

JOSIE COSTA BARBOSA

**OS CAMINHOS E DESCAMINHOS DA AVALIAÇÃO NO PROJETO VEREDAS:
A PERCEPÇÃO DOS TUTORES DA AFOR UFJF**

JUIZ DE FORA

2007

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE POS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOSIE COSTA BARBOSA

**OS CAMINHOS E DESCAMINHOS DA AVALIAÇÃO NO PROJETO VEREDAS:
A PERCEPÇÃO DOS TUTORES DA AFOR UFJF**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FAGED/UFJF como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Gestão, Políticas Públicas e Avaliação Educacional

Orientadora: Prof^a Dr^a . Maria da Assunção Calderano.

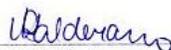
Juiz de Fora, março de 2007.

TERMO DE APROVAÇÃO

JOSIE COSTA BARBOSA

OS CAMINHOS E DESCAMINHOS DA AVALIAÇÃO NO PROJETO VEREDAS: A
PERCEPÇÃO DOS TUTORES DA AFOR UFJF

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:



Profª. Drª. Maria da Assunção Calderano
(Orientador)
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF



Profª. Drª. Beatriz de Basto Teixeira
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF



Profª. Drª. Neide dos Santos
Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Computação, UERJ

Juiz de Fora, 27 de março de 2007.

*Dedico este trabalho à minha mãe,
que, com sabedoria, me fez
acreditar que este caminho era
possível.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização dessa dissertação, em especial:

Aos meus pais, Norma e Geraldo, pelo incentivo, amor e apoio incondicional em minha vida.

À Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, à Agência Formadora Universidade Federal de Juiz de Fora (AFOR UFJF), nos nomes das coordenadoras Eleuza Maria Rodrigues Barboza e Léa Stahlchmidt Pinto da Silva, pelo estímulo constante e a oportunidade de renovação e aquisição de conhecimentos de uma forma reflexiva e compartilhada.

Aos tutores da AFOR UFJF, sujeitos permanentes de investigação, que me proporcionaram a oportunidade de descobertas infinitas.

À minha orientadora Prof^a Maria da Assunção Calderano que soube estimular, ensinar, cobrar e entender na justa medida.

Às professoras Beatriz de Basto Teixeira e Neide dos Santos, interlocutoras importantes na construção deste trabalho investigativo.

À professora Lucia Helena Gonçalves Teixeira, que na graduação me ensinou o caminho da pesquisa.

Ao Grupo de Pesquisa “Ciências Humanas e Práxis Político Pedagógica no Mundo Contemporâneo”, pelo aprendizado nos dois anos de pesquisa.

À bolsista Thays, minha grande auxiliadora de SPSS.

À amiga Geruza pelo acompanhamento deste trabalho desde a seleção do mestrado.

Às amigas de curso Verônica e Márcia pela cumplicidade nos momentos de “aperto”.

Às primas Lívia e Juliana pela hospedagem sempre seguidas de um ombro amigo.

À Tia Heloisa e Tia Francisca pela motivação constante para o estudo.

Aos professores e funcionários da Faculdade de Educação tão dedicados e prestimosos no atendimento às nossas solicitações.

Aos amigos Giovanna, Tânia, Wal, Vaneza, Anderson, Bia, Érica, Rose, Renata, Hhel e Luis Augusto pelo apoio e participação em minha vida.

E, por último, aos cidadãos brasileiros, que, através do pagamento de seus impostos, viabilizaram o pagamento de uma bolsa de estudo. À vocês meu muito obrigada!

RESUMO

Constituiu-se como objetivo deste estudo investigar em que medida a avaliação projetada no curso Veredas foi efetivamente realizada, no ponto de vista de alguns tutores que dele participaram. Nesta investigação procurou-se, primeiramente, apresentar um breve panorama da produção teórica sobre avaliação de alunos e educação a distância, destacando-se nesse contexto, a concepção de avaliação assumida pelo Projeto Veredas. Os sujeitos da pesquisa foram os tutores da Agência de Formação da Universidade Federal de Juiz de Fora - AFOR UFJF. O questionário foi o principal instrumento metodológico utilizado para coletar informações junto aos sujeitos focalizados. Dessa forma destacou-se nesse estudo uma reflexão específica sobre o Sistema de Tutoria, bem como o Sistema de Avaliação e Monitoramento. Considerando os elementos analisados neste estudo pode-se concluir que a avaliação projetada para o Veredas foi, em parte, alcançada. Os tutores demonstraram compreender os objetivos e funções da avaliação de desempenho de cursistas, entretanto, tiveram problemas na execução. Houve um distanciamento entre o discurso teórico e a prática avaliativa. Em alguns momentos a avaliação não conseguiu acompanhar o processo de ressignificação dos professores cursistas do Projeto Veredas, na visão dos tutores-sujeitos desse estudo.

PALAVRAS-CHAVE: Projeto Veredas - Avaliação de desempenho de alunos - EAD

ABSTRACT

This study consists in a measure evaluation of VEREDAS COURSE by some tutors that participated in it. This inquiry presents a brief theoretical production about pupils evaluation and long distance educational system, emphasizing in this context, the evaluation assumed by Veredas Course. Research was focused on tutors at FORMATION DEPARTMENT from JUIZ DE FORA FEDERAL UNIVERSITY (AFOR UFJF). A questionnaire was the principal method to collect information from tutors. This way, the investigation reflects guardianship as well as evaluating system's. Conclusion leads to a partial achievement on evaluation project. Tutors demonstrated to understand evaluation functions and objectives on cursists performance. However, could not apply them due to difficulties. There was a lack between theoretical speech and practical performance. Tutors considered they could not evaluate cursists teachers through the upgrade achievement in VEREDAS PROJECT.

KEY-WORDS: PROJECT VEREDAS - Pupil's evaluation and performance - Distance learning.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Ano de Nascimento do Tutor - idade completa em 2006.....	70
TABELA 2 - Formação Acadêmica em 2006.....	70
TABELA 3 - Área de Formação dos tutores por pólo.....	72
TABELA 4 - Identificação se o tutor leu algo relacionado à EAD antes de trabalhar no Veredas.....	74
TABELA 5 - Identificação se o tutor teve alguma experiência profissional em EAD antes de trabalhar no Veredas.....	75
TABELA 6 - Identificação se o tutor desenvolveu alguma atividade remunerada no período em que trabalhou no Veredas.....	76
TABELA 7 - Percepção do tutor quanto ao seu trabalho no Veredas.....	78
TABELA 8 - Satisfação do tutor quanto à sua atividade desenvolvida no Veredas.....	79
TABELA 9 - Identificação de desenvolvimento de outra atividade remunerada e relação com a satisfação quanto ao trabalho de tutoria no Veredas.....	80
TABELA 10 - Principal motivo pelo qual o tutor se inscreveu no processo seletivo de tutoria do Veredas.....	82
TABELA 11 - Atitude que o tutor se empenhava para desenvolver no dia-a-dia do seu trabalho no Projeto Veredas.....	85
TABELA 12 - Participação dos tutores em discussões sobre avaliação com os seguintes sujeitos.....	86
TABELA 13 - Posição do tutor frente às alternativas - relações com a coordenação de tutoria da AFOR UFJF-	89
TABELA 14 - Nas reuniões com a Coordenação Geral e com Coordenação de Tutoria da UFJF onde se discutia o processo de avaliação do curso o tutor se sentia.....	89
TABELA 15 - Atitude que o tutor tomava quando havia alguma proposta de mudança pela coordenação do Projeto Veredas nos instrumentos de avaliação do curso.....	91
TABELA 16 - Atendimento dos objetivos da avaliação de desempenho dos(as) cursistas, na percepção dos tutores.....	97
TABELA 17 - Na percepção dos tutores a avaliação do projeto Veredas permitiram às cursistas.....	100

TABELA 18 -	Posição do tutor frente às alternativas - Avaliação em Geral.....	102
TABELA 19 -	Necessidade dos instrumentos de avaliação utilizados no Projeto Veredas na percepção do tutor.....	105
TABELA 20 -	Percepção do tutor quanto a possibilidade de mudança dos instrumentos de avaliação do Projeto Veredas.....	106
TABELA 21 -	Posição do tutor frente às alternativas -CAUs e Prova Semestral.....	108
TABELA 22 -	Posição do tutor frente às alternativas - Avaliação Memorial.....	110
TABELA 23 -	Relação formação dos tutores e dificuldades com as normas ortográficas dos Memoriais.....	111
TABELA 24 -	Posição do tutor frente às alternativas - Avaliação Monografia.....	113
TABELA 25 -	Posição do tutor frente às alternativas - Avaliação Prática Pedagógica...	115
TABELA 26 -	Relação formação dos tutores e problemas com os detalhes da ficha de avaliação da Prática Pedagógica.....	117
TABELA 27 -	Grupo e/ou sujeito que mais apresentava propostas de mudança nos instrumentos de avaliação.....	121
TABELA 28 -	Grupo e/ou sujeito que menos apresentava propostas de mudança nos instrumentos de avaliação.....	122
TABELA 29 -	Grau de concordância do tutor com a possibilidade oferecida pelo Veredas, ao cursista, de fazer várias atividades de recuperação até que atingissem o mínimo necessário para sua aprovação.....	124
TABELA 30 -	Percepção do tutor quanto à atitude dos cursistas frente a dinâmica de repetição de atividades de recuperação.....	125
TABELA 31 -	Percepção do tutor quanto à aprendizagem de seus cursistas.....	126

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 -	Matriz Curricular do Veredas – Curso de Formação Superior de Professores.....	142
ANEXO 2 -	Questões dissertativas e de múltipla escolha retiradas dos CAUs e Prova Semestral do Componente Curricular “Planejamento e Avaliação da Aprendizagem” trabalhado no módulo 6.....	143
ANEXO 3 -	Ficha de Avaliação da Prática Pedagógica Orientada.....	144
ANEXO 4 -	Ficha de Avaliação do Memorial.....	146
ANEXO 5 -	Ficha de Avaliação da Monografia.....	147
ANEXO 6 -	Ficha de apresentação final da Monografia.....	149
ANEXO 7 -	Ficha de Avaliação da Habilidade/Competência para uso de informática	150
ANEXO 8 -	Histórico Escolar.....	151
ANEXO 9 -	Questionário aplicado aos tutores de Juiz de Fora para o estudo monográfico da Especialização.....	154
ANEXO 10 -	Operacionalização das variáveis.....	155
ANEXO 11-	Questionário aplicado a todos os tutores da AFOR UFJF - Janaúba, Porteirinha e Juiz de Fora – para o estudo no Mestrado em Educação da UFJF.....	156

SUMÁRIO

Agradecimentos.....	v
Resumo.....	vii
Abstract.....	viii
Lista de Tabelas.....	ix
Lista de Anexos.....	xi
Introdução.....	14
1- A avaliação da aprendizagem de alunos, a EAD e o funcionamento do Projeto Veredas: referências basilares.....	20
1.1 - A avaliação da aprendizagem: fundamentos e enfoques.....	21
1.2 – A EAD: propostas e questões na agenda educativa.....	27
1.2.1 – O papel do tutor e a Avaliação de desempenho de alunos em EAD: algumas reflexões.....	31
1.3 - O Projeto Veredas: estrutura e funcionamento.....	39
1.3.1 – O Sistema de Tutoria.....	44
1.3.2 – O Sistema de Avaliação e Monitoramento.....	47
1.3.2.a- A avaliação dos Componentes Curriculares.....	49
1.3.2.b- A avaliação da Prática Pedagógica Orientada.....	51
1.3.2.c- A avaliação do Memorial.....	53
1.3.2.d- A avaliação da Monografia.....	54
1.3.2.e- A aprovação do cursista.....	56
2- A Metodologia: os caminhos da pesquisa.....	59
2.1- O pontapé inicial: a monografia.....	60
2.2- O caminho metodológico trilhado: a dissertação.....	62
3- Os tutores da AFOR UFJF: formação, experiência profissional e atuação no Veredas.....	69
3.1- O perfil dos tutores da AFOR UFJF: formação e experiência profissional.....	69
3.2- A percepção dos tutores sobre a sua atuação no Veredas.....	84
4- A percepção do tutor sobre a avaliação realizada no Projeto Veredas.....	95
4.1- A concepção de avaliação de desempenho de cursistas do Projeto Veredas.....	96

4.2- A execução da avaliação de desempenho de cursistas do projeto Veredas.....	104
5- Considerações finais.....	130
Referências.....	135
Anexos.....	142

INTRODUÇÃO

A busca pela compreensão de como o processo avaliativo do Projeto Veredas¹ foi planejado e como ele efetivamente aconteceu na prática, na percepção dos que nele trabalharam, exige uma reflexão que remonta todo o percurso seguido até a realização deste trabalho. Ao voltar meu olhar para essa trajetória, percebo que já faz um bom tempo que os questionamentos sobre o processo avaliativo do Veredas começaram a emergir na minha atuação como profissional deste curso².

No Veredas, curso de formação inicial de professores em serviço, esperava-se que a discussão e reflexão sobre o processo avaliativo fosse para além do curso, chegando da mesma forma às escolas, às salas de aulas das cursistas que dele participavam. A avaliação neste curso era assim entendida:

o significado e a contribuição da avaliação para a aprendizagem podem ser focalizados de maneira singular, pois o cursista discute e avalia sua aprendizagem como aluno, reflete sobre sua prática pedagógica, analisa a influência do curso sobre essa prática, e é responsável pelo planejamento e desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem de seus próprios alunos. Tem a oportunidade de vivenciar um processo que rompe com o estereótipo da avaliação que visa apenas a aprovação ou reprovação, refletindo sobre o significado e as funções da avaliação escolar. (AZZI, 2004b, p.158)

Indubitavelmente, por conta desse significado, a avaliação de desempenho de alunos do Veredas era debatida cotidianamente por todos os envolvidos: coordenadores, tutores³ e cursistas.

¹ O Projeto Veredas foi um curso de Formação Superior de Professores, na modalidade a distância, destinado à habilitação de nível superior de professores em exercício do Estado de Minas Gerais que se encontravam atuando nos anos iniciais do ensino fundamental (MINAS GERAIS, 2002d). Ver no item 1.3 deste trabalho, uma apresentação mais detalhada do Projeto Veredas.

² Trabalhei como tutora do Projeto Veredas do início ao término do curso, de fevereiro de 2002 à Julho de 2005.

³ O Sistema de Tutoria do Projeto Veredas será foco de descrição no item 1.3.1 e suas funções serão apresentadas no item 1.3.2.

Inicialmente o sistema avaliativo do curso foi apresentado e discutido, em fevereiro de 2002, na Semana de Capacitação Inicial para os tutores e na I Semana Presencial para os alunos cursistas.

Trabalhando como tutora, com um grupo de cursistas do município de Santos Dumont, notei, no decorrer do curso, que alguns colegas de trabalho, também tutores, e mesmo alguns cursistas ainda não compreendiam muito bem todos os instrumentos de avaliação de desempenho de alunos propostos pelo Projeto. Perguntava-me: Por que meus cursistas apresentam tantas dúvidas em relação à avaliação que estamos realizando? Por que meus colegas tutores têm dificuldades de seguir alguns instrumentos?

Enfim, parece-me que dessas perguntas iniciais é que surgiu a idéia de, em 2004, como aluna do curso de Especialização em Gestão da Educação a Distância⁴, investigar essa questão. A percepção clara destes problemas subsidiaram a minha entrada no campo da pesquisa. Lembrando Coutinho e Cunha (2004, p.54),

casual ou cientificamente planejada, a observação ou o olhar para o mundo faz surgir um problema de pesquisa, se guiado sistematicamente por um conjunto de conhecimentos que já se têm do fenômeno a ser estudado. A mente do observador enfoca algumas características importantes do objeto ou fenômeno [...]. Observar problematizando é focalizar ordenadamente os vários aspectos de um fenômeno.

Já em 2005, o estudo monográfico de final de curso⁵, realizado através de um pequeno questionário, mostrou que entre os tutores da AFOR UFJF - 15 dos 20 respondentes - apresentavam alguma dificuldade em seguir os critérios de avaliação emitidos pela Coordenação Geral do Projeto Veredas. Destes, nove disseram que faziam adaptações nas

⁴ Curso de Especialização oferecido pelo Instituto de Ciências Exatas - ICE da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF.

⁵ Vale destacar que mais dados deste estudo monográfico serão resgatados no capítulo 3 desta dissertação.

fichas de avaliação recebidas⁶, estipulando novos critérios para avaliar o desempenho de seus alunos. Quando perguntados sobre o que pensavam a respeito do processo de avaliação de desempenho do Projeto Veredas, um tutor assim disse, “é um processo incompleto, que deixa lacunas (...) apresentam algumas incoerências às propostas gerais, ao projeto pedagógico”. (BARBOSA, 2005)

Diante desses dados, parcialmente acima descritos, novas perguntas começaram a emergir: Por que tanta dificuldade? Por que esse sistema de avaliação parece “incompleto”? Enfim, desses novos questionamentos é que surgiu o interesse em aprofundar no mestrado, as análises primárias realizadas acerca do processo de avaliação de desempenho dos alunos do Projeto Veredas.

Isto posto, pretendeu-se no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora ampliar a investigação anterior, propondo a seguinte questão de estudo: ***Em que medida a avaliação projetada no curso Veredas foi efetivamente realizada, no ponto de vista dos tutores da AFOR UFJF?***

Constituem objetivos do presente estudo:

- Aprofundar o estudo monográfico realizado no curso de Especialização em Gestão da Educação a Distância. (BARBOSA, 2005)
- Analisar a avaliação projetada pelo Veredas, sua concepção, metodologia e instrumentos.
- Discutir o aporte teórico e metodológico dos instrumentos, buscando compreender a importância assumida pelos tutores da AFOR UFJF em todo o processo, e conseqüentemente, o direcionamento dado por essa AFOR à orientação da avaliação;

⁶ As fichas de avaliação eram emitidas pela Coordenação do Veredas e preenchidas pelos tutores. Encontra-se em anexo todas as fichas enviadas.

- Analisar a avaliação realizada na prática, a partir da percepção dos tutores do curso.
- Identificar as relações que se estabeleceram entre os sujeitos envolvidos no processo avaliativo do curso.

A opção por investigar o processo de avaliação do Projeto Veredas através do olhar do tutor, deve-se ao fato de considerar que seu papel era de extrema importância dentro da proposta do curso. Dentre as suas atribuições⁷ estava a de acompanhar e avaliar a aprendizagem dos professores cursistas sob sua orientação e isso incluía: reunião com os professores cursistas uma vez por mês, desenvolvendo oito horas de atividades coletivas programadas; apresentação de sugestão e providências, junto às equipes competentes, do material complementar para garantir o melhor rendimento dos professores cursistas, correção do Caderno de Avaliação da Unidade⁸; acompanhamento da execução das etapas da monografia e do memorial; definição, junto à Agência Formadora - AFOR, de medidas corretivas e de reorientação para o caso de desempenhos insatisfatórios; programação de atividades de recuperação; preenchimento de relatórios de monitoramento e avaliação; registro de notas e outros itens nas fichas de avaliação (MINAS GERAIS, 2002b, p. 13).

A justificativa da escolha dessa temática de estudo respalda-se na importância de um programa de avaliação de desempenho na modalidade de ensino a distância. O crescimento das demandas sociais e políticas por essa modalidade remete à importância de analisá-la no seu interior, compreender seus mecanismos e concepções de avaliação discente. Numa perspectiva semelhante, Leite *et al* (2001, p.120) argumentam

⁷ Algumas atividades envolvidas nessas atribuições são melhores explicadas no item 1.2.1 desse trabalho.

⁸ Esse instrumento é explicado no item 1.3.2.a.

faz-se necessário que sejam desenvolvidos estudos que busquem construir um corpo teórico próprio da EAD, que responda às suas especificidades metodológicas, a partir da relação direta com as práticas de EAD que têm sido implementadas, pois, durante a sua realização, aspectos importantes dessa tecnologia podem ser identificados e fundamentados.

Espera-se que este trabalho, juntamente com outros realizados sobre esse projeto⁹, possibilite informações e reflexões relevantes, as quais poderão ser utilizadas no delineamento de estratégias e políticas públicas de ensino a distância de acordo com as demandas, o perfil e as idiosincrasias regionais.

É importante destacar que, para compreender o processo de avaliação do Projeto Veredas, uma ampla revisão de literatura foi necessária. Autores que discutem avaliação de desempenho de alunos e a EAD foram os mais lidos, haja vista que, estes temas se constituíram como o grande eixo deste estudo. Concomitante a essas leituras, é preciso enfatizar que todo o material informativo do Projeto Veredas - Manual da Agência de Formação (2002a), Manual do Tutor (2002b), Guia Geral (2002c), Projeto Pedagógico (2002d) e Manual de Avaliação de desempenho (2004) – também se agregaram às leituras obrigatórias, no intuito de compreender a implantação e o funcionamento deste Projeto em Minas Gerais.

O presente trabalho está organizado em quatro capítulos, que antecedem as considerações finais. No capítulo 1 - *A avaliação da aprendizagem de alunos, a EAD e a proposta do Projeto Veredas: referências basilares* - buscou-se resgatar a evolução histórica da avaliação de aprendizagem de alunos no Brasil, alguns fundamentos, enfoques e modelos na atualidade; trazer uma discussão sobre EAD e apresentar a estrutura e o funcionamento do Projeto Veredas.

⁹ Na Faculdade de Educação da UFJF existem várias pesquisas realizadas e outras em andamento sobre o Projeto Veredas. No NESCE – Núcleo de Estudos Sociais do Conhecimento e da Educação – existe uma investigação já finalizada (Calderano; Silva, 2006) e outras duas em andamento. No PPGE – Programa de Pós Graduação em Educação - são cinco dissertações defendidas (Sacramento, 2005; Ramos, 2005; Silva, 2006; Henriques, 2006; Barbosa, 2006) e outras cinco em andamento.

Já no segundo capítulo *A Metodologia: os caminhos da pesquisa* recuperou-se todo o caminho teórico metodológico percorrido para a consecução deste trabalho, desde os dados da monografia realizada na especialização até a construção final desta dissertação.

Os tutores da AFOR UFJF: formação, experiência e atuação no Veredas, terceiro capítulo, trouxe uma discussão sobre o perfil dos tutores que participaram desta investigação.

No quarto e último capítulo *A percepção do tutor sobre a avaliação realizada no Projeto Veredas* são apresentados o *corpus* e análises dos dados sobre toda a avaliação realizada no Projeto Veredas.

Por fim, nas *Considerações Finais* são tecidas as últimas ponderações acerca do estudo realizado.

1- A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS, A EAD E A PROPOSTA DO PROJETO VEREDAS: REFERÊNCIAS BASILARES.

A avaliação como prática de investigação tem um horizonte móvel, indefinido, pois não trabalha a partir de uma única resposta esperada, mas indaga as muitas respostas encontradas, os diferentes caminhos percorridos, os múltiplos conhecimentos anunciados, com o sentido de ampliação permanente dos conhecimentos existentes.

María Teresa Esteban (2006)

Neste primeiro capítulo, procurou-se trazer à discussão elementos que permitam compreender como a avaliação de desempenho de alunos, tema central desse estudo, se insere, em geral, no atual panorama educacional brasileiro e, em específico, no Projeto Veredas. A argumentação proposta no capítulo está organizada em três partes.

A primeira abordará uma discussão mais ampla sobre a avaliação da aprendizagem de alunos, resgatando um pouco sua evolução histórica, seus fundamentos, enfoques e modelos na contemporaneidade.

Na segunda parte, procura-se discutir a entronização da EAD no Brasil, sua importância e formas de organização, dando ênfase especial ao papel do tutor e a avaliação de desempenho de alunos nessa modalidade de ensino, tendo em vista que estes são, respectivamente, os sujeitos e o foco de estudo desta investigação.

Na terceira e última parte deste capítulo são apresentados os principais elementos que buscam compreender toda a estrutura do Projeto Veredas, sua concepção, objetivos e os sistemas – instrucional, comunicação, operacional, tutoria e avaliação - criados para seu funcionamento.

Enfim, neste primeiro capítulo procurou-se abarcar algumas das principais contribuições da produção acadêmica e instrucional que discutem os temas envolvidos neste estudo, quais sejam: Avaliação de Desempenho de alunos, EAD e Projeto Veredas.

1.1- A avaliação da aprendizagem: fundamentos e enfoques.

A avaliação é uma atividade que faz parte da vida humana e está presente no cotidiano dos indivíduos. Ela estabelece com a rede de fenômenos sociais, relações de conhecimentos e de transformação da realidade.

Para Sobrinho (2002, p.16)

o conjunto de formas, manifestações, idéias, grupos e instâncias, etc potencialmente apreensíveis e analisáveis como constituintes do campo da avaliação contribui para dar forma e sentido a uma determinada realidade, e esta age sobre o campo da avaliação, colaborando para sua constituição dinâmica, ou seja, intervindo nas formas e sentidos que historicamente ela adquire.

Portanto, falar em avaliação é reconhecer a complexidade de seu processo.

Até os anos 50 pensar em tendências de avaliação era pensar na influência acentuada da Psicologia. Foi um período em que a análise da problemática da educação era feita na perspectiva individual, as diferenças de desempenho explicadas no plano biopsicológico e a aprendizagem entendida como mensuração das capacidades individuais por meio de testes.

Já nos anos 60 e 70, sob influência das teorias do capital humano e do tecnicismo, a mudança do foco da avaliação aponta para o planejamento voltado para a racionalização do trabalho, com vistas a assegurar a eficiência e a eficácia do sistema escolar. (BARRETO, 2001, p. 52)

Na década de 80, as teorias crítico-reprodutivistas ampliam a compreensão do fenômeno educacional e, extrapolando a própria escola, recuperam sua dimensão social, bem

como desvelam as implicações políticas da avaliação na reprodução das condições de dominação da sociedade. As análises teóricas assumem um tom demasiadamente genérico e de denúncia, ignorando apontamentos de caminhos alternativos. Já na segunda metade da década, os autores identificam um movimento que busca a construção de referenciais capazes de contextualizar a avaliação no sistema educacional e social. Ganha sentido a compreensão da realidade escolar com o fito de subsidiar decisões, o que coloca como desafio a elaboração de uma sistemática da avaliação da escola como um todo, apontando a necessidade de romper com o paradigma classificatório em favor de uma avaliação de caráter diagnóstico e da investigação do processo educacional. Com a ampliação do escopo da avaliação - que passa a abranger a dimensão da escola - coloca-se a necessidade da adoção de modelos mais complexos de análise e se observa o aumento do interesse pela discussão dos métodos qualitativos e quantitativos.

Campos *et al* (2003) e Santos (2003) descrevem essas duas abordagens de avaliação. Para as autoras, a avaliação quantitativa é aquela que adota instrumentos formais que permitem o uso de escalas de medidas. A principal preocupação da avaliação quantitativa é a comprovação do grau em que os objetivos foram alcançados. Já a avaliação qualitativa constitui um processo contínuo, no qual a atitude do aluno, sua participação nas tarefas propostas, seu interesse e espírito crítico são analisados e avaliados pelo professor.

Nos anos 90, constata-se que a escassez de teorias sobre avaliação, propriamente dita, não impediu o esforço de muitos autores no sentido de elucidarem pressupostos filosóficos, das ciências humanas e da própria pedagogia, aos quais se reportaram concepções de homem, sociedade e educação, apontando, portanto, diferentes concepções de avaliação. (BARRETO, 2001, p. 53)

Na atualidade, os estudos dedicam-se a discutir questões ligadas ao estatuto científico da avaliação da qualidade do ensino, que acabam por esboçar características de um novo

modelo de avaliação apresentado como desejável. Para Barreto (2005, p. 8) as características apresentadas são bastante convergentes, indicando um consenso na área. Elas passam pela defesa de uma abordagem historicamente situada, que tem levado em conta não apenas a dimensão cognitiva do aluno, mas a sua vida social e afetiva, seus valores, motivações e até mesmo a sua própria história de vida.

Assim, a discussão teórica concernente à natureza da avaliação tem se mostrado eminentemente dialógica e dialética, apontando uma avaliação voltada para a transformação, tanto no plano pessoal como no social. O referencial de avaliação tem indicado um caráter contínuo, que supõe trocas constantes entre o avaliador e o avaliado. As mudanças em relação ao indivíduo apontam na direção da autonomia e, em relação ao social, na direção de uma ordenação democrática e, portanto, mais justa da sociedade.

Para Barreto (2005, p.8)

o eixo da avaliação deixa de girar exclusivamente em torno do aluno e da preocupação técnica de medir o seu rendimento e passa a centrar as atenções em torno das condições em que é oferecido o ensino, da formação do professor e de suas condições de trabalho, do currículo, da cultura e organização da escola e da postura de seus dirigentes e demais agentes educacionais.

Essa mudança de enfoque teórico, que explora sobretudo as relações intermediárias entre as análises macro-estruturais e as abordagens micro, vem possibilitando a paulatina superação da avaliação tradicional¹⁰, na visão de alguns estudiosos.

Como visto, é na atualidade que a área da avaliação ganha um novo escopo, incorpora reflexões não só sobre o produto, mas sobre o processo avaliativo, o aluno, o professor, a cultura organizacional. O paradigma emergente da avaliação aponta na direção de uma

¹⁰ Alguns estudiosos da área, por exemplo (AZZI, 2000, 2004b) e (SANTOS, 2003) apontam dois modelos de avaliação de desempenho de alunos. No primeiro, chamado tradicional ou classificatório, a ênfase está no produto da avaliação, nos instrumentos, nas notas. Avaliar nessa perspectiva é prestar exame. O segundo modelo é conhecido como democrático ou comprometido com a realidade. Neste sistema o cerne do processo avaliativo é o aluno e seu processo de aprendizagem.

avaliação emancipatória. (BARRETO, 2001, p.18) Essa perspectiva tem abarcado a grande maioria das definições de avaliação na contemporaneidade.

A esse respeito, Hoffmann (2005a, p.94) contempla a importância do significado da avaliação na época presente. Para ela,

uma prática libertadora da avaliação não exige obrigatoriamente uma revolução de métodos e técnicas, mas uma compreensão diferenciada de seu significado, uma consciência crítica de nossas ações.(...) É necessário a tomada de consciência gradual e coletiva em nível de escola de tal forma que ultrapasse os seus muros e transforme-se numa força que influencie a revisão dos significados social e político das exigências burocráticas da avaliação.

A temática da avaliação de alunos, na perspectiva dessa autora, deve implicar uma tomada de consciência coletiva dos educadores sobre sua prática, desvelando-lhes princípios coercitivos e direcionando a ação avaliativa para o caminho das relações dinâmicas e dialógicas, é converter os métodos de verificação de erros e acertos em métodos investigativos, é ter o compromisso de acompanhar o processo de construção do conhecimento do educando numa postura epistemológica que privilegie o entendimento e não a memorização. (ibid, 2005a, p.68)

Além de Hoffman (2005a; 2005b) com sua proposta mediadora, destacam-se na atualidade os trabalhos de Luckesi (2005), Demo (2005) e Esteban (2003; 2006) que defendem, além desta, uma concepção dialética de avaliação, ou seja, uma avaliação participativa, transformadora, que trabalha a qualidade formal (instrumentos e métodos) e a qualidade política (finalidades e conteúdos).

Os modelos de avaliação escolar são construídos a partir de teorias da educação que exprimem diferentes concepções de homem, de sociedade, de educação. Dessa forma, a escolha de determinado modelo de avaliação não é neutra e nem arbitrária, mas reflete uma maneira de compreender o mundo e a educação. A complexidade do fenômeno da avaliação é

realçada por Perrenoud (1999, p.57), segundo o qual não existe avaliação sem relação social e sem comunicação interpessoal.

Dizer que a avaliação se inscreve em uma relação social é uma maneira de dizer que não se pode abstrair os vínculos que existem entre o avaliador e o avaliado e, através deles, entre seus respectivos grupos de pertencimento.

É notório perceber através dos autores supracitados, que, na atualidade, ao se trabalhar uma avaliação nas perspectivas democrática, emancipadora, mediadora, dialógica, crítica libertadora é necessário uma aproximação com a produção teórica das ciências da educação. Para Hoffmann (2005b, p. 46) “ultrapassar posturas convencionais na avaliação de desempenho dos alunos exige um aprofundamento em questões de aprendizagem e o domínio da área de conhecimento das diferentes disciplinas”.

Junto com o conhecimento teórico das teorias de aprendizagem¹¹ e os conteúdos curriculares, as funções que a avaliação desempenha no processo educativo também são perspectivas que devem ser levadas em consideração na visão de alguns estudiosos da área. Scriven, Stufflebeam e Bloom (apud CAMPOS *et al*, 2003, p. 121) são os primeiros a distinguir formas e funções diferenciadas para a avaliação na educação. São três as funções destacadas por esses autores: formativa, somativa e diagnóstica.

Azzi (2004b, p.161-162), uma das responsáveis pelo programa de avaliação do Veredas, resgata num dos módulos do curso, o sentido de cada uma dessas funções para a época presente. Para a autora a avaliação formativa informa os avanços e as dificuldades que os educandos vão manifestando ao longo do processo, é uma reflexão constante sobre os resultados que evidencia. Já a avaliação somativa é aquela que acontece ao final de determinado processo dando uma dimensão do significado e da relevância do trabalho

¹¹ São quatro as teorias de aprendizagem: comportamentalismo, construtivismo, sócio-construtivismo e cognitivista. Para conhecer melhor as teorias e suas principais características ver Santos (2003) e Barbosa (2003).

realizado. E a avaliação diagnóstica tem a função de informar sobre o contexto em que o trabalho será realizado, fornecendo a todo momento, subsídios para uma tomada de decisões que se fizerem necessárias. Para a autora, apesar de possuir funções diferenciadas, essas modalidades são complementares, não podendo, portanto, serem pensadas de maneira linear num processo de avaliação.

O artigo intitulado “O processo de avaliação na Educação a distância”, publicado no Webfólio do Programa de Pós Graduação de Informática na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul¹², explica a aplicabilidade dessas três funções na prática avaliativa.

É importante referenciar as diferenças estruturais entre testes formativos, somativos e diagnósticos. Um teste somativo, por exemplo, frequentemente possui mais abrangência de conteúdo que um teste formativo – engloba, na maioria das vezes, os aspectos mais relevantes e mais gerais de várias unidades de ensino, enquanto que este último se atém ao conteúdo de uma unidade específica de ensino. Embora possa haver diferenças estruturais entre os testes formativos, somativos e diagnósticos, um mesmo teste pode servir às três funções da avaliação dependendo do uso que se pretenda fazer dos seus resultados (determinação do ponto de partida do curso ou disciplina, identificação de falhas de aprendizagem que precisam ser sanadas, relação entre conteúdos e objetivos, entre outros).

Vale destacar que o entendimento dessas três funções se faz necessário no âmbito deste trabalho, pois estas são abarcadas como fundamentais na elaboração dos instrumentos de avaliação do Projeto Veredas, que assim anuncia: “resguardadas as características próprias da educação a distância, a avaliação do cursista tem como referência básica a avaliação contínua e final na interdependência das modalidades formativa, diagnóstica e somativa.” (MINAS GERAIS, 2004, p.13)

Foi imperativo nesse primeiro instante trazer à discussão a evolução histórica da avaliação de desempenho de alunos, seus fundamentos, seus modelos e funções para que, num

¹² Artigo publicado no site: <http://www.pgie.ufrgs.br/webfolioead/biblioteca/artigo6/artigo6.html>

segundo momento deste trabalho, uma análise sobre os distanciamentos e aproximações entre o que se defende teoricamente e o que se percebe na prática de avaliação possa ser realizada.

No entanto, é importante, neste momento, buscar elementos que contribuam para o entendimento da modalidade de ensino que abarca o curso, objeto deste estudo, qual seja, a educação a distância.

1.2- A EAD: propostas e questões na agenda educativa.

As rápidas mudanças provocadas pelas inovações tecnológicas e pelo advento dos meios de comunicação têm colocado ao nosso tempo desafios que exigem o desenvolvimento do conhecimento em escala até então desconhecida, o que o vem transformando-o em um dos eixos em torno do qual gravitam as relações da sociedade. Esse avanço tecnológico e os novos meios de comunicação estão mudando a realidade escolar, pressionando o sistema no sentido da construção de uma sociedade da informação, que facilite o acesso ao conhecimento. Neste sentido, a Educação a distância vem se apresentando como uma das respostas a esta necessidade social.

A origem da Educação a distância está nos cursos por correspondência do final do século XVIII. As primeiras experiências exploraram a forma escrita para a transmissão de conhecimentos, a princípio de forma epistolar e depois - com a invenção da tipografia - através de materiais impressos, tornando o livro, o principal elemento do ensino por correspondência. (COSTA, 2003, p.3)

No Brasil, várias experiências ocorreram no início do século passado. A primeira, no entanto, não foi realizada pela via impressa, mas pelas ondas do rádio. Já em 1923, a Fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro transmitia programas de literatura, radiotelegrafia e telefonia, línguas e outros. Foi também nessa época que algumas instituições

privadas começavam a ofertar cursos profissionalizantes por correspondência, uma iniciação profissional em áreas técnicas, sem exigência de escolarização anterior. Nesses moldes foi criado o Instituto Monitor (1939) e Instituto Universal Brasileiro (1941), que até a atualidade já atendeu 3 milhões de alunos em cursos abertos de iniciação profissionalizante. (VIANNEY, 2006, p.18)

Datam das décadas de 70 e 80 a segunda geração de EAD no Brasil, onde instituições privadas, organizações governamentais e não-governamentais começam a ofertar cursos supletivos a distância no modelo de teleducação, com aulas via satélite e complementadas com kits de material impresso. É a era das Telescolas (1974), Fundação Roberto Marinho (1977) com o Telecurso e outras¹³.

Foi partir dos anos 90 que houve o desenvolvimento, sem precedentes, da EAD no país. Segundo Landim (apud COSTA, 2003, p.3), diversos fatores inter-relacionados propiciaram esse desenvolvimento, destacadamente os aspectos econômicos, sociais e políticos. A globalização da economia intensificou a necessidade de uma educação permanente em todos os níveis. Neste caso, a formação dos indivíduos não poderia ficar restrita somente ao período de estudo formal e a EAD surgiu como uma oportunidade de atualização para profissionais de diferentes áreas, oferecendo cursos que podiam ser seguidos fora dos horários de trabalho.

Atualmente, a partir da definição de políticas públicas educacionais voltadas para o aumento da oferta de vagas, notadamente para o ensino superior, a EAD tem alcançado setores da sociedade que não eram atendidos pelo modelo tradicional. Este fato tem contribuído para o aumento do interesse na criação destes cursos tanto em organizações privadas quanto nas públicas, que acenam com a possibilidade de, a longo prazo, absorver um número cada vez maior de alunos.

¹³ Ver história completa da EAD no Brasil em Vianney (2006)

Para Moran (2006, s/p) apesar do preconceito existente, hoje há muito mais compreensão de que a EAD é fundamental para o País. Para o autor, o crescimento exponencial dos últimos três anos é um indicador sólido de que a EAD é mais aceita do que antes, apesar de ainda ser vista como um caminho para ações de impacto ou supletivas.

Como percebido, a educação a distância é uma modalidade de ensino que veio para ficar. Para Neves (2006, s/p)

a educação a distância não é um modismo: é parte de um amplo e contínuo processo de mudança, que inclui não só a **democratização do acesso** a níveis crescentes de escolaridade e atualização permanente como também a **adoção de novos paradigmas educacionais**, em cuja base estão os conceitos de totalidade, de aprendizagem como fenômeno pessoal e social, de formação de sujeitos autônomos, capazes de buscar, de criar, de aprender ao longo de toda a vida e de intervir no mundo em que vivem. (grifos da autora)

Em termos legais, o Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o Art. 80 da Lei nº 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases, de 20 de dezembro de 1996) apresenta a seguinte conceituação para esta modalidade de ensino:

caracteriza-se a educação a distância 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.

Como visto, conceituar EAD envolve a definição de vários componentes que a distinguem da educação presencial. Estudiosos da área encontram muitas dificuldades em defini-la frente às crescentes mudanças que vem ocorrendo neste domínio. Esta evolução acontece, principalmente, no uso da tecnologia, na mediação da comunicação professor-aluno e nas técnicas e metodologias voltadas para a criação e melhoria dos cursos.

Um projeto institucional de EAD pode acontecer na forma de oferecimento de disciplinas a distância ou semi-presenciais, oferecimento de um curso de formação continuada,

graduação ou pós graduação ou mesmo na forma de uma atividade pedagógica. Para qualquer uma dessas abordagens, existem processos diferenciados de gestão.

Entretanto há etapas que são basilares no desenvolvimento de qualquer projeto. Campos *et al* (2002, p.51-52) definem quatro etapas fundamentais para elaboração de um bom projeto em EAD, quais sejam:

Definição: fase onde são especificadas as metas, os objetivos, os recursos, o cronograma e os custos, onde devem ser consideradas as tecnologias de hardware e software, infra-estrutura de equipamento e manutenção da transmissão, produção de matérias, custos administrativos para a equipe pedagógica, tecnológica e de apoio, enfim, todos os detalhes pertinentes ao planejamento.

Desenvolvimento: fase onde são executadas as tarefas previstas, obedecendo as especificações do planejamento.

Avaliação: fase muito importante do projeto, onde poderão ser incorporados novos requisitos e identificados os pontos de sucesso e o fracasso do projeto.

Evolução: fase onde será refeito o planejamento de forma a incorporar os novos requisitos.

É importante destacar, que trabalho investigativo propõe fazer o que Campos *et al* definiu de **Avaliação**, na medida em que, procurou-se identificar os pontos de sucesso e de fracasso, os caminhos e descaminhos do sistema de avaliação de desempenho de um projeto em EAD, nesse caso do Projeto Veredas. Nesse sentido, esta dissertação se propõe a ser a avaliação da avaliação do curso. Lembrando que, “a experiência e o saber desenvolvidos no campo da educação à distância podem trazer contribuições significativas para a expansão e melhoria dos sistemas de ensino superior”. (BELLONI, 2006, p.7) Espera-se que a **Evolução** seja o próximo passo.

Atrelada a essas fases localizadas no nível mais macro de um projeto educacional a distância – Definição, Desenvolvimento, Avaliação e Evolução - um curso nesta modalidade envolve a articulação de uma série de ações pedagógico-administrativas em nível micro que garantem o andamento de programas nesta modalidade. Destacam-se entre essas ações a

construção do material didático, a estrutura de comunicação, a estrutura organizacional e metodológica de suporte, o sistema de tutoria e o sistema de avaliação. (Neves, 2006; Gatti, 2006; Moran, 2006)

Embora sabendo que a discussão de todas essas ações é importante, para este presente estudo abarcou-se a explanação de duas delas: a tutoria e a avaliação de desempenho de alunos em cursos na modalidade de EAD.

1.2.1: O papel do Tutor e a Avaliação de Desempenho de Alunos em EAD: algumas reflexões.

“Educar e educar-se a distância requer condições muito diferentes da escolarização presencial” nos diz Bernadete A. Gatti (2006, s/p). De acordo com a autora, os alunos em processos de educação a distância não contam com a presença diária de professores, nem contato com os colegas, e, apesar de poder lidar com os temas de estudo disponibilizados em diferentes suportes, no tempo e local mais adequados para seus estudos, num ritmo mais pessoal, isso exige desse aluno, determinação, perseverança, novos hábitos de estudo, novas atitudes em face da aprendizagem, novas maneiras de lidar com suas dificuldades.

Por outro lado, os profissionais envolvidos com os processos de ensino a distância têm que redobrar seus cuidados com as linguagens, aprender a trabalhar com multimídia e equipamentos especiais, maximizar o uso dos momentos presenciais, desenvolver melhor sua interlocução via diferentes canais de comunicação.

Mas quem é este profissional? Quem ensina em EAD?

De acordo com Keegan, citado em Belloni (2006, p.79), em EAD, quem ensina não é um professor individual, mas sim uma instituição. Para o autor, a definição dos papéis e das

tarefas docente em EAD é diferente. Dependendo da proposta pedagógica e da finalidade do curso, variam as funções atribuídas à docência .

Para Belloni (2006, p.83, 84), no âmbito específico da EAD, podemos repertoriar múltiplas atividades para os profissionais dessa modalidade de ensino. Segundo a autora, dependendo do projeto e da organização institucional, pode-se agrupar as funções docentes em três grandes grupos: o primeiro é responsável pela concepção e realização dos materiais; o segundo assegura o planejamento e organização da distribuição de materiais e da administração acadêmica; e o terceiro responsabiliza-se pelo acompanhamento do estudante durante o processo de aprendizagem.

É nesse terceiro grupo que o tutor se encaixa. Para Belloni (2006, p.84) as atividades tutoriais estão em franca expansão devido ao crescimento exponencial da EAD¹⁴ nos últimos anos. Mesmo com todo o suporte técnico, os melhores equipamentos, quando se trata de cursos que funcionam nesta modalidade e que comportam um grande número de participantes, tem-se dado uma ênfase especial na adoção do trabalho de tutoria.

Então algumas perguntas são necessárias: Qual é o papel do tutor? Suas funções? Suas atribuições?

Segundo o dicionário de terminologia de Educação a Distância (2006) da ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância - o tutor é um elemento importante em muitos sistemas de EAD, sendo o principal responsável pelo processo de acompanhamento e controle do ensino-aprendizagem. Seu papel é de orientador de aprendizagem. De acordo com o dicionário, o tutor de um curso é um elemento de grande importância na provisão de orientação e *feedback* aos participantes.

¹⁴ De acordo com dados do Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância 2006, da ABED - Associação Brasileira de Educação a Distância - só no ano passado foram abertos 321 novos cursos, contra 56, em 2004, e 29, em 2003. O número de alunos passou de 309.957, em 2004, para 504.204, em 2005, um crescimento de 62,7%. Para saber mais ver o site <http://www2.abed.org.br/>

Para Costa (2003, p.16) o tutor é o agente do processo que estabelece o vínculo mais próximo do aluno. É de sua competência tanto a orientação acadêmica quanto a orientação não acadêmica. Esta última envolve o estabelecimento de vínculos de confiança e o incentivo para que o aluno se sinta motivado a aprender e a continuar no curso

Como visto, o tutor é um elemento importante e indispensável na rede de comunicação que vincula os alunos aos cursos em EAD, pois, além de incentivá-los, possibilita a retroalimentação acadêmica e pedagógica do processo educativo.

No entanto, tendo em vista esse papel mediador do tutor e as funções acima apresentadas, alguns autores acreditam que esse papel emergente em muito se assemelha às funções didáticas de um professor da educação presencial. Maggio (2006) nos assinala que, assim como o bom docente, o bom tutor deve promover a realização de atividades e apoiar sua resolução, deve oferecer novas fontes de informação e favorecer sua compreensão. Segundo a autora, se o aluno “requer guia, orientação, apoio, contenção, ajuda, companhia ou alento, oferecer isso é responsabilidade tanto do docente em uma situação presencial como do tutor da modalidade a distância”. (ibid, 2006, p.99)

Já para Emerenciano *et al* (2006, p.4) o processo de tutoria tem tríplice aspectos: professor, educador e tutor. Para os autores, o professor se projeta quando colabora com o estudante para acordar a crítica e a criatividade, quando são colocadas no plano de julgamento e aproveitamento do já vivenciado. Já o educador assume seu papel, quando o foco principal são os valores que induzem à autonomia. Desta visão, os dois papéis se concretizam no processo de tutoria. Em outras palavras,

tratando-se de construção do saber, a tutoria é marcada pelo trabalho de estruturar os componentes de estudo, orientar, estimular e provocar o participante a construir o seu próprio saber, partindo do princípio de que não há resposta feita, a cada um compete ‘criar’ um pronunciamento marcadamente pessoal. (ibid, p.04)

Como observado, ao tutor não cabe apenas a função de dominar o conteúdo que vai trabalhar, é importante que ele saiba o significado do material proposto, para poder criar estratégias de orientação aos seus alunos.

Para atingir esses objetivos, o serviço de tutoria pode ser exercido em momentos diferenciados, podendo ocorrer diretamente, em momentos presenciais, ou a distância. Na tutoria presencial, marcada pelo contato face a face, podem ser discutidas questões relativas às áreas acadêmica, profissional ou até mesmo pessoal. Podem ser encontros individualizados e/ou grupos. Já na tutoria a distância os recursos tecnológicos – internet, telefone – são intermediários do diálogo do participante com o tutor.

De acordo com Maggio (2001, p.101, 102), as intervenções do tutor em relação a esses encontros com seus educandos distinguem-se em função de três dimensões: Tempo – o tutor deverá ter a habilidade de aproveitar bem seu tempo. Ao contrário do docente na modalidade presencial, o tutor não sabe se o aluno assistirá à próxima tutoria ou se voltará a entrar em contato para consultá-lo; Oportunidade – na modalidade presencial, o docente sabe que o aluno retornará no outro dia e que caso este não encontre uma resposta que o satisfaça, perguntará de novo ao docente ou a seus colegas. Entretanto, o tutor, na modalidade a distância, não terá essa certeza, deve oferecer a resposta específica quando encontra esta oportunidade, porque não sabe se voltará a ter; Risco – o risco consiste em permitir que os alunos sigam com uma compreensão parcial, que pode se converter em uma construção errônea sem que o tutor tenha a oportunidade de adverti-lo. O tutor deve aproveitar a oportunidade para o aprofundamento do tema e promover processos de reconstrução do saber.

Segundo Emerenciano *et al* (2006, p.5)

em qualquer dos dois momentos, diretamente ou a distância, o contato com o aluno não consiste em um "jogo" de perguntas e respostas, consiste em discutir e indicar bibliografia que amplia o raio de visão do educando, para que seja possível desenvolver respostas críticas e criativas, consideradas como momentos para ampliação básica do "saber", voltadas para

oportunizar a análise de possibilidades de aplicação prática do saber conquistado.

Como observado o tutor se encontra diante de uma tarefa desafiadora e complexa. E como prepará-lo para desenvolvê-la? Como deve ser a formação deste tutor?

Em relação à formação deste profissional, Maggio (2006, p.104) nos lembra que o tutor deverá atuar em contextos que requerem uma análise fluida, rica e flexível de cada situação, a partir da perspectiva dos tempos, das oportunidades e dos riscos que imprimem às condições institucionais da educação a distância. Sua formação teórica, disciplinar e pedagógico-didática deverá ser atualizada com a formação na prática dos espaços tutoriais, aspecto que não deveria ser deixada ao acaso.

Ainda segundo a autora, o tutor pode mudar o sentido da proposta pedagógica pela qual foram concebidos um projeto, um programa ou os materiais de ensino. É necessário reconhecer que sua intervenção pode melhorar, ou não, uma proposta¹⁵. “Na realidade, em todos os casos os tutores deveriam ter uma formação que lhes permitisse primeiro entender, e depois melhorar, enriquecer, aprofundar a proposta pedagógica oferecida pelos materiais de ensino no âmbito de um determinado projeto.” (ibid, p.106)

Denise Goulart (2006, s/p) acredita que um bom tutor, além das características acima apontadas, cria propostas de atividades para a reflexão, apóia sua resolução, sugere fontes de informação alternativas, oferece explicações, facilita os processos de compreensão; isto é, guia, orienta, apóia e nisso consiste seu ensino. A autora ressalva, porém, que as tarefas orientadoras, como ajudar nas dificuldades, orientar os estudos e tarefas pessoais, motivar o grupo parecem óbvias quando se discute educação, mas se o tutor não tiver compromisso com

¹⁵ Em seu texto Maggio (2006, p.106) nos dá um exemplo: “Se o material tem propósitos centrados na compreensão e o tutor o trabalha como se fosse aplicação de conceitos e a verificação de respostas corretas, encontramos-nos diante de uma situação de risco para o programa. A falta de coerência pode significar aqui a perda dos esforços realizados na construção de uma proposta pedagógica diferente nos materiais, como consequência do descuido da formação dos tutores”.

o novo papel assumido – docente em EAD – tempo e organização de suas atividades profissionais, pode haver comprometimento no desenvolvimento do curso como um todo. Por mais que se fale em autonomia, os alunos ainda esperam ansiosos por um retorno por parte de seus professores-orientadores.

Um dos aspectos que permite esse retorno aos alunos sobre o seu andamento no curso é o processo avaliativo. A avaliação em EAD, embora possa se sustentar em princípios análogos aos da educação presencial, exige tratamento e considerações especiais. Isto porque num sistema de curso a distância, o aluno não conta com a presença física do professor. Por esta razão, é necessário desenvolver método de trabalho que oportunize sua confiança, possibilitando-lhe, não só o processo de elaboração de seus próprios juízos, mas também de desenvolvimento de sua capacidade de analisá-los.

Com efeito, Aretio citado em Goulart (2006, s/p) vê na avaliação a distância a possibilidade de proporcionar ao aluno um processo de aprendizagem menos dependente do professor e mais centrado no auto-estudo. Isso, na visão do autor, permite uma maior flexibilidade para organizar as atividades, o que se constitui numa das principais vantagens indicadas pelos alunos de cursos a distância.

Os órgãos reguladores da educação justificam que as avaliações presenciais são obrigatórias em cursos de EAD para a devida identificação das pessoas que deles participam, pelo menos até a difusão de recursos tecnológicos que permitam a identificação dos estudantes através do computador. Nos termos do Art. 4º. do decreto 5622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o Art. 80 da Lei 8384/96 trata da avaliação na modalidade de Educação a Distância no País:

Art. 4º A avaliação do desempenho do estudante para fins de promoção, conclusão de estudos e obtenção de diplomas ou certificados dar-se-á no processo, mediante:

- I - cumprimento das atividades programadas; e
- II - realização de exames presenciais.

§ 1o Os exames citados no inciso II serão elaborados pela própria instituição de ensino credenciada, segundo procedimentos e critérios definidos no projeto pedagógico do curso ou programa.

§ 2o Os resultados dos exames citados no inciso II deverão prevalecer sobre os demais resultados obtidos em quaisquer outras formas de avaliação a distância.

A elaboração das atividades de avaliação em cursos de EAD, presenciais ou não, irão depender do conteúdo do curso, do público-alvo, do planejamento, da execução e da escolha dos meios de comunicação que serão utilizados ao longo do curso.

É com base em todo esse contexto, que o professor irá determinar quais métodos avaliativos são mais adequados ao curso/disciplina ofertado. No entanto, os dilemas com relação a essas escolhas são os mesmos de um curso presencial: O que avaliar? Que técnicas ou instrumentos utilizar?

Neide dos Santos (2003) nos aponta, dentro da perspectiva qualitativa e quantitativa, os mais diversos tipos de instrumentos que podem ser utilizados em cursos de EAD.

Segundo a autora uma avaliação que se pretenda quantitativa pode utilizar como instrumentos: provas de papel e caneta e/ou meios periféricos (mouse, teclado), com questões abertas; provas de respostas múltiplas (múltipla escolha); provas de associação de respostas; provas de itens a ordenar; provas de execução e aplicação. (ibid, p.17)

Em relação a avaliação qualitativa a autora não assinala instrumentos em específico, somente diz que este tipo de avaliação pode utilizar observação das interações nos trabalhos individuais e em grupo; anotações ou comentários estruturados sobre o desenvolvimento dos alunos. E ela ainda nos lembra que, nesse tipo de avaliação há um risco de perda de objetividade e nos indica algumas categorias de análise¹⁶ que podem dar suporte aos professores na observação do processo de aprendizagem dos alunos ou grupo de alunos.

¹⁶ Algumas categorias apontadas pela autora: autonomia, criatividade, pensamento crítico, cooperação/colaboração com os pares, formulação de hipóteses, estabelecimento de hipóteses, classificação e seriação de objetivos, teste de hipóteses, noção de conjuntos e sub-conjuntos, construção de modelos e definição de modelos. Para entender cada uma dessas categorias, ver Santos (2003, p.19).

Segundo o Referenciais de Qualidade de EAD para Cursos de Graduação a Distância (BRASIL, 2006, p.14), a avaliação é um dos aspectos fundamentais para a qualidade de um processo de ensino e aprendizagem em EAD. De acordo com os Referenciais, a instituição deve, em seu processo avaliativo, desenhar um processo contínuo de avaliação quanto:

- a) à aprendizagem dos alunos
- b) às práticas educacionais dos professores ou tutores;
- c) ao material didático (seu aspecto científico, cultural, ético e estético, didático-pedagógico, motivacional, de adequação aos alunos e às TIC e informação utilizadas, a capacidade de comunicação, dentre outros) e às ações dos centros de documentação e informação (mídiatecas);
- d) ao currículo (sua estrutura, organização, encadeamento lógico, relevância, contextualização, período de integralização, dentre outros);
- e) ao sistema de orientação docente ou tutoria (capacidade de comunicação através de meios eficientes; de atendimento aos alunos em momentos a distância e presenciais; orientação aos estudantes; avaliação do desempenho dos alunos; avaliação de desempenho como professor; papel dos núcleos de atendimento; desenvolvimento de pesquisas e acompanhamento do estágio, quando houver);
- f) à infra-estrutura material que dá suporte tecnológico, científico e instrumental ao curso;
- g) ao projeto de educação a distância adotado (uma soma dos itens anteriores combinada com análise do fluxo dos alunos, tempo de integralização do curso, interação, evasão, atitudes e outros);
- h) à realização de convênios e parcerias com outras instituições;
- i) à meta-avaliação (um exame crítico do processo de avaliação utilizado: seja do desempenho dos alunos, seja do desenvolvimento do curso como um todo) [...].

Nota-se que a avaliação na modalidade de Educação a Distância, assim como na presencial, abarca uma multiplicidade de aspectos complexos e relacionados entre si. São questões pedagógicas, administrativas e financeiras. Como observado, além de acompanhar todo aprendizado do aluno, em EAD a avaliação pode envolver questões tecnológicas.

Congregando-se aos outros fatores já explicitados anteriormente, é presumível que a avaliação é um dos cânones de qualquer projeto pedagógico, pois é ela quem fornece as bases para as novas decisões que vão se fazendo necessárias durante todo o desenvolvimento de um projeto. Ela é ponto de partida e ponto de chegada.

Foi devido a esse caráter essencial e determinante que se deu a escolha dessa temática para o presente estudo.

Para a viabilização desta investigação sobre o processo avaliativo do Projeto Veredas, o conhecimento sobre o funcionamento de todo o curso se faz necessário. Nesse sentido, no próximo item deste capítulo serão apresentados seus pressupostos organizacionais.

1.3 – Projeto Veredas: estrutura e funcionamento.

O Projeto VEREDAS – Formação Superior de Professores - concebido para ser um curso modalidade de educação a distância, apresentou todo um processo de gestão diferenciado, tendo em vista a finalidade e o público-alvo a que se destinou. Engendrado no marco do Programa Anchieta de Cooperação Interuniversitária¹⁷ (PACI), o Veredas teve como objetivo habilitar professores do Estado de Minas Gerais que atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental, sem a formação em nível superior. (MINAS GERAIS, 2002d, p.9).

Representou uma iniciativa do governo do Estado de Minas Gerais e foi ao encontro dos objetivos traçados pelo Ministério da Educação através do Plano Nacional de Educação – PNE (nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001):

A qualificação do pessoal docente se apresenta hoje como um dos maiores desafios para o Plano Nacional de Educação, e o Poder Público precisa se dedicar prioritariamente à solução deste problema. A implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do País, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas. (2001, p. 76-77).

¹⁷ O Programa Anchieta de Cooperação Interuniversitária surgiu da proposta de um grupo de universidades, no marco da Red Unitwin/UNESCO de Universidades em Islãs Atlânticas de Lengua y Cultura Luso-Espanhola (Red Isa), com as finalidades de promover a compreensão e a consciência intercultural dos povos Ibero-americanos, e de fomentar a melhoria da qualidade do ensino por meio de ações no campo da formação de professores e do desenvolvimento sustentado, incluindo o turismo. (VEREDAS: SEE, 2002a, p.i)

Para entender as razões que cercaram os objetivos e todo o planejamento do Projeto Veredas é fundamental contextualizar o cenário da Educação no Brasil a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – Lei nº 9394, instituída em 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). A LDB, em seu Art. 62, indica como formação mínima exigida para o exercício do magistério nas séries iniciais do ensino fundamental, a formação em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena. Ciente de que muitos professores em exercício nas escolas públicas do país ainda não possuíam formação superior, o Art. 87 da referida lei, dispõe sobre a capacitação de professores em exercício, utilizando recursos da educação a distância, como meio para atender a formação destes professores.

Segundo Bourdoncle, citado em Sarti e Bueno (2006), essa tendência de formação superior de professores em serviço encontra justificativas em discursos que defendem que a profissionalização e a (re)valorização social do magistério estão associadas a uma maior racionalização de suas práticas, que alcançariam maior eficácia e legitimidade social se fundamentadas em saberes pedagógicos de natureza científica e em posturas e valores geralmente associados a uma cultura de tipo acadêmica. Segundo Sarti e Bueno (ibid, p.01) “são discursos que ressaltam a necessidade de formar professores mais autônomos, reflexivos e atuantes na solução dos mais variados problemas que se impõem no cotidiano da escola.”

De acordo com Gatti (2006) a necessidade de oferecer a professores em serviço, ou pré-serviço, uma qualificação compatível com as exigências sociais e profissionais para seu nível de atuação foi bem analisada por vários pesquisadores¹⁸, durante a década de 90. Estes estudos, segundo a autora, mostraram as necessidades, tanto em termos numéricos, quanto em termos qualitativos, de currículos e condições básicas de formação. Ao lado destes estudos, foram surgindo alternativas de formação que foram desenvolvidas em várias

¹⁸ Gatti (2006, s/p) cita alguns destes pesquisadores: Alves (1992,1998); Brzezinski (1994); Cunha, (1992); Ludke (1994); Pimenta (1994), dentre outros.

instituições públicas de ensino superior em diversos pontos do país. Algumas dessas iniciativas passaram a incorporar a educação a distância como forma de poder atingir, sobretudo, os professores em exercício nas escolas públicas que não possuísem uma formação escolar condizente com as exigências para o exercício profissional da docência. Foram implementadas com base em princípios discutidos e consensuados por vários grupos, buscando não só diminuir as estatísticas de carências na formação dos docentes da educação básica, mas, sobretudo buscando uma nova qualidade para essa formação.

Os propósitos do Projeto Veredas vão ao encontro dessa tendência. De acordo com o Projeto Pedagógico (2002, p.11) são objetivos do curso:

- habilitar, em curso de graduação plena, os professores das Redes Públicas de Educação de Minas Gerais, de acordo com a legislação vigente;
- elevar o nível de competência profissional dos docentes em exercício;
- contribuir para a melhoria do desempenho escolar dos alunos das redes públicas de Minas Gerais, nos anos iniciais da educação fundamental;
- valorizar a profissionalização docente.

Para implementar o Veredas como um curso de formação superior de professores, na modalidade a distância, foi elaborado um consórcio entre 18 instituições mineiras de ensino superior, as Agências Formadoras (AFOR), que ficaram responsáveis por regiões do estado subdivididas em pólos/lotes. Foi necessário dividir o Estado de Minas Gerais em 21 Pólos/lotes, alguns deles subdivididos em sub-pólos, para que cada Agência Formadora (AFOR) pudesse responsabilizar-se por 600 alunos conforme consta nos manuais que tratam do Projeto Pedagógico (2002) e do Guia Geral do Projeto Veredas (2002).

Dentro desta dinâmica a AFOR Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, assumiu a coordenação de 3 Pólos, Juiz de Fora – Pólo 3, Janaúba – Pólo 14 e Porteirinha – Pólo 15,

totalizando assim o atendimento a 1.800 alunos. Para tanto contou com um contingente de 64 tutores, os sujeitos desta pesquisa¹⁹.

As atividades do Projeto Veredas se iniciaram em abril de 2002 e sua finalização aconteceu no mês de julho de 2005. Organizado na forma de um curso de graduação plena e caracterizado como formação inicial em serviço, na modalidade de educação a distância, o Veredas contou, para sua realização, com cinco sistemas integrantes: sistema instrucional; sistema de comunicação e informação; sistema operacional; sistema de tutoria; sistema de monitoramento e avaliação. (MINAS GERAIS, 2002a, p.22-23)

O sistema instrucional abarcou todo o material didático elaborado para o curso: Manuais e Guias de Estudo. Os manuais²⁰ explicavam como o Projeto foi organizado e os Guias de Estudo²¹ - livros impressos - continham os textos e orientações para o desenvolvimento dos componentes curriculares.

O sistema de comunicação tratou dos mecanismos de comunicação entre os participantes do curso, viabilizando a divulgação das informações necessárias ao seu desenvolvimento. Havia um site que reunia informações gerenciais e acadêmicas sobre o desenvolvimento do curso. E no caso da AFOR UFJF, um outro recurso de comunicação criado foi uma linha de telefone 0800, muito utilizada pelos cursistas para sanar suas dúvidas.

O sistema operacional representou o conjunto de procedimentos adotados para garantir a realização e operacionalização do curso. Dentre os elementos destacados por este sistema²²

¹⁹ Foram considerados sujeitos desta pesquisa 63 tutores. A 64ª é a pesquisadora deste trabalho.

²⁰ Foram cinco manuais distribuídos, reiteremos: o Manual do Tutor (2002b) que contemplava o papel e a função deste profissional no curso; o Manual da Agência de Formação (2002a) que tratava da organização das AFOR e do planejamento a ser executado por estas; o Projeto Pedagógico (2002d) que apresentava a justificativa e a concepção pedagógica que cerceou a proposta deste projeto; o Guia Geral (2002c) que apresentava aos cursistas o projeto pedagógico do Veredas e, por fim, o Manual de Avaliação (2004) explicava o processo avaliativo do curso.

²¹ Foram distribuídos quatro volumes aos cursista em cada módulo, semestre. Estes guias foram preparados por um grupo de professores doutores e mestres, com grande experiência em formação de professores e em ensino fundamental, e com obras publicadas nas respectivas áreas de conhecimento. (MINAS GERAIS, 2002d, p. 60)

²² A cada AFOR, foi sugerida a criação de sua própria Coordenação do Veredas, a coordenação da AFOR UFJF era formada por professores da Faculdade de Educação da própria instituição. Já a seleção dos cursistas se deu por processo seletivo próprio, elaborado pela SEE/MG. Foi realizado um vestibular com questões objetivas e uma redação sobre um tema da atualidade em educação. Lembrando que, puderam se inscrever somente

estão a organização das AFOR, a seleção dos cursistas, a administração financeira do curso e as atividades de ensino e aprendizagem. (MINAS GERAIS, 2002c, p. 32-34).

As atividades de ensino e aprendizagem são destacadas neste texto tendo em vista sua importância para o entendimento e desenvolvimento da avaliação do curso. Elas foram organizadas em diferentes momentos, no decorrer de cada módulo, e aconteciam de maneira presencial e a distância.

Eram quatro tipos de atividade presenciais, quais sejam:

a) Semana Presencial Intensiva: acontecia no início de cada módulo, com carga horária de quarenta horas, onde eram apresentados os conteúdos e as atividades que seriam desenvolvidas no módulo;

b) Atividades Coletivas: atividades de oito horas realizadas nos sub-pólos, com intervalo de um mês, com grupos de quinze cursistas em média, em que se discutiam os conteúdos dos Guias de Estudo, o planejamento da Prática Pedagógica, a articulação dos diferentes componentes curriculares, o memorial e a monografia;

c) Prática Pedagógica Orientada: era a própria prática docente do cursista em sala de aula. A prática pedagógica era orientada pelo tutor, que visitava os professores em sua sala de aula duas a três vezes por módulo. Esperava-se que os cursistas incorporassem à sua prática pedagógica os conhecimentos focalizados em seus estudos no Veredas. Para tal, a prática pedagógica era planejada na ocasião das atividades coletivas.

d) Plantões: baseavam-se em um atendimento individualizado, em que os tutores, uma vez por semana, aproximadamente, compareciam ao sub-pólo do cursista e ficavam à disposição para tirar dúvidas e encaminhar seus estudos, seja individual ou coletivamente, atendendo as demandas.

professores efetivos das redes públicas de ensino, estadual e municipal, do estado de Minas Gerais. A administração financeira do curso era coordenada pela própria Coordenação Geral do Veredas, que calculou um custo-aluno mensal que era pago às AFOR para garantir o suporte financeiro à manutenção e ao desenvolvimento do curso.

E as atividades individuais a distância eram feitas através dos estudos sistemáticos realizados pelos cursistas, cujas orientações estavam contidas nos Guias de Estudo. As cursistas também realizavam em casa as atividades de avaliação dos componentes curriculares, o Memorial e a Monografia.

Como no item anterior deste capítulo, em que o papel do tutor e a avaliação em EAD foram destacados tendo em vista os sujeitos e o objeto de estudo deste trabalho, os sistemas de tutoria e avaliação e monitoramento do Projeto Veredas também serão apresentados de maneira mais detalhada. O propósito é situar a importância do trabalho do tutor no curso e também descrever toda a avaliação projetada.

1.3.1- O Sistema de Tutoria.

O sistema de tutoria foi o responsável pela organização das tarefas desenvolvidas pelo tutor, sujeito entendido como fundamental para o desenvolvimento do curso, pois garantiu o diálogo entre o Veredas e os cursistas. Sua função correspondeu a “um conjunto de cuidados, atividades e providências que tiveram como alvo o aperfeiçoamento do atendimento ao aluno, em todas as suas necessidades ligadas ao seu processo individual de aprendizagem” (MINAS GERAIS, 2002b, p.30).

Maria Umbelina Caiafa Salgado (2006, s/p), uma das organizadoras do Projeto Veredas, acredita que para se discutir o papel deste profissional - o tutor – exige-se que se reflita antes sobre a estrutura organizacional da EAD. Para ela, além das atividades-meio – implantação e manutenção da infra-estrutura logística e gestão e monitoramento dos processos – a EAD implica três grandes grupos de atividades-fim:

- o desenho do curso e a produção dos materiais didáticos;
- a distribuição destes materiais (impressos, televisivos, virtuais etc.), o planejamento da recepção pelos alunos e o registro acadêmico (matrícula, avaliação etc.);
- o processo de apoio à aprendizagem, por meio do aconselhamento e da tutoria.

Foi a partir deste esquema que a autora, juntamente com sua equipe, pensou o trabalho de tutoria do Projeto Veredas. Para Maria Umbelina (2006, s/p)

o papel de tutor difere do papel de professor, cabendo ao primeiro orientar a aprendizagem do aluno, sugerir-lhe formas de organização do tempo e estratégias para o estudo individual dos materiais didáticos, indicar-lhe caminhos para resolver dúvidas de conteúdo, aplicar e corrigir provas e outros instrumentos de avaliação e ajudá-lo a tomar consciência de suas falhas e dificuldades, para que possa reorientar adequadamente seus esforços. Mas não compete ao tutor apresentar as informações, fazendo conferências ou exposições, nem dar respostas prontas às dúvidas do aluno sobre o conteúdo. A apresentação dos conhecimentos e das informações dá-se por meio de material didático especialmente preparado para permitir e encorajar a auto-instrução.

Em síntese, no Veredas esperava-se que o tutor fosse um facilitador da aprendizagem. A função informativa ficava por conta dos materiais especialmente preparados para o curso, não sendo esperado que ele desse aulas expositivas. No entanto, considerou-se fundamental que o tutor fosse capaz de coordenar discussões e trabalhos em grupo, problematizar os temas propostos, mobilizar os conhecimentos prévios dos cursistas, dar-lhes *feedback* de seu desempenho e, quando fosse o caso, ajudá-los na recuperação de conteúdos e habilidades cujo desempenho não mostraram a proficiência esperada. (ibid, 2006, s/p).

No Manual do Tutor (2002b, p.10), distribuído no início do curso, estão descritas as características esperadas no desenvolvimento do trabalho de tutoria:

- a) Um bom conhecimento da modalidade de educação a distância;
- b) Um bom conhecimento da instituição em que vai atuar;

- c) Convicção de que o aluno precisa aprender a estudar por si mesmo e de que a função do tutor é auxiliá-lo a conseguir essa autonomia;
- d) Capacidade de trabalhar conteúdos, atividades e provas pensadas por outras pessoas;
- e) Flexibilidade e disponibilidade de horário.

A seleção destes profissionais ficou a cargo de cada AFOR. A Coordenação Geral do Veredas sugeriu às agências que selecionassem profissionais com formação em nível superior em Pedagogia ou Licenciatura Plena e com experiência nas séries iniciais do ensino fundamental. A UFJF optou pela realização de um processo seletivo para a contratação temporária de profissionais com estas características. Para compor a equipe de 64 tutores desta AFOR, também foram chamados alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF²³.

O modelo de tutoria adotado no Veredas requeria o bom conhecimento dos Guias de Estudo, vídeos e outros materiais preparados para os cursistas, mas as questões mais complexas eram resolvidas por Tutores de Referência, especialistas nos conteúdos tratados a cada módulo. Previa-se também que cada AFOR criasse uma estrutura especial para a realização do curso e acompanhamento do tutor, contando, no mínimo, com quatro coordenadores: geral, de tutoria, de avaliação e de informática. (MINAS GERAIS, 2002a).

No caso da AFOR UFJF, todas essas diretrizes apontadas no Manual da AFOR foram seguidas, embora, como tutora do curso desde o primeiro módulo, é pertinente destacar que nunca houve sequer um encontro com o coordenador de avaliação desta AFOR²⁴. Todo o processo avaliativo do curso era discutido pelas coordenadoras de tutoria da UFJF²⁵, também professoras da instituição, que mensalmente discutiam com seu grupo de tutores todos os assuntos pertinentes ao trabalho com as cursistas.

²³ Foram contratados três mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF que foram aprovados no processo de seleção, no final de 2001.

²⁴ O Coordenador de Avaliação, um professor da Faculdade de Educação da UFJF, se encontrava licenciado da instituição por conta de um trabalho que realizava e ainda realiza no MEC – Ministério da Educação.

²⁵ Como a UFJF ficou com três pólos, optou-se por ter três coordenadoras de tutoria. Uma para o pólo de Juiz de Fora, outra para o pólo de Janaúba e outra para Porteirinha.

Já os tutores de referência²⁶ da UFJF, chamados pela AFOR somente de Especialistas, também pertenciam ao quadro de professores da Faculdade de Educação. No entanto, os tutores e cursistas só contaram com o suporte destes profissionais até o módulo 5 do curso, primeiro semestre de 2004. O motivo da saída destes profissionais não é sabido ao certo. Parece que estes profissionais já não eram mais procurados pelos tutores, que nessa época não apresentavam mais tantas dúvidas em relação aos componentes curriculares e sua avaliação.

É importante destacar que no final do ano de 2003, a Coordenação Geral do Veredas na UFJF contratou um outro grupo de profissionais²⁷ - a Equipe de Monografia - que se constituía nesta AFOR com o intuito de subsidiar o trabalho dos tutores em relação a construção e orientação das monografias de seus cursistas.

Em suma, essas foram as orientações gerais, recebidas dos coordenadores do Projeto, e as orientações específicas, recebidas e vividas na AFOR UFJF, em relação ao trabalho de tutoria do Veredas. A seguir informações importantes sobre o sistema de avaliação e monitoramento do curso serão apresentadas, a fim de situar as atividades desenvolvidas pelos tutores deste curso.

1.3.2 - O Sistema de Avaliação e Monitoramento.

Todas as informações que se seguem, em relação ao sistema de avaliação do curso, foram retirados do Manual de Avaliação de Desempenho de Cursistas do Veredas (2004). No entanto, é importante destacar que este foi o único manual entregue no penúltimo ano do curso, 2004. Eram objetivos dessa publicação (ibid, 2004, p.10)

²⁶ O Manual da AFOR (2002a, p.50,51) traz a justificativa para a figura do tutor de referência “como a tutoria engloba a orientação de todas as áreas temáticas de cada Módulo, é recomendável que a AFOR organize equipes de Tutores especialistas para tirar dúvidas dos tutores em questões que estes estiverem considerando mais complicadas”.

²⁷ Equipe composta por seis pessoas. O coordenador do grupo era professor da Faculdade de Educação da UFJF e os outros cinco membros, mestres ou mestrandos do PPGE/UFJF.

- consolidar as normas e procedimentos sobre avaliação que têm sido construídos em conjunto pela rede Veredas;
- unificar procedimentos de avaliação em todas as AFOR;
- esclarecer Tutores e AFOR sobre procedimentos de registro acadêmico dos Cursistas do Veredas;
- esclarecer aspectos da avaliação que ainda não estão suficientemente claros para todos os Cursistas, Tutores e participantes do Veredas.

Junto a alguns dos dados da monografia da Especialização por mim realizada e já enunciado na introdução deste trabalho, é possível perceber que a avaliação do curso já apresentava alguns problemas²⁸ tendo em vista os objetivos do Manual de Avaliação acima citados. No entanto, uma análise mais aprofundada relativa aos reflexos deste esclarecimento tardio sobre a avaliação realizada no Veredas poderá ser vislumbrada no capítulo 4 deste trabalho. Neste momento, é propósito deste item trazer elementos que possam descrever toda a avaliação projetada do curso.

O último sistema a ser apresentado nessa dissertação, o Sistema de Avaliação e Monitoramento do Projeto Veredas, abarcou as providências necessárias ao acompanhamento e desenvolvimento acadêmico dos cursistas e as atividades avaliativas desenvolvidas ao longo dos sete módulos do curso.

Segundo o Manual de Avaliação de Desempenho de Cursistas (2004, p.11),

a avaliação desempenha funções que a legitimam e a tornam indispensável no processo educativo. Sua função mais evidente e reconhecida é a pedagógica, que visa, principalmente, a verificação da aprendizagem dos Cursistas, a identificação de suas necessidades e a melhoria (regulação) do processo de ensino-aprendizagem. Essa função se complementa com a função social de certificação dos Cursistas, compreendida como declaração de domínio das competências curriculares enunciadas em uma proposta pedagógica.

Ainda segundo o Manual (2004), para realizar essa avaliação, o Veredas apóia-se, como já dito anteriormente, na interdependência das modalidades diagnóstica, formativa e

²⁸ Alguns desses problemas podem ser melhores visualizados no item 2.1 dessa dissertação.

somativa²⁹. O denominador comum dessas funções³⁰ “é a orientação permanente daqueles que participam do processo ensino-aprendizagem – Cursistas, Tutores e AFOR – e a regulação desse processo. Elas possibilitam a continuidade do trabalho pedagógico e o respeito ao ritmo de aprendizagem de cada aluno” (ibid, p.11).

Em cada módulo os cursistas eram avaliados pelos tutores através do desempenho nos componentes curriculares, por meio dos Cadernos de Avaliação da Unidade (CAUs) e nas Provas Semestrais realizadas ao final de cada módulo; nas observações no tocante à Prática Pedagógica Orientada; na análise do Memorial e na análise da Monografia.

A seguir serão apresentados os instrumentos utilizados na avaliação de cada item acima relacionado.

1.3.2.a - A avaliação dos Componentes Curriculares.

Considerando-se a Matriz Curricular³¹, o Veredas foi estruturado em três grandes blocos: Núcleo de Conteúdos do Ensino Fundamental, Núcleo de Conhecimentos Pedagógicos e Núcleo de Integração. (MINAS GERAIS, 2002c, p.35). Cada um desses blocos compreendeu determinadas áreas de conhecimento, definidas através dos componentes curriculares - Filosofia da Educação, Linguagem, Sistema Educacional entre outros – e desenvolvidos ao longo dos sete módulos do curso.

A avaliação desses componentes foi realizada através de dois instrumentos distintos: O CAU – Caderno de Avaliação de Unidade – e a Prova Semestral.

²⁹ A definição de cada uma dessas funções encontra-se nas pág. 20 e 21 desta dissertação

³⁰ Moreira (2006) também entende que em EAD as funções diagnósticas, formativa e somativa são as melhores a serem desenvolvidas no processo avaliativo.

³¹ Para melhor entendimento, ver toda a Matriz Curricular do curso no anexo 1.

O Caderno de Avaliação da Unidade era uma prova³², com questões dissertativas e de múltipla escolha, utilizada ao final de cada unidade do módulo e abrangia os conteúdos estudados nos componentes curriculares de um Guia de Estudo. Os cursistas liam o Guia, recebiam o Caderno de Avaliação correspondente, levavam para casa o material e tinham prazo de uma semana para responder as questões ali apresentadas. Eram quatro cadernos por módulo/semestre, um por mês.

Já a Prova Semestral somente continha questões de múltipla escolha e era realizada no primeiro dia da Semana Presencial subsequente ao módulo, na própria AFOR. Esta prova atendia ao requisito legal de avaliação presencial para os cursos de educação a distância.

Da mesma forma que a avaliação mensal, a prova semestral abrangia os conteúdos dos vários componentes curriculares estudados no decorrer do módulo/semestre.

A Prova Semestral e o Caderno de Avaliação da Unidade (CAU) eram preparados pelos autores³³ responsáveis pela elaboração dos componentes curriculares, sendo editadas e distribuídas pela Equipe Coordenadora do Veredas e corrigidos pelos tutores, que recebiam o gabarito, chamado no Projeto de Chave de Correção.

A nota de cada componente curricular era composta de duas partes: a primeira era a média aritmética das notas obtidas nos quatro Cadernos de Avaliação da Unidade (CAU) e a segunda era a nota obtida na Prova Semestral do Módulo. O Cursista precisava obter 50% dos pontos em cada um desses componentes para ser aprovado. Portanto, qualquer componente com nota inferior a 5 pontos exigia recuperação do aluno (MINAS GERAIS, 2004, p.15).

Além disso, nota final no conjunto dos componentes inferior a 60% dos pontos, mesmo que o Cursista tenha sido aprovado em cada componente, levava-o à recuperação nos Cadernos de Avaliação da Unidade do conteúdo que obtivesse a menor média.

³² No anexo 2 encontra-se alguns exemplos de questões dos CAUs e da Prova Semestral.

³³ Para a preparação dos Guias de Estudo e das avaliações dos componentes curriculares foram selecionados “professores de ensino superior, com nível de Doutorado ou Mestrado e com grande experiência em formação de professores e/ou em ensino fundamental e com obras publicadas nas respectivas áreas de conhecimento.” (MINAS GERAIS, 2002a, p.45)

As provas de recuperação dos Cadernos de Unidade eram elaboradas na AFOR-UFJF e distribuídas ao tutor que as aplicava em seu sub-pólo, dando ao cursista um prazo de uma semana para responder. As provas de recuperação da Prova Semestral eram elaboradas pelos autores responsáveis pelos componentes e eram distribuídas pela Coordenação do curso que marcava um dia e um horário para a aplicação, na AFOR ou no sub-pólo.

A seguir, a avaliação da Prática Pedagógica Orientada.

1.3.2.b- A avaliação da Prática Pedagógica Orientada.

Como o Veredas foi um curso organizado para atingir o profissional em serviço, era necessário que todos os cursistas estivessem engajados em atividades de regência de classe nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Nas atividades de cada módulo ou semestre, 150 horas³⁴ eram destinadas à Prática Pedagógica em sala de aula.

O planejamento da Prática Pedagógica Orientada era realizado com o tutor durante os encontros presenciais realizados mensalmente nas Atividades Coletivas, em meio à discussão de planos das aulas elaborados pelos cursistas.

Ao longo do semestre, o tutor acompanhava, através de visitas nas escolas, a evolução e o aprimoramento da Prática Pedagógica verificando o que foi possível realizar do planejamento feito pelo Cursista, as dificuldades encontradas no desenvolvimento desse plano mensal e a coerência entre o plano e a prática efetiva na sala de aula (MINAS GERAIS, 2004, p.37 e 38). O tutor planejava, com antecedência, no mínimo duas visitas a cada cursista durante o semestre, devendo preencher a ficha de acompanhamento da Prática Pedagógica Orientada³⁵.

³⁴ 10 horas por semana, durante 15 semanas.

³⁵ No anexo 3 encontra-se a Ficha de Avaliação da Prática Pedagógica Orientada.

Além de preencher essa ficha, o Tutor deveria avaliar o cursista por meio de comentários diretos sobre os resultados da visita à sala de aula e à escola, listando os principais avanços e dificuldades do professor, bem como dando sugestões que pudessem contribuir para a melhoria da prática.

Essa conversa com o Cursista deveria ser:

direcionada: tratando de comportamentos e objetivos que o professor possa mudar e que estejam relacionados à sua atuação profissional; não fazer críticas em áreas cuja avaliação não é da competência do Tutor; **oportuna:** acontecendo o mais perto possível do momento em que a ação ocorreu, para que seja mais útil; **esclarecedora:** clara, direta e precisa, para não dar margem a outras interpretações (ibid, p.31).

Além de avaliar a prática pedagógica através da ficha e dos comentários, o tutor da AFOR UFJF precisava escrever um relatório descrevendo toda a visita realizada ao cursista. Esse relatório deveria ser digitado no site do Veredas³⁶ da UFJF. Além de registrar os relatórios das visitas realizadas, um para cada cursista, o tutor, ao final do módulo, registrava a nota atribuída à Prática Pedagógica observada.

A prática pedagógica do cursista era objeto de avaliação em dois momentos: o primeiro a partir da observação do tutor em sala de aula, a chamada avaliação da Prática Pedagógica Orientada, cujas orientações foram registradas nesse item; e, num segundo momento, essa mesma prática era objeto de reflexão do cursista, que deveria registrar em texto escrito o processo de ressignificação de seu trabalho e sua vida a partir do curso de formação inicial em serviço que estavam vivenciando. Para tanto, os cursistas faziam, uma vez por mês, o seu Memorial.

³⁶ A coordenação do Veredas mantinha um site, chamado Portal Veredas, para a operacionalização do curso em Minas. Algumas AFOR mantinham um site próprio para operacionalização do curso em seus lotes. No caso da UFJF, este site foi construído pelo coordenador de informática e tinha como objetivo registro das visitas, plantões e nota. Havia também a comunicação entre os participantes através de fóruns e mensagens. Era um site com entrada restrita aos coordenadores, tutores e cursistas da AFOR UFJF. Para visualizar, veja www.veredas.ufjf.br.

No próximo tópico, mais explicações sobre essa atividade pedagógica e sua avaliação.

1.3.2.c- A avaliação do Memorial.

Dentro da proposta do curso, o Memorial tinha como objetivo privilegiar a experiência pedagógica dos alunos. Cada professor Cursista revia sua própria Prática Pedagógica e a analisava à luz dos conhecimentos teóricos focalizados nos diferentes componentes curriculares.

Os idealizadores do Projeto Pedagógico do Veredas (2002d, p. 34) consideravam o Memorial como

um depoimento escrito sobre o processo vivenciado pelo professor Cursista, focalizando principalmente a ressignificação de sua identidade profissional e incorporando reflexões sobre a Prática Pedagógica em uma perspectiva interdisciplinar. Esse depoimento tem algumas características: é um processo individual de cada professor Cursista, voltando-se, portanto, para sua história pessoal e profissional, suas experiências positivas ou negativas acumuladas ao longo dos anos; como todo processo, não é feito somente de acertos e sucessos; ocorrem falhas, paradas, mudanças de rumo, mas o importante é não interrompê-lo; é um exercício sistemático de reflexão, quase diário, em que o professor Cursista registra idéias, dúvidas e achados que se desenvolvem ao longo do curso.

Esse processo tinha como suporte a elaboração do Eixo Integrador do currículo³⁷ que, em cada módulo, propunha uma temática de trabalho interdisciplinar. Cada cursista fazia um memorial por Guia de Estudo, um por mês.

Segundo o Manual de Avaliação do curso (2004, p. 19) a avaliação do Memorial permitiria acompanhar o desenvolvimento do cursista, sobretudo na capacidade de ação-reflexão-ação e na ressignificação de sua identidade profissional.

³⁷ O eixo Integrador desdobrava-se em um tema geral, que buscava articular todas as áreas temáticas, ajudando a relacionar os conteúdos cognitivos com a prática do professor no seu campo de trabalho. Os temas trabalhados nos sete módulos foram: Educação, família e sociedade; Escola, sociedade e cidadania; Escola: campo da prática pedagógica; Dimensão Institucional e Projeto Político Pedagógico da escola; Organização do trabalho escolar; Dinâmica psicossocial da classe; Especificidade do trabalho docente. (MINAS GERAIS, 2002d, p.38)

Os Memoriais eram avaliados pelo tutor em cada módulo e, ao final do Veredas, o cursista deveria apresentar um Memorial final, como uma conclusão para o trabalho desenvolvido ao longo do curso. A Ficha de Avaliação do Memorial³⁸ apresenta os itens mais importantes da avaliação feita pelo tutor. Ao final de cada semestre o tutor também apresentava uma nota para essa atividade.

Como observado o Memorial foi uma atividade acadêmica desenvolvida no decorrer de todo o curso Veredas que continha a concepção de *professor reflexivo*, que segundo Miranda (2001, p.132) é “aquele que reconstrói reflexivamente seus saberes e sua prática”. Para a autora, o professor reflexivo é também, pois, um professor investigador. E nessa perspectiva de professor investigador, o Veredas pensou na Monografia como uma atividade acadêmico-científica que deveria perpassar por todo o curso.

No próximo item o desenvolvimento e a avaliação da Monografia serão apresentados.

1.3.2.d- A avaliação da Monografia.

Ao final do curso, cada professor Cursista apresentou Monografia sobre um tema educacional da atualidade, escolhido por ele próprio. Esse trabalho foi elaborado ao longo de todo o curso com base em estudos dos Guias de Estudo e discussões nas reuniões mensais.

Para o Projeto Veredas (MINAS GERAIS, 2004, p.29)

a Monografia é um tipo de trabalho científico sobre um único problema. É a sistematização escrita de uma pesquisa realizada dentro dos padrões de cientificidade, que trata de desenvolver ou estudar um problema delimitado e construído pelo pesquisador.

³⁸ No anexo 4 encontra-se a Ficha de Avaliação do Memorial.

A Monografia era uma oportunidade para os cursistas analisarem os problemas e dificuldades do cotidiano de trabalho da escola ou da sua Prática Pedagógica. O objetivo maior da elaboração da Monografia no Veredas era, segundo o Manual de Avaliação (ibid, 2004), que o professor formasse sua capacidade de reflexão sobre os problemas pedagógicos enfrentados na atividade profissional.

Assim como o Memorial, a Monografia era avaliada em cada módulo e no final do curso. Em cada módulo o cursista era avaliado através de atividades que eram indicadas na ficha de avaliação³⁹, e, ao final, quando a monografia estivesse pronta. Era necessário que o cursista entregasse, junto com esse trabalho final, uma ficha de apresentação⁴⁰ que era encaminhada para uma banca⁴¹ para uma última avaliação do estudo feito.

Essas recomendações acima foram repassadas pela Coordenação Geral do Veredas e estão contidas no Manual de Avaliação (2004). É importante destacar que a AFOR UFJF, com a montagem da Equipe de Monografia em 2003, como já explicitado na página 47 desta dissertação, fez o acompanhamento de todo o trabalho de orientação das Monografias, desde a definição da questão de pesquisa no módulo 4 até a versão final, no módulo 7, havendo inclusive a publicação de um livro⁴² com as orientações específicas de Metodologia de Pesquisa em Educação. Além dessa publicação e de encontros freqüentes com os tutores, a partir da 4ª Semana Presencial do Veredas, os membros da Equipe de Monografia ministraram oficinas com os cursistas no intuito de orientar e tirar dúvidas sobre o processo de elaboração e escrita desta atividade acadêmico-científica.

Após trazer todas as atividades acadêmicas - Componentes Curriculares, Memorial, Monografia e Prática Pedagógica - e suas respectivas orientações e instrumentos de avaliação,

³⁹ No anexo 5 encontra-se a Ficha de Avaliação da Monografia.

⁴⁰ No anexo 6 encontra-se a Ficha de Apresentação Final da Monografia.

⁴¹ É importante destacar que, ao final do curso, todas as Monografias do Veredas da AFOR UFJF foram analisadas e avaliadas por bancas compostas sempre por dois membros: o primeiro era o próprio tutor do cursista e o outro avaliador era um dos 6 componentes da Equipe de Monografia. Uma vez aprovada, a cursista recebia uma nota final, que era obtida através da média das notas dadas pelos dois avaliadores.

⁴² LEMGRUBER, M. S.; PENA, A. C.; PIRES, J.A. (orgs.). **Metodologia de pesquisa em educação**: coleta, análise e interpretação dos dados. Juiz de Fora: Projeto Veredas, 2004.

é importante destacar que, apesar de não se constituir como um mecanismo de aprendizagem, foi apresentada no Manual de Avaliação do Projeto Veredas (2004) uma Ficha de Avaliação da Habilidade/Competência para uso da Informática⁴³. Como tutora do curso, é preciso destacar que esta ficha jamais foi apresentada, aplicada ou mesmo discutida como instrumento de avaliação de cursista na AFOR UFJF.

Essa ficha era entendida como

um instrumento necessário e facilitador dos processos de aprendizagem e de investigação científica, bem como de futuros programas de educação continuada que permitirão ao profissional da educação manter-se atualizado em seus conhecimentos sobre o desenvolvimento teórico da educação, o uso da informática é estimulado durante todo o curso do Veredas. **Não há, no entanto, obrigatoriedade de que todos os Cursistas se tornem competentes no uso da informática pedagógica, pela impossibilidade de acesso a computadores, ainda inexistentes ou em número insuficiente nas escolas públicas.** Mas há uma recomendação de que todos estejam familiarizados com as técnicas de elaboração de textos e de acesso à Internet, para que, em futuro próximo, possam obter um melhor domínio da Informática. (grifo meu, ibid, p. 48)

Acredito que, devido às dificuldades de acesso a computadores por parte dos cursistas da AFOR UFJF, a ficha de avaliação nunca foi utilizada⁴⁴. Como pode ser observado a seguir, a aprovação do cursista independia desta habilidade/competência para o uso da informática.

1.3.2.e - A aprovação do cursista.

A aprovação do cursista em cada módulo ocorria quando no conjunto dos componentes curriculares e nas três atividades (Memorial, Monografia e Prática Pedagógica) ele obtivesse notas iguais ou superiores a 60 % dos pontos.

⁴³ No anexo 7 encontra-se a Ficha de Avaliação da Habilidade/Competência para uso da Informática.

⁴⁴ Como não houve nenhuma avaliação dessa habilidade/competência pela AFOR UFJF, é importante destacar que este instrumento não foi utilizado na operacionalização das variáveis no processo de investigação dessa dissertação.

Portanto, eram quatro as notas que deveriam ser iguais ou superiores a 60% dos pontos:

- *Nota dos conjuntos dos componentes curriculares (0 a 100 pontos)*
- *Nota do Memorial (0 a 100 pontos)*
- *Nota da Monografia (0 a 100 pontos)*
- *Nota da Prática Pedagógica (0 a 100 pontos)*

FONTE: Manual de Avaliação, 2004.

O resultado da avaliação de todos os aspectos do desempenho do aluno, em cada módulo, eram transcritos para o Histórico Escolar⁴⁵ da seguinte maneira:

Síntese da avaliação de cada módulo

Aspectos a serem avaliados	Rendimento previsto em cada momento				Rendimento mínimo aceitável				Total
	Pontos		%		Pontos		%		
	Total	Em cada componente curricular	Total	Em cada componente curricular	Total	Em cada componente curricular	Total	Em cada componente curricular	
Avaliação mensal	50	10	100%	20%	25	5	50%	20%	60%
Prova semestral	50	10	100%	20%	25	5	50%	20%	
Avaliação da Prática Pedagógica	100%				60%				
Memorial	100%				60%				
Monografia	100%				60%				

FONTE: Manual de Avaliação, 2004.

Todos os elementos relacionados no item 1.3 desta dissertação constituem a descrição da avaliação de desempenho do cursista do Projeto Veredas. A vivência de todos esses

⁴⁵ Encontra-se no anexo 8 o modelo do Histórico Escolar do Projeto Veredas.

procedimentos pelos sujeitos envolvidos – coordenadores, tutores e cursistas – trouxe um significado específico a este processo. Lembrando Sandra Azzi (2004b, p.158) “*no Veredas, vários são os sujeitos que avaliam e são avaliados os objetos da avaliação, os instrumentos utilizados para avaliar, num processo contínuo, sistemático e intencional*” (grifos da autora). Neste trabalho, como já dito anteriormente, o foco será o olhar do tutor sobre esse processo.

Antes de trazer à tona elementos que ajudaram a compreender a percepção dos tutores sobre o processo avaliativo do Veredas - que se encontram no capítulo 3 e 4 - é pertinente resgatar todo o percurso e o aporte teórico metodológico do presente estudo.

2- A METODOLOGIA: OS CAMINHOS DA PESQUISA.

O cotidiano produz fatos que geram informações; para que elas se transformem em dados, precisam passar pelo processo da investigação, da pesquisa propriamente dita. Os dados, correlacionados com esquemas interpretativos, transformam-se em fatos de conhecimento.

Maria da Glória Marcondes Gohn (1999)

Neste capítulo procurou-se apresentar os passos metodológicos seguidos nessa investigação, entendendo, assim como Gatti (2002, p.43), que método não é algo abstrato, “método é ato vivo, concreto que se revela nas nossas ações, na nossa organização do trabalho investigativo, na maneira como olhamos as coisas do mundo”. Nesse sentido resgatar toda a organização desta pesquisa se faz necessário. Para uma melhor apresentação deste percurso metodológico, resolveu-se dividir esse capítulo em duas partes.

Essa investigação se originou de outra anterior, reitero, que também focalizava a avaliação no Projeto Veredas. Sendo assim, na primeira parte deste capítulo, procurou-se resgatar alguns dados desta investigação, pois os mesmos serviram de estímulo e orientação no desenvolvimento desta dissertação de mestrado. Segundo Gohn (1999, p.257) a “pesquisa deve começar por uma reflexão sobre determinadas informações, que se transformam em dado imediato, e ir apanhando os diversos elementos deste universo sensível, suas várias determinações e significações”. Foi esse o ponto de partida deste trabalho investigativo.

Já na segunda parte, tenta-se resgatar todas as reflexões sobre metodologia de pesquisa em educação realizadas a partir do meu ingresso no Programa de Pós Graduação da UFJF.

É importante destacar, que foram essas reflexões que me fizeram vencer alguns dos desafios e dilemas da minha experiência como tutora/pesquisadora do Projeto Veredas.

2.1 – O pontapé inicial: a monografia

Na pesquisa monográfica, finalizada em 2005, e intitulada “**O Tutor e a Avaliação no Projeto Veredas**” trabalhou-se a partir da seguinte questão de estudo: *Os tutores do Projeto Veredas têm dificuldades na execução da avaliação de desempenho dos professores cursistas?* Tinha como objetivo: compreender se os tutores sentiam dificuldades para avaliar seus professores cursistas; apontar, através dos tutores pesquisados, os instrumentos do processo avaliativo do Projeto Veredas que mais apresentavam problemas na sua implementação.

Optou-se, naquele trabalho, pela metodologia quantitativa, visto que a mesma se mostrou a mais indicada para a questão proposta. Os sujeitos da pesquisa foram 20 tutores da AFOR UFJF do Projeto Veredas do sub-pólo Juiz de Fora. O instrumento de coleta de dados foi um questionário⁴⁶, que procurou, através de algumas questões, identificar se os tutores: a) tinham dificuldades em seguir os critérios de avaliação; b) o que faziam, quando a sentiam; c) quais eram os instrumentos que apresentavam maiores dificuldades; d) se havia ou não necessidade dos roteiros para a avaliação; e) e o grau de satisfação de seus cursistas com cada instrumento de avaliação. Por fim, foi colocada uma questão aberta, dissertativa, onde se pediu aos tutores que falassem um pouco sobre o que pensavam acerca do processo de avaliação do curso.

As informações obtidas neste estudo (BARBOSA, 2005, p.22 a 27) mostraram que 75% dos tutores apresentavam alguma dificuldade em seguir os instrumentos de avaliação do curso e que os mesmos faziam adaptações das fichas recebidas. As estratégias utilizadas para fazer as adaptações eram muitas: 18% criavam novos critérios que julgavam ser mais adequados ao seu grupo de cursistas; 45% adaptavam, do roteiro que recebiam, novos

⁴⁶ Encontra-se no anexo 9 o questionário aplicado aos tutores do sub-pólo de Juiz de Fora para o trabalho monográfico do curso de Especialização em Gestão da Educação a distância (BARBOSA, 2005).

critérios de avaliação e um total de 37% discutiam os novos critérios que adotavam, ou com as cursistas ou com a Coordenação Pedagógica do sub-pólo, ou ainda discutiam com os colegas tutores.

Quando foram solicitados a indicar o instrumento em que sentiam mais dificuldade em seguir, a ficha de avaliação da prática pedagógica foi a que obteve mais indicações - 62% das respostas - apontaram este instrumento como sendo o mais difícil de acompanhar. As fichas de avaliação do memorial e monografia - respectivamente com 29% e 9% - foram os outros instrumentos apontados como difíceis em seguir na avaliação de desempenho dos cursistas. Não houve indicação para CAU e prova semestral.

Apesar das dificuldades verificadas, 15% dos tutores consultados consideravam os instrumentos de avaliação *muito necessários*, 65% acreditavam que os instrumentos enviados pela coordenação eram *necessários* para a avaliação de desempenho dos cursistas e somente 20% reconheciam uma *necessidade relativa*⁴⁷. Nenhum tutor acreditava que os instrumentos eram *desnecessários* ou *muito desnecessários*.

Na percepção dos tutores, a grande maioria de seus cursistas apresentou uma satisfação relativa com os instrumentos de avaliação do curso, exceto na prova semestral cuja *satisfação relativa e insatisfação* alcançaram 40% no total.

Destacam-se, neste momento, algumas respostas da questão aberta presente no questionário que pedia um comentário dos tutores sobre o que pensavam acerca do processo de avaliação do Projeto Veredas. Alguns assim disseram:

Processo incompleto, que deixa lacunas, principalmente em relação aos conteúdos dos guias. Apresentam, as chaves e os CAUs, algumas incoerências em relação às propostas gerais (projeto pedagógico). Tutor X⁴⁸

⁴⁷ Às vezes sim, às vezes não.

⁴⁸ Os nomes dos tutores não foram identificados neste estudo.

Complexo. Às vezes parece muito coerente, como por exemplo, no que diz respeito à avaliação do Memorial e Monografia, pois vai acompanhando todo o processo de crescimento das cursistas. Por outro lado, recai sobre o tutor uma responsabilidade muito grande, como avaliar a prática pedagógica, por exemplo. Tutor Z (ibid, 2005, p. 27)

Essas falas e os dados supracitados mostraram que o processo avaliativo do curso estudado apresentou incoerências, problemas em relação a alguns instrumentos, do ponto de vista do tutor.

Voltando à questão inicial deste primeiro trabalho, foi possível notar, que os tutores sentiram sim, algumas dificuldades na execução da avaliação de desempenho de seus professores cursistas.

Foi a partir dessa análise primária realizada, que surgiu a idéia do presente estudo sobre o processo de avaliação do Projeto Veredas, como já dito anteriormente. Para tanto reforça-se que nesse atual trabalho procurou-se ampliar a discussão da monografia, visto que muitas questões ainda permaneceram obscuras e a maneira como foram levantados os dados ainda muito incipiente.

Na próxima seção encontra-se a indicação de como estes primeiros dados foram aproveitados no percurso metodológico desta dissertação.

2.2- O caminho metodológico trilhado: a dissertação

Inicialmente gostaria de ressaltar neste item do meu trabalho o quão foi difícil a tarefa de “estranhar”, no papel de pesquisadora, aquilo que me era “familiar”, no papel de tutora, o Projeto Veredas.

Recordo-me que, numa das minhas primeiras orientações realizadas com a Professora Assunção Calderano, quando começamos a tecer as primeiras considerações sobre o meu

trabalho investigativo, ela perguntava: *De onde veio essa reflexão que você traz? Da pesquisadora Josie, ou da tutora Josie?* E eu respondia: *Não sei!*

A partir da minha dúvida inicial, sabiamente, ela solicitou que eu lesse o texto “*Observando o familiar*” de Gilberto Velho (1978). Em virtude dessa leitura comecei a perceber que este é o interessante de todo processo de pesquisa: passei a ver o que já estava ali, mas permanecia invisível aos meus olhos.

No entanto, segundo Gilberto Velho, para que isso aconteça é imprescindível “estranhar o familiar”. Ele nos aconselha: “o processo de estranhar o familiar torna-se possível quando somos capazes de confrontar intelectualmente, e mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações existentes a respeito de fatos, situações.” (ibid, p.45)

Já na pesquisa, “estranhando” o meu papel de tutora do Veredas, consegui captar algumas questões que ficavam imperceptíveis até então. Assim, escutar os outros tutores me possibilitou a reflexão sobre o lugar em que o Veredas se situava para mim, enquanto pesquisadora deste Projeto.

Este foi um dos primeiros dilemas enfrentados na construção deste trabalho. Um outro que também me “perseguiu” no decorrer do primeiro ano do mestrado foi a escolha da metodologia e dos instrumentos.

Através dos primeiros estudos sobre pesquisa educacional nas disciplinas do mestrado, comecei a perceber que no universo acadêmico, nas últimas décadas, tem sido objeto de discussão o debate em torno do caráter de cientificidade das investigações na área das ciências humanas e sociais.

Estudamos que o modelo dominante de Ciência que inspirou a pesquisa em Educação até meados do século passado era o positivista. E que, a partir da década de 70 e 80, muitas correntes filosóficas⁴⁹ passaram a questionar este modelo único de ciência. Muitas destas

⁴⁹ Fenomenologia, Relativismo, Materialismo Dialético, Construtivismo Social. Para saber mais sobre essas correntes ver Canen (2003)

correntes começaram a indicar que existiam fatores educacionais que não se encaixavam no modelo positivista e mereciam ser pesquisados, sob outros olhares e de formas diferentes. Nesse sentido, indicavam que outros métodos de pesquisa e outras perspectivas deveriam ser aceitas também como científicas, já que estariam contribuindo para produzir novos conhecimentos em educação, para além daquele aceito pelo modelo positivista. (CANEN, 2003)

Decisivo na derrubada do modelo único de pesquisa e Ciência foi o conceito de paradigma, proposto por Thomaz Kuhn (1992). Segundo o autor paradigma, ou modelo, se refere a um conjunto de crenças e argumentos defendidos por um grupo de cientistas, não sendo a “verdade” absoluta ou o sinônimo de “Ciência”. O domínio de um paradigma sobre outro em algum momento da História, não seria devido a sua “superioridade” científica.

Para Ana Canen (2003) o conceito de paradigma foi revolucionário, pois colocou em evidência que o modelo positivista era apenas um paradigma e não a expressão “universal” do que deveria ser Ciência e pesquisa científica. Este pensamento abriu caminho para que outras formas de pesquisa, até então interpretadas como “não científicas”, pudessem ser aceitas. Isso porque essas modalidades de pesquisa começaram a ser percebidas como pertencentes a outros paradigmas, outros conjuntos de crenças que movem pesquisadores, que poderiam conviver entre si, possibilitando um leque maior de opções para a pesquisa e a construção do conhecimento científico.

Embora a discussão da evolução da pesquisa em educação não seja objeto do presente estudo, é preciso reconhecer que as duas grandes abordagens, a qualitativa e quantitativa, presentes hoje no campo acadêmico, ainda são frutos de grandes embates entre a comunidade científica. Assim, na atualidade, alguns pesquisadores que adotam a *abordagem qualitativa* de pesquisa continuam se opondo aos que adotam a *abordagem quantitativa*.

Acredito ser preciso reconhecer que as duas grandes abordagens presentes no âmbito acadêmico científico, a *quantitativa* e a *qualitativa*, constituem-se como um aspecto relevante na abertura de horizontes de possibilidades para o pesquisador.

Segundo Ana Canen (2003) deve-se buscar desafiar preconceitos com relação a quaisquer metodologias de pesquisa, sejam quantitativas ou qualitativas. Para a autora,

enquanto as pesquisas quantitativas apresentam vantagens no que diz respeito, principalmente, à possibilidade de generalizar resultados, perdem, no entanto, no que diz respeito ao conhecimento da realidade em suas nuances, em seus aspectos não observáveis e quantificáveis, por outro lado, as metodologias qualitativas, embora não possam permitir generalização estatística de seus resultados, podem, no entanto, oferecer um quadro descritivo e aprofundado dos sentimentos e percepções que movem os sujeitos da pesquisa, permitindo o que se denomina de “generalização naturalística”. (ibid, p.236)

Gatti (2004, p.29), também nessa perspectiva, acredita que é preciso considerar que

os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados, na medida em que de um lado a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta (portanto é uma qualificação dessa grandeza), e de outro ela precisa ser interpretada qualitativamente pois, sem relação a algum referencial não tem significação em si

Para Zaia Brandão (2002, p.28) a questão que se coloca, para os pesquisadores em Educação e Ciências Sociais, não é se as abordagens que se utilizam de materiais quantitativos são mais ou menos adequadas para o estudo dos fenômenos sociais do que as que utilizam os materiais qualitativos. Para a autora, a questão está em ser capaz de selecionar os instrumentos de pesquisa em consonância com os problemas que se deseja investigar.

Estudar sobre o processo de avaliação de um curso demandou conhecer elementos que não são observáveis de forma direta. Essa investigação reuniu, a meu ver, princípios sustentadores que focalizavam o sujeito e o objeto de estudo. Os instrumentos de coleta de

dados construídos para este trabalho procuraram, nesse sentido, captar tanto as particularidades quanto as possíveis generalizações, conferindo importância tanto para as questões subjetivas quanto para as objetivas.

Ressalta-se que a incomensurabilidade das práticas sociais não significa, no entanto, que não se possa e deva tentar as aproximações quantitativas dos fenômenos. (COUTINHO, CUNHA, 2004) Portanto, os antagonismos quantitativo/qualitativo são improcedentes nesse estudo.

Dessa forma, os dados da pesquisa anterior, os da monografia do curso de especialização, foram os primeiros a serem revisitados para esta investigação. A partir deles, novos instrumentos puderam ser construídos.

Em setembro de 2005, resolvemos, eu e minha orientadora, que trabalharíamos novamente com questionário tendo em vista o número de sujeitos que queríamos investigar nessa dissertação. Para a monografia, foram questionados somente os tutores de Juiz de Fora, vinte, como já dito anteriormente. Nessa dissertação, como um dos objetivos era ampliar a análise primeira, incluir os tutores de Janaúba e de Porteirinha era necessário, pois os mesmos também pertenciam a AFOR UFJF.

A fim de começar a construção do questionário para essa investigação, sentiu-se a necessidade de conhecer, além dos dados da monografia, mais nuances da avaliação no Veredas, e a entrevista exploratória foi usada nesse sentido. Foram entrevistados, individualmente, cinco tutores como forma de levantamento de mais informações sobre o processo avaliativo do Veredas. Estas foram utilizadas na preparação e elaboração do questionário⁵⁰ dessa dissertação.

Vale salientar que, dentro do recorte necessário, através dos dados já coletados, das leituras e entrevistas exploratórias realizadas, foram escolhidas duas grandes dimensões⁵¹ que

⁵⁰ Este pode ser visualizado no anexo 11 desta dissertação.

⁵¹ Ver quadro com a operacionalização das variáveis no anexo 10.

abarcaram o desenvolvimento do questionário: *o trabalho do tutor como mediador e sua percepção quanto aos instrumentos de avaliação do Projeto Veredas*. Tais dimensões favoreceram a apresentação dos indicadores – componentes das variáveis – possibilitando a construção dos instrumentos de pesquisa e posterior análise deste.

Lembrando Coutinho e Cunha (2004, p.116),

a preparação prévia dos questionários, com quaisquer objetivo, é de capital importância, pois deles serão extraídos os elementos para a análise dos dados e, na medida em que esses elementos são válidos, serão válidas as interpretações decorrentes.

O questionário, pronto em dezembro de 2005, começou a ser aplicado para todos os sessenta e três⁵² tutores do Projeto Veredas. Esses sujeitos da pesquisa, conforme já dito anteriormente, pertenciam aos sub-pólos de Janaúba, Porteirinha e Juiz de Fora, da AFOR UFJF.

Vale destacar que, com o término do curso Veredas em Julho de 2005, os questionários precisaram ser enviados aos 63 tutores pelo correio e/ou e-mail. Foi possível obter o retorno de 50 questionários. Dos 22 tutores de Juiz de Fora, 20 responderam o questionário, dos 20 de Janaúba, 16 retornaram e somente 14 questionários foram respondidos pelos 21 tutores de Porteirinha.

A partir dos dados levantados foi construído o banco de dados, utilizando o Programa Estatístico de Pesquisa Social – SPSS (Statistical Package For Social Sciences), onde foram construídos as frequências simples e de tabela, bem como o cruzamento dos dados para as análises necessárias.

Vale ressaltar, de acordo com Gatti (2004, p. 14), que os métodos quantitativos de análises são recursos para o pesquisador, o qual deve saber lidar com eles em seu contexto de reflexão e, não, submeter-se cegamente a eles, entendendo que o tratamento desses dados por

⁵² Na verdade, o contingente total de tutores na AFOR UFJF era de 64 tutores. Somente 63 tutores foram considerados sujeitos, pois a 64ª tutora é a pesquisadora desta pesquisa, reitera-se.

meio de indicadores, testes de inferência, favorecem indícios, sobre as questões tratadas, não verdades; que fazem aflorar semelhanças, proximidades ou plausibilidades, não certezas.

Ainda nesse sentido a autora nos lembra

análises, a partir de dados quantificados, contextualizadas por perspectivas teóricas, com escolhas metodológicas cuidadosas, trazem subsídios concretos para a compreensão de fenômenos educacionais indo além dos causuísmos e contribuindo para a produção/enfrentamento de políticas educacionais, para planejamento, administração/gestão da educação, podendo ainda orientar ações pedagógicas de cunho mais geral ou específico. (ibid, 2004, p.26)

É nesse sentido que foi proposta a análise dessa investigação.

Antes de trazer a evolução dos dados sobre a avaliação realizada no Veredas, é imprescindível apresentar os tutores que participaram desta pesquisa. Nesse sentido, reflexões importantes sobre o perfil dos tutores da AFOR UFJF serão focalizados no próximo item.

3- OS TUTORES DA AFOR UFJF: FORMAÇÃO, EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL E ATUAÇÃO NO VEREDAS.

Como visto anteriormente, a estrutura interna do Veredas fixou-se fundamentalmente na modalidade de tutoria para o assessoramento dos cursistas do projeto.

Face à importância do papel deste profissional dentro dos cursos de EAD, conhecer a formação e experiência deste profissional é de extrema relevância, pois o tutor é o agente do processo que estabelece o vínculo mais próximo do aluno (COSTA, 2003, p.16).

Este é o objetivo deste capítulo: conhecer a formação e experiência dos tutores que participaram desta investigação sobre a avaliação no Projeto Veredas. Para a concretização deste propósito, questões específicas sobre formação acadêmica, experiência profissional e atuação no Veredas foram colocadas no questionário. É importante destacar que dados sócio-biográficos também foram solicitados.

Enfim, o perfil dos tutores da UFJF constitui-se como a grande temática deste capítulo e será apresentado nos próximos itens.

3.1- O perfil dos tutores da AFOR UFJF: formação e experiência profissional.

De um total de 63 tutores que integravam o grupo de sujeitos dessa pesquisa inicialmente, somente 50, ou seja, 79,4% fizeram parte desta investigação, reitero. Os outros 13 tutores não retornaram o questionário enviado.

Dos que responderam 42 tutores eram do sexo feminino e somente 8 do sexo masculino, com idades que variavam, em 2006, de 26 a 49 anos, como demonstra a tabela a seguir.

TABELA 1- ANO DE NASCIMENTO DO TUTOR - IDADE COMPLETA EM 2006

Ano de Nascimento	Idade em 2006	Frequência	Percentual
De 1976 a 1980	Entre 26 e 30 anos	16	32
De 1971 a 1975	Entre 31 e 35 anos	15	30
De 1957 a 1970	Entre 36 e 49 anos	19	38
Total		50	100

Fonte: BARBOSA, J.C. Dissertação. Mestrado em Educação: UFJF, 2006.

Em relação à formação destes profissionais, é importante destacar novamente que o curso de graduação – Pedagogia ou Licenciatura – constituiu-se como a formação mínima exigida para a participação no processo seletivo para Tutoria realizado pela UFJF. Entretanto é possível perceber, através da tabela abaixo, que alguns tutores possuíam pós graduação *lato* e *stricto sensu*, em 2006.

TABELA 2: FORMAÇÃO ACADÊMICA EM 2006

		Frequência	Percentual Válido
Valid	Graduação	11	22,4
	Especialização	27	55,1
	Especialização e Mestrado	9	18,4
	Mestrado	2	4,1
	Total	49	100,0
Missing	Não respondeu	1	
	Total	50	

Fonte: BARBOSA, J.C. Dissertação. Mestrado em Educação: UFJF, 2006.

Dos tutores respondentes, o maior número, 55%, apresentou como maior formação acadêmica, em 2006, a Especialização. Vale destacar que alguns destes tutores já possuíam a pós-graduação *lato sensu* à época de seleção para a tutoria e outros foram se aperfeiçoando academicamente no decorrer do curso.

Todos os tutores que indicaram o Mestrado iniciaram o curso no decorrer do Projeto Veredas. E dos 11 tutores pesquisados que marcaram essa opção, somente 4 haviam concluído o curso no início de 2006⁵³, época da aplicação do questionário, os demais ainda não haviam terminado o seu curso de pós-graduação *stricto sensu*.

Um outro fator que chamou a atenção foi o fato de que, dos 11 tutores que tinham ou estavam cursando o Mestrado, somente um pertencia a um dos sub-pólos do norte de Minas, mais especificamente Porteirinha. A maioria dos tutores mestres e mestrandos, 10 no total, trabalhava no sub-pólo de Juiz de Fora.

Ao que tudo indica, os cursos de pós graduação *stricto sensu* são menos ofertados na região norte de Minas Gerais. Os tutores dessa região, optam por fazerem a pós graduação *lato sensu* e muitos fazem mais de um curso de graduação, como pôde ser observado no momento em que foram solicitados a identificar a graduação concluída.

⁵³ Lembrando, três destes sujeitos foram convidados pela coordenação da AFOR UFJF para atuarem como tutores do curso, justamente por terem sido aprovados no processo seletivo do Mestrado em Educação da UFJF realizado em 2001, começando o curso em 2002. E, tendo o curso a duração, em média, de 2 anos, os mesmos já haviam concluído o curso à época da aplicação do questionário, no início de 2006. O outro tutor tinha finalizado, em 2006, o Mestrado em Linguística.

TABELA 3: ÁREA DE FORMAÇÃO DOS TUTORES POR PÓLO

		Pólo em que o tutor trabalhou			
		Juiz de Fora	Janaúba	Porteirinha	Total
Especificação da graduação	Artes Cênicas	0	0	1	1
	Ciências Sociais	0	1	0	1
	Educação Física	2	0	0	2
	Física/Matemática	1	0	1	2
	Geografia	1	0	1	2
	História	3	2	1	6
	História/Sociologia	0	0	1	1
	Letras	4	1	1	6
	Letras/Pedagogia	0	1	0	1
	Matemática	0	0	1	1
	Normal Sup./Matemática	0	1	0	1
	Normal Superior	0	2	1	3
	Pedagogia	8	7	3	18
	Pedagogia/Geografia	0	0	1	1
	Pedagogia/Matemática	0	1	0	1
	Pedagogia/Matemática	0	0	1	1
	Psicologia	1	0	0	1
Missing	Não respondeu	0	0	1	1
Total		20	16	14	50

Fonte: BARBOSA, J.C. Dissertação. Mestrado em Educação: UFJF, 2006.

Ao especificar o curso de graduação que tinham feito, entre os que apontaram dois cursos, somente 1 tutor é do sub-pólo de Juiz de Fora. Os outros 7 tutores são dos sub-pólos de Janaúba e Porteirinha. A falta de ofertas de cursos de pós-graduação na região pode tê-los levado a optar em fazer dois cursos de graduação. A única instituição pública que existe na região norte de Minas Gerais é a Unimontes – Universidade Estadual de Montes Claros – que oferece uma quantia razoável de opções de cursos na área de educação, mas somente ofertadas na graduação e pós-graduação *lato sensu*. A pós-graduação *strictu sensu* desta instituição se concentra em outras áreas: Mestrado em Ciências Biológicas, em Desenvolvimento Social e Produção Vegetal no Semi-Árido⁵⁴.

⁵⁴ Para mais informações sobre esta IES, ver <http://www.unimontes.br/>

Voltando à tabela 3, é possível perceber que o curso mais contemplado foi o de Pedagogia, 22 tutores tinham feito esse curso de formação inicial. Outros 4 fizeram o Normal Superior. Já as outras opções de formação foram os cursos de Licenciatura que também estavam previstos no processo seletivo. A exceção é de um tutor, que tinha como graduação o curso de Psicologia⁵⁵.

É importante destacar que alguns dos cursos de Licenciatura indicados não dão a habilitação para o trabalho em cursos de formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. E com a convivência com alguns tutores, pude perceber que nem mesmo experiência nas séries iniciais muitos destes graduados tinham. A mesma questão pode ser colocada em relação à especificação dos cursos de pós graduação, muitos dos que tem a Especialização, a formação é em História do Brasil, História Moderna, Geografia Regional, Estatística. No curso de Mestrado também temos tutores que não aprofundaram em nenhuma questão ligada à formação de professores, como é o caso dos que fizeram Mestrado em Economia Doméstica, Mestrado em Linguística, Mestrado em História Social, Mestrado em Ensino de Física. Essa falta de formação específica e a não experiência profissional com as séries iniciais do Ensino Fundamental pode ter levado os 13 dos 20 tutores que participaram da monografia da Especialização (BARBOSA, 2005) a apresentar dificuldades com a ficha de avaliação da Prática Pedagógica.

Além disso, a proposta pedagógica do Veredas exigiu das cursistas a elaboração das monografias. Embora um grupo específico tenha vivenciado o processo de pesquisa em seus cursos de graduação, especialização e/ou mestrado, esses tutores nunca tinham tido a experiência de orientação de um trabalho científico. A avaliação destas monografias era um processo desconhecido e muito desafiador. Entretanto, voltando aos dados da monografia (BARBOSA, 2005), é possível perceber que somente 2 dos 20 tutores pesquisados,

⁵⁵ É importante resgatar, que este tutor não foi selecionado pelo concurso que a AFOR UFJF realizou, mas foi convidado por ter sido aprovado na seleção de 2001 do Programa de Pós Graduação em Educação da mesma instituição.

explicitaram alguma dificuldade na avaliação das mesmas. Parece que a constituição da Equipe de Monografia foi fundamental para a orientação e avaliação das monografias do Veredas. No próximo capítulo, alguns dados serão elencados para uma análise mais específica sobre o trabalho desta Equipe.

Dando seqüência ao perfil dos tutores da AFOR UFJF, a próxima tabela traz informações sobre as leituras que estes profissionais haviam realizado antes da entrada no Veredas. Como o Veredas foi um curso oferecido na modalidade de educação a distância, foi solicitado aos tutores que indicassem se haviam lido algo relacionado à EAD antes de trabalhar no curso.

TABELA 4: IDENTIFICAÇÃO SE O TUTOR LEU ALGO RELACIONADO A EAD ANTES DE TRABALHAR NO VEREDAS

	Frequência	Percentual
Sim	17	34,0
Não	33	66,0
Total	50	100,0

Fonte: BARBOSA, J.C. Dissertação. Mestrado em Educação: UFJF, 2006.

Somente um terço dos tutores já tinham lido algo relacionado à modalidade de educação a distância com a qual iam trabalhar. E quando solicitados a indicar os tipos de leitura que haviam realizado, a maioria disse ter lido textos relacionados a programas do Governo Federal ou do Estado de Minas Gerais. Entre os materiais lidos estavam o do Programa Salto para o Futuro⁵⁶, Procap⁵⁷, Proformação⁵⁸, Telecurso⁵⁹. Alguns tutores, 5 no total, disseram ter lido sobre EAD em artigos e textos de fontes variadas.

⁵⁶ Para saber mais ver em <http://portal.mec.gov.br/seed>.

⁵⁷ Para saber mais ver em <http://www.procap.ufjf.br>.

⁵⁸ Para saber mais ver em <http://portal.mec.gov.br/seed>.

⁵⁹ Para saber mais sobre o Projeto ver em <http://www.frm.org.br>.

No entanto, é importante lembrar que a grande maioria de tutores, 33 deles, nada tinham lido sobre a modalidade de Educação a distância, o que demonstra que a maior parte, 66%, não tinha conhecimento sobre EAD antes de trabalhar no Projeto Veredas.

A experiência com essa modalidade de ensino também foi pouco presente: somente 8 tutores tinham tido alguma experiência em EAD antes de trabalhar no Projeto Veredas. Um número grande de tutores, 42 dos 50 que participaram da pesquisa, não possuía experiência profissional prévia em EAD antes do Veredas.

TABELA 5: IDENTIFICAÇÃO SE O TUTOR TEVE ALGUMA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL EM EAD ANTES DE TRABALHAR NO VEREDAS

	Frequência	Percentual
Sim	8	16,0
Não	42	84,0
Total	50	100,0

Fonte: BARBOSA, J.C. Dissertação. Mestrado em Educação: UFJF, 2006.

Essa é uma questão que precisa ser destacada neste trabalho. Lembrando que uma das condições que Jaeger e Accorssi (2006, p.4) apresentam como importantes para ingressar na atividade de tutoria é que o indivíduo tenha, além de formação em nível superior e a vontade de desenvolver trabalhos ligados à academia, o “interesse por Educação a distância”. Esta, segundo as autoras, é uma condição fundamental do tutor. O interesse manifesta-se praticamente na busca por estudos específicos e/ou experiências práticas relacionadas ao foco de atenção e, pelo que foi possível perceber, era pouco o interesse da maioria dos tutores por essa modalidade de ensino antes do ingresso no Projeto Veredas.

Em relação a atividades desenvolvidas no decorrer do curso, nota-se que um grande número de tutores, 82%, desenvolviam atividade remunerada - seja na área de educação ou não - nesse mesmo período em que trabalharam no Veredas.

TABELA 6: IDENTIFICAÇÃO SE O TUTOR DESENVOLVEU ALGUMA ATIVIDADE REMUNERADA NO PERÍODO EM QUE TRABALHOU NO VEREDAS

	Frequência	Percentual
Tive outro emprego na área de educação.	39	78,0
Tive outro emprego, mas não era na área de educação.	2	4,0
Não tive outra atividade remunerada.	7	14,0
Outra situação	2	4,0
Total	50	100,0

Fonte: BARBOSA, J.C. Dissertação. Mestrado em Educação: UFJF, 2006.

Poucos eram os tutores que tinham dedicação exclusiva ao Veredas: somente 7 tutores não desenvolviam outra atividade remunerada concomitantemente ao trabalho de tutoria do curso.

É importante destacar que destes que desenvolviam outra atividade remunerada, a maioria, 39 tutores, atuavam na mesma área do Projeto Veredas, qual seja, a educação. Dos 2 tutores que marcaram *outra situação*, 1 tutor assim escreveu “tive dois empregos na área de educação” e outro “ministrei oficinas para capacitação de professores”, ou seja, foram 41 tutores que desenvolviam atividade remunerada na área educacional. Excetuando esse último tutor, que especificou o trabalho que realizava simultâneo ao do Veredas, não é possível saber que tipo de atividade educacional a maioria dos outros 40 tutores atuavam.

No entanto é possível perceber uma intensificação do trabalho desses profissionais, ou seja, a maioria trabalhava em dois e/ou mais empregos ao mesmo tempo. Uma pergunta: o que leva esses profissionais a essa auto-intensificação de trabalho?

Segundo Dalila Andrade Oliveira *et al* (2006, p.10), a auto-intensificação do trabalho docente

não tem uma origem restrita ao entusiasmo do professor e a sua busca por realização profissional, a origem deste fenômeno também pode estar em um alto nível de expectativas não atendidas na população, e neste caso um Estado menos eficiente no atendimento às necessidades básicas da

sociedade pode interferir nestas expectativas. Pode-se ver, portanto, que por trás da tese da auto-intensificação está um importante componente de heteronomia, o que leva a questionar a argumentação da auto-intensificação voluntária do trabalho dos professores. Na realidade, o professor provoca uma intensificação de seu trabalho para responder a uma demanda externa, que não é proveniente de uma fonte facilmente identificável [...] mas são de origens difusas.

Ou seja, as transformações pelas quais a organização do trabalho docente tem passado, são também reflexo de novas demandas apresentadas à educação pela reestruturação produtiva⁶⁰.

Segundo Apple, citado em Oliveira *et al* (2006, p.13 e 14), a intensificação representa uma das formas mais tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos docentes são degradados. Alguns autores, dentre eles o próprio Apple, afirmam que um dos efeitos mais significativos da intensificação do trabalho docente pode estar relacionado à questão da redução da qualidade do trabalho, ou seja, da educação.

Embora havendo controvérsias quanto a essa tese, é importante destacar que as reformas educacionais vividas pelos países latino-americanos nos últimos anos, trouxeram mudanças que estão contribuindo para esse problema. Diante das inúmeras tarefas impostas às escolas pelos atuais processos descentralizadores, os professores se vêem face a uma situação na qual não há tempo para se problematizar o que se está sendo produzido e nem a forma como está sendo produzido. Existe tanta coisa a fazer que simplesmente cumprir o que é especificado exige quase todos os esforços do professor, que executa uma intensa quantidade de tarefas que na maior parte das vezes não foi elaborado ou decidido por ele, não existindo tempo para se parar para pensar e discutir sobre esses afazeres (OLIVEIRA *et al*, 2006).

Não é objetivo dessa investigação aprofundar a discussão no que se refere às condições atuais do trabalho docente nas escolas ou mesmo em cursos de formação de

⁶⁰ Para saber mais sobre o processo de reestruturação produtiva ver: OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização.** Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614.pdf>. Acessado em 05 de Janeiro de 2007.

professores, como é o caso do Veredas. Na verdade, os dados da tabela 6 suscitaram uma discussão sobre essa questão dado o grande número de tutores que desenvolviam outra atividade profissional junto ao Veredas. Talvez um outro estudo possa ser feito no sentido de compreender melhor essa relação: intensificação do trabalho docente e redução ou não da qualidade do trabalho, e conseqüentemente, da educação.

Mesmo com mais de uma atividade profissional, a maioria dos tutores gostou da atividade de tutoria que desenvolveu no Veredas. É possível perceber, através da tabela abaixo, que 96% dos tutores gostaram do trabalho que desenvolveram no curso. Destes, 90% gostariam de continuar nessa área. É muito pouco o número de tutores, 2 no total, que não gostaram da atividade profissional desenvolvida no Veredas.

TABELA 7: PERCEPÇÃO DO TUTOR QUANTO AO SEU TRABALHO NO VEREDAS

		Freqüência	Percentual
Valid	Gostei muito do que fiz, e gostaria de continuar nessa área.	45	90,0
	Gostei do que fiz, mas queria desenvolver uma atividade em outra área.	3	6,0
	Não gostei do que fiz, mas aprendi muito com a experiência.	1	2,0
	Não gostei do que fiz, mas não tive outra opção de trabalho.	1	2,0
	Total	50	100,0

Fonte: BARBOSA, J.C. Dissertação. Mestrado em Educação: UFJF, 2006.

O fato de terem gostado do trabalho de tutoria no Projeto Veredas, pode ter gerado o elevado nível de satisfação profissional encontrado. Segundo Maria Teresa Estrela, citada em Calderano e Silva (2006, p.22) “uma noção de satisfação profissional docente é apresentada [...] como um sentimento e forma de estar positivos dos professores perante a profissão, originados por fatores contextuais e/ou pessoais”.

Como visto na tabela abaixo, os tutores do Veredas apresentaram uma forma positiva de estar em relação às suas atividades desenvolvidas no curso.

TABELA 8: SATISFAÇÃO DO TUTOR QUANTO À SUA ATIVIDADE DESENVOLVIDA NO VEREDAS

		Freqüência	Percentual
Valid	Totalmente satisfeito	19	38,0
	Satisfeito em grande parte	24	48,0
	Parcialmente satisfeito	6	12,0
	Insatisfeito em grande parte	0	0
	Totalmente insatisfeito	1	2,0
	Total	50	100,0

Fonte: BARBOSA, J.C. Dissertação. Mestrado em Educação: UFJF, 2006.

Do total de tutores respondentes, 38% se dizem *totalmente satisfeitos* com a atividade desenvolvida no Veredas, 48% *satisfeitos em grande parte* e 12% *parcialmente satisfeitos*. Somente 1 tutor, 2% do total, se diz *totalmente insatisfeito* com o trabalho que desenvolveu no curso.

Para Calderano (2002, p.86)

a satisfação profissional é um estado de bem-estar pessoal alcançado gradualmente, de forma não definitiva, cujo alcance supõe um conjunto de variáveis e cuja sustentação depende de uma atitude pessoal positiva, mas com variações, diante de si mesmo, da vida e do mundo do trabalho; atitude esta que supõe uma resignificação das circunstâncias concebendo-as de maneira autônoma e atuando sobre elas, de forma ativa e criativa. Satisfação profissional é um estado que contém diversos níveis e graus [...].

Para Ramsey, citado por Calderano e Silva (2006, p.21), quanto maior a satisfação profissional, maior é a iniciativa e atitude dentro do trabalho. Para o autor, no outro oposto, aqueles que não estão satisfeitos com a atividade profissional, se acomodam, vêem o trabalho apenas como uma rotina, em que se repete tarefas sem sentido e mecânicas. Esse podia ser o

sentimento deste único tutor que apresentou insatisfação profissional e afirmou não ter gostado do que fez, mas não teve outra opção.

Voltando à questão 6, em que a intensificação do trabalho docente se faz presente entre os tutores ficou uma pergunta: Como pode trabalhar tanto e ainda se mostrar satisfeito com a nova atividade profissional?

Observando a tabela a seguir, é possível perceber que a grande maioria dos tutores que desenvolvia outra atividade remunerada junto com o Veredas manifestou expressiva satisfação com o trabalho de tutoria no curso.

TABELA 9: IDENTIFICAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO DE OUTRA ATIVIDADE REMUNERADA E RELAÇÃO COM A SATISFAÇÃO QUANTO AO TRABALHO DE TUTORIA NO VEREDAS

		Satisfação do tutor quanto à sua atividade desenvolvida no Veredas				Total
		Totalmente satisfeito	Satisfeito em grande parte	Parcialmente satisfeito	Totalmente insatisfeito	
Identificação se o tutor desenvolveu alguma atividade remunerada no período em que trabalhou no Veredas	Tive outro emprego na área de educação	15	19	4	1	39
	Tive outro emprego, mas não era na área de educação	0	1	1	0	2
	Não tive outra atividade remunerada	3	3	1	0	7
	Outra situação	1	1	0	0	2
Total		19	24	6	1	50

Fonte: BARBOSA, J.C. Dissertação. Mestrado em Educação: UFJF, 2006.

O fato da maioria dos tutores desenvolver mais de uma atividade profissional não fez com que eles se sentissem insatisfeitos como tutores do Projeto Veredas. Em pesquisa realizada nas escolas públicas brasileiras, Codo *et al* (apud OLIVEIRA, 2006) constatam que a natureza do trabalho docente faz com que os professores envolvam-se afetivamente com o

seu trabalho em uma escala muito maior que qualquer outro trabalhador do setor da indústria, por exemplo. De acordo com os autores, isso ocorre porque o processo de trabalho docente reserva um relativo grau de autonomia sobre o processo de trabalho, ainda que existam prescrições externas, há também espaço para a resistência a elas. Talvez por isso, a profissão apresente elevados graus de satisfação. Segundo a pesquisa de Codo *et al*, citado em Oliveira (2006) 86% dos professores do ensino fundamental e médio da rede pública de ensino estão satisfeitos. Os autores ressaltam que este espaço de relativa autonomia do professor pode acabar por se constituir em uma das causas da auto-intensificação do trabalho.

Ao que tudo indica, a sensação de um relativo grau de autonomia leva o professor à satisfação profissional e também a uma auto-intensificação do trabalho. Todavia, lembrando Oliveira *et al* (2006), nessa intensificação do trabalho o professor passa a não ter tempo para refletir sobre sua prática, pois são muitas tarefas a executar. Este parece ser um dos grandes problemas da educação nacional: a sensação de autonomia no trabalho docente satisfação profissional auto-intensificação do trabalho muitas tarefas a executar pouco tempo para reflexão da prática pouca ressignificação poucas melhorias na prática pedagógica.

Para a autora Isabel Alarcão (1996) refletir para ressignificar a prática parece ser uma das expressões-chave no contexto educativo internacional do final do século XX. Ser reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido. Para a autora “os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio conhecimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos” (ALARCÃO, 1996, p.177).

O esquema acima apresentado pode representar uma das causas da não melhoria da qualidade de ensino no Brasil. Ele apresenta-se apenas como uma conjectura surgida a partir de alguns dados deste trabalho. É, sem dúvidas, uma questão que merece ser mais discutida e mais aprofundada.

Retornando às discussões sobre o Veredas, foi perguntado aos tutores da AFOR UFJF o principal motivo pelo qual eles se inscreveram no processo seletivo de tutoria do curso. Estes podem ser observados na tabela 10.

TABELA 10: PRINCIPAL MOTIVO PELO QUAL O TUTOR SE INSCREVEU NO PROCESSO SELETIVO DE TUTORIA DO VEREDAS

		Frequência	Percentual
Valid	Possibilidade de conciliar dois empregos	1	2,0
	Salário	4	8,0
	Modalidade de ensino a distância	3	6,0
	Interesse em melhorar minha prática profissional	17	34,0
	Influência do mercado de trabalho	2	4,0
	Influência de terceiros (amigos, colegas de trabalho, etc)	2	4,0
	Interesse em ampliar meus conhecimentos sobre educação	4	8,0
	Oportunidade de trabalhar num curso superior	14	28,0
	Outro fator	3	6,0
	Total	50	100,0

Fonte: BARBOSA, J.C. Dissertação. Mestrado em Educação: UFJF, 2006.

Observa-se que muitos tutores viram no curso a possibilidade de se aperfeiçoar profissionalmente, pois 34% tinham “interesse em melhorar a prática profissional”, 28% queriam ter a “oportunidade de trabalhar num curso superior”⁶¹ e 4% “interesse em ampliar os conhecimentos sobre educação”. Dos três tutores que marcaram *outro fator*, duas respostas estavam em consonância com as respostas acima: um tutor escreveu que se inscreveu no Veredas para “Contato com a Universidade” e o outro “Interesse pelo novo”.

⁶¹ Lembrando que, diferentemente de outras AFORs que selecionaram como tutores os professores da própria IES, a UFJF fez o concurso aberto para candidatos que tivessem cursos de Licenciatura ou Pedagogia.

Esse conjunto de motivos apontados acima pelos tutores reflete, a despeito das dificuldades e degradação da profissão, a persistência de alguns professores, seu empenho no aperfeiçoamento profissional e o interesse em processos de formação continuada.

No entender de Aguiar (2006, p.03),

a preocupação com a formação e desenvolvimento contínuo de professores tem sido cada vez mais intensa. Isso se deve em parte ao que se ouve nestes últimos anos sobre um discurso repetitivo e insistente que apresenta a formação como uma passagem obrigatória à qual os diversos tipos de trabalhadores devem recorrer para fazer face às situações de fragilidade que os aborrecem no seu cotidiano. Por outro lado, as exigências da sociedade do conhecimento, provocam em muitos professores insegurança, incerteza e suscita as mais variadas reações de perplexidade, inquietude, medo, assim como, também, de busca e criatividade.

Parece que alguns tutores do Veredas buscavam novas experiências, novas oportunidades de trabalho e formação.

Respostas que levavam à questões financeiras, também foram citadas: 4 tutores apontaram o salário como o principal motivo para se inscrever no processo seletivo do Projeto Veredas, 1 tutor se inscreveu por conta da possibilidade de conciliar dois empregos e 1 tutor que marcou *outra opção* assim escreveu seu principal motivo “Só tinha um emprego mal remunerado.”

Essas opções pela inscrição no processo seletivo do Projeto Veredas sugere uma discussão que evidencia, além da questão da auto-intensificação de trabalho já discutida, uma reflexão sobre as perdas salariais dos profissionais da educação no Brasil, principalmente a partir da década de 90. Tais perdas decorreram da política de contenção salarial entre outros diferentes mecanismos que corroboraram para essa deterioração. As medidas de flexibilização provocaram mudanças substantivas na legislação do direito do trabalho no Brasil, criando estratégias diferenciadoras das relações de trabalho. Dessa forma, os vencimentos dos docentes variam em função da carreira, do contrato de trabalho - efetivo ou

temporário - do cargo, do regime de trabalho, do nível e da classe, do tempo de serviço, da investidura em cargos de confiança, das gratificações incorporadas, da titulação (OLIVEIRA *et al*, 2006, p.8). Quer dizer, devido às perdas salariais, muitos professores buscam outras alternativas de trabalho, e ao que parece, o Veredas foi também mais uma opção para alguns tutores.

Outros motivos também foram apontados para a seleção de tutoria no Veredas, como pode ser observado ainda na tabela 10. Dos 50 respondentes, 2 tutores escolheram o Veredas por “influência do mercado de trabalho” e outros 2 “por influência de terceiros (amigos, colegas de trabalho...)”. A modalidade de ensino, foi o motivo de 3 tutores.

Em síntese, todas as alternativas do questionário para o ingresso na seleção de tutores foram marcadas pelos sujeitos da pesquisa e outras acrescentadas. Algumas foram mais marcadas, outras menos, mas todas demonstram a relação dessas escolhas com as mudanças na sociedade contemporânea, na escola e na vida dos profissionais que nela trabalham. São imensas as transformações econômicas, sociais, políticas, culturais na contemporaneidade e nesse contexto, as exigências se multiplicam.

Enseja-se, diante dessas transformações, um professor capaz de exercer a docência em correspondência com as novas realidades da sociedade, do conhecimento, dos meios de comunicação e informação, acarretando mudança no desempenho dos papéis docentes, novos modos de pensar, agir e interagir [...] (AGUIAR, 2006, p.3 e 4).

Pensando nessas mudanças, foram realizadas algumas perguntas que tinham como propósito conhecer a atuação desses tutores já como profissionais do Veredas. No próximo item questões específicas sobre a percepção que os tutores tiveram de seu trabalho no curso serão elencadas.

3.2 – A percepção dos tutores sobre a sua atuação no Veredas .

Conhecer a percepção que os tutores tiveram de sua atuação como profissional do Veredas pode contribuir para o entendimento dos caminhos e descaminhos da avaliação discente do curso. Nesse sentido, questões que tinham esse objetivo foram realizadas.

Uma das primeiras perguntas feitas procurava identificar a frequência com que os tutores se empenhavam para desenvolver algumas atitudes⁶² registradas na tabela 11.

TABELA 11: ATITUDE QUE O TUTOR SE EMPENHAVA PARA DESENVOLVER NO DIA-A-DIA DO SEU TRABALHO NO PROJETO VEREDAS

	Nunca		Às vezes		Sempre	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
Tomava iniciativas dentro do trabalho			12	25,0	36	75,0
Criava alternativas para os problemas que surgiam			11	23,4	36	76,6
Tomava decisões para resolver problemas emergentes			17	34,7	32	65,3
Alterava o planejamento das atividades programadas	5	10,0	38	76,0	7	14,0
Criava novas metas de trabalho	2	4,0	35	70,0	13	26,0
Buscava ampliar autonomia no trabalho			21	42,0	29	58,0

Fonte: BARBOSA, J.C. Dissertação. Mestrado em Educação: UFJF, 2006.

A maioria dos tutores afirmou que *sempre* “tomava iniciativas dentro do trabalho” (75%), “criava alternativas para os problemas que surgiam” (76,6%), “tomava decisões para problemas emergentes” (65,3) e “buscava ampliar autonomia no trabalho” (58%). A maior parte dos tutores também afirmou que *às vezes* “alterava o planejamento programado” (76%) e “criava novas metas de trabalho” (70%).

Considerando as respostas acima, é possível perceber que ao se auto-avaliarem, os tutores conseguiram perceber no seu trabalho características que o Veredas requeria na tutoria. Segundo o Manual do Tutor (2002b, p.16) o cultivo de certas atitudes e valores

⁶² Esta tabela foi baseada numa questão retirada do questionário construído por Calderano (2002).

facilitaria o trabalho e tomaria o curso mais motivado para o cursista, por isso consideraram importante que seus profissionais do Sistema de Tutoria tivessem “facilidade de comunicação; capacidade de escuta; responsabilidade para com o trabalho; capacidade de dialogar e de integrar grupos de trabalho; [...] liderança; dinamismo e iniciativa; entusiasmo e criatividade [...]”. E ao que tudo indica, houve, na auto-avaliação dos tutores, o cultivo da maioria dessas atitudes. É uma auto-avaliação bem positiva.

Ainda pensando na atuação dos tutores, perguntou-se qual era frequência com que eles discutiam a avaliação do curso com os sujeitos abaixo relacionados na tabela 12.

TABELA 12: PARTICIPAÇÃO DOS TUTORES EM DISCUSSÕES SOBRE AVALIAÇÃO COM OS SEGUINTE SUJEITOS

	Pouco		Muito		Sempre
	Nunca	freqüentemente	Freqüentemente	freqüentemente	
	%	%	%	%	%
Colegas tutores		12,0	46,0	22,0	20,0
Cursistas		6,0	22,0	24,0	48,0
Outras pessoas ligadas à educação	6,0	36,0	38,0	12,0	8,0
Coordenação geral – BH	50,0	40,0	4,0		6,0
Coordenadora de tutoria da UFJF	4,0	20,0	40,0	14,0	22,0

Fonte: BARBOSA, J.C. Dissertação. Mestrado em Educação: UFJF, 2006.

É possível observar que 48% dos tutores afirmaram que *sempre* discutiam sobre avaliação com os “cursistas”, *frequentemente* com os “colegas tutores” (46%), “coordenadoras de tutoria da UFJF” (40%) e com “outras pessoas ligadas a educação” (38%) e *pouco frequentemente* e *nunca* com a “Coordenação Geral de BH” (90%).

Os cursistas foram os sujeitos com os quais os tutores mais se encontravam devido às atividades de ensino-aprendizagem previstas no curso: Atividade Coletiva, Plantões, Prática

Pedagógica⁶³. Importante perceber que nesses encontros a avaliação foi objeto de discussão entre tutor e cursista. Essa postura está de acordo com os Referenciais de Qualidade de EAD para Cursos de Graduação a Distância (BRASIL, 2006, p.14), que diz que na modalidade de ensino a distância, a avaliação deve ser informada e discutida com os alunos a todo momento. A instituição deve “tornar públicas todas as informações referentes às avaliações desde o início do processo, para que o aluno não seja surpreendido”. E ao que parece, os alunos do Veredas não foram surpreendidos.

No extremo oposto dos sujeitos que *sempre* discutiam a avaliação, é possível encontrar a Coordenação Geral do Veredas que perdeu, na percepção dos tutores da UFJF, no quesito discussão do processo avaliativo. Essa falta de discussão pode ter uma relação direta com os pouquíssimos encontros que os tutores tiveram com os profissionais que faziam parte da Coordenação Geral do curso. Os tutores da UFJF tiveram somente duas oportunidades de discussão com esses profissionais no decorrer de todo o Veredas. E mesmo assim, devido às outras atividades profissionais que desenvolviam junto com o curso, muitos dos tutores da UFJF não puderam comparecer nesses encontros⁶⁴ que foram realizados em Belo Horizonte, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), para os tutores do sub-pólo de Juiz de Fora, e, em Montes Claros, na Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) para os tutores do norte de Minas. É importante destacar também que os membros da Coordenação Geral do Veredas não tinham contato direto, via web, com os tutores da UFJF.

Entre os extremos *sempre* e *nunca*, encontramos as “Coordenadoras de Tutoria”, os “Colegas tutores” e as “Outras pessoas ligadas à educação”. É importante destacar que esses sujeitos também tinham encontros, presencias e não presencias, freqüentes com os tutores. Com as Coordenadoras de Tutoria havia reuniões mensais e também troca de mensagens pelo site do Veredas da UFJF, o que permitia uma discussão tutor/tutor, pois todos se encontravam

⁶³ Para lembrar cada uma dessas atividades, ver o item 1.3 dessa dissertação.

⁶⁴ Os tutores da AFOR UFJF se reuniram duas vezes com a Coordenação Geral do Veredas. Um encontro no módulo 4 e o outro no módulo 6.

nas reuniões mensais, e tutor/coordenador. Já as “Outras pessoas ligados a educação” devem ser os profissionais de outros estabelecimentos de ensino nos quais os tutores se encontravam para desenvolver a outra atividade profissional que possuíam.

Em síntese, quanto mais interagiam, maior era a discussão sobre a avaliação. Por isso os estudiosos falam da importância da interação entre os sujeitos de um sistema de ensino. Para Carneiro (2006, s/p)

as interações constituem o conhecimento tácito, parte importante e muito rica de todo o processo em qualquer sistema de ensino [...] Analisando-se o conceito de interação, fica claro que seu significado mais amplo refere-se às relações e influências mútuas entre dois ou mais fatores, entes, etc. Isto é, cada fator que compõe o processo de interação, altera os outros, a si próprio e também a relação existente entre eles.

Ou seja, os encontros, presenças ou não, entre os sujeitos do curso se constituíram fundamentais para a discussão do processo avaliativo do Projeto Veredas.

Pensando nas reuniões mensais que aconteciam entre a coordenação de tutoria do Veredas e os tutores, é possível perceber que as coordenadoras⁶⁵ cumpriram com a tarefa de “acompanhar as atividades de avaliação ao longo do curso” (MINAS GERAIS, 2002a, p.27), dando suporte nas dúvidas que surgiam. Mais da metade dos tutores pesquisados, 53,1%, concordaram plenamente com a primeira alternativa⁶⁶ da tabela seguinte.

⁶⁵ Lembrando: a coordenação de tutoria era composta por três professoras da Faculdade de Educação da UFJF.

⁶⁶ É importante destacar que essas alternativas foram retiradas a partir das questões dissertativas da monografia (BARBOSA, 2005) e das entrevistas exploratórias realizadas, onde foi possível observar o que alguns tutores pensavam acerca do processo avaliativo do qual fizeram parte. A partir dessas informações, montou-se uma questão no questionário, a 23ª, que pode ser observada no anexo 11, na qual vinte e setes falas foram reproduzidas e colocadas como alternativas de análise para todos os tutores que participaram deste estudo. Duas alternativas destas foram trazidas para esse capítulo tendo em vista sua temática de análise e as outras vinte e cinco serão apresentadas no próximo capítulo desta dissertação.

**TABELA 13: POSIÇÃO DO TUTOR FRENTE ÀS ALTERNATIVAS
- RELAÇÕES COM A COORDENAÇÃO DE TUTORIA DA AFOR UFJF -**

	Discordo plenamente	Discordo em grande parte	Concordo em parte	Concordo em grande parte	Concordo plenamente
	%	%	%	%	%
1- "A coordenação de tutoria sempre dava suporte nas dúvidas que surgiam com as avaliações do curso"	2,0		16,3	28,6	53,1
2- "As reuniões deixavam a desejar, visto que algumas questões ficavam fora da realidade"	31,3	43,8	18,8	4,2	2,1

Fonte: BARBOSA, J.C. Dissertação. Mestrado em Educação: UFJF, 2006.

Além de dar o suporte necessário, como visto através da alternativa 1, as coordenadoras de tutoria não permitiam que as reuniões deixassem a desejar, pois a maioria dos tutores discordaram em *grande parte* e *plenamente* com a alternativa 2. Tudo indica que as reuniões aconteciam dentro da expectativa dos tutores.

E qual era o sentimento dos tutores nessas reuniões em que se discutia a avaliação?

Esse é o objeto de discussão da tabela 14.

TABELA 14: NAS REUNIÕES COM A COORDENAÇÃO GERAL E COM COORDENAÇÃO DE TUTORIA DA UFJF ONDE SE DISCUTIA O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO CURSO O TUTOR SE SENTIA:

	Nunca	Quase nunca	Às vezes sim, às vezes não	Quase sempre	Sempre
	%	%	%	%	%
Cobrado	6,1	18,4	34,7	26,5	14,3
Preocupado	2,0	8,0	36,0	38,0	16,0
Satisfeito	2,0	2,0	34,7	38,8	22,4
Ansioso	4,1	20,4	42,9	18,4	14,3
Seguro		2,0	40,8	40,8	16,3
Motivado			29,2	37,5	33,3
Indiferente	85,7	14,3			

Fonte: BARBOSA, J.C. Dissertação. Mestrado em Educação. UFJF, 2006.

Como pode ser observado, muitos foram os sentimentos que se misturavam nas reuniões em que se discutia o processo avaliativo do curso. Dos tutores que responderam essa questão, muitos se sentiam *quase sempre* ou *sempre* “satisfeitos” (38,8%; 22,4%), “seguros” (40,8%; 16,3%), “preocupados” (38%; 16%), e “motivados” (37,5; 33,3%). Relativamente, ou seja, *às vezes sim, às vezes não*, “cobrados” (34,7%) e “ansiosos” (42,9%). E *nunca* (85,7) e *quase nunca* (14,3%) “indiferentes”.

É importante registrar que os sentimentos mostram, novamente, que os tutores vivenciaram positivamente a experiência de discussão da avaliação. O estar satisfeito, seguro, motivado e até preocupado, ansioso e cobrado mostra afinidade com o papel de tutor que sempre “administra situações de conflito, situações de euforia, desânimos, rotinas” (WEIDUSCHAT, 2006, p.6).

Um outro fato que corrobora com a análise acima, é a ausência do sentimento de indiferença, que segundo o dicionário Houaiss (2002, s/p) é “estado de tranquilidade daquele que não se envolve com as situações, boas ou más; desprendimento, falta de interesse, de atenção, de cuidado”. Quer dizer, o fato dos tutores não se sentirem indiferentes é sinal de que havia envolvimento e interesse na discussão da avaliação do curso.

E discutir o processo avaliativo no Veredas, pressupõe discutir também a atuação dos tutores em relação aos instrumentos formais de avaliação, tendo em vista que “a operacionalização de um sistema de avaliação acha-se diretamente relacionado aos instrumentos utilizados para a obtenção de dados e informações” (AZZI, 2004a, s/p).

Como já identificado em trabalho anterior (BARBOSA, 2005) os tutores realizavam adaptações nos instrumentos de avaliação do curso, a partir das necessidades sentidas. Neste momento, com vistas a ampliar essa questão, serão apresentadas as atitudes dos tutores quando os coordenadores faziam propostas de mudança nos instrumentos de avaliação.

TABELA 15: ATITUDE QUE O TUTOR TOMAVA QUANDO HAVIA ALGUMA PROPOSTA DE MUDANÇA PELA COORDENAÇÃO DO PROJETO VEREDAS NOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DO CURSO

	Pouco		Muito		Sempre
	Nunca	freqüentemente	Freqüentemente	freqüentemente	
	%	%	%	%	%
1- Acatava no sentido de preservar o bom relacionamento, mesmo não concordando.	35,4	31,3	14,6	6,3	12,5
2- Achava importante a pluralidade de idéias e tentava, a partir delas, chegar a um consenso.		4,1	40,8	26,5	28,6
3- Deixava claro que não era favorável e encerrava a discussão.	79,6	20,4			
4- Tentava adiar a resolução na esperança de que houvesse mudança de opinião.	55,1	32,7	8,2	2,0	2,0
5- Tomava uma iniciativa diferente da proposta feita pela coordenação do curso.	59,2	30,6	4,1	6,1	
6- Defendia a proposta apresentada entendendo que ela ajudava no aprimoramento do instrumento de avaliação.	2,0	16,3	49,0	12,2	20,4

Fonte: BARBOSA, J.C. Dissertação. Mestrado em Educação: UFJF, 2006.

Corroborando com as tabelas anteriores que mostram uma auto-percepção muito positiva dos tutores em relação à sua atuação, é importante observar que, em relação às propostas de mudança dos instrumentos de avaliação do curso, a maioria destes tutores se colocava numa atitude de cooperação. 79,6% dos tutores afirmaram que *nunca* “deixava claro que não era favorável e encerrava a discussão”; 59,2% *nunca* “tomava uma iniciativa diferente da proposta feita pela coordenação do curso”; 55,1% *nunca* “tentava adiar a resolução na esperança de que houvesse mudança de opinião”; e 35,4% também *nunca* “acatava (a mudança) no sentido de preservar o bom relacionamento, mesmo não concordando”.

Contraopondo-se às alternativas acima apontadas, alguns tutores afirmaram que *frequentemente* “defendiam a proposta apresentada entendendo que ela ajudava no aprimoramento do instrumento de avaliação” (49%) e “achavam importante a pluralidade de idéias e tentavam, a partir delas, chegar a um consenso” (40,8%). Nota-se que o trabalho de discussão levava-os ao consenso, à reflexão positiva sobre o processo avaliativo do curso. Parece que os tutores se sentiam dispostos a colaborar nas mudanças e adaptações dos instrumentos. De acordo com Gomes e Lopes (2006, p.4),

especialmente na gestão dos sistemas educacionais, é necessário fundamentar a ação dos sistemas de EAD nos parâmetros da gestão democrática, de modo a favorecer a construção de redes solidárias com o objetivo de apoiar a construção do conhecimento e o desenvolvimento humano.

A indicação é a de que os tutores se percebiam como profissionais atuantes e reflexivos e notavam, nas reuniões que aconteciam para discussão do processo avaliativo do Veredas, indícios de uma gestão democrática.

É importante destacar nesse momento que o propósito deste capítulo, como dito inicialmente, é trazer elementos que possam traçar o perfil do tutor que trabalhou na AFOR UFJF. Conhecer sua formação, experiência profissional e percepção sobre sua atuação é fundamental para o entendimento da avaliação realizada no Projeto Veredas, objetivo desta dissertação.

Ao fazer um apanhado de todas as informações levantadas até o momento, pode-se perceber que:

- Os tutores da AFOR UFJF eram na sua maioria mulheres, jovens, com idade que variava entre 26 a 49 anos.

- A formação acadêmica - graduação - oscilou entre os cursos de Pedagogia e de Licenciatura.
- Muitos destes tutores tinham ou estavam fazendo cursos de pós-graduação, *lato e strictu sensu*.
- Na sua maioria não tinham experiência e nenhuma leitura em EAD antes de entrar no curso.
- Mais de dois terços desenvolviam outra atividade profissional remunerada junto à atividade de tutoria.
- A maior parte gostou muito da atividade de tutoria e se disseram satisfeitos, inclusive, alguns gostariam de continuar nessa área.
- A maioria escolheu a atividade de tutoria do Projeto Veredas para melhorar a prática profissional e pela oportunidade de trabalhar num curso superior.
- Os sujeitos com que os tutores da UFJF mais discutiam sobre o processo avaliativo eram os cursistas, seguidos dos colegas tutores e da coordenação de tutoria.
- Nas reuniões mensais, as coordenadoras de tutoria davam suporte para a atuação dos tutores.
- Eles se auto percebiam como atuantes, criativos, decididos.
- Buscavam juntos aos envolvidos no projeto, a autonomia, o diálogo e o consenso nas discussões sobre avaliação.

Relacionando esses dados à discussão teórica do capítulo 1, nos itens 1.2.1 e 1.3.1, em que o papel do tutor dentro da modalidade de EAD e do Veredas é enfatizado, é possível perceber que tutores da AFOR UFJF se perceberam como cumpridores das principais exigências para o desenvolvimento da atividade tutorial. Apesar de não terem tido muitas

leituras e experiência em EAD antes do ingresso no Veredas, tudo indica que a proposta teórica conceitual sobre o significado da tutoria foi, de certa forma, assimilada por estes profissionais da UFJF no decorrer do curso. As análises sobre a percepção que estes tutores tiveram sobre sua atuação na discussão da avaliação também condizem com o esperado. Todavia, esta assimilação, não significou uma execução sem problemas da avaliação do curso. Na prática, algumas dificuldades em relação ao processo avaliativo foram sentidas, como mostraram os dados da monografia da Especialização (BARBOSA, 2005), reitera-se.

No próximo capítulo, questões específicas sobre a prática do processo avaliativo do curso serão trazidas. A análise desse processo, a partir da percepção dos tutores, poderá indicar os sucessos e os fracassos entre o que foi projetado e o que foi realizado no Veredas.

4- A PERCEPÇÃO DOS TUTORES SOBRE A AVALIAÇÃO REALIZADA NO PROJETO VEREDAS

No capítulo precedente procurou-se trazer elementos que pudessem traçar o perfil do tutor que realizou a avaliação no Projeto Veredas. Para tanto foram elencados dados relacionados à formação acadêmica, experiência profissional e percepção deste tutor em relação a sua atuação na discussão da avaliação de cursista do Projeto Veredas. Para dar continuidade a este trabalho, e alcançar os objetivos traçados para este estudo, tornou-se imperioso trazer nesse momento, a percepção que esses sujeitos tiveram da prática avaliativa do curso no qual trabalharam. Estes dados complementam os já apresentados anteriormente.

No primeiro capítulo desta dissertação, mais especificamente no item 1.3 foi descrita toda a avaliação projetada para o Veredas. Doravante se faz necessário analisar o que foi realizado. Para a concretização dessa análise, era importante compreender como os tutores entendiam a concepção de avaliação do Veredas, como a executavam e como avaliavam todo esse processo⁶⁷. Para tanto, foram realizadas perguntas com tal objetivo.

Para uma melhor organização, este capítulo será subdividido em 2 partes. A primeira, intitulada *A concepção de avaliação de desempenho de cursistas do Projeto Veredas*, traz as análises realizadas a partir das questões que indagaram sobre os objetivos da avaliação e suas funções no curso. Na segunda parte, *A execução da avaliação de desempenho de cursistas do Projeto Veredas*, os instrumentos e relação do tutor com os envolvidos no processo avaliativo serão os focos de análise.

⁶⁷ Observe no anexo 10 que estes foram os indicadores que possibilitaram a construção do questionário dessa investigação.

4.1- A concepção de avaliação de desempenho de cursistas do Projeto Veredas .

A avaliação educacional, em geral, e a avaliação do processo ensino – aprendizagem, em específico, deverá ocorrer sempre a partir de determinados referenciais, e seus resultados deverão ser confrontados com os critérios estabelecidos com vistas a atender determinadas finalidades. Para Azzi (2001) a avaliação deve ser tão dinâmica quanto um projeto pedagógico ou qualquer outra atividade de que seja parte integrante, pois é ela que fornece as bases para as novas decisões que vão se fazendo necessárias durante todo desenvolvimento do trabalho pedagógico.

No Veredas,

a avaliação de desempenho do Professor Cursista orienta-se pelos pressupostos da proposta pedagógica do Projeto [...] que a define como um processo cumulativo, contínuo, abrangente, sistemático e flexível de obtenção e julgamento de informações de natureza qualitativa e quantitativa sobre os processos de ensino aprendizagem. (MINAS GERAIS, 2002a, p.54)

Para a consumação desse compromisso foram traçados alguns objetivos para o processo avaliativo do curso. Lembrando que a definição destes se constitui como “o norte, o destino essencial das ações educativas” (HOFFMANN, 2001, p.62).

O propósito da tabela 16 é trazer elementos que nos permitam compreender se os objetivos que o Veredas traçou para ser o norte do curso foram atendidos, na percepção daqueles que eram os responsáveis pelo encaminhamento desse processo: os tutores.

TABELA 16: ATENDIMENTO DOS OBJETIVOS DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOS(AS) CURSISTAS, NA PERCEPÇÃO DOS TUTORES

	Em nada	Em muito pouco	Em parte	Em grande parte	Totalmente
	%	%	%	%	%
1- Orientação permanente daqueles que participava do processo ensino aprendizagem.		2,0	12,2	69,4	16,3
2- Estímulo ao cursista, à sua aprendizagem.		4,1	8,2	61,2	26,5
3- Autoconfiança.			10,2	71,4	18,4
4- Informação sobre o progresso do cursista.			12,2	67,3	20,4
5- Indicação da necessidade do cursista de buscar orientação complementar.		8,2	26,5	55,1	10,2
6- Possibilidade de avaliação do progresso do cursista a cada passo.		2,1	23,4	57,4	17,0
7- Compreensão da avaliação como parte integrante do processo de ensino aprendizagem.		2,0	18,4	49,0	30,6
8- Compreensão das funções formadoras e mobilizadoras da aprendizagem.			32,7	46,9	20,4
9- Mudança na prática avaliativa na escola.	4,1	12,2	32,7	42,9	8,2

Fonte: BARBOSA, J.C. Dissertação. Mestrado em Educação: UFJF, 2006.

Nota-se que, na percepção dos tutores, os objetivos da avaliação no Veredas foram atendidos na sua maioria. Quer dizer, a avaliação proporcionou *em grande parte*: a “autoconfiança” (71,4%), “a orientação permanente daqueles que participavam do processo ensino-aprendizagem” (69,4%), “a informação sobre o progresso do cursista” (67,3%), “o estímulo ao cursista, à sua aprendizagem” (61,2%), “a possibilidade de avaliação do progresso do cursista a cada passo” (57,4%) e “a indicação da necessidade do cursista de buscar orientação complementar” (55,1%). Isto é, mais da metade dos tutores acharam que estes objetivos foram atendidos na maior parte do curso.

Em relação às opções “compreensão da avaliação como parte integrante do processo de ensino aprendizagem” e “compreensão das funções formadoras e mobilizadoras da aprendizagem”, alguns tutores também consideraram que *em grande parte* estes objetivos foram atendidos, 49% e 46,8% dos tutores, respectivamente, marcaram dessa maneira. No entanto, em relação a essas opções é imperativo observar que um número considerável de tutores concordou que estes objetivos eram alcançados *totalmente* no decorrer de todo o curso.

Resgatando a primeira citação desta dissertação, ainda na introdução, que diz que um dos objetivos do processo avaliativo do Projeto Veredas era de que a avaliação do curso fosse refletida também na prática desses cursistas, foi solicitado aos tutores que pesassem se foi atingido um objetivo específico do curso: “mudança na prática avaliativa das escolas” que eles visitaram. Como pode ser percebido, grande número dos tutores, 42,9%, consideraram que *em grande parte* esse objetivo foi atendido. Entretanto, um terço dos tutores (32,7%) consideraram que somente *em parte* isso aconteceu. Esse objetivo foi um dos únicos que também fora marcado *em muito pouco* (12,2) e *em nada* (4,1%).

Quer dizer, apesar da avaliação do Veredas de ter se constituído, na visão dos tutores, como um processo sistemático, contínuo, que estimulou, que proporcionou a orientação permanente dos envolvidos, chegar à prática desses cursistas com essas características ainda se constituiu como uma tarefa um pouco difícil. Uma coisa é ser avaliado, outra coisa é ser avaliador. E como avaliadores nas escolas públicas de Minas Gerais, os cursistas podem ainda não ter rompido com o estereótipo da avaliação que visa apenas a aprovação ou reprovação dos alunos, como denunciam muitos estudiosos da área (HAYDT, 2004; DEMO, 2005; LUCKESI, 2005; ESTEBAN, 2005, 2006).

Márcia Malavasi (2002, p.193) nos faz refletir sobre a transposição da prática avaliativa para as escolas. Segundo a autora, a

avaliação existe muito antes da escola. Sabemos também que a avaliação incide sobre cada um de nós a partir do nascimento e perpassa nossa vida de forma permanente. Portanto os sujeitos se avaliam desde sempre. Este aspecto histórico da avaliação, que é externo a escola, pode auxiliar a compreensão deste fenômeno e de sua transposição para dentro da instituição escolar. A avaliação que pode diagnosticar conhecimento pode ter também a marca do poder, do domínio, da manipulação, da discriminação, da hierarquização, da exclusão, da força. Poucos fenômenos possuem a capacidade de aglutinar tantas “competências” em uma só.

O Veredas, enquanto um curso de formação inicial de professores em serviço, deveria ter refletido também sobre esses “nós” que podem ter dificultado a transposição da prática avaliativa do curso para as escolas. Romper com o estereótipo de avaliação que reprova, pune e exclui é também função de um curso de formação de professores em serviço. Admoestar sobre essa questão é importante nessa dissertação. Ao que tudo indica, a avaliação no Veredas não deu conta de ultrapassar “os muros” da formação e chegar em algumas escolas.

A análise precedente trouxe informações importantes sobre a percepção que os tutores tiveram dos objetivos traçados para o processo de avaliação do Projeto Veredas. No entanto, muitas outras indagações foram realizadas.

No decurso do Veredas, a prática avaliativa deveria ser vista como um estímulo ao Cursista, à sua aprendizagem e ao seu sucesso, pois favoreceria a auto-confiança, já que ele era informado durante todo o tempo sobre o seu progresso (MINAS GERAIS, 2004, p.11). Para atender a esse propósito, toda a avaliação de desempenho de aluno foi apoiada na interdependência das modalidades diagnóstica, formativa e somativa, como visto anteriormente. Isso quer dizer que a avaliação deveria anteceder, acompanhar e suceder todo o trabalho pedagógico do curso.

Na tabela a seguir foi solicitado aos tutores que se posicionassem frente aos significados que estas funções podem ter assumido na prática avaliativa do Veredas.

TABELA 17: NA PERCEPÇÃO DOS TUTORES A AVALIAÇÃO DO PROJETO VEREDAS PERMITIRAM ÀS CURSISTAS:

	Nunca	Quase nunca	Quase sempre	Sempre
	%	%	%	%
1- Construção contínua do seu conhecimento	2,0	2,0	64,0	32,0
2- Diagnóstico de sua aprendizagem		4,0	64,0	32,0
3- Informações sobre causas de seus fracassos ou dificuldades encontradas no curso		20,0	60,0	20,0
4- Informações sobre as habilidades adquiridas no decorrer do curso		8,0	60,0	32,0
5- Revelação de seus avanços teóricos e práticos		8,0	58,0	34,0
6- Preparação para as atividades finais de cada semestre		8,0	56,0	36,0
7- Indicação dos progressos na sua formação		4,0	60,0	36,0

Fonte: BARBOSA, J.C. Dissertação. Mestrado em Educação: UFJF, 2006.

Uma consideração importante sobre esse resultado pode ser assim expressa: os tutores, em sua grande maioria, conseguiram perceber na prática da avaliação do Veredas as funções a ela atribuídas. A maioria dos tutores acredita que *quase sempre* o processo avaliativo permitiu às cursistas “a construção contínua do seu conhecimento” (64%), “diagnóstico da aprendizagem” (64%), “informações sobre as causas de seus fracassos ou dificuldades encontradas no curso” (60%), “informações sobre as habilidades adquiridas no decorrer do curso” (60%), “revelação de seu avanços teóricos e práticos” (58%), “preparação para as atividades finais de cada semestre” (56%), “indicação dos progressos na formação” (60%).

Em outras palavras, os tutores conseguiram perceber *quase sempre*

a avaliação que é feita durante todo o processo ensino-aprendizagem – formativa e diagnóstica – quando são identificados os avanços e dificuldades dos alunos, da importância da intervenção imediata quando essa se faz necessária, a partir da análise dos resultados das avaliações

formativa e diagnóstica, como forma de assegurar um bom resultado final – a avaliação somativa (AZZI, 2004b, p.214).

No entender de grande parte dos tutores, na maioria das vezes, a avaliação antecedeu, acompanhou e sucedeu o trabalho pedagógico no Veredas.

É importante destacar que os objetivos e as funções que a avaliação do curso assumiram estão de acordo com os estudos⁶⁸ mais recentes sobre avaliação discente. Como observado na discussão realizada no item 1.1 desta dissertação, na atualidade, muitas têm sido as nomenclaturas dadas a esse processo - avaliação democrática, emancipadora, mediadora, dialógica, crítica libertadora – e todas corroboram com a idéia de que a avaliação deve acontecer em todos os momentos: início, meio e fim do curso.

Ainda sobre esse processo avaliativo, a tabela seguinte traz a posição dos 50 tutores que participaram dessa pesquisa, a partir de algumas falas de colegas⁶⁹ que dissertaram sobre o processo avaliativo do Veredas.

⁶⁸ Hoffman, 2004; Demo, 2005; Esteban, 2005, 2006; Haydt, 2004, Luckesi, 2005.

⁶⁹ É importante destacar que na questão 23 do questionário as falas foram dispostas aleatoriamente. As temáticas - Avaliação em Geral; Avaliação do CAU e Prova Semestral; Avaliação da Prática Pedagógica; Avaliação do Memorial; Avaliação da Monografia e Relações com a Coordenação de Tutoria da AFOR UFJF – foram agrupadas no terceiro e quarto capítulo para efeito de análise.

**TABELA 18: POSIÇÃO DO TUTOR FRENTE ÀS ALTERNATIVAS
- AVALIAÇÃO EM GERAL -**

	Discordo plenamente	Discordo em grande parte	Concordo em parte	Concordo em grande parte	Concordo plenamente
	%	%	%	%	%
1- "Muitas vezes as avaliações eram quantitativas não expressando o desenvolvimento obtido no decorrer do curso"	8,0	32,0	48,0	8,0	4,0
2- "Observava que a avaliação era processual permitindo refletir, analisar e estabelecer contato com outras formas de avaliação, além da formativa "		6,0	34,0	32,0	28,0
3- "A avaliação era necessária pois ela servia como um 'norte' para nós tutores e, principalmente, para os cursistas, pois era através de seu resultado é que podíamos corrigir as possíveis falhas"		6,1	24,5	26,5	42,9
4- "Sendo um curso a distância, acredito que o processo de avaliação era satisfatório"	2,0	4,1	20,4	40,8	32,7
5- "O projeto Veredas foi um curso que permitiu que os cursistas vivenciassem na prática o que aprendiam na teoria"		6,0	12,0	30,0	52,0

Fonte: BARBOSA, J.C. Dissertação. Mestrado em Educação: UFJF, 2006.

Percebe-se que entre os tutores respondentes, muitos deles, 48%, *concorda em parte* com a afirmativa 1, de que "muitas vezes as avaliações eram quantitativas"⁷⁰ não expressando o desenvolvimento obtido no decorrer do curso". Destaca-se nessa fala uma dificuldade de alguns tutores com as escalas de medidas dos instrumentos quantitativos de avaliação. Para estes tutores a mensuração do processo avaliativo não condizia com o desenvolvimento do cursista.

Sobre essa questão Moreira (2003, p. 74) disserta

⁷⁰ Para saber mais sobre a avaliação quantitativa e qualitativa ver página 22 desta dissertação.

avaliar pressupõe a definição de critérios de julgamento, em função dos quais serão atribuídos valores e/ou conceitos. Esse processo reflete não só uma concepção de processo ensino/aprendizagem, como também toda uma concepção do sistema escolar e do seu papel na formação do aluno. A diversidade de posições a esse respeito dificulta, muitas vezes, uma certa serenidade e um consenso, em relação às ações concretas de quem avalia nos contextos formais de ensino. Essas dificuldades não devem se constituir, contudo, empecilhos para a construção de um debate que propicie aos educadores um avanço em suas posições pedagógicas.

Talvez a falta de consenso na quantificação da avaliação possa ter gerado em alguns tutores uma sensação de que este processo não era condizente com a aprendizagem de seus cursistas.

Campos *et al* (2003, p.117) nos lembra também que

em todos os processos aplicados para a avaliação do aproveitamento do aluno, devem ser observados os aspectos quantitativos e qualitativos. Os aspectos qualitativos não descartam a quantidade, pois a avaliação qualitativa pode ser feita a partir de dados quantitativos.

Talvez, como afirma Moreira (2003), um maior debate sobre o uso de escalas de medida no processo avaliativo, poderia ter levado ao avanço dos tutores em relação às suas posições pedagógicas.

Apesar de alguns tutores terem tido dificuldades com a avaliação quantitativa do curso, é possível perceber através das outras alternativas da tabela acima que existiu uma unidade na percepção que os tutores tiveram sobre o processo avaliativo em geral. Observe que a maioria dos tutores mais concordou do que discordou das afirmativas 2, 3, e 5.

Em relação a alternativa 4, é possível perceber nessa afirmativa um certo desapeço pela EAD. Quer dizer, um percentual considerável dos tutores (40,8%) concorda *em grande parte* que “sendo um curso a distância, a avaliação do curso era satisfatória”.

De acordo com Belloni (2006, p.91)

uma das grandes dificuldades da EAD tem a ver com sua posição de baixo prestígio no campo da educação. Tendo sido considerada por longo tempo como uma solução paliativa, emergencial ou marginal com relação aos sistemas convencionais, a EAD é geralmente vista pelo público em geral e pelos atores no campo da educação – **mesmo por aqueles que nela atuam** – como uma segunda oportunidade para os que não tiveram acesso ou abandonaram o ensino regular. (grifos meus)

A alternativa 4 parece fazer uma alusão a esse preconceito ainda existente em relação a EAD. No entanto, apenas com ela não é possível confirmar com exatidão essa questão, seria necessário mais informações.

Mesmo com a indicação de um preconceito meio velado em relação a EAD, é possível afirmar, a partir da percepção que os tutores tiveram da avaliação no Projeto Veredas, que ela foi processual, reflexiva, necessária, entendida como um “norte”, tanto para tutores quanto para os cursistas.

Corroborando com a análise já apresentada nas tabelas 16 e 17, a avaliação do Veredas cumpriu com a maioria de seus objetivos e funções, na percepção dos tutores. Tudo indica que a concepção teórica da avaliação foi internalizada.

Apresenta-se a seguir a análise sobre a execução dessa avaliação. As tabelas do próximo item trazem os dados referentes aos instrumentos formais de avaliação do curso.

4.2- A execução da avaliação de desempenho de cursistas do projeto Veredas

Foi a partir desses objetivos e dessas funções acima analisados que os instrumentos de avaliação do Veredas foram construídos. Ao focalizá-los, uma reflexão sobre a prática avaliativa do curso poderá ser realizada. Sabe-se que os instrumentos de avaliação do Veredas constituíram-se como um dos aspectos importantes no planejamento e, principalmente, na execução da avaliação do desempenho dos cursistas. Eles foram a base da avaliação formal.

A tabela a seguir traz a classificação que os tutores concederam à necessidade de cada um dos instrumentos na avaliação do processo ensino-aprendizagem dos seus cursistas.

TABELA 19: NECESSIDADE DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO UTILIZADOS NO PROJETO VEREDAS NA PERCEPÇÃO DO TUTOR

	Muito desnecessário	Desnecessário	Às vezes necessário, às vezes não	Necessário	Muito necessário
	%	%	%	%	%
CAUs			8,0	42,0	50,0
Prova semestral	2,0	2,0	2,0	34,0	60,0
Memorial	2,0	4,0	4,0	26,0	64,0
Monografia	2,0		2,0	16,0	80,0
Prática Pedagógica		2,0	2,0	12,0	84,0

Fonte: BARBOSA, J.C. Dissertação. Mestrado em Educação: UFJF, 2006.

Observa-se que a grande maioria dos tutores consideraram os instrumentos de avaliação do Veredas como *necessários* e *muito necessários*. Apesar do CAU, da Prova Semestral e da ficha que avaliava o Memorial serem consideradas como *muito necessário* - 50%, 60%, 64%, respectivamente - foram os instrumentos avaliativos da Monografia e da Prática Pedagógica que apresentaram um maior percentual. Muito mais de dois terços dos tutores, 80% e 84%, respectivamente, apontaram esses instrumentos como os mais necessários no processo avaliativo do Veredas.

É importante destacar que os tutores consideraram as fichas de avaliação da Monografia, da Prática Pedagógica e do Memorial como as que possibilitaram mais mudanças. Observe a tabela abaixo:

TABELA 20: PERCEPÇÃO DO TUTOR QUANTO A POSSIBILIDADE DE MUDANÇAS NOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DO PROJETO VEREDAS

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Sempre
	%	%	%	%
CAUs	38,0	24,0	32,0	6,0
Prova Semestral	68,0	14,0	14,0	4,0
Memorial	2,0	2,0	65,3	30,6
Monografia	4,0	16,0	50,0	30,0
Prática Pedagógica		4,1	65,3	30,6

Fonte: BARBOSA, J.C. Dissertação. Mestrado em Educação: UFJF, 2006.

Como visto, há, em relação às possibilidades de mudanças nos instrumentos de avaliação, algumas discrepâncias. Enquanto o CAU e a Prova Semestral, utilizados na avaliação dos componentes curriculares, apresentavam menos possibilidade de mudança, no outro oposto, as fichas de avaliação do Memorial, Monografia e Prática Pedagógica foram as que *algumas vezes* e *sempre* podiam ser mudadas.

Esse fato nos revela elementos importantes em relação à construção e execução dos instrumentos de avaliação do curso.

Em relação à construção, é importante lembrar que o CAU e a Prova Semestral foram instrumentos preparados pelos autores responsáveis pela elaboração dos componentes curriculares. Estes autores eram na sua maioria, professores doutores, especialistas nas áreas dos componentes curriculares que escreveram. Além de construir as questões, eles mandavam o gabarito. É importante destacar também que nas avaliações dos componentes curriculares, as notas de cada questão já vinham definidas. Ou seja, o CAU e a Prova Semestral se constituíram como os dois instrumentos formais de avaliação mais “fechados”. Tudo era realizado pelos autores dos componentes curriculares. Era uma avaliação mais objetiva, impessoal, pronta. Ao tutor cabia seguir as instruções dos instrumentos e aplicá-los.

Ao que parece, esse fato apresentou-se bastante positivo para a execução destes instrumentos. O CAU e a Prova Semestral foram os únicos que não foram apontados como

difíceis de seguir, de acordo com os tutores que participaram da monografia da Especialização (BARBOSA, 2005).

Ao refletir sobre a construção das fichas de Monografia, Memorial e Prática Pedagógica é possível perceber que estas se constituíram como instrumentos mais subjetivos, abertos. Ou seja, existiam os critérios, os itens para serem observados e analisados, mas era responsabilidade do tutor o julgamento destes. Parece que, por serem instrumentos mais abertos, os tutores viram mais possibilidades de mudança.

Não é possível afirmar, através da tabela 20, se essas *possibilidades de mudança* também eram vistas por conta das dificuldades que alguns tutores tinham com esses instrumentos. Pode ser que os dois fatores tenham contribuído para as mudanças efetivas: o fato de serem instrumentos mais abertos e pelas dificuldades em segui-los.

Para uma apreciação mais pormenorizada as tabelas 21, 22, 23, 24, 25 e 26 vão trazer alternativas de análise específicas sobre cada instrumento utilizado na avaliação do Projeto Veredas. Será objeto de discussão dessas tabelas o CAU e a Prova Semestral, a ficha de avaliação do Memorial, da Monografia e da Prática Pedagógica.

Os primeiros instrumentos a serem analisados com mais detalhes serão os CAUs e a Prova Semestral. A tabela abaixo traz as alternativas que reproduzem as falas de alguns tutores em relação a estes instrumentos.

**TABELA 21: POSIÇÃO DO TUTOR FRENTE ÀS ALTERNATIVAS
- CAUS E PROVA SEMESTRAL -**

	Discordo plenamente	Discordo em grande parte	Concordo em parte	Concordo em grande parte	Concordo plenamente
	%	%	%	%	%
1- "Os CAUs e a prova semestral não contemplavam a idéia de não sermos conteudistas, várias questões, senão na sua maioria, se referiam a detalhes e decoreba"	6,0	38,0	34,0	16,0	6,0
2- "Os CAUs e prova semestral traziam questões importantes que facilitavam a aprendizagem dos cursistas"	2,0	12,2	42,9	28,6	14,3
3- "As chaves de correção das questões abertas dos CAUs não eram muito claras"	24,0	48,0	22,0	2,0	4,0
4- "A avaliação do CAU e Prova Semestral era fácil, pois tínhamos o suporte da chave de correção"		8,0	36,0	26,0	30,0

Fonte: BARBOSA, J.C. Dissertação. Mestrado em Educação: UFJF, 2006.

Em relação a avaliação dos componentes curriculares, é possível perceber novamente que os CAUs e a Prova Semestral se constituíram como os instrumentos de avaliação que apresentaram menos problemas na sua execução.

Em relação à primeira alternativa, um grupo considerável de tutores, 38%, discordam em *grande parte* com o fato de algumas questões dos CAUs e Prova Semestral se referirem a detalhes e “decurebas” dos Guias de Estudo. Entretanto, alguns tutores, 56% no total, concordaram *em parte*, *em grande parte* ou *plenamente* com a mesma a alternativa. Esse fato nos revela uma nova faceta dos CAUs e Prova Semestral. Por se tratar de instrumentos baseados na elaboração de muitas questões de múltipla escolha, pode ser que efetivamente

alguns autores não tenham conseguido elaborar bem suas questões. De acordo com Haydt (2004, p.98) ao preparar provas objetivas, de múltipla escolha, o autor deve

elaborar questões a partir de idéias e problemas relevantes e que avaliem objetivos instrucionais significativos. O valor de um item fica prejudicado se ele se basear apenas em informações isoladas e irrelevantes.

Pode ser que algum autor não tenha se atentado para isto na elaboração de algumas questões.

Apesar desses problemas apontados, 42,9% dos tutores respondentes concordou que *em grande parte* "os CAUs e a Prova Semestral traziam questões importantes que facilitavam a aprendizagem dos cursistas".

A Chave de Correção, que era o gabarito que os autores enviavam para a correção de suas questões, se mostrou um recurso muito positivo. Tudo indica que ele deu segurança na correção. Na visão dos tutores, "a avaliação do CAU e Prova Semestral era fácil, pois tínhamos o suporte da chave de correção". Mesmo para as questões abertas dos CAUs, a Chave de Correção se mostrou como um recurso descomplicado, pois a maioria dos tutores discordou da alternativa 3.

De acordo com Haydt (2004, p. 64 e 74) os requisitos básicos para a construção de um bom instrumento de avaliação de resultados são a validade e a fidedignidade. "A validade é a adequação de um instrumento aos seus objetivos, enquanto a fidedignidade é a coerência interna, isto é, a estabilidade de consistência dos resultados". A autora nos diz ainda que um bom instrumento avaliativo apresenta também outras características, como a objetividade e a usabilidade ou praticidade. O instrumento será objetivo quando apresenta questões claras e precisas; e usável ou prático, quando são fáceis de aplicação, correção e interpretação.

É possível perceber que o CAU e a Prova Semestral, como instrumentos de avaliação de resultados, podem ser considerados como *válidos*, pois cumpriram a função determinada, *fidedignos*, pois apresentaram coerência, apesar de algumas questões terem dado problemas,

objetivo, pois solicitou respostas específicas e precisas e *usável*, pois foi um instrumento de fácil aplicação e correção (ibid, 2004).

Em síntese, a indicação é a de que os CAUs e Prova Semestrais foram os instrumentos de avaliação do Veredas que apresentaram menos problemas na execução.

Já a ficha de avaliação do Memorial, como já visto anteriormente, apresentou alguns problemas na execução. Observe na tabela abaixo, como os tutores se posicionaram em relação às falas relacionadas ao processo avaliativo desta atividade.

**TABELA 22: POSIÇÃO DO TUTOR FRENTE ÀS ALTERNATIVAS
- AVALIAÇÃO MEMORIAL -**

	Discordo plenamente	Discordo em grande parte	Concordo em parte	Concordo em grande parte	Concordo plenamente
	%	%	%	%	%
1- "Na avaliação dos memoriais tive dificuldades com as normas ortográficas"	29,2	16,7	27,1	25,0	2,1
2- "A ficha de avaliação do memorial apresentava alguns itens que eram difíceis de serem avaliados"	14,0	30,0	42,0	10,0	4,0
3- "Os memoriais eram muito descritivos e pouco analíticos, o que dificultava o preenchimento da ficha de avaliação"	12,0	32,0	38,0	12,0	6,0

Fonte: BARBOSA, J.C. Dissertação. Mestrado em Educação: UFJF, 2006.

A ficha de avaliação do Memorial se dividia em duas partes, como pode ser observado no anexo 4. Na primeira parte existiam os itens relativos à escrita do texto, às normas ortográficas. E na segunda, itens que buscavam avaliar as reflexões que os cursistas apresentavam relativas ao curso, à sua vida pessoal e profissional.

Em relação a alternativa 1, que versa sobre a primeira parte da ficha de avaliação do Memorial, é possível perceber que alguns tutores, 29,3%, *discordaram plenamente* que

tenham tido dificuldade na parte sintática dos textos, com as normas ortográficas. Entretanto, é muito significativo o número de tutores que concordam *em parte* (27,1%) e *em grande parte* (25%) com essa alternativa. Isso indica que alguns tutores apresentaram problemas na hora de avaliar a parte ortográfica dos Memoriais.

Não é possível afirmar que o motivo destas dificuldades seja a formação destes profissionais. A tabela 23 mostra o cruzamento da afirmativa 1 com a formação dos tutores.

TABELA 23: RELAÇÃO FORMAÇÃO DOS TUTORES E DIFICULDADES COM AS NORMAS ORTOGRÁFICAS DOS MEMORIAIS.

		"Na avaliação dos memoriais tive dificuldades com as normas ortográficas"				
		Discordo plenamente	Discordo em grande parte	Concordo em parte	Concordo em grande parte	Concordo plenamente
Especificação da graduação	Artes Cênicas	1	0	0	0	0
	Ciências Sociais Educação	0	1	0	0	0
	Física	0	0	1	1	0
	Física/ Matemática	0	0	1	0	0
	Geografia	2	0	0	0	0
	História	2	1	1	1	1
	História/Sociologia	1	0	0	0	0
	Letras	5	0	0	1	0
	Letras/Pedag.	1	0	0	0	0
	Matemática	0	0	0	1	0
	Normal Sup./ Matemática	0	0	1	0	0
	Normal Superior	0	0	3	0	0
	Pedagogia	2	5	4	6	0
	Pedagogia/ Geografia	0	0	0	1	0
	Pedagogia/ Matemática	0	0	0	1	0
	Pedagogia/ Matemática	0	0	1	0	0
	Psicologia	0	0	1	0	0

Fonte: BARBOSA, J.C. Dissertação. Mestrado em Educação: UFJF, 2006.

O cruzamento mostra, através da tabela acima, que os tutores da área de exatas concordavam que tinham dificuldades com as normas ortográficas. Grande parte dos tutores da área de humanas se dividiram entre os que concordaram e discordaram da alternativa 1. A exceção foi o curso de Pedagogia que apresentou um número significativo de tutores, 13 no total, que concordou *em parte* e *em grande parte* com as dificuldades na correção das normas ortográficas. É pertinente destacar ainda, que houve um tutor formado em Letras que indicou que concordava *em grande parte* com as mesmas dificuldades. Ou seja, um conhecedor de sintaxe admitindo problemas com a correção das normas ortográficas.

Quer dizer, como os tutores poderiam ajudar no crescimento textual das cursistas, se alguns apresentavam dificuldades com a correção das normas ortográficas? Como poderiam marcar os primeiros itens da ficha de avaliação?

Uma formação específica sobre esses itens da ficha de avaliação poderia ter sido pensada, pois no Memorial o

crescimento do Cursista na forma de (re)pensar e ressignificar seu papel como professor deve corresponder ao crescimento de sua competência na construção de um texto escrito, e deve apresentar progressivamente uma linguagem mais adequada e correta, marcada essencialmente pela coesão e pela coerência.

Sendo o Veredas um curso de formação de professores em serviço é importante pensarmos também na dialogicidade que o processo de avaliação da escrita desses Memoriais poderia ter na prática dessas cursistas. Apesar de não se constituir como objetivo do Memorial ensinar o cursista as normas ortográficas, a sua compreensão, através do retorno da avaliação do tutor, poderia ser fundamental para o uso adequado da linguagem escrita também nas escolas.

Voltando a tabela 22, encontra-se na alternativa 2 mais indícios de dificuldades na avaliação do Memoriais. Alguns tutores concordaram *em parte* que “a ficha de avaliação do

memorial apresentava alguns itens que eram difíceis de serem avaliados" (42%) e essa dificuldade podia ter uma relação com o fato de que "os memoriais eram muito descritivos e pouco analíticos, o que dificultava o preenchimento da ficha de avaliação" (38%).

Esses dados demonstram que algumas dificuldades encontradas para a avaliação do Memorial estavam tanto na ficha, como no conteúdo da atividade dos cursistas. Ao que tudo indica, tutores e cursistas apresentaram problemas na compreensão da atividade e, conseqüentemente, na avaliação desta. Em outras palavras, o Memorial pode ter apresentado problemas devido à falta de discussão sobre as finalidades dessa atividade. Os cursistas precisavam compreender que no Memorial a forma de (re)pensar e ressignificar seu papel como professor deveria vir acompanhado do adequado uso da linguagem escrita, e os tutores precisavam estar preparados para avaliar a articulação e a argumentação desse processo de ressignificação de seus cursistas. Mas parece que não foi bem assim...

E para dar continuidade aos propósitos desse capítulo, a avaliação da Monografia do Veredas voltou a ser foco de estudo, através das alternativas da tabela seguinte.

**TABELA 24: POSIÇÃO DO TUTOR FRENTE ÀS ALTERNATIVAS
- AVALIAÇÃO MONOGRAFIA -**

	Discordo plenamente	Discordo em grande parte	Concordo em parte	Concordo em grande parte	Concordo plenamente
	%	%	%	%	%
1- "A avaliação da monografia era difícil, pois as orientações não ficavam muito claras"	28,6	36,7	26,5	8,2	
2- "A ficha de avaliação da monografia ajudou muito na orientação deste trabalho"		2,0	10,0	22,0	66,0
3- "A avaliação da Monografia era coerente, pois ia acompanhando todo o processo de crescimento dos cursistas"		2,0	12,0	24,0	62,0

Fonte: BARBOSA, J.C. Dissertação. Mestrado em Educação: UFJF, 2006.

Verifica-se que a avaliação da Monografia no Veredas se apresentou como um processo sem grandes problemas para os tutores.

Através das respostas das alternativas 1 e 2, é possível perceber que grande parte dos tutores discordou da afirmativa de que a avaliação da monografia era difícil, e concordou que a ficha de avaliação ajudou muito na orientação deste trabalho. Em 2004, quando os dados da monografia foram coletados este também foi um dos instrumentos considerados menos difíceis de seguir.

De acordo com os tutores que participaram deste trabalho, "a avaliação da Monografia era coerente, pois ia acompanhando todo o processo de crescimento dos cursistas" concordaram *plenamente* 62% deles. Esse foi um fator muito positivo no entender dos tutores, tornou a avaliação coerente. É importante lembrar que a Monografia do Veredas foi uma atividade que começou a ser apresentada desde o primeiro semestre do curso. Esse fato pode ter ajudado aos tutores a compreender melhor o processo de orientação e avaliação deste trabalho acadêmico-científico.

Os dados apresentados a seguir, referem-se ao instrumento que apresentou mais dificuldade de execução: a ficha de avaliação da Prática Pedagógica. Por esse motivo, quando da realização do questionário, resolveu-se que mais falas sobre esse instrumento seriam destacadas. O intuito era buscar o maior número de elementos possíveis que pudessem contribuir para o entendimento das dificuldades encontradas pelos tutores.

Lembrando que a avaliação da Prática Pedagógica era feita na sala de aula do cursista que tinha que desenvolver 10 horas de atividades orientadas em 15 semanas de cada módulo. Essas correspondem aos estágios supervisionados dos cursos regulares de formação de professores. No Veredas, elas eram orientadas pelo tutor, que visitava os cursistas em média 2 vezes no semestre. Nas visitas, os tutores tinham que avaliar se os cursistas estavam tendo "a oportunidade de articular sua prática e os conhecimentos teóricos desenvolvidos nos Guias de

Estudo, resolvendo problemas cotidianos e levantando novas questões para discussão teórica”
(MINAS GERAIS, 2004, p.36).

Vejamos na tabela a seguir como os tutores encararam esta tarefa.

**TABELA 25: POSIÇÃO DO TUTOR FRENTE ÀS ALTERNATIVAS
- AVALIAÇÃO PRÁTICA PEDAGÓGICA -**

	Discordo plenamente %	Discordo em grande parte %	Concordo em parte %	Concordo em grande parte %	Concordo plenamente %
1- "A ficha de avaliação da prática era muito detalhada, isso comprometia a observação das aulas, nos prendíamos a muitos detalhes"	16,0	18,0	46,0	12,0	8,0
2- "Na prática pedagógica era fácil dar nota na avaliação que também era feita de forma oral numa conversa com o cursista"	26,0	40,0	30,0	4,0	
3- "Atribuir nota na prática pedagógica era muito fácil, pois era um processo em construção"	28,0	18,0	32,0	16,0	6,0
4- "A avaliação da prática permitia a ressignificação das aulas dos cursistas, pois sempre dávamos o retorno de nossa avaliação"		12,0	26,0	28,0	34,0
5- "Os cursistas não mudavam o seu trabalho em sala de aula depois da avaliação da prática pedagógica"	28,0	32,0	30,0	8,0	2,0
6- "Na avaliação da prática era difícil apontar os problemas encontrados nas visitas em sala de aula"	24,0	42,0	20,0	10,0	4,0
7- "As cursistas tinham muita resistência com a avaliação da prática pedagógica"	16,0	28,0	20,0	26,0	10,0
8- "Os cursistas não apresentavam resistência com a presença do tutor para a avaliação de sua prática pedagógica"	6,0	32,0	30,0	14,0	18,0
9- "Quando marcava visita, o cursista montava um 'teatro' para observação da prática pedagógica"	22,4%	18,4%	32,7%	24,5%	2,0%
10- "Avaliar a prática era difícil, pois tinha cursista com mais prática do que eu"	42,0	28,0	22,0	4,0	4,0

Fonte: BARBOSA, J.C. Dissertação. Mestrado em Educação: UFJF, 2006.

A ficha de avaliação da Prática Pedagógica do Veredas, que se encontra no anexo 3, é bem detalhada. Seus itens avaliativos envolvem questões que vão do nível da escola (relacionamento, participação em reuniões e responsabilidades) ao nível da sala de aula (Plano de trabalho do cursista – Atividades de Ensino – Gestão de sua classe). Ao todo são 38 itens a serem observados, mais os comentários.

Devido a esse fato, uma parcela significativa de tutores, 46%, *concordam em parte* que “a ficha de avaliação da prática era muito detalhada, isso comprometia a observação das aulas, nos prendíamos a muitos detalhes”. Que dizer, o fato de ter muitas questões a serem observadas pode ter gerado dificuldades para alguns tutores na hora de avaliar.

Pode ser também, que alguns destes tutores não tenham compreendido a importância da observação de todos aqueles itens da ficha, por isso a consideraram difícil. O questionamento realizado na página 73 desta dissertação, já indicava uma possível dificuldade com a avaliação da Prática Pedagógica em decorrência da falta de formação específica dos Licenciados para a atuação nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Por isso o cruzamento entre a formação dos tutores e a primeira alternativa foi engendrada para a busca de elementos que pudessem subsidiar uma melhor discussão sobre essa questão.

TABELA 26: RELAÇÃO FORMAÇÃO DOS TUTORES E PROBLEMAS COM OS DETALHES DA FICHA DE AVALIAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.

		"A ficha de avaliação da prática era muito detalhada, isso comprometia a observação das aulas, nos prendíamos a muitos detalhes"					Total
		Discordo plenamente	Discordo em grande parte	Concordo em parte	Concordo em grande parte	Concordo plenamente	
Especificação da graduação	Artes Cênicas	1	0	0	0	0	1
	Ciências Sociais	0	0	1	0	0	1
	Educação Física	0	0	1	0	1	2
	Física/Matemática	0	1	0	1	0	2
	Geografia	0	0	1	1	0	2
	História	3	0	2	0	1	6
	História/Sociologia	0	1	0	0	0	1
	Letras	1	0	3	1	1	6
	Letras/Pedagogia	1	0	0	0	0	1
	Matemática	0	1	0	0	0	1
	Normal Superior/ Matemática.	0	0	1	0	0	1
	Normal Superior	0	1	2	0	0	3
	Pedagogia	1	5	8	3	1	18
	Pedagogia/Geografia	0	0	1	0	0	1
	Pedagogia/Matemática	0	0	2	0	0	2
	Psicologia	0	0	1	0	0	1
Missing	Não respondeu	1	0	0	0	0	1
Total		8	9	23	6	4	50

Ao cruzar os dados desta questão é possível perceber que a formação não foi empecilho para a compreensão de que a ficha era muito detalhada. Tanto Pedagogos, Normalistas e Licenciados concordaram com a alternativa 1.

A falta de discussão sobre a importância desses itens na ficha pode ter gerado uma insatisfação com a quantidade de itens relacionados. Os detalhes da ficha precisavam ser discutidos primeiramente com os tutores para depois serem explorados na avaliação da prática dos cursistas do Veredas.

Santoro *et al* (2002, p.35) nos lembra que a avaliação é um elemento necessário ao êxito daquilo que se pretende alcançar. Entretanto, os autores nos lembram que, para cumprir essa função “é preciso que cada instrumento seja dominado na forma e na essência. É importante, pois, cuidadoso estudo reflexivo de cada instrumento verificador, além do domínio da técnica específica de cada um”.

Além da ficha de avaliação do Memorial é possível perceber que a ficha de avaliação da Prática Pedagógica também necessitava de um estudo mais reflexivo. É imperativo lembrar que essa necessidade de estudo e reflexão sobre o processo avaliativo do Veredas já foi apresentado na tabela 18 desta dissertação, quando as dificuldades com a avaliação quantitativa foi apresentada. Tudo indica que apesar da Coordenação de Tutoria ter contribuído para algumas discussões que envolveram a avaliação do Veredas, a falta do Coordenador de Avaliação foi sentida, tendo em vista que discutir sobre as questões ligadas diretamente a avaliação de desempenho de alunos era função deste coordenador, como nos mostrou o Manual da AFOR (2002a). E na AFOR UFJF os tutores não contaram com o apoio deste profissional⁷¹.

Voltando nas questões específicas da avaliação da Prática Pedagógica Orientada, é possível perceber que as respostas dadas a alternativa 2 e 3, da tabela 25, ainda demonstram novamente uma certa dificuldade dos tutores em mensurar, “dar nota” em algumas atividades do Projeto Veredas. Um elevado número, 40%, discordou *em grande parte* da afirmativa de que “na prática pedagógica era fácil dar nota na avaliação que também era feita de forma oral numa conversa com o cursista”. Outros 46% , no total, discordaram *em parte* e *totalmente* com a afirmativa de que "atribuir nota na prática pedagógica era muito fácil, pois era um processo em construção". Os dados confirmam a grande problemática de atribuir nota nos instrumentos de avaliação considerados mais “abertos”.

⁷¹ Para entender os motivos veja a página 46 desta dissertação.

Apesar do problema com as notas, os tutores sentiram que o retorno da avaliação da prática permitia a ressignificação das práticas dos cursistas. Um terço dos tutores, 34%, concordou *plenamente* que "a avaliação da prática permitia a ressignificação das aulas dos cursistas, pois sempre dávamos o retorno de nossa avaliação". Alguns tutores consideraram que a avaliação mudou a prática das cursistas, pois 32% discordaram *em grande parte* que "os cursistas não mudavam o seu trabalho em sala de aula depois da avaliação da prática pedagógica". Além disso, os tutores consideraram que era fácil apontar os problemas encontrados na prática, pois dos respondentes, 42%, discordaram *em parte* que "na avaliação da prática era difícil apontar os problemas encontrados nas visitas em sala de aula". Apontar os problemas encontrados na prática não foi complicado para os tutores, o difícil foi atribuir a nota.

Em relação às alternativas 7 e 8 da tabela 25, é possível perceber que os tutores ficaram divididos em relação a sua percepção sobre a resistência dos cursistas com a avaliação da Prática Pedagógica. Alguns tutores, 32%, discordaram *em grande parte*, com a afirmativa de que "os cursistas não apresentavam resistência com a presença do tutor para a avaliação de sua prática pedagógica" e um grupo de 28% também discordou *em grande parte* com a afirmativa de que "as cursistas tinham muita resistência com a avaliação da prática pedagógica". E essa resistência⁷² pode ter levado algumas cursistas a modificar consideravelmente a sua prática pedagógica nos dias da visita do tutor, pois os tutores que participaram desta pesquisa mais concordam do que discordam com a afirmativa de que "quando marcava visita, o cursista montava um 'teatro' para observação da prática pedagógica".

Quer dizer, avaliar a prática pedagógica não foi fácil, nem para os tutores, nem para os cursistas. Os primeiros sentiram algumas dificuldades com a ficha e com a atribuição da nota

⁷² De acordo com Dicionário Houaiss (2006) resistência significa "qualidade de um corpo que reage contra a ação de outro corpo".

a essa prática e algumas cursistas, na visão dos tutores, apresentavam alguma resistência à avaliação. Não se pode saber que tipo de reação todas essas cursistas tinham. É possível afirmar que algumas delas montavam “teatros” para a avaliação dos tutores.

Uma última e importante questão ligada a avaliação da prática pedagógica, pode ser observada nas respostas dadas à última alternativa da tabela 25. Quase a metade dos tutores, 42%, *discordam plenamente* com a afirmativa de que "avaliar a prática era difícil, pois tinha cursista com mais prática do que eu". Ainda voltando ao questionamento apresentado na página 73 e na tabela 26 desta dissertação, é possível perceber que na percepção dos tutores, a sua falta de experiência com as séries iniciais não foi empecilho na avaliação da prática pedagógica.

Em síntese, parece que os problemas da ficha de avaliação da Prática Pedagógica e do Memorial estavam na falta de reflexão sobre os itens que as compunham. Entregar uma ficha grande, cheia de detalhes, com itens mais abertos, com comentários, e não debatê-la à exaustão pode ter atrapalhado a orientação, o acompanhamento e a avaliação dessas atividades.

Pensando nas relações que foram estabelecidas no processo avaliativo do curso e nas análises precedentes relativas aos instrumentos de avaliação, foi solicitado aos tutores que apontassem quais dos sujeitos envolvidos no curso, apresentavam mais sugestões de mudança nos instrumentos acima relacionados. Observe a tabela a seguir:

TABELA 27: GRUPO E/OU SUJEITO QUE MAIS APRESENTAVA PROPOSTAS DE MUDANÇA NOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

		Frequência	Percentual	Percentual Válido
Valid	Coordenação de tutoria	11	22,0	22,4
	Colegas tutores	6	12,0	12,2
	Cursistas	9	18,0	18,4
	Equipe de monografia	15	30,0	30,6
	Especialistas	2	4,0	4,1
	Eu mesmo, como tutor	6	12,0	12,2
	Total	49	98,0	100,0
Missing	Não respondeu	1	2,0	
Total		50	100,0	

Fonte: BARBOSA, J.C. Dissertação. Mestrado em Educação: UFJF, 2006.

Dos 49 respondentes, é possível perceber que a Equipe de Monografia (30%) se constituiu como um dos grupos de sujeitos que mais apresentavam mudanças nos instrumentos de avaliação do Projeto Veredas, seguidos pela Coordenação de tutoria (22%).

As coordenadoras de tutoria (22%) foram os outros sujeitos que também propunham mudanças nos instrumentos, seguidos pelos cursistas (18%), colegas tutores (12%), eu mesmo, como tutor (12%), Especialistas (2%).

Retomando o questionamento já levantado na página 73-74, sobre a falta de experiência dos tutores com a orientação de monografia, é possível afirmar nesse momento que a Equipe de Monografia se constituiu como um grupo de grande apoio ao trabalho dos tutores. Para as modificações, muitas discussões sobre a Monografia foram realizadas. Com estas discussões permanentes, os tutores da UFJF se sentiram seguros e não tiveram muitas dificuldades com a avaliação deste trabalho acadêmico, como nos sugere a tabela 24.

É importante destacar novamente, para efeito de análise desta tabela, que a Equipe de Monografia construiu algumas atividades que contribuíram para a ampliação da ficha que se encontra no anexo 5. Parece que os encontros quase mensais com os tutores, semestrais com

os cursistas nas Semanas Presencias e mesmo a publicação do livro⁷³ foram fundamentais na realização deste trabalho acadêmico-científico. A constituição da Equipe de Monografia foi importante tanto para a orientação quanto para a avaliação desta atividade.

Ainda em relação às modificações nos instrumentos de avaliação no curso, a tabela abaixo traz os grupos e/ou sujeitos do Veredas que menos apresentaram propostas de mudança nestes.

TABELA 28: GRUPO E/OU SUJEITO QUE MENOS APRESENTAVA PROPOSTAS DE MUDANÇA NOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

		Freqüência	Percentual	Percentual Válido
Valid	Coordenação de tutoria	2	4,0	4,1
	Colegas tutores	4	8,0	8,2
	Cursistas	9	18,0	18,4
	Coordenadores de monografia	3	6,0	6,1
	Especialistas	27	54,0	55,1
	Eu mesmo, como tutor	4	8,0	8,2
	Total	49	98,0	100,0
Missing	Não respondeu	1	2,0	
Total		50	100,0	

Fonte: BARBOSA, J.C. Dissertação. Mestrado em Educação: UFJF, 2006.

É possível perceber que os Especialistas, também chamados de Tutores de Referência, se constituíram como o grupo que menos apresentou mudanças nos instrumentos avaliativos do curso. Lembrando que estes profissionais foram contratados pela AFOR UFJF para dar suporte aos tutores nos componentes curriculares. Para fins de análise dessa dissertação, os CAUs e Prova Semestral foram considerados os instrumentos com os critérios mais claros e

⁷³ Ver referência na página 55 desta dissertação.

objetivos. Acredita-se que por esses motivos não coube aos Especialistas da UFJF sugerir modificações.

À princípio, ao analisar a tabela 20, chegou-se a cogitar que as possibilidades de não mudança nos CAUs e na Prova Semestral se dava devido à falta de formação específica dos tutores em todas as áreas contidas nos Componentes Curriculares. O tutor que, por exemplo, tinha a formação em História, não iria interferir na avaliação do componente curricular Matemática, pois não tinha a formação para sugerir mudanças. No entanto, agora, ao perceber que os Especialistas, que eram profissionais da própria área do componente curricular que orientavam, não o fizeram é porque realmente a avaliação se mostrava mais condizente e não precisava, portanto, de complementações.

É importante destacar ainda em relação às avaliações dos Componentes Curriculares, que estas davam aos cursistas possibilidades de recuperação, como visto no item 1.3.2.a. Relembrando, nos CAUs a recuperação era de responsabilidade dos Especialistas que elaboravam novas provas para que os cursistas tivessem nova oportunidade de alcançar a média no Componente Curricular que não haviam conseguido. Já as provas de recuperação da Prova Semestral eram elaboradas pelos autores dos Componentes Curriculares e enviados de Belo Horizonte para as AFORs. Os cursistas faziam essa atividade com seu tutor, em seu sub-pólo, com dia e hora marcada. Se ainda não conseguisse a média, a AFOR elaboraria uma segunda prova, utilizando para isso um banco de questões que a Coordenação Geral do Veredas enviava. Se ainda assim o cursista não conseguisse alcançar a média, ele poderia fazer, numa terceira chance, uma outra prova em Belo Horizonte.

Em síntese, aos cursistas do Veredas eram dadas muitas oportunidades de recuperação para a aprovação. Em relação a esse processo, foi solicitado aos tutores, na tabela 29, que apontassem o grau de concordância com estas várias possibilidades de recuperação na avaliação no Veredas.

TABELA 29: GRAU DE CONCORDÂNCIA DO TUTOR COM A POSSIBILIDADE OFERECIDA PELO VEREDAS, AO CURSISTA, DE FAZER VÁRIAS ATIVIDADES DE RECUPERAÇÃO

		Frequência	Percentual	Percentual Válido
Valid	Discordo totalmente	1	2,0	2,0
	Discordo em parte	7	14,0	14,0
	Concordo em parte	25	50,0	50,0
	Concordo em parte	0	0	0
	Concordo plenamente	17	34,0	34,0
	Total	50	100,0	100,0

Fonte: BARBOSA, J.C. Dissertação. Mestrado em Educação: UFJF, 2006.

Como observado na tabela acima, os tutores da AFOR UFJF mais concordaram do que discordaram com as várias possibilidades de recuperação. A metade dos respondentes - 25 tutores - concordaram *em parte* e outros 17 concordavam *plenamente*. Somente 8 tutores discordaram com as várias possibilidades de recuperação, 7 discordando *em parte* e 1 discordando *totalmente*.

Uma outra pergunta complementar sobre essa questão foi realizada aos tutores que deveriam se posicionar sobre os possíveis “efeitos” que essa dinâmica de repetição de atividades de recuperação trazia aos seus cursistas.

De acordo os tutores a atitude do cursista frente às várias possibilidades de recuperação era diversificada. Observe a tabela abaixo:

TABELA 30: PERCEPÇÃO DO TUTOR QUANTO À ATITUDE DOS CURSISTAS FRENTE A DINÂMICA DE REPETIÇÃO DE ATIVIDADES DE RECUPERAÇÃO

		Frequência	Percentual	Percentual Válido
Valid	Acomodação	11	22,0	22,0
	Autoconfiança	11	22,0	22,0
	Descrédito no processo de avaliação	5	10,0	10,0
	Mais empenho nos estudos	20	40,0	40,0
	Outra situação	3	6,0	6,0
	Total	50	100,0	100,0

Fonte: BARBOSA, J.C. Dissertação. Mestrado em Educação: UFJF, 2006.

Como visto, a maioria dos tutores, 40% deles, consideram que a dinâmica de repetição de atividades de recuperação levou os cursistas a terem mais empenho nos estudos. Um grupo de 22% considera que as repetições geraram autoconfiança. Quer dizer, esse dois grupos de tutores viram positivamente o processo de recuperação do Veredas.

No entanto, um outro grupo acredita que as muitas chances de recuperação do processo avaliativo do curso gerou acomodação (22%) e descrédito (10%). Esses são os pontos negativos que esse processo pode ter gerado.

Ainda temos, como percepção dos tutores sobre o item recuperação no Veredas, três *outras situações* que foram assim descritas:

“As cursistas eram extremamente competitivas e não importava o número de recuperação, elas não queriam pegar nenhuma.” Tutor A⁷⁴

“Mais ansiedade, medo do que iria repercutir com as colegas do curso e da escola.” Tutor B

“Não tive esse caso.” Tutor C

As duas primeiras falas acima, revelam que cursistas conceberam a recuperação como um processo de retrocesso (HOFFMANN, 2001). E essa forma tradicional de enxergar a

⁷⁴ Não foi possível a identificação destes tutores.

recuperação provocou ansiedade, medo e até competição. O fato de ficar para a recuperação repercutiria mal entre os colegas de curso e de escola. E elas não queriam isso.

De acordo com a Hoffmann (2001) o grande equívoco em geral está em conceber a recuperação somente como repetição e não como evolução do processo de aprendizagem. Segundo a autora, a recuperação significa prosseguir com experiências educativas alternativas que deve provocar o estudante a refletir sobre os conceitos e noções em construção. É considerar dúvidas e erros como propulsores da ação (ibid, p.24).

Após discutir sobre os objetivos da avaliação, funções, instrumentos, envolvimento dos sujeitos com o processo avaliativo e o processo de recuperação deste, é pertinente, ao final deste processo, pedir aos tutores que fizessem um balanço final sobre o processo de ensino-aprendizagem dos cursistas do Projeto Veredas. Nesse sentido, a tabela abaixo traz a percepção que os tutores tiveram sobre essa questão.

TABELA 31: PERCEPÇÃO DO TUTOR QUANTO À APRENDIZAGEM DE SEUS CURSISTAS

	Frequência	Percentual Válido
1- Tiveram plenas condições de aprender	34	68,0
2- As condições de vida dificultaram a aprendizagem	11	22,0
3- Só aprenderam porque tiveram um bom tutor	0	0
4- Não tiveram condições de aprender mesmo se tutor esforçasse	1	2,0
5- Outra situação	4	8,0
Total	50	100,0

Fonte: BARBOSA, J.C. Dissertação. Mestrado em Educação: UFJF, 2006.

É possível perceber que, na visão da maior parte dos tutores, 68%, os cursistas do Veredas tiveram plenas condições de aprender. Juntando a este item, tiveram três tutores que assim descreveram em *outra situação*:

“Tiveram boas condições de aprender, mesmo que algumas tenham tido dificuldades pelas condições de vida.” Tutor D

“Tiveram condições de aprender por suas histórias profissionais e pelo empenho do tutor, embora as “condições de vida” e estruturais do curso no sub-pólo e nas escolas em que lecionavam influenciaram na aprendizagem efetiva/desejada.” Tutor E

“Tiveram plenas condições de aprender, mas houve quem não soube aproveitar tais condições.” Tutor F

É percebido que estes três tutores também acreditam que as cursistas tiveram plenas condições de aprender, apesar das condições de vida e de trabalho de algumas. Estas condições de vida também dificultaram a aprendizagem das cursistas para 22% dos tutores pesquisados. Quer dizer, estes tutores consideram que fatores extra escolares podem justificar o fracasso de alguns cursistas do Veredas. Entretanto, o fracasso escolar é um fenômeno muito complexo, causado tanto por fatores intra quanto extra-escolares⁷⁵ (BORUCHOVITCH, 2007).

Como os fatores extra-escolares referem-se às condições sócio-econômicas da maioria dos cursistas e sobre estas condições não há mudanças rápidas, são sobre os fatores intra-escolares que os tutores deveriam ter incidido mais diretamente. Como sugere Linhares, citado em Boruchovitch (2007, s/p)

não há dúvidas de que, se por um lado, os problemas educacionais brasileiros necessitam de soluções que transcendem as mudanças na aplicação de conhecimentos técnicos-pedagógicos e requerem intervenções

⁷⁵ Os fatores intra-escolares referem-se: a) à distância cultural entre a escola pública e a população que esta atende, b) à inadequação dos cursos de formação de professores, c) às expectativas não realistas dos professores, d) à ineficácia dos métodos e práticas escolares, e, e) à burocracia pedagógica, entre outros. Os fatores extra-escolares referem-se às condições sócio-econômicas.

ao nível político, social, econômico e cultural, por outro, existe uma inegável incapacidade de se ensinar.

Caberia a alguns tutores, repensar sobre a sua atuação, rever criticamente a sua atuação no Veredas, e principalmente, refletir sobre seus preconceitos. Somente a condição de vida dos cursistas não é fator que explique sozinho o fracasso escolar. O fracasso pode ser explicado por um conjunto de fatores e não somente por um isolado. Mais um item para reflexão entre os envolvidos no curso.

O Tutor E acredita também que o empenho de seu trabalho foi determinante para a aprendizagem de seus cursistas. Sem sombra de dúvidas, o trabalho do tutor é fundamental para o encaminhamento pedagógico de um curso, como visto no item 1.2.1 deste trabalho. Ele acompanha a aprendizagem, ele é o mediador.

Existiu um quarto tutor que assim anunciou na *outra opção* do questionário:

“É muito específico o caso de cada uma, não dá para falar da maioria.”
Tutor G

Parece que este tutor considera que para cada caso de fracasso de seus cursistas existia fatores diferentes. Esse fato demonstra que o tutor entende que as causas do fracasso escolar não são generalizáveis. Como mostrou a discussão já realizada, são diversos fatores que podem contribuir para que o aluno não aprenda.

A avaliação abarca várias facetas, como visto anteriormente. Ela envolve desafios, reflexões, tomada de decisões que podem levar um projeto pedagógico e mesmo o aluno ao sucesso ou ao fracasso. O entendimento das questões que envolvem esse processo é fundamental. Todas as discussões apresentadas neste capítulo tiveram esse objetivo: conhecer o processo de avaliação de desempenho de alunos do Veredas. Dos objetivos da avaliação aos resultados dela, todos os principais pontos sobre esse processo foram destacados nessa investigação.

A seguir um balanço final sobre a avaliação de desempenho de cursistas do Projeto Veredas será apresentado.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS:

A avaliação oferece elementos para uma melhor compreensão do movimento vivido individual e coletivamente na realização do projeto, contribui para a elaboração de propostas que possam alimentar o processo de construção de conhecimentos e indica desconhecimentos que podem gerar desdobramentos no próprio projeto ou novos projetos.

Maria Tereza Steban (2006)

A avaliação de desempenho de cursistas do Projeto Veredas – a avaliação projetada - foi descrita no item 1.3.2 desta dissertação. Para fazer uma análise final da avaliação realizada, faz-se necessário buscar uma síntese de tudo que foi percebido em relação a esse processo.

Na percepção dos tutores da AFOR UFJF:

- Os objetivos da avaliação de desempenho de cursistas foram, na sua maioria, entendidos. A transposição da prática avaliativa do curso para a prática avaliativa das escolas foi o maior entrave;
- As funções diagnóstica, formativa e somativa foram cumpridas. A avaliação antecedeu, acompanhou e sucedeu a aprendizagem dos cursistas;
- Todos os instrumentos de avaliação foram considerados necessários para a avaliação;
- Os CAUs e Prova Semestral foram os instrumentos que permitiam menos possibilidades de mudança, ao contrário das fichas de avaliação do Memorial, Monografia e Prática Pedagógica que permitiam mais mudanças;
- A Equipe de Monografia foi o grupo de sujeitos que mais apresentou propostas de mudanças nos instrumentos de avaliação, seguidos da Coordenação de Tutoria, dos cursistas e dos colegas tutores. No outro oposto estavam os Especialistas ou Tutores de Referência que propuseram poucas mudanças;

- Os CAUs, as Provas Semestrais e a Ficha de avaliação da Monografia não apresentaram dificuldades na execução e cumpriram o papel de acompanhar o desenvolvimento das cursistas em relação aos Componentes Curriculares e atividade de Monografia;
- A Ficha de avaliação do Memorial e a Ficha de Avaliação da Prática Pedagógica apresentaram itens que não foram compreendidos pelos tutores, o que dificultou o processo avaliativo destas atividades de ensino;
- As atividades de recuperação levaram a maioria dos cursistas a terem mais empenho nos estudos, apesar de alguns tutores terem percebido acomodação e medo com esse processo;
- Grande parte dos cursistas tiveram plenas condições de aprender. Entretanto alguns tutores acreditaram que fatores extra-escolares podem ter prejudicado a aprendizagem de alguns deles.

A partir dessa síntese, é possível perceber que, na percepção dos tutores, a avaliação de desempenho de alunos do Projeto Veredas conseguiu cumprir alguns dos propósitos traçados. Os objetivos e as funções do processo avaliativo foram entendidos, todavia, a operacionalização apresentou problemas. Estes, já analisados pormenorizadamente tiveram relação direta com a atuação dos próprios tutores, da Coordenação Geral do Veredas e da Coordenação da AFOR UFJF.

De uma maneira geral, pode-se dizer que as dificuldades encontradas na avaliação de desempenho de cursistas do Projeto Veredas tiveram eco: 1) no trabalho dos tutores que, apesar de se auto-avaliarem atuantes, permitiram que dúvidas permanecessem na execução do processo avaliativo do curso; 2) nos poucos encontros dos Coordenadores Gerais do Veredas com os Tutores da AFOR UFJF⁷⁶ - quase não houve interação direta entre os sujeitos que planejaram a avaliação e os que a executaram; 3) no não cumprimento da AFOR UFJF com a

⁷⁶ Lembrando: foram somente duas reuniões no decorrer de todo o curso.

orientação de ter presente um Coordenador de Avaliação e Monitoramento. Este poderia ter acompanhado de perto a avaliação do Memorial e Prática Pedagógica que foram as fichas que apresentaram mais problemas na execução⁷⁷; 4) na consolidação tardia das normas e procedimentos de avaliação do curso⁷⁸.

Enfim, parece que os problemas encontrados na avaliação de desempenho de cursistas do Projeto Veredas precisam ser revistos no planejamento, na execução, na preparação dos sujeitos, no acompanhamento e monitoramento do processo. Ou seja, esse estudo corroborou com os já apresentados no primeiro capítulo⁷⁹, pois mostrou que em avaliação de desempenho de alunos nada pode ser analisado isoladamente. A responsabilidade do tutor de encaminhar o processo de avaliação dos cursistas foi a mesma de seus coordenadores em prepará-los e assessorá-los. Se houve problema no planejamento, na preparação e no monitoramento da avaliação, houve problema na execução. Os caminhos e descaminhos da avaliação do Projeto Veredas foram trilhados. As análises enunciadas constituem as indicações dos sucessos e fracassos desse processo.

Voltando aos objetivos propostos inicialmente para esse trabalho investigativo, pode-se afirmar que todos eles foram efetivados. Foi possível: aprofundar o trabalho monográfico realizado em 2005; auxiliar para a compreensão da avaliação realizada e a projetada pelo Veredas; discutir o aporte teórico metodológico dos instrumentos; e perceber o envolvimento entre os sujeitos do curso.

Para finalizar esta dissertação, considera-se mister um debate sobre a importância do Projeto Veredas enquanto política pública educacional que visou a melhoria da qualidade da oferta pública de educação no Estado de Minas Gerais. O Veredas, como visto anteriormente, pretendeu introduzir mudanças significativas na educação do Estado, pois além de formar o

⁷⁷ Lembrando que os Especialistas acompanharam a com a avaliação dos componentes curriculares - CAU e Prova Semestral - e a Equipe de Monografia a avaliação da Monografia.

⁷⁸ O Manual de Avaliação de Desempenho dos cursistas do Veredas só foi entregue em 2004, no meio do curso. Ver página 48 desta dissertação os objetivos desta publicação tardia.

⁷⁹ Perrenoud, 1999; Hoffman, 2004; Demo, 2005; Esteban, 2005, 2006; Haydt, 2004, Luckesi, 2005.

profissional preparado para atuar nas séries iniciais do Ensino fundamental, também objetivou contribuir para a melhoria do desempenho escolar dos alunos das redes públicas de ensino. (MINAS GERAIS, 2002c, p. 14).

Nesse sentido, as atividades do curso foram estruturadas dentro de competências específicas, que buscaram abranger uma multiplicidade de características entendidas como fundamentais na orientação e definição das diretrizes curriculares para a formação superior de professores.

Os professores cursistas do Veredas, deveriam ao final do curso

- Atuar de forma consciente, eficaz e contextualizada como professor dos anos iniciais do ensino fundamental.
- Organizar e coordenar o trabalho docente característico dos anos iniciais do ensino fundamental e colaborar com a coordenação pedagógica da escola.
- Trabalhar coletivamente, compartilhando seus conhecimentos e experiências com outros professores e profissionais da educação.
- Participar dos processos de elaboração, desenvolvimento e avaliação do projeto político-pedagógico da escola.
- Cooperar na organização do ensino, identificando as implicações das diferentes formas de sua estruturação (ciclos, períodos semestrais ou anuais, etc.) e dos vários critérios de enturmação dos alunos (idade, interesses, projetos, nível de domínio do conteúdo etc.).
- Colaborar na formulação de propostas de intervenção pedagógica voltadas para a reorganização do trabalho escolar, tendo em vista o progresso de todos os alunos da escola.
- Identificar e compreender as características dos alunos quanto à sua forma de aprender, de desenvolver-se e de interagir socialmente, e dar-lhes tratamento adequado.
- Analisar o percurso da aprendizagem escolar dos alunos, de modo a identificar características cognitivas, detectar possibilidades de desenvolvimento e perceber obstáculos ao seu desenvolvimento.
- Utilizar criativamente seus conhecimentos técnico-pedagógicos para buscar soluções de problemas relacionados com a comunidade da escola e de seu entorno.
- Organizar e desenvolver situações de ensino:
 - reconhecendo e respeitando diferenças relacionadas a fatores tais como nível socioeconômico, cultura, etnia, gênero, religião e outros;
 - formulando objetivos de ensino contextualizados, passíveis de serem atingidos e expressos com clareza;
 - selecionando conteúdos e estratégias de ensino e aprendizagem adequadas às condições dos alunos e aos objetivos pretendidos;
 - planejando instrumentos de avaliação diversificados, que sejam capazes de captar a gama de resultados obtidos com situações criadas e experiências vivenciadas.
- Utilizar com segurança e criatividade diferentes estratégias de gestão da classe e instrumentos para a organização das condições de ensino, de modo

a potencializar a aprendizagem de alunos com diferentes níveis e ritmos de aprendizagem.

- Utilizar com desembaraço as novas tecnologias de informação e de comunicação, incorporando as contribuições dessas e suas ações docentes.
- Articular as dimensões teórica e prática do campo educativo, apresentando uma ampla visão dos conteúdos da educação, de modo a relacionar a teoria pedagógica com os conteúdos curriculares do ensino fundamental, a didática, o planejamento e a avaliação.
- Elaborar e desenvolver projetos de estudo e trabalho, comprometendo-se com seu próprio desenvolvimento profissional, com a aplicação do seu horizonte cultural e sua formação permanente.
- Produzir saberes pedagógicos, utilizando conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social brasileira, para compreender o contexto em que está inserida a prática educativa, explicando as relações entre o meio social e a educação.
- Refletir sobre a própria prática, de forma a aprimorá-la, avaliando seus resultados e sistematizando conclusões a respeito.
- Atuar como cidadão e como profissional consciente e responsável:
 - pautando-se por princípios da ética democrática – dignidade, respeito mútuo, justiça, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade;
 - comprometendo-se com a transformação da realidade social e educacional; participando de associações da respectiva categoria e estabelecendo intercâmbio com outros profissionais em eventos de natureza sindical, científica e cultural. (MINAS GERAIS, 2002d, p. 21-22)

Como observado foram muitas as questões envolvidas na formação que se almejava para os professores cursistas do Projeto Veredas. Este trabalho mostrou apenas uma das dimensões abarcadas na gestão do curso. Muitas outras ainda precisam ser visitadas, compreendidas, analisadas.

Este trabalho não pretendeu esgotar a abordagem da temática nele presente e, sim, servir de apoio para as reflexões e discussões relativas à avaliação de desempenho de alunos. As referências bibliográficas apresentadas ao final poderão ajudar àqueles que pretendem um aprofundamento ainda maior nos estudos sobre avaliação de alunos, EAD e o próprio Veredas.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Ser professor reflexivo. In: _____. (Org.). **Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. **Implicações da formação continuada para a construção da identidade profissional**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT08-2691.pdf>.. Acessado em: 16 de dezembro de 2006.

AZZI, Sandra. Avaliação de desempenho: Novos Paradigmas. In: PROCAD – Fase Escola Sagarana. **Avaliação de Desempenho e Progressão Continuada**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2001.

_____. **Avaliação de desempenho do aluno na EAD**. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/ead/eadtxt5a.htm>. Acesso em: 07 de outubro de 2004a.

_____. Avaliação Escolar: desafio da educação. In: MIRANDA, G. V. de; SALGADO, M. U. (Org). **Veredas: Formação Superior de Professores**. Guia de Estudos. Mód. 6, Vol 3, unid. 2 p. 151 a 175. Belo Horizonte: SEE-MG, 2004b.

BARBOSA, Ana Cristina Lima Santos. **Teorias de aprendizagem e Educação a distância**. Apostila para o Curso de Especialização em Gestão da Educação a Distância. Juiz de Fora: ICE/UFJF, 2003.

BARBOSA, Josie Costa. **O tutor e a avaliação no Projeto Veredas**. 2005. 37f. Monografia (Especialização em Gestão da Educação a distância) ICE, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2005.

BARRETTO, Elba S. de S. **A avaliação na educação básica entre dois modelos.** Disponível em: <http://www.anped.org.br/23/textos/0524t.PDF>. Acessado em: 28 de novembro de 2005.

_____ ; PINTO, Regina P. **Estado da arte: avaliação na educação básica.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Brasília: INEP/COMPED/PNUD, 2000.

_____ ; PINTO, Regina P.; MARTINS, Ângela M. DURAN. **Avaliação na Educação Básica nos anos 90 segundo os periódicos acadêmicos.** Cadernos de Pesquisa. N.114, nov/2001, p.49-88.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância.** 4.ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

BORUCHOVITCH, Evely. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102. Acessado em 15 de Dezembro 2006.

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em Educação: Conversas com pós graduandos.** Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2002.

BRASIL. Decreto nº 5.622, 2005. **Regulamentação da Educação a Distância no Brasil – MEC.** Disponível por www.mec.gov.br/sesu/edudist.shtm//regulamentação.

_____. **Referenciais de Qualidade para cursos a distância – MEC.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ReferenciaisQualidadeEAD.pdf> .

CALDERANO, Maria da Assunção. **Satisfação Profissional do trabalhador Brasileiro: Habitus, Reflexividade e Aspirações.** Tese de Doutorado em Sociologia apresentada em janeiro de 2002 ao Programa de Doutorado de Sociologia, UFPE, Recife, 2002.

_____; SILVA, Lea Stahlshmidt Pinto. (Orgs). **Impactos do Veredas enquanto projeto de formação de professores em serviço**. Relatório final entregue a Propesq, 2006.

CAMPOS, F.C.A.; SANTORO, F.M.; BORGES, M.R.S.; SANTOS, N. **Cooperação e aprendizagem on-line**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CANEN, Ana. Metodologia e Pesquisa. In: MIRANDA, G. V. de; SALGADO, M. U. (Org). **Veredas: Formação Superior de Professores**. Guia de Estudos. Belo Horizonte, SEE-MG, 2003. p. 219-228. Mód. 4, Vol 1, unid. 1.

CARNEIRO, Neusa de Oliveira. **Estudo das interações em ambientes de EAD**. Disponível em <http://www.abed.org.br/congresso2002/trabalhos/texto38.htm> Acessado em 16 de novembro de 2006.

COSTA, Rosa. **Educação a distância**. Apostila para o Curso de Especialização em Gestão da Educação a Distância. UFJF. Juiz de Fora: ICE/UFJF, 2003

COUTINHO, Maria Tereza da Cunha, CUNHA, Suzana Ezequiel da. **Os caminhos da Pesquisa em Ciências Humanas**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2004.

DEMO, Pedro. **Avaliação Qualitativa** 8 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

EMERENCIANO, Maria do Socorro Jordão; SOUZA Carlos Alberto Lopes de Souza; FREITAS, Leda Gonçalves de. **Ser Presença como Educador, Professor e Tutor**. Disponível em: http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=81. Acessado em 27 de setembro de 2006.

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no cotidiano escolar. In: _____.(Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5.ed.. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.7-28.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

_____. Estudos quantitativos em educação. **Revista Educação e Pesquisa** v.30, n.1, São Paulo, jan./abr.2004.

_____. **Formação de Professores a distância: critérios de qualidade**. Disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2002/ead/eadt1b.htm>. Acessado em 01 de novembro de 2006.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. A pesquisa na produção do conhecimento: questões metodológicas. **ECCOS** revista científica, São Paulo, v.7, n.2, p.253-274, jul./dez. 2005.

GOMES, Carmesínia Jacobina Aires; LOPES, Ruth Gonçalves de Faria Lopes. Gestão de Sistemas de Educação a distância: **Proposta de Reflexão e prática em Ambiente Online**. Disponível em: <http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=153&sid=108&UserActiveTemplate=4abed>. Acessado em 07 de Dezembro de 2006.

GOULART, Denise Fernandes. **Pedagogia e educação a distância**. Disponível em: <http://www.boaula.com.br/iolanda/producao/mestradoeducacao/pubonline/goulartart.html> Acessado em: 04 de Janeiro de 2006.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio**. 35 ed. Porto Alegre: Mediação, 2005a.

_____. **Avaliação Mediadora**. 24 ed. Porto Alegre: Mediação, 2005b.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem** 6.ed. São Paulo: Ática, 2004.

HOUAISS. **Dicionário eletrônico**. Versão 1.0.5. Agosto de 2002. CD-ROM.

JAEGER, Fernanda Pires; ACCORSSI, Aline. **Tutoria em Educação a distância**. Disponível em:<http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?UserActiveTemplate=4abed&inford=119&sid=121>. Acessado em 04 de novembro de 2006.

MAGGIO, Mariana. O tutor na Educação a Distância. In: LITWIN, Edith (Org.). **Educação a Distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p.93-110.

MIRANDA, Marília Gouvêa de. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática de professores**. 5.ed. Campinas: Papirus, 2001.

MOREIRA, Mércia. O processo de avaliação em cursos a distância: reflexões. In: GIUSTA, Agnela da Silva; FRANCO, Iara Melo.(Org.). **Educação a distância: uma articulação entre a teoria e a prática**. p.73-88. Belo Horizonte: PUC Minas, 2003.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MINAS GERAIS .Veredas: Formação Superior de Professores. **Manual da Agência de Formação**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2002a.

_____. Veredas: Formação Superior de Professores. **Manual do Tutor**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2002b.

_____. Veredas: Formação Superior de Professores. **Guia Geral**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2002c.

_____.Veredas: Formação Superior de Professores. **Projeto Pedagógico**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2002d.

_____.Veredas: Formação Superior de Professores. **Manual de Avaliação de desempenho de cursistas do Veredas**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2004..

MORAN, Jose Manuel. **Avaliação do Ensino Superior a Distância no Brasil**. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/avaliacao.htm>>.Acessado em: 10 de Janeiro de 2006.

NEVES, Carmem Moreira de Castro. **A Educação a distância e a Formação de Professores**. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2002/ead/eadt1a.htm>. Acessado em 25 de outubro de 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; GONÇALVES, Gustavo Bruno B.; MELO, Savana D.; FARDIN, Vinicius; MILL, Daniel. **Transformações na Organização do Processo de Trabalho Docente e o Sofrimento do Professor**. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/documentos/opus.PDF>. Acessado em 12 de Dezembro de 2006.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SALGADO, Maria Umbelina Caiafa. **Orientação acadêmica e tutoria nos cursos de graduação a distância**. Disponível em: <http://www.redebrasil.tv.br/salto/boletins2003/edu/tetxt3.htm> Acessado dia 21 de setembro, 2006.

SANTORO, Flávia Maria; SANTOS, Neide dos; BORGES, Marcos R.S. A avaliação de Estudantes em Ambientes de Aprendizagem Cooperativa Apoiados por Computadores. **Educação em Foco**. v.7, n.1, p. 25-46, Mar/Ago, 2002.

SANTOS, Neide. **Avaliação Educacional e Educação a Distância**. Apostila para o Curso de Especialização em Gestão da Educação a Distância. Juiz de Fora: ICE/UFJF, 2003.

SARTI, Flavia Medeiros; BUENO, Belmira Oliveira. **Leitura profissional docente e os limites da universitarização do magistério**. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT08-1775--Int.pdf>. Acessado em 12 de Dezembro de 2006.

SILVA, Janssen Felipe da. Introdução: avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. In: SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa(Orgs.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SOBRINHO, José Dias. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.

VIANNEY, João; TORRES, Patrícia; SILVA, Elisabeth. **A Universidade Virtual no Brasil**. Disponível em: <http://www.portaldeensino.com.br/ead_historico.pdf>. Acessado em: 05 de Janeiro de 2006.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira (Org.), **A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 36-46.

WEIDUSCHAT, Íris. **O papel da tutoria na EAD: organizar e dirigir situações de aprendizagem**. Disponível em <http://www.virtual.udesc.br/DAPE/Pesquisa/texto4.doc>. Acessado em 26 de setembro de 2006.

MATRIZ CURRICULAR DO VEREDAS - CURSO DE FORMAÇÃO SUPERIOR DE PROFESSORES

MÓDULOS	NÚCLEO DE CONTEÚDOS DO ENSINO FUNDAMENTAL			NÚCLEO DE CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS			NÚCLEO DE INTEGRAÇÃO		
	LINGUAGENS E CÓDIGOS	IDENTIDADE CULTURAL E SOCIEDADE	MATEMÁTICA E CIÊNCIAS	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO	ORGANIZ. DO TRABALHO PEDAGÓGICO	EIXO	SEMINÁRIOS DE ENSINO E PESQUISA	TÓPICOS DE CULTURA CONTEMP.	
1	Linguagem		Matemática I	Antropologia e Educação	Sociologia da Educação	Sistema Educacional no Brasil	Educação Família e Sociedade	O campo da Educação e da Pedagogia	Informática I
2	Língua Portuguesa I		Matemática II	Economia e Educação	Política e Educação	Política Educacional no Brasil	Escola Sociedade e Cidadania.	Ciência Realidade Fontes da Pesquisa em Educação	Literatura
3	Língua Portuguesa II	História e Geografia I	Matemática III		História da Educação	Currículo	Escola: Campo da Prática Pedagógica	Definição de um Probl. de Pesquisa Pedagógica	Informática II
4	Arte - Educação	História e Geografia II	Ciências da Natureza I		Psicologia Social	Gestão Democrática da Escola	Dimensão institucional e PPP da escola	Metodologia da Pesquisa: Abordagem Qualitativa	Teatro e Cinema
5	Alfabetização e Letramento	História e Geografia III	Ciências da Natureza II		Psicologia da Educação I	Bases pedag. do trabalho escolar	Organização do Trabalho Escolar	Metodologia da Pesquisa: Abord. Quantitativa	Artes Plásticas
6	Educação Corporal	História e Geografia IV	Ciências da Natureza III		Psicologia da Educação II	Planejamento e Aval. do Ensino e Aprendizag.	Dinâmica psicossocial da classe	Oficinas de Monografias I	Música e Dança
7	Projetos Interdisciplinares I, II e III		Componente Eletivo	Filosofia da Educação		Ação Docente e Sala de Aula	Especificidade do Trabalho Docente	Oficinas de Monografias II	Rádio e Televisão

QUESTÕES DISSERTATIVAS E DE MÚLTIPLA ESCOLHA RETIRADAS DOS CAUS E PROVA SEMESTRAL DO COMPONENTE CURRICULAR PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM TRABALHADO NO MÓDULO 6.

Questão 1

Assinale com **V**, as afirmativas verdadeiras, e com **F**, as afirmativas falsas.

- a () As atividades de ensino podem ser usadas como atividades de avaliação.
- b () Avaliações informais prejudicam as avaliações formais porque interferem nos seus resultados.
- c () O portfólio é um instrumento que permite a construção de um olhar crítico sobre o próprio trabalho.
- d () Situações pedagógicas exigem registros específicos de desempenho, caso contrário, equívocos sobre o desenvolvimento dos alunos podem acontecer.
- e () O professor que organiza o ensino diversificando as situações didáticas impede que o aluno aprofunde e assimile o conhecimento.

Questão 2

Todas as opções a seguir referem-se ao conceito de competências, **EXCETO**:

- a () Pressupõem a mobilização de múltiplos recursos cognitivos.
- b () Ligam-se ao conceito de bom desempenho de ofício ou profissão;
- c () Manifestam-se na repetição de procedimentos e nos automatismos;
- d () Manifestam-se, sobretudo, quando se apresenta uma situação-problema.

Questão 3

Cite, pelo menos, três argumentos que justifiquem a utilização de técnicas de trabalho coletivo.

Questão 4

Sabemos que a avaliação de desempenho escolar pode e deve contribuir para o sucesso escolar. Para isso devemos romper com o estereótipo da avaliação que pune e reprova sem, no entanto, deixar de considerá-la como um processo intencional e sistemático.

Escreva em um parágrafo de mais ou menos cinco linhas, de acordo com o texto estudado, o significado de “processo intencional e sistemático”.



FICHA DE AVALIAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA ORIENTADA									
Nome do Professor Cursista:						Afor:			
Escola:						Polo:			
Nível da ESCOLA	Visitas / Atividades Coletivas								
	1			2			3		
	S	R	I	S	R	I	S	R	I
O Cursista tem facilidade de relacionamento com:									
<ul style="list-style-type: none"> - Superiores - Colegas - Alunos - Comunidade - funcionários 									
O Cursista participa ativamente de:									
<ul style="list-style-type: none"> - reuniões pedagógicas (com colegas e coordenação) - reuniões de pais e mestres - eventos com a comunidade 									
O Cursista demonstra responsabilidade:									
<ul style="list-style-type: none"> - no desempenho das funções que lhe são atribuídas - no cumprimento de compromissos assumidos coletivamente 									
Comentários:									
Nível da SALA DE AULA - PLANO DE TRABALHO	Visitas / Atividades Coletivas								
	1			2			3		
	S	R	I	S	R	I	S	R	I
O plano apresentado pelo Cursista:									
<ul style="list-style-type: none"> - prevê atividades suficientes para cobrir todo o período - demonstra preocupação com a seqüência dos conteúdos e a continuidade dos trabalhos - contém os principais tópicos: objetivos, conteúdos, atividades, materiais didáticos e avaliação - está adequadamente organizado, respeitando as especificidades das áreas e fornecendo elementos para facilitar integração delas - leva em conta a realidade dos alunos e da escola. 									
Comentários:									
Nível da SALA DE AULA - ATIVIDADES DE ENSINO	Visitas / Atividades Coletivas								
	1			2			3		

	S	R	I	S	R	I	S	R	I
Em suas atividades de ensino, o Cursista:									
- é claro e objetivo									
- trata os conteúdos de forma que estes se tornem potencialmente significativos para a realidade do aluno									
- evita transmitir preconceitos ou formas de discriminação (religiosa, de gênero, de classe, de etnia)									
- relaciona conhecimentos e experiências do aluno com o que está sendo estudado									
- procura estabelecer relações entre os conteúdos das diferentes áreas									
- desenvolve as atividades de modo a assegurar sua adequação aos objetivos propostos									
- utiliza livro didático ou cartilha de forma a favorecer a aprendizagem									
- Utiliza outros recursos diversificados e adequados aos objetivos propostos e às atividades desenvolvidas									
- usa atividades de avaliação adequadas aos objetivos propostos e às atividades desenvolvidas									
Comentários:									
Nível da SALA DE AULA - GESTÃO DE SUA CLASSE	Visitas / Atividades Coletivas								
	1			2			3		
	S	R	I	S	R	I	S	R	I
Na gestão de sua classe, o Cursista, o Cursista:									
- facilita a participação dos alunos									
- facilita a comunicação entre eles									
- desenvolve atividades individuais e coletivas									
- manifesta afetividade e cordialidade									
- respeita as diferenças entre os alunos									
- atende as necessidades e o ritmo de cada um									
- organiza o espaço físico									
- otimiza o tempo destinado à aprendizagem									
- propicia situações que estimulam o respeito mútuo									
- mantém a disciplina sem autoritarismo									
- dá oportunidade aos alunos de participarem da organização das normas									
- discute com eles o respectivo desempenho escolar									
Comentários:									



FICHA DE AVALIAÇÃO DO MEMORIAL				
Nome do Professor Cursista:		Afor:		
		Polo:		
Escola:				
ITENS PARA AVALIAÇÃO		SIM	PARCIAL	NÃO
1 - O texto apresenta nível adequado de linguagem, segundo a norma e o registro devidos:				
a) no vocabulário				
b) na organização do período				
c) na sintaxe (concordância, regência, colocação de pronomes).				
2 - O texto apresenta pontuação correta.				
3 - O texto apresenta correção ortográfica.				
4 - O texto apresenta idéias com clareza e coerência e tem boa organização.				
5 - O texto apresenta vocabulário rico e estilo fluente.				
6 - O texto apresenta dados relevantes e pertinentes de sua vida pessoal e profissional.				
7 - O texto apresenta uma elaboração pessoal de conceitos, discussões e experiências do Veredas.				
8 - Analisa sua formação pedagógica.				
9 - Discute sua expectativa com relação ao Veredas.				
10 - Reflete sobre sua identidade como professor.				
11 - Posiciona-se criticamente com relação ao Veredas.				
12 - Identifica influência(s) do curso no seu trabalho.				
13 - Relaciona a Prática Pedagógica com a prática social extra-escolar.				
14 - Demonstra modificações na sua visão da educação.				
15 - Reflete sobre sua contribuição para o projeto pedagógico da escola.				
16 - Reflete sobre a interferência na educação e na escola das transformações sócio-políticas e econômicas.				
Observações:				

Critérios para definição de classificação dos itens dos Memoriais

Para os itens de 1 a 5, atribua-se:

SIM - no máximo, 1 erro de cada tipo*

PARCIALMENTE - no máximo, 3 erros de tipos diferentes

NÃO - mais de 4 erros de tipos diferentes

(* Tipo de erro: desvio de uma mesma "regra". Ex: separar por vírgula sujeito de predicado ou verbo de seu complemento é desvio de uma mesma regra, segundo a qual não se separam os elementos "essenciais e complementares" da oração.)

Classificação geral do Memorial

FRACO – 0 a 59 pontos - Mais de 8 indicações negativas, ou 8 negativas e pelo menos 1 PARCIAL

REGULAR – 60 a 69 pontos - Pelo menos, 7 indicações positivas (SIM), ou 13 indicações de PARCIAL

BOM - 70 a 89 pontos - Pelo menos, 10 indicações positivas

ÓTIMO – 90 a 100 pontos - Pelo menos, 13 indicações positivas



FICHA DE AVALIAÇÃO DA MONOGRAFIA				
Nome do Professor Cursista:		Afor:		
		Polo:		
Escola:				
PRODUTOS	ITENS PARA AVALIAÇÃO	SIM	PARCIAL	NAO
Módulo 1 Fichamento das Quatro unidades.	O fichamento indica:			
	- Leitura completa do texto?	25	12,5	0
	- Identificação das idéias principais?	25	12,5	0
	- Conclusão?	25	12,5	0
	- Redação pessoal e não cópia do texto?	25	12,5	0
Módulo 2 Capacidade de ler textos científicos de acordo com as indicações dos SEP.	Entre vários textos apresentados, o Cursista:			
	- Identifica o(s) relatos(s) de pesquisa?	25	12,5	0
	- Identifica o(s) tema(s) da(s) pesquisa(s)?	25	12,5	0
	- Distingue entre tema, problema de prática e problema de pesquisa?	50	25	0
Módulo 3 Tema escolhido. Problema definido, delimitado e inserido na literatura pertinente.	- O tema está claramente expresso?	20	10	0
	- O problema foi bem definido e relacionado ao tema?	20	10	0
	- Os aspectos do problema a serem considerados na pesquisa estão bem delimitados?	20	10	0
	- Os intervalos de tempo e limites de espaço que serão considerados foram definidos?	10	5	0
	- As questões orientadoras mostram claramente o objeto de pesquisa com a literatura pertinente?	30	15	0
Módulo 4 Versão preliminar do projeto de pesquisa	- A revisão bibliográfica pertinente ao objeto de pesquisa vem sendo aprofundada?	20	10	0
	- Foi selecionada uma modalidade de pesquisa qualitativa e/ quantitativa, justificando-se a opção pela abordagem?	20	10	0
	- Foi identificada a população-alvo e, se for o caso, definidos os critérios para a composição da amostra?	20	10	0
	- A versão preliminar dos instrumentos de coleta de dados está de acordo com a metodologia?	20	10	0
	- A versão preliminar do plano de análise dos dados está coerente com o problema definido?	20	10	0
Módulo 5 Versão definitiva do projeto de pesquisa	- A revisão bibliográfica pertinente ao objeto de pesquisa vem sendo aprofundada?	15	7,5	0
	- A metodologia escolhida mostra-se adequada?	15	7,5	0
	- Os instrumentos de coleta de dados estão de acordo com a metodologia?	15	7,5	0
	- Instrumentos de coleta de dados foram elaborados de acordo com os cuidados técnicos?	20	10	0
	- O plano de análise dos dados está coerente com o problema definido e com o objeto de estudo?	35	17,5	0

Módulo 6 Dados coletados	- A revisão bibliográfica pertinente ao objeto de pesquisa vem sendo aprofundada?	20	10	0
	- Os instrumentos de coleta foram adequadamente utilizados?	20	10	0
	- A organização dos dados está apropriada?	20	10	0
	- A interpretação dos dados retoma o problema da pesquisa?	40	20	0
Módulo 7 Relatório Final 1) Versão preliminar: no fim do 2º mês 2) Versão final: na conclusão da unidade 7	- O relatório final apresenta todos os itens previstos em uma Monografia, de acordo com as recomendações contidas nos textos dos SEP?	20	10	0
	- O relatório final retoma e responde as questões levantadas na elaboração do problema?	50	25	0
	- O texto possui nível adequado de linguagem, segundo a norma ABNT e considerando as características do texto científico:			
	a) no vocabulário acadêmico?	1	0,5	0
	b) na organização do período?	1	0,5	0
	c) na sintaxe (concordância, regência, colocação de pronomes)?	1	0,5	0
	- A pontuação está correta?	1	0,5	0
	- Há correção ortográfica?	1	0,5	0
	- As idéias são apresentadas com clareza e coerência?	15	7,5	0
- O vocabulário é preciso e o estilo, fluente?	10	5	0	



FICHA DE APRESENTAÇÃO FINAL DA MONOGRAFIA				
Nome do Professor Cursista:		Afor:		
		Polo:		
Tutor:	Escola:	Município:		
Encaminhamento à Coordenação da AFOR a Monografia do Curso Veredas.				
Título da Monografia:				
Tema:				
Palavras-chave:				
Síntese:				
Data de de 2005.				
_____ Assinatura do Cursista				
Apreciação dos leitores finais da AFOR:				
Nome dos membros	Instituição Qualificação	Data	Nota Final	Assinatura
Recomendações dos leitores:				



FICHA DE AVALIAÇÃO DA HABILIDADE/COMPETÊNCIA PARA USO DE INFORMÁTICA

Nome do Professor Cursista:

Afor:

Polo:

Rede pública:

Estadual Municipal

Tutor:

Escola:

Item	Especificação	Excelente	Muito Bom	Regular	Fraco	Muito Fraco
A	Competência do cursista no início do Curso Veredas					
B	O cursista tem domínio de:					
1	Acesso à Internet					
2	Expedição e recebimento de e-mails					
3	Redação de textos com o uso de editor					
4	Edição de textos com combinação de quadros, tabelas, fotos e outros					
5	Elaboração de tabelas e quadros					
6	Desenhos para ilustração de atividades destinadas a alunos					
7	Impressão de documentos					
8	Apresentações em Power Point					
9	Organização de arquivos no computador					
10	Uso de programas destinados aos seus próprios alunos					
Totais						

Excelente: 10 pontos

Muito Bom: 7,5 pontos

Regular: 5 pontos

Fraco: 2,5 pontos

Muito fraco ou nulo: 0

Assinatura do Tutor



HISTÓRICO ESCOLAR	
Curso Autorização pelo MEC pela Portaria: Credenciamento em:	Agência de Formação: Polo:
Nome do(a) Professor(a) Cursista:	
Filiação:	
Naturalidade	Data de Nascimento
Carteira de Identidade	CPF
Título de eleitor	Certificado militar
Ensino Médio concluído em	no estabelecimento

CURSO NORMAL SUPERIOR

VEREDAS FORMAÇÃO SUPERIOR DE PROFESSORES

Vestibular mês: Janeiro de 2002

Semestre /Ano	Componentes Curriculares	Média final	Percentual	Carga Horária	Resultado
MÓDULO I					
1º/2002	Linguagem			45	
1º/2002	Matemática I			45	
1º/2002	Sociologia da Educação			45	
1º/2002	Antropologia e Educação			45	
1º/2002	Sistema Educacional no Brasil			45	
	Atividades Culturais			7	
	<i>Média dos componentes curriculares</i>				
1º/2002	Memorial:			40	
1º/2002	Monografia			32	
1º/2002	Prática Pedagógica			150	
MÓDULO II					
2º./ 2002	Língua Portuguesa			45	
2º./ 2002	Matemática II			45	
2º./ 2002	Política e Educação			45	
2º./ 2002	Economia e Educação			45	
2º./ 2002	Política Educacional no Brasil			45	
	Atividades Culturais		-	7	
	<i>Média dos componentes curriculares</i>				
1º/2002	Memorial:			40	
1º/2002	Monografia			32	
1º/2002	Prática Pedagógica			150	
MÓDULO III					
1º /2003	Língua Portuguesa II			45	
1º /2003	Matemática III			45	

1º /2003	História e Geografia I			45	
1º /2003	História da Educação			45	
1º /2003	Currículo			45	
	Atividades Culturais	-		7	
	<i>Média dos componentes curriculares</i>				
1º/2002	Memorial:			40	
1º/2002	Monografia			32	
1º/2002	Prática Pedagógica			150	
MÓDULO IV					
2º/2003	Arte-Educação			45	
2º/2003	História e Geografia II			45	
2º/2003	Ciências da Natureza I			45	
2º/2003	Psicologia Social			45	
2º/2003	Gestão Democrática da Escola			45	
	Atividades Culturais	-		7	
	<i>Média dos componentes curriculares</i>				
1º/2002	Memorial:			40	
1º/2002	Monografia			32	
1º/2002	Prática Pedagógica			150	
MÓDULO V					
1º /2004	Alfabetização e Letramento			45	
1º/2004	História e Geografia III			45	
1º/2004	Ciências da Natureza II			45	
1º/2004	Psicologia da Educação I			45	
1º/2004	Bases Pedagógicas do Trabalho Escolar			45	
	Atividades Culturais	-		7	
	<i>Média dos componentes curriculares</i>				
1º/2002	Memorial:			40	
1º/2002	Monografia			32	
1º/2002	Prática Pedagógica			150	
MÓDULO VI					
2º/ 2004	Educação Corporal			45	
2º/ 2004	História e Geografia III			45	
2º/ 2004	Ciências da Natureza III			45	
2º/ 2004	Psicologia da Educação II			45	
2º/ 2004	Planejamento e Avaliação da Atividade Docente			45	
	Atividades Culturais	-		7	
	<i>Média dos componentes curriculares</i>				
1º/2002	Memorial:			40	
1º/2002	Monografia			32	
1º/2002	Prática Pedagógica			150	
MÓDULO VII					
1º/2005	Projetos Interdisciplinares I, II e III			90	
1º/2005	Filosofia da Educação			45	
1º/2005	Componente Eletivo			45	
1º/2005	Ação Docente em Sala de Aula			45	
	Atividades Culturais			7	
1º/2005	Total dos componentes curriculares				

1º/2005	Memorial				40	
1º/2005	Monografia				54	
1º/2005	Prática Pedagógica				150	
	Total de Horas no curso				3.200	

Frequência por Módulo

Atividades	I	II	III	IV	V	VI	VII
Atividades Presenciais							
Atividades Coletivas							
Atividades de Avaliação							
Prática Pedagógica							

Título da Monografia:

Data da Colação de Grau:

Data da expedição do Diploma:

Título Obtido – Licenciatura Plena – Magistério nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental

Secretária da AFOR

Coordenador Geral da AFOR

<p>Mínimo para promoção: Em cada componentes curricular : 50% = 10,0 pontos Na Média geral dos componentes curriculares em cada módulo – 60% = 60,0 pontos Na Prática Pedagógica, no Memorial e na Monografia, em cada módulo – 60% ou 60 pontos</p>

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS TUTORES DE JUIZ DE FORA PARA O ESTUDO MONOGRAFICO DA ESPECIALIZAÇÃO

1- Você sente alguma dificuldade em seguir os critérios de avaliação emitidos pela Coordenação geral do Veredas?

- Sim
- Às vezes
- Não

2- Se vc respondeu sim ou às vezes, como vc tem feito para avaliar o desempenho de suas cursistas?

- Crio novos critérios que julgo mais adequado a realidade de minhas cursistas.
- Adapto, do roteiro recebido, novos critérios.
- Discuto novos critérios com meus coordenadores ou colegas de trabalho.
- Discuto novos critérios com minhas cursistas.
- Os critérios novos me são repassados prontos.
- outra opção: (especifique) _____.

3- Das fichas de avaliação que recebo da Coordenação Geral do Veredas, a que tenho mais dificuldade em seguir é:

- Ficha de avaliação da Prática Pedagógica
- Ficha de avaliação do Memorial
- Ficha de avaliação da Monografia
- Chave de correção de Caus e Prova Semestral

4- A respeito dos roteiros de avaliação recebidos pela Secretaria Geral do Veredas, dê sua opinião sobre a necessidade destes para avaliação de suas cursistas.

- Totalmente desnecessários.
- Desnecessários
- A necessidade é relativa (às vezes sim, às vezes não)
- Necessários
- Muito necessários

5- Em relação ao processo de avaliação de desempenho do Projeto Veredas, procure identificar qual o grau de satisfação de suas cursistas:

- 1) Estão muito insatisfeitos (as)
- 2) Estão insatisfeitos (as)
- 3) A satisfação é relativa (às vezes sim, às vezes não)
- 4) Estão satisfeitos (as)
- 5) Estão muito satisfeitos (as)
- Quanto a avaliação dos Caus.
- Quanto à avaliação dos memoriais
- Quanto a avaliação da monografia
- Quanto a avaliação da prática Pedagógica Orientada
- Quanto a avaliação da Prova Semestral.

6- Fale um pouco sobre o que você pensa sobre o processo de avaliação de desempenho do Projeto Veredas.

Operacionalização das variáveis

DIMENSÕES	INDICADORES	QUESTÕES
<i>Tutores como mediadores</i>	Dados sócio-biográficos	1-2
	Formação e experiência Profissional	3-4-5-6
	Atuação no Veredas	7-8-9-10-11-12-13
<i>Percepção dos tutores sobre o processo de avaliação do Projeto Veredas</i>	Concepção	14-15
	Execução	16-17-18-19
	Avaliação	20-21-22-23

- a () Possibilidade de conciliar dois empregos.
- b () Salário.
- c () Modalidade de ensino a distância.
- d () Reconhecimento oficial do curso.
- e () Interesse em melhorar minha prática profissional.
- f () Influência do mercado de trabalho.
- g () Influência de terceiros (amigos, colegas de trabalho, etc)
- h () Interesse em ampliar meus conhecimentos gerais sobre a educação.
- i () Oportunidade de trabalhar num curso superior.
- j () Outro fator. Especifique: _____

10) Entre o que você procurava fazer no dia-a dia de trabalho no Projeto Veredas, qual a frequência com que você se empenhava para desenvolver as seguintes posturas:

	Nunca	Às vezes	Sempre
1) Tomava iniciativas dentro do trabalho.			
2) Criava alternativas para os problemas que surgiam.			
3) Tomava decisões para resolver problemas emergentes.			
4) Alterava o planejamento das atividades programadas.			
5) Criava novas metas de trabalho.			
6) Buscava ampliar autonomia no trabalho.			

11) A avaliação foi objeto de discussão entre tutores, cursistas e Coordenação do Projeto Veredas. Indique com que frequência você participava de tais discussões junto aos seguintes sujeitos:

	Nunca	Pouco frequentemente	Frequentemente	Muito Frequentemente	Sempre
1) Colegas tutores					
2) Cursistas					
3) Outras pessoas ligadas à educação					
4) Coordenação Geral -BH					
5) Coordenadora de tutoria da UFJF					

12) Nas discussões sobre o processo de avaliação de desempenho das cursistas nas reuniões com a coordenação geral e com a coordenação de Tutoria da UFJF, você se sentia:

	Nunca	Quase nunca	Às vezes sim, às vezes não.	Quase sempre	Sempre
1) Cobrado					
2) Preocupado					
3) Satisfeito					
4) Ansioso					
5) Seguro					
6) Motivado					
7) Indiferente					

- 13) Em alguns momentos a coordenação do Projeto Veredas fazia algumas propostas de mudança nos instrumentos de avaliação do curso. Nessas ocasiões com que frequência você tomava as seguintes atitudes:

	Nunca	Pouco frequentemente	Freqüentemente	Muito frequentemente	Sempre
1) Acatava no sentido de preservar o bom relacionamento, mesmo não concordando.					
2) Achava importante a pluralidade de idéias e tentava, a partir delas, chegar a um consenso.					
3) Deixava claro que não era favorável e encerrava a discussão.					
4) Tentava adiar a resolução na esperança de que houvesse mudança de opinião.					
5) Tomava uma iniciativa diferente da proposta feita a pela coordenação do curso.					
6) Defendia a proposta apresentada entendendo que ela ajudava no aprimoramento do instrumento de avaliação.					

II – A avaliação proposta e desenvolvida no Projeto Veredas:

- 14) Em que medida você considera que estes objetivos foram atendidos no processo de avaliação de desempenho do(a)s cursistas?

	Em nada	Em muito pouco	Em parte	Em grande parte	Totalmente
1) Orientação permanente daqueles que participaram do processo ensino aprendizagem.					
2) Estímulo ao cursista, à sua aprendizagem.					
3) Autoconfiança.					
4) Informação sobre o progresso do cursista.					
5) Indicação da necessidade da cursista de buscar orientação complementar.					
6) Possibilidade de avaliação do progresso da cursista a cada passo.					
7) Compreensão da avaliação como parte integrante do processo de ensino aprendizagem.					
8) Compreensão das funções formadoras e mobilizadoras da aprendizagem.					
9) Mudança na prática avaliativa na escola.					

15) Classifique os instrumentos de avaliação utilizados no Projeto Veredas, tendo em vista o processo ensino aprendizagem:

	Muito desnecessário	Desnecessário	Às vezes necessário, às vezes não.	Necessário	Muito necessário
1) CAUs					
2) Prova Semestral					
3) Memorial					
4) Monografia					
5) Prática Pedagógica					

16) Sabe-se que nos instrumentos de avaliação do Projeto Veredas era possível fazer algumas adaptações. Dos instrumentos utilizados, indique quais permitiram possibilidades de mudança:

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Sempre
1) CAUs				
2) Prova Semestral				
3) Memorial				
4) Monografia				
5) Prática Pedagógica				

17) Qual o grupo e/ou sujeito que **mais** apresentava propostas de mudança nos instrumentos de avaliação?

- a () Coordenação de tutoria.
- b () Colegas tutores.
- c () Cursistas.
- d () Coordenadores de monografia.
- e () Especialistas.
- f () Eu mesmo, como tutor.

18) Qual o grupo e/ou sujeito que **menos** apresentava propostas de mudança nos instrumentos de avaliação do Projeto Veredas?

- a () Coordenação de tutoria.
- b () Colegas tutores.
- c () Cursistas.
- d () Coordenadores de monografia.
- e () Especialistas.
- f () Eu mesmo, como tutor.

19) Você considera que os instrumentos de avaliação do Projeto Veredas permitiram às suas cursistas:

	Nunca	Quase nunca	Quase sempre	Sempre
1) Construção contínua do seu conhecimento.				
2) Diagnóstico de sua aprendizagem.				
3) Informações sobre causas de seus fracassos ou dificuldades encontradas no curso.				
4) Informações sobre as habilidades adquiridas no decorrer do curso.				
5) Revelação dos seus avanços teóricos e práticos.				
6) Preparação para as atividades finais de cada semestre.				
7) Indicação dos progressos na sua formação.				

- 20) Até que ponto você concorda com a possibilidade oferecida pelo Projeto Veredas, ao cursista, de fazer várias atividades de recuperação até que atinja a mínimo necessário para sua aprovação:
- a () Discordo totalmente.
 - b () Discordo em parte.
 - c () Indeciso.
 - d () Concordo em parte.
 - e () Concordo plenamente.

- 21) Avaliando os possíveis “efeitos” dessa dinâmica de repetição das chances oferecidas, através das atividades de recuperação, indique qual alternativa lhe parece melhor definir a atitude do(a)s cursistas:
- a () Acomodação.
 - b () Auto-confiança.
 - c () Descrédito no processo de avaliação.
 - d () Mais empenho nos estudos.
 - e () Outra situação. Especifique _____

- 22) Você acha que os seus cursistas, em sua maioria:
- a () Tiveram plenas condições de aprender.
 - b () As condições de vida dificultaram a aprendizagem.
 - c () Só aprenderam porque tiveram um bom tutor.
 - d () Não tiveram condições de aprender mesmo que o tutor se esforçasse para isso.
 - e () Outra situação: _____

23) Qual sua posição quanto às alternativas abaixo:

	Discordo plenamente	Discordo em grande parte	Concordo em parte	Concordo em grande parte	Concordo plenamente
1) “Muitas vezes as avaliações eram quantitativas não expressando o desenvolvimento obtido no decorrer do curso”.					
2) “Os CAUs e a prova semestral não contemplavam a idéia de não sermos conteudistas, varias questões senão na sua maioria, se referiam a detalhes e decorebas”.					
3) “A avaliação da monografia era coerente, pois ia acompanhando todo o processo de crescimento das cursistas”.					
4) “Na avaliação dos memoriais tive dificuldades com as normas ortográficas”					
5) “A ficha de avaliação da prática era muito detalhada, isso comprometia a observação das aulas, nos prendíamos a muitos detalhes.”					
6) “Observava que a avaliação era processual permitindo refletir, analisar e estabelecer contato com outras formas de avaliação, além da formativa.”.					
7) “As cursistas tinham muita resistência com a avaliação da prática pedagógica”					
8) “A avaliação era necessária pois ela servia como um ‘norte’ para nós tutores e principalmente, para os cursistas, pois era através de seu resultado é que podíamos corrigir as possíveis falhas”					
9) “Sendo um curso a distancia, acredito que o processo de avaliação era satisfatório”.					
10) “Atribuir nota na prática pedagógica era muito fácil, pois era um processo em construção”					

11) “Os CAUs e prova semestral traziam questões importantes que facilitavam a aprendizagem das cursistas”					
12) “A ficha de avaliação do memorial apresentava alguns itens que eram difíceis de serem avaliados”					
13) “A avaliação da prática permitia a ressignificação das aulas das cursistas, pois sempre dávamos o retorno de nossa avaliação”.					
14) “A avaliação da monografia era difícil, pois as orientações não ficavam muito claras”.					
15) “As reuniões deixavam a desejar, visto que algumas questões ficavam fora da realidade”.					
16) “As chaves de correção das questões abertas dos CAUS não eram muito claras”					
17) “Avaliar a prática era difícil, pois tinha cursista com mais pratica do que eu”					
18) “O Projeto Veredas foi um curso que permitiu que as cursistas vivenciassem na prática o que aprendiam na teoria”					
19) “Na pratica pedagógica era fácil dar nota na avaliação que também era feita de forma oral numa conversa com a cursista”					
20) “Os memoriais eram muito descritivos e pouco analítico, o que dificultava o preenchimento da ficha de avaliação”					
21) “Quando marcava a visita, a cursista montava um ’teatro‘ para a observação da prática pedagógica”					
22) “As cursistas não apresentavam resistência com a presença do tutor para a avaliação de sua pratica pedagógica”					
23) “Na avaliação da pratica era difícil apontar os problemas encontrados nas visitas em sala de aula”					
24) “A avaliação do CAU era fácil pois tínhamos o suporte da chave de correção ”					
25) “A coordenação sempre dava suporte nas dúvidas que surgiam com as avaliações do curso”					
26) “A ficha de avaliação da monografia ajudou muito na orientação deste trabalho”					
27) “As cursistas não mudavam o seu trabalho em sala de aula depois da avaliação da prática pedagógica”					