

COMISSÕES DINÂMICAS DE AVALIAÇÃO DE PROPOSTAS DE EAD: ABORDAGEM INOVADORA PARA A ANÁLISE DE PROJETOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO

Maio 2007

Lígia Silva Leite - Universidade Católica de Petrópolis – ligialeite@terra.com.br

Vagner Bernal Barbeta - Centro Universitário da FEI - vbarbeta@fei.edu.br

Pollyana Notargiacomo Mustaro - Universidade Presbiteriana Mackenzie - polly@mackenzie.br

A – Estratégias e políticas

3- Educação universitária

B – Descrição de projeto em andamento

2- Experiência inovadora

RESUMO

A dinâmica e fluxo de informações em diferentes mídias da sociedade atual demandam a realização de processos educativos inovadores que devem estar presentes também nas propostas de EAD. Assim, pretende-se com este trabalho, apresentar o processo de avaliação desenvolvido por um grupo de especialistas envolvidos na análise de projetos de formação de professores por meio da modalidade de EAD. Esses projetos foram concebidos por IES do Brasil, em atendimento a uma chamada pública da SEED/MEC, nos anos de 2004 e 2005. Esta chamada pública, inovadora no Brasil, visava o fomento de cursos via EAD, particularmente para a formação de professores em serviço do Ensino Fundamental e Médio, e que não possuem a qualificação exigida atualmente pela Lei de Diretrizes e Bases. O funcionamento das Comissões de Avaliação levou a uma estrutura de análise propositiva para os projetos, buscando a melhoria dos mesmos, e não a sua simples qualificação ou desqualificação. Procurou-se ainda privilegiar a integração da tecnologia na prática pedagógica dos professores em exercício, valorizando sua relação com a tecnologia como parte integrante das atividades didáticas.

Palavras-chave: educação a distância; formação de professores; avaliação de projetos

I. Por que formar professores via EAD?

A sociedade industrial criou a escola seriada, formalizando a sala de aula sob a responsabilidade do professor. Cabe a ele um papel importante para a formação de cidadãos que possam contribuir para o desenvolvimento da sociedade, cidadãos críticos, reflexivos, atuantes, construtores do nosso mundo. A formação de pessoas que possam efetivamente contribuir para um maior desenvolvimento da sociedade em que se encontram inseridas está intimamente atrelada ao preparo destes professores que irão formar nos bancos escolares estes futuros cidadãos.

De acordo com o senso escolar de 2005, o Brasil conta com 2,9 milhões de funções docentes, da creche ao Ensino Médio. Cerca de 700 mil destas funções docentes, relativas ao Ensino Fundamental e Médio, são exercidas por professores sem a devida habilitação em licenciatura [1]. Ainda refletindo sobre esta temática, estes mesmos autores destacam a importância do nível de formação docente em relação ao desempenho dos estudantes, revelando ser essencial o desenvolvimento de políticas públicas que criem oportunidades de formação docente em nível superior – com qualidade – a todos os profissionais que estejam atuando no magistério.

Ressalta-se também a importância dessas políticas constituírem-se em trabalho permanente e contínuo, e que levem em consideração a prática do professor, de modo a integrá-la à teoria, para que cada professor possa significar/resignificar, na sua prática docente diária, a teoria estudada. Assim, não devem constituir a formação desses professores teorias e formas de atuação prontas, mas a reflexão contínua sobre o seu fazer pedagógico. Essa perspectiva de relação entre teoria e prática envolve o exercício de uma práxis transformadora da natureza e da sociedade [2]. Freire [3] complementa esta questão colocando que a separação entre teoria e prática implica numa perda de significado da teoria devido à elaboração sem aplicação e, de forma análoga, a prática sem teoria resulta em instâncias puramente ativistas e sem significado real.

Percebe-se a necessidade de formação básica do professor, a ser oferecida por instituições com competência reconhecida para desempenhar esta função. Para atender a uma demanda evidente do nosso país é preciso formar em nível superior um grande contingente de professores em exercício, em diferentes áreas do conhecimento. Esta formação deve levar a um crescimento não só na área específica de atuação deste docente, mas possibilitar a ele estar sintonizado com o movimento sócio-técnico da atualidade, buscando-se deste modo diminuir o fosso que separa os incluídos daqueles que se encontram excluídos digitalmente. Em resposta a esse desafio, o MEC, através da Secretaria de Educação a Distância (SEED), elaborou o Projeto Pró-Licenciatura, que se propõe, mediante o uso de Educação Aberta e a Distância (EAD)

“... incentivar, apoiar, acompanhar e avaliar iniciativas das IES Públicas, Confessionais e Comunitárias brasileiras para a formação de professores em exercício, licenciando-os nas diversas áreas do conhecimento como: Matemática, Física, Química, Biologia, entre outras” [4].

Parece-nos relevante esta iniciativa por se constituir em uma resposta do Governo Federal em relação à formação de professores em conformidade com as características oferecidas pelos ambientes de aprendizagem que hoje estão se redefinindo mediante a incorporação das tecnologias de informação e comunicação. Caminhando nesta direção podemos recorrer a Sacristán e Gómez (apud. SCHLÜNZEN et al. [4]) ao destacarem a necessidade de se estimular o surgimento de uma nova cultura ao se propor projetos de formação de professores nos quais se espera que as instituições parceiras sejam protagonistas do processo, mas sempre levando em consideração a prática pedagógica dos professores em formação.

O programa Pró-Licenciatura é resultado da articulação de duas Secretarias do Governo Federal brasileiro ligadas ao MEC: a SEED e a SEB (Secretaria de Educação Básica). O principal objetivo do programa proposto pelo Governo Federal foi oferecer aos docentes que atuam nas últimas séries do Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio a possibilidade de realizarem a sua formação em cursos de licenciatura, requisito necessário para o desempenho de tais funções, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. Devido ao grande contingente de docentes sem a necessária qualificação, optou-se por utilizar a EAD para se oferecer estes cursos de licenciatura. As áreas de conhecimento contempladas no edital – Física, Química, Matemática, Biologia, Educação Física, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, História, Geografia e Artes – foram definidas a partir da identificação das demandas requeridas em todo o Brasil.

II. As Comissões de Avaliação

Para a constituição das Comissões de Avaliação dos projetos propostos pelas parcerias de IES, foram convidados pesquisadores das diversas áreas de conhecimento apontadas pela Resolução CD/FNDE/Nº 34, de 9 Agosto de 2005. Foram também convidados pesquisadores que possuíam formação e experiência em EAD, formando-se a assim Sub-Comissões que possuíam especialistas nas áreas específicas e especialistas em EAD. Cabe aqui ressaltar que a maior parte dos pesquisadores das áreas específicas também trabalhavam e/ou desenvolviam pesquisas em EAD. Esta multiplicidade de olhares enriqueceu sobremaneira os trabalhos das Comissões e propiciou espaços de discussão teórico-filosófico-paradigmático-prático extremamente significativos para as avaliações e a construção dos pareceres.

A multidimensionalidade das Comissões e das Sub-Comissões também foi permeada por elementos como a formação específica, o grau de experiência em EAD, o contexto histórico-econômico-social brasileiro, as políticas públicas, as realidades profissionais. Neste sentido, de acordo com Morin [5], não é possível isolar as partes do todo, mas somente distinguir as partes entre si. Adotaremos esta premissa para explicar como se deu a metodologia de trabalho da Comissão, apresentando esta como um todo e as Sub-Comissões como um *acoplamento estrutural*. Maturana e Varela [6] consideram que um acoplamento estrutural resulta da agregação de sistemas multicelulares, o que permite a compatibilidade

entre o organismo (parecerista) e o ambiente (Sub-Comissão). Isso possibilitou a manutenção das individualidades e, ao mesmo tempo, propiciou a instituição de *locus* de interação grupal pautado em regras de convivência definidas pelos integrantes.

Foi definida uma dinâmica de interação para que os membros da Comissão pudessem, rapidamente, se apresentar e colocar em linhas gerais em quais Sub-Comissões tinham interesse em desenvolver as atividades, considerando as respectivas áreas de formação. Por último, foi eleito um presidente, cuja função era a de coordenar as atividades das diversas Sub-Comissões, as reuniões plenárias, a elaboração dos pareceres, bem como conferir as questões pertinentes às pontuações recebidas pelas propostas e que resultariam na elaboração do quadro de projetos contemplados com os recursos necessários para o desenvolvimento e/ou continuidade das atividades do Pró-Licenciatura. De maneira complementar, o presidente da Comissão de Avaliação tinha como tarefa promover a democracia e buscar o equilíbrio numa estrutura de "caráter dialógico que une de modo complementar termos antagônicos: *consenso/conflito, liberdade/igualdade/fraternidade, comunidade nacional/antagonismos sociais e ideológicos*" [ref. [5], p. 109, grifo do autor].

A partir da distribuição das áreas e especialistas, foram discutidas algumas dinâmicas e sugestões sobre questões que deveriam ser observadas nos projetos analisados tendo em vista a necessidade de uma unidade de avaliação e de atribuição de pontuação para os mesmos. Finalmente, foram estabelecidas metas e prazos para as mesmas, de forma que as Sub-Comissões eram autônomas para organizar suas ações e mensurar seus trabalhos, cujos resultados eram apresentados nas plenárias gerais diárias.

Um outro elemento a ser ressaltado neste contexto foi a colaboração e cooperação entre as Sub-Comissões, o que promoveu interdependência e valorização das competências para atingir os objetivos propostos, configurando uma espécie de inteligência coletiva presencial. O conceito de inteligência coletiva, proposto por [7] para ambientes virtuais, pauta-se na distribuição, na valorização, na coordenação em tempo real e na efetiva mobilização de competências, o que resulta num trabalho integrado. Isso é significativo no presente contexto porque o tempo para a finalização das avaliações constituía um fator delimitador não só para a publicação dos resultados, mas para o retorno dos pesquisadores às suas instituições de origem. Neste sentido, a troca de informações, impressões, métodos, materiais, etc. entre as Sub-Comissões permitiu também reuniões espontâneas e o estabelecimento de intensas relações de troca e de cooperação entre os integrantes.

Os processos e dinâmicas apresentados anteriormente foram complementados pelas sessões plenárias. Nestas reuniões cada Sub-Comissão tinha um espaço temporal para apresentar questionamentos, inquietações e resultados de interesse geral da Comissão e, ao final dos trabalhos, estabelecer (de acordo com a pontuação e com as discussões realizadas) os pareceres finais e a listagem de projetos que receberiam subsídios do Pró-Licenciatura.

Os trabalhos das Sub-Comissões não findaram com a emissão dos pareceres. As instituições tiveram a oportunidade de responder às considerações colocadas pelas Sub-Comissões, o que resultou na necessidade da construção de

um parecer complementar que considerasse os apontamentos apresentados pelas instituições proponentes em resposta aos pareceres iniciais. Para a realização desta tarefa, já que os pareceristas haviam retornado às suas atividades cotidianas-acadêmicas, foi estabelecida uma dinâmica de trabalho colaborativo on-line, onde os integrantes das Sub-Comissões receberam as respostas aos pareceres juntamente com a definição de uma data limite para a avaliação e redação de um parecer complementar.

III. Visão Geral dos projetos

Conforme proposto pelo edital, as instituições de ensino superior que decidiram participar do Pró-Licenciatura organizaram-se em parcerias. O que se pretendia com este tipo de abordagem era aumentar a capilaridade do sistema, permitindo ainda às diversas instituições participantes uma maior integração entre elas, com troca de experiências e economia de recursos.

Uma primeira análise mostrou que vários projetos haviam sido feitos de forma independente, sem a devida integração, e diversas parcerias pareciam existir somente com a finalidade de atender a uma exigência do edital, e não de fato. Nestes casos não era possível visualizar como os proponentes iriam articular-se, por não haver definição clara dos papéis de cada um dos parceiros. Isso talvez tenha sido resultado de falta de experiência das instituições participantes de colaborar em termos institucionais, principalmente no que se refere a questões de ensino. Embora várias das instituições participantes tenham experiência em colaboração acadêmica no desenvolvimento de projetos de pesquisa, parece que esse tipo de colaboração, no âmbito educacional, é algo ainda incipiente, diferentemente do que vem acontecendo há alguns anos em outros países, como os Estados Unidos, aonde a formação de redes de instituições de ensino ocorre com relativo sucesso [8]. Esta inexperiência também se observava no que se refere aos aspectos específicos da área de EAD, talvez causado pelas dificuldades e falta de incentivo que havia para que IES públicas viessem a desenvolver projetos ligados à área de EAD.

O planejamento das equipes de tutoria indicava preocupação expressiva com o atendimento aos alunos, e em geral previa-se cerca de 30 alunos por tutor. Observava-se também preocupação em se realizar um processo de capacitação para os tutores, bem como para os professores que atuariam desenvolvendo conteúdos. Porém, havia pouca explicação de como esta capacitação seria realizada, sem muitas vezes definir-se sequer a duração desse processo, estrutura e tópicos a serem abordados, e qual instituição integrante da parceria seria a responsável por essa atividade. O papel do tutor era em alguns casos o de animador do grupo e/ou elemento de superação de problemas no estudo. Nesse aspecto, a qualificação que se exigia dos tutores poderia colocá-los em uma situação incomoda, já que teriam de lidar com pessoas que possuíam uma experiência muito superior em aspectos pedagógicos do que aquela que possuíam, tendo em vista que estariam trabalhando com alunos-professores.

As propostas eram, em geral, baseadas em cursos presenciais transpostos para a modalidade EAD. Esta transposição do modelo presencial se

evidenciava, em alguns casos, pelo uso excessivo de momentos presenciais, às vezes mal aproveitados. Havia poucas mudanças nas ementas e nas atividades propostas em relação a um curso presencial, e alguns projetos pareciam não levar em conta o fato de se estar trabalhando com professores em serviço, ilustrando uma vez mais a prática ainda comum em iniciativas de EAD de reproduzir práticas consagradas no ensino presencial [9]. Em alguns casos, observava-se uma simples transcrição de termos presentes no edital, ou declarações genéricas, visando a atender o que era solicitado, sem, no entanto, haver uma clara articulação entre os vários elementos. Alguns projetos não definiam claramente o papel dos diferentes docentes envolvidos, tanto em termos acadêmicos como administrativos, resultando, às vezes, em uma mera listagem de nomes.

Algumas propostas inovadoras foram feitas como, por exemplo, o uso de um tema-gerador para o desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas do curso. Embora possuísse algumas falhas, como a necessidade de uma melhor articulação entre a concepção teórica com a grade e as atividades propostas, o projeto era bastante promissor. Acabou sendo mal classificado, pois perdeu pontos, por exemplo, no número de vagas ofertadas. Isto foi observado em outros casos, ou seja, aqueles projetos que apresentavam propostas inovadoras eram extremamente tímidos na oferta de vagas, o que fazia com que bons projetos fossem mal classificados pelas regras do edital. Esse ponto, em particular foi amplamente debatido pelas Comissões de Avaliação, tendo em vista que alguns projetos aproveitavam-se de brechas no edital, buscando reforçar aspectos do projeto que forneceriam maior pontuação final, fazendo com que propostas com elementos didático-pedagógicos fracos ficassem bem classificadas.

IV. Conclusões

Os autores deste artigo, que participaram de pelo menos duas das três Comissões de Avaliação instituídas pela SEED/MEC para avaliar os projetos do Pró-Licenciatura, entendem, a partir das suas experiências, e do relato aqui apresentado, que esta iniciativa foi inovadora no país no que diz respeito à concretização de políticas públicas voltadas à formação de professores via EAD. Embora o processo contivesse algumas falhas, permitiu efetivar o apoio do MEC a ações voltadas ao desenvolvimento de cursos nesta modalidade. O fato de o governo oferecer às IES federais a oportunidade de integrar à sua prática pedagógica esta modalidade educativa contemporânea constitui-se também em um processo inovador. Assim como foi inovadora a dinâmica e abordagem do trabalho desenvolvido pela Comissão.

Considera-se relevante, também, o fato dos projetos apresentados pelas IES não terem sido submetidos a uma avaliação punitiva, que poderia resultar na mera exclusão das instituições do processo avaliativo; a SEED optou por uma postura formativa, na qual a Comissão recebeu a incumbência de descrever no seu parecer final os aspectos dos projetos que deveriam ser melhorados e/ou corrigidos para que as IES fizessem jus ao financiamento.

Referências bibliográficas

- [1] R. Mota, H. C. Filho, W. S. Cassiano, Universidade aberta do Brasil: democratização do acesso à educação superior pela rede pública de Educação a Distância In “Desafios da Educação a Distância na Formação de Professores”, Brasília, Secretaria de Educação a Distância, pp. 13-26, 2006.
- [2] S. G. Pimenta, “O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática”, 3. ed., São Paulo, Cortez, 2005.
- [3] P. Freire, “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa”, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.
- [4] E. T. M. Schlünzen et al., Fundamentos pedagógicos para a formação em serviço nos cursos de graduação do programa Pró-Licenciatura, In “Desafios da Educação a Distância na Formação de Professores”, Brasília, Secretaria de Educação a Distância, pp. 93-117, 2006.
- [5] E. Morin, “Os sete saberes necessários à educação do futuro”, 2. ed., São Paulo, Cortez, 2000.
- [6] H. Maturana, F. Varela, “A árvore do conhecimento”, São Paulo, Editorial Psy, 1995.
- [7] P. Lévy, “A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço”, São Paulo, Edições Loyola, 1998.
- [8] C. E. Feasley, Evolution of national and regional organizations, In M. G. Moore, W. G. Anderson (eds.). “Handbook of Distance Education”, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 37-47, 2003.
- [9] L. S. Leite, “Prática Educativa Contemporânea e as Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação”. Palestra proferida no I Seminário: Educação e Contemporaneidade, Rio de Janeiro, CAGE - Consultoria e Assessoria em Gestão Empresarial, Setembro 2006.

Nome do arquivo: 51200732108PM.doc
Pasta: C:\ABED\Trabalhos_13CIED
Modelo: C:\Documents and Settings\Marcelo\Dados de aplicativos\Microsoft\Modelos\Normal.dot
Título: Comissões dinâmicas de avaliação de propostas de EAD: abordagem inovadora para a análise de projetos de formação de professores em exercício
Assunto:
Autor: Ligia
Palavras-chave:
Comentários:
Data de criação: 4/6/2007 12:45:00
Número de alterações:2
Última gravação: 4/6/2007 12:45:00
Salvo por: Sergio
Tempo total de edição: 4 Minutos
Última impressão: 24/8/2007 15:46:00
Como a última impressão
Número de páginas: 7
Número de palavras: 3.032 (aprox.)
Número de caracteres: 16.375 (aprox.)