

ZÍDIA ROCHA MAGALHÃES

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PRÁTICA DA
TUTORIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:
a experiência na formação pedagógica de enfermeira(o)s**

FLORIANÓPOLIS

2007

© Copyright 2007 – Zídia Rocha Magalhães.

Ficha Catalográfica

M188a Magalhães, Zídia Rocha

Avaliação da aprendizagem na prática da tutoria de educação a distância:
a experiência na formação pedagógica de enfermeira(o)s / Zídia Rocha
Magalhães — Florianópolis (SC): UFSC/PEN, 2007.

184 p.

Inclui bibliografia.

1. Enfermagem – Ensino. 2. Educação – Tutoria. 3. Educação –
Aprendizagem. 4. Formação Formadores. 5. Ensino – Avaliação. 6. Educação a
distancia. I. Autor.

CDD 19ª ed. – 610.730 981

Catalogado na fonte por Lidyani Mangrich dos Passos – CRB14/697 – ACB439.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTACATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM
DOUTORADO EM ENFERMAGEM**

ZÍDIA ROCHA MAGALHÃES

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PRÁTICA DA
TUTORIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:
a experiência na formação pedagógica de enfermeira(o)s**

FLORIANÓPOLIS

2007

ZÍDIA ROCHA MAGALHÃES

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PRÁTICA DA
TUTORIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:
a experiência na formação pedagógica de enfermeira(o)s**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Doutora em Enfermagem – Área de concentração: Filosofia, Saúde e Sociedade.

Orientador: Profa. Dra. Marta Lenise do Prado
Co-orientador: Profa. Dra. Marisa Antonini
Ribeiro Bastos

FLORIANÓPOLIS

2007

ZÍDIA ROCHA MAGALHÃES

AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NA PRÁTICA DA TUTORIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: a experiência na formação pedagógica de enfermeira(o)s

Esta tese foi submetida ao processo de avaliação pela Banca Examinadora para a obtenção do Título de:

DOUTOR EM ENFERMAGEM

E aprovada na sua versão final em de 22 de março de 2007, atendendo às normas da legislação vigente da Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Área de Concentração: **Filosofia, Saúde e Sociedade.**



Dra. Marta Lenise do Prado
Coordenadora do Programa

Banca Examinadora:



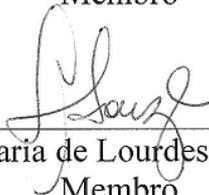
Dra. Marta Lenise do Prado
Presidente



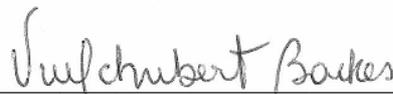
Dra. Maria Elizabeth C. Cestari
Membro



Dra. Juliane Corrêa
Membro



Dra. Maria de Lourdes de Souza
Membro



Dra. Vânia Marli Schubert Backes
Membro

"Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, não temos outro caminho a não ser viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que dizemos e o que fazemos".

(Paulo Freire)

AGRADECIMENTOS

AGRADEÇO a todas as pessoas que de alguma forma me ajudaram na criação desta tese. Sou muito grata às colegas Tutoras dos Núcleos de Apoio ao Docente de Minas Gerais que aceitaram o desafio de se tornarem as vozes formais citadas no corpo do texto juntando-se a outras para compor a harmonia deste trabalho.

Especialmente, AGRADEÇO à Profª Drª Marta Lenise do Prado, orientadora, por sua acolhida, seus ensinamentos e tenacidade para a conclusão desta tese;

à Profª Drª Marisa Antonini Ribeiro Bastos, co-orientadora, pelo estímulo e seriedade para com a avaliação;

à Profª Drª Maria de Lourdes de Souza por sua sabedoria, sensibilidade, solidariedade, afetividade e cuidado;

aos membros da Banca de Qualificação pelas contribuições e incentivo;

aos membros da Banca de Defesa pela disposição em analisar o relatório da pesquisa e pelas contribuições ao seu aprimoramento;

aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina pelo espaço de reflexão, de aprendizagem e convívio;

a(o)s querida(o)s companheira(o)s do EDEN – Grupo de Pesquisa em Educação em Enfermagem – PEN/UFSC pelo espaço de debate, intercâmbio de experiências, de conhecimentos e crescimento profissional;

às minhas amigas Sara, Valda, Ana Lúcia, Leonor, Aparecida, Lita, Silma, Nazaré e Celina pelas valiosas “lições de vida” regadas a amizade, companheirismo e cumplicidade;

à minha grande família, particularmente, aos meus pais Petrônio e Linda, às minhas irmãs Zenaide, Zaíde, Zenilde, Zoraide, Zélia, Zilma, Zilda, e Zoraia, meus irmãos José Augusto e Petrônio Júnior, minhas cunhadas, meus cunhados, sobrinhas e sobrinhos que apostaram em minha possibilidade de superar limites, sempre com muito amor, tolerância e carinho;

às professoras, colegas da Escola de Enfermagem da UFMG, em particular do Departamento de Enfermagem Básica pelo estímulo, compreensão e convívio amigável;

à Escola de Enfermagem da UFMG pelo apoio institucional;

e à CAPES, pelo apoio financeiro que por meio do Programa PQI/UFMG/USP-RP/UFSC, tornou possível a realização do curso de doutorado e elaboração desta tese.

MAGALHÃES, Zídia Rocha. **Avaliação da aprendizagem na prática da tutoria de educação a distância**: a experiência na formação pedagógica de enfermeira(o)s. 2007. 184f. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Curso de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

Orientadora: Profa. Dra. Marta Lenise do Prado

Co-orientadora: Profa. Dra. Marisa Antonini Ribeiro Bastos.

Defesa: 22/03/2007.

RESUMO

A necessidade de formar enfermeira(o)s professores para qualificar trabalhadores do setor de saúde levou a criação de um curso de Educação a Distância (EAD), para desenvolver formação pedagógica que contemplasse a articulação entre a Educação e a Saúde. Para isso precisou de tutor, um docente crítico, criativo e reflexivo para lidar com a forma individualizada de aprendizagem de aluno que ele não via e com competência para sentir, perceber, reconhecer e avaliar o avanço do aluno. A literatura da Enfermagem sobre a tutoria na EAD revelou-se escassa nas fontes consultadas. Por isto é necessária uma produção científica, que, relacionada com a avaliação sistemática dos processos de tutoria nos cursos de EAD, leve à compreensão de como o tutor organiza seu tempo e material e como estabelece uma relação dialógica nessa situação. O estudo irá contribuir para a análise de propostas, ampliar subsídios para a definição das políticas e avaliação em outros cursos da mesma natureza. A pesquisa objetivou compreender a prática da avaliação da aprendizagem pela tutoria de um Curso de Especialização em Enfermagem na modalidade EAD. Trata-se de estudo de abordagem qualitativa, realizado com tutoras, integrantes dos Núcleos de Apoio do Docente – NADs– do Estado de Minas Gerais que desenvolveram a formação de enfermeiros docentes no âmbito do Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores de Enfermagem – PROFAE – do Ministério da Saúde, sob a coordenação da ENSP/FIOCRUZ e que se enquadraram nos critérios para inclusão na pesquisa. Os dados foram coletados por meio de entrevistas, a partir de um roteiro semi-estruturado. Essas entrevistas foram gravadas e transcritas para análise de seu conteúdo (Bardin, 2004). A partir das entrevistas, foram estabelecidas seis categorias: desvelando a concepção de educação na EAD; questionando a avaliação; compreendendo a aprendizagem do aluno e o significado de avaliação da aprendizagem; buscando diferentes formas de realizar avaliação de aprendizagem e tornando-se tutora, que foram, detalhadamente analisadas. O trabalho concluiu que a metodologia aplicada possibilitou a compreensão do processo avaliativo e a identificação de suas potencialidades na EAD. O estudo registrou que, nessa modalidade, a avaliação da aprendizagem requer novas posturas tanto por parte do professor quanto do aluno, além do fato de precisar a avaliação ser compreendida como uma estratégia de acompanhamento da aprendizagem, o que requererá do tutor uma postura atenta e vigilante, que ofereça ao aluno constantes retro-alimentações sobre seu desempenho. A pesquisa encerra-se com recomendações sobre atitudes mentais do tutor em relação ao EAD.

Palavras-chaves: Tutoria em educação a distância; Formação de formadores; Avaliação da aprendizagem; Educação em enfermagem.

MAGALHÃES, Zidia Rocha. A learning evaluation in a tutorial distance education: The experience in a pedagogical development of nurses. 2007. 184f. Doctoral Dissertation – Graduation Program in Nursing. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

Head of the Committee: Prof. Dr. Marta Lenise do Prado

Advisor: Prof. Dr. Marisa Antonini Ribeiro Bastos

Final oral defense: 03/22/2007

ABSTRACT

The need for training Nursing Professors in the ability to qualify health care workers brought about the development of a Distance Education Program (*EAD*), able to develop pedagogic capabilities that embrace an articulation between Education and Health. To accomplish this program, it was necessary to employ judicial, innovative, and thoughtful professors, capable to deal with the students' learning, capable to feel, perceive, recognize, and evaluate the development of each student, from distance. There is a lack on *EAD* tutoring literature. For this reason, we felt the need for a tutorial systematic evaluation that would bring a dialectic understanding of the tutors' methods in organizing time and instruments, and in developing a distance learning situation relationship. The present study contributes to the analysis of proposals, amplifying bases for the improvement of policies and evaluation of other similar programs. The research aimed to understand the evaluation of a tutorial learning in a *EAD* methodological Specialization Program. This is a qualitative study, accomplished among tutors who were members of the Faculty Support Centers of the State of Minas Gerais – *NADs* – and who qualified Nursing Professors in the realm of the Nursing Workers Qualification Plan – *PROFAE* – under the Coordination of the *ENSP/FIOCRUZ*, and who met the research inclusion criteria. Data were collected through interviews, using a semi structured form. The interviews were recorded and copied for content analysis (Bardin, 2004). Six categories were established from the interviews and carefully analyzed: revealing the *EAD* education apprehension; inquiring the evaluation; understanding the student's learning and the meaning of the learning evaluation; seeking different ways for a learning evaluation; becoming a tutor. The study concluded that the used methodology allowed an understanding of the evaluation process and the identification of its potential in the *EAD* context. It also indicated that the adopted learning evaluation method requires from professors and students a new disposition and perception of the evaluation as a learning follow-up strategy. The method requires an attentive and watchful tutor, who offers a constant feedback on the student's performance. The research provides recommendations on the disposition of mind of the *EAD* tutors.

Key words: Distance education tutoring; Instruction of instructors; Learning evaluation; Nursing education.

MAGALHÃES, Zídia Rocha. **Evaluación del aprendizaje en la práctica de la tutoría en educación a distancia:** la experiencia en la formación pedagógica de enfermeros. 2007. 184f. Tesis (Doctorado en Enfermería) - Curso de Posgrado en Enfermería, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

Tutora: Profa. Dra. Marta Lenise do Prado

Tutora: Profa. Dra. Marisa Antonini Ribeiro Bastos.

Defense: 22/03/2007

RESUMEN

La necesidad de formar enfermera(o)s profesores para cualificar trabajadores del sector de la salud llevo a la creación de un curso de Educación a Distancia (EAD), para desarrollar formación pedagógica que contemplase la articulación entre la educación y la Salud. Para eso era necesario un tutor, un docente crítico, creativo y reflexivo para trabajar con la forma individualizada de aprendizaje del alumno que él nao veía y con competencia para sentir, percibir, reconocer y eveluar el avance del alumno. La literatura de Enfermería sobre la tutoría en la EAD se mostró escasa en las fuentes consultadas. Por esto es necesaria una producción científica, que, relacionada con la evaluación sistemática de los procesos de tutoría en los cursos de EAD, lleve a la comprensión de como el tutor organiza sus tiempo y material y como establece una relación dialógica en esa situación. El estudio irá a contribuir para el análisis de propuestas, a ampliar recursos para la definición de la política y evaluación en otros cursos de la misma naturaleza. La investigación tuvo como objetivo comprender la práctica de la evaluación del aprendizaje por la tutoría de un Curso de Especialización en Enfermería en la modalidad EAD. Se trata de un estudio de abordaje cualitativo, realizado con tutoras, integrantes de los Núcleos de Apoyo del Docente – NADs– del Estado de Minas Gerais que desarrollaran la formación de enfermeros docentes en el ámbito del Proyecto de Profesionalización de los Trabajadores de Enfermería – PROFAE – del Ministerio de la Salud, sobre la coordinación de la ENSP/FIOCRUZ y que encajaran en los criterios para inclusión en la investigación. Los datos fueron recolectados por medio de entrevistas, a partir de una guía semi-estructurada. Esas entrevistas fueron gravadas y transcritas para análisis de su contenido (Bardin, 2004). A partir de las entrevistas, fueron establecidas seis categorías: develando la concepción de educación en la EAD; cuestionando la evaluación; comprendiendo el aprendizaje del alumno y el significado de evaluación del aprendizaje; buscando diferentes formas de realizar evaluación del aprendizaje y volviendo-se tutora, que fueron, detalladamente analizadas. El trabajo concluyó que la metodología aplicada posibilitó la comprensión del proceso evaluativo y la identificación de sus potencialidades en la EAD. El estudio mostró que, en esa modalidad, la evaluación del aprendizaje requiere nuevas posturas tanto por parte del profesor como del aluno, además del hecho de precisar ser comprendida como una estrategia de acompañamiento del aprendizaje, lo que requerirá del tutor una postura atenta y vigilante, que ofrezca al alumno constante información sobre su desempeño. La investigación concluye con recomendaciones sobre actitudes mentales del tutor en relación a la EAD.

Palabras-claves: Tutoría en educación a distancia; Formación de formadores; Evaluación del aprendizaje; Educación en enfermería.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABEn	- Associação Brasileira de Enfermagem
AC	- Análise de conteúdo
AD	- Análise de discurso
BID	- Banco Interamericano de Desenvolvimento
CICAD/OEA	- Comissão Interamericana para o Controle do Abuso de Drogas da Organização dos Estados Americanos
EAD	- Educação a Distância
EDMC	- Metodologia de EAD mediada por computador
EE/UFMG	- Escola de Enfermagem da UFMG
ENSP	- Escola Nacional de Saúde Pública
ESPENSUL	- Especialização em Enfermagem da Região Sul
FAFIMA	- Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Machado
FAT	- Fundo do Amparo ao Trabalhador
FIOCRUZ	- Fundação Oswaldo Cruz
IES	- Instituições de Ensino Superior
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MTb	- Ministério do Trabalho
NADs	- Núcleos de Apoio ao Docente
OPAS	- Organização Pan-Americana da Saúde
PQI	- Projeto de Qualificação Interinstitucional
PROFAE	- Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem
RCA	- Rede Cooperativa de Aprendizagem
REPENSUL	- Rede de Pós-Graduação em Enfermagem da Região Sul, esta sigla a partir de 1998 denomina - Rede de Promoção ao Desenvolvimento da Enfermagem
SIS	- Gestão de Investimentos em Saúde
SPS	- Secretarias de Políticas de Saúde
SUS	- Sistema Único de Saúde
TIC	- Tecnologias de informação e comunicação
UAB	- Universidade Aberta do Brasil
UFJF	- Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	- Universidade Federal de Minas Gerais
UFSC	- Universidade Federal de Santa Catarina
UNILESTE	- Centro Universitário do Leste de Minas Gerais
UNIMONTES	- Universidade Estadual de Montes Claros
UNIVAS	- Universidade do Vale do Sapucaí

SUMÁRIO

CAPITULO I

O PROBLEMA EM FOCO12

1.1 Objetivo 19

1.2 Justificativa..... 19

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO ENFERMEIRO.....21

2.1 Educação a Distância (EAD)..... 21

2.2 A EAD e a sua incorporação pelo setor de saúde..... 27

2.3 A tutoria na EAD..... 29

2.4 Sob análise o Curso de Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área da Saúde: Enfermagem..... 34

CAPÍTULO III

AValiação EDUCACIONAL E DA APRENDIZAGEM49

3.1 Avaliação educacional *versus* avaliação de aprendizagem 50

3.2 A influência das teorias da educação na prática avaliativa 55

3.3 Algumas perspectivas para o processo de avaliação da aprendizagem..... 61

3.4 Avaliação da aprendizagem nos cursos de EAD..... 69

CAPÍTULO IV

PERCURSO METODOLÓGICO72

4.1 Tipo de estudo 72

4.2 Sujeitos e cenário do estudo 73

4.3 Coleta e registro dos dados..... 78

4.4 Análise dos dados 79

4.5 Questões éticas 81

4.6 Organização e apresentação dos dados..... 81

CAPÍTULO V

A EXPERIÊNCIA DE SER TUTORA EM EAD.....88

5.1 Desvelando a concepção de educação e de EAD	91
5.2 Questionando a avaliação – avaliar - o que é?.....	96
5.3 Compreendendo o processo de aprendizagem do aluno.....	105
5.4 Compreendendo o significado de avaliação da aprendizagem.....	109
5.5 Buscando diferentes formas de realizar avaliação de aprendizagem dos alunos do Curso.....	118
5.6 Tornando-se Tutora	131

CAPÍTULO VI

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PELA TUTORIA EM EAD.....134

CAPÍTULO VII

A PRÁTICA DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM COMO POSSIBILIDADE DA TRANSFORMAÇÃO DESEJADA163

REFERÊNCIAS169

Apêndice A - Ofício aos Coordenadores dos NADs, solicitando a relação dos Tutores com respectivos endereços	180
Apêndice B - Roteiro de entrevista semi-estruturada.....	181
Apêndice C - Termo de consentimento livre e esclarecido.....	182
Anexo A – Parecer do Comitê de Ética.....	183

CAPITULO I

O PROBLEMA EM FOCO

Desde a década de 60 do século passado, a sociedade brasileira convive com um grande problema que é a presença de um contingente expressivo de trabalhadores do setor de saúde não profissionalizados que ingressou no mercado de trabalho sem a devida qualificação para o trabalho.

Várias iniciativas da categoria profissional em prol da profissionalização dos trabalhadores da Enfermagem resultaram na resposta dos Ministérios da Saúde, da Educação e Desportos e da Previdência e Assistência Social, além da Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), que, num Acordo Interministerial, propiciou a elaboração de uma proposta-programa de qualificação para os trabalhadores de saúde, denominado Larga Escala que previa o preparo formal com a educação em serviço, de cobertura nacional, executada em níveis local e regional (BASTOS; MAGALHAES, 2001). Ressalta-se que este programa não logrou as metas desejadas em decorrência da falta de apoio político e financeiro.

Outro tipo de iniciativa, em prol da profissionalização na Enfermagem, foi vivenciado no Estado de Santa Catarina, sob a liderança dos Departamentos de Enfermagem e de Saúde Pública da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em parceria com as entidades de classe da Enfermagem e financiada pelo governo do estado com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), associado ao suporte da Fundação W.K.Kellogg, adotando a tecnologia de educação no trabalho, (SOUZA; HERR; REIBNITZ, 1997).

Na Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), também foi criado e desenvolvido Cursos de Auxiliar de Enfermagem, demonstrando iniciativa de enfrentamento do problema da falta de profissionalização (MAGALHÃES; PIMENTA-FILHO; MATTOS, 1998).

Após vários movimentos promovidos pela comunidade da Enfermagem, e diante de experiências bem sucedidas, como a da UFSC e da UFMG, foi implantado o Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem (PROFAE), por iniciativa do Ministério da Saúde, com recursos obtidos do FAT, do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e do próprio governo que objetivou qualificar os trabalhadores de Enfermagem para exercerem sua profissão de forma regular, a fim de diminuir os riscos para a população atendida, melhorar a qualidade da atenção de saúde hospitalar e ambulatorial, além de criar condições de sustentabilidade para os programas de formação de nível médio para a saúde (BRASIL, 2001; REIBNITZ; HERR; SOUZA, 2000a).

Esse projeto mobilizou várias instituições e universidades federais, dentre estas as escolas de Enfermagem. Uma delas, a UFMG, aceitou o desafio de, em parceria com Faculdade de Educação, oferecer o Curso de Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área de Saúde: Enfermagem, no nível de Especialização, como uma das linhas de trabalho do Componente II do PROFAE, objetivando o desenvolvimento de competências nas(os) enfermeiras(os), especializando-as(os) para se tornarem professores de curso de educação profissional de Enfermagem de nível médio (BASTOS; AMARAL, 2002).

Este curso pretendeu, também, desenvolver formação pedagógica comprometida com as necessidades sociais, contemplando a articulação entre a Educação e a Saúde. Ele foi realizado na modalidade de Educação a Distância (EAD), “[...] com base no princípio da democratização da educação, surgindo para responder a uma série de necessidades educacionais”, entre elas “[...] a demanda crescente de formação continuada voltada para novos contextos de trabalho.” (CORRÊA; 2002, p. 37).

A proposta do curso do Ministério da Saúde foi intermediada pela Escola Nacional de Saúde Pública (ENSP), da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), que se responsabilizou pela elaboração do Projeto Político Pedagógico, dos materiais instrucionais, bem como de toda sua organização, para ser oferecido às(os) enfermeiras(os) engajadas(os) na Educação Profissional de Nível Técnico, no âmbito do PROFAE.

O PROFAE previa, num curto espaço de tempo, a formação de 12.000 enfermeiros docentes em todo o Brasil, desses, 1.370 em Minas Gerais. Na Escola de Enfermagem da UFMG, a operacionalização de um curso de especialização na área pedagógica, na modalidade de EAD, exigiu dos seus docentes o desempenho de novos papéis, como o de tutor desse curso, por exemplo, que deveria, entre tantas outras atividades, superar o caráter fragmentário das práticas educacionais vigentes e lidar com a interdisciplinaridade, como estratégias para a transformação da realidade (BASTOS; AMARAL, 2002).

O curso, cuja concepção pedagógica foi desenvolvida sob a coordenação de profissionais da ENSP/FIOCRUZ, contou com a parceria das Universidades Federais para a sua implantação. Cabia a essas instituições, também, a seleção e indicação de professores para serem tutores. Estes são professores,

[...] mas não qualquer professor[...]. [...] Ser tutor, para nós, significa compreender a complexidade da formação docente no atual contexto, ampliando o olhar sobre a educação como prática social e situando a relação educação-trabalho-formação dos profissionais de saúde no âmbito das relações sociais. (BOMFIM; PERROTA; TORREZ, 2003, p. 9).

Tais tutores deveriam, de preferência, ser enfermeiros doutores e mestres com formação em educação, ou educadores doutores e mestres com formação na área de saúde, para integrarem a equipe pedagógica. Em último caso, poderiam ser especialistas, com ampla experiência em educação e saúde.

Para tanto, esse tutor deveria ser, também, um docente com uma atuação diferenciada, com um perfil crítico, criativo e reflexivo, tendo em vista que ele responderia pela formação desse novo profissional da educação e de saúde. Isso porque o Curso de Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área de Saúde: Enfermagem esperava formar professores que refletissem crítica e coletivamente sobre sua prática em educação, inclusive nos espaços onde atuassem (BOMFIM; PERROTA; TORREZ, 2003) e, dessa forma, o seu processo educativo, quer presencial ou a distância não poderia mais ser visto apenas como fonte de transmissão de conhecimento. Para que o curso se efetivasse era preciso que os alunos-enfermeiros deixassem de ser, definitivamente, receptores de informação e se tornassem

construtores do seu conhecimento.

Dessa forma, se impôs uma mudança paradigmática em relação ao professor. Ele que, no ensino tradicional, era uma autoridade, um especialista que transferia conhecimentos, deveria deslocar-se para um caminhar junto, na busca da auto-suficiência do aluno. Esse deslocamento de papel do professor consistia num desafio ainda maior na EAD, já que as experiências, até então existentes no Brasil, em geral, adotavam o modelo tradicional de ensino. Além disso, outra relação pedagógica passa a se estabelecer considerando que não há proximidade do mundo do aluno e que o vínculo professor-aluno, na EAD, era por meio de textos impressos ou *on line*, mensagens que circulavam na mídia e através de tecnologia de comunicação.

Desse modo, capacitar o tutor para essa modalidade de ensino significava possibilitar-lhe a aquisição de competências abrangentes, já que ele deveria lidar com a forma individualizada de aprendizagem de um aluno que ele não via, mas podendo sentir e perceber o avanço, ou não, desse aluno.

O Curso de Formação Pedagógica em Educação Profissional pretendeu “[...] preparar profissionais comprometidos com a qualidade social dos serviços em saúde” (BOMFIM; PERROTA; TORREZ, p. 13) e, dessa forma, iniciativa, responsabilidade e autonomia, com concepção ético-política sobre o trabalho e as relações sociais, eram atributos que deveriam ser, igualmente, perseguidos no desenvolvimento do curso. Ele implicava, também, em capacidades que permitissem a articulação e mobilização de conhecimentos, habilidades e valores, e que se manifestavam na realização de atividades no campo profissional, de natureza técnica, sistemática, comunicativa e sócio-política.

Para dar conta de uma formação dessa natureza, o tutor deveria desenvolver uma linguagem adequada, tanto verbal quanto escrita, para se fazer entender à distância, ou seja, descobrir formas de diálogo que garantissem a efetividade do processo de comunicação, para que não se transformasse em mera emissão de comunicados. Ele deveria, também, ser uma pessoa que oferecesse aos estudantes estímulos e oportunidades para realizarem investigações desafiadoras em contextos significativos e realistas, permitindo que, pela vivência, atingissem níveis de

aprendizagem e de conhecimento suficientes para intervirem na realidade de saúde da cidade onde moravam. Além disso, esse tutor deveria estar sempre atento para adequar as propostas de atividades a fim de dar ao aluno oportunidades de análise, síntese, julgamento crítico, aplicação e criação. Cabe lembrar que o tutor deste curso era professor das Instituições de Ensino Superior (IES) e, como tal, vivenciava as duas modalidades de ensino, a presencial e a de EAD.

Para colocar em prática a proposta do Curso do PROFABE foi necessário constituir, nas universidades parceiras, os Núcleos de Apoio ao Docente (NADs). Entre as atividades dos NADs, estava prevista a preparação dos professores-tutores do curso por meio de Oficinas de Capacitação Inicial e Continuada, num programa com fases e etapas distintas, além de avaliação e acompanhamento por parte da Coordenação Pedagógica do curso na ENSP, e pela coordenação político-financeira do Ministério da Saúde.

Como docente da Escola de Enfermagem da UFMG (EE/UFMG) a pesquisadora participou das articulações e negociações para a implantação do curso na UFMG, coordenou a primeira Oficina de Capacitação Inicial de Tutores, oferecida pela ENSP/FIOCRUZ e foi tutora do curso.

Com o desenrolar do Curso de Especialização de Formação Pedagógica em Educação Profissional Área de Saúde: Enfermagem, outras propostas de preparação de tutores foram incorporadas ao projeto como um todo, entre eles o Projeto de Formação Continuada de Tutores através de Rede Cooperativa de Aprendizagem (RCA), denominado, posteriormente, de Projeto SEIVA (ROCHA et al, 2002).

O Projeto SEIVA é um sistema de educação interativa que utiliza tecnologias de informação e comunicação (TIC), desenvolvendo uma relação entre educação e comunicação que rompe com a lógica transmissiva de ensino e com a lógica unidirecional de comunicação. Consiste na utilização de um sistema interativo de aprendizagem mediado pela web e baseada na construção de conhecimentos a partir de uma rede colaborativa. Essa interação pode permitir, também, a formação de redes de solidariedade e de cooperação de aprendizagem (ROCHA et al, 2002).

A estratégia a distância para esse curso é adequada para viabilizar as exigências

de escala, custo-efetividade e qualidade pedagógica que um processo educacional como esse requer. Acrescente-se, ainda, a possibilidade da realização do curso como formação continuada, sem que o profissional se afaste de seu local de trabalho – fator de grande relevância para a clientela, dispersa em todo o território nacional, com múltiplos vínculos de trabalho, além de majoritariamente feminina, o que significa assumir diferentes papéis, além dos exigidos pelo exercício profissional (BOMFIM; TORREZ, 2002).

A EAD representa uma estratégia educacional apropriada a situações em que não existe contigüidade entre professor e aluno, porque pode estabelecer um agir comunicativo entre tutor e aluno, por intermédio de diversos tipos de mídia, potencializando os meios virtuais (ROCHA et al, 2002).

Quando da formulação do projeto do curso, existia propostas de formação de docentes, inclusive na área de saúde, utilizando recursos de EAD, com contribuições importantes, assim como, existia, também, propostas menos criteriosas que colocavam em dúvida o valor da educação, nessa modalidade. Conhecendo essa situação e também as experiências bem-sucedidas da Fundação Perseu Abramo, do Instituto Paulo Freire (BRASIL, 2003), a opção dos mentores do curso foi a de realizá-lo em EAD.

Convém lembrar que um número significativo de enfermeiros – clientela do curso - não tinha facilidade para lidar com as tecnologias em comunicação, pois não a dominava e, muitas vezes, não tinha nem acesso aos modernos recursos de comunicação e da informática, como a Internet, o correio eletrônico, o projetor de multimídia, aparelhos de *facsimile*. Neste país, em distantes rincões, às vezes não existem nem os recursos tradicionalmente utilizados, como por exemplo, telefone, *facsimile*. Sabe-se que, entre os especializandos, existiam enfermeiros, sem domínio integral de suas competências técnicas, que enfrentavam condições adversas de trabalho em lugares inóspitos, sem proposta para promover a saúde da população, tendo instituído estruturas para desenvolver ações curativas. Enfermeira(o)s que, por causa de salários insuficientes, estavam submetidos a dois empregos, superpondo carga horária de trabalho, e que, à noite, aceitavam desafio de serem educadores. Foi

nesse contexto que se desenvolveu a tutoria em EAD do Curso de Especialização em Formação Pedagógica de Educação Profissional na Área de Saúde: Enfermagem.

Nos momentos de preparo do tutor do Curso de Especialização, não se esgotavam as dúvidas e discussões sobre a questão da avaliação da aprendizagem. O Curso, em seu projeto político-pedagógico, tinha uma proposta de avaliação, com enfoque voltado para a aquisição de competências e era coerente com a sua filosofia de educação.

O modelo de avaliação do Curso era o que envolvesse aspectos políticos, sociais, culturais, psicológicos e éticos como uma ação política da educação, ao mesmo tempo em que era parte do processo didático, que regulasse as atividades do aluno, administrasse os fluxos desse processo e avaliasse, também, a competência do professor/tutor (BOMFIM; PERROTA; TORREZ, 2003).

Para tanto, o sistema de avaliação se constituiu em momentos diferenciados, efetuando-se continuamente como avaliação formativa por meio do acompanhamento das aprendizagens de acordo com as respostas discentes e, também, ocorrendo em momentos pontuais de encerramento de ciclos de aprendizagem como avaliação normativa.

A avaliação formativa, pautada em princípios de democratização e de educação para a libertação, tinha o erro como elemento de diagnóstico do aluno o que levaria a uma ação didática apropriada, eliminava o fracasso e as desigualdades e, assim, todos poderiam alcançar a competência (BOMFIM; PERROTA; TORREZ, 2003).

A avaliação normativa constituía-se em exigências estabelecidas pelos planejadores do Curso, como patamares que o aluno deveria alcançar por meio da apresentação de tarefas, exercícios, atividades, sínteses de conteúdos ou relatórios enviados ao tutor/professor dos quais, após a sua apreciação, emitiria conceitos parciais sobre o desempenho do aluno (BOMFIM; PERROTA; TORREZ, 2003).

Não se pode negar que o sistema de avaliação privilegia, de forma consciente ou não, a concepção de mundo de quem a realiza como componente da ação educativa, envolvendo aí aspectos políticos, sociais, culturais, psicológicos, éticos e até econômicos.

A partir destas realidades, surgiram alguns questionamentos: ancorados em sua experiência profissional e técnico-científica, os tutores utilizaram ações avaliativas norteadas pelas concepções pedagógicas adotadas pelo curso? O que significava avaliar a aprendizagem do aluno nessa concepção? Quais as dificuldades enfrentadas pelos tutores no processo de avaliação?

Afinal, como se deu a prática de avaliação da aprendizagem pela tutoria nesse curso?

1.1 Objetivo

Compreender a prática de avaliação da aprendizagem pela tutoria de um Curso de Especialização em Enfermagem na modalidade de educação a distância.

1.2 Justificativa

Os processos avaliativos proporcionam dimensão de realização e de concretude às propostas, idéias ou programas. Nos processos educacionais é a avaliação que acompanha e confere a condição de sucesso ou não da aprendizagem do aluno. Ela reflete a influência e ou interferência que a educação tem produzido numa determinada realidade, individual, de grupos ou da sociedade. Os estudos e pesquisas sobre EAD têm apontado que, embora tenha havido mudança nas concepções de educação em EAD, tem prevalecido processos de avaliação da aprendizagem da educação tradicional.

Torna-se necessário realizar estudos sobre avaliação da aprendizagem das propostas de formação e capacitação, que utiliza a modalidade de EAD, cuja estratégia educacional tem como características singulares o fato de que alunos e professor estarem separados no espaço e no tempo; o controle do aprendizado realizado mais intensamente pelo aluno do que pelo tutor distante e a comunicação entre alunos e professor/tutor mediada por documentos impressos ou alguma forma de tecnologia

(GONZALEZ, 2005).

A adoção desta estratégia tem alcançado uma significativa expansão nas últimas décadas, inclusive na Enfermagem.

A gestão política da Enfermagem, junto às instâncias governamentais, decorreu na realização de um projeto de profissionalização da enfermagem. Este projeto, denominado PROFAE, com abrangência em todo território nacional, pretendeu garantir eficiência e eficácia nos processos de aprendizagem, e por isto mesmo à avaliação da aprendizagem dos alunos. É fundamental a avaliação dessa experiência, pela sua magnitude, por tratar-se de uma política de governo e por envolver um número significativo de atores. É a investigação de uma prática significativa para equacionar as demandas de formação em serviço de uma organização em rede.

A experiência da pesquisadora como tutora no processo de formação pedagógica de enfermeira(o)s levanta indícios de que está havendo mudanças nos processos avaliativos, particularmente, na avaliação da aprendizagem dos especializandos. Fazer a pesquisa torna-se imperioso na perspectiva de identificar, constatar e entender em que dimensões tais mudanças estão ocorrendo.

Na Enfermagem da UFMG esta foi a primeira experiência em EAD e sua avaliação servirá como subsídio para definir, posteriormente, política, referenciais teóricos para outros projetos.

Na literatura consultada ainda é escassa a produção científica da Enfermagem sobre a experiência de avaliação do trabalho de tutor de ensino a distância. Aumentar a produção científica da enfermagem relacionada à avaliação sistemática de processos de tutoria para cursos de EAD, é um compromisso que também justifica este estudo.

Na Escola de Enfermagem da UFMG, esta pesquisa pode contribuir para consolidar a linha de pesquisa “O ensino e a prática da enfermagem”, que é um dos seus núcleos temáticos, previsto no Projeto de Qualificação Interinstitucional (PQI) UFMG/UFSC/USP – Ribeirão Preto.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO ENFERMEIRO

2.1 Educação a Distância (EAD)

Com o objetivo de educar alunos fisicamente distantes, a comunicação por meio de mensagens escritas existe desde a antiguidade. Na Grécia, e depois em Roma, contavam com uma rede de comunicação por correspondência que levava intencionalmente à instrução (OLIVEIRA, 2002).

Estudiosos como Gonzalez (2005) e Oliveira (2002) mostram que a EAD surge na Suécia, em 1833. Na Inglaterra, tem-se notícia dela desde 1840, mas foi em 1843 que instaurou-se a Phonographic Corresponding Society. Já com experiência nessa modalidade de ensino, em 1962, a Open University foi criada, e passou a assessorar e apoiar outros países a fazerem EAD. A Alemanha inaugura a sua primeira experiência em EAD em 1856. Nos EUA, em 1874, foi criada a Illinois Weeleyan University. Outros países, como Paquistão, Tailândia, Indonésia, Índia, Sirilanka, Austrália, México, Costa Rica, Venezuela, Colômbia e Brasil começaram suas experiências no séc. XX.

A utilização da EAD, no Brasil, é mais recente do que na maioria dos países, e as experiências tornaram-se conhecidas, ao longo dos anos, em diferentes contextos da sociedade. Ela pode ser observada nas propostas de educação pelo rádio da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro em 1923; do Serviço de Radiodifusão do Ministério da Educação em 1937; dos cursos profissionais impressos do Instituto Universal Brasileiro a partir de 1941; até os projetos de Telecurso de 1º e 2º graus de 1978 e 2000 e da TV Escola do MEC para formação de professores em 1996. Pode-se dizer que a forma como essa modalidade foi desenvolvida em nosso país contribuiu para que fosse considerada, por muito tempo, como ineficiente.

Entretanto a EAD já era conhecida desde o século XIX. E, somente nas últimas décadas, percebeu-se a sua importância na busca de solução para problemas educacionais de vários países, como: urgência da formação escolar, necessidade crescente de habilitações específicas, imperativo da atualização permanente no trabalho, entre outras razões.

Experiências de EAD no Brasil começaram desde o início do Séc. XX, a saber: em 1904, existiam escolas privadas internacionais que começaram a oferecer cursos pagos, por correspondência. Já em 1934 a Fundação Roquete Pinto inaugura a Rádio-Escola no Rio de Janeiro, que distribuía esquemas de aula em folhetos e fazia contato com alunos pelos serviços de correio. Em 1939, iniciam-se os cursos técnicos profissionalizantes por correspondência promovidos pelo Instituto Universal Brasileiro, em São Paulo. Em 1941, foi instalada a primeira Universidade do Ar – que durou apenas dois anos. Em 1947, uma nova Universidade do Ar foi inaugurada, desta vez patrocinada pelo SENAC, SESI e Emissoras Associadas. Em 1961/1965, surge o Movimento de Educação de Base (MEB), dirigido pela Igreja Católica e com o apoio do Governo Federal. Em 1970, o Projeto Minerva. Na Década de 1970, a Fundação Roberto Marinho lança o Programa de Educação Supletiva à distância para 1º. e 2º. graus. Em 1992, foi instalada a Universidade Aberta, em Brasília sob os auspícios da Lei 403/92.

A EAD foi oficializada pela Lei 9.394, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), regulamentada pelos decretos 2.494, de 10/02/1998; 2.561, de 27 de abril do mesmo ano, e pela portaria ministerial nº 301, de 7 de abril de 1998, regulando assim desde o ensino fundamental para jovens e adultos, o ensino médio, a educação profissional, até o ensino de graduação e pós-graduação, nas várias instituições educacionais.

Deste modo, com a aprovação Lei 9.394, de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), houve o estímulo para adotar a EAD, principalmente na pós-graduação, como forma de fazer, mais rapidamente, a qualificação e a capacitação de profissionais, considerando as distâncias em nosso país e as rápidas mudanças que estão ocorrendo em nossa sociedade, como o avanço do conhecimento, dos meios de comunicação e

dos processos e produtos tecnológicos.

A UFSC, desde 1996 também utiliza a metodologia de EAD mediada por computador (EDMC) na implantação do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção (Cursos Mestrado e Doutorado), envolvendo uma rede estadual de oito universidades oficiais e privadas, além de empresas de significativo porte tecnológico. E, em 1997, foi lançado o Mestrado Tecnológico em Logística, curso desenvolvido nas unidades da PETROBRÁS, em Macaé-RJ; Salvador, Belém e Natal. Esse curso foi ministrado pelo Laboratório de Ensino a Distância do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da UFSC e utilizou videoconferências, Internet e mídias tradicionais (GONZALEZ, 2005).

Observa-se que a EAD, tem por características: a) separação professor-aluno; b) utilização de meios tecnológicos; c) individualização de aprendizagem, que a torna flexível e o aluno independente; mas apresentando bidirecionalidade (*feed-back* entre docente e aluno); e d) comunicação massiva – através das possibilidades de envio e recepção de mensagens educativas, elimina fronteiras espaço-temporais e propicia o aproveitamento dessas mensagens por um grande número de pessoas, dispersas geograficamente (COMASSETTO, 2001).

A EAD tem objetivos explícitos, como o de democratizar o acesso à igualdade de oportunidades educativas a alunos em seu meio cultural e natural; propiciar aprendizagem autônoma e ligada à experiência do aluno; promover um ensino inovador e de qualidade; incentivar a educação permanente; e reduzir custos.

Nessa perspectiva, a EAD pode apresentar vantagens como: abertura (formação adaptada às exigências atuais ou contextuais de pessoas que não puderem freqüentar a escola tradicional); flexibilidade (ausência de rigidez quanto aos requisitos de espaço, tempo e ritmo); eficácia (o aluno é o centro do processo de aprendizagem, sujeito ativo de sua formação); formação permanente e pessoal; economia. Da mesma forma, algumas desvantagens não podem ser negadas, como: limite no alcance do objetivo da socialização, das áreas afetiva/atitudinal e psicomotora, a não ser por intermédio de momentos presenciais; perigo da homogeneidade dos materiais instrucionais (COMASSETTO, 2001).

Após elencar definições de EAD elaborados ao longo do tempo e por estudiosos do assunto, de vários lugares no mundo, Belloni (1999) critica a sua elaboração, por considerá-las descritivas e por definirem a EAD pelo que ela não é, ou seja, a partir da perspectiva do ensino convencional da sala de aula, da separação professor-aluno e, principalmente, pela ênfase nos processos de ensino, em detrimento aos processos de aprendizagem. Keegan (1983 apud BELLONI, 1999, p. 30) acrescenta:

A idéia de auto-aprendizagem ausente ou apenas implícita nas definições behavioristas e economicista – é, no entanto, crucial para a educação a distância: muito mais do que no ensino convencional, onde a intersubjetividade pessoal entre professores e alunos e entre os estudantes promove permanentemente a motivação, na EaD o sucesso do aluno (isto é a eficácia do sistema) depende em grande parte da motivação do estudante e de suas condições de estudo.

Daí a importância que o processo ensino-aprendizagem deve assumir, com todas as implicações ideológicas, de concepção pedagógica, de direcionamento, de organização, da utilização das tecnologias, para não se afastar do cerne da questão, que é a própria educação. Não se pode esquecer que, para educar, sempre se utilizou a mediação de algum tipo de comunicação, na relação entre o professor e o aluno.

Para Litwin (2001, p. 13), a EAD é uma modalidade de ensino com características específicas, onde se deve “[...] criar espaço para gerar promover e implementar situações em que os alunos aprendam”. Ela tem como traço característico a mediatização das relações entre docentes e alunos, que não se dá por assistência regular à aula, e sim por situações não-convencionais de espaço e tempo compartilhados, e a ênfase na eficácia dos aspectos organizacionais e administrativos, eliminando muitas das barreiras burocráticas do ensino convencional. E Giusta (2003, p. 22) considera o assunto polêmico, na medida em que não quer ignorar os problemas e controvérsias que ele provoca, e, por isso mesmo, define a EAD “[...] como processo de formação humana cujas finalidades podem ser resumidas no preparo do aluno para o exercício da cidadania, com toda a complexidade que isto implica”.

O processo educacional, entendido como condição para que as pessoas adquiram conhecimentos com o objetivo de desenvolver capacidades e aptidões,

antecede qualquer ação, menção ou idéia em EAD. Mas, segundo Comassetto (2001, p. 16), “[...] a educação aumenta o poder do homem sobre a natureza e, ao mesmo tempo, busca conformá-lo aos objetos de progresso e equilíbrio social da coletividade a que pertence.” Para tanto, “[...] deve conduzir à formação do educando, fazendo-o capaz de viver e conviver na sociedade, participar de sua vida na relação com o outro.” Dessa forma, continua: “[...] não podemos, então, separar a tecnologia do homem, tanto no sentido de possuir conhecimento e saberes para produzi-la, como para saber se ela pode e vai influenciar na sua subjetividade.” (COMASSETTO, 2001, p. 15).

Isso significa que EAD é uma forma de ampliar o acesso à educação, e esta, como tal, em nossos dias, é concebida, como forma de alunos construírem seus próprios conhecimentos, aprendendo a aprender, no seu próprio ritmo, estilo.

De acordo com Corrêa (2002, p. 37),

A EAD instituiu-se com base no princípio de democratização da educação, surgindo para responder a uma série de necessidades educacionais, principalmente a formação de um público cuja escolarização foi interrompida, disperso geograficamente e impossibilitado de se deslocar para os centros de formação.

Dessa forma, a EAD atende a uma demanda crescente de formação continuada voltada para novos contextos de trabalho, o que nos obriga a pensar em novos paradigmas educacionais, tendo em vista a formação de competências e a ampliação do atendimento a um novo perfil de aluno (CORRÊA, 2002).

Ainda é Corrêa (2002) que nos fala de crescentes mediações pedagógicas utilizadas na EAD. Na primeira geração, que se caracteriza pelo uso de material impresso como forma de desenvolver os conteúdos e manter a comunicação com os alunos, formaram-se equipes multidisciplinares, cuja referência é a *Open University* do Reino Unido; a segunda geração é representada pela utilização de materiais de áudio e vídeo que favorece a comunicação sincrônica, permitindo uma ampla difusão da informação, contatando pessoas em espaços diferentes, num mesmo horário. A referência é o pólo difusor para transmitir informações para diversos pontos de recepção. A terceira geração reconhece e absorve o avanço das telecomunicações, flexibiliza processos informacionais e comunicacionais, introduz a comunicação

assíncrona, o que permite contatar pessoas em espaços e tempos diferentes, possibilitando uma adequação maior do processo de ensino-aprendizagem ao tempo do aluno e às suas condições de inserção profissional.

Ainda, para essa autora, as gerações de EAD se estruturaram a partir de modelos provenientes de formas específicas de organização da produção econômica fordista e pós-fordista, que, por sua vez, influenciam políticas e programas educacionais em EAD (CORRÊA, 2002).

Comasseto (2001) também identifica sistemas de gerações da EAD conforme a evolução das tecnologias de informação, iniciando-se a primeira com base no texto impresso ou escrito à mão (educação por correspondência). Nesta fase, observa-se, na dimensão do espaço e tempo, alto grau de autonomia do aluno, desenvolvido desde 1840 até a década de 20 do século passado. A segunda geração está baseada na televisão e rádio, com alguns contatos telefônicos. Ocorre em vários lugares do mundo, até as últimas décadas de 50 e 60. A terceira geração conta com os sistemas das fases anteriores quanto à abordagem de multimídia, só que a transmissão era utilizada como um meio suplementar, e já se contava com a computação, na forma orientada por computadores. E, finalmente, os sistemas de quarta geração, com base em novas tecnologias, que foram desenvolvidos em torno de comunicações mediadas por computador, correio eletrônico, associadas ao acesso a banco de dados (bibliotecas eletrônicas).

Sabe-se que os diferentes recursos tecnológicos não estão disponíveis em todos os lugares do mundo e, além disso, há grupos profissionais que ainda têm dificuldade de manejo dos recursos multimídia desenvolvidos em torno de comunicações mediadas por computador, correio eletrônico e associadas ao acesso a banco de dados (bibliotecas eletrônicas). Esta foi uma das razões que levou a Enfermagem da UFSC a adotar o material escrito associado a outros suportes, no mesmo período em que a Engenharia já adotava outros suportes instrumentais.

Independente do tipo de recurso tecnológico adotado a EAD tem, em nossos dias, espaço garantido, em que pesem, ainda, as controvérsias a respeito da democratização da educação nos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento,

como é a nossa situação.

Observamos um esforço por parte dos nossos governos, desde a aprovação de leis como a nova LDB e a regulamentação dos artigos do capítulo que trata da educação a distância, criação de políticas e de programas para grupos específicos (como foi o PROFAE) para se beneficiarem da EAD até, mais recentemente, a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), com abertura de editais convocando as instituições de educação a apresentarem propostas de educação a distância, para levar a educação continuada e outros tipos de formação de nível superior e médio a grupos populacionais que se encontram alijados desses novos processos educacionais.

2.2 A EAD e a sua incorporação pelo setor de saúde

O texto da Revista RADIS da FIOCRUZ, que trata a EAD entre dois "efes": fobia e fetiche, faz uma abordagem que, em geral, atinge as pessoas, porque não se pode falar em EAD, sem se referir à tecnologia e ao que ela provoca, imediatamente, na maior parte dos profissionais da educação e da saúde. Em primeiro lugar, leva à fobia, ou seja, à rejeição, ao medo da sua imperiosa absorção na EAD – diferentemente do que provoca no ensino presencial, mais controlado pelos profissionais, e que, por isso, não ameaça tanto as pessoas e nem a escola, como instituição. Num segundo momento ela remete ao fetiche que a tecnologia produz, porque ela atrai e é bem-vinda por tratar-se do novo, do moderno. Ela se caracteriza como meio e como uma ferramenta importante para a formação, especialmente a formação continuada de profissionais de saúde, tão necessária em nossos tempos (XAVIER, 2003).

A implantação de programas emanados do Ministério da Saúde e as avaliações necessárias ao monitoramento da implementação do SUS, de forma diferenciada em vários lugares, estados e municípios deste nosso imenso país, onde várias mudanças ocorrem simultaneamente, gerando um grande volume de informações que devem circular, o mais rapidamente possível, encontra nas tecnologias de informação e comunicação recursos para implementação de redes para a troca de informações, e na

EAD estratégia fundamental para promover, especialmente, a qualificação de recursos humanos do setor, através da capacitação e formação em educação continuada dos profissionais, no próprio ambiente de trabalho.

Desta forma a EAD é incorporada pelo setor saúde como a estratégia ideal para levar a educação continuada a tantos que, em seus locais de trabalho, em rincões tão distantes, não teriam acesso à atualização de conhecimentos necessária a uma prática em constante transformação como é a deste setor.

A EAD na Enfermagem da UFSC é concebida no ano de 1993, no contexto do Projeto Rede de Pós-Graduação em Enfermagem da Região Sul (REPENSUL), denominando-se Especialização em Enfermagem da Região Sul (ESPENSUL), destinada à formação de enfermeiros especialistas em projetos assistenciais conforme consta dos relatórios: Souza et al (1994); Souza e Reibnitz (1995); Souza et al (1996); Souza e Prado (1998) e Souza et al (2001).

Durante o período de 1993 a 1999 foi desenvolvido o projeto político pedagógico desta especialização (DIAS; PRADO; SILVA, 1998; NIETSCHE; BACKES, 1998; SILVA, NIETSCHE; CARTANA, 1998; BACKES; NIETSCHE, 2000/2001), implementado junto aos serviços de saúde nos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, avaliada a experiência com um processo de pesquisa e sistematizados os Organizadores Tecnológicos de EAD em Enfermagem (WOLFF; CARRARO; MAZZA; VIEIRA et al.; BORBA et al.; KIRCHHOF et al., 2002).

Este processo foi desenvolvido com a participação de estudantes de Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da UFSC, com suporte financeiro da Fundação W. K. Kellogg, e assessoria de organismos internacionais.

Decorrentes desta experiência foram também desenvolvidas adaptações da tecnologia de educação a distância em enfermagem para formação de especialistas em Metodologia do Ensino para a Profissionalização em Enfermagem (REIBNITZ; HERR; SOUZA, 1999a;b; 2000a;b;c).

No ano de 2001, o Departamento de Enfermagem da UFSC realizou outra adaptação da tecnologia de educação à distância, desta feita em um convênio com a Comissão Interamericana para o Controle do Abuso de Drogas da Organização dos

Estados Americanos (CICAD-OEA), para formar especialistas no Fenômeno das Drogas: Área de redução da demanda (REIBNITZ et al, 2002; 2003a;b;c;d).

A ENSP/FIOCRUZ é, também, a grande promotora da EAD no setor saúde, tendo começado suas atividades em 1998 com o curso Gestão em Saúde. De acordo com Carvalho (1998) o objetivo inicial da EAD ENSP era oferecer educação em larga escala, de forma rápida e a baixo custo. Entretanto, verificou-se que o potencial da EAD não estava em velocidade e nem em baixo custo, mas na possibilidade da formação profissional ocorrer no local de trabalho, na perspectiva da integração ensino-serviço.

Entre os vários cursos de pós-graduação da EAD/ENSP/FIOCRUZ está o de Formação Pedagógica em Educação Profissional da Área de Saúde: Enfermagem, oferecido para enfermeira(o)s do país na perspectiva de formação de enfermeira(o)s docentes para qualificação dos atendentes e auxiliares de enfermagem em todo o país como política de governo no âmbito do PROFABE (BRASIL, 2001).

2.3 A tutoria na EAD

No âmbito da EAD, em nosso país, e tratando-se da experiência de formação de recursos humanos no setor de saúde, particularmente, na Enfermagem, é importante elucidar algumas características, ou até situar o profissional que comandou todo esse processo de capacitação e qualificação, com vistas a impactar a atenção de saúde em nosso meio.

Para falar da tutoria, torna-se necessário refletir sobre o papel que o professor ocupa, hoje, nos espaços educacionais do processo ensino-aprendizagem.

Demo (2004, p. 15; 24) defende que “[...] a função precípua do professor: é cuidar da aprendizagem do aluno. [...] e aprendizagem todavia é conceito bem mais amplo, porque não se restringe, em hipótese nenhuma, à razão cognitiva ou que chamamos de racionalidade.” E Maturana (2002, p. 29) aduz que “[...] educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro, e ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz

progressivamente mais congruente com o do ou no espaço de convivência.” Sendo aprender uma atividade “autopoiética” formativa, de dentro para fora, o que implica em saber pensar, em construção de autonomia questionadora, em cidadania participativa (DEMO, 2004).

Dessa forma,

[...] conhecimento é dinâmica tipicamente reconstrutiva e política, porque conhecer implica aprender em sua energia mais intensa e profunda. [...] Toda teoria é uma reconstrução da realidade e, como toda reconstrução humana, falível, provisória. Permanece enquanto não aparecer outra melhor. (DEMO, 2004, p. 15; 17).

Mas sabemos, também, que o conhecimento de cada um de nós, e, portanto, de cada aluno, é absolutamente importante para o exercício da autonomia das sociedades e das pessoas, sendo também dinâmicas reconstrutivas de políticas, o que não pode ser reproduzido, adquirido, ensinado ou treinado. Conhecimento repassado é apenas informação e aí ele pode ser armazenado, processado, reproduzido. Isso não implica que informação seja coisa irrelevante. Percebe-se, então, que o futuro da autonomia do ser humano depende, em grande parte, da habilidade de aprender e conhecer (DEMO, 2004).

À pergunta sobre o que é ser professor, numa tentativa de correlacionar a atuação professoral como expressão de atividade de ensino que se exige educativa, Lobo Neto (2002, p. 7) diz que:

[...] é exercer, numa perspectiva de totalidade pessoal, as mediações possíveis da relação do aluno com o mundo, visando facilitar sua percepção, apreensão, domínio e, portanto, capacidade transformadora da realidade. Mas é também exercer, na mesma perspectiva de totalidade, uma relação interpessoal visando apoiar o aluno na construção de sua personalidade, facilitando-lhe o processo de lidar com suas possibilidades, e limitações, com suas alternativas de escolhas e opções, com suas necessidades e condicionamentos. Ser professor é, ainda, exercer a mediação coordenadora das relações do aluno com o outro numa descoberta de leituras coletivas da realidade, na construção de uma solidariedade social de conquista conjunta de conhecimentos e percepção da realidade, de proposta conjunta de transformação da realidade percebida.

Nessas posições, fica claro que é inerente ao professor ter clareza do seu papel, da influência que o desempenho de sua função tem sobre a vida das pessoas, podendo

intervir e produzir profundas transformações na realidade e na sociedade a que pertence. Nessa perspectiva, muito mais do que domínio de conhecimentos específicos de sua área, exige-se que esse profissional, em nossos dias, tenha compreensão das questões do seu trabalho, capacidade de identificar problemas e de resolvê-los autonomamente. Inscreve-se no centro de sua atuação a responsabilidade de ensinar, traço mais importante de seu perfil profissional.

Delaroza e Vannuchi, (2005, p. 41), ao proporem o Currículo Integrado para o Curso de Enfermagem, adotam a aprendizagem significativa como um dos princípios pedagógicos, entendendo-a como:

[...] processo através do qual uma nova informação se relaciona com aspectos relevantes da estrutura de conhecimentos do indivíduo, onde o fator mais importante é aquilo que o aprendiz já sabe, ou seja, conceitos preexistentes na sua estrutura cognitiva onde a nova informação se ancora. [...] Portanto, para ocorrer aprendizagem significativa, é necessário que os estudantes possuam conhecimentos inclusores relacionados com o conteúdo a ser aprendido. Para que o mesmo possa construir seu conhecimento sem memorizá-lo, e necessário, que sejam respeitados seus padrões culturais e as suas formas de pensar.

Para desenvolver esse currículo, cabe ao professor planejar recursos, orientar e acompanhar atividades que promovam situações que possibilitem uma aprendizagem significativa, crítica e reflexiva. Para tanto, espera-se do docente:

- competência técnica quanto aos conteúdos a serem trabalhados;
- que utilize o problema como a ponte para o aprendizado e desenvolvimento da competência profissional de solucionar problemas cotidianos e científicos;
- crie condições para que o estudante questione sobre seus conhecimentos e vivências ou as suas concepções intuitivas;
- assuma a postura de mediador no processo de ensino e aprendizagem;
- valorize os conhecimentos prévios dos estudantes considerando-os como ponto de entrada no sistema cognitivo do estudante e na incorporação de novas informações e dos novos elementos aprendidos. (DELAROZA; VANNUCHI, 2005, p. 41; 42).

Nos projetos político-pedagógicos dos cursos, o papel do docente no ensino presencial está bem definido. Mas, como fica esse papel na EAD? Quem é o professor na EAD? O que significa ser tutor? Como se forma um tutor? Qual é a especificidade

de seu papel? Qual a diferença entre ser tutor e ser docente na EAD?

Litwin (2001) dedica um capítulo de seu livro ao tutor ("O Tutor na Educação a Distância"), por considerar que existe uma tênue linha que separa o tutor do docente na EAD. O tutor muitas vezes precisa assumir tarefas que são próprias, e até além das do docente, considerando a circunstância e a situação em que ocorre a demanda para a atuação do tutor.

HORR, SOUZA e REIBNITZ (2002) no Caderno do Facilitador apresentam afirmativas como:

Em cada módulo de aprendizagem, você encontrará atividades que irão facilitar seu desenvolvimento (...) Estas atividades, em alguns momentos, são consideradas como um exercício de suporte para o entendimento dos conteúdos programados (avaliação formativa/ avaliação de processo) e, outras atividades serão desenvolvidas para registros de avaliação, conforme as normas institucionais (avaliação somativa/avaliação de resultado). Estas atividades serão previamente discutidas e, posteriormente, entregues aos Tutores e/ou Coordenadores de Temas (Encontros Coletivos) conforme orientação já prevista em cada atividade.

Portanto, num programa de EAD deve ter bem clara a definição do sistema de tutoria, as estratégias de acompanhamento e avaliação, bem como na proposta de formação/preparação desses profissionais devem estar explícitos as suas competências e os seus limites de atuação para a tomada de decisões.

Nesse sentido, em princípio, o trabalho de tutoria deve se ater à orientação da aprendizagem, seja de forma presencial, postal, através de telefone ou aparelho de fax, ou ainda por correio eletrônico. Mas cabe ao tutor-professor atuar fortemente na motivação, estimulando o interesse do aluno, facilitando sua aprendizagem, garantindo a sua autonomia, e desenvolver atividades que possam se traduzir em atendimento a grupos de alunos, atendimentos individual, acompanhamento das atividades propostas e avaliação (CORRÊA, 2002).

As funções da tutoria vão variar, dependendo dos materiais didáticos empregados e das necessidades dos alunos, que poderão precisar de uma ação tutorial mais direcionada para a proposição de mudanças de atitudes e valores, ou para a apresentação de estratégias de como reaprender a estudar, como solucionar conflitos,

entre outras aptidões. Para que o tutor tenha êxito em seu mister, é preciso que ele conheça o perfil do aluno, suas condições de trabalho, as competências que já possui; que forneça subsídios quanto a hábitos de estudo, de leitura, de produção de texto, de consultas bibliográficas e subsídios quanto à elaboração de portfólio e de projetos de trabalho (CORRÊA, 2002).

Dessa forma, a educação não pode mais ser pensada como um compromisso de transmissão de saber, já que, como diz Comassetto (2001, p. 15),

[...] este saber não mais existe de forma linear e hierárquica, ele se produz em redes de conhecimento que estão disponíveis dentro e fora da escola, onde sistematicamente ocorre a educação. Está subjacente à criação e à utilização da tecnologia um conjunto de conhecimentos, crenças, hábitos, valores que se mesclam no interior do indivíduo, construindo a sua própria subjetividade. Podemos acrescentar a esse contexto, em que a tecnologia é produzida e consumida, a questão cultural da aquisição da mesma e da complexidade de sua utilização.

Não se pode falar de atuação da tutoria sem falar de comunicação e de tecnologia. Torna-se necessário, entretanto, estarmos seguros sobre que concepção de educação estamos falando, a que mediação estamos nos referindo e que relação pedagógica pretendemos adotar em nossa proposta de ensino-aprendizagem. Sabemos que as propostas de EAD, apesar de contemplarem no projeto político-pedagógico os novos modelos, filosofias e concepções de educação, na prática, tanto os professores quanto os administradores e organizadores dos cursos não têm conseguido absorver os novos conceitos que circundam a aprendizagem, focalizando muito mais o ensino do que a aprendizagem. Sobre isso, Becker (2001, p. 30-31), diz:

Não se desmonta um modelo pedagógico arcaico somente pela crítica sociológica, por mais importante que seja esta. Segundo nossa hipótese, a desmontagem de um modelo pedagógico só pode ser realizada completamente pela crítica epistemológica. Em outras palavras, a crítica epistemológica é insubstituível para a superação de práticas pedagógicas fixistas, reprodutivistas, conservadoras – sustentadas por epistemologias empiristas ou aprioristas. Note-se que tais epistemologias fundam, por um lado, o positivismo e, de forma menos fácil de mostrar, o neopositivismo, e, por outro, o idealismo ou o racionalismo.

Portanto, quando se pensar em qualquer projeto de educação, e isso inclui os de

EAD, é preciso, em primeiro lugar, definir, muito claramente, que concepção pedagógica vai presidir o processo ensino-aprendizagem, para que ele não se torne mais um processo de ensino que garanta apenas a ‘distância’. E, de acordo com essa concepção, há que se pensar num projeto de avaliação da proposta como um todo e, dentro dela, uma avaliação da aprendizagem que leve em conta todo o contexto de desenvolvimento do curso e a perspectiva do aluno, em seus objetivos, suas expectativas, crenças e valores culturais.

Por isto mesmo é que Horr, Souza e Reibnitz (2002) definiram que a avaliação, era parte integrante do desenvolvimento curricular e envolvia aspectos relacionados ao desenvolvimento do aluno e do Curso, com atividades avaliativas, tais como: observação da realidade; leitura e síntese de textos; produção de material escrito; elaboração de cartazes ou de outras formas de expressão visual; realização de visitas; participação em encontros, jornadas; discussão em grupo e em estudo orientado.

2.4 Sob análise o Curso de Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área da Saúde: Enfermagem

Antecedentes históricos

Durante muitos anos, a sociedade brasileira conviveu com uma situação precária de atenção de saúde, que foi alvo de severas críticas veiculadas pela mídia. Um dos fatores determinantes dessa situação era a presença de um grande contingente de trabalhadores do setor saúde que não possuía formação para o trabalho e realizava ações de Enfermagem. Eram os atendentes de enfermagem.

A inserção no mercado de trabalhadores de Enfermagem sem formação específica para o trabalho trouxe conseqüências desastrosas para o setor saúde e,

[...] nos anos cinquenta, sessenta e setenta, que teoricamente, precisava de recursos qualificados de enfermagem, incorporou-se, na prática, pessoal empírico (atendentes). Isso caracterizou a forte demanda atual para a formação de pessoal de enfermagem de nível médio, uma vez que os sistemas educacionais e de saúde não conseguiam atender às crescentes demandas do mercado de trabalho. O número de atendentes alcançou nos anos oitenta, uma porcentagem de 63% da força de trabalho de enfermagem empregada no setor da saúde. (BASTOS; MAGALHÃES, 2001, p. 41).

As entidades de classe da Enfermagem, os trabalhadores da saúde, assim como instituições governamentais começaram a buscar soluções para qualificar a força de trabalho em Enfermagem. Na segunda metade da década de 80, do século passado, a Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn) liderou um movimento que chamou de política de profissionalização dos atendentes de enfermagem já empregados na rede de serviços de saúde, e convocou a todos os envolvidos – profissionais da saúde, empregadores, governo, trabalhadores da saúde e sindicatos – para intervir na formação dos mesmos.

Foram vinte anos de luta e se conseguiu implantar 17 Escolas Técnicas de Saúde em funcionamento, em vários estados da Federação. As instituições de saúde organizaram seus centros de formação, e buscaram legitimá-los pelos sistemas de educação. Dessa forma, a escola descentralizada foi instalada e, num processo problematizador, deu-se a formação a partir da prática, tendo o enfermeiro como instrutor, que era, também, o supervisor nos serviços de saúde. O aluno aprendia a pensar, a ler a realidade onde estava inserido, buscando, assim, resgatar a sua cidadania. A educação nesse tipo de escola respeitava o cidadão e o conhecimento por ele adquirido (SANTOS, 1992).

Mas não se consolidou o processo, por falta de vontade política de nossos governantes, que não reservaram recursos financeiros suficientes para sustentar essa proposta em todo o país.

Ressalta-se que a formação de professores de Enfermagem se deu, até então, através da Licenciatura, que não levava em conta, sistematicamente, o contexto social. Ela deixou, por vezes, em segundo plano, a dimensão pedagógica, e “[...] tem a marca da racionalidade técnica, de inspiração positivista, voltada, em geral, para o preparo de profissionais aptos a solucionar problemas essencialmente instrumentais, por meio da técnica.”. (BOMFIM; PERROTA; TORREZ, 2003, p. 26).

Cabe lembrar, ainda, que desde a aprovação da Constituição de 1988, o setor de educação estava passando por mudanças estruturais. A aprovação, no final de 1996, da nova LDB, propiciava avanço ao setor, no sentido de liberar os sistemas locais e estaduais de educação das amarras do currículo mínimo, propondo diretrizes

curriculares em todos os níveis de ensino, aprovando e estimulando, dentro de determinados parâmetros, a educação a distância.

Não se pode esquecer que fatores relacionados com o processo de educação como, por exemplo, experiências pouco estimuladoras na escola convencional, concepções de ensino técnico do modelo biomédico, curativo e centrado nos hospitais, marcaram o perfil dos recursos humanos de Enfermagem no país, tornando-o compatível com o de pessoas pouco interessadas em se qualificar e sem disposição para questionar as estruturas de poder vigentes. Além disso, a maioria dos trabalhadores de Enfermagem vem de segmentos sócio-econômicos menos favorecidos, muitos deles sem acesso à educação geral, com predomínio da força de trabalho feminina em idade fértil, aceitando baixos salários e dupla jornada de trabalho.

Na década de 90, representantes do movimento de profissionalização dos atendentes buscaram recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), regulamentado pelo Ministério do Trabalho, apresentando projetos de cursos de formação de auxiliares de enfermagem junto às Secretarias de Estado do Trabalho, para qualificação dos atendentes de enfermagem, demonstrando a pertinência dessa educação em serviço para superação de um grave problema que envolvia todos os cidadãos brasileiros.

Nos últimos anos da década de 90, o Ministério da Saúde, objetivando desenvolver a formação dos recursos humanos na área da saúde, no sentido de prestar um efetivo atendimento à população brasileira e atender à necessidade atual de competência técnica, humana e interativa exigida pelo mercado de trabalho, criou o PROFAE, através das Secretarias de Políticas de Saúde (SPS) e da Gestão de Investimentos em Saúde (SIS), com apoio financeiro do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e do Ministério do Trabalho (MTb), através do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) (BRASIL, 2001).

O PROFAE teve dois componentes:

I) Qualificação Profissional e Escolarização de Trabalhadores de Enfermagem, que se destinou a melhorar a qualidade da atenção ambulatorial e hospitalar,

promovendo a complementação do ensino fundamental e a qualificação profissional dos trabalhadores empregados nos estabelecimentos de saúde (públicos, privados e filantrópicos); e

II) Fortalecimento Institucional das Instâncias Formadoras e Reguladoras de Recursos Humanos do SUS, através do qual pretendia financiar atividades que objetivassem viabilizar as ações previstas no Componente I e garantir a sustentabilidade de seus resultados a longo prazo, mediante o desenvolvimento de atividades de fortalecimento institucional e a capacitação de especialistas que possibilitassem a instituição de processos permanentes de formação e regulação de recursos humanos de nível médio para atender ao setor saúde (BOMFIM; PERROTA; TORREZ, 2003).

Bases teórico-filosóficas em formação pedagógica para a educação profissional

No âmbito do Componente II do PROFAE, foi criado o Curso de Especialização de Formação Pedagógica em Educação Profissional de Nível Técnico na área de Saúde: Enfermagem, para suprir a carência enfermeiros professores. Para esse projeto, era desejável que esses professores fossem, também, os enfermeiros dos serviços de saúde, o que poderia facilitar a integração ensino-serviço. (BOMFIM; TORREZ, 2002).

Tratava-se, então, da formação de docentes como prática social, inserida num contexto de profundas mudanças, que, juntamente com outras práticas, enfrentavam uma crise socioeconômica, teórica e ético-política da sociedade. Ela era destinada a profissionais que, como os trabalhadores, viviam de seu trabalho e vinham tendo suas condições concretas de existência acentuadamente deterioradas.

A opção pedagógica do Curso recaiu sobre a uma pedagogia crítica produto de uma construção histórica e cultural, num determinado tempo, espaço e contexto, que compreendia o conhecimento como algo não acabado, tornando a realidade vivida o campo no qual se colocam questões de teoria e prática (GIROUX, 1999). Dessa forma, opõe-se às formas radicais, premissa que impede de aceitar o que é imprevisto, incerto

e conflituoso e de problematizar os discursos que legitimam as práticas sociais, inclusive as de saúde e educação.

Numa perspectiva mais atual, considera-se que o professor não é um repassador de conhecimentos já produzido. Ele transforma, em interação com seus alunos, o conteúdo produzido, em saber escolar.

Na situação descrita, o desenvolvimento das práticas pedagógicas orientava-se, também, para a formação da cidadania, devendo enfatizar, principalmente: a natureza da participação ativa, a aprendizagem do pensamento crítico e dos valores básicos da sociedade, assim como a responsabilidade dos alunos/profissionais em relação à humanidade. Recuperava valores para o espaço pedagógico de educação profissional em saúde, entre outros, justiça, solidariedade, cooperação, igualdade, respeito às diferenças – tarefa prioritária de uma educação democrática – que visa formar profissionais responsáveis pelo atendimento na área, em oposição ao preconceito, à competição e à valorização, no sentido negativo, do mérito profissional (BOMFIM; PERROTA; TORREZ, 2003).

Na interação com o aluno especializando, o professor respeita a sua história de vida pessoal e profissional. Prioriza o desenvolvimento da sua capacidade de escolher e de decidir criticamente, melhores formas de atuar como cidadão-trabalhador, procurando garantir as condições efetivas para que todos disponham das possibilidades culturais e científicas, rompendo, no espaço escolar, com a divisão intelectual e operacional, reconhecendo, portanto, o aluno como sujeito da práxis pedagógica.

A comunicação entre pares da mesma profissão contribui para romper o isolamento do professor e a visão unilateral de sua área de conhecimento. Estabelecem-se atividades de consulta entre seus pares, trabalhos interdisciplinares, estudos e pesquisas conjuntas, discussões sobre seus alunos e a trocas de experiências, que resultam em uma equipe coesa em torno de objetivos consensuais.

A proposta do Curso procurava garantir ao aluno especializando a compreensão e análise da realidade, em sua totalidade, através da apresentação dos conteúdos e da proposição de atividades, sob a forma de temáticas integrando teoria e prática, em diferentes disciplinas. O direito natural à liberdade era resgatado pelo processo

permanente de desenvolvimento educacional do homem – um caminho para adquirir competências, formas de melhor viver e conviver, criando, inovando e atingindo, enfim, a autonomia intelectual e moral.

Com base nesses pressupostos, definiu-se o referencial teórico-filosófico do Curso, cujo objetivo era realizar a formação pedagógica para docência em curso de educação profissional de nível técnico em Enfermagem, através da modalidade de educação à distância, e na perspectiva de desenvolvê-lo sob o “modelo de competências.” (BOMFIM; PERROTA; TORREZ, 2003).

Em que pese à polêmica que se estabeleceu considerando a ideologia que está por trás de currículo por competência, os propositores do Curso, enfrentaram mais esse desafio e, após estudos e discussões, fizeram a opção por desenvolver a Competência Humana que:

[...] se integraliza mediante competências das seguintes naturezas:

Técnica – capacidade de dominar os conteúdos das ações das regras e dos procedimentos da área específica de trabalho, as habilidades para compreender os processos e lidar com os equipamentos, a capacidade de entender os sistemas e as redes de relações, a capacidade de obter e usar as informações.

Organizacional ou metódica – capacidade de auto-planejar-se de auto-organizar-se, de estabelecer métodos próprios, de gerenciar seu tempo e espaço de trabalho, desenvolvendo a flexibilidade no processo de trabalho, exercitando a criatividade, utilizando os seus conhecimentos – obtidos através de fontes, meios e recursos diferenciados – nas diversas situações encontradas no mundo do trabalho e a capacidade de transferir conhecimentos da vida cotidiana para o ambiente de trabalho e vice-versa.

Comunicativa – capacidade de expressão e comunicação com seu grupo, superiores hierárquicos ou subordinados de cooperação, de trabalho em equipe, desenvolvendo a prática do diálogo, o exercício da negociação e a comunicação interpessoal.

Sóciopolítica – capacidade de refletir sobre a esfera do mundo do trabalho, de ter consciência da qualidade e das implicações ético-políticas de seu trabalho, de ter autonomia de ação, enfrentando as mudanças em articulação com outros atores, desenvolvendo a auto-estima, a auto-valorização e a identidade coletiva; atuando criticamente com compromisso sociopolítico e desenvolvendo o exercício da cidadania, tendo em vista a superação da realidade dada. (BOMFIM; PERROTA; TORREZ, 2003, p. 48).

Considerando que a EAD tornou-se uma possibilidade educacional de ambiente interativo de primeira ordem entre instituições, professores, na relação professor/aluno, através da qual podem ser superadas as distâncias espaciais ou temporais e serem

efetivados processos educativos com qualidade, o Curso foi desenvolvido nessa modalidade.

Estrutura do Curso – as bases metodológicas

A estrutura curricular foi organizada em três Núcleos (Contextual, Estrutural e Integrador), formados por módulos que desenvolviam temáticas vinculadas às práticas sociais de educação e saúde, à assimilação da realidade com a informação extraída do ambiente, às dimensões culturais, sociais, perceptivas, cognitivas e emocionais do processo de construção do conhecimento pedagógico transformador (BOMFIM; TORREZ, 2002).

Os três Núcleos e 11 Módulos totalizavam uma carga horária total de 660 horas, sendo o Núcleo Contextual com 180 horas, o Estrutural com 180 horas e o Integrador com 300 horas. Eles formavam a seguinte estrutura curricular, conforme quadro 1:

NÚCLEO CONTEXTUAL	Módulo 1 EDUCAÇÃO	Módulo 2 EDUCAÇÃO Sociedade / Cultura	Módulo 3 EDUCAÇÃO Conhecimento Ação	Módulo 4 EDUCAÇÃO Trabalho Profissão
NÚCLEO ESTRUTURAL	Módulo 5 O Campo de Ação	Módulo 6 As Bases da Ação	Módulo 7 O Plano da Ação	Módulo 8 Avaliando a Ação
NÚCLEO INTEGRADOR	Módulo 9 Imergindo na Prática pedagógica em Enfermagem	Módulo 10 Planejando Uma Prática Emancipadora Para o Ensino de Enfermagem	Módulo 11 Vivenciando uma Ação Docente Autônoma e Significativa no Ensino de Enfermagem	

Quadro 1 - Estrutura curricular do Curso

Fonte: Bomfim; Perrota e Torrez (2003).

Para colocar o aluno/especializando como sujeito da reconstrução do seu conhecimento, a EAD dá ênfase especial aos aspectos pedagógicos da utilização das tecnologias educacionais, onde aluno e professor/tutor ocupam o centro do processo educativo, no âmbito tanto da comunicação como da informação. Assim, através dos recursos de telecomunicação, como computador, e-mail, fax, telefone, o professor/tutor utiliza os temas enfocados em cada um dos núcleos da estrutura curricular, para problematizar situações de vivência real na área da saúde, que levem

os alunos à criação de soluções, através da busca constante de informações.

Esse processo de traduzir para a área pedagógica os problemas da saúde acaba por conduzir o aluno/especializando, futuro professor, a desenvolver uma prática reflexiva que vai se incorporando não só ao seu processo de trabalho, mas na reconstrução da sua futura prática pedagógica.

Na ação docente, esses recursos, trabalhados isoladamente ou em conjunto, ofereciam um leque de opções pedagógicas e uma série de interações sem limites para a criatividade, tanto do aluno/ especializando, quanto do professor/tutor.

Os módulos desse Curso estruturaram-se e se desenvolveram de modo a prover essas necessidades, nas três dimensões: aprender a aprender; aprender a ensinar/ensinar a aprender; aprender e ensinar continuamente.

Os materiais de auto-estudo facilitavam o “aprender a aprender”, criando o hábito da descoberta de outras fontes de estudo, da mobilização para o aprender independente e continuamente, assim como para a busca de novos métodos próprios de aprendizagem.

Modelo de Avaliação

De acordo com o projeto, o sistema de avaliação surge da filosofia de educação do Curso, que situa a relação professor/aluno no âmbito de um processo interativo. No caso da educação, o sistema de avaliação sempre privilegia, consciente ou inconscientemente, uma concepção de mundo, pois é um elemento componente da ação educativa. Nessa perspectiva, envolve aspectos políticos, sociais, culturais, psicológicos e éticos.

Quanto ao aspecto social, o sistema de avaliação respeitava a autonomia e o *ethos* da comunidade local, procurando desenvolver a avaliação levando em conta os aspectos culturais da região, suas tradições e valores, além dos aspectos psicológicos e éticos que se alinham, principalmente, no respeito ao ritmo de desenvolvimento do aluno e na qualidade da ação comunicativa.

Se considerarmos o tratamento das desigualdades sociais e a lógica dos agentes, duas lógicas de avaliação se destacavam: a avaliação normativa e a avaliação

formativa, embora, na realidade, existam muitas outras (PERRENOUD, 1999). Em ambos os casos, a avaliação não era um fim em si. Era uma parte do processo didático, que regulava as atividades dos alunos, administrava os fluxos desse processo e avaliava também a competência do professor.

Nesse projeto, coexistiram as duas lógicas de avaliação, em momentos diferenciados, pois, ao mesmo tempo em que a avaliação efetuava-se continuamente, como avaliação formativa, também, ocorria em momentos pontuais de encerramento de ciclos de aprendizagem – os módulos – e de finalização da construção de conhecimento de cada Núcleo – como avaliação normativa (BOMFIM; PERROTA; TORREZ, 2003).

Avaliação formativa

A avaliação do aluno pautou-se em princípios de democratização e de educação para a libertação e acreditou-se que é possível a regulação das aprendizagens de um maior número de alunos. Aceitou-se, também, que o erro do aluno oferece um diagnóstico que corresponde, por sua vez, a uma ação didática apropriada, ou seja, uma avaliação formativa é, necessariamente, acompanhada de uma intervenção diferenciada, em termos de ensino. Ela elimina o fracasso e as desigualdades. Todos poderão alcançar a competência (BOMFIM; TORREZ, 2002).

A avaliação formativa favorecia a renovação didática, ao ter o professor como criador de situações de aprendizagem e o aluno como o outro sujeito da práxis pedagógica, que devia responder aos desafios, às situações problemáticas. A concepção dialógica do Curso favorecia o acompanhamento contínuo das aprendizagens, ajustando-se, permanentemente, de acordo com a evolução das situações estratégicas educativas e das respostas discentes. Tal como foi concebido, o planejamento curricular procurava antecipar e prever as reações dos alunos. Entretanto, os erros ou aproximações, durante a realização do curso, ofereceriam o retorno ao professor, que retificava, constantemente, suas ações didáticas e seus objetivos (BOMFIM; PERROTA; TORREZ, 2003).

Nesse curso a interação, personalizando a relação, deu-se durante os plantões

nos Núcleos de Apoio Docente, ao oferecer atendimento aos alunos por meios vários (telefone, fax, Internet e Correios). Houve, contudo, situações em que o próprio aluno exercia a regulação da sua ação, identificava seus erros e dúvidas, ao confrontar suas respostas com a de seus parceiros, outras fontes, textos, Internet. Ou seja, o aluno foi também incentivado a aprender por meio de outros mecanismos, pelo ensaio e erro, conflitos cognitivos ou cooperação intelectual, que é outra via de regulação, na EAD e formava o aluno para o “aprender a aprender”, isto é, para obter a compreensão sobre seus próprios processos de pensamento e de construção de conhecimento. Desta forma o aluno, por intermédio das atividades curriculares, foi incentivado a praticar, em alguns momentos do Curso, a auto-avaliação, compreensão de suas próprias competências e de como aprender, recorrendo ao professor, quando não atingisse seus objetivos. A avaliação formativa, assim, constituía-se num forte auxílio ao aluno para tornar-se crítico, responsável e independente – capaz, portanto, de desenvolver sua autonomia intelectual (BOMFIM; TORREZ, 2002).

Avaliação normativa

A avaliação normativa constitui-se através das exigências pré-estabelecidas pelos planejadores do Curso, como patamares que o aluno deveria alcançar, ao final de cada Módulo, e através dos quais seria emitido um conceito parcial sobre o desempenho do aluno que após realizar tarefas/exercícios de síntese dos conteúdos abordados, deveria responder à avaliação prescrita e enviá-la ao tutor, que a apreciaria e emitiria um conceito.

A única exceção foi o conceito final do Módulo 11 do Núcleo Integrador, que seria obtido por intermédio do resultado conjunto das avaliações de atividades 4 e 5 desse Módulo, que correspondem à avaliação teórica e prática, respectivamente. As demais atividades de avaliação do Núcleo Integrador foram determinadas nos Movimentos/temas de cada Módulo.

As avaliações dos Núcleos Contextual e Estrutural seriam realizadas ao final dos mesmos, por intermédio de uma prova presencial, aplicada pelos Núcleos de Tutoria dos Estados. Os conceitos atribuídos foram os utilizados pela Escola Nacional

de Saúde Pública da Fundação Osvaldo Cruz: A, B, C, D e E. Os trabalhos que obtivessem conceitos D e E seriam considerados insuficientes e mereceriam uma regulação de aprendizagem, com uma reorientação didática feita pelo tutor, conforme descrito na avaliação formativa.

O trabalho final, de conclusão de Curso, era a atividade 6 do Módulo 11, quando seria fornecida a certificação da habilitação de professor de Enfermagem na Educação Profissional, em nível técnico (PERROTA; BOMFIM; TORREZ, 2003).

A Tutoria no Curso

Para o Curso de Especialização em Formação Pedagógica de Educação Profissional da Área da Saúde: Enfermagem, desenvolvido na modalidade de educação à distância, objeto deste estudo, foi necessário qualificar o tutor. Este deveria adquirir competências abrangentes para que pudesse lidar com a forma autônoma de aprendizagem do aluno. Ele deveria desenvolver uma linguagem adequada tanto verbal, oral, quanto escrita, para se fazer entender a distância, ou seja, descobrir formas de diálogo que garantissem efetividade do processo de comunicação e que estas não se transformassem em mera emissão de comunicados. Além do mais, esse tutor deveria manter a convivência com as duas modalidades de ensino, a tradicional, presencial, e a que estava sendo introduzida com a modalidade de educação a distância, pois a maioria dos tutores eram também professores de escolas de enfermagem de graduação.

Assim, o projeto previu que o tutor deveria adquirir as seguintes competências:

- assumir integralmente o apoio ao processo de aprendizagem dos alunos, identificando diferenças entre suas trajetórias, respeitando ritmos próprios, valorizando suas conquistas, procurando integrá-los e ajudando-os a enfrentar os desafios que o ensino individualizado impõe;
- desenvolver procedimentos que garantam a comunicação com os alunos, com ênfase no diálogo;
- propor, gerir e avaliar estratégias didáticas diferenciadas e que contribuam para que o aluno organize sua própria aprendizagem;
- criar formas específicas e rotinas de acompanhamento da aprendizagem dos alunos, estimulando-os durante todo o processo;
- avaliar o percurso dos alunos no curso, a partir do compromisso ético com o seu progresso, promovendo ações complementares que permitam a superação das dificuldades encontradas;

- analisar, selecionar e fazer uso de outras tecnologias, que possam complementar o processo de formação do aluno, além das previstas para o Curso;
- utilizar o microcomputador e a Internet como ferramentas básicas de trabalho, como espaço privilegiado de pesquisa, de conteúdos e informações, como meio de comunicação com outros tutores, alunos e coordenação do curso;
- estabelecer formas de articulação permanente com outros tutores de forma direta e à distância;
- gerir sua própria formação continuada, buscando outras alternativas de ampliação de conhecimentos;
- refletir sobre sua ação pedagógica, buscando continuamente seu próprio aperfeiçoamento e do curso;
- avaliar e registrar, continuamente, o desempenho do aluno visando reformulação ou orientação do processo ensino/aprendizagem;
- realizar e acompanhar as atividades presenciais. (BOMFIM; PERROTA; TORREZ, 2003, p.10).

Para alcançar e colocar em prática tais competências, o projeto previu também a formação de tutores dividida em duas fases:

- a) inicial: em que se constroem competências relacionadas não tanto com a quantidade de conhecimentos estocados, mas com as habilidades de aprendizagem e com o marco da interdisciplinaridade, envolvendo também a competência de produzir conhecimento; e
- b) continuada: para fazer frente à obsolescência acelerada da tecnologia e do conhecimento, em que devem se mobilizar os novos atores sociais envolvidos estabelecendo fortes laços entre a ação educacional e a ação laboral e a criação de estruturas de formação continuada mais articuladas e até mesmo sediadas nos ambientes de trabalho. (CARVALHO, 1998, p.3).

Posteriormente, para garantir a preparação adequada do tutor nesse Curso, foi implementado o SEIVA, que é um sistema de educação interativa, aplicando TICs, e que propõe desenvolver uma relação entre educação e comunicação que rompe com a lógica transmissiva de ensino e com a lógica unidirecional de comunicação. Portanto, privilegia a lógica bidirecional de comunicação, que favorece o processo interativo e colaborativo de ensino aprendizagem (ROCHA et al, 2002).

Consiste na utilização de um sistema interativo de aprendizagem mediado pela *web* e baseado na construção de conhecimentos a partir de uma rede colaborativa. Parte do pressuposto que é possível conectar o que "você sabe, ou pode fazer e o que

nós podemos ou sabemos fazer juntos". Para tanto, reconhece que uma boa comunicação permite identificar o saber de cada um e interagir esses saberes, gerando o saber coletivo.

Essa interação pode permitir, também, a formação de redes de solidariedade e de cooperação de aprendizagem. Pois essa proposta não visa apenas transmitir conhecimentos, novas verdades, mas permitir aos participantes registrar e reconstituir a diversidade de seus saberes, onde o uso de computadores serve, também, para validar conhecimentos, constituindo-se em mecanismo de reconhecimento das competências disponíveis num grupo de profissionais.

O ambiente proposto pelo SEIVA, em consonância com uma abordagem sócio-interacionista, visava, predominantemente, a formação continuada daqueles tutores, tendo por objeto:

- a ação educativa do Tutor – capaz de sair da ação intuitiva para uma ação sistematizada, validada pela comunidade colaborativa de aprendizagem e capaz de aprender a conhecer, a fazer, a ser e a conviver.

O SEIVA utilizou como EIXOS do seu trabalho:

- a ação educativa que é fruto da interseção do campo educacional com o profissional, refletida e reconstruída, como o elemento que orienta os fluxos, articula os espaços e possibilita a emergência de uma rede colaborativa de aprendizagem, em torno da qual giram o Sujeito do Conhecimento, o Sujeito da Profissão, o Sujeito da Rede e o Sujeito da Instituição, e a
- identificação das relações existentes entre o sujeito (Tutor) e o objeto (ação educativa).

A Estrutura do SEIVA foi composta pelo Café Virtual, pelo espaço virtual de Coordenação Administrativa e Pedagógica, pela Sala do Conhecimento; as três Varandas Temáticas – Contextual, Estrutural e Integrador do Curso; o Seivinha e a Avaliação. Onde se encontrava, também, o orientador da aprendizagem, cujo papel era o de facilitar o debate entre os alunos-tutores revendo trabalhos, textos, propostas, criticando, sugerindo e orientando. Essa interação utilizava o tempo necessário para seu amadurecimento, promovendo uma cultura de respeito, de compromisso ético,

dentro de relações conectadas a um novo paradigma educacional.

CAFÉ VIRTUAL: Espaço de comunicação social, propício para o desenvolvimento do diálogo social, de assuntos extracurriculares ou de interesse particular que favoreciam a criação da comunidade de aprendizagem.

SALA DO CONHECIMENTO: Espaço para o desenvolvimento das estratégias do pensamento crítico, considerado o centro de qualquer comunidade de aprendiz. Era o espaço de construção e desenvolvimento do diálogo argumentativo. A estratégia do pensamento crítico causava um impacto mais direto no diálogo e o pensamento crítico era especialmente importante nos momentos em que o diálogo perdia o foco, tornava-se obscuro ou caía na divagação.

Este foi um espaço de busca verticalizada das questões teóricas, dos textos de suporte, dos *links* pertinentes, dos especialistas *on-line* e de suporte no avanço e na consolidação de competências tais como:

- a articulação dos conteúdos do curso com outros conhecimentos da sociedade do seu tempo;
- a competência de comunicação, mediatizada ou não, tanto porque o ensino a distância exige formas diferenciadas de comunicação (*teleatendimento, e-mail*), quanto porque o tutor sai da "solidão acadêmica" para trabalhar em equipe com outros tutores e com os seus alunos;
- o desenvolvimento da autonomia, da capacidade de continuar aprendendo de forma coletiva, da capacidade de fazer escolhas pedagógicas próprias e diversas comprometidas com as necessidades dos alunos e com a complexidade do processo (ROCHA et al, 2002).

VARANDAS TEMÁTICAS: Espaço de aprendizagem baseado no diálogo, na problematização da prática e na resignificação das ações. Teve o objetivo de trabalhar questões relativas aos conteúdos específicos dos núcleos contextual, estrutural e integrador.

O espaço das Varandas Temáticas se desenvolveu, prioritariamente *off-line*, e se diferiu dos anteriores por ter um objetivo ou tarefa específico, um investimento do

grupo em realizar progressos de conteúdo ligados essencialmente ao seu saber-fazer e a uma triagem conceitual coletiva nos conteúdos específicos dos módulos Contextual, Estrutural e Integrador. A base foi o diálogo pragmático, que teve como objetivo trabalhar os conteúdos específicos.

SEIVINHA: Espaço de construção do diálogo no ciberespaço. Começou com o Treinamento Introdutório e o Letramento Digital. O aluno-tutor aprende a trabalhar de forma colaborativa. É um espaço facilitador do desenvolvimento da aprendizagem do grupo e demonstra sua importância na obtenção dos resultados desejados, e onde se aprende sobre a tecnologia com o uso da própria tecnologia das duas formas *off-line e on-line* (ROCHA et al, 2002).

CAPÍTULO III

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E DA APRENDIZAGEM

As ações humanas são acompanhadas de práticas avaliativas, sejam formais ou informais, sistematizadas ou não, e que, cotidianamente, produzem mudanças. A avaliação tornou-se, em nossos dias, uma necessidade. Daí o interesse em estudos e pesquisas cada vez avançados nessa área, cujas práticas, por sua vez, se tornam mais complexas.

Na educação, a avaliação é elemento inerente a todo o processo de ensino-aprendizagem, e se desenvolveu de várias formas, com vários argumentos, com tendências que acompanharam o contexto sócio-político-cultural, ideologias do momento, ou até mesmo interesses de grupos sociais hegemônicos.

Na área de saúde, a avaliação passou a gozar de grande prestígio, a partir dos anos 70, quando da “[...] diminuição do crescimento econômico e com o papel do Estado no financiamento dos serviços de saúde.” (CONTANDRIOPOULOS et al, 1997, p. 30). Tendo sido, inicialmente, desenvolvida por grupos que, como na educação, detinham o poder de propor ou promovê-la, em geral com uma perspectiva de controle. Nessa área, hoje, já se trabalha com avaliação institucional, e avaliação de programas e de projetos, com o objetivo de gerenciar os processos de atenção de saúde, rever propostas, refazer planejamentos, antes mesmo de concluí-los, na perspectiva de aperfeiçoar e, também, de controlar seus resultados.

A avaliação nos processos de educação em saúde, especialmente nos de formação de profissionais, assume a maior importância, por tratar de ações que lidam duplamente com os seres humanos – no seu desenvolvimento e na promoção da saúde – como elementos fundamentais da vida. Afinal, como se dá a aprendizagem na formação do profissional em saúde, considerando que, além do vasto componente cognitivo, ele deve adquirir uma extensa lista de competências nas áreas psicomotora,

afetiva e atitudinal? E como avaliar essa aprendizagem? Que instrumentos, estratégias e mecanismos devem ser utilizados nessa avaliação? Quais são as suas dificuldades e as suas facilidades? Como verificar se ela ocorreu ou não, e constatar se o aluno está apto para desempenhar o seu papel como profissional na sociedade? E como se dá a avaliação da aprendizagem na EAD? Quais as formas mais adequadas para realizar a avaliação de aprendizagem nos cursos de EAD?

Ao trabalhar com a formação de formadores na área de saúde e em curso de EAD, são muitas as questões que nos inquietam, e passam a ocupar grande parte de nossa atenção, considerando as peculiaridades e características dessa modalidade de educação, onde a avaliação deve sofrer influências do contexto em que ela ocorre, ser adequada e coerente para com as orientações da concepção pedagógica.

Propõe-se, neste capítulo, discorrer sobre avaliação educacional, suas características, orientações pedagógicas e metodológicas, com enfoque na aprendizagem do aluno, bem como discutir as repercussões ou implicações dessa avaliação na modalidade de EAD.

3.1 Avaliação educacional *versus* avaliação de aprendizagem

A avaliação da aprendizagem, historicamente, tem sido tratada como inerente à avaliação educacional e incluída entre os processos que avaliam a educação. Torna-se necessário, porém, refletir, discutir e analisar quando a avaliação da aprendizagem passa a ser confundida, sistematicamente, com a avaliação da educação.

Bloom; Hastings e Madaus (1971) apontaram a avaliação de aprendizagem como um meio de adquirir e processar um grande número de evidências necessárias para melhorar o ensino e a aprendizagem; que ela deveria ser utilizada para clarificar os objetivos significativos e as metas educacionais e que seria um processo para determinar em que medida os alunos estariam se desenvolvendo. Para esses autores a avaliação de aprendizagem poderia ser vista como um sistema de controle de qualidade, pelo qual poderia ser determinada, etapa por etapa, a efetividade ou não do processo, e, em caso negativo, que mudanças deveriam ser feitas para garantir sua

efetividade. Eles ainda consideravam que essa avaliação poderia ser um instrumental da prática educacional para verificar se os procedimentos seriam ou não igualmente efetivos para o alcance dos fins educacionais. E também que ela envolveria uma coletânea sistemática de dados, por meio dos quais se determinaria que mudanças ocorressem no comportamento do aluno e em que medida elas ocorreriam em função dos objetivos educacionais.

A avaliação era, basicamente, o processo de determinar em que medida os objetivos educacionais estavam sendo atingidos pelo programa do curso e pela instituição, uma vez que os objetivos educacionais eram, essencialmente, mudanças desejáveis nos padrões de comportamento do aluno. Ou seja, a avaliação consistia em determinar o grau em que essas mudanças de comportamento estavam ocorrendo (TYLER, 1983). Para tanto, utilizava-se de instrumentos elaborados a partir de critérios e variáveis rigorosamente definidos, que retratassem comportamentos observáveis, para que o processo pudesse ser considerado e aceito cientificamente.

Silveira (1989, p. 64) afirma que “[...] durante muito tempo avaliar significou quase que exclusivamente medir o êxito do ensino em termos de aquisições observáveis por parte dos alunos.” E acrescenta que essa concepção orientou a elaboração de pressupostos éticos, epistemológicos e metodológicos coerentes agrupados em torno do que se chamou "avaliação objetiva", tendo entre suas características “[...] a busca de objetividade através de instrumentos fidedignos e válidos; [...] a verificação empírica de hipóteses derivadas de teorias; [...] ênfase quase que exclusiva aos produtos ou resultados do ensino; [...] concentração na busca de informações quantitativas.” (SILVEIRA, 1989, p. 64).

Para Saul (1988, p. 32), o ambiente acadêmico brasileiro foi impregnado pela influência do pensamento positivista, no tocante à avaliação da aprendizagem, através de autores como Benjamim Bloom, Ralf Tyler, Robert Mager, James Popham, Eva Baker, entre outros. Para essa autora: “Essa influência, no entanto, extrapolou o âmbito acadêmico, tendo subsidiado toda uma legislação sobre avaliação, tanto a nível federal como estadual, e traduzindo-se em leis, decretos e pareceres que orientaram as práticas de avaliação em escolas de 1º e 2º graus”.

Numa linha mais tradicional e fundamentada em pressupostos positivistas, a avaliação foi e é considerada como um processo contínuo de fornecimento de informações que permite racionalizar a tomada de decisões no desenvolvimento do planejamento educacional.

Torna-se necessário mudar o paradigma de que a avaliação da aprendizagem é a única fonte de dados que serve de base para o planejamento educacional. Dessa forma, o aluno se torna objeto desse processo. Precisamos resgatar essa avaliação para incluir o aluno, ele que é o sujeito do processo ensino-aprendizagem. É preciso que assumamos que a aprendizagem é dele, além dos professores e da instituição de ensino. Mas, primeiramente, é dele. Ele é o centro de todo esse processo, em sua totalidade, e não apenas uma fonte de dados objetivos ou observáveis.

Dias Sobrinho e Ristoff, (2002, p. 12) defendem “[...] avaliação numa perspectiva de democracia, porque ela há de ser um elemento essencial de emancipação e da elevação da qualidade profissional e social.” Praticada dessa forma, ela pode gerar contextos de perda da condição de alienação do trabalho acadêmico. Entretanto, persistem as práticas de avaliação da aprendizagem tradicionais, que privilegiam o caráter comprobatório de uma etapa percorrida pelo aluno que, de acordo com Hoffmann (2002, p. 25), reúne e apresenta resultados obtidos, e tece “[...] considerações atitudinais que, na maioria das vezes, servem para explicar ou justificar o alcance desses resultados em determinado espaço de tempo.”

Para Freire (1979), toda proposta de ação educativa precisa ser avaliada. A avaliação é um processo contínuo que não objetiva apenas detectar um produto, mas é sim uma atividade de reflexão, para o redirecionamento ou perspectiva de avanços em novas direções. Ela é sistematizada, na medida em que é prevista e planejada, sem, no entanto, reduzir-se a uma formalidade.

Depois de anos e anos de uma prática de avaliar para classificar, selecionar, diferenciar, os nossos alunos se acostumaram com ela, estabelecendo-se a cultura de que, como diz Sordi (1995, p. 9): “Parece que a escola, principalmente, através da avaliação, exerce perfeito controle do que se deve saber, fazer, pensar, e sobre quem poderá progredir aos níveis mais elevados do ensino e, por conseguinte, aos postos de

decisão da sociedade.” E os alunos se apresentam com postura submissa, sem reação ou contestação, e com dificuldades para aceitar propostas de avaliação democrática e participativa.

Para Hoffmann (2002, p. 20),

As práticas avaliativas classificatórias fundam-se na competição e no individualismo, no poder, na arbitrariedade presentes nas relações entre professores e alunos, entre os alunos e entre os próprios professores. À medida que os estudos apontam para o caráter interativo e intersubjetivo da avaliação, alertam também para a essência desse processo, para a importância das relações interpessoais e dos projetos coletivos.

São várias as questões que preocupam professores e alunos no cotidiano da educação. Citamos, por exemplo, como tornar a avaliação um processo coletivo, construído democraticamente tanto por professores como por alunos? Ou ainda, como tornar a avaliação um espelho que reflita o que realmente significou o processo ensino-aprendizagem desenvolvido na sala de aula e/ou nos campos de prática? São questionamentos que persistem em nosso dia-a-dia e dão a tônica em vários debates nos eventos de avaliação (BACKES et al, 2003).

Segundo Dias Sobrinho e Ristoff (2002), a avaliação, enquanto processo, deve estar centrada na intencionalidade pedagógica de primar pelo conhecimento discente, de fortalecer, assim, o compromisso epistemológico da educação. Gadotti (1983) menciona que a avaliação se constitui em um processo intencional e político e, por isso, merece local de destaque no planejamento pedagógico. Com estas assertivas, esses autores nos convidam a deixar claro, principalmente para os alunos, quais são os objetivos, os critérios e os meios ou formas de fazer a avaliação. Sabemos que a avaliação tem sido utilizada como instrumento de controle social pela escola, levando a resultados desastrosos na sociedade. Devemos, pois, cuidar para não escamotear os reais motivos da avaliação. Saul (1988, p. 48-49) alerta que:

A avaliação da aprendizagem, definida como uma das dimensões do papel do professor transformou-se numa verdadeira “arma”, em um instrumento de controle que tudo pode. Através deste uso exacerbado do poder, o professor mantém o silêncio, a “disciplina” dos alunos; ganha a “atenção” da classe, faz com que os alunos executem as tarefas de casa, não esqueçam os materiais [...].

Sobre esse assunto, Soares (1983, p. 53) foi incisiva em relação à escola e aos professores, quando proferiu palestra no Simpósio sobre “a utilização da avaliação educacional para incrementar as oportunidades educacionais e sociais”, em São Paulo, em 1978, quando disse:

[...] a avaliação, sob uma falsa aparência de neutralidade e de objetividade é o instrumento por excelência de que lança mão o sistema de ensino para o controle das oportunidades educacionais e para dissimulação das desigualdades sociais, que ela oculta sob a fantasia do dom natural e do mérito individualmente conquistado. Sua utilização, tal como se dá na maior parte dos países e, particularmente, nos países subdesenvolvidos, não incrementa as oportunidades educacionais e sociais, como pretende o tema deste simpósio, mas, ao contrário, restringe-as e orienta-as no sentido mais conveniente à manutenção da hierarquia social.

Quase 30 anos após essa declaração pública sobre como as questões da avaliação têm sido tratadas, e de luta de tantos educadores para mudar essa situação, chegamos ao terceiro milênio ainda com a carga pesada de utilizarmos a avaliação da aprendizagem como um mecanismo que não favorece o desenvolvimento da pessoa a quem se destina. Em muitas situações, percebemos que o próprio aluno, mesmo quando já adulto, incorporou a ideologia do “dom” e do “mérito” como normais numa avaliação, o que o impede de ter acesso a oportunidades educacionais e, por conseguinte, sociais.

Existe um grande esforço em todas as sociedades de reverter essa situação para que a avaliação de aprendizagem esteja em acordo com dados a respeito da evolução do aluno frente às diversas situações de ensino-aprendizagem. Para que ela atinja seus objetivos são utilizados alguns instrumentos, para que possa ser operacionalizada e tornada visível. Para Fernandes (1999), o professor deve combinar vários instrumentos, adaptando-os à sua realidade e a cada situação que se quer avaliar.

A escolha dos instrumentos de avaliação não se impõe por serem estes os mais tradicionais ou por facilitarem a correção. Mas por permitirem, tanto ao professor como ao aluno, identificar em que medida houve alcance, ou não, dos objetivos propostos pela disciplina em pauta, como relatam Abreu e Masetto (1990). A utilização de diversos instrumentos possibilita ao professor colher dados que poderão

orientar o planejamento e reorientar a aprendizagem de seus alunos.

É preciso deixar claro para o aluno o que se considera importante avaliar e por quê, considerando que há uma objetividade apenas relativa em alguns instrumentos. Estes são elaborados de acordo com prioridades e concepções pedagógicas particulares e pelo conhecimento que se interessa medir no aluno. Assim, reconhece-se a impossibilidade de se utilizar instrumentos que nos possibilitem uma avaliação totalmente objetiva.

O professor pode se utilizar de diversos instrumentos para realizar a avaliação: a prova, a auto-avaliação, a observação, a entrevista, a lista de verificação, o diário de campo, técnicas de grupo. Deve-se atentar para aspectos que determinam a escolha entre um ou outro instrumento: o conteúdo a ser ministrado, o tempo disponível, o número de alunos, a disponibilidade de recursos para a sua operacionalização (BACKES et al, 2003).

Desta forma, a avaliação do aluno deve ser pensada enquanto indicador para que as instituições educacionais possam analisar se estão ou não atendendo às exigências da sociedade em que se inserem. Nessa concepção, a avaliação analisa, com base nas características demográficas dos estudantes (sexo, região de origem, formação anterior, experiências trazidas do contexto familiar e social, entre outros), os impactos causados pelas ações educativas (DINIZ, 2000).

Essa mesma autora acrescenta que os alunos devem ter os seus desempenhos avaliados durante e ao final do processo ensino-aprendizagem, assim como, o desempenho dos profissionais (professores, orientadores, coordenadores, enfim todos os que fazem parte da instituição) devem ser avaliados, frente aos programas curriculares, formas metodológicas de ensino e de avaliação, e ações educacionais que atendem às exigências da sociedade. Realizando, assim a avaliação educacional.

3.2 A influência das teorias da educação na prática avaliativa

Com base nos instrumentos e estratégias utilizados na avaliação da aprendizagem do aluno, é possível relacioná-la com a concepção pedagógica que está

orientando o processo educacional, lembrando, porém, que para Ghiraldelli (1996, p. 29)

[...] a pedagogia tomada como utopia educacional, ciência ou filosofia da educação, diz respeito, em geral, à teoria da educação, enquanto a didática diz respeito aos procedimentos que visam fazer a educação acontecer segundo os princípios extraídos da teoria.

Para Luckesi (1984) a avaliação educacional em geral e a avaliação da aprendizagem escolar, em particular, são meios e não fins em si mesmas sendo delimitadas pela teoria e pela prática que as circunstancializam e, portanto, dimensionadas por modelo teórico do mundo da educação, traduzida pelas práticas pedagógicas.

A avaliação da aprendizagem escolar, em nosso país, foi ou ainda é fortemente influenciada por uma pedagogia dominante, que está, também, “... a serviço de modelo social liberal conservador, nascido dos empreendimentos transformadores que culminaram na Revolução Francesa.” (LUCKESI, 1984, p. 7).

Esse modelo apareceu como justificativa ao sistema capitalista que prevê os direitos do cidadão de igualdade e liberdade perante a lei, onde cada indivíduo pode, com o seu próprio esforço, buscar, através da conquista e do usufruto da propriedade privada e de bens, sua auto-realização. Estabelece, assim, uma forma de organização social com base na propriedade privada dos meios de produção. É a sociedade de classes, que conta com a formalidade da lei, e como tal, tenta, sem conseguir, a equalização social a partir da premissa de que todos são formalmente iguais. E é esse pensamento liberal que preside o modelo teórico social que, por sua vez, vê a educação como um mecanismo de conservação e reprodução dessa sociedade (LUCKESI, 1984).

Dela decorrem três diferentes pedagogias: a *tradicional*, a *renovada* ou *escolanovista* e a *tecnicista* que, relacionadas entre si, sem se excluírem, “... procedem renovações internas ao sistema, mas não permitem propostas de sua ultrapassagem ...” (LUCKESI, 1984, p. 7) garantindo assim, o sistema social em sua integridade, por meio da definição dos elementos: “... como deve ser a relação educador e educando, como deve ser executado o processo de ensino e de aprendizagem, como deve se proceder a avaliação, etc...” (LUCKESI, 1984, p. 7;8).

A Pedagogia Tradicional foi consolidada no Brasil durante o período imperial e nas primeiras décadas da república. Trata-se de uma concepção e uma prática educacional que persistem no tempo, em suas diferentes formas, onde a escola é o ambiente de ‘preparação para a vida’; local onde crianças e jovens recebem ‘educação intelectual e preparo moral’; é autoritária e possui normas disciplinares rígidas. O aluno é um ser receptivo/passivo que deve assimilar os conteúdos transmitidos pelo professor que é ‘o dono da verdade absoluta’. O relacionamento professor-aluno é vertical e a comunicação unilateral. A prática pedagógica é centrada na transmissão de conteúdo pelo professor. “A aprendizagem ocorre através da retenção do material ensinado e é garantido pela repetição de exercícios sistemáticos e recapitulação da matéria” (NIETSCHE, 1998 p. 127). A avaliação é realizada visando à exatidão da reprodução do conteúdo comunicado em sala de aula. Mede-se, portanto, pela quantidade e exatidão de informações que o aluno consegue reproduzir. São utilizadas provas, exames, chamadas orais, exercícios, entre outros, que evidenciem a reprodução da informação. O exame passa a ter um fim em si mesmo e o ritual é mantido. As notas obtidas funcionam, na sociedade, como níveis de aquisição do patrimônio cultural que deve ser mantido.

A Pedagogia da Escola Nova surge no Brasil nas décadas de 20 e 30, do século passado, com o ideário da democratização e socialização do ensino com escolas para todos, isto é, escola de humanidades para burgueses e escola profissional para os filhos dos trabalhadores. Entre os princípios está o de obrigatoriedade, para tanto precisava ser gratuita, e o de laicidade para garantir autonomia científica e respeitar a pluralidade de credos fora do âmbito da escola. A educação é centrada na existência, na vida, nas atividades humanas. O aluno é visto como um ser ativo centro do processo ensino-aprendizagem. O professor é concebido como o facilitador da aprendizagem. A relação professor-aluno é positiva no sentido de instaurar a ‘vivência democrática’. A aprendizagem baseia-se na motivação do aluno. A avaliação deve servir para o desenvolvimento do aluno, está voltada para a valorização dos aspectos afetivos, atitudinais com ênfase para a auto-avaliação com critérios pré-estabelecidos. (NIETSCHE, 1998).

Mesmo com o pressuposto de que a ação educativa deve estar ligada à vida, aos interesses e necessidades do aluno e a partir de sua realidade a Pedagogia Escolanovista ficou desvinculada do contexto sócio-econômico-político, na medida em que não foi possível a democratização pretendida, servindo essa escola para poucos privilegiados, não contribuindo, assim, para uma mudança significativa na sociedade. Assim como a Escola Tradicional a Escola Nova omitiu a realidade social, contribuindo para a conservação e reprodução da estrutura social vigente.

A Pedagogia da Escola Tecnicista – “[...] centrada na exacerbação dos meios técnicos de transmissão e apreensão dos conteúdos e no princípio do rendimento [...]” (LUCKESI, 1984, p. 7) ocorre com grande impulso a partir da década 60 com a finalidade de adequar o sistema e o discurso no desenvolvimento vigente. Com base em princípios empresariais essa escola assume o papel de empresa, que realiza o controle da eficiência técnica com vistas ao produto esperado, que é o educando. “O homem, nessa escola, é visto como um conjunto de partes em funcionamento ordenado. [...] A concepção de mundo nessa teoria, alimenta-se no pragmatismo e, desemboca no consumismo” (NIETSCHE, 1998, p. 135). Nessa escola ocorre o que Ghiraldelli Jr (1996, p. 40-41) chamou de tecnicismo pedagógico:

A educação torna-se, então, treinamento, e a pedagogia se desloca para o terreno das técnicas de treinamento. Esse é um dos aspectos que, na atualidade, conduz a pedagogia a se igualar à didática. Esta por sua vez, passa a ser identificada com um conjunto de procedimentos favoráveis a uma prática educacional que, por mais intelectualizada que possa parecer, é reduzida ao treinamento. É nesse campo que saem de cena as didáticas associadas à Pedagogia Tradicional e à Pedagogia Nova, surgindo em lugar o ‘tecnicismo pedagógico’.

A avaliação, nessa abordagem, se dá por meio de testes com foco nos objetivos. Ela dá ênfase na medida, com a utilização de provas objetivas. Utiliza fichas de observação, escalas de medida de comportamento, testes de aproveitamento, entre outros.

Vale salientar que as três abordagens citadas acima nos remetem, não somente à educação em Enfermagem, como a algumas formas de organização do processo de trabalho da Enfermagem. A influência dessa última abordagem na Enfermagem tem

levado, algumas vezes, o ensino de Enfermagem a valorizar a técnica pela técnica, sem exercitar a reflexão crítica ou a criatividade. Além disso, encontramos, em nossos dias, cada uma das orientações pedagógicas, de per si ou combinadas, no cotidiano da formação em Enfermagem.

Em meio ao contexto da prática social liberal conservadora foi surgindo outro modelo onde, segundo Luckesi (1984), a igualdade e a liberdade entre as pessoas não se mantêm apenas na formalidade da lei, mas que traduzam em concretudes históricas, constituindo em um novo entendimento da sociedade. Desta forma outras pedagogias vão surgindo por estímulo para esse novo modelo social e conformando em escolas como:

a) a Pedagogia da Escola Libertadora. Fundada e representada pelo pensamento e pela prática pedagógica de Paulo Freire essa escola é marcada pela idéia de que a transformação virá pela emancipação das camadas populares. Define-se pelo processo de conscientização cultural e política fora dos muros da escola.

O homem é sujeito de sua própria educação [...] o ser humano é um permanente ser-fazer, isto quer dizer que ele não fica pronto em nenhum momento de sua vida. [...] é um ser na busca constante de ser mais e como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação. (FREIRE, 1979, p. 27).

Dessa forma o aluno é considerado uma pessoa concreta, objetiva que determina e é determinado pela própria história. O professor é um animador que deve caminhar junto ao aluno. A relação professor-aluno é horizontal, sendo que ambos, pelo diálogo, se posicionam como sujeitos de troca de conhecimento. Nesta proposta educacional, a avaliação deixa de ser um processo de verificação da aprendizagem, de reduzir-se a uma formalidade, já que pela formação da consciência crítica o mais importante é o comprometimento que o aluno passa a ter com a prática social (LUCKESI, 1984; NIETSCHE, 1998); e passa ser, num processo contínuo, uma atividade de reflexão sistematizada, na medida em que é planejada, para o redirecionamento de avanços (FREIRE, 1979).

b) a Pedagogia da Escola Libertária pretende ser uma forma de resistência contra a burocracia da ação dominadora do Estado, “[...] representada pelos anti-

autoritários e autogestionários e centrada na idéia de que a escola deve ser um instrumento de conscientização e organização política dos educandos.” (LUCKESI, 1984, p. 8) tendo, segundo Nietzsche, (1988, p. 143), “Lobrot, Labout, Freinet como alguns defensores das idéias dessa teoria”. O professor é um orientador e um catalizador que se mistura no grupo para uma reflexão comum. Na relação professor-aluno não deve haver diretividade. A aprendizagem se dá de maneira informal, via grupo, e na negação de toda forma de repressão, e visa favorecer o desenvolvimento de pessoas mais livres (NIETSCHE, 1998);

c) e a chamada Pedagogia dos Conteúdos Sócio-culturais, que surge no Brasil no final da década de 70 e início de 80, representada pelo grupo do professor Demerval Saviani cuja idéia central é a igualdade de oportunidades para todos por meio da difusão de conteúdos vivos, concretos e indissociáveis das realidades sociais. (LUCKESI, 1984; NIETSCHE, 1998). Essa escola que enfatiza os aspectos sócio-político-culturais, mais significativos e, igualmente mais difundidos no contexto em que se insere, tem como função atuar na preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições. Fornecendo-lhe instrumentos para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade.

Nesta pedagogia, a educação é um processo de caráter permanente, dinâmico e inacabado, que estimula a colaboração e não a competição; valoriza a ajuda mútua, desenvolve o espírito crítico e a criatividade; deixa de lado o individualismo e a passividade. A avaliação consiste na auto-avaliação, na avaliação mútua e permanente da prática educativa realizada por educador e educando (NIETSCHE, 1998).

Convém lembrar que essas duas últimas tendências pedagógicas estão sendo utilizadas por educandos e educadores de Enfermagem em algumas universidades brasileiras, com sucesso, em trabalhos de cunho teórico-reflexivo nas dissertações de mestrado e em teses de doutorado.

Essas tendências nortearam, também, a Qualificação Profissional do Auxiliar de Enfermagem, a Complementação do Ensino Fundamental (CEF) e a Complementação do Técnico em Enfermagem (CQP), do PROFAE/MS.

3.3 Algumas perspectivas para o processo de avaliação da aprendizagem

A avaliação tem sido classificada em distintas modalidades. Luckesi (1996) defende a avaliação diagnóstica, Hoffmann (2001) privilegia a avaliação como mediadora e a considera oposta à avaliação classificatória, que consiste em corrigir periodicamente tarefas e provas do aluno, para verificar respostas certas e erradas, e tomar decisões sobre sua aprovação ou reprovação.

O diálogo perpassa toda e qualquer prática pedagógica para Freire, Piaget, Vigotsky e Wallon que acreditavam ser, através do diálogo, que ocorre a interação do sujeito com o mundo. O diálogo tem significação, porque conserva a identidade dos sujeitos dialógicos, para assim um crescer com o outro.

Desta forma a avaliação vai ocorrendo, não como forma de correção dos erros, mas no sentido de diagnóstico das dificuldades do aluno e de qualificação do ensino-aprendizagem de modo contínuo, dando significado aos objetos, identificando as partes dentro de um contexto da globalidade.

É de Luckesi (1996) a contribuição para a elucidação dos pressupostos filosóficos e educacionais das práticas avaliativas do ensino, que insiste na necessidade de qualificar a avaliação, não em função dela mesma, mas do fim a que ela se destina, mostrando que esta, ao conquistar, ao longo dos tempos, espaço tão amplo nos processos de ensino, condicionou a prática pedagógica ao que ele chamou de pedagogia do exame. Sua principal crítica diz respeito à avaliação utilizada como meio de classificar os alunos nas posições inferior, média e superior, de acordo com seu desempenho. Sua proposição para a avaliação escolar é que esta atenda a dois objetivos: “[...] auxiliar o educando no seu desenvolvimento pessoal, a partir do processo ensino-aprendizagem; e responder à sociedade pela qualidade do trabalho educativo realizado.” (LUCKESI, 1996, p. 174).

Essa modalidade de avaliação assume dois propósitos: o de detectar características próprias dos alunos, como interesses, atitudes, habilidades, conhecimentos anteriores, bem como estratégias e métodos de ensino adequados àquele programa escolar; e o de descobrir as razões dos sintomas de deficiência de aprendizagem apresentados, a fim de que, se possível, sejam tomadas medidas

terapêuticas para corrigir ou eliminar os obstáculos para o processo ensino-aprendizagem (LUCKESI, 1996).

Demo (2000) assevera que avaliar vai além da avaliação da aprendizagem, ou da avaliação escolar. Ele permeia todas as áreas da vida humana. Com isso, avaliar é diagnosticar e propor soluções. Ele também afirma que seria ingênuo pensar a avaliação apenas como um processo técnico, pois afinal ela é, também, política. Ela pode ser um exercício autoritário do poder de julgar ou, pelo contrário, pode se constituir em um processo coletivo entre educador e educando, de confronto e enfrentamento das dificuldades, possibilitando uma mudança qualitativa.

O caráter punitivo geralmente presente na avaliação e ainda muito praticada nas escolas contraria a posição de Romão (1999) que propõe uma avaliação dialógica, com base no pensamento de Paulo Freire. Sua proposição é a de que a escola realize avaliações dialógicas *internas*, quanto ao estabelecimento e alcance de seus objetivos; e *externas*, nas relações que mantém com a comunidade e com os órgãos oficiais responsáveis pela educação. A avaliação dialógica baseada em Paulo Freire e operacionalizada por Romão (1999) é um exemplo da possibilidade de aplicação simultânea dos três paradigmas de avaliação em educação.

As avaliações ainda podem ser do tipo formativa e do tipo somativa. Segundo Perrenoud (1999, p. 17), a avaliação formativa “é aquela que visa obter evidências úteis ao desenvolvimento do processo. Está presente em todo o período letivo. Tem por finalidade ajudar o aluno a caminhar seguro em busca de meios necessários para chegar ao domínio da aprendizagem”. É orientadora, permite a recuperação paralela tantas vezes quantas sejam necessárias, para o aluno adquirir o domínio desejado. Segundo esse autor, a avaliação somativa é aquela utilizada ao final do período, curso ou programa, cujo ato de avaliar prende-se à ação classificatória e não diagnóstica ou de acompanhamento das aprendizagens. Durante muito tempo e ainda atualmente, em nosso sistema educacional, há um forte enfoque nesse tipo de avaliação, o que é chamado, também, de avaliação de resultados.

A avaliação de resultados pode compor o sistema de avaliação, com uma finalidade específica. Mas ele será um dos tipos, num conjunto de instrumentos e

estratégias de avaliação. O que importa, nesse aspecto, é considerar a avaliação como um meio que ajude o professor e o aluno a regularem suas aprendizagens, vendo seus sucessos e erros de forma contínua e não de forma isolada, estanque, no final do processo. Perrenoud, (1999) assevera que a regulação não é um momento específico da ação pedagógica; é, antes, um componente permanente dela.

Já Diniz, (2000) classifica a avaliação de acordo com as suas características. Num contexto educacional, a avaliação deve ser: integrada – a todos os elementos constitutivos do ato pedagógico (unidade entre objetivos-conteúdos-métodos e técnicas de ensino); contínua – presente em todas as atividades escolares ou momentos da ação educativa; sistemática – não é improvisada, é planejada; integral – ocupa-se do aluno como um todo, em seus aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores; e científica – uso de técnicas e instrumentos definidos com objetividade e coerência, sujeitos a reconsideração

Ainda, de acordo com Diniz (2000), a avaliação assume diferentes funções, para assegurar o domínio da aprendizagem: demonstrar os efeitos da metodologia e instrumentos empregados no processo ensino-aprendizagem; analisar os objetivos de ensino-aprendizagem nas áreas cognitiva, afetiva e psicomotora; revelar conseqüências da atuação do professor e demais componentes do ato educativo; fornecer dados para avaliar a eficácia do currículo escolar frente às exigências sociais e culturais; garantir a superação do autoritarismo da verificação da aprendizagem imposta pelo professor, em favor de uma avaliação que valorize a autonomia do educando e a participação democrática de todos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) traz possibilidades de mudanças no ensino e na educação, no Brasil, apontando, como fio condutor destas, a flexibilização e a responsabilização institucionais. Faz uma abordagem sobre os aspectos da avaliação, nos vários níveis e modalidades da educação nacional, recomendando em seus textos a predominância da avaliação qualitativa sobre a quantitativa, e a avaliação por critérios e por domínio.

A adoção de Diretrizes Curriculares para todos os cursos de formação profissional, em todos os níveis, foi uma medida consistente e adequada para os

tempos atuais. Estas consistem em elementos que direcionam o processo de educação do profissional e orientam a formulação de projetos políticos e pedagógicos das instituições de formação de recursos humanos. Ou seja: preconizam uma formação crítica e reflexiva, onde o profissional seja capaz de conhecer ou reconhecer os determinantes de problemas de sua área de atuação, e intervir sobre os mesmos, respondendo prontamente às responsabilidades que lhe foram atribuídas pela sociedade. Para tanto, torna-se necessário ter uma definição clara do perfil, competências e habilidades profissionais, o recorte do conhecimento necessário para dar suporte à sua ação e a necessária integração entre conteúdos teóricos e práticos.

O eixo da formação se desloca do conhecimento (domínio de conteúdos) para as competências. De acordo com Machado (2000, p. 5),

[...] estas se constituem em padrões de articulação do conhecimento a serviço da inteligência. Podem ser associadas desde aos esquemas mais simples de ação até às formas mais elaboradas de mobilização do conhecimento, como a capacidade de expressão nas diversas linguagens, a capacidade de argumentação na defesa de um ponto de vista, a capacidade de tomar decisões, de enfrentar situações problemas, de pensar e elaborar propostas de intervenção na realidade.

Nesse sentido, a competência é um assumir de responsabilidades, sendo, então, uma atitude social, e o curso de educação profissional deve buscar desenvolver em seus alunos iniciativa, responsabilidade e autonomia, com concepção ético-política sobre o trabalho e as relações sociais. Entendendo que esse trabalho se refere à área da saúde, implicando, outra vez, em capacidades que permitam a articulação e mobilização de conhecimentos, habilidades e valores e que estes se manifestem na realização de atividades no campo profissional, de natureza técnica, metodológica, comunicativa e sócio-política.

Um currículo por competência necessita, portanto, definir claramente, em seu projeto político-pedagógico, as competências necessárias para formar o profissional, destacando ou envolvendo as habilidades que ele deverá obter durante a sua formação.

E temos, assim, um novo e urgente desafio: o de pensar a avaliação de forma bastante criteriosa no que diz respeito ao seu planejamento e execução, pois ela deve,

agora, ser pautada mais em critérios e padrões de desempenho do que, simplesmente, na medida do conhecimento a que o aluno obteve. É muito mais do que isso. E isso não pode ser aferido somente por notas, através de testes de aquisição de conhecimento.

Nessa perspectiva, deve-se pensar em um processo de avaliação que seja integral, contínuo, abrangente e, sobretudo, democrático. Uma avaliação para o domínio de competências e por desempenho, onde o aluno se recupere paralelamente, sempre que se verificar não haver dominado o assunto trabalhado, ou não ter obtido as habilidades necessárias para o seu fazer profissional. Assim, o aluno não perde a confiança em si mesmo e cria estímulos para aprender e seguir em frente. Obtém consciência de si mesmo, de suas potencialidades e, também, de suas responsabilidades, elementos essenciais para o exercício de uma prática profissional. Uma escola comprometida com a sociedade que opta pelo currículo por competência, faz uma educação para a libertação e adota uma avaliação que assegura aquisição de competência de seus alunos. E pode, assim, influenciar a definição de padrões de recursos humanos numa área profissional.

Mesmo assim, persistem as dificuldades na hora de avaliar. E algumas questões nos inquietam. Estamos construindo adequadamente o nosso plano de avaliação? No planejamento distinguimos a avaliação educacional da avaliação da aprendizagem do aluno?

Fernandes (1999) afirma que as dificuldades existentes em relação à avaliação ainda são oriundas da escola, em todos os seus níveis de ensino. Para a autora, as nossas escolas ainda não favorecem um processo de educação e avaliação participativa, não estimulam no aluno a sua condição de sujeito, ou seja, de ser ouvido, de falar, de ter poder de decisão frente a uma atividade que influencia diretamente a sua vida acadêmica, e que vai refletir na sua vida profissional.

Para Saupe (1998, p. 68):

[...] a educação é caracterizada como uma produção, incorporação, reelaboração, aplicação e testagem de conhecimentos e tecnologias, através de um processo multidimensional de confronto de perspectivas e prioridades, efetivado **na relação dialógica e participativa** entre os diferentes saberes dos sujeitos sociais, **negociado entre as partes** envolvidas no ensino e aprendizagem, promovendo **a cooperação**, a solidariedade, **a troca**, a

superação da realidade existente, para a construção da realidade almejada, possível ou utópica. Os espaços de interação dessa educação incluem a vida cotidiana, a educação formal e informal, o preparo para o trabalho, a organização e controle social, a cultura e o lazer. (Grifos da autora)

Por essa perspectiva, a educação se dá através do diálogo, da cooperação, da troca e da negociação entre as partes envolvidas. Assim, a avaliação não pode ser determinada de forma vertical, unilateralmente, sem um amplo debate entre os envolvidos nesse processo. Para tanto, ela precisa ser baseada em objetivos. São estes que asseguram o controle do processo de avaliação por parte dos envolvidos, pois não é só o avaliador que está interessado em seus resultados.

A forma como a avaliação tem se dado nos cursos de Enfermagem repercute o conceito de educação contido nos projetos político-pedagógicos desses cursos e na ideologia defendida pelos professores e pela própria escola de Enfermagem que estes representam. Na maioria das vezes, vemos a avaliação ser realizada de forma tradicional, visando apenas à quantificação do aproveitamento do aluno, expressa simplesmente na forma de uma nota ou de um parecer que, de longe, representa a totalidade do processo de aprendizagem do aluno (NIETSCHE, 1993).

Na maioria das vezes, quando se fala em avaliação, se pensa nos resultados obtidos pelos alunos, o grau de alcance destes em relação aos objetivos propostos pelas disciplinas, cujo objetivo é determinar se aluno está ou não apto a ir para a próxima fase, dando à avaliação um cunho unicamente (des)classificatório.

A escola é um mundo rico, cheio de experiências, e todos os alunos podem se destacar em algum campo. É importante que os alunos vivam a experiência do êxito na escola, que sejam reconhecidos por seus progressos. Estes se apresentam como patamares para que eles possam continuar avançando e superando as dificuldades.

O professor deve estar consciente da complexidade do que está em jogo; é importante reconhecer a diversidade entre os alunos. Não se deve avaliar o aluno com base em um modelo, em um padrão definido. Em sua diversidade, os alunos relacionam-se e aprendem uns com os outros, com os padrões institucionais e podem explorar novas formas de ser e de sentir. Por isso é necessário que o aluno veja no

professor um tutor, um orientador, alguém que está a seu lado, ajudando-o a conhecer o mundo, a explorá-lo, a desenvolver habilidades. Assim, o processo de avaliação deve ser socializado com o aluno, de forma que compreenda que ele é o ator responsável por construir dia-a-dia sua avaliação (PRADO et al, 2003).

Afinal, o professor é, segundo Lacueva (1997), alguém que lhe supervisiona o caminho, oferece instrumentos, sugere estratégias, adverte sobre erros e acertos, orienta como superar dificuldades. Isso não significa diminuir a exigência. Ao contrário, significa exigir mais do aluno, mas também ajudá-lo mais, lhe oferecendo um ambiente, instrumentos e propostas que lhe permitam triunfar na aprendizagem.

A formação de recursos humanos em Enfermagem orientada por processos avaliativos que consideram o aluno como sujeito do processo ensino-aprendizagem e da avaliação repercute, positivamente, na assistência de saúde porque os egressos tendem a reproduzir essa forma de relacionar-se com o usuário do sistema.

Alguns autores definem a função da avaliação como a verificação do que os alunos conseguiram aprender, daquilo que o professor conseguiu ensinar, ou seja, ao avaliar o aluno, o professor se auto-avalia (ABREU; MASETTO, 1990; HAYDT, 1997; NERICE, 1993).

Para Zaballa (1998), na avaliação deverão ser considerados os conteúdos conceituais, os procedimentos e as atitudes que promovam as capacidades motoras, de equilíbrio e de autonomia pessoal, de relação interpessoal e de inserção social. Assim, a função da avaliação não deve ser seletiva ou exclusiva, e sim deve oferecer a cada um dos alunos a oportunidade de desenvolver, no maior grau possível, todas as suas capacidades. A atenção da avaliação deixa de ser centrada nos resultados (notas e pareceres) e volta-se para o processo de ensino-aprendizagem na sua totalidade.

Não se pode negar que a avaliação tem sido utilizada por alguns professores como um mecanismo de controle social; ganham pontos e reconhecimento as condutas mais submissas aos rituais e normas estabelecidos em algumas disciplinas, onde máxima razão de ser é inculcar obediência cega e “respeito” inquestionável ao *status quo* do professor. Por isso a prática da avaliação na academia tem sido criticada, principalmente, quando esta é utilizada com a função de controlar e de classificar os

alunos, fixando-se, na maioria das vezes, nos aspectos preponderantemente quantitativos ou, às vezes, perdendo-se na busca pela contemplação dos aspectos qualitativos. Talvez o ideal fosse que se conseguisse avaliar o aluno na sua relação entre quantidade e qualidade da aprendizagem. Sabemos que não é fácil avaliar, mas a avaliação apresenta-se como um mecanismo essencial à educação, inerente e indissociável desta.

Na educação em Enfermagem, observamos influências, em graus diferenciados, das concepções de educação sobre a prática avaliativa. Sabemos, por exemplo, que a concepção de educação da escola tradicional persiste no tempo, em suas diferentes formas, orientando práticas avaliativas. A avaliação na Enfermagem sofreu, e podemos dizer que ainda sofre, a influência da concepção de educação da abordagem tecnicista, que é uma avaliação marcada mais pelo desempenho técnico, por respostas imediatas, através da devolução de técnicas em testes e provas de conhecimento. Segundo Fernandes (1999, p. 21), com esse tipo de avaliação:

[...] ainda hoje, o ensino da enfermagem tem por principal objetivo produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho, utilizando-se de procedimentos e tecnologias de ensino que visam assegurar a transmissão/recepção de informações. A ênfase dada, no processo avaliativo, é em relação à medida, com a utilização de provas objetivas e fichas de observação, especialmente, nos estágios resultando aspectos de aprendizagem a nível afetivo, cognitivo e de automação (técnicas).

Na última década, percebe-se que outras abordagens têm sido utilizadas, progressivamente, na formação profissional em Enfermagem, em especial, observa-se a influência das escolas de Piaget, Vygotsky, Wallon e Freire caracterizado tanto pelo uso de metodologia compatível com esse pensamento, na relação pedagógica que se estabelece entre o professor e o aluno, nas práticas avaliativas quanto na elaboração de trabalhos de cunho teórico-reflexivo, como em dissertações de mestrado e teses de doutorado em Enfermagem. Não chega a ser, ainda, uma avaliação para a competência, porque nem todos os projetos político-pedagógicos, apesar de serem orientados, de acordo com as Diretrizes Curriculares, para a formação do enfermeiro, para um currículo por competências, não se organizaram para fazerem uma avaliação adequada, de acordo com o seu princípio.

3.4 Avaliação da aprendizagem nos cursos de EAD

Muitos dos conceitos de avaliação do ensino tradicional ainda vigoram nas práticas de verificação da aprendizagem do aluno de EAD. No entanto, autores como Méndez (2002, p. 19), que afirmam que “[...] avaliação não é um apêndice do processo ensino-aprendizagem [...] e sim parte desse processo na medida em que os sujeitos, simultaneamente, aprendem e avaliam: discriminam, valorizam, criticam, opinam, raciocinam, decidem, optam, julgam”. Portanto, “[...] a avaliação se ensina e se aprende e, como tal, deve ser continuamente formativa” (GONZALEZ, 2005, p. 69).

Para Luckesi (2002, p. 186), “[...] a avaliação é uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo ensino-aprendizagem, cuja função é auxiliar o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho.” E não tenhamos dúvidas de que, quando se solicita que o aluno apresente o resultado de seu trabalho de aprendizagem, seja através de forma escrita, na descrição de uma atividade prática ou através de provas, têm-se ainda a mesma conotação de quantificação da aprendizagem, de valoração através de nota ou conceito, o que redundava em classificação.

Com o crescimento e o desenvolvimento da educação a distância em nosso país, decorrente de sua regulamentação, após o advento da LDB de 1996 (Lei 9394/96) (BRASIL, 1996), cresceram também as preocupações com as características e a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, nessa modalidade. Desde então, as questões de avaliação, nessa modalidade de ensino, têm sido tema de vários debates.

Para Litwin (2001), a EAD tende a caracterizar-se por sua flexibilidade em torno da proposta de ensino, tendo sido favorecidas as interações entre docentes e alunos, apesar das distâncias, com o desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação. Contudo, de acordo com Corrêa (2002), Litwin (2001) e Lobo Neto (2002), o valor da proposta de ensino em EAD, mesmo quando adota os últimos recursos tecnológicos, reside na qualidade do projeto educacional, dos conteúdos selecionados e na formação do professor, devendo contar, assim, com um corpo docente preocupado com o processo de aprendizagem dos estudantes, estejam eles em um espaço público ou diante de um computador fazendo exercícios.

Para tanto, é preciso que os processos educacionais na EAD estimulem os

sujeitos a serem ativos no processo de construção do conhecimento, principalmente quando se tem presente que, no mundo contemporâneo, o conhecimento evolui de forma incontrolável e exige uma educação voltada para a autonomia do aprendiz, gerando uma metodologia do aprender a aprender.

Portanto, um olhar reflexivo e cuidadoso sobre a proposta pedagógica de um curso a distância deve nos remeter a todos os elementos do processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, ao processo de avaliação da aprendizagem.

Para ser coerente com uma educação que se faz utilizando uma gama de recursos disponíveis, inclusive os de tecnologia, informação e comunicação a avaliação em EAD deve ser formativa, desenvolvida ao longo do processo ensino e aprendizagem. É preciso considerar as condições de flexibilidade de tempo e espaço, próprios da EAD, por isso ela deve ser diversificada, pois oferece muitos ambientes de interação. Assim como, ela deve ser realizada, também, por meio da auto-avaliação para que os estudantes possam conhecer o seu próprio rendimento.

Neste sentido, Picanço (2003) nos alerta que devemos considerar o potencial implícito na EAD, pelo que essa prática provoca em termos de reflexão sobre o sentido da educação, e pelos novos modos de construção e avaliação do conhecimento.

Sobre a definição do processo de avaliação dos cursos de EAD, no Brasil, a LDB nº 9.394/96 adota como princípio a avaliação em processo. Entretanto, no seu Artigo 80, § 2º, estabelece que “a União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registros de diplomas relativos a cursos de Educação a Distância”. Essa regulamentação veio através da Resolução nº 1, de 5 de julho de 2000, da Câmara de Educação Básica que estabelece: “em cursos a distância, a certificação de conclusão só ocorrerá via exame presencial”, conforme o Art. 10 (BRASIL, 1996).

Para Lima (2004) a opção em manter a experiência presencial como garantia de verificação e avaliação, em detrimento de utilizar meios capazes de realmente superar a distância, pode comprometer os objetivos e características da educação a distância, como também desprezar alternativas que atendam melhor a especificidade do curso a distância.

A EAD tem separado a avaliação da aprendizagem dos processos de ensino e

aprendizagem, adotando modelos vigentes da educação presencial, para controlar o processo de certificação dos cursos, podendo significar assim que, apesar do curso ser a distância, a avaliação é presencial, representado um momento de ruptura com o processo educativo em desenvolvimento, mediado por tecnologias (PICANÇO, 2003).

O tema avaliação da aprendizagem em EAD está em constante debate e em aberto. Apesar da legislação em nosso país definir que a avaliação deve ser realizada em regime presencial, sabe-se que é o projeto político-pedagógico que define, preliminarmente, e em conformidade com a concepção pedagógica, o processo de avaliação a ser adotado. O que não implica em deixar de atender a legislação vigente.

Sabe-se, também, que a avaliação da aprendizagem deve ser, essencialmente, de processo, ou seja, de orientação formativa. Que, de acordo com Perrenoud (1999), está implícita no arcabouço teórico da proposta, implicando na postura de investigação do professor e do próprio aluno que, juntos, assumem o compromisso de um olhar epistemologicamente curioso sobre as atividades, o que enseja a oportunidade de autoconhecimento e reflexão sobre o vivido e sobre o que está por vir.

É preciso reconhecer que a avaliação da aprendizagem, assim como toda ação avaliativa, é processo intencional, político, contínuo, dinâmico, que deve ser sistematizado e planejado de forma a atingir os seus objetivos. Estes objetivos devem ser claros, conhecidos e determinados por todos os envolvidos nesse processo: professores, alunos e instituições. Num programa de EAD, por suas características de flexibilidade, a avaliação como processo deve ser inerente ao processo educacional. Ela começa logo na adoção do curso, como um norte a ser perseguido. E a avaliação da aprendizagem deve ser aquela que leva à autonomia do aluno e do professor, em seu trabalho educacional.

CAPÍTULO IV

PERCURSO METODOLÓGICO

4.1 Tipo de estudo

Compreender a experiência vivenciada por um grupo de sujeitos que compartilham valores e estratégias pressupõe adotar uma abordagem que leve em consideração a visão de mundo desses sujeitos, e como eles interpretam e compreendem essa experiência. Assim, diante do objetivo deste estudo, optei por adotar uma abordagem qualitativa, uma vez que é a natureza do estudo que determina o método mais indicado.

Segundo Minayo (1993, p. 22),

A rigor, qualquer investigação social deveria contemplar uma característica básica do seu objeto: o aspecto qualitativo. Isso implica considerar sujeito de estudo: gente, em determinada condição social, pertencente a determinado grupo social ou classe com suas crenças, valores e significados. Implica também considerar que o objeto das ciências sociais é complexo, contraditório, inacabado e em permanente transformação.

A pesquisa qualitativa é um campo multidisciplinar que utiliza conhecimentos das disciplinas tradicionais, tais como psicologia, sociologia, ciência política, antropologia, história e economia, para tentar explicar os complexos fenômenos organizacionais (YIN, 2001). Essa multidisciplinaridade vem ao encontro do estudo sobre a prática da tutoria, visto não se constituir em um fenômeno isolado dentro do contexto social e organizacional.

Por envolver uma abordagem interpretativa, a pesquisa qualitativa procura entender os fenômenos em seu ambiente natural, tentando dar-lhes sentido ou interpretá-los em termos dos significados que as pessoas atribuem a eles (VERGARA, 2004). Entendemos que os fatos humanos são, em geral, mais complexos que os da

natureza. A pesquisa qualitativa permite ao pesquisador extrair os fatos na origem do homem através de materiais empíricos, tais como: entrevistas, observação, interpretação de documentos, experiência pessoal, e lidar com a variabilidade desses componentes.

Foi possível uma aproximação com a vivência do tutor relacionada com a prática de avaliação de aprendizagem, a partir da análise de documentos que envolveram essa prática, como registros nos trabalhos elaborados pelos alunos sobre avaliação e, principalmente, pela fala do próprio tutor acerca de suas experiências vividas na relação com o aluno, durante os momentos de avaliação. Buscou-se, dessa forma, junto ao sujeito da pesquisa, a sua fala, o seu discurso sobre a sua experiência como tutor. Significa perguntar a ele o que ele pensa, o que ele acha, o que é da ordem do seu pensamento, da sua reflexão, da sua consciência. Sabe-se que para “[...] serem acessados os pensamentos, na qualidade de expressão da subjetividade humana, precisam passar, previamente, pela consciência humana.” (LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C., 2003, p. 9).

4.2 Sujeitos e cenário do estudo

O presente estudo foi desenvolvido junto aos Tutores do Curso de Especialização em Enfermagem, que se realizou em Minas Gerais, no período setembro de 2001 a março de 2005.

A primeira Oficina Inicial de preparação de tutores para o Curso em EAD, promovida pela ENSP/FIOCRUZ, foi realizada no mês de outubro de 2000 na Escola de Enfermagem da UFMG, contando com 50 pessoas provenientes do próprio Estado Minas Gerais e dos Estados do Rio de Janeiro, Espírito Santo e São Paulo, cuja coordenação administrativa foi feita pela autora dessa pesquisa.

O estudo foi realizado com os Tutores que participaram dos 8 (oito) NADs que existiram no Estado de Minas Gerais, distribuídos em quatro universidades públicas e em quatro privadas, e que envolveram 34 Tutores. Esses Tutores realizaram, inicialmente, as Oficinas Iniciais de preparo de tutores programadas pela Coordenação

Geral do Curso. Participaram, no decorrer do curso de especialização, das Oficinas de Formação Continuada de tutores, promovidas pela coordenação dos NADs. No ano de 2003, a Coordenação Geral do Curso passou a oferecer aos tutores um programa de educação à distância, que se denominou SEIVA. Outras oficinas foram realizadas em outras cidades e em outros momentos, objetivando a preparação inicial de mais tutores em todo o país.

No momento em que a pesquisa foi realizada, os NADs, em Minas Gerais, já haviam encerrado suas atividades.

Por tratar de estudo que buscava fazer emergir, principalmente através do discurso, toda a complexidade de realizar avaliação de aprendizagem, os tutores deveriam ter acompanhado pelo menos uma turma completa do Curso, ter participado das atividades de Educação Inicial e continuada proposta pelo NAD, ter desenvolvido o Curso SEIVA e concordar em participar da pesquisa.

Através do Relatório do curso SEIVA, foram identificados os NADs de Minas Gerais, seus coordenadores e os tutores que haviam se inscrito, concluído ou não o SEIVA. Foi solicitada a cada coordenador de NAD a lista das pessoas que atuaram como tutores do curso proposto pela ENSP/FIOCRUZ, bem como seus endereços eletrônicos e telefones (Apêndice A).

Foi verificado que algumas pessoas dessa condição já haviam se mudado para outras cidades e/ou estavam trabalhando em outras instituições.

Dessa forma, dos 34 tutores dos 8 NADs de Minas Gerais, se conseguiu localizar, através da coordenação dos NADs, 28 tutores que detinham as características do estudo. Destes, 16 fizeram parte da pesquisa, conforme o quadro 2.

Nº da Entrevista	NAD	Nº de turma			Cap. Inic. Local	Período mês/ano	Capacitação Continuada		
		1	2	3			NAD	ENSP	SEIVA
1.	UFMG	X	X	X	Belo Hte	Jun2000	X	X	X
2.	Unileste	X			Rio Jan.	Jun2003		X	X
3.	Unileste	X			Rio Jan.	Jun2003		X	X
4.	UFMG	X	X	X	Belo Hte	Jun2001	X	X	X
5.	Univas	X			Salvador	Mar2002		X	X
6.	Univas	X			Salvador	Mar2002	X		X
7.	Univas	X			Salvador	Mar2002		X	X
8.	Univas	X			Salvador	Mar2002		X	X
9.	Fafima	X			Rio Jan.	Jun2003		X	X
10.	Fafima	X			Rio Jan.	Jun2003		X	X
11.	Fafima	X			Rio Jan.	Jun2003		X	X
12.	UFJF	X			Salvador	Mar2003	X	X	X
13.	UFJF	X			Salvador	Mar2003	X		X
14.	UFJF	X			Salvador	Mar2003	X	X	X
15.	UFMG		X		Salvador	Mar2003	X	X	X
16.	Unimontes	X			Rio Jan.	Jun2003	X		X

Quadro 2 - Caracterização das Tutoras entrevistadas.

A população entrevistada, é composta de 16 Tutoras, predominantemente enfermeiras (3 pedagogas), na faixa etária entre 32 e 55 anos de idade ([32 – 40 = 3]; [41 – 50 = 7] e [51 e mais = 6]), predominando a partir de 42 anos. Apenas três com titulação mínima de Especialista, e as demais (13) possuindo Mestrado em Enfermagem ou Educação. Destas, três possuíam o Doutorado e três estavam com o Doutorado em andamento. Todas elas participaram da Capacitação Inicial de Tutores, em momentos e cidades diferentes (Belo Horizonte, Rio de Janeiro e Salvador), bem como participaram de capacitação continuada de tutores no próprio NAD, ou com a equipe da EAD/ENSP/FIOCRUZ. Todas as Tutoras participaram da Capacitação

Continuada instituída pelo programa, que se denominou de SEIVA. Estas Tutoras atuaram em seis NADs (UFMG, UFJF, UNILESTE, UNIMONTES, UNIVAS e FAFIMA), tendo desenvolvido predominantemente uma turma completa do curso em estudo (uma Tutora desenvolveu 2 turmas e duas desenvolveram 3 turmas no NAD/UFMG).

Os sujeitos da pesquisa estão caracterizados de acordo com o contexto em que desempenharam a sua função de tutores, ou seja de acordo com os NADs a que pertenceram.

As Tutoras do NAD/UFMG, por exemplo, são pessoas que participaram ou trabalharam em 3 turmas e informaram que a cada turma aprendiam mais a ser Tutoras. Elas falaram que, inicialmente, eram muito inseguras e não sabiam bem como avaliar, tinham por parâmetros a avaliação no ensino presencial e, ao se depararem com questões da avaliação na EAD, viam que não podia ser da mesma forma. E foram aprendendo, compartilhando suas dúvidas com as colegas e observando cada vez mais o aluno, procurando percebê-lo, até chegar ao que é importante e imprescindível: conhecer o aluno para avaliá-lo. E que o tutor precisa ter segurança ou ser seguro, ter domínio do conteúdo, mas também ouvir, conhecer o aluno, para avaliá-lo. É importante frisar que, dessas Tutoras, uma era enfermeira-referência técnica em seu trabalho, na Secretaria de Estado da Saúde, e com larga experiência de docência – como instrutora dos programas do Ministério da Saúde. E as outras tinham larga experiência como docentes da UFMG.

Em relação às Tutoras do NAD/UNILESTE, hoje elas são docentes de uma universidade na região do Vale do Aço, onde sempre atuaram como técnicas, tendo sido referência para outras colegas enfermeiras que fizeram o curso como alunas, quando passaram a ser tutoras. É interessante que essas Tutoras tratavam suas alunas como colegas, pois, as conheciam no seu trabalho, suas dificuldades e facilidades e conheciam até muitos aspectos de sua vida pessoal.

As Tutoras do NAD/UNIVAS mantêm algumas semelhanças com as Tutoras da UFMG e da UNILESTE porque, na região onde trabalham, elas atuam ou atuaram nas duas vertentes – como docentes e como técnicas – nesta última dimensão tendo um

conhecimento maior sobre quem é o seu aluno e as dificuldades que tinham no trabalho. E por serem de cidade do interior, conhecem essas pessoas individualmente (aspectos familiares e do convívio social). Então, são referências duas vezes – como técnicas e como docentes.

Do NAD/UFJF, ficam ou permanecem essas características, por serem enfermeiras que sempre atuaram na região, nos serviços públicos – Secretarias Municipal ou Estadual de Saúde, entidades de classe da enfermagem, numa cidade que é considerada pólo de desenvolvimento na região, mas, sobretudo por atuarem como docentes de uma universidade pública federal – numa escola de enfermagem tradicional. Estas tutoras gozam de consideração e reconhecimento, por parte dos profissionais de enfermagem da região, por estarem nesse lugar, ou por serem dessa instituição. Essas tutoras são conhecidas por alunos que residem naquela região ou mesmo em localidades mais distantes. São pessoas com ampla experiência docente em universidade pública tradicional e com qualificação proporcionada por esta: mestrado e doutorado.

As tutoras do NAD/FAFIMA têm uma característica peculiar – são pedagogas, trabalham em universidade – privada ou filantrópica, com grande domínio dos aspectos pedagógicos e sem domínio da área técnica. Possuem qualificação docente (mestrado ou doutorado) e foram capacitadas para atuarem nesse Curso de Formação Pedagógica em Educação Profissional, como tutoras.

Convém lembrar que as tutoras dos outros NADs, por serem enfermeiras, obrigatoriamente dominavam a área técnica. Muitas delas, por sua longa experiência na docência, tinham, também, o domínio da área pedagógica

Da tutora do NAD/UNIMONTES pode-se falar que trata-se de enfermeira, professora da universidade pública, tendo ingressado na docência após larga experiência em assistência de enfermagem de alta complexidade de hospital privado do norte do estado de Minas Gerais e que gozava de reconhecimento por seu trabalho entre os enfermeiros, da região.

4.3 Coleta e registro dos dados

Após recebimento das listagens contendo os nomes e endereços das Tutoras provenientes dos NADs, a pesquisadora começou fazendo contato telefônico informando da intenção de fazer a pesquisa, seu objetivo, buscando obter delas aquiescência em participar da mesma.

Quando a interlocutora manifestava a sua concordância, a pesquisadora marcava encontro, agendando a data, horário e local para a realização da entrevista.

As tutoras residiam em diferentes cidades no Estado de Minas Gerais. A pesquisadora realizou 5 entrevistas na cidade de Belo Horizonte – 3 Tutoras do NAD/UFMG, uma do NAD/UNIMONTES e uma do NAD/UNIVAS. Deslocou-se para as cidades de Pouso Alegre, onde fez 3 entrevistas com Tutoras do NAD/UNIVAS; de Ipatinga, 2 entrevistas do NAD/UNILESTE; de Machado, 3 entrevistas do NAD/FAFIMA e de Juiz de Fora, com 3 entrevistas do NAD/UFJF.

Após elaborar o instrumento de coleta de dados – um formulário de entrevista semi-estruturada, e antes da coleta de dados, a pesquisadora procedeu a um teste, com o objetivo de verificar a sua pertinência, adequação e compreensão. Para tanto o aplicou a 3 Tutoras dos NADs UFMG, UNIVAS e UNILESTE, que não concluíram o curso SEIVA, e portanto, não podiam fazer parte do estudo. Essas entrevistas foram gravadas e transcritas. A análise das mesmas apontou para a necessidade de melhor organizar os dados de caracterização das Tutoras, bem como alertou a pesquisadora para aguardar pacientemente a resposta da entrevistada, não interromper o seu pensamento, fazer perguntas curtas e bem objetivas. Foi, também, esse teste que levou a pesquisadora a consolidar o “Roteiro de Apoio” que acompanha o instrumento de coleta de dados.

A coleta de dados foi realizada através da entrevista, a partir de um roteiro de entrevista semi-estruturado (Apêndice B). Este contém dados de caracterização da entrevistada, que eram preenchidos pelas próprias tutoras, e a questão fundamental da pesquisa relativa a avaliação de aprendizagem dos alunos do curso. Outras questões foram formuladas a partir do roteiro de apoio que acompanhava as respostas e auxiliava a retomar o assunto, sempre que a entrevistada saía do mesmo. A coleta de

dados também se valeu da observação sistemática da pesquisadora, no momento da entrevista, constituindo registros em relatório de campo, a partir das intercorrências, interrupções, que poderiam alterar o sentido e o significado do que estava sendo dito pela entrevistada.

Quando a entrevistada aludia a trabalhos de alunos, considerados significativos para ela, foi-lhe solicitado disponibilizá-los. A pesquisadora analisou trabalhos de alunos referidos pela Tutoras durante a entrevistas e a ela encaminhados.

As entrevistas foram gravadas e transcritas para posterior análise.

4.4 Análise dos dados

Para efeito de análise foram priorizados os dados da entrevista, considerada como a fonte de informação que fornece os dados referentes a:

[...] fatos; idéias, crenças, maneira de pensar; opiniões, sentimentos, maneiras de sentir; maneiras de atuar; condutas ou comportamento presente ou futuro; razões conscientes ou inconscientes de determinadas crenças, sentimentos, maneiras de atuar ou comportamentos. (JAHODA, 1951 apud MINAYO, 1993, p. 108).

É através da entrevista que se pode acessar os pensamentos, na qualidade de expressão da subjetividade humana, que passam, necessariamente, pela consciência humana (LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C., 2003). Enfim, o que se buscou nesta pesquisa junto ao tutor foi como se deu o processo de aprendizagem do aluno, como ele percebeu esse processo, o que ele achou da proposta do Curso em relação a essa aprendizagem e em relação à avaliação da aprendizagem, e se foi possível alcançar os seus objetivos.

Para percorrer o caminho trilhado pelo tutor e compreender a sua prática de avaliação da aprendizagem nesse curso na modalidade de educação à distância, a Análise de Conteúdo – AC foi a opção metodológica privilegiada para tratar os dados dos sujeitos da pesquisa. Pareceu coerente, considerando que se buscava o que pensava, achava e sentia um grupo social.

Para Bardin (2004, p. 7; 16), a AC é “[...] um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ extremamente diversificados”. Mais recentemente, essa mesma autora considera que se trata de “[...] uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”.

Investigadores como Ramos e Moraes (2000, p. 6), trabalharam com a:

[...] análise de conteúdo como um processo pelo qual se pode compreender a realidade, através da interpretação de textos ou discursos que tenham vínculo com esta mesma realidade. Portanto, a AC é uma possibilidade científica de extrairmos o conteúdo, tanto explícito como latente, de textos, geralmente escritos.

Para esses autores, AC é uma técnica para ler e interpretar o conteúdo de documentos. A leitura é a base da AC, e deve ser realizada de maneira sistemática, objetiva e válida, total e completa. Para ser científico, é preciso chegar ao conteúdo latente do texto, não bastando captar o seu sentido manifesto.

Para Moraes (1994, p. 104),

A análise de conteúdo constitui-se de um conjunto de técnicas e instrumentos empregados na fase de análise e interpretação de dados de uma pesquisa, aplicando-se de modo especial, ao exame de documentos escritos, discursos, dados de comunicação e semelhantes, com a finalidade de uma leitura crítica e aprofundada, levando à descrição e interpretação destes materiais, assim como inferências sobre suas condições de produção e recepção.

“Dependendo do movimento entre ação e reflexão, a produção de sentido pode ocorrer várias vezes, em vários estágios como se fossem ciclos. Um ciclo vai contribuir para o outro, caracterizando um processo de construção.” (BARDIN, 2004, p. 5).

Então, para compreender o processo avaliativo e identificar suas potencialidades, foram realizadas de forma exaustiva a pré-análise, análise e interpretação, e reflexão. A partir da releitura e análise dos depoimentos das Tutoras e de todos os produtos gerados neste trabalho, foram feitas várias e sucessivas codificações até chegar a identificação de unidades de significado e a categorização

das unidades. Foi elaborado um texto descritivo e, finalmente, a interpretação das informações descritas. A reflexão sobre a ação das Tutoras foi decorrente dos materiais produzidos nas suas atividades em contatos com alunos do Curso.

4.5 Questões éticas

A pesquisa foi norteadada pelas Resoluções 196/96 e 251/97 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamentam pesquisas envolvendo seres humanos.

O projeto foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC, que o aprovou de acordo com Parecer Consubstanciado – Projeto N° 147/06 (Anexo A), sendo que todas as Tutoras que aceitaram participar da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C).

Foram consideradas a confidencialidade e a proteção das respostas, ou seja adotou-se um processo de codificação dos sujeitos de modo a garantir que eles, por suas contribuições, não sejam identificados. A proteção dos sujeitos visa, também, evitar que a participação em pesquisas e suas contribuições sejam desencadeadoras de preconceitos e prejuízos para as pessoas que se dispuseram a fazer parte desta pesquisa. As falas das Tutoras, no corpo do estudo, foram identificadas por nomes fictícios das entrevistadas.

4.6 Organização e apresentação dos dados

Os dados foram organizados com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (2004) com o objetivo de ultrapassagem da incerteza e o enriquecimento da leitura, isto é, a compreensão exata da mensagem emitida por nossas pesquisadas e, também, de acordo com Lefèvre, F. e Lefèvre, A. M. C. (2003), com o objetivo de resgatar e explicitar os pensamentos contidos em suas consciências.

Para Bardin (2004) o campo de aplicação da análise de conteúdo é muito vasto, sendo aplicado a qualquer comunicação, ou seja, qualquer transporte de significado de

um emissor para um receptor.

A partir, então, de leituras e releituras e análise exaustiva das entrevistas a pesquisadora percorreu vários estágios de codificação chegando a pontuar 48 situações que chamavam a atenção e que requeriam análise, e reflexão. Dessas 48 situações, 13 delas continham sub-códigos, numa variação de 1 até 7 perfazendo, num primeiro momento, um montante de 84 códigos em apenas uma entrevista. Com a continuidade das leituras e releituras, pré-análise e análise dos depoimentos das Tutoras em suas entrevistas foi possível identificar o que havia de comum em suas falas, descobrir as relações entre elas, fazer o agrupamento e reagrupamento destas falas até chegar uma listagem de assuntos-temas que foram identificados como de Unidades de Significado.

1- Experiência de Ser Tutora em EAD onde expressava sentimentos de medo, surpresa, apreensão, satisfação entre outros e os significados dessa experiência para o seu crescimento pessoal e profissional.

2- Conceito de Educação e de EAD (para a Tutora). As Tutoras lembravam a sua própria concepção de educação, a partir da sua vivência como docente, e a comparava aos conceitos que aprendia, decorrente da presente experiência, incluindo conceitos de educação a distância. As pesquisadas buscavam conceito de educação para chegar a concepção de EAD. Nessa conceituação elas passavam pelo reconhecimento de como a educação tem sido tratada ao longo dos anos, quais as concepções ou correntes de pensamento, nortearam, até então a educação, para refletirem sobre o sentido e o significado de EAD. É claro que toda essa reflexão tem por base a concepção do próprio Curso que propõe uma forma de fazer educação visando uma transformação social, educar como uma ação para transformar. Nesse sentido percebe-se que elas esboçam algumas características intrínsecas em EAD, como por exemplo:

2.1- Conhecer o aluno, descobri-lo.

2.2- A relação com o aluno. Nesta situação (de EAD) é perceptível a relação pedagógica que se estabelece entre a professora/tutora e o aluno. Esta relação não pode passar despercebida. Ambos, aluno e tutora devem reconhecê-la para que o processo de ensino aprendizagem ocorra.

2.3- É necessário haver interação com o aluno – mas o que é essa interação? o que é essa interação com o aluno?

2.4- Evasão / desistência aparece com ênfase nas falas das entrevistadas, provavelmente pelo fato de o aluno sentir-se só, desamparado, para enfrentar os conflitos que se estabelecem no processo educacional, de descoberta, revelação de si mesmo. As pesquisadas relatam que percebem esse processo, também, porque foi colocado pelos planejadores do Curso e buscaram insistentemente contornar esse problema, seja com ações de estímulo ao aluno para o seu estudo/trabalho individual, seja através de busca contínua desse aluno, através de telefonemas, de e-mail, de cartas, etc.

3- Avaliação: o que é Avaliar. Inicialmente as tutoras buscaram emitir conceitos e ou concepções de avaliação e o fizeram das mais variadas formas.

3.1- Relataram ou tentaram descrever o sentido e o significado da avaliação.

3.2- E aqui explicitaram as formas de avaliar o aluno do Curso utilizando de estratégias como: é preciso conhecer o aluno, perceber_o aluno para avaliar; como ele aprende, como ele evolui do ponto de vista educacional. E a partir do estabelecimento de relação pedagógica, emerge mais um código para efetivar o processo avaliativo:

3.3- é preciso acreditar no ser humano para poder avaliá-lo.

E, para completar toda essa concepção de avaliação, nossas entrevistadas trouxeram um elemento novo na avaliação:

3.4- a afetividade como instrumento de realizar avaliação de aprendizagem.

3.5 - Avaliar como um processo de aprendizagem.

4- Aprendizagem do aluno. Se para avaliar o aluno, é necessário saber, conhecer, como ele aprende, então é preciso, saber antes como ele aprende e valorizar o suficiente isto que chamamos a aprendizagem do aluno. Afinal,

4.1- O que é aprender – o que é ensinar? - formas de aprender e de ensinar. Aluno e tutora aprendem e ensinam – como é isso?

4.2- Aprendizagem como intencionalidade da educação;

4.3- Percepção da aprendizagem do aluno pela tutora;

4.4- Estímulo para promover / possibilitar aprendizagem e;

4.5- Transgressão promove e possibilita a aprendizagem;

4.6- Percepção da aprendizagem do aluno.

5- Avaliação da Aprendizagem. O que se percebe na evolução do pensamento das nossas entrevistadas é que as mesmas se debatiam em conflitos sobre seus conceitos de avaliação porque suas crenças ou concepções sobre avaliação a sua prática em realizá-la nem sempre coincidiam com os novos conceitos.

No Curso em estudo, as tutoras sentiram-se movidas a realizar a avaliação considerando o contexto de trabalho do aluno, o conhecimento que tinha do aluno, de sua prática tanto de docência quanto técnico profissional, ou seja realizando avaliação como mais um elemento do processo de aprendizagem, atuando como um estímulo à aprendizagem. Mas também, pode-se observar que avaliação assim se encaixa como um parâmetro de aprendizagem, já que era necessário ter registros e atribuição de conceitos previstos pelo Curso.

Entretanto, era necessário um elemento fundamental nessa avaliação: a percepção. Avaliar a aprendizagem implicava em perceber - o quê? – o crescimento do aluno, mas como? Observar os seus movimentos educacionais, seu esforço, seu interesse, suas perguntas e outras perguntas e como ele mesmo falava de mudanças que estavam ocorrendo em sua vida, tanto pessoal quanto profissional, mudanças que ele mesmo percebia e relatava, e às vezes demonstrava, expressava esse movimento nos trabalhos que escrevia, relatava. Ou seja, passava a se mostrar mais, falava de si, às vezes com surpresa e a tutora acolhia esses trabalhos e percebia a diferença entre os vários momentos da aprendizagem do aluno. Muitas vezes a Tutora expressava que percebia esse movimento, essa mudança no aluno muito antes dele mesmo e chamava a sua atenção para isto, falava de avaliação para interferir na aprendizagem, para provocar mais o aluno no seu processo de aprendizagem.

As Tutoras, então, falavam de aguçar a sua percepção em como o aluno aprende ou a forma como o aluno aprende – e que nesse momento o mais importante é a aprendizagem do aluno, as mudanças que estão ocorrendo nele. A avaliação da tutora se faz necessária para constatar, averiguar, balizar e estimular esse processo de reconhecimento de si, do seu conhecimento e do que se pode fazer com ele no sentido

de avançar para um novo patamar, para um novo enxergar o mundo, as coisas dele, e de como, então, se posicionar diante desta nova realidade. Decorrem destas falas os sub-códigos:

5.1- Avaliação como parâmetro da aprendizagem

5.2- Avaliação como estímulo à aprendizagem

5.3- Avaliar como um processo de aprendizagem

5.4- Avaliação pela percepção do crescimento do aluno ou da aprendizagem do aluno (demonstrado pelo esforço, avanço e mudanças na vida pessoal e profissional).

5.5- Avaliação para interferir na aprendizagem (ou em como o aluno aprende/ forma como o aluno aprende)

6- Prática da tutora em realizar a avaliação. Sabe-se que a avaliação de aprendizagem dos alunos deste Curso ocorreu nos cenários os mais diversos possíveis em se tratando de um Curso que se desenvolver na modalidade de educação a distância. Daí a dificuldade de se determinar parâmetros de avaliação *a priori*. esses parâmetros foram definidos pelos planejadores do Curso, que consideraram a diversidade das situações. E nesse planejamento nem sempre estava muito claro os limites da flexibilidade, aonde a Tutora podia chegar. As Tutoras se expressavam sobre:

6.1- como eu faço avaliação;

6.2- como eu sou fazendo avaliação;

6.3- o que o aluno sabe da avaliação que eu faço do seu desempenho, ou seja qual a sua percepção desse processo. E com eu

6.4- tutora aprendo fazendo isto (avaliação).

Há que se considerar a avaliação dos trabalhos que o aluno produz sozinho ou em grupo na sua cidade, no seu local de trabalho, e que cabe à tutora avaliar. Neste sentido ela precisa, através dos trabalhos escritos apresentados:

6.5- perceber a aprendizagem do aluno. É claro que para isto ela precisou de utilizar de alguns recursos como o de:

6.5.1- conhecer/ver o aluno para avaliar, que é de uma certa forma

6.5.2- estar mais presente à distância.

Algumas tutoras não se sentiam seguras para avaliar aluno diante daquela diversidade de situações, onde elas não tinham nenhuma prática, pois a sua experiência de longos anos era de realizar a avaliação com critérios bem definidos. Nesta experiência a tutora contava com a Coordenação que realizava reuniões com as tutoras para discutirem como foi o processo de avaliação dos alunos. Mesmo sem essas reuniões as tutoras promoviam, elas mesmas,

6.6- discussão com os colegas tutores nos plantões para aprender e para avaliar. Nestas reuniões com colegas discutiam as suas dúvidas, seus anseios, seus medos de estarem sendo injustas ou complacentes demais em suas avaliações.

Nos momentos presenciais, onde a avaliação da aprendizagem tomava contornos diferenciados.

6.7- Como avaliar o aluno nos momentos presenciais. Estes momentos eram precedidos de planejamento por parte dos NADs, em reuniões de coordenadores e tutores que definiam formas, mecanismos, estratégias de:

6.7.1- como avaliar o aluno,

6.7.2- é preciso estimular o aluno para fazer os trabalhos solicitados

7- A capacitação das Tutoras. As tutoras falaram, espontaneamente, sobre a capacitação que tiveram para se tornarem docentes desse Curso a Distância. Para tanto elas participaram da Oficina de Capacitação Inicial, promovido pela Coordenação Geral do Curso que lhes possibilitou uma visão do Curso como um todo, absolutamente necessária para compreender e fazer a sua adesão ao Curso, Nesta capacitação foi possível verificar que tratava-se de uma proposta de educação que buscava a intervenção e transformação de uma determinada realidade social, e que só seria possível através de pessoas que estivessem engajadas numa proposta de educação diferenciada, comprometida com a realidade de saúde e de educação, neste caso. Então as tutoras falavam de:

7.1- Prática da tutoria na relação com o aluno – orientação de estudos:

7.2- Prática da tutoria na relação com o aluno – aprendendo também, sendo “transparente”

As tutoras relataram, também:

7.3- toda uma repercussão do Curso nas suas vidas e na de muita gente.

E, em continuidade ao processo de leitura, releitura, sucessivas análises e reflexões, foi possível, a partir da interpretação da fala das Tutoras sobre a experiência vivenciada em EAD fazer emergir 6 (seis) categorias que receberam as denominações a seguir:

1. Desvelando a concepção de educação e de EAD.
2. Questionando a avaliação: Avaliar – o que é?
3. Compreendendo o processo de aprendizagem do aluno.
4. Compreendendo o significado de avaliação da aprendizagem.
5. Buscando diferentes formas de realizar avaliação de aprendizagem dos alunos.
6. Tornando-se Tutora.

CAPÍTULO V

A EXPERIÊNCIA DE SER TUTORA EM EAD

As Tutoras manifestaram, primeiro, seus sentimentos em relação a experiência vivida como tutora neste Curso para, em seguida, expressarem-se sobre concepção de educação e de EAD, avaliação, aprendizagem, avaliação da aprendizagem, sua prática em realizar avaliação de aprendizagem e, finalmente, como foi o tornar-se Tutora nessa experiência.

A descrição da experiência de ser uma Tutora de EAD mostra o sujeito, a sua percepção e isto deixava a pessoa em estado de surpresa, parecia que se emocionava ao recordar aqueles momentos em que atuou como tal. As Tutoras falavam de maneira solta, livre e visivelmente cheia de emoção. Falaram de sua experiência como alguma coisa em geral muita positiva, tendo acrescentado algo às suas vidas, particular e profissional, utilizando termos como, inovador, gratificante, desafiante, interessante, muito boa e por causa disto, gostaram muito da experiência, que deu muito prazer e até certa tranquilidade, além de falarem de ganhos, podendo enriquecer tanto os atores envolvidos no processo (alunos e tutores) quanto o Curso em sua proposta e em seu material, como pode ser observada nas falas abaixo, identificadas por codinomes das entrevistadas:

[...] Foi uma experiência, assim, única, gostei demais. Ser tutora era uma incógnita. O que é ser tutora? Eu o descobri. Foi muito interessante. (Ênia)

[...] Foi muito interessante, uma novidade, uma coisa que a gente não tinha participado ainda, mas foi muito interessante e a gente pegou alunos de longe e a medida em que o tempo iria passando a gente via a realidade de cada aluno através do trabalho, então assim, foi muito bom, eu gostei muito da experiência e cresceu mais ainda profissionalmente, pedagogicamente a gente deu uma crescida. (Vanda)

[...] Olha, para mim foi uma experiência inovadora e pelo fato de ser a primeira vez que eu trabalhei com a educação à distância, eu já tinha ouvido falar em educação a distância. [...] então foi uma experiência muito gratificante uma experiência boa e muito válida porque eu aprendi muito. (Mara)

[...] Foi uma experiência muito boa, inovadora, foi diferente no sentido de ser à distância, eu realmente não tinha essa experiência anterior, de ter estudado à distância, quanto mais de ensinar a distância, então foi assim, muito interessante nesse sentido e foi uma... um modelo novo que está aí. Então inserir nesse modelo novo de educação foi bem interessante, bem produtiva, teve muitas dificuldades, mas foi muito proveitosa. (Efigênia)

[...] Foi uma experiência muito positiva. O curso é à distância, mas a gente estava sempre entrando em contato com os nossos tutorandos, com os nossos alunos. Os nossos alunos sempre entravam em contato via telefone, via e-mail, tirando dúvidas. Os alunos eram muito interessados, muito disciplinados e sempre vinham, sempre quando tinham dúvidas nos requisitavam, e a gente procurava sanar e eu achei que foi assim muito positivo. (Mirtes)

[...] A experiência foi muito boa, gostei, e além do mais que a experiência da educação a distância faz refletir a educação presencial também. E a experiência que eu tinha na educação presencial também me fez refletir algumas questões da educação a distância. (Angélica)

Pode-se observar que essa experiência trouxe sentimentos de alegria, de entusiasmo. Mas, também, de certo receio, dúvidas, de insegurança e até de medo sobre essa vivência, pois era tudo muito novo e algumas pessoas tinham dificuldades com pouco domínio de conhecimento, de lidar com o aluno que não via, por perder o "controle da situação" que sempre teve (ou achava que tinha) na situação do ensino presencial. E, para enfrentar tais dificuldades ou carências as tutoras se colocavam na experiência, com responsabilidade, ou procuravam estabelecer vínculos com o aluno e, nem sempre esperavam que o aluno fizesse o contato, algumas delas se adiantavam e faziam o contato. Sobre esse assunto assim se manifestaram:

[...] No início, por ser a primeira vez que eu estava atuando como tutora, principalmente por ser à distância, eu tive algumas dificuldades, mas no sentido de ser realmente a primeira vez que eu estava fazendo tutoria à distância, mas ao mesmo tempo em que eu tinha as dificuldades, era também um desafio e era uma coisa que eu gostava muito, então desde o início eu gostei muito e me sentia muito entusiasmada. Eu sempre gostei de fazer tutoria e à medida que foi se desenvolvendo essa tutoria apesar de surgirem dificuldades tanto minha quanto do aluno eu fui cada dia gostando mais, e eu acho que foi uma experiência de grande importância para mim. (Dora)

[...]mas eu achei assim... uma experiência válida, é lógico que a gente tem várias coisas que precisam ser olhadas e modificadas em questão ao tempo de estar fazendo isso, porque as pessoas, os alunos não estão,eu acho que, não preparados mas acostumados a ter uma educação à distância porque eles tem tarefas a cumprir, metas a atingir, então foi uma luta muito grande

frente a isso, então tinha que ser uma tutoria mais acirrada para exigir o cumprimento das metas, foi essa a experiência que eu tive, mas a experiência é boa. (Amanda)

[...] Uma boa experiência. Primeiro pela área, nós que não trabalhamos na área da enfermagem e nós aprendemos bastante. Então a gente pode perceber a falta de informação com relação à área pedagógica com as enfermeiras que estavam cursando e a nossa da área da saúde. Então foi um curso, uma experiência muito boa. E de bastante interesse. Tanto a gente interessando pelo assunto delas quanto elas se interessando pela prática pedagógica. Mas elas davam aulas em cursos técnicos e não tinham formação pedagógica. Foi uma experiência muito boa. (Sandra)

Como pode ser visto, pela fala acima de uma tutora não enfermeira, percebe-se que ela estava surpresa ao se deparar com professores de educação profissional com pouco ou nenhum conhecimento da área pedagógica. E elas estavam no mercado de educação. Sabemos que isto aconteceu por muito tempo na área de saúde, e, provavelmente, ainda esteja acontecendo não só na saúde, mas em outras áreas em nosso país. Apesar da LDB de 1996 e legislação regulamentadora decorrente, ter definido diretrizes para a formação de professores de educação básica aonde a educação profissional se insere, só recentemente o Ministério da Educação passou a definir política, inclusive pela linha da educação a distância, com a criação da UAB.

A manifestação das entrevistadas de como se sentiam/sentiram como Tutora de um Curso de EAD, revela um novo conhecimento sobre o que é ser Tutor(a), que desafios enfrenta um(a) Tutor(a) de EAD, quais são as suas grandes dúvidas, seus limites, suas dificuldades. Isso podemos identificar nas falas que se seguem.

[...] Então, eu me senti muito desafiada, desafiada assim, como é que vou abordar esse aluno que está envolvido nesse tipo de avaliação? Qual é o comprometimento dele com esse curso e com as ações que ele vai desempenhar relacionadas com o curso, que era de professor do PROFAE. (Kamila)

[...] Às vezes meio distante porque o aluno muitas vezes ele não buscava o tutor. Às vezes o caminho é o inverso, o tutor que tem que buscar o aluno. Então muitas vezes quando era horário de monitoria eu percebia que ninguém ligava ninguém tinha dúvida. E aí preocupava muito, porque ausência de dúvida é problemático e entender tudo é muito difícil. (Paula)

[...] e nesse curso todo mundo teve as mesmas dúvidas e as mesmas inquietações. Que era o medo do trabalho à distância, a insegurança e o conhecimento, porque nem todo mundo tinha aquela experiência e conhecia bem o que era trabalhar com educação à distância. (Delza)

Em nossos dias, já existem muitas experiências em EAD plenamente exitosas. Isto não significa que não exista experiências que fracassaram, levando os seus propositores a frustrações e a repensarem o seu planejamento. Particularmente as Tutoras ingressaram nessa atividade com cautela, justamente porque era necessário ter um bom planejamento para não se incorrer em erros e fracassos.

[...] e também eu me coloquei e me senti com muita responsabilidade em relação aos meus alunos. Porque eram alunos que estavam longe, a gente não estava vendo, não era presencial, então, você não tem controle da situação. [...] Mas, ao mesmo tempo, eu procurava estar em contato periódico com eles para estar sentindo, para estar tendo, enfim, um vínculo para ver o que realmente está acontecendo com esse aluno em relação ao aprendizado, e é isso. (Kamila)

Por sua experiência as Tutoras revelaram que a EAD é uma realidade, que ela é possível, viável e necessária, as pessoas aprendem, independentemente da distância em que elas se encontram. As Tutoras constataram, também que as pessoas dependem de serem encorajadas em direção à sua aprendizagem e que o trabalho da tutoria deve primar pelo estímulo e acolhida ao aluno.

5.1 Desvelando a concepção de educação e de EAD

A concepção de educação e de EAD na perspectiva das pesquisadas também apareceu nas falas. O conceito que mais fortemente emerge de suas falas é o da educação presencial como elemento ou fator preponderante para caracterizar a educação que fazem. Com este conceito elas parecem manifestar certa insatisfação e até contrariedade de como a educação tem sido tratada tanto pelos professores quanto pelos próprios alunos, como uma força maior, alguma coisa imposta, instituída, contra a qual não se tem conseguido lutar, ou fazer diferente. Conseguem identificar que entre as concepções ou correntes de pensamento que nortearam a educação, predomina a linha de educação transmissiva, bancária, contrapondo-se à concepção de educação problematizadora, proposta pelo Curso, uma forma de educar como uma ação para transformar. As tutoras reconhecem que é importante no Curso a concepção

pedagógica que ele propõe utilizando a modalidade de educação a distância. Desta forma elas percebem na EAD uma possibilidade de fazer uma educação diferente, até porque ela traz como característica intrínseca, a de lidar com um aluno autônomo em seu processo de aprender, independente do professor, de buscar solução para problemas identificados, enfim sistematizar o conhecimento e educar para uma transformação social. Neste sentido buscam reconhecer o sentido e o significado de EAD e assim se expressaram:

[...] {Sobre a educação presencial} É muito presencial, o aluno muito dependente do professor, se você não der uma aula expositiva, ele acha que você não deu aula. Você tem que estar dando aula expositiva o tempo todo. Daí fica muito dependente do professor, então serve também tratar um pouquinho esse negócio do presencial, deixar ele mais, andar sozinho. [...] A avaliação que eu faço é nesse sentido de que esse é um pilar da educação do século 21. Buscar novos conhecimentos e a educação à distância ela força isso. Ela faz com que o aluno vá, descubra isso, ou aprenda essa habilidade de estudar só, sem estar ali dependendo diretamente de uma pessoa para orientar, o tempo todo. (Angélica)

[...] A metodologia por ser à distância, por você estar contatando com aluno por e-mail, telefone ou você trazendo os trabalhos dele para estar lendo em casa e estar discutindo com ele por telefone ou via internet. É diferente porque não tem aquela coisa de a gente estar atrás do aluno o tempo inteiro, a gente já não está falando assim “nossa, é ele que está fazendo o trabalho ou se não é”. (Vanda)

[...] Aquelas salas enormes. Quem me garante que o aluno está presencial ali? Eu não tomo conta do pensamento dele. Às vezes ele está à distância na sala, e a distância, muitas vezes, como o aluno tem que andar sozinho, ele tem que ter a responsabilidade de querer aprender, então ele está presencial, porque ele está com o pensamento no estudo e ele acaba sendo presencial. É muito interessante isso. (Mirtes).

[...] Eu entendi que algumas pessoas entraram nesse processo, por uma questão de ter um título de especialista, (...) por acreditar que a educação a distância . “É uma coisa fácil e tal, eu entro ali e dou conta”, então é fazer por fazer e essas pessoas começaram a fazer o curso assim “ah, educação a distância é fácil, eu dou conta, eu faço alguma coisinha e mando”, então eu tive que reverter esse processo e aí foi uma coisa que eu tive que fazer eles compreenderem que aquela era uma grande chance de mudar muita coisa, até da vida pessoal e que eles tinham que desenvolver isso, que eles tinham que incluir isso na vida deles e que até a família toda está participando disso. (Antônia)

A concepção de EAD, também aparece nas falas das Tutoras. Elas avaliam a EAD e emitem conceito de que aprender é uma via de mão dupla, além do que acha

necessário que as pessoas queiram, que haja intencionalidade, tanto por parte do tutor como do aluno. As Tutoras enfatizam a intenção e a interação como elementos próprios do processo educacional e que na EAD eles surgem fortes, e são, provavelmente, o grande ancoradouro desta educação.

[...] É, eu gosto muito dessa maneira de trabalhar com as pessoas, que não é só trabalhar como tutora, é trabalhar como colega, formar uma equipe com eles sem a gente se encontrar, eu dou um 10 pra a EAD, (risos) na minha avaliação. Tem uma falha? Tem, mas vale essa disposição, porque tem a intenção que é o primeiro ponto, a intenção e a interação. [...] Se você tem a intenção de aprender ou de ensinar, a formação de equipe se dá quase que imediatamente. Porque eu tenho que aprender com aquele e ele vai aprender comigo, porque ele sabe, ele quer e eu também sei que é assim. Isso te deixa mais à vontade para que continue o curso. (Énia).

[...] E eu acredito nessa questão de educação à distância por isso, porque ela dá possibilidade de atualização sem sair do local de trabalho. As pessoas continuam trabalhando e estudando [...] Normalmente o trabalho fica em primeiro lugar. (Angélica)

[...] Mas às vezes você fica à distância dentro da sala de aula não é? (Dora)

[...] Então não é a presença face a face, mas a intencionalidade de querer aprender e os estímulos que eu provoço e que ele me provoca, eu acho que é esse feed-back, tanto eu provoço, como eu sou provocada. E para isso não existe distância. Foi o primeiro desafio que eu aprendi e que eu venci. (Maristela)

[...] a educação à distância é um estudo mais individualizado. Você não tem uma metodologia. O curso tenta fazer na linha metodológica tenta fazer uma linha mais interacionista tenta fazer uma interação do aluno o envolvimento do aluno com o conteúdo. Tenta fazer essa integração. [...] Mas no curso à distância eu vejo a dificuldade. Embora tenha uma proposta pedagógica, metodológica voltada para o próprio interacionismo e toda essa questão, ainda fica muito individualizado. (Sandra)

[...] eu acredito muito em educação a distância, eu acho que quem investe nele dá conta. Eu acho que para quem entrou no curso com a intenção de estar conseguindo discutir essas questões da formação, eu acho que ele atendia sim, eu acho até que a distância ele garante muito mais, se eu estou empenhada, da minha aprendizagem do que o presencial, porque sou eu investindo no que eu acredito e no que eu quero, então eu acho que para quem entrou acreditando nisso, conseguiu. (Antônia)

Nesse sentido percebe-se que elas esboçaram algumas características intrínsecas de EAD, como por exemplo: conhecer o aluno, descobri-lo, aproximar-se dele, interagir com ele.

[...] o contato com o aluno {de um curso} à distância, de um modo geral, vem sendo maior do que com o aluno presencial, porque com o aluno à distância você tem o contato individual, queira ou não queira, a sua forma de ter contato com ele é individual. Você fica mais próximo do aluno e ele de você, então eu acho que você observa muito mais esse progresso, ou não progresso dele a distância. (Dora)

[...] Então quando você começa a descobrir o aluno a distância, mas na sua particularidade você consegue prender um pouco mais esse aluno. E é isso que a gente está aprendendo. (Maristela)

[...] Você mesmo sem estar presente, sentir o aluno, sentir a sua sensibilidade eu falo aquele olho no olho você imaginava e até mesmo com a prática da educação a distância pude perceber uma aproximação maior em relação aos meus alunos do que no ensino presencial. (Érika)

Na situação de EAD é perceptível a relação pedagógica que se estabelece entre a professora/tutora e o aluno. Esta relação não pode passar despercebida. Ambos, aluno e Tutora devem reconhecê-la e possibilitar o processo a aprendizagem.

[...] Eu acho que tem que ter o ritmo você tem que estar o tempo todo muito atento, respeitar a individualidade do aluno. Às vezes ele atrasava mas ele dava toda a resposta depois e a forma de abordar, até cobrar por que ele atrasou ela tem que ser abordada de acordo com cada aluno. [...] Quando eles davam uma sumidinha que às vezes passava um mês, eu sempre esperei, eu dava um prazo também, que a gente não pode trabalhar sem sistematização, para ele dar um retorno. E quando ele dava retorno, eu pegava a mensagem, alguma coisa bonita, e mandava para ele e falava: “eu estou com saudade. Há muito tempo você não me procura. Em que pé você está?” [...] Mas sempre com uma mensagem também bonita. “Estou querendo entrar em contato com você. Não me abandone. A tutora está aqui. Então sempre chamando o aluno à realidade, a refletir, mas com a intenção de trazer esse aluno e que realmente querer aprender. (Maristela)

[...] Então eu tinha que dar conta de quem disparou e de quem tinha mais dificuldades e ia mais arrastado, eu acho que uma preocupação grande que eu tive foi a de respeitar a diversidade e o ritmo, eu acho que isso é fundamental na educação à distância, você tinha que perceber que cada um tinha um ritmo. (Antônia)

[...] Às vezes o aluno sumia, não dava notícias para a gente, então tinha essa questão da busca, então o tutor teve muito esse papel de estar indo atrás de estar incentivando, discutindo como é que tudo deveria ser abordado na questão das atividades de avaliação que tinham que ser feitas. (Efigênia)

As Tutoras mencionaram haver interação com o aluno, com mediação. Mas, o que é essa interação e o que é a interatividade? Elas mesmas emitiram a concepção de

interação que existe na relação com o aluno.

[...] A interação do ser humano é óbvio que ela começa quando eu conheço o outro. Você só tem significado para mim se eu a vejo, se eu converso com você, se eu começo a apreender seu mundo e como você vê o mundo. [...] Então não é só ficar junto que me faz interagir bem com o outro. É a forma de comunicar-me com ele e ele comunicar-se comigo. E é isso que a gente procurava, uma comunicação afetiva, valorizando o outro, então você consegue. [...] Porque tinha o telefonema também. Como atender o aluno pelo telefone, coisas que eles te narravam, então você consegue estabelecer uma interação assim, que não é física. Acho que ele é muito mais, aí a gente falaria: ela é transcendental e isso a gente conseguiu. (Maristela)

[...] Assim em termos de vínculo, de interação professor/aluno. Isso o computador, a máquina entre mim e ele não foi impeditivo, mas eu acho que foi a pedagogia, da forma como foi colocada pra gente, ela facilitou esse olhar. Ela mostrou que não era simplesmente um dar conteúdo, mas que era provocar o aluno a aprender e a buscar a sua própria formação pedagógica. (Érika)

Evasão/desistência é outra característica que aparece nas falas das entrevistadas. É algo bastante citado na literatura como esperado na EAD, provavelmente pelo fato de o aluno sentir-se só, desamparado, para enfrentar os conflitos que se estabelecem no processo educacional, de descoberta, revelação de si mesmo. Ou seja, os pontos fortes, os pontos fracos, conflitos e emoções são passíveis de ser notados no tutor e nos alunos. As pesquisadas perceberam esse processo e buscaram contornar esse problema, seja com ações de estímulo ao aluno/especializando para o seu estudo/trabalho individual, seja através de busca contínua desse aluno, através de telefonemas, de e-mail, e de cartas.

[...]Porque como a gente foi educada no sistema em que se aprende olhando, tirando dúvida, no face a face, muitas vezes os alunos desistiam, talvez porque eles não tinham suas dúvidas sanadas. Mas o importante é ter dúvida. Quando ele viu que as dúvidas estavam sendo sanadas, a forma de você abordar, de você estar pronto para ajudá-lo e muitas vezes você conseguia manter o aluno. Porque a gente sabe, tutores, mesmo que não fosse do nosso curso, como que os alunos desistem. [...]Porque quando o aluno descobre o caminho junto com seu tutor, ele não desiste, então ele vai junto. Para saber o que leva à desistência, o que leva à essa evasão. É porque nós não estamos tendo os mesmos ideais, a gente não encontrou a trajetória dessa educação à distância e com isso nós nos perdemos no meio do caminho? Porque tanto o aluno pode se perder, como o tutor pode se perder, eu não posso é deixar a banda passar e depois que passar você não entra. (Maristela)

[...] a gente conseguiu manter os alunos, foram poucas desistências, mas por uma questão de mudanças, mas a gente conseguiu ter um índice baixo de desistência. (Efigência)

Por suas falas, pode-se inferir que as Tutoras identificaram o predomínio da educação presencial, transmissiva, bancária, de aula expositiva, dependente do professor, existente em nossa realidade de formação. Elas reconhecem o sentido e o significado de EAD como possibilidade de uma educação diferente pelo fato de o aluno ser autônomo em seu processo de aprendizagem (estudar sozinho - independente do professor), buscar novos conhecimentos, aprender a estudar, atualizar-se sem se afastar de seu trabalho, sentir a necessidade e o desejo de aprender, ou seja, manifesta a intenção educacional juntamente com o professor/tutor que se coloca à disposição para ajudá-lo em seu processo de aprender.

As Tutoras, também, emitem algumas características intrínsecas de EAD como: conhecer o aluno descobri-lo, aproximar-se dele, interagir com ele, manter um contato individual, numa relação pedagógica em que ambos, aluno e Tutora passam a reconhecê-la e possam compartilhar da aprendizagem.

Segundo as Tutoras a evasão/desistência ocorre pelo fato de o aluno sentir-se só, desamparado, para enfrentar os conflitos que se estabelecem no processo de aprendizagem que pode chegar a revelação de si mesmo. Cabendo à tutoria, nessa situação, as ações de estímulo ao aluno para o seu estudo/trabalho individual por meio de telefonemas, e-mail e de cartas.

5.2 Questionando a avaliação – avaliar - o que é?

Acerca de avaliação, de uma maneira geral as entrevistadas manifestavam que era um assunto do qual não eram muito afeitas. Havia, naturalmente, uma certa rejeição pelo assunto. Não era um tema que as pessoas ficavam à vontade para falar; não expressavam, *a priori*, satisfação em se pronunciar sobre ele. Percebemos isto como um posicionamento sobre o assunto, que na área acadêmica é alvo de críticas

porque, as ações avaliativas na educação interferem na relação professor/aluno. E estávamos buscando entender como o processo avaliativo influenciava essa relação na educação a distância. Será que os alunos e os professores, aqui no caso as Tutoras do Curso temiam ver repetidas as experiências negativas de relacionamento com o aluno por ocasião do processo avaliativo?

As tutoras evocaram as suas experiências de avaliação, e nelas percebemos que haviam passado por caminhos de desconstrução e reconstrução de conceitos de avaliação. Na leitura e releitura de suas falas, foi possível identificar como os conceitos mudaram fruto da experiência de terem sido Tutoras de EAD. São conceitos que vão desde os mais arraigados, sedimentados após anos e anos de vivência como docentes, os de roupagem nova, com novos vocábulos e de mesmo significado, até os mais recentes, considerados inovadores, mas nem sempre com forte aderência na prática de avaliação docente.

[...] A avaliação é um dos maiores problemas da educação. Tanto é que você está até pesquisando. [...] Eu não sei, nesse exemplo que eu estava te dizendo, eu não sei como é que eu poderia colocar a avaliação, porque não tem uma avaliação diagnóstica, não foi uma avaliação de julgamento, não foi. Acho que avaliação a gente está só procurando descobrir pontos bons. Pontos positivos, pontos comuns, pontos que poderiam aperfeiçoar onde a gente poderia estar melhorando. Foi uma troca de aprendizado e para você avaliar, é muito difícil avaliar [...] Essa avaliação processual formativa, ela é processual. Você vê a cada avaliação que você faz ao final de cada módulo. (Sandra)

[...] Eu penso que a avaliação [...] é um desafio maior ainda; eu acho muito difícil avaliar as pessoas, mesmo aqui no NAD que a gente já tinha alguns critérios que nos orientavam na avaliação, mas assim cada aluno é um desafio. (Dora)

[...] A primeira coisa é que a avaliação não é uniforme. Eu não posso usar os mesmos critérios de avaliação para todos os meus alunos indiscriminadamente. [...] Se não eu vou simplesmente marcar o aluno e eu não quero marcar o aluno eu quero marcar ele para frente, projetar o aluno. Então a avaliação para mim é isso, ela só tem sentido se ela mudar, ou transformar a forma de pensar, de ser e do agir do aluno. [...] {Avaliar} É para melhorar e não simplesmente para cumprir um programa ou a parte legal institucional. [...] A avaliação ela é ali no dia a dia, não é só no dia da prova não. A minha avaliação ela é diária, eu não posso deixar as coisas acumularem porque se não a lei da quantidade, ela explode. [...] A avaliação é aprendizagem, é para ver realmente onde eu vou, onde que eu estou para que eu vá para a plataforma seguinte. (Maristela)

[...] quero manifestar que esse é o meu sentimento, eu sempre fui muito avessa com avaliação, eu tinha um pavor de avaliação imenso e eu sempre

na graduação e mesmo no curso técnico que eu já dei aula, a parte mais chata que eu achava, mais desagradável era a avaliação. [...] Então eu comecei a ver a avaliação por esse outro lado individual de cada aluno e como tutora no PROFAB a gente teve a oportunidade de fazer a avaliação individual onde cada um era cada um, então assim, isso me enriqueceu muito porque eu aprendi mais sobre a avaliação e isso me tranquilizou muito também. [...] e depois que eu participei como tutora no PROFAB, muito da minha concepção de avaliação no curso presencial mudou, então assim, eu parei de ser aquela professora que via a avaliação só como uma questão “no final vamos fazer uma prova para ver o que você aprendeu ou então vamos ao estágio, você lá no estágio você executou isso e isso e tirou isso se você não executou tirou menos pontos. (Mara)

[...] Então, só de sair da questão do formal, às vezes você toma um choque um pouquinho, porque o que é avaliação para a gente que está aqui na escola, é aquela coisa da prova ainda, aquele negócio todo bem formal. (Vanda)

A riqueza das falas das entrevistadas aponta para diversos sentidos ou significados tais como: auto-avaliação, crescimento, compromisso com o sucesso, retorno social, como aparecem nas falas seguintes.

[...] Então eu acho que a avaliação só tem sentido se ela vier como instrumento de auto-avaliação, de avaliação dos próprios conhecimentos, de avaliação de onde eu estou, para onde eu vou e o que eu posso levar comigo nessa avaliação. Se não ela não precisaria nem de existir. [...] {Como a avaliação tem sido entendida} Porque a palavra avaliação ela ainda é muito pesada quando a gente fala semana de avaliação todo mundo treme nas bases. Então nós temos que desconstruir essa palavra. Mostrar que avaliação é para a gente crescer. [...] Porque avaliação você tem que ter compromisso com o sucesso e nós aprendemos com isso, e não é só isso. É importante que meu trabalho seja valorizado enquanto um trabalho que eu busquei o meu máximo e que eu dei o máximo sim, mas não é só isso. [...] Para o quê que serve aquilo que eu construí? Qual é a repercussão social que aquilo vai ter, qual é o retorno que a minha profissão vai ter, mas a gente não está pensando nisso. (Maristela)

As Tutoras destacaram a importância da compreensão do sentido e do significado da avaliação pelo próprio aluno que neste Curso, obrigatoriamente utilizava-se da auto-avaliação como um dos elementos constitutivos de uma avaliação formativa, processual.

[...] Ele tinha a oportunidade de se mostrar. E o mais importante, o mais interessante que eu acho na auto-avaliação, não é nem o que ele me entrega. É a oportunidade que ele tem de refletir em cima da sua própria prática. Isso

que é importante. Cumpriu com prazo. Eu não quero perder, então ele coloca lá, “eu cumpri” Então isso não é o importante. [...] O importante para a auto-avaliação é a oportunidade que ele tem de estar refletindo na sua própria prática. Que no mínimo ele parou para pensar e ler aquela questão proposta ali e ele pensou na prática dele. Então a gente avalia também o que ele escreve. (Sandra)

Também lembraram dos alunos que relataram, eles mesmos, que já estavam fazendo diferente na sua prática.

[...] E do próprio depoimento deles, daqueles alunos que muitas vezes tinham poucos recursos, mas que diziam “que o curso esta me fazendo muito bem, já estou tendo outra postura na minha, tanto na enfermagem assistencial, quanto na relação com os meus alunos nos cursos do PROFAE e no PSF”. (Dora)

Acerca das formas de avaliação, as entrevistadas descobriam no dia a dia de sua prática do Curso em EAD uma gama de formas de avaliar, diferente daquelas que elas estavam habituadas a realizar, que a avaliação envolver afetividade, diálogo, interação.

[...] Avaliação é muito ramificada, tem várias formas de avaliar.. Só que todas elas têm que ser para puxar a pessoa para frente, independente se ela é externa, institucional, se é pessoal, se é coletiva, se é individual. Ela tem que ter o cunho de afetividade e mostrar que eu posso, o tempo todo, e que eu posso mudar. E a avaliação vem para isso. Eu posso ser cada dia melhor na minha profissão, no meu desempenho, na minha relação com o outro. Porque a avaliação também tem que ter essa questão como eu me relaciono com o outro. O tempo todo eu tenho que fazer isso. Não simplesmente com o que eu disse não. Ela é vivencial. Então é disso que eu preciso. Porque dependendo da forma como você me avalia eu posso me tornar uma pessoa melhor. E é isso que a gente quer. (Maristela)

[...] Saber como que é o aluno enfermeiro, a vivência dele dentro da sala de aula e ele buscando a vivência do aluno dentro do local de trabalho dele, para o aluno mudar a forma e melhorar a qualidade da assistência. Porque o objetivo era exatamente esse. [...] E eu acho que é plenamente viável a avaliação feita e refeita da forma que não foi tradicional e com certeza, independente de fazer papelzinho. [...] {e è possível fazer avaliação do aprendizado do aluno que não seja através dos trabalhos escritos, e seria através de... A forma... isso que eu acabei de falar, da qualidade do serviço, da qualidade do atendimento, que você tem. Porque isso vai gerar, mesmo que você tenha um ambiente de trabalho enquanto técnica, mas se você quiser enquanto tutora, professora, deles enquanto processo de aprendizagem, se no final das contas existe uma melhoria na qualidade. (Vanda)

Além disso, informaram que avaliar o aluno do Curso, refere-se a: reconhecer seu crescimento, considerar suas necessidades, ter flexibilidade, realizar *feedback*, monitorá-lo, reconhecer o contexto em que se encontra:

[...] Não é só o tempo de entrega do módulo, não é só estar com todo o trabalho em dia, que apesar de ter uma certa exigência, que me fez avaliar esse aluno. Mas às vezes o aluno que entrega atrasado, que entregou depois, o crescimento dele foi tão grande que não havia uma nota que desse a pontuação que ele merecia. (Maristela)

[...]. E o que eu achei interessante ali nessa avaliação é que tinha uma proposta de várias, por exemplo, de duas a quatro tipos de avaliação, então o aluno poderia escolher até um deles que mais se adequasse com as suas necessidades e com seus desejos. Ele apresentava essa avaliação para o tutor e o tutor depois fazia a leitura ali e geralmente dava o retorno para ele em um feedback., [...].Então eu percebia assim que a maior dificuldade que o aluno apresentava talvez, não fosse em fazer a avaliação, fosse no tempo porque eles alegavam assim “eu tenho dois empregos ou eu tenho três empregos eu não estou tendo tempo suficiente para fazer o estudo e fazer a avaliação para estar encaminhando“. Então, a gente acabava dando um pouco mais tolerância no tempo e para que eles encaminhassem as avaliações. [...] então a avaliação estava muito voltada, encaixada bem no que o aluno estava fazendo. Ele não tinha fazer uma coisa utópica: “eu vou fazer uma avaliação aqui, tal e tal para ganhar uma nota” não. Ele tinha que, muitas das avaliações ele fazia de acordo com o próprio trabalho que ele fazia, que como eram cursos de capacitação profissional e capacitação pedagógica e eles eram professores, eles faziam a avaliação de acordo com o próprio trabalho de ensino que eles executavam. Então eu achei, assim, muito interessante isso. (Mara)

[...] Se o aluno não atingisse um a média a gente tinha que devolver os trabalhos, e que ele refizesse. Tinha isso sim. Poucas vezes, mas utilizei. Esse é outro paradigma, porque quando você devolve o trabalho a idéia é que o aluno construa não para dar recuperação. Eu escrevia muito no trabalho, deixava recado que ele devia desenvolver mais aquele assunto, o porque que eu estava devolvendo aquele trabalho, ver aonde tinha ficado o buraco naquele trabalho que ele tinha feito, para que ele pudesse construir em cima daquilo. Até esse momento também era momento de avaliação formativa porque você dava esse feed-back para o aluno de onde estava o maior crescimento dele. Coisa que muitas vezes no ensino presencial você não tem essa oportunidade. É a avaliação com a nota e pronto. Então a gente tinha esse instrumento e eu não usei muito não. (Paula)

As Tutoras afirmaram que era necessário perceber o aluno para poder avaliar.

[...] Porque se eu vejo que ele foi um aluno que buscou, pelos primeiros trabalhos dele, se eu vejo que ele avançou, aí sim, dá para avaliar o aluno. Esse aluno, ele está acrescentando alguma coisa na vida dele. Mas o aluno para mim, que consegue, (...) uma estrelinha, é aquele que saiu do patamar pequeno e foi ao longo do tempo fazendo e refazendo, construindo e

desconstruindo e chegou junto com seus colegas. Esse para mim, apesar de todos serem ou cem ou setenta, oitenta esse aluno para mim, valeria mil. [...] É isso que eu precisava detectar em cada aluno. [...] O atraso de um, não posso olhar com o atraso do outro. Um tem um ritmo, tem uma facilidade, é um aluno que às vezes não estava acostumado ao ler uma leitura que no início para eles era muito profunda, muita árida. (Maristela)

Afirmavam, também, que não seria possível avaliar o aluno sem conhecê-lo, conforme podemos observar nas falas a seguir:

[...] {conhecer o aluno, sua realidade para avaliar} Isso era feito nos momentos da monitoria através de telefone ou por e-mail ou então era sempre feito não através da avaliação em si, do trabalho, mas em conhecer mesmo, em trocar informações com esse aluno. Às vezes o aluno atrasava {a entrega do} trabalho e a gente descobria que ele trabalhava em uma zona rural, não tinha condução. Você vai vendo a dedicação, a dificuldade, o contexto de onde trabalha, onde está inserido. Nesse momento mesmo de troca pessoal. Para você identificar quem é quem enquanto pessoa, dedicação enquanto profissional. (Paula)

[...] Interessante é que criou-se até um determinado laço de amizade, que muitas vezes, em muitos cursos presenciais a gente não cria esses laços devido a salas numerosas, muitas vezes a gente não consegue guardar o número, o nome dos nossos alunos. No PROFAE especificamente, eu conhecia os meus alunos pelo nome, pelo nome, pelo telefone, a gente já sabia assim, como era cada um e por isso eu julguei, assim, muito positivo. (Mirtes)

Além disso, as Tutoras referiram que havia necessidade de reconhecer a situação do aluno no momento em que começavam fazer a sua avaliação.

[...] Eu precisava estar mais presente porque ele demandava mais atenção. Então avaliar é isso, quem demanda mais, quem precisa mais. Então por que eu estou falando assim afinal? Porque eu tenho que conhecer meu aluno para eu poder saber de onde ele começou e para onde ele está indo. [...] eu preciso saber quem está pronto, quem não está pronto. Porque aqueles que não estavam prontos e precisavam de mais apoio, são para eles que eu dava maior atenção. Eu não dava a mesma atenção para todos. [...] Então tinha esses momentos sim, o trabalho final não é muito fácil porque não teve metodologia [da pesquisa] no curso e eles têm que fazer um trabalho. E nós tivemos trabalhos excelentes de alunos que se dedicaram mesmo. E viajaram para encontrar e se reuniram e gostavam de se reunir. (Maristela)

Afirmaram ser fundamental acreditar no ser humano para poder realizar avaliação.

[...] Gente, isso para mim era a riqueza que em momento nenhum eu acreditei neles. Tinha dias que eu ficava, meu deus será que eu vou

conseguir? Mas eu tenho que acreditar no ser humano, a primeira coisa da avaliação para mim é acreditar no ser humano, no potencial dele. Tinha dias que eu tinha aquela recaída do meu profissionalismo, com certeza, eu sou humano. (Maristela)

Que dessa forma a avaliação pode tornar-se um processo de aprendizagem:

[...] Eu sempre mostrava para o aluno que ele é capaz e se ele é capaz, ele pode melhorar a cada dia e com isso a gente conseguir com o trabalho que chegou incompreensível, na segunda fase ele tornava mais inteligível, e no final você via que o aluno, dentro do potencial dele, ele tinha crescido muito, muito com aquela situação. [...] Eu acho que não existe educação sem afetividade. Você só aprende quando você se sente significativo, para quem está ensinando, para quem está aprendendo. (Maristela)

Acrescentaram, ainda, que as atividades de avaliação não se limitavam àquelas pedidas nos módulos, pois haviam mais necessidades dos alunos.

[...] Oh, eu tinha um aluno (...) que me mandou alguns trabalhos que ele desenvolvia no PSF, me mandou inclusive assim (interrupção) com recortes de trabalhos que ele fotografou atividades que fez com os agentes comunitários, com a comunidade e mandava, isso a gente aproveitava muito. [...] essa aluna era espanhola, então ela tinha dificuldades um pouco, também, na língua nas atividades presenciais, então ela me mandava todos ou quase todos os trabalhos do diário do aluno e conversava comigo: “Aqui está tal atividade assim com os trabalhos do agente comunitário, posso mandar para você dar uma olhada?” Pode mandar, é lógico que a atividade estava relacionada dentro o módulo {e era valorizado}. [...] Até acho que experiência como essa é que nos orientou aqui dentro do NAD a estar repensando alguma outra forma de avaliar que não fosse só aquela de cobrança das atividades planejadas dos módulos. (Dora)

Nas falas das participantes é possível perceber que as Tutoras reconheciam a proposta do Curso para avaliar em EAD como inovadora:

[...] eu pela primeira vez na minha vida eu vi uma avaliação de uma forma que eu concebia que ia de encontro a minha concepção porque assim, nada me satisfazia em termos de avaliação então quando eu comecei a ler o módulo sobre a avaliação antes mesmo do curso eu já comecei a achar interessantes porque a avaliação não é aquele trem de “vou dar uma prova e você vai ter que tirar dez naquela prova“ eu vi que a avaliação é um processo contínuo, que cada um tem que se avaliar de uma forma que cada um tem que caminhar diferente então a gente tem que ver o caminhar individual. [...] a avaliação é um vai e vem que você não avalia só no momento, você avalia em vários momentos e o crescimento da pessoa é às vezes lento para alguns e às vezes rápido para outros, então às vezes a gente tem que fazer uma avaliação individual de cada um dos seus alunos. (Mara)

As Tutoras que atuaram no desenvolvimento das três turmas do Curso identificaram que ocorreu mudança no sistema de avaliação em sua proposta original. Elas notaram uma diferenciação na forma de avaliar e foi percebido como uma evolução que trouxe benefícios para o processo educacional..

[...] {o processo avaliativo fugiu muito das atividades planejadas pelo Curso, nos módulos}, no final dos três cursos {das três turmas}, então no primeiro {primeira turma do Curso} a gente ficou muito fiel ao que estava proposto {nos módulos}, no segundo { 2ª turma} a gente já fez [...] houve uma mudança no que avaliar e como avaliar, no terceiro {3ª turma} ai já trocou o material {2ª edição revisada dos módulos} e facilitou muito e ai deixou muito mais aberto para os NADs. [...] No terceiro curso {quer dizer na terceira turma} eu acho que a atividade de avaliação final foi mais significativa, tanto para o tutor quanto para o aluno porque a gente fez uma atividade mais livre para ele, que ele podia desenvolver um tema relacionado com outros cursos que ele desenvolveu e podia escolher o tema que ele quisesse desenvolver, teve aluno que chegou com monografia, fazer artigos, relatos de experiência, então tem trabalhos muito bonitos eu tenho um ou dois melhores em casa. [...] E você perguntou porque eu achei mais significativo, porque no primeiro módulo era muito formal, a proposta do módulo era de fazer um projeto político pedagógico, e nem todos os alunos tinham essa condição ou nem todos estavam inseridos no processo formal de ensino, então o outro abriu mais, então eu acho que foi mais significativo, deu uma noção mais prazerosa de avaliação no sentido de satisfação. (Dora)

Apesar de, em geral, as Tutoras reconhecerem as formas inovadoras e eficazes da avaliação à distância, muitas consideraram os momentos presenciais como espaços/modos mais fáceis de avaliar porque o aluno está ali, ele precisava se colocar, mostrar-se, defender suas idéias. Percebe-se aqui o constante conflito vivido pela Tutora, que se apoiava na concepção de ensino presencial, mas fazia avaliação considerando o contexto de aprendizagem do aluno.

[...] os alunos, eles fazem à distância, “a professora não está vendo eu estou mandando”, tinha aqueles casos de cópias que mandavam, volta outro, devolve, não é? [...] Agora, ali não, ele tinha que se colocar, ele tinha que defender as suas idéias e era baseado em quê? Nos conteúdos que ele viu lá nos módulos. Ele tinha que usar argumentos que ele aprendeu no módulo e ele tinha que pegar esses argumentos para poder falar: “Não, eu estou mudando a minha forma de avaliar, por exemplo, em função do que eu aprendi lá no módulo”. E tinha que argumentar, ele tinha que se colocar, ele tinha que se mostrar. (Kamila)

[...] E os momentos presenciais nós procurávamos sempre retomar esses trabalhos para verificar qual tinha sido a construção deles dentro do grupo.

Se tinha ficado ainda alguma dúvida, alguma coisa para ser trabalhada. E a prova mesmo, as avaliações nos momentos presenciais que a gente procurava sempre fazer num contexto mais construtivista, podemos dizer assim, aonde o aluno tinha um espaço para se expressar, para colocar a construção que ele tinha feito através daquele módulo que sempre se encerrava na avaliação presencial. (Paula)

Para as Tutoras, a avaliação em EAD tem conotação diferente porque tem alunos de vários tipos, de vários lugares, alunos com limitação de referência bibliográfica, com limitação no sentido cultural, aluno de grandes centros, que tinha colegas para discutir seus trabalhos, ou mesmo aluno solitário (de lugar distante, com pouco ou nenhum recurso tecnológico). A tutora conhecia e reconhecia que precisava considerar essas diferenças na avaliação.

[...] embora na avaliação a distancia seja mais próxima porque parece tem um contato mais direto com o aluno, na hora de avaliar é muito difícil porque a gente tinha aluno de todos os tipos, de todos os lugares, alunos que tinham limitações de referenciais bibliográficos, de limitação no sentido cultural, e às vezes o aluno que estava sozinho e muito longe. [...] então na hora de avaliar eu tinha que considerar tudo isso, eu tinha que considerar a atividade em si, mas eu tinha que considerar também que era diferente o aluno que estava em um centro maior junto com outros companheiros, e aquele aluno que tinha as dúvidas ora ele telefonava, porque às vezes nem computador tinha, era aluno solitário e ele não tinha com quem discutir também. (Dora)

As atividades de avaliação levavam os alunos à aprendizagem embora fosse percebida pela Tutora e nem sempre pelo próprio aluno, que também caracteriza ou conceitua a avaliação. Daí a importância e a necessidade de identificar como se dá o processo de aprendizagem do aluno.

[...] as avaliações eram momentos de organização do próprio fazer do enfermeiro, sistematização daquilo que ele já fazia quando integrante da equipe de enfermagem em um momento e depois como professor. [...] Foi bonito ver cada um descobrindo em seu momento como se dava esse processo, às vezes, sem entender porque era exigente com o processo de escrita, outras vezes escrevendo e descobrindo a interação entre ser enfermeiro e ser professor de enfermagem. Foi muito bom, muito gratificante. (Ênia)

Por suas falas e por suas experiências de realizar avaliação dos alunos especializando do Curso é possível depreender que as Tutoras estabeleciam uma relação com aluno na EAD distinta da que ocorre no ensino presencial, e a avaliação um dos elementos dessa educação que motivava essa relação. As Tutoras identificaram que havia interação entre tutor e o especializado que facilitava a realização da avaliação, sendo mediada por telefone, fax, e-mails e, principalmente, por suas observações no retorno dos trabalhos escritos, quando de sua apresentação, como um dos elementos da avaliação.

É necessário de contextualizar a avaliação, considerar as condições do aluno, o que da proposta do Curso poderia ser feito e o que precisava extrapolar tendo em vista a situação em que ela estava sendo realizada. Por essas razões foi necessário reaprender o sentido e o significado de avaliar. Avaliar é para aperfeiçoar a pessoa; é para projetá-la e não para marcá-la. É para descobrir pontos bons, positivos, que podem aperfeiçoar; é para mudar, transformar a forma de ser, pensar e agir do aluno. Avaliação é para fazer as pessoas melhorarem e não para cumprir programa; ela é diária, não pode acumular, é vivencial e é individual. Ela deve se pautar na auto-avaliação, crescimento, compromisso com o sucesso.

5.3 Compreendendo o processo de aprendizagem do aluno

Quando falavam de sua experiência em realizar avaliação da aprendizagem as Tutoras expressavam necessidade de compreender o processo de aprendizagem do aluno especializando, e para isto elas utilizavam informações sobre ele e de sua realidade que foram se acumulando até se constituírem em conhecimento estratégico para realização dessa atividade.

[...] Ela [a aprendizagem] tem que ser da pessoa. Então eu tenho o tempo todo até para mostrar para ele: “Olha, você tem que aprender um pouco mais nesse sentido, você tem que caminhar nesse sentido”. (Maristela)

[...] eu tenho que trabalhar com esse erro e uma coisa que me preocupa muito no presencial e que{a experiência} à distancia me mostrou, não destacar o erro, não fixar o erro, mas trabalhar o erro como uma forma de aprendizado (...) a trabalha; também, com o silêncio porque, às vezes, eu

aprendi, também, que nem sempre que o aluno está quieto ele está deixando de produzir, de fazer. Ele tem o tempo dele, que não é o tempo que eu determino para ele e nem o tempo que eu queria que ele tivesse. Então, mas eu não posso deixar isso de fora, de perceber, ele precisa desse silêncio? E eu tinha que falar para ele “eu estou percebendo o seu silêncio, mas eu estou aqui, qualquer hora, você pode contar comigo porque eu estou aqui”. (Antônia)

As Tutoras, no seu dia a dia, foram aprendendo e incorporando à sua prática docente, mais esse conhecimento, fruto de sua experiência de serem Tutoras de EAD. Elas falavam que para avaliar o aluno especializando, era preciso saber como ele aprende e valorizar a sua aprendizagem. E somente a partir desse conhecimento era possível desenvolver a sua percepção sobre o processo de aprendizagem. As Tutoras expressaram como percebiam a aprendizagem do aluno afirmando:

[...] Eu percebia que ele estava aprendendo o conteúdo, quando nas atividades mais práticas que a gente pedia para eles desenvolverem junto aos alunos deles nas escolas onde eles davam aulas para os auxiliares ou técnicos, na forma como eles elaboravam as atividades segundo os módulos, aquele módulo que a gente estava vivenciando no momento. Então algumas atividades elas se mantinham no modelo tradicional focado no objetivismo. O aluno deve procurar atingir tais objetivos e aí você via que eles estavam ainda presos a velhos conceitos a velhos conhecimentos. Você percebia que eles não estavam lendo o livro. Dava para você perceber que eles não liam e aí eu tinha que estar retornando para que eles, “onde está no módulo tal, no parágrafo tal, no item tal,” tinha sempre que está retornando. [...] E as questões éticas também da formação que é permitir o aluno se expressar independente da minha própria opinião. Às vezes acontecia isso, que eu via que o aluno estava tendo um posicionamento contrário a um posicionamento meu e às vezes era difícil, mas você tinha que permitir o crescimento dele ao ponto até de garantir que ele pensasse diferente de uma opinião, às vezes é muito comum no ensino presencial a gente induzir os pensamento. [...] Então você perceber quando o aluno está formando um pensamento, uma identidade própria dele e que é até diferente daquilo que eu pensava levando até mesmo a refletir em alguns casos, compartilhar com ele e avança e pensar diferente até mesmo do que eu estava pensando. Então isso mostrava que no processo de avaliação você pensa que está ensinando, mas você às vezes está aprendendo com o aluno. (Érika)

[...] Aprendizagem é no dia a dia e o aprender é: ele é cumulativo, claro, mas tanto ele é que você vai acumulando, como você vai desconstruindo se você aprendeu e você vai reconstruindo. [...] Então é possível sim, então o aluno, eu tenho que ver se o aluno aprendeu é quando ele consegue transpor aquilo que eu falei hoje, às vezes uma semana depois, se ele conseguiu fazer o link que eu dei de uma semana atrás, ele aprendeu. Aquele que não consegue, memorizou. Então você vê quem aprende e quem decora(...) Quando você conhece o outro é mais fácil. E quantas vezes você se surpreende. Eu mesma me surpreendi. [...] Na hora que deu chance, então

ele mostrou que aprendeu. Quando vem falar disso, significa sim que está tendo significado para ele estar aqui e estar aprendendo. Isso a gente vê no aluno. Você só aprende se você coloca aquilo que você aprendeu lá na frente, porque aí sim, é a transposição daquilo de hoje para amanhã e para depois. (Maristela)

O conhecimento que a Tutora tinha da realidade do aluno especializando, da região onde residia e do seu trabalho, ou seja, do seu contexto, lhe dava maior condição para realizar avaliação e contribuir para a aprendizagem do aluno. O fato de a Tutora ser bem conhecida na região, muitas vezes, era referência técnica, tornava os alunos mais atentos em sua aprendizagem.

[...] Enquanto conhecedor da realidade do especializando, era mais fácil avaliar. As pessoas nos achavam muito convincentes porque além da prática do exercício profissional, eu conhecia várias cidades e como, politicamente, elas estavam vivendo o momento, não era desconhecido para mim. [...] havia aspectos que o enfermeiro, às vezes, não percebia, ele além de trabalhar na unidade de saúde, de dar aula durante a noite, ele era um fator político daquela cidade de grande influência naquela cidade, como formador de opiniões, como lidar com uma oferta de curso, muitas vezes oferecido pela própria prefeitura para funcionários que ela escolhia ou ela indicava e tal. Havia sim essa reação, que não podia negar. (Ênia)

As Tutoras, também, referiram-se às formas de aprender, facilitando a compreensão do que significa esse aprender.

[...] Porque às vezes ele aprende de uma outra forma. Eu não tenho a forma de ensinar para as pessoas que têm deficiência auditiva? Eu não preoquepei com a forma de ensinar para aqueles que tem deficiência visual? Por que não me preocupar com a forma de que meu aluno, que aparentemente não tem nenhuma deficiência visível, por que não me preocupar também como que ele pode aprender, se eu não sei como que ele aprendeu antes? Se foi com dificuldade, com repreensão, se foi mostrando que ele tem ponto negativo, só mostrando que ele só precisa estudar mais, estudar mais. [...] E preciso que a gente aprenda também a fazer a leitura de como nós estamos naquele dia para aprender, tem dia que eu estou aprendendo muito [...] Aí tem dias que têm outros fatores que interferem e como não respeitar isso, e como não valorizar isso. Por isso que a aprendizagem não pode ser um dia só. Ela é toda hora, é todo dia, é a vida toda, para eu saber o que é que eu faço. (Maristela)

Que quando existe uma intencionalidade na educação, o ato de aprender se torna mais forte, mais significativo.

[...] Cada dia, cada minuto, cada hora, o tempo todo o aluno tem que acreditar nele e ele acredita nele quando eu coloco que ele é possível, que ele pode crescer se ele tiver essa intenção, é a questão da intencionalidade da educação que é muito forte para nós e o significado do ato de aprender. E quando eu vejo esse significado, eu passo noite, tenho que dar plantão à noite. (Maristela)

Que quando o tutor reconhece a intencionalidade da educação ocorre, também, a aprendizagem do tutor com o aluno:

[...] Então sempre mostrando para o aluno o quanto era significativo até para mim, porque eu também aprendi muito o tempo todo, eu nunca tinha vivido essa experiência. Na segunda vez eu fui melhor que na primeira. Então se eu melhorei como ser humano não ia melhorar no dia-a-dia dele? (Maristela)

Algumas Tutoras mencionaram que é na relação pedagógica que se demonstra a intenção da educação, mesmo em momentos de desânimo, é possível resgatar estímulos que promovem e possibilitam a aprendizagem:

[...] Tinha dias que eu tinha aquela recaída do meu profissionalismo, com certeza, eu sou humano. Aquela não vai conseguir, mas é aquela que eu mandava mais e-mail, é aquela que eu dava mais estímulo e aquela que eu procurava atender primeiro quando as coisas dela chegavam, porque eu sabia que o ritmo dela era um pouquinho mais lento e aquela que fazia mais rápido podia esperar um pouco mais. Então quando ela relatava casos concretos da vivência dela dentro de casa e no trabalho, para mim, eu não queria saber se ela escreveu um português capenga, eu dava 9. Porque esse 9 era formal, mas o crescimento dela, não tinha número que registrasse. Isso para mim não. Então não era isso que eu queria. Era 90, era 100. (Maristela)

Nestes momentos até pequenas transgressões valem para possibilitar aprendizagem.

[...] Então na época, quem sabe eu transgredi um pouquinho, na época do trabalho, da monografia, alunos que vinham de longe, vinham de longe, tiveram dificuldade sim porque não tinha metodologia. Sábado, ele ficava o dia inteiro em casa, fazia comida, a gente ria, aí você via assim, o desejo, você via de longe. Vou abrir minha casa eu não vou para a escola, é um lugar frio, então eu vou lá para minha casa. A gente trabalhava o dia inteiro e saíamos felizes da vida. (Maristela)

Nesta categoria as Tutoras buscaram, inicialmente, resgatar, aguçar e até desenvolver a sua percepção de como o aluno especializando aprende. Relataram como dificuldade de aprendizagem quando ele está preso a velhos conceitos, e que o tutor percebe quem aprende e quem decora. Identificaram, também, que o aluno aprende quando ele está expressando opinião própria, e ele o faz, em geral, contrapondo à opinião do Tutor o que pode se constituir numa dificuldade para este. Dificuldade esta que precisa ser superada para que ele possa perceber e permitir o seu crescimento, no momento que ele está formando um pensamento, criando uma identidade própria. As Tutoras falaram também que compreendem o processo de aprendizagem do aluno por sua postura de transpor, o que aprendeu, para a prática profissional técnica ou de docente.

As Tutoras ainda pontuaram outras situações de aprendizagem, entre elas as de dialogicidade, erro e silêncio como condição de aprender do aluno, além do momento do aprender do próprio tutor, na sua relação e interação com ele.

Entretanto, o destaque desta categoria é para a intenção de aprender que, deve perpassar e envolver a ambos, aluno e tutor em sua relação pedagógica, constituindo-se na intencionalidade da educação, que torna o ato de aprender forte e significativo, e sem o qual a aprendizagem deixa de ocorrer.

5.4 Compreendendo o significado de avaliação da aprendizagem

A compreensão da avaliação da aprendizagem que a Tutora adquiriu ao longo de suas atividades técnico-profissionais ou de docente pode direcionar o seu modo de desenvolvê-la.

[...] {Avaliação da Aprendizagem} Eram atividades formais descritas no final de cada módulo e que demandava orientação, interesse, estímulo para fazer, porque pertencia uma prática, ou a falta de prática, vamos dizer assim, de escrever, de redigir ordenadamente as suas ações diárias. (Ênia)

[...] A avaliação de aprendizagem é uma questão muito complicada. Agora, como é um curso à distância e como a gente parte do princípio que o indivíduo é um todo, que tem emoção, como é que ele está passando.[...] Então mesclar essa avaliação ainda formal com uma avaliação humanizada, resgatar, isso é uma coisa muito complicada. Então eu tentei associar essas

duas coisas. Eu tentei fazer uma mescla nisso. Mas eu sabia que eu tinha que cumprir prazos, que eu tinha que entregar. (Dora)

[...] {A experiência em realizar avaliação de aprendizagem} inicialmente foi difícil. Não foi fácil porque a própria avaliação proposta, ela é abrangente, eu acho que é um curso que não é uma avaliação de você simplesmente querer ver, você tem que pensar, tem que refletir, então avaliar mediante as atividades propostas na avaliação complexa não foi fácil também. (Efigênia)

Avaliar o comprometimento do aluno com a sua aprendizagem dependia da relação que a Tutora estabelecia com o aluno, por exemplo o aluno estava “sumido”, não telefonava, a tutora telefonava. E nessa conversa por telefone haviam vários elementos para avaliar.

[...] Nessas ligações quando você perguntava “como é que está o módulo? O que é que você está achando do módulo?” Essa primeira pergunta eles começavam a descobrir e você já percebia se está estudando ou não. Com isso ele vinha questionando “Fiquei com dúvida nisso” Essa conversa saía muita coisa, “[...] porque aconteceu um negócio comigo no hospital eu lembrei lá do módulo” [...] essa conversa dava muitos elementos para a gente. (Kamila)

[...] Eu avaliava se cumpria os prazos. Se mantinha contato, se não estava sumido. E aí se partia para avaliação do conteúdo mesmo, do que ele tinha produzido. Então a minha preocupação era: nós temos prazos, nós temos que fazer isso. E o que acontece. É uma coisa contraditória, porque o discurso do que orienta a gente: considera como um todo, e depois “Tem que entregar até tal dia. Tem nota e tem que fazer isso.” Então eu ficava entre a cruz e a espada. Então tu tinha que ter alguma forma de fechar isso daí. [...] Mas então. O envolvimento dele, a questão dos prazos, a seqüência de atividades se ele fez ou se ele não fez e os conteúdos. Se ele teve uma evolução no caminhar, porque o curso era muito, o material muito bom. (Débora)

As Tutoras manifestavam preocupação sobre como o aluno especializando relacionava a teoria que estava aprendendo com a sua prática.

[...] E tinha um texto escrito que tinha recortes e tal, dos módulos ou de alguma outra bibliografia, mas ele não se colocava ali, aquilo para mim já era assim... Eu já ficava insatisfeita com aquilo, porque eu sabia que ele estava só na teoria, ele não estava conseguindo pensar no que ele estava fazendo lá na sala de aula, não estava conseguindo ou não estava querendo pensar. [...] {essa era a proposta do curso, aplicar o que estava aprendendo na prática dele} O tempo todo, eu achava isso muito interessante, por que realmente levar um curso, vincular o seu curso só na teoria e não acontecer nada do que você está fazendo na sua prática, não é? Realmente o único valor provável é o seu certificado (risos). (Kamila)

[...] Não sei se tem que ser diferente, mas {o processo avaliativo precisa ter uma peculiaridade que} é a de reforçar essa interação teoria e pratica e de você às vezes oferecer mais oportunidades, mais instrumentos para o aluno. No sentido às vezes você não considerar apenas um instrumento de avaliação, dar outras oportunidades [...] eu não tinha, mas tinha uma colega minha que tinha alunos que fazia atividades para mandar, à luz de lamparina. Então eu acho que você tem que considerar isso, você às vezes tem que dar atividades diferenciadas para ele, sem perder de vista aonde você quer chegar, ou seja, o que você quer avaliar. (Dora)

O que o aluno conseguia colocar em sua prática docente do que ele estava aprendendo, o que mudou nele, como era o seu jeito de fazer e como estava fazendo agora.

[...] Para mim era muito gratificante quando ele dizia que iria fazer um trabalho de uma forma já consolidado, mas depois que ele leu o conteúdo dos módulos ele dizia que ia fazer diferente, eu acho que esse fazer diferente é que pesa muito, esse fazer diferente era mais do que simplesmente as atividades que a gente pedia para eles. [...] Falava, não falava muito, eles não falavam “ah, eu dava aula expositiva para ele, certinha, agora não, ao invés de eu pedir para eles fazerem pesquisas só teóricas e textos, agora já mudei, vou pedir para que ele vá lá no campo e que traga alguma informação que ele elabore essa informações e reflita sobre essas informações para depois pegar o conteúdo teórico ou mesmo em sala de aula, agora eu não dou só aula aquela aula expositiva no início”, “de vez em quando eu capto o que é que eles sabem e a partir disso eu contextualizo e tal”, e você vê que era uma mudança de uma concepção tradicional para uma concepção que mais problematizadora que valorizava mais o saber do aluno. (Dora)

As Tutoras demonstraram adesão à proposta de avaliação do Curso porque ela privilegiava a prática do aluno e era suporte na prática da tutoria, ao referirem que:

[...] {Realizar avaliação observando mudança no aluno} Isso foi muito interessante, por que você não faz assim em nenhuma avaliação, mas você percebe isso muito ao longo do curso. A gente tem que mergulhar mesmo apesar da distância na realidade do aluno e estar perto do aluno, se não, não damos conta. [...] A proposta de avaliação do próprio curso era bem nesse sentido, de você realmente verificar o desenvolvimento desse aluno, de você possibilitar para esse aluno que a avaliação fosse também um momento de aprendizagem[...] Então a proposta do curso era de se avaliar esse desenvolvimento. De como o aluno cresceu ao longo daquele curso, qual foi o transformar que ocorreu com o sujeito e de se estabelecer essa proximidade pedagógica, para que essa avaliação tivesse fundamento, uma base sólida. A proposta do curso era para se avaliar dessa forma. (Paula)

[...] Então eu acho que o curso proporcionou uma proposta muito interessante e eu achava assim que se o projeto ele continuasse por mais tempo, a gente poderia ter lapidado mais essa avaliação, na hora que a gente já estava lá em cima assim, num ponto de discussão boa, o projeto

acabou. [...] então eu acho que a avaliação foi uma proposta muito boa, mas eu acho que deveria ter mais tempo para a gente ter agido mais por que quando a gente amadureceu ai o projeto acabou. (Kamila)

Também que era necessário ponderar o como avaliar para definir ‘o que é que eu queria’ que o aluno desenvolvesse como competência.

[...] Então a minha dificuldade era de ponderar essa avaliação, o que de fato, o que é que eu queria do aluno contemplasse, porque eu não podia comparar a qualidade do trabalho de um com o outro eu tinha medo de correr o risco de estar reforçando aqueles que já tinham melhores condições, e o outro que já tinha um esforço e um empenho que desenvolvia e que mergulhava no processo, mas que os recursos eram menores. (Dora)

Que diante de alunos com dificuldades elas se aconselhavam com colegas Tutoras para depois desenvolver a avaliação.

[...] Eles tinham muitas dificuldades. Por isso no meu plantão de supervisão eu sempre fazia com outra colega e rarissimamente eu fiz uma avaliação que eu não discutisse com outra pessoa, por essa dificuldade. (Dora)

Mencionaram ainda os trabalhos elaborados para avaliação em termos de conteúdo e suporte.

[...] Eles mandaram por escrito, tem aluno que mandava pelo computador o trabalho, tem aluno que já me entregou as atividades planejadas pelo disquete e tinha alunos que não tinha computador e que mandavam as atividades pelo correio para a minha casa. [...] Aqueles alunos que tinham computador, era mais fácil porque você podia até dar uma resposta mais imediata para ele, você esclarecia mais as dúvidas. [...] o que mandava pelo correio você tinha que combinar com ele um dia para você dar a ele um retorno da avaliação por telefone e algumas vezes eu dei esse retorno por via escrito, colocando a resposta no correio para ele. [...] Mas era sempre assim... Para sempre não, porque no início, na primeira turma eu tive alunos que eu não sei se minhas avaliações foram adequadas porque teve aluno que eu achei que não cresceu durante o processo e eu aprovei esse aluno. (Dora)

Destacaram os momentos que compunham a avaliação de aprendizagem do aluno. Nesta avaliação as Tutoras lançavam mão de elementos constantes nos instrumentos como a percepção do crescimento e a conversa como estímulo.

[...] Na verdade, a avaliação do aluno para mim, era composta dos momentos de contato telefônico e não apenas a do dia da presencial ou o

dia da entrega da avaliação por escrito. Mas tudo que a gente ia acompanhando a evolução, as descobertas, as dúvidas, o estímulo: “Não, não desiste não, escreve o que você faz todo dia e tal”. [...] você ia avaliando, sem instrumento formal, mas você conseguia captar o quanto que o colega ia crescendo na percepção de ser enfermeiro, de ser a referência da equipe, de construir com a equipe aquele conhecimento loco-regional, às vezes, muito específico. Mas muito bom, muito interessante. [...] Daí a explicação do por que da formalidade, formulários por escrito, escolher uma situação problema para poder trabalhar sobre aquilo, que eles descrevessem aquela situação problema coma vivência deles e eram vivências riquíssimas, riquíssimas. [...] Gente que me ligava às 10 horas da noite porque estava acabando de chegar de uma roça que era da roça da roça, longe, de difícil acesso, estava chegando aquela hora e iria sentar para redigir uma obrigação que tinha fazer pelo curso. “Que isso! Conta o que você acabou de fazer hoje. Você está chegando agora, está tudo fresquinho, relata isso aí agora”. Assim ele fez, e foi uma das pessoas que veio depois me agradecer, pedir desculpas, aquelas coisas assim, mas que você viu que, em 11 meses ele estava em outro patamar. (Ênia)

Desenvolviam, ainda, a avaliação a partir da percepção do crescimento do aluno.

[...] {Eu identificava que o aluno não cresceu quando ou }Porque eu achava que ele ficava muito preso a atividade e quando você tinha a oportunidade de discutir com ele pelo telefone, a abordagem dele não ia muito além do que estava no trabalho escrito. [...] Sim, no trabalho escrito que era pedido pelo módulo, ele ficava muito preso a tarefa e ai você suspeitava: Será que esse aluno fez essa atividade realmente? [...] Ou às vezes mesmo o aluno da primeira turma, dois alunos na primeira turma, eu pedia para o aluno devolver a atividade e ai aprontar algumas questões, mas ele está retardava demais para devolver essas atividades e às vezes pouca diferença fazia. (Dora)

Acrescentaram como avaliavam alunos que entravam em regulação*

[...] No caso dos alunos que faziam regulação, eu devolvia a ele o trabalho para que ele fizesse a regulação e ele nem devolveu esse trabalho, então ele manteve a nota que eu tinha dado pra ele antes e dava para aprovar. [...] no entanto eu achei que não houve crescimento nesse sentido, enquanto outros alunos tinham desempenho ótimo, regular que discutiam e em outras atividades ele retomava os assuntos já estudados, havia crescimento nesse sentido. (Dora)

A percepção da Tutora da não aprendizagem do aluno também foi explicitada ao referir que percebia quando o aluno não estava contribuindo com uma produção em grupo, particularmente, isto era percebido num momento presencial.

[...] Eu percebia o não comprometimento da pessoa que estava do lado. Aí

* Regulação refere-se “[...] à articulação entre atividades de avaliação realizadas pelo aluno e a observação formativa desenvolvida pelo tutor, para possibilitar o estabelecimento, por ambos, de novas oportunidades avaliativas.” (BOMFIM; PERROTA; TORRES, 2003, p. 64).

agente fica naquele impasse. Eu vou lá e tira essa pessoa da dupla, e a deixo trabalhando sozinha? Como é que eu vou lidar com isso? Eu procurei estar mais perto, estar observando, observei ela realmente não estava colaborando. No final da {atividade presencial de }avaliação eu chamei e falei “olha, eu vi que você não se envolveu, que você não contribuiu e eu não vou considerar a sua avaliação, eu vou querer que você escreva para você mesma essas perguntas que foram feitas. Vai escrever e mandar para mim”. Ainda falei, “não aceito cópia do livro” E ela mandou. Realmente assim, muito fraco, você viu que realmente ela não estava, mas eu vi como falta de comprometimento com o Curso. Ela estava atrás do certificado. Essa foi a impressão que eu tive. Foi uma minoria. (Kamila)

Os alunos também eram atores com papéis definidos e referências em suas cidades daí o interesse e necessidade de aplicação dos conhecimentos adquiridos no Curso à sua prática profissional. Essa aquisição de conteúdos e aplicação, ou seja a aprendizagem, era feita por Tutora e Aluno dado o interesse e necessidade de ambos.

[...] Essa aplicação do que ele ia construindo para si e com os alunos, fez parte da avaliação, daquela avaliação inicial, lembra que a gente falava de cada chamada telefônica, em cada e-mail você vê que a pessoa, então, alcançava uma forma de perceber diferente. Mesmo que ele não relatasse na atividade que ele estava melhor relacionado com a equipe, a gente sabia disso. (Ênia)

A Tutora afirmava ter como confirmar a aplicação na prática do aluno, mesmo que ele não relatasse, considerando o conhecimento ou o trânsito que ela tinha na área profissional do aluno, ou seja, obtinha informações de colegas ou funcionários de instituições de trabalho a cerca das atividades do aluno.

Para tanto foi ressaltada a habilidade da Tutora, no processo de ensino, de enxergar ou utilizar instrumentos não convencionais de avaliação.

[...] {Outro modo como tomava conhecimento da atividade do aluno}Pela telefonista do hospital. Tinha uma aluna que era enfermeira do hospital e ela pegava plantão à noite, mas uma das noites ela dividiu o plantão e a escola que era pertinho. Então, uma noite dessas eu liguei ela falou assim: “Olha a enfermeira não pode atender porque agora ela está dando aula, mas essa é a função dela.” A telefonista do hospital me falou isso, a telefonista não saberia, por mais amiga que fosse, definir tão bem se ela não tivesse aprendido com a sua tutora o que responder. (Ênia)

A avaliação nos momentos presenciais por meio de prova remeteu à concepção tradicional de avaliação educacional. Mas, acerca disso, a Tutora teve um olhar crítico desta situação e relatou:

[...] os dois momentos presenciais que foram em forma de prova, foram tensos, manteve aquele clima, cada tutor teve que usar da sua maneira para quebrar o gelo. “Não gente, vamos, não é desse jeito. Vocês têm um papel e uma pergunta para responder, para dissertar, para falar ali.” Porque a gente solicitou foi isso, que eles descrevessem a própria experiência. [...] “Mas é a vivência de vocês”. “Posso fazer em dupla?” “Pode, mas cada um tem sua experiência.” Houve um momento, na inicial não teve entendimento, não, mas na segunda isso já foi mais fácil. O adulto, ele traz aquele andar nas normas, fazer dia de prova ainda sob tensão, acho que da infância que ele traz isso, não é? (Ênia)

A Tutora aproveitava o momento presencial e se utiliza da percepção para acompanhar mais o aluno e avaliá-lo – não só pelo conteúdo da prova, mas por seu comprometimento com o Curso, sua atitude. Por isso acha que o momento presencial da EAD é importante.

[...] Dá para entender também o andar do especializando nos conteúdos, se ele sabe também o que você está falando, em que pé você está, dá para você ver, mas dá para ver também confirmar ou não, se é realmente o comprometimento que você escuta pelo telefone, se é realmente a não participação por motivos pessoais ou por motivos de trabalho, [...] então o momento presencial é muito importante porque você checa as suas percepções auditivas e de e-mail e você constrói essa imagem do colega aluno confirmando ou negando [...] È o momento que, como eu te falei ele pode te agredir. “ eu não entendo não quero, já fiz, já tenho esse curso, não quero saber nada disso, ou o momento que de falar assim: “não, eu quero, eu quero estar entendendo para quê está pedindo tanto isso?” Então esse momento presencial é fundamental. (Ênia)

As Tutoras falaram, também, de dificuldades para fazer avaliação de aluno considerado problemático. Relataram como foi lidar com alunos que eram considerados difíceis; de como eles aprenderam, mudaram e como foi bom tanto para o aluno quanto para a tutora.

[...] Alguns ficaram estampados, tinha uma que falava assim: “eu já fiz pedagogia”, ele era formado, ele era enfermeiro, já tinha feito pedagogia, trabalhava no interior, em uma cidade mais distante daqui, com poucos recursos, e era uma pessoa que dava problema nos locais onde ele trabalhava, pelo seu nível de exigência, sua visão além, mas que não

conseguia encaminhar as pessoas com a sua objetividade, com a sua percepção. [...] No meio do curso ele largou tudo que ele fazia e foi ser enfermeiro dos indígenas, dos Turunas, lá no Amazonas, que só podia voltar de barco em um determinado período do ano. “Você tem que ter acesso ao computador, se você ficar em contato comigo, beleza.” Foi difícil, eu tive que fazer contato com a família e tal. Mas o trabalho que ele apresentou eu estou, nós estamos tentando transformar em artigo. (Énia)

A avaliação de aprendizagem do aluno para a Tutora era muito mais do que receber trabalhos escritos. Isto já era o resultado de uma caminhada que estava sendo avaliada, porque a avaliação de aprendizagem começava nas primeiras manifestações do aluno, de seu interesse.

[...] Acho que aquela avaliação que chega pra gente já é o resultado desse caminho, desse contato do tutor, com o aluno, e as respostas que eles vão dando vai acontecer ali depois na escrita. Na minha experiência a avaliação começava no momento que você chegava ao telefone recebendo questionamentos que eram encaminhados para mim. Qual o interesse dele em procurar o tutor eu achava que isso era muito importante. (Kamila)

Uma das Tutoras relatou, longamente, o que para ela era a avaliação e demonstrou por meio de sua fala como a afetividade é instrumento eficaz para realizar avaliação de aprendizagem:

[...] Vou falar do instrumento: A afetividade. A forma, quando o trabalho vinha péssimo, o que infelizmente acontecia, eu escrevia para o aluno e dizia assim: “olha, você está evoluindo. Que bom que você está procurando melhorar a cada dia, e por causa disso eu tenho certeza que se você refizer alguns pontos, você vai aprender mais, você vai avançar mais e você vai ver como isso pode, inclusive, influenciar dentro da sua própria casa” quando ele falou que tinha filho. Em momento nenhum eu nunca dizia que o trabalho estava péssimo, eu não dizia essa palavra. “Eu sempre usava assim: “Eu acredito em você “eu sei que você pode avançar, eu sei que você pode melhorar principalmente nessa questão que ficou faltando isso”. Ai eu pontuava o que ele precisava melhorar. [...] Então sempre chamando o aluno à realidade, a refletir, mas com a intenção de trazer esse aluno e que realmente querer aprender. [...] Então em cada avaliação, sempre convenci a Coordenadora do NAD para mandar uma carta pelo correio para todos eles, depois eu mandava uma cartinha via e-mail, se não tinha e-mail eu mandava no correio de novo “você anda sumido”, mas com palavras bonitinhas; “retorne, vamos aprender juntos. Eu estou deixando de aprender porque você está me abandonando” Então sempre mostrando para o aluno o quanto era significativo até para mim, porque eu também aprendi muito o tempo todo, eu nunca tinha vivido essa experiência. [...] Então essa preocupação que eu tenho. Acho que a afetividade é fundamental. E a

afetividade passa pela comunicação, pelo olhar, passa por tudo, principalmente pelo avaliar. Porque quando nós nos sentimos avaliados nos primeiros minutos falar assim: avaliação, muda, minha adrenalina a palavra avaliação, porque é uma palavra pesada. Nós somos avaliados 24 horas. E isso tem um peso que é muito difícil, às vezes até de suportar. (Maristela)

As Tutoras manifestaram que a compreensão que tiveram do significado da avaliação da aprendizagem está em que ela deve ser orientada para refazer caminhos para a continuidade da jornada rumo à aprendizagem.

Chamaram a atenção para que a prática corrente dos professores em realizar avaliação da aprendizagem apontando erros e fragilidades, pode contribuir para que os alunos além de desistirem da capacitação em curso, que eles se recusem a enfrentar outras situações de educação continuada, já que essa ação ou atitude do professor tutor pode “destruir sonhos”, além de, tornar a pessoa insegura e desacreditada diante de si mesma.

Apontaram, também, para que os tutores devem ter bem claros para si o quê avaliar para, então, saber o como. Nesta perspectiva coloca-se de forma crucial as relações que o aluno faz da aprendizagem dos conteúdos teóricos com a sua prática, (e de que prática está se falando?), ou seja da integração teoria/prática, ensino/serviço. As diretrizes de avaliação vêm do planejamento do Curso mas a interpretação do quê e como avaliar é feita pelo professor/tutor e aluno frente ao contexto do trabalho deste.

Para isto, algumas Tutoras sinalizam que, em EAD, as conversas, em geral por via telefone ou nos momentos presenciais, representam elementos importantes para conhecer o aluno, o seu trabalho, o seu pensamento, a sua construção e realizar avaliação de aprendizagem.

A avaliação da aprendizagem, neste Curso, é o resultado de uma caminhada que começa nas primeiras manifestações do aluno, do seu interesse em seus contatos com o professor tutor e continua com realização das atividades propostas, com a entrega parcial dos trabalhos e se prolonga até a apresentação e entrega do trabalho de conclusão de Curso.

E, que é de fundamental importância introduzir e trabalhar continuamente o

conceito o significado de afetividade como um instrumento eficaz da avaliação da aprendizagem.

5.5 Buscando diferentes formas de realizar avaliação de aprendizagem dos alunos do Curso

A avaliação de aprendizagem dos alunos deste Curso ocorreu em cenários diversos com dificuldade de se determinar parâmetros de avaliação *a priori*.

Foi necessário contar com a criatividade das Tutoras que não podiam ficar presas ao planejamento, mas ficaram atentas aos objetivos do Curso e de como a avaliação da aprendizagem poderia possibilitar e demonstrar o alcance dos mesmos. As Tutoras precisaram aprofundar seus conhecimentos sobre avaliação, buscando formas, procedimentos, estratégias e mecanismos de avaliar, tendo sempre como eixos norteadores os princípios do Curso e o conhecimento da realidade de como o aluno aprende.

[...] Mas aí, na minha forma de entender a avaliação eu conseguia não fazer aquilo que era a proposta mas não poderia também ir contra o procedimento. Mas a forma de abordar o procedimento, eu poderia usar o meu pessoal e buscava ler mais a avaliação, porque o curso me fez buscar ler mais, comprar livros. Eu tenho que dar nota, tenho. Eu tenho que ter o prazo, tenho. Mas eu tenho também que ficar falando isso e se eu não respeito, eu estou simplesmente cumprindo prazo, eu estou sendo contraditória e isso eu vi. [...] Mas eu acho assim, mas se cada um tem um ritmo de aprendizagem, será que eu estou respeitando na hora da avaliação? [...], eu contornava, eu dava um prazo maior “Mande agora” tem, tinha uma brecha e você podia fazer uma reavaliação. E isso, eu lançava mão disso. Porque ele tinha aquele tempo de elaboração e ele precisava desse tempo. As vezes eu lançava nota. Mas depois ele refazia, o trabalho. Teve aluno que fez trabalho até quatro vezes, mas ele teve chance de refazer. Eu falei: Olha, sua nota melhorou bastante, como você cresceu nesse período e assim vai. [...] Com certeza tinha algum problema vivenciado pelo aluno. Então você tinha que dar nova chance. [...] Eu tinha que aprender decodificar, porque se o aluno vai bem, vai bem e de repente no módulo ele cai, não foi à toa. Que crescer, sempre, mas quando tem caída, pode ir buscar que alguma coisa está acontecendo. Isso para mim é avaliar. Ver cada particularidade, por que isso acontece e não acontece. E quando você aprende isso, fica mais gostoso. Nossa, e como fica. É botar todo mundo para frente.. E tinha aluno que já estava pronto. (Maristela)

A concepção do processo avaliativo na EAD, no entendimento das Tutoras, pode gerar distintos modos de realizá-lo.

[...] A avaliação não vai deixar de existir, você pode avaliar com bases pedagógicas, e avaliar sem bases pedagógicas. O processo existiu, agora qual tipo de avaliação vai de cada tutor cada profissional. O problema não está no processo em si. A avaliação além de depender do processo, ela também depende do profissional tutor que está do outro lado. De ele colocar aquilo mesmo que ele está vendo em prática, procurar conhecer esse aluno, procurar interagir com esse aluno e não ficar distante realmente. [...] Ele vai ter ali o trabalho que aquele aluno mandou, aprova que o aluno fez. Ele tem instrumentos para avaliar. Independente de ter mensurado isso na realidade do aluno de ele ter retirado isso no relacionamento tutor/aluno. Se ele quiser fazer uma avaliação com base em momentos pontuais, ele consegue. Agora se ele quiser fazer uma avaliação verificando o caminhar do aluno, ele também consegue. Vai demandar esse trabalho de interação, trocas pedagógicas. (Paula)

Além disso, em cada turma o modo de avaliar foi distinto, inclusive acerca do desenvolvimento de competências

[...] {Se a avaliação permitia verificar a aquisição de competências} Eu acho que sim, no terceiro Curso (ou na terceira turma) eu posso afirmar que sim, sem dúvidas, até porque a gente quando fazia as atividades a gente retornava à competência, se estava atendendo, para eu atender a competência, que tipo de instrumento de avaliação que usaria para estar avaliando se o aluno atingisse aquela competência, então no terceiro sem dúvida eu posso afirmar que sim, no primeiro eu já não sei. [...] ao avaliar eu estou me remetendo a competência que eu esperaria que aquele aluno tivesse desenvolvendo. [...] Eu não sei se no primeiro houve muita preocupação nossa com isso, se a gente ficou muito preso à tarefa do que à competência e no terceiro (Curso ou terceira turma) eu acho que a gente conseguiu trabalhar mais esse sentido, no terceiro eu não tenho dúvidas não. (Dora)

As Tutoras afirmaram que nos momentos presenciais a avaliação da aprendizagem tomava contornos diferenciados. Esses momentos eram precedidos de planejamento por parte dos NADs, em reuniões de coordenadores e tutores que discutiam e, algumas vezes até definiam, formas, mecanismos e ou estratégias de como avaliar o aluno.

[...] Olha, sobre avaliação a gente discutia sobre a forma de avaliar, a criação desse impresso e a [...] a forma da avaliação nos encontros presenciais que a gente discutia, ela era feita em conjunto, nós nos reunimos

para preparar o encontro presencial. [...] Porque {tinha} a preocupação em estar montando um objeto de avaliação e que não fosse aquela coisa do formal. E você ficava preocupada, porque não era esse o objetivo, a prova simples, “oh, a prova é assim, vocês podem fazer, cuidado para não colar, não sei o que”. Então a gente tinha a preocupação de estar buscando em textos, inserir dentro do processo de avaliação que era no encontro presencial. (Vanda)

[...] E nesses encontros presenciais aí sim tinham atividades de grupo. Então sempre tinha um roteiro de trabalho para eles. E eles faziam depois, atividades, faziam comentários discussões, faziam colocações, dificuldades que estavam sentindo, como que o trabalho estava sendo desenvolvido. (Sandra)

[...] E a partir disso nós puxávamos todas as questões que tinham sido ali trabalhadas, para realmente discutir sem aquela preocupação de prova escrita com perguntas e o aluno ia tira nota x.[...].Então também era uma maneira de verificar se aquilo tinha mudado, tinha transformado a prática daquele aluno enquanto docente.era um pouco o objetivo do curso. As avaliações eram mais ou menos dessa forma.(Paula)

Destacaram que a percepção da aprendizagem do aluno, nesses momentos representava a necessidade de conhecer/ver o aluno para avaliar. Parecia que era algo que estava sendo incorporado à sua prática de realizar avaliação.

[...] Aqui nos presenciais era muito rico e os alunos valorizavam e eram riquíssimo, porque ali troca, você vê que o outro está avançando, que o outro está crescendo, que está todo mundo com a intenção de aprender. E aquilo ali era muito rico. Era realmente, não só momento de encontro que existe, é o que eu falei, a questão da afetividade. Muito bom encontrar o outro e ver que está todo mundo aprendendo, está todo mundo querendo aprender e mudando a própria prática. [...] Então o encontro enquanto presencial me ensinava também a avaliar porque eu tinha um contato maior. Eu via mais aquele aluno e você consegue fazer uma leitura maior desse aluno quando você o vê pessoalmente. Quando ele ia embora eu falava: Olha, vou escrever para fulano e fulano e fulano ela é desse jeito, ela se coloca dessa forma, até para eu saber como me colocar com ela. [...] Nos encontros presenciais era também para eu aprender como avaliar o aluno. Isso também era muito importante. Eu não deixei de ir em nenhum. Muito prazer falar desse momento. (Maristela)

Expressaram também que havia formas de fazer avaliação da aprendizagem. E que nestas formas, muitas vezes, havia alguns equívocos que em nada contribuía para o crescimento do aluno. Por exemplo, era comum fazer-se avaliação de aprendizagem apontando erros e realçando as fragilidades do trabalho ou da pessoa. Sobre isto assim

relataram:

[...] Para que que serve aquilo que eu construí? Qual é a repercussão social que aquilo vai ter, qual é o retorno que a minha profissão vai ter, mas a gente não está pensando nisso. {Como a avaliação tem sido entendida, como tem sido tratada, ou sobre a forma de avaliar} A gente está pensando muito mais como é que eu vou ser avaliada, como é que meus pares vão me ver. E infelizmente, você ainda tem pessoas que vêm no seu trabalho à distância e na hora do presencial, a forma como eles apontam os erros, eles destroem todo um sonho que foi construído durante os quatro anos. [...] Então tanto faz ser presencial como tanto faz não presencial, à distancia. A forma como você aponta a fragilidade, eu acho que é mais fragilidade, você pode destruir um sonho. Ai as pessoas ficaram com medo eternamente, ficaram inseguras que a forma como você avalia, você torna o ser humano inseguro também, desacreditado, sem esperança. E não tem como viver sem esperança. Pode melhorar. [...] Eu tenho que buscar formas alternativas de avaliar o aluno se eu acredito que a avaliação é para que o outro refaça o caminho. Se eu não acredito, se eu simplesmente cumpro porque foi determinado, eu não estou aprendendo junto com meu aluno não, eu tive que estudar como abordar, como avaliar, porque se não eu fico presa naquilo ali. (Maristela)

Tutoras informavam que para avaliar a aprendizagem do aluno elas precisavam colher dados além do que a proposta do Curso solicitava. E, na coleta de dados por meio do telefone e e-mail elas percebiam muita coisa que passava a ser objeto de avaliação.

[...] Acho que foi muito favorável, porque eu não conhecia o curso, eu não conhecia a forma de avaliação do Curso. [...] Então achei assim, para mim até agora eu não consegui pensar em outra forma. Agora acho o seguinte, o tutor é que tinha que se envolver muito para estar coletando mais dados além daqueles exercícios. Porque a gente percebia muita coisa ao telefone, no e-mail, a gente percebia muita coisa. (Kamila)

Os parâmetros de avaliação do Curso foram definidos pelos planejadores que consideraram a diversidade de situações, pois o Curso tinha metas a alcançar. E nesse planejamento nem sempre estavam claros os limites da flexibilidade, aonde poder-se-ia chegar. O desenvolvimento do Curso foi mostrando aos tutores, planejadores e alunos, especialmente aos primeiros, que para realizar avaliação era preciso deixar a sua própria marca,

[...] Eu tinha 22 tutorandos {referindo-se a seus alunos, especializando} e em relação aos e-mails aos que vinham por e-mail, tudo que eles mandavam

eu mandava de volta grifado ou então eu punha de outra cor, o que eu escrevia e eu punha colorido e muitas vezes falava que ele realmente tinha entendido e eu falava a minha opinião também “olha, eu também compartilho com as suas idéias, eu também vejo isso e pelo que a gente viu no módulo também refleti isso” então geralmente eu fazia esses comentários, [...] eu nunca deixava uma avaliação, uma dissertação que eles mandassem para mim eu nunca deixei de emitir um comentário em dar uma resposta, [...] Quando eles mandavam a avaliação, o seu escrito, o que foi pedido não é? A dissertação que havia sido pedida, eu lia, fazia as considerações, se eu achasse que estava muito pobre e que ele na verdade fez por fazer, fez correndo ai eu pegava e dava a resposta para ele “olha, eu recebi a sua avaliação assim, assim” ai eu fazia algumas perguntas para ele a respeito de que ele tinha lido “ Olha, em relação a isso, o que você achou disso, você não mencionou nada no que você escreveu” então geralmente eu mandava algumas perguntas, às vezes eles respondiam, às vezes eles não respondiam, depende de alguns alunos. (Mara)

[...] Então, em momentos não presenciais, nós tínhamos a monitoria é onde o aluno nos procurava. Nós tínhamos a comunicação por mensagem eletrônica, os e-mails aonde nós tirávamos as dúvidas dos alunos. Verificávamos como eles estavam caminhando ao longo do curso ou a própria ausência deles. E os trabalhos que eles nos enviavam, que eles faziam a distância [...] e [...] mandavam o material elaborado que também era avaliado. Avaliações não presenciais. A participação dele no horário da monitoria, as mensagens que ele enviava tirando dúvidas e todos os trabalhos enviados. (Paula)

E nas reuniões dos NADs as Tutoras expressavam sentimentos de medo, angústia, ansiedade ou mesmo de afirmação. Como por exemplo, sentimentos da Tutora ao se defrontar com a avaliação do aluno: sentiu-se com dificuldade, desafiada, apreensiva e ansiosa. Buscou apoio em outra colega Tutora. Tinha dúvida em relação a “intenção” do aluno.

[...] Então, foi mesmo um desafio para mim. Fiquei ansiosa, procurava os colegas, vem cá, a colega, vamos conversar sobre esse trabalho aqui, o que você acha. [...] Pedia novos trabalhos, via uma “melhorinhazinha”, mas você sentia que, não é? Então, eu ficava é falta e comprometimento ou é falta de compreensão? Então, ficava nessa encruzilhada. Mas eu tinha que dar nota tinha prova e acabava que alguns não tiveram jeito de estar melhorando o desempenho dele em relação àquela avaliação. (Kamila)

Por outro lado há fala de que a Tutora deve estar segura, ter segurança para avaliar.

[...] Mas depois, a partir da segunda turma, eu já consegui lidar com isso com mais tranquilidade, com mais clareza e com uma abordagem melhor do aluno: de questioná-lo mais, de ligar, eu já estava com mais segurança. (Kamila)

Destaca, também ser necessário ter liberdade.

[...] Bom, a minha experiência em realizar a avaliação começava desde o primeiro momento o que eu tive contato com o aluno, no momento presencial quando eu já gravei um pouquinho da imagem fisionômica do aluno, onde ele morava e o que ele fazia, então isso tudo faz parte da avaliação para mim. [...] Ai no decorrer era o fead-back, o vai e volta, por exemplo, eu ficava de o plantão, o aluno ligava “ah, {professora} eu tenho uma dúvida assim eu tava lendo isso aqui assim” então eu já considerava isso uma avaliação porque era um interesse dele e eram as dúvidas dele então a partir daí eu já iria somando isso no processo avaliativo. [...] quando eles mandavam e-mail, os que mandavam e-mail “olha eu estou assim, eu...” por mais que eles falassem assim “eu ainda não mandei o resumo pelo fato de que eu estou fazendo isso” eu já considerava isso uma avaliação, porque era uma resposta do aluno ao compromisso de estar estudando. (Mara)

Destacaram que em EAD é necessário estar mais presente mesmo à distância:

[...] Mas aquele que estava começando a ter leitura de educação, nós tínhamos que entender que nunca leram e que precisava estar mais junto. Esse precisava mandar mais e-mail. Esse precisava estar mais presente à distância. [...] Eu precisava estar mais presente porque ele demandava mais atenção. Então avaliar é isso, quem demanda mais, quem precisa mais. Então por que eu estou falando assim afinal? Porque eu tenho que conhecer meu aluno para eu poder saber de onde ele começou e para onde ele está indo. (Maristela)

[...] Você como tutora tem que estar monitorando, tem que estar presente mesmo à distância. Para eles não esquecerem das atividades, tem que estar sempre ali se fazendo presente com ele. Você como tutora tem que estar monitorando, tem que estar presente mesmo à distância. Para eles não esquecerem das atividades, tem que estar sempre ali se fazendo presente com ele. (Angélica)

As Tutoras descreveram o como faziam a avaliação:

[...] Como eu fazia? Esse como eu fazia era uma coisa muito subjetiva a partir da leitura e da escrita que você vai percebendo, uma leitura que inicialmente o aluno mostrava com mais oralidade, com mais informalidade na escrita. Uma consciência até mais mágica do processo de formação de educação. Aos poucos ele já ia se apropriando de uma linguagem da educação de uma terminologia e até que ao final ele já podia até mais criticamente fugindo desse contexto mais oral, se apropriando mais de uma terminologia, de um vocabulário e de um processo de pensamento que a gente colocava não só do ponto de vista de leitura e escrita, mas também do processo do pensamento, de apropriação de conteúdo que também a gente não pode banalizar o conteúdo. Ele é importante, ele faz parte da formação. [...] Agora tinham trabalhos que eram perfeitas necessidades de agradecer

aquilo que eu queria. E eu ficava tentando dizer para eles “Mas o que você quer?” Eu percebi e às vezes em alguns alunos eu demorava muito e quase já no final eles conseguiam perceber que não era o que eu queria, mas o que eles percebiam e podiam para eles levar para a vida profissional deles e construir a própria formação deles E não era a minha formação, era deles e não minha. [...] E isso em alguns casos, aconteceu. Eu podia perceber direitinho que eles estavam fazendo cópias. Quando eram eles estavam escrevendo eu devolvia, pediam para eles se inserirem mais no texto, no trabalho. Na verdade eu estava notando isso, que eles estavam querendo fazer uma coisa que eu achava que não era. Se você falasse verdade era verdade então eles concordavam que era verdade. “De fato você tem razão”. Eles achavam isso difícil. Tinham alunos que queriam mais eram ficar livres da atividade e cumprir a atividade. Reclamavam que a carga horária era muito difícil. Então, também tem esse lado da avaliação, de que quando você, num processo de vai e vem, de problematização, às vezes ele gera até uma exaustão, um cansaço e tem esse lado também do desgaste até físico dos alunos. (Érika)

[...] {Como eu fazia}: com a busca, quando eu descobria que um aluno estava assim, como fazer, não simplesmente estar preso com aquilo que foi determinado. Eu tenho que buscar formas alternativas de avaliar o aluno se eu acredito que a avaliação é para que o outro refaça o caminho. Se eu não acredito, se eu simplesmente cumpro porque foi determinado, eu não estou aprendendo junto com meu aluno não, eu tive que estudar como abordar, como avaliar, porque se não eu fico presa naquilo ali [...] E aquilo ali para mim eram diretrizes, eu tenho que ir acima daquilo que está posto ali.. Se eu falo que é para buscar o próprio conhecimento e fico presa naqueles módulos, eu estou sendo incoerente com a minha proposta. [...] Acredito que {eu realizei avaliação buscando mudar a forma de pensar, de ser e do agir do aluno pelos e-mails que eu recebia dos alunos que falavam que continuavam porque eu estava ali. (Maristela)

As tutoras apresentaram alguns dos trabalhos escritos de seus alunos mostrando como faziam a avaliação dos mesmos. Percebe-se nas observações das tutoras, todo um estímulo, um incentivo, para o aluno continuar progredindo em seus estudos e produzir mais e mais textos reflexivos de acordo com a orientação. As tutoras faziam observações e críticas contundentes ao posicionamento do aluno nos seus trabalhos, sugerindo muitas vezes, uma releitura, outras reflexões, para uma retomada, um refazer do trabalho. Destacamos em negrito o que foi comentado pela Tutora acerca de uma aluna de codinome Beija-Flor com as chamadas em negrito e sublinhado para reflexão e correção:

*[...] Não importa de onde vieram, se é da cidade ou de outros municípios. **O que nos reporta a pensar é que, esses indivíduos não tiveram a base da língua pátria, não sabem ler, nem escrever, não conseguem exigir ou***

*mesmo nem sabem que possuem algum direito. Foram engolidos pela marginalidade e pelo desolamento de uma sociedade injusta, discriminadora e excludente. **Beija-flor:** cuidado: a realidade dos moradores pode ser uma referência, as casas que oferecem sopa à noite... Entretanto, não podemos afirmar que todos os alcoolistas ou pobres que estão marginalizados sob as marquises são inconscientes de sua realidade, ou analfabetos. Trata-se de uma inferência... podemos cair no campo da discriminação e do preconceito, entende?*

*A realidade da educação e da saúde do nosso município e do nosso país está calcada nas desigualdades sociais, na má distribuição de renda e na carência de condições que possam gerar a vida com dignidade. A discrepância social evidente coloca o Brasil, décima potência econômica mundial, entre os países **com piores Índices** de Desenvolvimento Humano; desvelando um país repleto de contrastes. Muito bem! Entretanto, é preciso pensar e refletir: piores em relação a qual ou a quem e quanto pior? (Érika)*

Outro trecho do mesmo trabalho:

*[...] Tal mudança de paradigma demanda tempo, vivência, amadurecimento, disposição para ouvir e principalmente acreditar na transformação da nossa realidade. É, portanto, fundamentalmente premente a mudança de mentalidade e postura do educador, para que seja capaz de fazer uma reflexão madura sobre educação e compreender a teia de relações e interesses existentes, para se engajar e atuar como sujeito de transformação da prática pedagógica. **Beija-Flor:** cuidado de novo para não “penalizarmos”, sempre, somente o professor, que muitas vezes, tal como o enfermeiro, é sensível às necessidades de mudança, entretanto, não detém controle sobre o seu processo de trabalho (módulo 5, lembra?). As legislações, políticas educacionais e como você bem disse, a situação salarial, nem sempre são favoráveis.[...] (Érika)*

Importante observar que a avaliação desta forma é individual, apesar de o trabalho, às vezes, ter sido feito em grupo. E o curioso é que nesse grupo poderia ter alunos de vários tutores, ou seja, esse trabalho recebeu a avaliação de várias pessoas que tiveram percepção diferenciada ou não sobre o mesmo trabalho, revelando aí, também, a tutoria, ou seja a atuação das tutoras nesse processo, permitindo ao aluno fazer avaliação do desempenho da tutora que o acompanhava. O trecho abaixo transcrito é de um de trabalho de grupo, do módulo Avaliação do Curso, que respondia ao seguinte: “Com base em seus estudos do módulo 8 e considerando a leitura do texto indicado: relate como vem sendo sua prática avaliativa no exercício da formação de profissionais em Saúde, evidenciando a relação entre essa prática e as atividades de

aprendizagem que você propõe aos alunos”:

[...] Nós ainda, lançamos mão da prova escrita mesmo causando ansiedade, medo em alguns alunos mas, acreditamos que ela é ainda, uma forma importante de avaliação pois, com o perfil dos alunos que temos e dos recursos que dispomos e por ser uma preferência deles por este tipo de avaliação. Talvez essa preferência seja a falta de conhecimento ou mesmo a falta de hábito incorporado por outros meios de avaliação. Muitas vezes, durante as aulas, quando utilizamos outros meios avaliativos sentimos uma certa resistência por parte de alguns alunos. Durante apresentação dos trabalhos de grupos muitos apresentam dificuldade na hora da exposição por vergonha, medo de fracassar ou por se sentirem mais expostos as críticas do professor ou dos colegas.

Isso é uma realidade que compartilho com vocês. O que posso dizer é que, mudar uma visão, instituída ao longo de muitos anos, é sem dúvida, difícil. A prova faz parte de um contexto tradicional de ensino, com toda a suas cultura, e alguns alunos, se não fazem “prova” queixam-se da validade do ensino[...]. E ainda usam o argumento do “vestibular” [...] aí até concordamos que é toda uma estrutura que tem que ser revista. O que não podemos é desistir.

PARABÉNS MENINAS!!!! SEM COMENTÁRIOS! A NOTA: 10. (Érika)

Outro trecho de Trabalho analisado pela tutora, o que está em negrito é o objeto da observação e o que está sublinhado, as considerações da Tutora.

*[...] Enfim eles devem estar sempre disponíveis para que o processo de ensino-aprendizagem se torne dinâmico e coerente à sua prática profissional. Trabalhando com as **reais necessidades locais**, por meio de uma prática apropriada, humanizada e tecnicamente competente, sincronizando o saber popular com o saber técnico científico, em um verdadeiro encontro de gente cuidando de gente.*

*Meninas: reflitam um pouquinho: quais seriam as **reais necessidades dos usuários do sistema de saúde?** **Será que são outras diferentes destas que os fazem bater às nossas portas em algum dos níveis da atenção?** **Será que não são muito mais nossas do que deles as necessidades?** Sobre a “reificação” das necessidades humanas de cuidado à saúde, tem um texto que indico para vocês: “As práticas do Cotidiano na Relação Oferta e Demanda dos Serviços de Saúde: um estudo de construção da integralidade” Este texto está no livro: “Os Sentidos da Integralidade na atenção e no cuidado à Saúde”, escrito pela enfermeira Roseni Pinheiro e pelo médico Ruben Mattos. Editora ABRASCO IMS UERJ. No livro tem outros textos ótimos para refletirmos sobre essas questões. (Érika)*

As Tutoras assim se manifestavam quando se referiam à realização de avaliação de aprendizagem dos seus alunos:

[...] Atender cada aluno individualmente e atender também as minhas fragilidades. Que quando eu me via insegura, eu tinha que buscar. Porque

eu nunca tenho segurança total, e quantas vezes eu falei assim: Será que eu fui justa com o aluno? [...] E você é respeitado quando você se mostra experiente com aquilo que você faz e que você sabe. Então eu tinha que buscar não era só o aluno que tinha que ler não. Eu tinha que ler muito. Porque se não eu ia crescer enquanto eu estava lendo aqueles livros e eu ia ficar presa só nos módulos, eu tinha que crescer junto. Eu me avaliava. Será que estou sendo coerente, não estou sendo coerente? Vou buscar então crescer junto com o meu aluno. Se não, não tinha sentido e era isso que eu fazia. (Maristela)

Destacaram o que o aluno sabe da avaliação que a tutora realiza sobre o seu desempenho, ou seja, qual a percepção que o aluno tem sobre esse processo.

[...] Quando eles mandavam a avaliação, o seu escrito, o que foi pedido não é? A dissertação que havia sido pedida, eu lia, fazia as considerações, se eu achasse que estava muito pobre e que ele na verdade fez por fazer, fez correndo aí eu pegava e dava a resposta para ele “olha, eu recebi a sua avaliação assim, assim” aí eu fazia algumas perguntas para ele a respeito de que ele tinha lido “ Olha, em relação a isso, o que você achou disso, você não mencionou nada no que você escreveu” então geralmente eu mandava algumas perguntas, às vezes eles respondiam, às vezes eles não respondiam, depende de alguns alunos. (Mara)

Há que se considerar a avaliação dos trabalhos que o aluno produz sozinho ou em grupo na sua cidade, no seu local de trabalho, e que cabe à tutora avaliar. Neste sentido ela precisa, através dos trabalhos escritos apresentados, perceber a aprendizagem do aluno. Assim, para isto ela precisou utilizar de alguns recursos como o de conhecer/ver o aluno para avaliar, que é de uma certa forma, estar mais presente à distância.

[...] A avaliação. A gente tinha que avaliar os textos que eles tinham que produzir, então esse texto, os exercícios eram dados, tinha três ou quatro opções dependendo do módulo e eles escolhiam as opções, cada um escolhia, então eu procurava manter aquilo que era o objetivo da tarefa e não é fácil, uma coisa que eu aprendi com esse curso que os estudantes estavam colocando na avaliação, é ver que a gente tende a ver a parte negativa, só o que não está muito bom, então o curso mostrou que a gente deve começar a ver o que está de bom primeiro, a elogiar: “nossa, gostei muito disso que você colocou, dessa reflexão que você fez e tudo mais”, e depois você entra falando “ poderia acrescentar um pouco mais, dizer um pouco mais desse tema, o que você acha?”. [...] então na avaliação eu aprendi isso, a ver a coisa boa, os pontos positivos da tarefa cumprida pelo aluno, aquilo que precisava melhorar e não que estava errado, o que precisava melhorar, então eu achei que era um ponto bom de trabalhar isso

e eu tentei mas a gente precisa ainda sempre estar reciclando porque aprender a gente está sempre aprendendo. [...] Eu usava como critério [de avaliação] a tarefa cumprida dentro do prazo, é lógico que tinha uma conotação mínima mas o que eu encontrava, o que a pessoa discutia ali dentro, o texto montado, a reflexão feita, as respostas dadas, as voltas dos textos ou não e essa volta o quê que criou, o quê o aluno, quando eu retornava com aquilo para acrescentar tudo, eu via crescimento dele.. (Antônia)

Algumas tutoras sentiam necessidade de se apoiar para desenvolver a atividade de avaliação da aprendizagem. Considerando a sua concepção de avaliação, elas não se sentiam seguras para avaliar aluno diante daquela diversidade de situações, onde elas não tinham nenhuma prática, pois a sua experiência de longos anos era de realizar a avaliação com critérios bem definidos e que lhes dava segurança para discutir com o aluno, se esse reclamasse, onde ele errou para justificar a sua nota ou sua avaliação. Nesta experiência a tutora contava com a Coordenação que realizava reuniões com as tutoras para discutirem como foi o processo de avaliação dos alunos. Mesmo sem essas reuniões as tutoras promoviam, elas mesmas, discussão com os colegas tutores nos plantões para aprender e para avaliar. Nestas reuniões com colegas discutiam as suas dúvidas, seus anseios, seus medos de estarem sendo injustas ou complacentes demais em suas avaliações.

[...] Então a minha dificuldade era de ponderar essa avaliação, o que de fato, o que é que eu queria do aluno contemplasse, porque eu não podia comparar a qualidade do trabalho de um com o outro eu tinha medo de correr o risco de estar reforçando aqueles que já tinham melhores condições, e o outro que já tinha um esforço e um empenho que desenvolvia e que mergulhava no processo, mas que os recursos eram menores. Eles tinham muitas dificuldades. Por isso no meu plantão de supervisão eu sempre fazia com outra colega e rarissimamente eu fiz uma avaliação que eu não discutisse com outra pessoa, por essa dificuldade. (Dora)

[...] Nós tivemos o privilégio de não ficar sozinho durante as orientações de tutor, isso para mim foi dez. Eu sempre ficava com uma ou duas colegas [...] Às vezes o tutor {colega, nos plantões} fala: Nossa senhora, esse aluno não vai nunca. Eu falava: Vai. Vem cá. È desse jeito. Então a gente trocava entre nós. Se você fizesse desse jeito, porque às vezes chegava por fax e a gente lia, lia, lia e às vezes era incompreensível. Mas fala com ele que ele precisa melhorar tal parágrafo. Nós temos que valorizar esse aluno, captar esse aluno para ele acreditar que ele pode. [...] Nossos encontros eram muito válidos, muito bons pelo aprendizado que a gente tinha. Então a gente discutia avaliação com a dívida que ele tinha, como que ele respondeu a avaliação, a gente trocava isso também. Nos momentos de todo mês ler o

módulo. E isso mesmo? Aí no plantão você tirava dívida de novo. [...] Porque a gente também tinha que estudar módulo. Então a gente também estudava e discutíamos no plantão. Então era muito gostoso principalmente quando aparecia um tutor lá meio perdido ou então precisava de ir naquele dia, ficava mias rica, inclusive, a discussão. Era muito bom. [...] Aquilo também era momento de aprendizado entre nós, que um dependia do outro também. “Olha, eu estou com um problema desse, como é que você faz?” Manda uma cartinha delicada. “Olha, você sempre foi pontual”. (Maristela)

A prática da tutoria em realizar avaliação de aprendizagem perpassa pelas diferenças individuais, considerando a experiência, a vivência de cada um e os locais de atuação das Tutoras. Assim, percebemos que as mesmas, por sua capacitação, buscavam uma nova forma de avaliar, uma forma que estivesse mais afeita à sua própria realidade e a realidade de seus alunos, e principalmente, que fosse condizente com a proposta do Curso, que trazia bem forte a questão de ser uma educação para a transformação, e, portanto de intervenção na realidade social. E que fosse paulatina, passo a passo, para haver continuidade e para ser mais duradouro. A forma de avaliação de um trabalho que se propôs analisar um projeto curricular, uma proposta de formação de educação profissional de nível médio nos mostra a avaliação como é vista e realizada pela Tutora de educação a distância:

[...] Colibri:

Parabéns! Você analisou os principais aspectos contidos na grade, porém, ao ler suas respostas compartilho de sua análise, entretanto, sinto-me instigada a comentar alguns aspectos com você.

Quando analisamos uma “grade curricular”, dificilmente conseguiremos saber como ela é desenvolvida na prática (o currículo em ação). O que nos é possível verificar é se a mesma, ao ser construída, seguiu uma modalidade disciplinar, interdisciplinar ou integrada: observamos se há disciplinas científicas e acadêmicas e suas cargas horárias confrontando, SOBRETUDO, as competências e habilidade do profissional que pretendemos formar. Também podemos verificar se está em consonância com a legislação vigente (como estudado no módulo 5), com as diretrizes nacionalmente discutidas pela categoria para a formação profissional naquele nível. Sem ver o projeto político pedagógico como um todo fica difícil fazer maiores inferências, tomando essa grade, pois O que está incluído nos números “I” e “II” das disciplinas da lista? Os títulos das disciplinas têm correlação com áreas consagradas do conhecimento científico? Ou acadêmico da enfermagem? Considerando as áreas consagradas, que conhecimentos das ciências sociais e humanas deveriam estar presentes na estruturas do currículo e para permitir a construção de que competências?

Somente indo a escola, assistindo as aulas, observando a dinâmica da escola, a relação entre professores, conversando com os alunos e avaliando

a prática dos profissionais que estão nos serviços podemos fazer análises mais contundentes acerca do currículo. Lembre-se: ainda que não nos seja dada autonomia para a construção de um projeto político pedagógico, ainda que nos seja imposta uma grade que não participamos da construção dela, nunca a reproduzimos tal como está, temos pressupostos, intenções, visões de mundo... Então numa mesma grade, com professores diferentes, temos resultados diferentes na formação... (releia: currículo formal, currículo em ação e currículo oculto... Numa grade podemos analisar e criticar dados de uma maneira fria, supomos a intencionalidade, a que tradição política, cultural ou sociológica está aliado considerando o momento histórico e quem o construiu e baseado em que construiu. Sempre temos uma referência nacional (legislação) que devemos seguir para elaborar o currículo.

Olhando essa grade não sabemos se os professores se reúnem para construir junto os programas, como as aulas são dadas, se na prática a aplicação parece tão fragmentada como aí está... por isso, “uma grade curricular” é uma referência importante, mas não a única variável a ser considerada na qualidade da formação profissional... As pessoas (alunos e professores).

Outro aspecto que devo comentar com você é: devemos ter muito cuidado quando dizemos que a intencionalidade de uma grade está aliada a uma proposta “hospitalocentica”, a um modelo biomédico, centrado na cura de doenças. Eu disse demos ter cuidado. E porque? Imediatamente ao analisarmos isso não devemos negar que a doença existe e que cuidados de enfermagem são desenvolvidos em contextos de cura. Não devemos excluir o conhecimento técnico da grade, mas o enfoque é que deve ser mudado quando o mesmo é apresentado ao aluno. Um exemplo: humanização do cuidado, interação profissional-pessoa que é cuidada, contexto sócio-histórico em que o cuidado acontece... podemos administrar medicamentos e “administrar medicamentos”, entende? Podemos administrarmos “muitos medicamentos” ou poucos se prevenirmos doenças, promovermos saúde... Então, uma aula sobre administrar medicamentos vai para além da técnica... O que tem que mudar, na minha visão, nem são as grades em si... Mas a prática de professores. Você concorda com tudo isso???

A propósito sua nota é 10. (Érika.)

Nesta categoria, alguns pontos guardam estreita relação com os de outras por se tratar do mesmo objeto de estudo. As Tutoras, em suas falas, revelaram várias formas de fazer a avaliação, incluindo a maneira de trabalhar textos escritos. Nelas elas deixaram algumas recomendações implícitas que a sua explicitação serve de lembretes para acompanhar toda e qualquer prática de avaliação: aconselhar-se com colegas quando em dúvida, sobre o julgamento do aluno; não ficar preso ao que foi determinado, pois trata-se avaliação de pessoas com sua individualidade deve ser resguardada, retornando portanto, ao tutor, o limite da flexibilidade previstas na proposta do Curso ; não abrir mão de ter liberdade para avaliar; trabalhar com o erro e

não destacá-lo, assim como o silêncio. Trabalhar com a sensibilidade para facilitar a aprendizagem e, conseqüentemente, a avaliação.

5.6 Tornando-se Tutora

As Tutoras falaram espontaneamente sobre a capacitação que tiveram para se tornarem docentes desse Curso. Para tanto elas participaram da Capacitação Inicial, promovido pela Coordenação Geral do Curso que lhes possibilitou um panorama sobre o Curso como um todo, necessário para compreender e fazer a sua adesão ao mesmo, como tutora.

Nessa capacitação as Tutoras mencionaram que tratava de uma proposta de educação que buscava a intervenção e transformação de uma determinada realidade social, e que só seria possível com as pessoas que estivessem engajadas nessa proposta de educação que era diferenciada e comprometida com a realidade de saúde e de educação.

[...] Na formação {capacitação} do tutor a gente tinha que ter visão do curso sim. É fundamental a capacitação. Ou seja, o que eu estou comprando, que mercadoria é essa para que eu a compartilhe com você. Primeira coisa, eu tenho que ter essa visão do todo. Só que depois, para eu internalizar melhor, digerir melhor o todo, eu precisaria também de ir apreendendo cada parte, mas a primeira coisa, eu acho que a gente tem que ter visão assim: Olha, eu estou entrando em que lugar, onde, qual a proposta, então tem que ter visão do todo. Muito corrido, pesado, mas é essencial. Eu tenho que saber qual é a proposta, como é que eu vou, como é que eu fico, o que esperam de mim e o que esperam do meu aluno. (Maristela)

Além disso, requeria prática da tutoria na relação com o aluno para viabilizar a orientação de estudos. E nessa relação com o aluno era necessário ser transparente, reconhecer com ele que ambos aprendiam.

[...] Porque se o meu aluno, eu até falei assim para ele: “se você ler tal livro quem sabe fica mais fácil com outro material? Que eu tinha que ter conhecimento, eu tinha que estudar muito e discutir com meu colega: Você tem outra leitura que possibilite que o aluno avance mais? E indicar para ele. E quando ele me perguntava “Você já leu tal livro? Eu também tinha que saber. Agora, ser transparente. “Não, que bom que você também está

me apontando caminhos”. [...] Os alunos viam que, também, podiam conseguir isso comigo, e às vezes tem aluno que faz isso com a gente e muito. É o aprender ensinando e ensinando aprendendo. Isso é uma verdade muito grande. Isso não é só um jargão não, é como que a gente aprende. (Maristela)

As Tutoras relataram, também, que além da capacitação inicial havia reuniões com os demais tutores que eram convocadas ora pela coordenação do NAD ora pelos próprios colegas para discutir questões de avaliação ou dificuldades sentidas, e que eram bons momentos de troca de experiência, saíam dessas reuniões mais seguros e fortalecidos.

Mas a sua capacitação se completava mesmo era com a vivência, com a prática da tutoria, no dia-a-dia com o aluno no telefone ou respondendo a *e-mails* ou participando dos momentos presenciais.

Esta experiência produziu toda uma repercussão do Curso na vida da tutora hoje, e na de muita gente.

[...] E eu acho que mudou viu. Eu acho que mudou. Nossa! Está mudando. Até a forma, a forma que os enfermeiros e o trabalho deles no SUS faziam relatos de experiências, projetos. Têm projetos magníficos que eles fazem. Eu acho que mudou. Parece que fica mais, poderia dizer assim entre aspas, mais humanizado, tira essa questão da frieza, fica essa coisa mais afetiva, vamos tirar o humanizado e colocar o afetivo. Fica mais afetivo. [...] Então eu acho que o curso ajudou nessa formação humana, afetiva, de integração. E achei que o casamento educação e saúde foi perfeita. Isso eu achei mesmo. Achei que combinou muito bem. Para mim também foi excelente. Eu amei trabalhar, gostaria de trabalhar novamente. É um ponto para a gente estar aperfeiçoando né. Mais foi isso. (Sandra)

[...] eu cresci muito com o curso que eu fiz de tutora e também com a experiência e vivência como tutora então isso repercutiu na minha vida acadêmica, como professora de graduação do curso de enfermagem. (Mara)

As Tutoras, dessa experiência, de sua prática em realizar avaliação de aprendizagem em curso de EAD tiveram aprendizado enorme. Essa experiência contribuiu para mudar alguns aspectos de sua vida pessoal e, principalmente, profissional.

[...] eu entendi que o professor é um condutor, ele conduz o processo ensino-aprendizagem e nessa condução ele dá as diretrizes e ele vai fazendo o fead-

back, ele vai volta e faz também a avaliação no final, quer dizer no final não, no período todo ele vai fazendo a avaliação e no final a gente chega em uma conclusão de que há aprendizado há uma troca e um crescimento tanto do tutor quanto do aluno, não só o aluno que aprende o tutor também aprende muito. (Mara)

A avaliação realizada pelas Tutoras lhes possibilitou, como explicitado, desenvolver a compreensão sobre o ser tutor de EAD.

[...] e eu quero fazer um agradecimento a minha tutora, que não tinha perfil para ser tutora e que acabou me ensinando muito mais do que ela poderia me ensinar caso ela tivesse sido uma ótima tutora, porque eu aprendi tudo o que eu não queria fazer como tutora, então ela não me dava retorno, eu não sabia como eu estava indo, eu não tinha a participação dela no meu processo de aprendizagem, isso me fez ver qual deve ser o perfil de um tutor, que era o oposto disso no meu entendimento, isso eu não podia fazer jamais com meus alunos, mesmo que o aluno acredite que ele fez um ótimo trabalho, ele precisa ouvir isso do tutor, então eu tinha que fazer isso, aquela pessoa ver o esforço que ela estava fazendo o investimento. (Antônia)

Nas considerações sobre esta categoria, por suas falas e pela experiência em EAD vivenciada neste Curso, as Tutoras propõem um abrir-se para reaprender o seu próprio papel de professor. Mas não é um começar tudo de novo. Abrir-se para reaprender é aproveitar essa vivência, resgatar e consolidar valores pedagógicos, levá-los consigo e colocá-los em todas as oportunidades e situações educacionais, estabelecer interações o máximo possível, especialmente com alunos de EAD, considerar as mediações em todos os processos educativos, em especial nos de EAD por suas características peculiares, aguçar a sensibilidade, fortalecer a afetividade para a realização de avaliação de aprendizagem.

CAPITULO VI

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PELA TUTORIA EM EAD

Este estudo foi direcionado pelo compromisso de oferecer subsídios para a compreensão da avaliação na prática pedagógica de EAD. As seis categorias que emergiram dos dados representam o panorama da avaliação no contexto em que a pesquisa foi realizada, à luz de contribuições de autores.

Analisar as funções da Tutoria no Curso que se constituiu em cenário do estudo é reconhecer, segundo a compreensão das Tutoras, as seis categorias na prática sobre EAD e avaliação.

Vivenciar a tutoria em EAD levou as Tutoras a relatarem seus sentimentos, suas emoções, seus medos e suas dificuldades, emitindo conceitos e enriquecendo-os com os dados de sua experiência. Isto representa uma aproximação ao que afirma Corrêa (2002) de que o trabalho da tutoria se refere à orientação da aprendizagem e que pode ocorrer em diferentes modalidades como tutoria presencial, postal, telefônica e por correio eletrônico. Acrescenta, ao citar outros autores, que a tutoria tem como função básica contribuir para a motivação, interesse, possibilitando o processo de aprendizagem e garantindo a autonomia do aluno.

Litwin (2001, p. 108) refere que é a idéia de guia, de facilitador, que aparece com mais frequência na definição do papel do tutor. Contrariando estudos que apontavam uma diferenciação nas funções do tutor e professor, onde este ensinava e aquele, em sua mediação, assegurava o cumprimento dos objetivos de ensino, essa autora defende que as funções de tutor e professor, atualmente, se equivalem, considerando que a tutoria pode ocorrer de várias formas:

[...] poderia intervir sistematicamente no processo de aprendizagem do aluno. Poderia conhecer, monitorar e aconselhar sobre as produções parciais dele e seus avanços no conhecimento do conteúdo de determinado curso. Além disso, poderia criar pautas para uma conexão eletrônica, modificando, desse modo, os prazos, as oportunidades e os riscos da educação a distância tradicional.

Noronha e Xavier (2003, p.11) também aduzem que “[...] o termo tutor recupera um conceito de educação baseado no ‘caminhar junto’, no cuidado, na proteção à personalidade, na orientação e na busca da auto-suficiência e ‘maioridade’ do estudante.”

As Tutoras, deste estudo, confirmaram essa perspectiva da tutoria de estar junto, caminhar junto, orientar, assegurar a autonomia do aluno, respeitar a sua individualidade, a sua singularidade em função de sua aprendizagem, confirmando o que foi previsto no Curso que ser tutor significa:

[...] compreender a complexidade da formação docente no atual contexto, ampliando o olhar sobre a educação como prática social e situando a relação educação-trabalho-formação dos profissionais em saúde no âmbito das relações sociais. Significa, ainda, estar preparado para assumir o desafio de também aprender a ‘sacudir’ algumas certezas, descobrindo, a cada dia, novas possibilidades de atuar como formador de formadores. (BOMFIM; PERROTA; TORREZ, 2003, p. 9)

Por sua experiência as Tutoras revelaram que a EAD é uma realidade, que é possível, viável e necessária, que as pessoas aprendem, independentemente da distância em que elas se encontram. Constataram, também, que as pessoas dependem de serem encorajadas em direção à sua aprendizagem e que o trabalho da tutoria deve primar pelo estímulo e acolhida ao aluno.

As Tutoras se expressaram sobre concepção de educação e de EAD, avaliação, aprendizagem, avaliação da aprendizagem, sua prática em realizar avaliação de aprendizagem e, finalmente, como foi o tornar-se Tutora nessa experiência, que se constituem em categorias deste estudo que estão sob análise e discussão.

Na primeira categoria, Desvelando Concepção de Educação e de EAD, as concepções em educação foram emitidas com a finalidade de se chegar a conceituação educação em EAD. As Tutoras relataram de modo quase unânime, que a educação presencial está fortemente marcada por um vínculo com o autoritarismo, transmissão do conhecimento, com a dependência do aluno em relação ao professor. Também referiram a dificuldade de se introduzir as mudanças indispensáveis na educação no século XXI, que preconiza o aprender a ser, a conviver, a fazer e a aprender. Nestes

novos pilares, sobre os quais a educação deve se assentar, está o pressuposto da autonomia. O aluno precisa caminhar conforme suas referências e por si mesmo, e nesta caminhada aprender a aprender, a descobrir, a buscar soluções para problemas identificados a partir da experiência consigo e com os outros alunos e tutores. E para isto o professor pode ajudá-lo, acompanhá-lo, oferecer soluções sem direcionar a sua decisão, as suas escolhas, sem dar-lhe a solução, pois em EAD e neste Curso, particularmente, eles, alunos e tutores desenvolveram competências diferentes, porém complementares, em termos de prática de Enfermagem.

As Tutoras vislumbravam que a EAD possibilita este caminhar para uma educação cidadã como afirma Zabala (1998, p. 28): “Educar quer dizer formar cidadãos e cidadãs, que não estão parcelados em compartimentos estanques, em capacidades isoladas.” Elas mencionaram em suas falas que na EAD o aluno precisa entender que é capaz de andar por si mesmo, para tanto ele precisa querer e buscar essa aprendizagem, superar suas marcas e, assim, ir ao encontro do direito de ser um profissional competente e em contínuo aperfeiçoamento (SOUZA et al, 2005).

Para a grande maioria dos alunos, os processos educacionais são definidos para que obtenham um saber que lhes possibilite adquirir um determinado espaço social, sem contestação, considerando “[...] que aqueles que se esforçam terão garantida sua recompensa e poderão ocupar lugares sociais mais desejáveis.” (SORDI, 1995, p. 11). Desta forma os estudantes têm expectativa de que professor/tutor lhe ofereça as regras do jogo para que joguem e vença o melhor. Nestas regras estão incluídos um bom planejamento de ensino, atividades definidas em tempo certo para que se cumpra e se produza o profissional de perfil traçado pelo Curso.

Nos programas de EAD que preconizam o aprender a ser, a conviver, a fazer e a aprender o tutor vive o conflito de querer uma educação de libertação, com muitos riscos para si, contrapondo a expectativa de alunos que estiveram, até então, sob a influência de modelos tradicionais e ou behavioristas, a chamada “educação bancária” de Paulo Freire (BELLONI, 1999), pois pensam que a tiveram com sucesso e fazem de tudo para repeti-la.

Na perspectiva de conceituar a educação e sinalizá-la, principalmente, como

sendo a presencial, as Tutoras expressaram este conflito, junto a seus alunos especializando de EAD, que se assemelha ao que elas estão vivenciando, no seu dia a dia, posto que, neste Curso as Tutoras são as mesmas que continuam com suas atividades no ensino presencial em outras oportunidades de trabalho/emprego.

Assim, as Tutoras tiveram que desenvolver um grande esforço no sentido de fazer chegar ao aluno especializando que é preciso fazer diferente, que é necessário romper com a concepção tradicional de educação e adotar a concepção crítica, de transformação da prática social, ou seja, dar concretude a que foi proposta pelo Curso, e que isto é imperioso até porque a distância física, geográfica, até certo ponto, impõe mudança.

Acerca de uma nova abordagem na educação as Tutoras expressaram a concepção que têm sobre Avaliação – Avaliar, o que é? que representa a segunda categoria deste estudo: Questionando a Avaliação. Elas emitiram conceito de avaliação que ao longo dos anos orientou a sua prática docente, mesmo tendo introduzido algumas mudanças.

Em geral, as Tutoras falaram de avaliação como um problema não inteiramente resolvido nas práticas docentes considerando tratar de algo difícil de enfrentar porque interfere e perturba a relação professor/aluno. Cria um clima de indisposição, de combate, de luta, de um ter o poder de controlar o outro. No caso do ensino superior essa situação se configura por tratar da relação de pessoas adultas em que alguns alunos reagem a essa forma de controle e outros acham que é necessário para que eles sintam que estão crescendo, que estão evoluindo, enfim que estão aprendendo. As Tutoras relataram que, algumas vezes, se debateram com seus alunos, quando tiveram que fazer um recorte no conhecimento/conteúdo que eles deveriam dominar e apoiá-los para que eles o adquirissem. Mas elas mesmas, não acham que isso é tudo, pois, em outros momentos, tiveram que fazer os alunos entenderem que a avaliação é para aprender, ou seja, faz parte do processo de aprendizagem.

Demo (2004, p. 7) corrobora com esse estranhamento vivenciado pelas Tutoras do estudo quando afirma que: “Toda avaliação é incompleta, incômoda e injusta, além de muito facilmente estigmatizante, insidiosa e mesmo fraudulenta.” Apesar de aceder

que ela pode vir a ser apoio significativo “[...] se for concebida e praticada para cuidar da aprendizagem do aluno com dedicação diária.”

Ainda é Demo (2004, p. 8) que justifica as severas críticas que faz às faces negativas da avaliação ao referir que:

[...] tem como finalidade contribuir para que a avaliação se faça da maneira mais adequada possível, seja tipicamente pedagógica e se constitua em expediente inteligente do professor para aprimorar seu ofício de fazer o aluno aprender. Avaliação é sempre um processo ambíguo, também contraditório, extremamente complexo e incompleto, que precisa ser mantido sob cautela permanente, para não descambar em atitudes agressivas e humilhantes, tipicamente seletivas e excludentes.

Sordi (2005, p. 22) estudiosa do ensino de Enfermagem, também, analisou a avaliação e considera que, na formação de nível superior, têm produzido sentido, gerado novos significados aos envolvidos.

Assim interfere no conflito de formar e instruir podendo favorecer uma formação mais abrangente e sensível às demandas de uma sociedade em crise. Pelas relações de poder que carrega, pode servir como vetor de resistência à fúria mercadológica que tenta usurpar das dinâmicas curriculares sua responsabilidade social. Isso implica assumir a intencionalidade do projeto pedagógico e manter a coerência todo/parte na forma de organização do trabalho docente o que inclui refletir sobre a categoria ‘avaliação’ sem dissociá-la dos demais elementos pedagógicos.

Outro aspecto referido pelas Tutoras é o como avaliar, que instrumentos utilizar para aferir a aquisição do conhecimento. Como verificar se o aluno o incorporou? Que outras evidências devem ser buscadas considerando que o aluno deveria estar demonstrando por meio de capacidade psicomotora e de atitudes que incorporou tal conhecimento.

É preciso não negar que em avaliação existe, como assevera Demo (2004, p. 7), uma forma ‘oficial’ de fazê-la que é a ‘prova’, assim como na educação tradicional, o ensino ‘oficial’ é a ‘aula’. E nesse sentido: “A prova muito pouco avalia, se partirmos de que aprender, sendo atividade “autopoietica” (formativa, de dentro para fora) não se manifesta apenas, muito menos, sobretudo, em domínio memorizado de conteúdos como ocorre no vestibular.”

E na Enfermagem, Sordi (2005, p. 24) critica a dissociação teoria/prática a ponto de estudantes queixarem-se de não estar acompanhando a aplicabilidade das informações e conhecimentos aprendidos, dessa forma os mecanismos de avaliação buscam os conteúdos memorizados. Entretanto alude à recuperação como uma forma de organização do trabalho pedagógico que:

[...] reconhece a complexidade do fenômeno educativo e que, tanto quanto possível nas condições existentes na atual forma escolar, valoriza os processos de trabalho do profissional que está sendo formado dando concretude aos saberes e aproximando-os do real. Pretende construir na contradição uma nova forma de ensinar/aprender/avaliar que recupere o sentido da práxis.

Os autores citados referem-se a avaliação sempre numa perspectiva do aprender, da aprendizagem, como algo que não pode ser descolado do processo pedagógico.

Também as Tutoras, na medida em que expressaram suas inquietações em relação ao assunto, manifestaram que avaliação é aprendizagem, sendo assim, ela é um desafio para todos os responsáveis pela educação: professores, coordenadores, administradores de curso e alunos. As Tutoras referiram que apesar de todo o conhecimento acumulado sobre avaliação este ainda não atingiu todas as pessoas interessadas e responsáveis pelo assunto. Portanto, não há massa crítica suficiente para produzir as mudanças necessárias, daí identificarem que avaliação é, ainda, um tema de estudos relevante na educação.

Algumas tutoras emitiram conceitos diferentes de avaliação numa demonstração de que a concepção de avaliação é díspar, que ela deve ser processual, que deve ocorrer no dia a dia, que é individual, que respeita os tempos do aluno, sua realidade e singularidade, como preconizam autores como Hoffman, (2001, p. 106) quando diz “[...] avaliar é observar e promover experiências educativas que signifiquem provocações intelectuais significativas no sentido do desenvolvimento do aluno” ou Diligenti (2003, p 88) que defende a avaliação como uma “[...] elaboração conjunta e participativa das formas de avaliação, co-responsabiliza os grupos de trabalho, e desta forma, ergue algumas pontes no sentido de unir professores e alunos para um trabalho

comum, de instigante perspectiva pedagógica”.

Tratando-se de avaliação em EAD as Tutoras relataram que algo diferente começou a acontecer, pois, reconheceram que a avaliação só tem sentido se ela vier como instrumento de auto-avaliação, de avaliação da conquista de competência. Além disso, houve mudança espacial, o que era sala de aula passou a ser aprendizagem no próprio local de trabalho e, assim, o aluno especializando buscava mudar a forma e melhorar a qualidade da assistência.

A auto-avaliação como uma modalidade de avaliação em EAD, foi apresentada no material didático-pedagógico do Curso de Especialização em Metodologia do Ensino para a Profissionalização em Enfermagem da UFSC, como instrumento de excelência no apoio à busca de qualidade do processo ensino-aprendizagem, utilizada particularmente, na educação de adultos e definida como importante subsídio para a auto-avaliação do docente (REIBNITZ; HERR; SOUZA, 2000b).

É importante a compreensão do sentido e do significado da avaliação pelo próprio aluno que neste Curso, obrigatoriamente utilizava-se da auto-avaliação como um dos elementos constitutivos de uma avaliação formativa, processual.

Assim observamos referência para uma nova forma de avaliar que supera a tradicional onde era visto apenas o produto, apenas o resultado do trabalho do aluno.

Na perspectiva de aprendizagem há o começo da valorização da percepção que o tutor tem do aluno, do seu perfil pessoal e profissional para poder avaliá-lo. Isto implicava em mobilizar do próprio aluno a sua auto-avaliação.

Para Hoffmann (2001, p. 135) “[...] avaliar é essencialmente problematizar, não com a intenção de resolver problemas, de chegar a resultados, mas com a intenção de provocar o pensar, a curiosidade, a formulação e a reformulação de diferentes hipóteses por alunos diferentes.” O referido por esta autora se aproxima dos relatos das Tutoras de como desenvolviam no seu dia a dia de avaliação.

Acerca das formas de avaliação, as entrevistadas descobriam no dia a dia de sua prática do Curso em EAD uma gama de formas de avaliar, diferente daquelas que elas estavam habituadas a realizar, mesmo as formas previstas pelo Curso.

Para avaliar, as Tutoras também consideravam a necessidade de conhecer e

perceber o especializando, diferente do que ocorre no ensino presencial que, muitas vezes, o professor o identifica o aluno apenas por um número. Da mesma forma que é fundamental acreditar no ser humano para avaliar. Assim a avaliação pode tornar-se como um processo de aprendizagem.

Por isso era possível identificar algumas nuances do comportamento do aluno, com o objetivo de avaliá-lo no Curso a distância. As Tutoras percebiam, por exemplo, quando o especializando enviava o trabalho apenas para cumprir a formalidade da avaliação, sem nenhuma contribuição pessoal, sem buscar desenvolver competência. Neste momento, o trabalho era devolvido com questionamentos que levava o especializando a pensar, a refletir sobre a aquisição de conhecimento e sobre a sua aprendizagem.

Outro exemplo é a avaliação de alunos especializando que realizavam trabalho em grupo, quando eles eram de vários tipos, de vários lugares, alunos com limitação de referência bibliográfica, com limitação no sentido cultural, aluno de grandes centros, que tinha colegas para discutir seus trabalhos, ou mesmo aluno solitário (de lugar distante, com pouco ou nenhum recurso - tecnológico) que a Tutora conhecia e reconhecia que precisava considerar essas diferenças na avaliação.

O Curso propôs realizar avaliação formativa dos alunos, instituindo uma avaliação processual. A opção por uma avaliação formativa não se reduz à possibilidade de se usar várias atividades para avaliar um aluno, de modo a compensar o peso da prova prevista na regulamentação da EAD. Segundo Bomfim e Torres (2002, p. 31):

O sentido da avaliação formativa aqui defendido é o da possibilidade que ela tem de contribuir para a construção explícita de algo (conhecimento, habilidade ou atitude), a partir das seguintes dimensões: dimensão educativa da avaliação no curso, da pesquisa como princípio educativo, da crítica como exercício formativo.

Outra situação que remeteu a necessidade de conhecer o especializando se refere aos momentos presenciais que apesar de parecer mais fácil porque ele estava ali, era necessário saber de onde ele veio, que trabalho realizava, e em que realidade vivenciava. Esta necessidade se relacionava, finalmente, a como o aluno aprendia. Ou

seja, como era o seu processo de aprendizagem.

As Tutoras reviram conceitos de avaliação desde rejeitar os arraigados, tradicionais, do senso comum, passando por aceitar que avaliação não é automática apesar de necessária em todo processo educacional. Assim, a Tutora não precisava ficar presa à proposta de avaliação, ela podia se libertar dos grilhões do planejamento, caminhar no sentido de atender aos especializando numa relação mais próxima, buscando os sentidos e os significados da avaliação. As Tutoras mencionaram ainda, que os alunos especializando têm ritmos diferentes para aprendizagem, que isto requer apoio no dia a dia, coisa que somente a prova não assegura. Além disso, referiram que a avaliação na aprendizagem é vivência, é para se tornar melhor no trabalho, melhorando a qualidade da assistência.

Desta forma, reforçam o sentido de avaliar que é o de captar a aprendizagem do especializando. Emerge das falas das Tutoras a necessidade de tratar da aprendizagem do especializando, representando a terceira categoria do estudo: Compreendendo o processo de aprendizagem do aluno.

As Tutoras manifestaram que antes de realizar avaliação sentiam necessidade de entender como os especializando aprendiam e para isto elas buscavam informações sobre o aluno, sua realidade e sua história de vida.

No seu dia a dia, e em contato com os especializando por meio dos recursos de comunicação à distância disponíveis, as Tutoras foram aprendendo a lidar com eles e incorporando mais esse conhecimento à sua prática docente de EAD. Expressaram, então, que para avaliar o aluno/especializando, era preciso saber como ele aprende e valorizar a iniciativa, e interesse para aprender. Era necessário saber mais sobre o aluno, conhecer suas intenções, suas expectativas, seus motivos e, somente, a partir desse conhecimento, era possível desenvolver a sua percepção sobre o processo de aprendizagem do especializando.

Neste movimento as Tutoras buscavam entender o que era importante e significativo para o aluno. O que era fácil para o aluno assimilar, captar, e reproduzir, porque ele tinha aderência àquele conhecimento. Assim, estamos falando de aprendizagem significativa, cujo conceito básico compõe a teoria cognitiva de David

Ausubel (MOREIRA, 1997, p. 5). Para este autor,

A aprendizagem é dita significativa quando uma nova informação (conceito, idéia, proposição) adquire significados para o aprendiz através de uma espécie de ancoragem em aspectos relevantes da estrutura cognitiva preexistente do indivíduo, i.e., em conceitos, idéias proposições já existentes em sua estrutura de conhecimentos (ou de significados) com determinado grau de clareza, estabilidade e diferenciação. [...] Na aprendizagem significativa há uma interação entre o novo conhecimento e o já existente, na qual ambos se modificam. À medida que o conhecimento prévio serve de base para a atribuição de significados à nova informação, ele também se modifica, [...]. A estrutura cognitiva está constantemente se reestruturando durante a aprendizagem significativa. O processo é dinâmico; o conhecimento vai sendo construído.

Na aprendizagem significativa dois processos são ativados e se relacionam fortemente: a diferenciação progressiva que se caracteriza pela interação dos conceitos com o novo conhecimento que servem de base para a atribuição de novos significados e que vão se modificando em função dessa interação. É processo característico da dinâmica da estrutura cognitiva e o outro processo que é a reconciliação integrativa que se caracteriza pelo estabelecimento de relações entre idéias, conceito, proposições da estrutura cognitiva, ou seja, componentes existentes na estrutura cognitiva com certa clareza e diferenciação são percebidos como relacionados, adquirem novos significados e levam a uma reorganização da estrutura cognitiva (MOREIRA, 1997).

Trata-se de aprendizagem significativa o fato de que as atividades de avaliação levavam os alunos à aprendizagem - percebida pela Tutora (nem sempre pelo próprio aluno). Isto caracterizava a avaliação como um componente da aprendizagem, lugar onde essa ocorre e é percebida na medida em que os alunos/especializando vão trabalhando os seus conceitos, reconhecendo-os, reformulando-os, e os reconstruindo.

O conhecimento que a Tutora tinha da realidade do especializando, da região onde residia e do seu trabalho, ou seja, do seu contexto lhe proporcionava melhores condições para avaliar e auxiliar o aluno no processo de aprendizagem. O fato de a Tutora ser bem conhecida na região, muitas vezes, era referência técnica, tornava os alunos mais atentos em sua aprendizagem e também contribuía para uma prática mais efetiva.

Apesar de criticar a organização dos momentos presenciais era nesse momento

que a Tutora utilizava da percepção para acompanhar a aprendizagem do aluno/especializando, avaliá-lo - não só pelo conteúdo da prova, mas por seu comprometimento com o Curso, sua atitude, sua postura diante de velhos e novos conceitos - o que mudou nele, e o que permaneceu.

Percepção caracterizada como um instrumento, estratégia ou mecanismo de acompanhamento da aprendizagem, da tutoria. Vale refletir sobre o fenômeno da percepção. O que ele significa? Como nós percebemos? Quem percebe o que?

Trata-se da percepção a partir da teoria de autopoiese de Maturana e Varela, como um processo de auto-produção, auto-organização e interação recursiva segundo a qual e de acordo com Schmitz (2006, p. 221):

Todos os sistemas vivos têm a mesma organização. Eles se constroem através de elementos, e relações entre elas. As relações cumprem três tipos de funções (constituição, especificação e ordem). As entidades criam relações e as relações criam as entidades (auto-poiése). Só se realizam em um meio. Entre os sistemas e o meio acontecem acoplamentos estruturais. Estes acoplamentos causam mudanças na estrutura dos sistemas e do meio. Interações constantes constroem um setor consensual.

Para Schmitz (2006, p. 221) “A característica fundamentalmente nova deste modelo é que os sistemas vivos são autopoieticos, vistos como sistemas fechados, fato que terá conseqüências fundamentais para a percepção do mundo social”.

No modelo autopoiese cada sistema percebe o mundo através de uma semântica própria; as semânticas diferentes precisam ser conectadas. Isto quer dizer que um sistema autopoietico é estruturalmente determinado, operacionalmente fechado. “O meio consegue efetuar perturbações. Mudanças são, também, estruturalmente determinadas. Para um sistema autopoietico não existe um exterior e um interior” (SCHMITZ, 2006, p. 222). Então, os sistemas autopoieticos só podem perceber o meio ambiente através da própria estrutura, isto é, só vêem o seu próprio mundo, sendo que tudo que não é compatível com a própria estrutura não é perceptível, não existe. Dessa forma a percepção de uma pessoa é determinada por sua estrutura, essa por sua vez se constrói no convívio com os outros (SCHMITZ, 2006).

Ainda, de acordo com Schmitz (2006), exemplos apresentados por Maturana e

Varela demonstram como o olho do ser humano é capaz de “não ver” ou que nós vemos o que não deveríamos ver e ainda há estudos que mostram, além do efeito do não-ver, o ver-demais, e acrescenta: “Nossa percepção é manipulável e instável. O jogo interativo chamado ‘imagem reduzida’ esclarece que a percepção e a transmissão da percepção se reduzem ou se ampliam com o tempo”. (SCHMITZ, 2006, p. 223).

A necessidade de conhecer e de perceber o especializando, manifestado pelas Tutoras, encontra sustentação na aplicação do modelo de autopoiese à pedagogia, que segundo Schmitz (2006, p. 224) tem implicações para o ensino e afirma que,

O professor precisa conhecer melhor o mundo do aluno, pois: a) quanto mais profundo for o saber sobre o aluno, maior a probabilidade de estabelecer interações constantes com ele; b) quanto mais profundas forem as interações, maior a probabilidade de efetuar ‘perturbações’ na sua estrutura. Uma estratégia autopoietica tem que levar em conta se o outro possui a capacidade de notar as ‘perturbações’. Ela deve estabelecer permanentemente interações complementares entre os sistemas e, finalmente, as mudanças também devem se refletir na concepção da sala de aula.

As Tutoras não tinham um mapa conceitual como instrumento de avaliação, mas tinham a observação, o olho-no-olho, o ouvir, o falar e o calar, daí o momento presencial da EAD ser importante, porque possibilita essa avaliação.

E foi neste movimento que as Tutoras expressaram ser este mais um momento de aprender. Aprender formas de ensinar. Aprender para ensinar porque em educação tem que haver intencionalidade, onde ambos, tutor e aluno aprendem intensamente e que em EAD, e, como em outras modalidades de ensino, o estímulo é fator preponderante para promover e possibilitar a aprendizagem.

Às vezes esse estímulo pode surgir de pequenas transgressões e, desde que se opere a aprendizagem, ela é perfeitamente aceitável, como por exemplo, realizar atividade fora dos padrões convencionais – elaborar trabalhos, na casa da Tutora, em pleno sábado, ao invés de fazer isto na escola; a Tutora aceitar relatório de uma atividade técnica-profissional, como trabalho para acompanhar a condição docente do especializando.

É importante notar que vários são os elementos que podem compor a trama da aprendizagem significativa, pois, ainda segundo Moreira (1997) a mesma “[...]”

implica, necessariamente, atribuições de significados idiossincráticos.” As Tutoras trabalharam com os especializandos, a partir de seus próprios referenciais, de sua realidade, do conhecimento que tinham e do que queriam adquirir. E, na hora de avaliar, concordamos com Moreira (1997) quando fala sobre os mapas conceituais como elemento de avaliação: “O que o aluno apresenta é o seu mapa e o importante não é se esse mapa está certo ou não, mas sim se ele dá evidências de que o aluno está aprendendo significativamente o conteúdo.” Nesse sentido é fundamental conhecer o comprometimento do aluno com a sua aprendizagem e isso dependia, em parte, da relação que a Tutora estabelecia com o aluno.

Assim, as Tutoras reconheciam ser imprescindível, para que ocorresse a aprendizagem, o estabelecimento de uma relação pedagógica onde houvesse interação, essa entendida como no dizer de Belloni (1999, p. 58) “ação recíproca entre dois ou mais atores onde ocorre intersubjetividade, isto é, encontro de dois sujeitos que pode ser direta ou indireta (mediatizada por algum veículo técnico de comunicação, por exemplo, carta ou telefone)”. E essa autora acrescenta,

Em situações de aprendizagem a distância, a interação pessoal entre professores e alunos é extremamente importante e neste caso o uso do telefone pode ser de grande eficácia, sendo totalmente diferente do uso pelo estudante de um programa informático, mesmo que este lhe ofereça muitas possibilidades interativas: na primeira situação há intersubjetividade e retorno imediato, troca de mensagens de caráter socioafetivo, enquanto na segunda há busca e troca de informações. Em ambas as situações pode e deve ocorrer aprendizagem, e os dois tipos de meios evocados podem e devem ser úteis e complementares para a EaD. (BELLONI, 1999, p. 58)

Desta forma pensavam estar fazendo uma educação que troca informações, dúvidas, questões, incertezas e emoções entre tutor e aluno, onde ambos aprendem, onde ambos assimilam aquilo que lhes completa, que lhes satisfaça, numa educação que liberta por meio de uma relação dialógica.

Para Assmann (2001, p. 185),

[...] o cerne do processo pedagógico deve ser localizado nas experiências do prazer de estar conhecendo, nas experiências de aprendizagem que são vividas como algo que faz sentido para as pessoas envolvidas e é humanamente gostoso embora possa implicar também, árduos esforços.

Nesse sentido, para melhorar a qualidade da educação é preciso melhorar a qualidade das experiências de aprendizagem e este autor aponta para refletirmos sobre como criar melhores condições de aprendizagem, melhores contextos cognitivos, melhor ecologia cognitiva e melhores interações geradoras de vibração biopsico-energética do sentir como alguém que está aprendendo.

As Tutoras manifestaram preocupação constante com a aplicação de conteúdos aprendidos à prática profissional ou de docente, ou seja, a relação da teoria com a prática e mostraram insatisfação ao perceber, por meio de seus trabalhos, que o aluno estava só na teoria assim como demonstraram satisfação à constatação de que a prática estava mudando em função do que o aluno/especializando estava aprendendo isto sendo revelado não apenas nos trabalhos escritos, mas também nos trabalhos apresentados em seminários dos momentos presenciais, pela atitude do aluno ou por sua fala de que mudou e sentiu-se melhor.

Esta é uma recomendação explícita do Curso que tinha como norte uma educação que fizesse diferença em relação a como o aluno estava desenvolvendo o seu aprendizado na sua prática profissional, ou seja, em como o aluno aplicava o que aprendia no seu dia a dia de docentes de curso de educação profissional, transformando-se, a sua instituição e, principalmente, seus alunos para prestarem assistência de saúde de qualidade, livre de riscos, intervindo, enfim, na atenção de saúde de nossa população.

O Curso em sua concepção “[...] é uma proposta que materializa a relação intersetorial e interdisciplinar entre saúde e educação, indispensável tanto na promoção da qualidade de vida quanto na do cuidado prestado pelo Sistema Único de Saúde (SUS).” (BRASIL, 2003, p. 51). Entretanto ele não conseguiria fazer a intervenção pretendida se não contasse com atores que acreditassem nisto. E estes atores são, entre outros, os tutores e os próprios alunos. Recai sobre o Tutor uma parcela maior de responsabilidade, pois cabe a ele conquistar, provocar e estimular o aluno. Fazê-lo enxergar, a partir de suas dúvidas, suas incertezas, seus conflitos, que é possível fazer uma educação com uma intencionalidade tal, que possa interferir na realidade de saúde.

Daí a necessidade de preparação do tutor para desenvolver essas competências. E nessa preparação um destaque para as questões de avaliação, pois foi a sua realização que possibilitou ver, elucidar, tornar esse conhecimento visível e ao alcance de outros e do próprio aluno. Insere-se, desta forma e neste momento do estudo, as discussões sobre a quarta e a quinta categorias que tratam de avaliação: Compreendendo o significado de avaliação da aprendizagem e Buscando diferentes formas de realizar a avaliação da aprendizagem.

A compreensão de avaliação da aprendizagem que as Tutoras adquiriram ao longo de suas atividades técnico-profissionais era de atividades formais, que demandavam orientação, interesse, estímulo, em geral abrangentes e complicadas por envolver relações interpessoais, mas que avançavam no sentido de se constituírem parâmetros de medir o caminho trilhado pelo aluno, refazer procedimento para não ser repetitivo, mecanizado. As Tutoras referiram que a prova muitas vezes era necessária, mas é limitada, reconheceram o que ela podia medir. Ressaltaram que avaliar a aprendizagem significava muito mais do que definir o ponto em que o aluno chegou, significava perceber se o aluno aprendeu e não memorizou.

Demo (2004) faz severas críticas aos processos de avaliação de aprendizagem que estão na contramão da história em relação a toda uma construção da aprendizagem que, no momento, já se pensa como dinâmica reconstrutiva que quer dizer que o aluno aprende reconstruindo seu conhecimento; como face política que implica na forja de sujeitos capazes de história própria de seres dependentes e que são capazes de reconstruir sua independência relativa.

A avaliação da aprendizagem deve possibilitar às pessoas maior consciência de como elas estão desenvolvendo o processo de construção do conhecimento, de quanto elas estão, efetivamente, assimilando os conteúdos. Entretanto, grande parte dos alunos enxerga na avaliação um instrumento que irá medir o grau de aprendizagem o que perturba e altera toda uma concepção de aprendizagem. Para minimizar os efeitos atribuídos à prova, propõe, em EAD, um sistema de testes eletrônicos ao longo do curso, sendo automática a correção da parte objetiva dos exercícios (RITZEL; LIMA; ALVAREZ, 1998).

No plano oficial e político da preparação de professores, especialmente, para a avaliação da aprendizagem, estão algumas dificuldades e contradições. Apesar de todas as propostas de preparo inovador em avaliação, as práticas de avaliação ainda usadas no ensino superior são muitas vezes, incompatíveis com as metas de independência e de análise crítica nos projetos pedagógicos no nível superior. Não conseguimos desenvolver sistematicamente um preparo docente com as características como as apontadas por Perrenoud (1993) de: a) analisar com exatidão os objetivos de um curso; b) ter clareza das noções trabalhadas de aprendizagem; c) servir-se da avaliação como forma de diagnóstico das dificuldades individuais e resolvê-las através de uma pedagogia diferenciada; d) fazer um balanço das aquisições essenciais com intuito de certificar-se do nível dos alunos; e e) dar aos alunos a oportunidade de se auto-avaliarem ou participar de sua avaliação.

As Tutoras reconheceram que a proposta de avaliação no Curso era bem estruturada e diferente das avaliações que elas haviam realizado, até então, em sua prática docente, particularmente, na educação presencial. Esta proposta de avaliação permitia identificar o que a educação produziu no aluno, as mudanças na sua postura, nas suas atitudes em função de aquisição de novos conhecimentos com repercussão imediata na prática profissional do aluno/especializando. Num modelo de educação crítica, reflexiva, dialógica onde todos aprendem (aluno, professor, administrador, planejador), a avaliação formativa que é paulatina e processual, evidencia, também, as mudanças que ocorrem no professor/tutor e repercutem na prática da tutoria.

Sobre avaliação formativa Resende (2004, p. 1) a caracteriza como “[...] ponto de partida útil para a assimilação ou retificação de novas aprendizagens, sendo ideal numa avaliação individual, possibilitando ao professor gerir e organizar situações didáticas de aprendizado, identificando eventuais necessidades de correção de rotas.”

Na perspectiva da concepção crítica de educação, como é a proposta do Curso em estudo, a avaliação da aprendizagem é a reflexiva, investigativa que visa a transformação da prática educativa e ao crescimento dos atores envolvidos e onde predominem as funções diagnóstica e formativa. Para isto alguns instrumentos qualitativos dão suporte à ação avaliativa. Estes instrumentos permitem coletar

informações sobre o desempenho do aluno, identificando o sucesso obtido, as dificuldades sentidas e a superação das mesmas. Entre os instrumentos qualitativos pode-se apontar: as atividades do cotidiano, a observação, os projetos de trabalho, o portfólio ou processofólio, o estudo de caso, o questionário e a entrevista (BRASIL, 2003).

Garcia Aretio (2001, p. 300 apud RESENDE, 2004, p. 7) afirma que o resultado da avaliação deve ser imediatamente informado ao maior interessado nesse processo que é o aluno. A mesma autora conclui que o processofólio se mostrou um instrumento “[...] adequado para a função formativa da avaliação, por constituir-se uma possibilidade de acompanhamento da construção do conhecimento do aluno e da ação pedagógica do professor, possibilitando ainda a auto-avaliação e aprimorando as habilidades do aluno avaliar seu próprio desempenho.” (RESENDE, 2004, p. 7).

A opção de avaliação feita pelo curso caminha na linha da avaliação formativa cujo objetivo maior é “determinar o grau de domínio, pelo aluno, de uma habilidade ou conhecimento e identificar a parte do conhecimento que ainda não foi dominado” (BRASIL, 2003, v. 8, p. 20). Essa opção vai ao encontro dos processos de avaliação de tendência transformadora que busca reconhecer o aluno como sujeito de seu processo de aprendizagem. Nesta tendência a avaliação da aprendizagem tem duas importantes funções: a diagnóstica, que identifica o nível de conhecimento em que se encontra o aluno, que é parâmetro de si mesmo; e a formativa, que acompanha, orienta e reorienta, ou seja, faz a regulação do processo de aprendizagem. (BRASIL, 2003).

A escolha de avaliação formativa neste Curso foi acertada e adequada na medida em que as Tutoras identificaram que, para sua utilização, era imperioso conhecer o aluno, sua realidade, o seu comprometimento com o Curso, sua intenção em fazer o Curso, incluindo a sua dedicação. Era, também, a de verificar o desenvolvimento do aluno, de como ele cresceu, identificar as mudanças que ocorreram nele. Era, sobretudo, para se estabelecer uma proximidade pedagógica, para que a avaliação fosse fundamentada, tivesse uma base sólida e possibilitasse, a esse aluno, reconhecer o seu próprio crescimento e que assim, a avaliação fosse também um momento de aprendizagem. Em se tratando de um Curso em EAD não é a distância

que impede a realização de uma avaliação justa, que constrói, como no dizer de uma das Tutoras:

[...] A distância física é diferente da distância de conhecimento, entre as pessoas [...]. Se eu ficar da minha realidade tentando compreender a sua realidade que não é igual a minha até porque não estamos no mesmo contexto cultural. É complicado. A gente tem que mergulhar mesmo, apesar da distância, na realidade do aluno e estar perto dele, se não, não damos conta. (Paula)

É a “distância que aproxima”. Por esta fala, é possível inferir que quando existe a intencionalidade na educação as pessoas envolvidas percebem e passam a atuar objetivamente para superar as carências existentes, a enfrentar os empecilhos para atingir seus objetivos. Nesta perspectiva, a avaliação da aprendizagem, entendida como algo complexo por vários fatores e, na situação de EAD, complicada pelas questões de tempo e espaço, torna-se singular.

As Tutoras valorizavam o que o aluno colocava em prática, o que aprendia e o que mudou nele, como ele fazia antes e como faz agora. E elas avaliavam não apenas para atender ao que o Curso exigia, mas sobretudo, porque era gratificante ver, observar, perceber e acompanhar a evolução dos alunos/especializandos, na medida em que elaboravam os trabalhos escritos em cada um dos módulos do Curso. Os próprios alunos relatavam nos *e-mails*, nos trabalhos ou por telefone, que estavam se sentindo diferentes, fazendo as suas aulas e avaliações bem diferentes do que tinham feito antes e que estavam obtendo resultados melhores de seus alunos. Daí o foco da avaliação não ficar apenas nos trabalhos escritos enviados, mas eram ampliados com o registro de outros dados do sujeito que aprendia e de como aprendia. Para avaliar a aprendizagem dos alunos as Tutoras lançavam mão de outros elementos não convencionais como a percepção do crescimento e a conversa como estímulo, como bem explicita essa Tutora,

[...] Na verdade, a avaliação do aluno para mim, era composta dos momentos de contato telefônico e não apenas a do dia da presencial ou o dia da entrega da avaliação por escrito. Mas tudo que a gente ia acompanhando a evolução, as descobertas, as dúvidas, o estímulo: “Não, não desiste não, escreve o que você faz todo dia e tal [...]”. (Enia)

A utilização, pela Tutora, da percepção do crescimento, do avanço ou do desenvolvimento do aluno como um recurso de avaliação da aprendizagem ficou evidenciado neste estudo, que elas conseguiram identificar se o aluno cresceu ou não, que ele ficou preso a uma determinada abordagem de trabalho escrito, ou a uma tarefa da qual ele não se desincumbia, que desenvolvia esforços, obtendo êxito ou não, para avançar e alcançar mudanças em sua vida pessoal e profissional.

As manifestações das Tutoras, tanto em relação à percepção quanto a aplicação de conhecimento aprendido à prática profissional enquanto elementos de avaliação encontram acolhida nos relatos de Leitão (2004, p. 27) quando diz:

Quando mudamos o modo de perceber e deslocamos a compreensão para o que ocorre e como ocorrem as práticas educativas, para as relações entre os principais envolvidos, para o que produzem de sentidos e significados, para as formas de produção, reprodução, criação e recriação dessas práticas, para o que o processo produz – apesar de todas as adversidades, todas as faltas e ausências, tudo o que ainda há para conquistar, seja em termos de condições para o desempenho da função, seja no necessário investimento em processos de formação/autoformação – nos surpreendemos com a criatividade, as alternativas e as riquezas que, junto às ausências, estão presentes no cotidiano educativo.

Essa mesma pesquisadora afirma que apesar de todos os avanços das concepções da educação, em geral, não se observa modificações substanciais na prática e nem asseguram uma relação afetiva ou melhor desempenho no aprendizado. Advoga que só é possível mudar com a participação dos sujeitos – professores e alunos – que fazem a educação acontecer. E acrescenta que é necessário interrogarmos profundamente sobre as formas pelas quais aprendemos e ressignificar cada sujeito a partir do que é vivido e elaborado coletivamente (LEITÃO, 2004).

A incorporação das novas concepções de educação pelos professores/tutores, pela fala das Tutoras, tem produzido algumas mudanças na prática dos especializandos e, por conseguinte do próprio professor/tutor que, quando acompanha de perto o seu aluno, vê a mudança, chegando às vezes a se surpreender, e nesta situação, ele se torna também um aprendente. Por isto acreditamos no dizer de Reibnitz e Prado (2006, p. 165) que:

A avaliação numa proposta de educação crítica tem função de monitorar o

processo de aprendizagem. É uma estratégia de realimentação do processo, de acompanhamento sistemático da evolução do aluno na construção de seu conhecimento, sendo mais uma oportunidade de aprendizagem; serve para definir a trajetória e reorientar a escolha das experiências de aprendizagem; demonstrar os efeitos da metodologia e dos instrumentos empregados no processo. Analisar os objetivos de ensino-aprendizagem, considerando a multidimensionalidade do ser humano; revelar conseqüências de atuação do professor e demais componentes do ato educativo; fornecer dados para avaliar a eficácia do currículo escolar diante das exigências sociais e culturais. Neste sentido é preciso garantir a superação do autoritarismo da verificação da aprendizagem imposta pelo professor em favor de uma avaliação que valorize a autonomia do educando e a participação democrática de todos.

As Tutoras expressaram que alguns equívocos devem ser evitados na utilização de formas de fazer avaliação da aprendizagem porque em nada contribuía para o crescimento do aluno. Por exemplo, era comum fazer avaliação da aprendizagem apontando erros ou a fragilidades que destroem todo um trabalho que pode ter sido um sonho do aluno construído durante os anos de sua formação.

Em seu sistema de avaliação o Curso possui normas, que entre outras situações, previa a possibilidade de o aluno entrar em regulação de aprendizagem que era uma estratégia de fazer a sua recuperação e se referia “[...] à articulação entre as atividades de avaliação realizadas pelo aluno e a observação formativa desenvolvida pelo Tutor, para possibilitar o estabelecimento, por ambos, de novas oportunidades avaliativas.” (BRASIL, 2003, p. 64).

E as Tutoras utilizaram esse recurso de regulação na perspectiva de explorar as potencialidades dos especializandos, significando que os seres humanos, as pessoas, os sujeitos da aprendizagem são totalmente recuperáveis, do ponto de vista, da aquisição do conhecimento para continuar a lidar com a sua prática profissional, neste caso, a prática docente. Esta faz parte da concepção pedagógica do Curso, onde em princípio não há reprovação, há sempre recuperação, podendo haver desistência, por iniciativa do aluno. Afinal o especializando é profissional e tem responsabilidades sociais na formação de outros profissionais, os técnicos de enfermagem.

Sordi (2005) defende processos de recuperação que libertem o aluno da cultura vigente centrada em notas necessárias à aprovação e ao avanço formal nos estudos.

Deve-se atentar que a recuperação tem o sentido de conhecimento inaugurando uma nova relação do estudante com os saberes necessários para um agir competente. Recuperação da aprendizagem para alunos de cursos de especialização é condição imprescindível para conquistar competências e colocar-se a serviço dos usuários dos serviços sem abdicar da responsabilidade de providenciar condições para que a aprendizagem ocorra. Isso significa, também, um compromisso com a inclusão do aluno.

As Tutoras lidaram, também, com a não aprendizagem do aluno que foi explicitada ao referir que percebia quando o aluno não estava contribuindo com uma produção em grupo, particularmente, isto era percebido num momento presencial. Daí a necessidade do Tutor conhecer o aluno, para nesses momentos, falar de sua percepção e de suas possibilidades de regulação ou de utilizar outros caminhos, outras estratégias para chegar a aprendizagem e obter o sucesso necessário à sua formação docente.

Até porque os alunos do Curso eram atores com papéis definidos e, algumas vezes, referências em suas cidades, daí o interesse de recuperar esses alunos para que pudessem, em continuidade de seus estudos, chegar à de aplicação dos conhecimentos adquiridos no Curso à sua prática profissional.

A avaliação da aprendizagem dos alunos do Curso era feita, ainda, em momentos presenciais, como é previsto na legislação que regula o ensino a distância. Esta era feita, também, por meio de provas, que para as Tutoras, remetia à concepção tradicional de avaliação educacional. Mas as Tutoras, tinham um olhar crítico e tratavam esta situação de forma diferenciada. Aproveitavam o momento presencial e se utilizavam da percepção para acompanhar mais o aluno e avaliá-lo – não só pelo conteúdo da prova, mas por seu comprometimento com o Curso, sua atitude. Por isso, as Tutoras consideravam os momentos presenciais imprescindíveis na EAD.

Durante o desenvolvimento das 3 turmas, foi mencionada por Tutoras, que o material didático-pedagógico foi avaliado pelos alunos, tutores e planejadores e coordenadores do Curso, e, em função dessa avaliação houve revisão saindo a 2ª edição revisada e ampliada. As Tutoras destacaram que o primeiro material tinha uma

concepção mais conservadora do que o segundo. Isto possibilitou que as Tutoras discutissem e definissem outros instrumentos, e, também, deu margem a que os alunos construíssem suas atividades, utilizando uma avaliação diferente daquela proposta inicialmente. Por exemplo, no 2º material, o aluno podia escolher uma ação educativa que ele mesmo criticava, analisava e, se fosse o caso, ele mesmo a desenvolvia, contando com o olhar crítico e o acompanhamento do tutor. Ao final, era uma ação realizada na sua prática docente. E o aluno especializando, podia sentir na pele, a ação e o seu efeito, construindo o conhecimento, aplicando-o à sua prática e avaliando. Uma experiência muito rica. Mas só aplicada em situações que ofereciam as condições. Portanto, nem todos os alunos passaram por essa mesma experiência, mas passaram por outras, não menos importantes, que lhes assegurava um olhar crítico sobre a educação e qual a melhor forma de desenvolvê-la.

Dessa forma ficou claro para as Tutoras que a concepção do processo avaliativo na EAD pode gerar distintos modos de realizá-lo. Com a mudança no material didático pedagógico, mudaram, também, algumas abordagens de avaliação da aprendizagem.

De acordo com as Tutoras o sistema de avaliação ficou mais aberto e os NADs puderam propor diferentes mecanismos de avaliação. Elas identificaram que o processo avaliativo reforçava a integração teoria e prática e isso dependia, também, do Tutor que podia e conseguia fazer uma avaliação verificando o caminhar do aluno-especializando. Isso demandava um trabalho de interação, de trocas pedagógicas.

Manter uma coerência entre a concepção crítica de educação do projeto político-pedagógico e o sistema de avaliação é uma preocupação dos planejadores do Curso que se expressa numa relação dialética. (BRASIL, 2003). As Tutoras, em sua falas, enfatizavam que as suas ações de avaliação do aluno especializando eram orientadas pela coordenação do NAD, que por sua vez, remetia ao planejamento do Curso. Para Luckesi, (1996, p. 118): “ Enquanto o planejamento é o ato pelo qual decidimos o que construir, a avaliação é o ato crítico que nos subsidia na verificação de como estamos construindo o nosso projeto”.

Desta forma existia um planejamento onde nem sempre estavam claros os limites da flexibilidade, aonde o tutor poderia chegar. O desenvolvimento do Curso foi

mostrando aos atores, tutores, planejadores e alunos, especialmente aos primeiros que para realizar avaliação era preciso deixar a sua própria marca.

Por isso foi necessário contar com a criatividade das Tutoras que não podiam ficar presas ao planejamento, mas ficaram atentas aos objetivos do Curso e de como a avaliação da aprendizagem possibilitaria o desenvolvimento da autonomia permitindo ao aluno especializando vivenciar o processo de aprendizagem. As Tutoras tiveram que aprofundar seus conhecimentos sobre avaliação, buscando formas, procedimentos, estratégias e mecanismos de avaliar, tendo sempre como eixos norteadores os pressupostos do Curso e o conhecimento da realidade de como o aluno aprende.

Embora fossem Tutoras de EAD havia um privilegiamento dos momentos presenciais em suas falas, quando afirmavam que ficava mais fácil avaliar porque o aluno estava ali. Percebe-se, assim, o constante conflito vivido pela Tutora, que se apoiava na concepção de ensino presencial, mas fazia avaliação considerando o contexto de aprendizagem do aluno.

Destacaram que realizar avaliação na situação da aprendizagem contextualizada representava a necessidade de conhecer o aluno especializando saber como ele aprende, como era a sua realidade, como ele se aproximava objetos de aprendizagem quais eram as suas dificuldades ou facilidades para se apropriava deles. Era uma nova forma de pensar e realizar avaliação e aos poucos estava sendo incorporado à sua prática de docente.

Nas reuniões dos NADs as Tutoras expressavam sentimentos de medo, angústia, ansiedade ou mesmo de afirmação. Como por exemplo, sentimentos da Tutora ao se defrontar com a avaliação do aluno: sentiu-se com dificuldade, desafiada, apreensiva e ansiosa. Buscou apoio em outra colega Tutora. Tinha dúvida em relação a “intenção” do aluno. Por outro lado a Tutora afirma que precisa ter segurança para avaliar.

Importante observar que a avaliação desta forma é individual, apesar de o trabalho, às vezes, ter sido feito em grupo. E o curioso é que nesse grupo poderia ter alunos de vários tutores, ou seja, esse trabalho recebeu a avaliação de várias pessoas que tiveram percepção diferenciada ou não sobre o mesmo trabalho, revelando aí,

também, a tutoria, ou seja, a atuação das Tutoras nesse processo, permitindo ao aluno fazer avaliação do desempenho da Tutora que o acompanhava.

As Tutoras descreveram como faziam a avaliação dos trabalhos que o aluno especializando produziu sozinho ou em grupo na sua cidade, no seu local de trabalho, e que cabia à Tutora avaliar. Neste sentido ela precisava, por meio dos trabalhos escritos apresentados, perceber a aprendizagem do aluno. Assim, ela buscava conhecer o aluno para avaliá-lo, e para tanto tentava entrar em contato por telefone, e-mail, ou nos momentos presenciais. Essas tentativas, se resumiam, de certa forma, em estar presente à distância.

Algumas tutoras sentiam necessidade de se apoiar para desenvolver a atividade de avaliação da aprendizagem. Considerando as suas concepções de avaliação, elas não se sentiam seguras para avaliar aluno diante daquela diversidade de situações, onde elas não tinham prática, pois a sua experiência de longos anos era de realizar a avaliação com critérios bem definidos e que lhes dava segurança para discutir com o aluno, se ele reclamasse, onde ele errou para justificar a sua nota ou a sua avaliação. Nesta experiência a Tutora contava com a coordenação do NAD que realizava reuniões com os tutores para discutir como foi o processo de aprendizagem e de avaliação dos especializandos. Apesar dessas reuniões algumas Tutoras promoviam, elas mesmas, discussão com os colegas nos plantões de tutoria para aprender e para avaliar. Nessas reuniões discutiam as suas dúvidas, seus anseios, seus medos de estarem sendo injustas ou complacentes demais em suas avaliações.

O entendimento a que as Tutoras chegaram dessa experiência, em realizar avaliação da aprendizagem em curso de EAD é que houve um aprendizado enorme, experiência essa que contribuiu para mudar alguns aspectos de sua vida pessoal e principalmente profissional.

A prática da tutoria em realizar avaliação da aprendizagem perpassa pelas diferenças individuais, considerando a experiência, a vivência de cada um e os locais de atuação das Tutoras. Assim, percebemos que as mesmas, por sua capacitação, buscavam uma nova forma de avaliar, uma forma que estivesse mais afeita à sua própria realidade e a dos especializandos, e principalmente, que fosse condizente com

a proposta do Curso, que trazia bem forte a questão de ser uma educação para a transformação, e, portanto, promover as mudanças no meio social que o Curso requeria. E que essa mudança fosse paulatina, passo a passo, para haver continuidade e para ser duradoura. Desta forma foi surgindo o Tornando-se Tutora como sexta e última categoria deste estudo.

A avaliação realizada pelas Tutoras lhes possibilitou, inclusive, como explicitado a compreensão que desenvolveram sobre o ser Tutor de EAD.

Tornando-se Tutora na fala das entrevistadas começa com a Oficina Inicial de Capacitação de Tutores, promovida pela Coordenação Geral do Curso que lhes possibilitou um panorama geral sobre o Curso, necessário para compreender e fazer a sua adesão ao mesmo.

Acerca da capacitação as Tutoras mencionaram que tratava de uma proposta de educação que buscava a intervenção e transformação de uma determinada realidade social, e que só seria possível se as pessoas que estivessem engajadas nessa proposta que era diferenciada e comprometida com a realidade de saúde e de educação. Além disso, requeria prática pedagógica de interação com o aluno para viabilizar a orientação de estudos e, nessa relação era necessário ser transparente, reconhecer com ele que ambos aprendiam.

As Tutoras relataram que além da capacitação inicial havia reuniões com os demais tutores que eram convocadas ora pela coordenação do NAD ora pelos próprios colegas para discutir questões de avaliação ou dificuldades sentidas, e que eram bons esses momentos de troca de experiência, e que saíam dessas reuniões mais seguras e fortalecidas no processo de aprendizagem de ser tutor. Destacaram que a capacitação se completava com o vivenciar, a prática da tutoria, no dia-a-dia com o aluno no telefone, respondendo a e-mails ou participando dos momentos presenciais.

Tornar-se Tutora envolveu o desenvolvimento de competência para lidar com o especializando de diversas realidades sociais em termos de orientação individual de estudos; integração teoria e prática, acompanhamento da aprendizagem e realização de avaliação. Nessa experiência elas identificaram que foi necessário ser transparente e reconhecer a repercussão do Curso na vida da Tutora, dos alunos e de outras pessoas.

Vivenciar o Tornando-se Tutora deste Curso levou essas profissionais da educação a percorrerem os caminhos de aprendizagem, cheios de significados para elas, para seus alunos e para o Curso.

A começar pelo desenvolver a si mesmo – introjetando e modificando em si a concepção de educação vigente, educação bancária para assimilar e assumir outra concepção de educação, como por exemplo - a dialógica (FREIRE, 2003; GADOTTI, 1983) Por isto mesmo, necessitava aplicar os novos elementos da educação na EAD pois, não adiantava conhecer o discurso era necessário colocá-lo na prática enquanto Tutora de EAD.

Então foi necessário preparar-se, estudar os módulos compreendê-los, assimilá-los e com essa orientação, ir ao encontro do aluno de EAD com toda a sua história de vida e com o compromisso de aprender e ensinar, de facilitar a aprendizagem, possibilitar que ela ocorra, num caminhar e buscar juntos respostas para indagações, trilhar caminhos procurando soluções para a prática de ensino e assistência.

As Tutoras referiram compartilhar o aprendizado com o seu aluno especializando, pois, já participavam de uma outra concepção de educação e, portanto necessitavam ir além. Não bastava fazer uma educação diferente. Era preciso resultados. E neste Curso, os resultados se referiam a e buscar a mudança da prática educativa e da prática assistencial técnico-profissional em saúde. O Curso, em sua proposta, definia o compromisso com o desenvolvimento de uma educação a partir da “[...] relação intersetorial e interdisciplinar entre saúde e educação.” (BOMFIM; PERROTA; TORREZ, 2003, p. 51) cujos objetivos transcritos, a seguir, contribuíam para que as docentes pudessem tornar-se Tutoras:

Realizar a formação pedagógica para docência em curso de educação profissional de nível técnico em enfermagem, adotando a modalidade de educação a distância;

Proporcionar sustentação para as políticas públicas de educação profissional em saúde, investindo na profissionalização dos formadores;

Estimular um desenvolvimento profissional continuado na área de Enfermagem;

Ampliar a oferta de cursos de formação pedagógica para profissionais docentes de educação profissional de nível técnico em saúde, criando oportunidades de aprimoramento e valorização profissional. (BOMFIM; PERROTA; TORREZ, 2003, p. 52).

O tornar-se tutor neste Curso de EAD também representava responder às necessidades dos alunos, ter disponibilidade e flexibilidade de atendimento nos horários previamente determinados, estimular os alunos e ter agilidade para dar retorno das atividades encaminhadas pelos alunos, de acordo com o que era previsto, pelo Curso em quase todos os itens do elenco de atividades, tarefas ou funções.

Assumir a concepção de educação na perspectiva crítico-emancipatória é engajar-se num processo pedagógico que inclui repensar a aprendizagem do aluno que para Demo (2000, p. 55) “... é parceira da incerteza, da dúvida e do questionamento”, e a avaliação que, constituída pela relação dialógica entre professor e aluno, vai requerer do professor disponibilidade e flexibilidade e compromisso de mobilizar o aluno para buscar novos conhecimentos, de provocá-lo a refletir sobre novas idéias e estimular sua autonomia..

Na categoria tornando-se Tutora foi ressaltado a evasão de alunos especializando. Algumas Tutoras perderam mais alunos do que outros e os próprios alunos perceberam e mencionaram a atuação diferenciada da tutoria. Isto é o de reconhecimento das competências que é muito mais amplo do que atestar o conhecimento adquirido pelo aluno. O que se busca são novos referenciais para identificar, promover e gerir os saberes que devem ser mobilizados pelos trabalhadores para enfrentarem, com iniciativa e responsabilidade, as situações e os acontecimentos próprios do campo profissional.

O tornar-se Tutora era preparar-se para uma atividade repleta de desafios, iniciando por adotar o exercício constante da reflexão e da crítica sobre seu próprio trabalho, sobre suas práticas como docente. Esta afirmativa correspondia ao que foi definido previamente pelo Curso (BOMFIM; PERROTA; TORREZ, 2003).

Ser tutor significa compreender a complexidade da formação docente no atual contexto, ampliando o olhar sobre a educação como prática social e situando a relação educação-trabalho-formação dos profissionais em saúde no âmbito das relações sociais. Significa, ainda, estar preparado para assumir o desafio de também aprender a ‘sacudir’ algumas certezas, descobrindo, a cada dia, novas possibilidades de atuar como formador de formadores (BOMFIM; PERROTA; TORREZ, 2003).

Diante disso, tornar-se tutor nesse Curso significava aprender a desenvolver procedimentos que garantissem a comunicação com os alunos, com ênfase no diálogo; gerir e avaliar estratégias didáticas diferenciadas e que contribuíssem para que o aluno organizasse sua própria aprendizagem; acompanhar a aprendizagem dos alunos, estimulando-os durante todo o processo; utilizar o microcomputador e a Internet como ferramentas básicas de trabalho, como espaço privilegiado de pesquisa de conteúdos e informações, como meio de comunicação, com outros tutores e alunos e com a coordenação do Curso. Ser tutor neste Curso também foi desenvolver habilidade para responder ao compromisso com as informações acadêmicas dos alunos sob sua tutoria.

O tornar-se tutor como descrito pelas participantes do estudo se aproxima com o definido, pelo Curso. Cabe ressaltar, entretanto que é na avaliação da aprendizagem que o Tutor/professor mais se expõe, porque mostra as suas crenças, seus valores na medida que realiza a avaliação do aluno. Assim, diz Vasconcellos (2002, p. 184):

O professor, que com suas atitudes revela o respeito por seus alunos, está agindo dentro de um padrão de moralidade que nos remete a um conceito kantiano, visto que Kant recomendou que tratássemos os outros como fins e não como meios. Isso significa o reconhecimento de que todas as pessoas têm igual valor e esse valor é a base do respeito devido a todos.

O tornar-se tutor na perspectiva crítico-reflexiva da prática em saúde e em educação, deslocando o foco das ações formativas, não responde, por si só, à solução dos problemas de saúde da maioria da população, já que a realidade, tanto da educação como da saúde, é produto histórico de um modelo de organização social que não oferece condições efetivas para um atendimento de qualidade para todos. Isso, porém, não significa negar as possibilidades de uma formação pedagógica pensada nessa direção: ao reconhecer seus limites, queremos acentuar, também, suas contribuições, especialmente como espaço de interpretação da realidade social que tem urgência de ser transformada e como processo contínuo que não se esgota na oferta desse Curso. (BOMFIM; PERROTA; TORREZ, 2003).

Neste estudo a experiência vivenciada pelas Tutoras revelou-se positiva, tendo lhes possibilitado reconhecer concepções, rever conceitos arraigados, desconstruir e reconstruir conhecimentos na área de educação, com ênfase na área de EAD.

Ficou registrado que a autonomia, entendida como a capacidade de continuar aprendendo, de descobrir verdades por si mesmo, de criar alternativas e de inovar, é princípio educativo em EAD, que deve ser estimulado e desenvolvido nos alunos. Assim como o diálogo com seus pares e, especialmente, com o professor-tutor porque se configura como complementar a autonomia, além de enriquecer o processo formativo.

Foi enfatizado, que a aprendizagem na EAD ocorre a partir do confronto de conhecimentos construídos com a realidade social, em especial a da área de atuação do aluno que, em interação com seus colegas de trabalho, de estudos e, com o próprio tutor, reconhece mudanças em si e na sua prática profissional.

Ficou evidente, também, que a aprendizagem do aluno requer muito estímulo, incentivo e domínio de referenciais teóricos para que ele possa enfrentar as dificuldades do cotidiano. Para tanto conhecer o aluno é essencial. É necessário que o tutor se faça ‘presente à distância’ ou ‘mergulhe na realidade do aluno’ para apoiá-lo, escutá-lo em suas dúvidas, tentativas, inquietações e buscas.

No processo de EAD a interação é imprescindível e mediada por tecnologias de comunicação que estão em constante mudança, desenvolvendo recursos cada vez mais sofisticados. Isso que pode propiciar um melhor aprendizado, mas pode, também, se constituir em dificuldades (falta de acesso por vários motivos) e permanente desafio (aprender e ter domínio para utilizá-las adequadamente).

Em EAD o tutor, além de lidar com a autonomia do aluno ela passa a lidar, literalmente, com a forma individualizada de aprendizagem do aluno como foi referido várias vezes pelas Tutoras. O processo avaliativo também é individual. Não há comparação. Os parâmetros são definidos pelo processo ou progresso do seu próprio andar. Neste sentido a auto-avaliação ocupa lugar de destaque na avaliação de aprendizagem num curso de perspectiva crítica e transformadora. Na ação educativa de auto-avaliar o aluno reconhece o seu crescimento, o avançar do seu conhecimento, retoma e reforça o seu compromisso para com o crescimento do grupo social em que se insere numa atitude solidária, comprometida com o coletivo e com uma sociedade menos excludente e mais humana.

CAPÍTULO VII

A PRÁTICA DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM COMO POSSIBILIDADE DA TRANSFORMAÇÃO DESEJADA

As participantes do estudo reconheceram que a oportunidade de recordar a sua prática em realizar avaliação de aprendizagem, enquanto tutoras de um programa de EAD, sob o estímulo da pesquisa, foi positiva porque permitiu-lhes refletir e rever posições, conceitos arraigados, desconstruir e reconstruir conhecimentos na área de educação, e de EAD.

A análise realizada percorreu temas que emergiram das falas das depoentes e permite concluir que a EAD é uma realidade em nosso meio. Ela é possível, viável e necessária; que as pessoas aprendem, independentemente da distância em que elas se encontram e dependem de serem encorajadas em direção à sua aprendizagem. Assim, o trabalho da tutoria deve primar pelo estímulo e acolhida ao aluno.

A EAD desponta como possibilidade de uma educação diferente pelo fato de o aluno buscar autonomia e novos conhecimentos em seu processo de aprendizagem, aprender a estudar, atualizar-se sem se afastar de seu trabalho, sentir a necessidade e o desejo de aprender, ou seja, manifestar a intenção educacional, juntamente, com professor/tutor que se coloca à disposição para ajudá-lo em seu processo de aprender.

Que a autonomia deve ser considerada princípio educativo em EAD e que deve ser estimulada e desenvolvida nos alunos. Assim como o diálogo com seus pares e, especialmente, com professor/tutor porque se configura como complementar à autonomia, além de enriquecer o processo formativo.

Para o bom desempenho de suas funções o professor/tutor, em EAD precisa conhecer o aluno, descobri-lo, aproximar-se dele apesar da distância, interagir com ele, manter um contato individual, numa relação pedagógica em que ambos, aluno e tutor passam a reconhecê-la e, assim, compartilhar da aprendizagem.

A evasão/desistência em EAD ocorre, provavelmente, pelo fato de o aluno

sentir-se só, desamparado, para enfrentar os conflitos que se estabelecem no processo de aprendizagem, que pode chegar até a revelação de si mesmo. Cabendo à tutoria, nessa situação, as ações de estímulo ao aluno para o seu estudo/trabalho individual por meio de telefonemas, *e-mails* e de cartas, entre outros.

Para realizar a avaliação, entendida como um dos elementos intrínsecos da educação, neste caso da EAD, o professor/tutor, neste estudo, teve que buscar o aluno estabelecendo com ele uma relação distinta da que ocorre no ensino presencial. Uma relação onde a interação propiciava a avaliação que iniciava nas conversas mediada por telefone, fax, e-mails mas, também por observações que a Tutora fazia nos trabalhos escritos retornando-o ao aluno, quando de sua apresentação como um dos elementos da avaliação.

Sendo assim, é necessário contextualizar a avaliação, considerar o que do planejamento do Curso pode ser feito e o que precisa extrapolar, tendo em vista as condições do aluno e a situação em que ela está sendo realizada. Desta forma o estudo aponta para a necessidade de reaprender o sentido e re-significar a avaliação. Avaliar é para aperfeiçoar a pessoa; é para projetá-la e não para marcá-la. É para descobrir pontos bons, positivos, que podem melhorá-la; é para mudar, transformar a forma de ser, pensar e agir do aluno. Avaliação é para fazer as pessoas melhorarem e não para cumprir programa; ela é diária, não pode acumular, é vivencial e é individual. Ela deve se pautar na auto-avaliação, crescimento e compromisso com o sucesso do aluno.

E para realizar avaliação o professor/tutor de EAD precisa antes, resgatar, aguçar e até desenvolver a sua percepção de como o aluno aprende. Uma dificuldade de aprendizagem se manifesta quando o aluno está preso a velhos conceitos, que é percebido pelo tutor. Este, também, identifica que o aluno aprende quando está expressando opinião própria, e o faz, em geral, contrapondo à opinião do tutor. Isto pode se constituir numa dificuldade que precisa ser superada, imediatamente, para que o tutor possa perceber e permitir o crescimento do aluno, no momento que ele está formando um pensamento, criando uma identidade própria. Outra forma de compreender o processo de aprendizagem do aluno é por meio de sua postura de transpor, o que aprendeu para a prática profissional técnica ou, neste estudo, de

docente.

A dialogicidade, o erro e, às vezes, até o silêncio foram identificados, no estudo, como condição de aprender do aluno e do tutor. Mas a condição que melhor propicia o processo de aprendizagem é a intenção de aprender, que, perpassa e envolve a ambos, aluno e tutor em sua relação pedagógica, constituindo-se na intencionalidade da educação, que torna o ato de aprender forte e significativo, e sem o qual a aprendizagem deixa de ocorrer.

Emerge, assim, a compreensão do significado da avaliação da aprendizagem que deve ser orientada para refazer caminhos para a continuidade da jornada rumo à aprendizagem. A avaliação da aprendizagem, neste Curso, foi o resultado de uma caminhada que começa nas primeiras manifestações do aluno, do seu interesse em seus contatos com o professor/tutor e continua nas conversas por telefone, com realização das atividades propostas, com a entrega, análise e retorno dos trabalhos parciais e se prolonga até a apresentação e entrega do trabalho de conclusão de curso.

A auto-avaliação ocupa lugar de destaque na avaliação de aprendizagem num curso de perspectiva crítica e transformadora. Na ação educativa de auto-avaliar o aluno reconhece o seu crescimento, o avançar do seu conhecimento, retoma e reforça o seu compromisso para com o crescimento do grupo social em que se insere numa atitude solidária.

A concepção de avaliação de aprendizagem teve conotações diferentes entre as Tutoras do estudo. Havia grupos de Tutoras, cuja compreensão acerca da avaliação de aprendizagem era de atividades formais, que demandavam orientação, interesse, estímulo, em geral abrangentes e complicadas por envolver relações interpessoais, mas que avançavam no sentido de se construir parâmetros de medir o caminho trilhado pelo aluno, refazer procedimento para não ser repetitivo, e nem mecanizado. Em outro grupo, as Tutoras valorizavam toda a mudança que o aluno relatava que introduzia em sua prática profissional docente e técnico-assistencial de saúde. Essa situação era vista pela Tutora como consequência natural da aprendizagem do aluno e o avaliava por meio das novas perspectivas que ele apresentava nos seminários e nos relatos de pessoas de seu trabalho, suas relações pessoais e profissionais, ou de sua comunidade.

Assim, é possível afirmar que a avaliação de aprendizagem em EAD não era reprovativa, ela tinha por finalidade precípua promover uma aproximação entre o tutor, o aluno e sua prática. Por isto as estratégias avaliativas eram realizadas tantas vezes quantas fossem necessárias, num processo de regulação.

Destaca-se, também, que a prática corrente de professores em realizar avaliação da aprendizagem apontando erros e fragilidades, pode contribuir para que os alunos, além de desistirem da capacitação em curso, se recusem a enfrentar outras situações de educação continuada, já que essa ação ou atitude do professor tutor pode “destruir sonhos” e tornar a pessoa insegura e desacreditada diante de si mesma. E que, ao contrário dessa prática, é de fundamental importância introduzir e trabalhar continuamente o conceito e o significado de afetividade como um instrumento eficaz da avaliação da aprendizagem.

Em adição ao que foi posto até agora, o estudo aponta, para o professor/tutor outras formas de fazer a avaliação, como: aconselhar-se com colegas quando em dúvida sobre o julgamento do aluno; não ficar preso ao que foi determinado; contextualizar a aprendizagem, pois trata de avaliação de pessoas cuja individualidade que deve ser resguardada; não abrir mão de ter liberdade para avaliar; trabalhar com o erro e não destacá-lo, assim como o silêncio; e trabalhar com a sensibilidade que facilita a aprendizagem e, conseqüentemente, a avaliação.

Em EAD, portanto, a avaliação da aprendizagem requer novas posturas tanto por parte do professor/tutor quanto do aluno, e a avaliação é entendida como uma estratégia de acompanhamento da aprendizagem deste. Isto requer do professor/tutor uma postura atenta e vigilante, que ofereça ao aluno constantes retro-alimentações sobre seu desempenho.

Pode-se afirmar ainda, como resultado da implantação do Curso de Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área de Saúde: Enfermagem para a formação de enfermeiros docentes, que o processo avaliativo foi motor gerador do comprometimento dos profissionais com a Enfermagem enquanto prática social. Algumas Tutoras, na entrevista, relataram como perceberam os enfermeiros compreendendo e passando para seus alunos – os técnicos de enfermagem – que a

Enfermagem como profissão tem oportunidade de resgatar o seu direito de cidadão como trabalhador e do seu cliente, o usuário do serviço de saúde; de trabalhar na linha de valorização da promoção da saúde e que é desta forma que se pode chegar a falar, pensar e fazer uma atenção de saúde de qualidade.

Essa constatação não cobre a totalidade das pesquisadas, mesmo porque são pessoas que trabalharam em situações diversas com alunos de várias regiões/cidades do Estado de Minas Gerais, ou seja, em realidades diferentes. Entretanto existe algo de comum nestas experiências que foi a de levar o saber, o conhecimento para tantas pessoas, que o acolheram de forma diversa, na medida de sua realidade e de seu contexto social.

Por fim, os resultados obtidos nesse estudo desvelaram o contexto pedagógico da formação de enfermeiros, numa modalidade inovadora – EAD. Nesse contexto, houve destaque às questões de avaliação, já que em qualquer modalidade – EAD ou presencial, ela é responsável pelo desvelamento das concepções filosóficas que embasam a própria prática pedagógica. A avaliação desnuda as intenções e, por isso, é reveladora da real prática pedagógica.

Os resultados desse estudo, mesmo que circunscritos a uma experiência, nos permitem perceber que o processo de transformação desejado, por meio da educação, é possível e que, para isso, é preciso arrisca-se, desnudar-se, abrir-se ao novo e ao inesperado. Permitir-se novos conflitos, angústias e inseguranças, como relataram as Tutoras nessa pesquisa.

Este estudo demonstrou que para alcançarmos as transformações que desejamos na prática aderente às necessidades da sociedade, fundamentada teórica e politicamente, exercida com responsabilidade e ética, a educação pode ser um caminho viável, seguro e efetivo. E a avaliação, inerente a ela, o seu instrumento de monitoração.

E, nesse processo, a prática pedagógica do Enfermeiro é determinante, quer seja nos processo de formação escolar, quer seja nos processo de formação no trabalho.

Como afirmam Reibnitz e Prado (2006, p. 62):

Os indivíduos constroem seus conhecimentos permanentemente, em interação com a realidade, com os demais indivíduos e colocando suas

capacidades pessoais, o conhecimentos adquirido, bem como a capacidade de acioná-los e de buscar outros para construir uma sociedade igualitária e justa, num constante aprender a aprender. E este é também o desafio para a construção dos educadores em Enfermagem.

É imperioso, portanto, que continuemos a construir novos processos de formação para novos sujeitos o que requer que estejamos atentos e vigilantes em relação à concepção de educação que orienta a prática pedagógica e nela atentar para o modelo de avaliação que vai acompanhar e sustentar a aprendizagem desses novos sujeitos em construção.

REFERÊNCIAS

ABREU, Maria Célia Teixeira Azevedo de; MASETTO, Marcos Tarcisio. **O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos**. 3. ed. São Paulo: MG e Associados, 1990. 130p.

ASSMANN, Hugo. **Metáforas novas para reencantar a educação: epistemologia e didática**. 3. ed. Petrópolis; Piracicaba: Ed. UNIMEP; 2001.

BACKES, Vânia Marli Schubert, et al. Política de Recursos Humanos em Enfermagem: O Papel da Avaliação no Processo de Formação. In: CONFERENCIA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN EN ENFERMERÍA, 7. 2003, Medellín-Colômbia. **Anais...** Medellín - Colômbia: Ed. Universidad Antioquia, 2003. v. 1.

_____; NIETSCHE, Elisabeta Albertina. **Capacitação de facilitadores**. Santa Maria: REPENSUL; ESPENSUL. 2000/2001. (Série Curso de especialização em projetos assistenciais de enfermagem: momento essencial).

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Editora, 2004.

BASTOS, Marisa Antonini Ribeiro; AMARAL, Maria Teresa Marques. A articulação entre as áreas de educação e de enfermagem: estratégia para a formação pedagógica de enfermeiros-docentes. **Formação**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 43-58, 2002.

BASTOS, Marisa Antonini Ribeiro; MAGALHÃES, Zídia Rocha. A formação de Auxiliares de Enfermagem na Universidade Federal de Minas Gerais. In: ARIAGADA, Jana, et al. **Recursos de Enfermagem**. Colômbia: UNIBIBLOS, 2001. p. 40-55.

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001. 125p.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. Campinas: Autores Associados, 1999. (Educação Contemporânea).

BLOOM, Benjamin Samuel; HASTING, John Thomas; MADDAUS, George F. **Handbook on formative and summative evaluation of student learning**. New York: McGraw-Hill, 1971. 800p.

BOMFIM, Maria Inês do Rego Monteiro; PERROTTA, Carmen; TORREZ, Milta Neide Freire Barron. (Coord.) **Formação pedagógica em educação profissional na área de saúde: enfermagem: livro do tutor**. Brasília; Rio de Janeiro: MS; Fiocruz/ENSP, 2003. 84p. (Série F. Comunicação e Educação em Saúde).

BOMFIM, Maria Inês do Rego Monteiro; TORREZ, Milta Neide Freire Barron. A formação do formador no PROFAB: refletindo sobre uma proposta na área de enfermagem. **Formação**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 15–34, 2002.

BORBA, Marta Riegert, *et al.* **Tecnologia de acompanhamento pedagógico**. Florianópolis: REPENSUL/ESPENSUL. 2002. 71 p. (Série tecnologia de educação a distância - Orientador Tecnológico - OT4).

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo. Brasília, DF, 20 dez. 1996.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão de Investimentos em Saúde. Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área e Enfermagem - PROFAB. Qualificação profissional e saúde com qualidade. **Formação**, Brasília, v. 1, n. 1, jan./abr. de 2001. 90p.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão de Investimentos em Saúde. Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área e Enfermagem - PROFAB. **Formação pedagógica em educação profissional na área de saúde: enfermagem - 2. ed.** Brasília: Ministério da Saúde; Rio de Janeiro: Fiocruz/ENSP, 2003. (Série F. Comunicação e Educação em Saúde; 11 v.).

CARVALHO, Antônio Ivo (Coord.). **A educação à distância e a nova saúde pública**. Rio de Janeiro: Fiocruz/ENSP, 1998. [Mimeo].

COMASSETTO, Liamara Scortegagna. **SEED**: um modelo de tomada de decisão sobre tecnologias na educação a distância baseado em projetos político-pedagógicos. 2001. 134 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

CONTANDRIOPOULOS, André-Pierre et al. A avaliação na área da saúde: conceitos e métodos. In: HARTZ, Zulmira Maria de Araújo (Org.). **Avaliação em Saúde: dos modelos conceituais à prática na análise da implantação de programas**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1997. p. 29-47.

CORRÊA, Juliane. Reflexões sobre o desafio de ser tutor. **Formação**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 35-42, jan./abr. de 2002.

DELLAROZA, Mara Solange Gomes; VANNUCHI, Marli Terezinha Oliveira (Org.). **O currículo integrado do curso de enfermagem da Universidade Estadual de Londrina: do sonho à realidade**. São Paulo: Hucitec, 2005.

DEMO, Pedro. **Conhecer & aprender: sabedoria dos limites e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2000, 152p.

_____. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**. Porto Alegre: Mediação, 2004. 80 p.

DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo Ilvo. (Org.). **Avaliação democrática: para uma universidade cidadã**. Florianópolis: Insular, 2002. 184p.

DIAS, Lygia Paim Muller; PRADO, Marta Lenise do; SILVA, Desiree Ramos da. **O nascente ESPENSUL**. Florianópolis: REPENSUL; ESPENSUL. 1998. 134 p. (Série Curso de especialização em projetos assistenciais de enfermagem; Momento 0).

DILIGENTI, Marcos Pereira. **Avaliação participativa no ensino superior e profissionalizante**. Porto Alegre: Mediação, 2003. 96p.

DINIZ, Terezinha. Avaliação do processo ensino-aprendizagem no contexto educacional: uma abordagem político-pedagógica. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 150/151, p. 11-19, jul./dez. 2000.

FERNANDES, Geani Farias Machado. **Processo de avaliação humanizado e participativo nos estágios supervisionados de enfermagem**. 1999. 147f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. 148p.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à Pedagogia do Conflito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1983.143p.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **O que é pedagogia**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996. 71p. (Coleção Primeiros Passos).

GIROUX, Henry. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**: novas políticas em educação. Porto Alegre: Artmed, 1999. 302p.

GIUSTA, Agneta da Silva. Educação a Distância: contexto histórico e situação atual. In: GIUSTA, Agneta da Silva; FRANCO, Iara Melo (Org.). **Educação a distância**: uma articulação entre a teoria e a prática. Belo Horizonte: PUC Minas, 2003. p. 17-42.

GONZALEZ, Mathias. **Fundamentos da tutoria em educação à distância**. São Paulo: Avercamp, 2005. 96p.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Atica, 1997. 159p.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 19. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001. 155p.

_____. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002. 199p.

HORR, Lidvina; SOUZA, Maria de Lourdes de; REIBNITZ, Kenya Schmidt. (Org.). **Curso técnico em enfermagem da UFSC: caderno do enfermeiro facilitador**. Florianópolis: Editora Fundação Boiteux, 2002. 96p.

KIRCHHOF, Ana Lúcia Cardoso, et al. **Tecnologia de capacitação de facilitadores**. Florianópolis: REPENSUL/ESPENSUL. 2002. 53 p. (Série tecnologia de educação a distância - Orientador Tecnológico - OT5).

LACUEVA, Aurora. La evaluación en la escuela: una ayuda para seguir aprendiendo. **Rev. Fac. Educ.**, Ene 1997, v. 23, n. 1-2. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 jun. 2005.

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti. **O discurso do sujeito coletivo**: um novo enfoque em pesquisa qualitativa. Caxias do Sul: EDUCS, 2003. 256p.

LEITÃO, Cleide Figueiredo. Buscando caminhos nos processos de formação/autoformação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, p. 25-39, set./Out./Nov./Dez. 2004.

LIMA, Maria Vitória Ribas de Oliveira; CAVALCANTE, Patrícia Smith. A avaliação da aprendizagem no programa de educação à distância – proformação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 11. 2004. Salvador. **Anais...** Salvador: ABED, 2004. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/035-TC-B1.htm>>. Acesso em: 23 nov. 2004.

LITWIN, Edith.(Org.). **Educação a distância**: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001. 110p.

LOBO NETO, Fernando José da Silveira. Ser professor: necessidade de formação profissional específica. **Formação**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 5-13, jan./abr. de 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. **Revista Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, n. 61, 1984.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. A escola avalia ou examina?. **Abceducatio: a Revista da Educação**, São Paulo, v. 3, n. 15, p. 16-18, jan. 2002.

MACHADO, Nilson José. **Disciplinas e competências na educação profissional**. São Paulo: USP, 2000. 15f. [Mimeo].

MAGALHÃES, Zídia Rocha; PIMENTA-FILHO, Jorge A.; MATOS, Selme Silqueira de. Formação de pessoal de enfermagem de nível médio na escola de enfermagem da UFMG: experiência do PRODEN II. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO EM ENFERMAGEM NO BRASIL, 2, 1997, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ABEn, 1998. p. 77-84.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Trad. José Fernando Campos Fontes. Belo Horizonte: UFMG, 2002. 98p.

MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. **Avaliar para conhecer examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002. 133p. v. 2.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 2. ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1993. 269p

MORAES, Roque. Análise de conteúdo: possibilidades e limites. In: ENGERS, Maria Emília A. (Org.). **Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação**. Porto Alegre: EDIPUCS, 1994, p. 103-111.

MOREIRA, Marco Antônio. Mapas conceituais e aprendizagem significativa. Instituto de Física. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 1997. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/~moreira/mapasport.pdf>>. Acesso em: 16 de nov. de 2005.

NERICI, Imideo Giuseppe. **Didática do ensino superior**. São Paulo: IBRASA, 1993. 258p.

NIETSCHE, Elisabeta Albertina. **Uma proposta pedagógica emancipatória para o curso de enfermagem da Universidade Federal de Santa Maria**. 1993. 349 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 1993.

_____. As teorias da educação e o ensino da enfermagem no Brasil. In: SAUPE, Rosita (Org.). **Educação em enfermagem: da realidade construída à possibilidade em construção**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1998. (Série Enfermagem), p. 119-162.

_____; BACKES, Vânia Marli Schubert. (Coord.). **Processo de trabalho em enfermagem**. Florianópolis: REPENSUL; ESPENSUL. 1998. 103 p. (Série Curso de especialização em projetos assistenciais de enfermagem; Momento 2).

NORONHA, Ana Beatriz de; XAVIER, Caco. A Pedagógica em EAD. **RADIS Comunicação em Saúde**, Rio de Janeiro, n. 6, p.11-12, jan./fev. 2003.

OLIVEIRA, Maria Eline Barbosa. **Educação à distância: perspectiva educacional emergente na UEMA**. Florianópolis: Insular, 2002. 142 p.

PERRENOUD, Phillippe. **Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: D. Quixote, 1993.

_____. **Avaliação: da excelência à regulação da aprendizagem, entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. 184p.

PERROTTA, Carmen; BOMFIM, Maria Inês do Rego Monteiro; TORREZ, Milta Neide Freire Barron. (Coord.) **Formação pedagógica em educação profissional na área de saúde: enfermagem: guia do aluno**. 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde; Rio de Janeiro: Fiocruz/ENSP, 2003. 64p. (Série F. Comunicação e Educação em Saúde).

PICANÇO, Alessandra de Assis. Para que avaliar na Educação a Distância? In: ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane (Org.). **Educação a distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade**. São Paulo: Futura, 2003. p. 125-34.

PRADO, Marta Lenise do, et al. Processo de avaliação na educação: importante indicador na formação de recursos humanos em enfermagem. In: CONFERENCIA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN EN ENFERMERÍA, 7. 2003, Medellín, Colombia. 7. 2003, Medellín-Colômbia. **Anais...** Medellín- Colômbia: Ed. Universidad Antioquia, 2003. v. 1.

RAMOS, Maurivan Gützel; MORAES, Roque. Avaliação do desempenho de professores numa perspectiva qualitativa: contribuições para o desenvolvimento profissional de professores universitários. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid (ES), n. 108, p. 1-18, 2000. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/108Maurivan.PDF>>. Acesso em: 29 abr. de 2005.

REIBNITZ, Kenya Schmidt, et al. (Org.). **O processo de cuidar, ensinar e aprender o fenômeno das drogas: vivenciando a inércia**. Florianópolis: NFR/UFSC. 2002. 165 p. (Curso de especialização no fenômeno das drogas: Área de redução da demanda; Módulo 1).

_____. **O processo de cuidar, ensinar e aprender o fenômeno das drogas: a reflexão da prática**. Florianópolis: NFR/UFSC. 2003a. 117 p. (Curso de especialização no fenômeno das drogas: Área de redução da demanda; Módulo 5).

_____. **O processo de cuidar, ensinar e aprender o fenômeno das drogas: políticas de saúde, educação e enfermagem**. Florianópolis: NFR/UFSC. 2003b. 183 p. (Curso de especialização no fenômeno das drogas: Área de redução da demanda; Módulo 2).

_____. **O processo de cuidar, ensinar e aprender o fenômeno das drogas: o uso e abuso de drogas no contexto social e político**. Florianópolis: NFR/UFSC. 2003c. 89 p. (Curso de especialização no fenômeno das drogas: Área de redução da demanda; Módulo 3).

_____. **O processo de cuidar, ensinar e aprender o fenômeno das drogas:** a redução da demanda. Florianópolis: NFR/UFSC. 2003d. 122 p. (Curso de especialização no fenômeno das drogas: Área de redução da demanda; Módulo 4).

REIBNITZ, Kenya Schmidt; HERR, Lidvina; SOUZA, Maria de Lourdes de. (Org.). **Especialização em metodologia do ensino para profissionalização em enfermagem:** módulo 1 - o prazer de ensinar e aprender. Florianópolis: NFR/SPB, CCS/UFSC. 1999a. 171 p. (Curso de Especialização em metodologia do ensino para profissionalização em enfermagem; Módulo 1).

_____. **As políticas de educação e de saúde e a enfermagem.** Florianópolis: NFR/SPB, CCS/UFSC. 1999b. 179 p. (Curso de Especialização em metodologia do ensino para profissionalização em enfermagem; Módulo 2).

_____. **Educação, trabalho e enfermagem.** Florianópolis: NFR/SPB, CCS/UFSC. 2000a. 143 p. (Curso de Especialização em metodologia do ensino para profissionalização em enfermagem; Módulo 3).

_____. **Aspectos operacionais do processo ensinar-aprender.** Florianópolis: NFR/SPB, CCS/UFSC. 2000b. 141 p. (Curso de Especialização em metodologia do ensino para profissionalização em enfermagem; Módulo 4).

_____. **O processo de educação no trabalho:** a reflexão da prática. Florianópolis: NFR/SPB, CCS/UFSC. 2000c. 128 p. (Curso de Especialização em metodologia do ensino para profissionalização em enfermagem; Módulo 5).

REIBNITZ, Kenya Schmidt; PRADO, Marta Lenise do. **Inovação e educação em enfermagem.** Florianópolis: Cidade Futura. 2006. 240 p.

RESENDE, Regina Lúcia Sartorio Marinato de. Avaliação processual e formativa na educação à distância. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 11. 2004. Salvador. **Anais...** Salvador: ABED, 2004. 7f. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/091-TC-C3.htm>>. Acesso em: 02 out. 2005.

RITZEL, Marcelo Iserhardt; LIMA, José Valdeni de; ALVARES, Luis Otávio Campos. **Apresentação de material didático à distância com controle de uso e avaliação de aprendizagem.** 1998, 6 f. Disponível em: <<http://www.inf.ufrgs.br/pos/Semana/Academica/Semana98/ritzel.html>>. Acesso em: 15 jul. 1999.

ROCHA Maria Izabel, et al. **Projeto de formação continuada de tutores através de Rede Cooperativa de Aprendizagem - RCA**. Belo Horizonte: UFMG/Escola de Enfermagem/Faculdade de Educação, 2002. [Mimeo].

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica, desafios e perspectivas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999. 136p.

SANTOS, Izabel. Preparação de pessoal de enfermagem em grande escala: a experiência do Brasil. In: CHOMPRÉ, Roseni Rosângela, et al. **Reunion de desarrollo de Enfermeria Latino Americana**. Belo Horizonte: Proden/Ed. da UFMG. 1992. p. 39-41.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988. 151p.

SAUPE, Rosita (Org.). **Educação em enfermagem: da realidade construída à possibilidade em construção**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1998. 306p. (Serie Enfermagem).

SCHMITZ, Heike. Leitura e percepção: uma atividade no Curso de Formação de Professores no Município de Irecê/Bahia. **Revista da Faced**, n. 10 , p. 217-237, 2006

SILVA, Denise Maria Guerreiro Vieira da; NIETSCHE, Elisabeta Albertina; CARTANA, Maria do Horto Fontoura. **A enfermagem e as políticas de saúde no Brasil**. Florianópolis: REPENSUL; ESPENSUL. 1998. 62 p. (Série Curso de especialização em projetos assistenciais de enfermagem; Momento1).

SILVEIRA, Fernando Lang. Avaliação do ensino: os enfoques objetivo e qualitativo. **Revista Educação e Seleção**, São Paulo, n. 20, p. 63-77, jul./dez. 1989.

SOARES, Magda Becker. Avaliação educacional e clientela escolar. In: PATTO, Maria Helena. **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T. H. Queiroz: 1983. p. 47-53.

SORDI, Maria Regina de. Recuperação da nota, do conteúdo, do conhecimento, do aluno, do homem? Escolhas que fazem a diferença. **EDUC@ção. Rev. Ped.** Espírito Santo do Pinhal, v. 1, n. 3, jan./dez. 2005, p. 21-29.

_____. **A prática de avaliação do ensino superior: uma experiência na enfermagem**. São Paulo: Cortez, 1995. 135p.

SOUZA, Maria de Lourdes de, et al. Rede de Pós-Graduação em Enfermagem da Região Sul - REPENSUL (UFSC, URG, UFPR, UFPEL, UFSM, UFRGS): Relatório anual - 1º ano - Projeto P-0017468 - Fundação WK Kellogg. REPENSUL. Florianópolis: Junho/1993 - maio/1994, p.61. 1994.

_____. Rede de Pós-Graduação em Enfermagem da Região Sul - REPENSUL (UFSC, URG, UFPR, UFPEL, UFSM, UFRGS): Relatório anual - 3º ano - Projeto P-0017468 - Fundação WK Kellogg. REPENSUL. Florianópolis: Junho/1995 - Setembro/1996, p.129. 1996

_____. Rede de Pós-Graduação em Enfermagem da Região Sul - REPENSUL (UFSC, URG, UFPR, UFPEL, UFSM, UFRGS): Relatório do Ano II - Projeto P-53482 - Fundação WK Kellogg. REPENSUL. Florianópolis: Janeiro de 2001 - Dezembro de 2001, p.37. 2001.

_____. O Cuidado de Enfermagem: uma aproximação teórica. **Texto & Contexto - Enfermagem**, v. 14, n. 2, Abr-Jun, p.266-270. 2005.

SOUZA, Maria de Lourdes de; HERR, Lidvina; REIBNITZ, Kenya Schmidt. (Org.). Projeto auxiliar de enfermagem da UFSC: das concepções teóricas aos enfoques sobre a realidade. **Revista Texto & Contexto Enfermagem**, v.6, n. Esp., p.1-258. 1997.

_____; PRADO, Marta Lenise do. Rede de Pós-Graduação em Enfermagem da Região Sul - REPENSUL (UFSC, URG, UFPR, UFPEL, UFSM, UFRGS): Relatório do Ano I - Projeto P-53482 - Fundação WK Kellogg. REPENSUL. Florianópolis: Junho de 1997 - Dezembro de 1998, p.72. 1998.

_____; REIBNITZ, Kenya Schmidt. Rede de Pós-Graduação em Enfermagem da Região Sul - REPENSUL (UFSC, URG, UFPR, UFPEL, UFSM, UFRGS): Relatório anual - 2º ano - Projeto P-0017468 - Fundação WK Kellogg. REPENSUL. Florianópolis: Junho/1994 - maio/1995, p.100. 1995.

TYLER, Ralph Winfred. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Trad. Leonel Vallandro. 8. ed. Porto Alegre/Rio de Janeiro: Ed. Globo, 1983.119p.

VASCONCELLOS, Maura Maria Morita. **Avaliação e ética**. Londrina: Ed. da UEL, 2002. 259p.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

VIEIRA, Denise Maria Guerreiro, et al. **Tecnologia de produção de materiais didático-pedagógicos discentes**. Florianópolis: REPENSUL/ESPENSUL. 2002. 53 p. (Série tecnologia de educação a distância - Orientador Tecnológico - OT3).

WOLFF, Lilian Daysy Gonçalves; CARRARO, Telma Elisa; MAZZA, Verônica de Azevedo. **Tecnologia de gerência de curso**. Florianópolis: REPENSUL/ESPENSUL. 2002. 104 p. (Série tecnologia de educação a distância - Orientador Tecnológico - OT1).

XAVIER, Caco. Educação a Distância: caminhando entre dois 'efes'. **RADIS.- Comunicação em Saúde**, Rio de Janeiro, n. 6, p. 8-9, jan./fev. 2003.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2.ed., 2001.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

**Apêndice A - Ofício aos Coordenadores dos NADs, solicitando a relação dos
Tutores com respectivos endereços**

Belo Horizonte, 19 de janeiro de 2006.

Prezado (a) Coordenador (a) de NAD de Minas Gerais

Estou realizando pesquisa sobre “Avaliação de Aprendizagem na prática da tutoria de educação à distância do Curso de Formação Pedagógica em Educação Profissional da Área de Saúde: Enfermagem”, como requisito à obtenção do título de Doutor em Enfermagem, do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina.

Na oportunidade, informo que o OBJETIVO CENTRAL do estudo é compreender a prática de avaliação da aprendizagem da tutoria de um Curso de Especialização em Enfermagem que se realizou na modalidade de educação à distância.

O trabalho será realizado através de análise de alguns documentos dos 8 (oito) Núcleos de Apoio ao Docente – NADs que existiram no Estado de Minas Gerais e de entrevistas com os TUTORES.

Venho, portanto, recorrer a V. Sa para solicitar, que me envie, o mais rápido possível, por esta mesma via ou por outra, a que mais lhe aprouver, a Lista de Tutores que atuaram no NAD, sob sua coordenação, com os respectivos endereços postal e eletrônico e telefone.

Agradeço antecipadamente a atenção dispensada a essa solicitação.

Cordialmente,
Zídia Rocha Magalhães.

Apêndice B - Roteiro de entrevista semi-estruturada

Pesquisa: *Avaliação de aprendizagem na prática de tutoria de educação à distância de um curso de educação profissional da área de saúde: enfermagem.*

1. Dados de Identificação:

Nome completo:

Contato: Fone: _____ E-mail: _____

Data de nascimento: __/__/__ Sexo: F(X) M() Profissão: Enfermeira

Formação em Pós-graduação: Nome do curso:

Ano de Conclusão Especialização:

Mestrado:

Doutorado:

2. Dados como Tutora

Em que NAD foi vinculado? _____

Foi ou é Docente na Instituição em que o NAD estava vinculado? Sim () Não ()

Em caso negativo, possuía experiência como docente? Sim () Não ()

Teve experiência anterior como docente em EAD? Sim () Não ()

Tempo que atuou como Tutora no NAD:

Início: ____/____/____ Término: ____/____/____

3. Dados de Capacitação como Tutora

Você participou da Capacitação para o exercício da função de Tutor neste Curso?

Capacitação Inicial: Sim () Local: _____ Período _____ Não ()

Capacitação Continuada: _____ Sim () Não ()

Quem ministrou a Capacitação?

NAD (); EAD/ENSP (); Especialistas em EAD () Outros () Especifique:

A capacitação abordou avaliação da aprendizagem do aluno? Sim () Não ()

4) Sobre a pesquisa

- Descreva a sua experiência em realizar avaliação da aprendizagem dos alunos do Curso de Formação Pedagógica em Educação Profissional Área de Saúde: Enfermagem.
- Você poderia disponibilizar instrumentos de acompanhamento/avaliação dos alunos como: mapas de contatos com os alunos, roteiros para avaliação do aluno; trabalhos elaborados e ou apresentados por alunos por módulo ou por Núcleo, provas ou trabalhos dos momentos presenciais; outros (textos, mensagens eletrônicas ou cartas enviadas ou recebidas). SOLICITAR OS QUE FORAM CITADOS NA ENTREVISTA.

Apêndice C - Termo de consentimento livre e esclarecido

Meu nome é Zidia Rocha Magalhães, sou professora do Departamento de Enfermagem Básica da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Belo Horizonte, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC e estou desenvolvendo a pesquisa **“AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NA PRÁTICA DE TUTORIA DE ENSINO A DISTÂNCIA DE UM CURSO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA ÁREA DE SAÚDE: ENFERMAGEM”**.

O objetivo central deste estudo é compreender a prática de avaliação da aprendizagem da tutoria de um Curso de Especialização em Enfermagem que se realizou na modalidade de educação a distância.

Você está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que será desenvolvida no período de julho a outubro de 2006, após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC. Embora não haja benefícios diretos para a sua participação nesta pesquisa, ela oferecerá a você a oportunidade de refletir sobre a sua prática de avaliação de aprendizagem quando atuou como tutora do Curso de Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área de Saúde: Enfermagem. A sua participação é inestimável, por nos auxiliar a melhor compreender o processo de avaliação de aprendizagem em cursos de educação profissional na modalidade de educação à distância.

Sua participação nesta pesquisa implicará em responder a uma entrevista que durará em torno de uma hora e meia e que será gravada com o seu consentimento. Esta entrevista ocorrerá no dia, horário e local previamente agendada com você pela pesquisadora, em sua casa ou outro lugar de sua escolha. Durante a entrevista ser-lhe-ão feitas perguntas relacionadas à sua história de vida profissional e da prática de tutoria.

Todas as informações obtidas de você permanecerão confidenciais. Sua participação nesta pesquisa é completamente voluntária. Sua decisão de não participar ou se retirar em qualquer momento não terá qualquer implicação para você. Todos os procedimentos da pesquisa não trarão qualquer risco à sua vida e a sua saúde. Caso você tenha ainda alguma outra dúvida em relação à pesquisa, ou quiser desistir em qualquer momento, poderá comunicar-se pelo telefone abaixo.

Assinatura: _____

Fone:31-3481-3429 / 31 - 9619-2583

E-mail: zidia@ufmg.br

Eu, _____, fui esclarecido(a) sobre a pesquisa: **“Avaliação de aprendizagem na prática de tutoria de ensino a distância de um curso de educação profissional da área de saúde: enfermagem”**, concordo em participar dela e que os meus dados sejam utilizados na realização da mesma.

_____, _____ de _____ de 2006.

ssinatura: _____ RG: _____

Anexo A – Parecer do Comitê de Ética



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS
PARECER CONSUBSTANCIADO - PROJETO N º 147/06**

I – Identificação

Título do Projeto: “Avaliação da aprendizagem na prática de tutoria de educação à distância de um Curso de Educação Profissional na Área de Saúde/Enfermagem”

Pesquisador Responsável: Marta Lenise do Prado (Orientador)

Pesquisador Principal: Zídia Rocha Magalhães

Data Coleta dados: junho/2006 e término previsto para 01/10/2006.

Local onde a pesquisa será conduzida:

- Hospital(is);
- Comunidade de Tutores dos Núcleos de Apoio ao Docente de MG, que estão nas cidades de Belo Horizonte, Ipatinga, Pouso Alegre, Machado, Juiz de Fora, Uberaba e Montes Claros.

II - Objetivos:

a) Geral:

-Compreender a prática de avaliação da aprendizagem da tutoria de um Curso de Especialização em enfermagem que se realiza na modalidade de educação à distância.

III - Sumário do Projeto: Trata-se de projeto de pesquisa de doutoramento em Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina. Este projeto também será submetido ao CEP da Universidade Federal de Minas Gerais.

a) Descrição e caracterização da amostra:

Trata o projeto de uma pesquisa sobre como se dá o processo de avaliação da aprendizagem de alunos de um curso de especialização em enfermagem, por tutores, os quais são professores de Instituições de Ensino Superior. Para tanto, os pesquisadores irão proceder a uma entrevista semiestruturada (anexo 1), que trata de questões relativas à avaliação de aprendizagem dos alunos do curso; e irão gravar um depoimento dos tutores, com base em roteiro (anexo 2), bem como uma análise de documentos (provas, relatórios, trabalhos, correspondências entre aluno/tutor) disponibilizados pelos sujeitos da pesquisa (tutores de EAD), ou existentes nos Núcleos de Apoio ao Docente (Belo Horizonte, Ipatinga, Pouso Alegre, Machado, Juiz de Fora, Uberaba e Montes Claros).

De acordo com o projeto, o estudo será realizado com tutores que participaram de oito Núcleos de Apoio ao Docente – NADs, que existiram no Estado de Minas Gerais, distribuídos em quatro universidades públicas e em quatro universidades privadas, totalizando 34 tutores. Esses tutores participaram de Oficinas de Formação Continuada realizadas pelos Coordenadores dos Núcleos de Apoio ao Docente. É condição para o tutor ser selecionado para a pesquisa: - ter acompanhado pelo menos uma turma completa do Curso; - ter desenvolvido as atividades de Educação Inicial e continuada proposta pelo NAD; - ter desenvolvido o Curso SEIVA (programa de educação à distância para tutores, 2003); - concordar em participar da pesquisa (TCLE).

Os pesquisadores irão se deslocar até o local onde os tutores estiverem, ou seus locais de trabalho ou residências.

Ainda de acordo com o projeto, após a realização da entrevista e análise dos dados, será elaborada uma teoria ou teorização sobre avaliação de aprendizagem de alunos de cursos que utilizam a modalidade de educação à distância, relacionando processos avaliativos com a opção pedagógica de concepção de educação.

O que, de acordo com os pesquisadores, dará a oportunidade aos participantes de refletirem sobre suas práticas docentes. À comunidade científica e à sociedade a possibilidade de novos estudos e teorias sobre a avaliação de aprendizagem de cursos em modalidade à distância.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE): consta do protocolo, porém, faz menção ao início da pesquisa como sendo janeiro/2006, portanto anterior a análise por este Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Portanto, se faz necessário a retificação do TCLE, com uma declaração dos pesquisadores de que o início da pesquisa, ou seja a coleta de dados, ainda não teve início.

Somos por deixar o projeto em pendência para que seja feita a retificação da data de início da pesquisa no TCLE e anexada a declaração solicitada.

PARECER DO CEP:

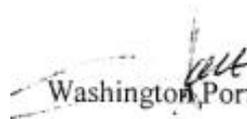
Com pendências

Informamos que o parecer dos relatores foi aprovado com pendência em reunião deste Comitê na data de 29 de maio de 2006.

VII – Parecer final: Tendo sido atendidas as pendências relatadas, somos de parecer que o projeto e o TCLE sejam aprovados.

VI- aprovado *ad referendum*

Florianópolis, 19 de julho de 2006.


Washington Portela de Souza
Coordenador do CEP

Fonte: CONEP/ANVS - Resoluções 196/96 e 251/97 do CNS.