 2005, p. 7).

Deseja-se que os professores das unidades curriculares eletivas, oferecidas na modalidade EAD pelo ProfEPT, apropriem-se cada vez mais de metodologias de ensino que promovam a formação crítico-reflexiva dos estudantes, metodologias essas que promovam, entre outros aspectos do processo de ensinar e de aprender, avaliações de aprendizagem diagnósticas e processuais, desafio apresentado na sequência do texto.

2.3 Desafio da avaliação diagnóstica e processual

As diferentes representações acerca da avaliação escolar, há algum tempo, vêm demonstrando a necessidade de alterações no que se refere aos aspectos práticos da sua representação quantitativa, qualitativa, seu registro, bem como às implicações decorrentes dos resultados obtidos. Inicialmente compreender-se-ia que as alterações concepcionais obviamente trariam mudanças. Por outro lado, não é essa a realidade. Ao contrário, paralelamente a todas as mudanças teórico/práticas, a avaliação continua sendo, sem pretensão de generalização, um processo classificatório.

Tomando o Regulamento do ProfEPT, no Art. 15 consta que os critérios de avaliação dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) são definidos pela Comissão Acadêmica Local, obedecendo aos regulamentos pertinentes da sua IA (BRASIL, 2016). Na prática, o que se constata é que os critérios de avaliação das demais unidades curriculares do citado programa também seguem os regulamentos das IAs. Na IA Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), por exemplo, é adotada avaliação por conceito em escala A, B, C, D e E, onde com A, B e C o estudante é considerado aprovado e D e E reprovado. Já na IA Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) é adotada uma escala de 0 a 10, em números inteiros onde, para ser aprovado, o estudante tem que atingir, no mínimo, a nota 6.

Outro aspecto relacionado ao ProfEPT, que chama atenção, diz respeito ao procedimento denominado Exame de Qualificação (EQ). Essa atividade, de acordo com o Art. 16 do regulamento, consiste na apresentação e defesa do projeto de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC.) No § 4º desse Art. consta que ao EQ serão atribuídos os conceitos aprovado ou

reprovado e o § 5º destaca que no caso de reprovação no EQ o estudante terá um prazo máximo de 90 dias para submeter seu TCC a um novo EQ e, em caso de nova reprovação, será desligado do Programa (BRASIL, 2016).

Nesses dados, constata-se o uso dos termos exame e qualificação o que denota uma perspectiva de avaliação tradicional e acrítica, apresentada por estudos de Luckesi (2011) e Hoffmann (2013) e Saul (2010).

Para Luckesi (2011), o exercício pedagógico escolar é atravessado, mais por uma pedagogia do exame, do que por uma pedagogia centrada no processo ensino-aprendizagem.

Luckesi assim resume o que entende sobre a “pedagogia do exame”:

Em síntese: os sistemas de exames, com suas consequências em termos de notas e suas manipulações, polarizam a todos. Os acontecimentos do processo de ensino e aprendizagem, seja para analisá-los criticamente, seja para encaminhá-los de uma forma mais significativa e vitalizante, permanecem adormecidas em um canto. De fato, a nossa prática educativa se pauta por uma “pedagogia do exame”. Se os alunos estão indo bem nas provas e obtêm boas notas, o mais vai... (LUCKESI, 2011, p. 21).

Para fundamentar ainda mais a concepção de avaliação autoritária, também caracterizada como individual, competitiva e classificatória, no § 1º do Art. 19 do já citado Regulamento do ProfEPT, consta que para o TCC serão atribuídos os conceitos aprovado ou reprovado. (BRASIL, 2016). Aproximando esse apontamento regimental às ideias de Luckesi (2011), pode-se afirmar que a avaliação do TCC assemelha-se a provas/exames que têm por finalidade verificar o nível de desempenho do estudante em determinado conteúdo e classificá-lo em termos de aprovação ou reprovação, por conceitos, notas ou algo semelhante. Manifesta-se, nesse contexto, uma prática seletiva, na qual aqueles que conseguem atingir os objetivos do professor e instituição de ensino são incluídos e os demais são excluídos.

Para Vasconcellos (2008, p. 28),

O problema central da avaliação, portanto, é o seu uso como instrumento de discriminação e seleção social, na medida que assume, no âmbito da escola, a tarefa de separar os “aptos” dos “inaptos”, os “capazes” dos “incapazes”. Além disso cumpre a função de legitimar o sistema dominante: - junto aos “aptos”: convidando-os a fazer parte, a tomarem seus “justos” lugares; - junto aos “inaptos”: impingindo-lhes a inculcação, a domesticação, convencendo-os de que são incapazes e por isso “merecem” o lugar que têm na sociedade (VASCONCELLOS, 2008, p. 28).

Para contrapor-se a essa representação que ainda se encontra presente no imaginário de professores, estudantes e instituições de ensino, torna-se necessário o redirecionamento das atuais práticas escolares que não podem ser compreendidas como se existissem por si mesmas, à margem da sociedade que as engloba e as determina. O trabalho que professores,

estudantes e instituições de ensino desenvolvem tem sempre uma dimensão sócio-político-cultural que lhe são inerentes, na medida em que acontece em uma sociedade concreta, em uma cultura específica e que envolvem pessoas que têm posição política e de classe definida no contexto social em que vivem. Os condicionamentos que advêm desse fato têm ressonância sobre a organização escolar e, particularmente, sobre a prática da avaliação escolar. “Desse modo, [...] a avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em práticas pedagógicas” (LUCKESI, 2011, p. 28).

No entanto, o fato da avaliação escolar não poder ser pensada separadamente do conjunto dos fatores intraescolares e do contexto histórico-social em que a educação se realiza, não significa que esteja totalmente subordinada a essas instâncias. Isso porque o trabalho do professor em sala de aula depende, em grande parte, da sua atuação profissional, da sua vontade em realizar uma prática pedagógica crítica e, portanto, comprometida com a formação sólida e duradoura do estudante. A sala de aula, pois, é um espaço relativamente autônomo em que professores e estudantes desenvolvam o processo ensino-aprendizagem.

Se de fato a sala de aula constitui-se em espaço autônomo em que professores e estudantes relacionam-se visando produzir/construir conhecimentos, a avaliação nesse processo deve ser processual e diagnóstica e não classificatória.

Retomando o ProfEPT, a trajetória como professores das unidades curriculares “Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica” e “Juventude, Trabalho e Escola” e, a condição de orientadores de TCCs produzidos nesse curso, oportuniza a vivência do processo de avaliação que está sendo desenvolvido.

A experiência como professores desse processo, em uma perspectiva diagnóstica e processual, permite identificar progressos e dificuldades dos estudantes, o desempenho como professor, assim como indicativos para alterações do processo ensino-aprendizagem na direção do alcance dos objetivos estabelecidos. Percebe-se que a avaliação concebida dessa forma pode ocorrer no início, durante e no final do desenvolvimento das aulas ou unidades didáticas. Ela faz parte de um conjunto de avaliações do processo ensino-aprendizagem e possui importância vital para sua qualidade, permitindo que todos (professor, estudante e instituição de ensino) possam se auto compreender, diagnosticando deficiências e capacidades e (re)direcionando ações.

Para sustentar essas considerações, são necessários outros entendimentos e para isso é fundamental instaurar outras interlocuções a partir da literatura acadêmica. Nessa direção, Freire (2011, p. 26) apresenta significativa contribuição quando declara que:

[...] a avaliação não é o ato pelo qual A avalia B. É o ato por meio do qual A e B avaliam juntos uma prática, seu desenvolvimento, os obstáculos encontrados ou os erros e equívocos porventura cometidos. Daí seu caráter dialógico. Neste sentido, em lugar de ser instrumento de fiscalização, a avaliação é a problematização da própria ação. (FREIRE, 2011, p. 26).

Para isso, o ato de avaliar não pode ser confundido com o ato de medir. Medir o conhecimento humano, medir a aprendizagem do estudante, é um ato praticamente impossível. É preciso, pois, tornar os currículos escolares em uma cultura da aprendizagem concreta, em uma cultura de assimilação crítica do conhecimento (RAYS, 2000). Nessa cultura de assimilação crítica do conhecimento, a avaliação da aprendizagem escolar deve auxiliar professores e estudantes na viagem comum de crescimento, e a instituição de ensino na sua responsabilidade social. A avaliação escolar em uma perspectiva diagnóstica e processual deve incluir os estudantes no processo ensino-aprendizagem cada vez mais, com melhor qualidade.

Destarte, inquietações e preocupações estão sendo vivenciadas no dia a dia de um curso de mestrado profissional, que permeia este estudo. Tem-se experimentado desafios em relação a essa atividade, percebendo que os estudantes e a instituição de ensino ainda se encontram envolvidos por uma concepção tradicional de avaliação, manifestada principalmente pela preocupação com conceito/nota, aprovação e reprovação, exame de qualificação, defesa final do TCC, etc. Essas constatações estão servindo para mobilizar o estudante para desmistificar essa representação de avaliação, fazendo com que ele perceba a avaliação como um ato necessário nas atividades humanas e que, como destaca Gadotti (2012, p. 90),

[...] é inerente e imprescindível, durante todo processo educativo que se realize em um constante trabalho de ação-reflexão, porque educar é fazer ato de sujeito, é problematizar o mundo em que vivemos para superar as contradições, comprometendo-se com esse mundo para recriá-lo constantemente (GADOTTI, 2012, p. 90).

Como professores, percebe-se que para a efetividade dessa perspectiva de avaliação é importante para se compreender o significado de avaliação diagnóstica e processual, ou seja, que esse entendimento é o princípio da avaliação da aprendizagem dos estudantes e que por meio dela serão diagnosticadas dificuldades para, posteriormente, serem sanadas. Como esclarece Luckesi (2011, p. 43),

[...] para que se dê à avaliação educacional escolar um rumo diverso do que vem sendo exercitado, é o resgate da sua função diagnóstica. Para não ser autoritária e conservadora, a avaliação terá de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos (LUCKESI, 2011, p. 43).

Nessa mesma direção, Esteban (2004) apresenta considerações que ajudam a compreender criticamente a avaliação enquanto diagnóstico e processo. Para essa pesquisadora,

Avaliar o aluno deixa de significar fazer um julgamento sobre a sua aprendizagem, para servir como momento capaz de revelar o que o aluno já sabe os caminhos que percorreu para alcançar o conhecimento demonstrado, seu processo de construção do conhecimento, o que o aluno não sabe e o caminho que deve percorrer para vir, a saber, o que é potencialmente revelado em seu processo, suas possibilidades de avanço e suas necessidades para a superação, sempre transitória, do não saber, possa ocorrer (ESTEBAN, 2004, p. 19).

Por fim, em se tratando do ProfEPT, no processo de desenvolvimento da avaliação, é preciso destacar a capacidade da perspectiva diagnóstica e processual como orientação do seu projeto/proposta pedagógica, em que o professor deve analisar os resultados obtidos, para orientar o planejamento de suas ações. Essa postura de utilizar os resultados da avaliação para planejar as aulas contribui para a construção da identidade do professor, como um profissional que reflete, a partir de suas práticas e, assim, constrói conhecimentos durante sua prática. Dessa forma, a avaliação diagnóstica e processual possui, também, como função, a característica de ser fonte para a construção do conhecimento do professor na prática (GARCÍA, 1999).

O caráter educativo precisa estar presente na avaliação, precisa constituir-se como elemento de formação. O estudante deve aprender algo ao ser avaliado; a avaliação deve permitir-lhe firmar suas aquisições. Ela deve ajudar o estudante e o professor a avançar e estimulá-los, além de oferecer os meios para superar eventuais dificuldades. O objetivo principal de um projeto pedagógico de curso é o de proporcionar aprendizagens, portanto, a avaliação escolar deve existir a serviço da construção de aprendizagens.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse texto não teve o objetivo de apresentar uma visão definitiva sobre os desafios da docência compartilhada a distância no ProfEPT. Pelo contrário, sua ideia central foi

contribuir, apresentando três desafios que trouxeram subsídios e fortaleceram o debate teórico-prático para a construção de referenciais seguros e coerentes com as demandas da docência no ProfEPT.

O desafio do planejamento coletivo chama atenção para a abrangência territorial do ProfEPT. O exercício de planejar coletivamente a oferta de um componente curricular que acontece ao mesmo tempo em várias IAs e que tem os professores espalhados pelo país não é simples. Há que se considerar que a utilização de recursos de comunicação síncrona e assíncrona favorecem a troca de experiências e que os encontros presenciais, que acontecem durante os Seminários Nacionais de Alinhamento Conceitual do ProfEPT, permitem que os professores possam estabelecer um diálogo mais solidário. O registro de boas práticas, por meio de textos escritos, também é uma forma de construir a história do planejamento coletivo no ProfEPT. Esses registros ficam disponíveis para todos os professores no AVEA e permitem a todos, independentemente do semestre em que assumem os componentes curriculares, ter acesso ao relato das experiências mais ou menos exitosas.

O desafio da formação crítico-reflexiva na docência compartilhada a distância, intimamente relacionado ao desafio do planejamento coletivo, remete-nos à reflexão acerca dos princípios do processo de ensinar e aprender. Afirma-se que a formação crítico-reflexiva se dá por meio da organização do trabalho pedagógico docente, revelando as intencionalidades e a não neutralidade do ato de ensinar.

Acerca do desafio da avaliação processual e diagnóstica, destacam-se fragilidades, inclusive, nos documentos norteadores do ProfEPT uma vez que tem-se experimentado, como professores, desafios em relação ao processo de avaliar, percebendo que os estudantes e as instituições de ensino ainda se encontram envolvidos por uma concepção tradicional de avaliação, manifestada principalmente pela preocupação com o conceito/nota, aprovação e reprovação, exame de qualificação, defesa final do TCC e a ruptura com essa concepção ainda requer perceber que o ser humano não pode ser medido por uma nota/conceito.

Por mais que se apresente uma visão positiva da docência compartilhada, isso só se realiza de forma mais satisfatória se houver, por parte das instituições, investimentos em práticas de trabalhos colaborativos e cooperativos. A diversidade de formação, vivências, saberes e experiências dos professores que participam do ProfEPT, ao mesmo tempo em que são elementos férteis para qualificar a arte da cooperação, do coletivo, do compartilhamento, comparecem no momento atual sendo desestimulados pela sociedade contemporânea e sendo substituídos pelo individualismo, pelo isolamento e pela competição.

Uma outra observação pertinente refere-se ao fato de que as temáticas e problemáticas

focadas neste artigo não são exclusivas da EAD, mas ganham maior visibilidade em seu âmbito sugerindo, assim, outras buscas teóricas e novas análises de novos dados de processos de docência compartilhada a distância, em cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

Observa-se que os desafios da docência compartilhada a distância não são desconexos e não podem ser tratados de forma individual. Um bom planejamento (coletivo, neste caso) revela práticas de ensino que podem ser mais ou menos crítico-reflexivas, acompanhadas de avaliações com concepções mais ou menos tradicionais.

Trata-se de um tema fecundo para novas investigações, não só para recriar a docência compartilhada a distância como também para possibilitar a formação de professores autônomos, participativos e críticos, capacitados a refletir e produzir novos conhecimentos, tendo como ponto de partida e de chegada a apreensão da realidade.

4. REFERÊNCIAS

AGUIAR JR., O.. A ação do professor em sala de aula identificando desafios contemporâneos à prática docente. In: DALBEN, Â. et al. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Educação ambiental, educação em Ciências, Educação em espaços não-escolares e Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 238-264. (Coleção Didática e prática de ensino) - XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. UFMG, abr. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Mestrado profissional em educação profissional e tecnológica em rede nacional*. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <https://profept.ifes.edu.br/regulamentoprofept/anexoregulamentogeral> . Acesso em: 12 dez. 2018.

_____. Ministério da Educação. *Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port4059-2004.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2019.

_____. Ministério da Educação. *Modelo de Gestão do ProfEPT*. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: <https://profept.ifes.edu.br/gestao?start=1>. Acesso em: 29 ago. 2019.

_____. Ministério da Educação. *Processo seletivo do curso de mestrado profissional em educação profissional e tecnológica ofertado em rede nacional*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <https://profept.ifes.edu.br/selecao/001-2017>. Acesso em: 29 ago. 2019.

_____. Ministério da Educação. *AVA IFES*. 2017b. Disponível em: <https://ava.cefor.ifes.edu.br/login/index.php>. Acesso em: 03 nov.2019.

CALDERANO, M. A. *Docência compartilhada: contextos e viabilidade prática*. Memorial de Maria da Assunção Calderano defendido na Banca visando Promoção na carreira - Professor Titular. Universidade Federal de Juiz de Fora, agosto/2016.

_____. PIRES, B.; PRETTI, F. C. *Docência compartilhada: relato de algumas experiências*.

EDUCERE - XIII Congresso Nacional de Educação: Formação de professores: contextos, sentidos e práticas. Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR, Curitiba. 2011. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25919_13871.pdf. Acesso em: 14 dez.2019.

CARMO, R. O. S.; FRANCO, A. P. Da docência presencial à docência online: aprendizagem de professores universitários na Educação a Distância. *Educ. rev.* [online]. 2019, vol.35. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982019000100420&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 03 nov. 2019.

COMPARTILHAR. Dicionário Priberam Online. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/compartilhar>. Acesso em: 01 fev. 2020.

ESTEBAN, M. T. (Org.). *Escola, Currículo e avaliação*. São Paulo: Cortez, 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 11 ed. São Paulo: Paz e terra, 1999.

_____. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011

GADOTTI, M. *Educação e poder: introdução à Pedagogia do conflito*. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GARCIA, R. L. A Avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso In: ESTEBAN, M. T. (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HOFFMANN, J.. *Avaliar: respeitar primeiro, educar depois*. – 4. ed. – Porto Alegre: Mediação, 2013.

LAPA, A. B. *A formação crítica do sujeito na Educação a Distância: a contribuição de uma análise sócio-espacial*. Tese (Doutorado em Planejamento Urbano e Regional) - Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

_____. A ação dialógica na Educação a Distância. *Revista Tecnologia e Sociedade*, v. 4, n. 6, p. 113- 134, 2008. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/view/2515/1628>. Acesso em: 14 dez. 2019.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAN, J. Mudar a forma de ensinar e de aprender: transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual. *Revista Interações*, vol. V, n. 9, p. 57-72, jan./jun. 2000. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/354/35450905.pdf> . Acesso em: 14 dez. 2019.

PRADO, M. E. B. B. A Mediação Pedagógica: suas relações e interdependências. *XVII Simpósio Brasileiro de Informática na educação (SBIE)*. UNB/UCB - 2006. Disponível em: <https://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/470>. Acesso em: 14 dez. 2019.

RAYS, O. A. (org.). *Leituras da Educação*. Santa Maria(RS): Palotti, 2000.

SAUL, A. M. . *Avaliação emancipatória: desafios à teorias e a prática de avaliação e reformulação do currículo*. 8. ed. – São Paulo, Cortez, 2010.

SENNETT, R. *Juntos: os rituais, os prazeres e a política da cooperação*. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SILVA, K. V.; PEIXOTO, J.; PACHECO, A. S. V. Reflexões teóricas sobre perspectivas críticas na Educação a Distância. *Revista EDaPECI*. São Cristóvão (SE), v. 17, n. 2, p. 198-212, maio/ago.2017. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/view/6675>. Acesso em: 14 dez. 2019.

SILVA, M. Educar na cibercultura: desafios à formação de professores para docência em cursos online. *Revista Digital de Tecnologias Cognitivas*. n. 3. p. 36-51. Jan./Jun. 2010. Disponível em: https://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2010/edicao_3/3-educar_na_cibercultura-desafios_formacao_de_professores_para_docencia_em_cursos_online-marco_silva.pdf. Acesso em: 14 dez. 2019.

VASCONCELLOS, C. *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. 18. ed. São Paulo: Libertad, 2008.