

AVALIAÇÃO PROCESSUAL E ACOMPANHAMENTO DIALOGADO: DESAFIOS À ORIENTAÇÃO TEMÁTICA E METODOLÓGICA DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO

Profa. Dra. Elisabete Matallo Marchesini de Pádua¹

Introdução

O Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, apresentado pelos alunos como parte de sua formação na Graduação, está, hoje, presente na maioria dos Projetos Pedagógicos dos cursos, contando com diretrizes nacionais para sua elaboração e avaliação em cada área do conhecimento.

No âmbito nacional, há grande diversidade quanto às experiências pedagógicas com o TCC, sendo que alguns cursos até já criaram uma longa tradição, os Cursos de Administração e Serviço Social, por exemplo, e outros, com experiências mais recentes, estão, agora, consolidando suas propostas pedagógicas.

No caso da PUC-Campinas a situação não é diferente, refletindo-se aqui o cenário nacional. No entanto, desde os anos 90 a instituição tem promovido uma série de discussões buscando qualificar a Graduação, criando momentos especiais para análise e avaliação do TCC como componente curricular.

Em 2005, foram apresentadas as Diretrizes Institucionais² para o TCC estabelecendo, em seus considerandos, que:

- "o TCC deverá contribuir para a formação cidadã, acadêmica e profissional do aluno, a partir dos valores ético-cristãos que expressam a missão da PUC-Campinas;
- o TCC deve ser entendido como um componente curricular, **cujo cerne encontra-se na atividade discente orientada**, voltado para o desenvolvimento de habilidades, competências, atitudes e valores próprios à formação acadêmica no nível da graduação;
- o TCC na PUC-Campinas, por meio da pluralidade e diversidade de suas modalidades e das diferentes atividades que o constituem enquanto componente curricular e na perspectiva do ensino com pesquisa, tem por objetivo estimular o aluno a realizar uma síntese integradora dos conhecimentos adquiridos no seu curso, tendo em vista

¹ Doutora em Filosofia e História da Educação pela USP e Assessora Pedagógica da Pró-Reitoria de Graduação da PUC-Campinas.

² Ata da 392ª reunião do Conselho Universitário, 19/10/05.

sua futura atuação profissional" (grifo nosso).

Considerando-se que o cerne desse componente curricular é a **atividade discente orientada** que visa à elaboração do TCC e mais, considerando-se a ênfase que se dá ao ensino com pesquisa e ao desenvolvimento de habilidades, competências, atitudes e valores, que desafios deveremos enfrentar para que essas diretrizes contribuam efetivamente para qualificar o TCC e o próprio curso de Graduação? Qual é o papel do TCC na Graduação?

Ainda, no que diz respeito à relevância que se dá à **atividade discente orientada**, cabe perguntar: de que orientação estamos falando? Como ela deveria se desenvolver? Qual o papel do aluno e qual o papel do professor no desenvolvimento dessa atividade?

Como consideramos que toda orientação é, ao mesmo tempo, um processo de acompanhamento e de avaliação, é necessário construir um processo avaliativo do TCC que tenha como princípios os quatro pilares da educação - aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser - que são, a nosso ver, os princípios que também norteiam as diretrizes institucionais para o TCC. Assim, cabe também perguntar: de que processo avaliativo estamos falando?

Nessa perspectiva, abordaremos, inicialmente, algumas questões referentes à avaliação e à orientação do TCC, apresentando, a seguir, uma proposta para avaliação processual do TCC, que vimos construindo como docente orientadora do TCC na Graduação e na Pós-Graduação.

1. Avaliação processual na Universidade: elementos de contexto

A PUC-Campinas vem, há longo tempo, discutindo a questão da avaliação, tanto no

que se refere à avaliação institucional / auto-avaliação, quanto no que diz respeito à avaliação do ensino, da aprendizagem e do desenvolvimento curricular.

Além das avaliações institucionais em que se procurou desencadear processos avaliativos de abrangência ampla, diferentes cursos, considerando suas especificidades, têm desenvolvido processos avaliativos inovadores, que buscam ir além da avaliação somativa/quantitativa, do ensino e da aprendizagem³.

Levando em conta essa trajetória e o momento histórico institucional favorável a um conjunto de mudanças no campo educacional, a universidade procurou institucionalizar, em 2004, em seu Regimento Interno, algumas diretrizes sobre avaliação, com objetivo de *"flexibilizar e criar condições de melhoria no processo de avaliação da aprendizagem"*⁴.

De fato, essas mudanças regimentais vieram contemplar um conjunto de práticas avaliativas diferenciadas já em desenvolvimento na Universidade - avaliação processual, provas integradas, avaliação contínua do processo de elaboração do TCC, entre outras - antes pontuais, decididas e implementadas de forma isolada no interior dos cursos de graduação.

É importante destacar a concepção de avaliação que orientou essas alterações no Regimento; assim, conforme registrado na referida Ata, considerou-se que a avaliação, em última análise *"é, ou deveria ser, a síntese de um processo educativo pelo qual o aluno passa em um determinado período, no qual vivencia variadas situações de aprendizagem e cada um responde, a partir de um universo próprio, que é pessoal e único. Nesse sentido, a aprendizagem envolve aspectos cognitivos,*

³ Para complementação ver: Cadernos de Avaliação. PUC-Campinas, n. 1, 2005.

⁴ Ata da 376ª Reunião do Conselho Universitário, 09/06/2004, p. 7.

socioafetivos e culturais, que precisam ser valorizados e devem compor os procedimentos avaliativos de um processo de formação.”

Comparando-se o que estabelecia o Regimento vigente à época com as propostas

de mudança, pode-se perceber o alcance e o significado das alterações que passaram a orientar os processos avaliativos a partir do 2º semestre de 2004; permanecendo inalterado o artigo 83 “a avaliação da aprendizagem é um processo contínuo desenvolvido ao longo do período letivo”, destacamos o artigo 84:

Regimento até 1º semestre de 2004	Regimento a partir do 2º semestre de 2004
<p>Artigo 84: nos cursos de graduação a verificação e a avaliação da aprendizagem são feitas por disciplina, na perspectiva do curso como um todo, abrangendo a frequência e a eficiência nos estudos, ambos eliminatórios.</p>	<p>Artigo 84: nos cursos de graduação, o processo de avaliação da aprendizagem é desenvolvido por disciplina ou conjunto de disciplinas, na perspectiva do curso como um todo, abrangendo a verificação da frequência, da participação e do aproveitamento, elementos de promoção do aluno.</p>

Alguns elementos conceituais para reflexão sobre a avaliação se destacam quando colocamos, lado a lado, o que era vigente à época e a proposta que viria a ser aprovada.

Nesse sentido, acreditamos que quando o enfoque da avaliação se volta somente para a **verificação da aprendizagem por disciplina**, ainda que se tenham vários momentos para avaliação da aprendizagem em cada uma delas, o que se tem privilegiado na verificação é mais o *desempenho operacional*, voltado ao cumprimento de tarefas e de cronogramas, bem como um “rendimento médio” quanto ao conteúdo programático, que evidencie certa **eficiência nos estudos** e garanta a não-reprovação do aluno.

Por outro lado, quando se passa a considerar no processo de avaliação da aprendizagem a integração das dimensões da **verificação**, da **participação** e do **aproveitamento** do aluno como elementos de promoção em uma ou mais disciplinas, vemos

que o Regimento expressa uma mudança qualitativa, na direção de se consolidar a avaliação processual/formativa na Graduação.

No entanto, há que se considerar que na Universidade lidamos ainda com muitos entendimentos do que seja avaliação processual e seu significado para a formação dos alunos - contabilizar pontos por atividades específicas, “dar avaliação surpresa aos alunos, dar provinha todo dia”, ou seja, ainda se encontra a idéia equivocada de que na avaliação processual/formativa cabe ao professor identificar estratégias diversificadas para “gerar notas” a serem somadas ao final do período letivo e cabe ao aluno se submeter a esse conjunto de verificações, como em um ritual de passagem.

Para enfrentar esses desafios e atender às novas orientações, na PUC-Campinas foi extinto o exame final e a prova de recuperação, presentes no antigo sistema de “verificação da aprendizagem” com foco

preponderante no conteúdo das disciplinas, recomendando-se que a avaliação do **processo de aprendizagem** e as estratégias de recuperação seguissem as novas diretrizes institucionais, ou seja:

*“Recomenda-se que o processo de avaliação tenha como objetivo aferir **conhecimentos, habilidades, atitudes:***

- 1) *o processo de avaliação do desempenho do aluno deverá ser composto de, no mínimo, dois momentos ao longo do semestre, visando a composição da nota final;*
- 2) *os instrumentos de avaliação deverão ser diversificados, de modo a contemplar estratégias de recuperação ao longo do processo”⁵.*

O que fica explicitado nessas diretrizes é o conceito de avaliação processual, que deve levar em conta os conhecimentos específicos da disciplina/área do conhecimento e isso é imprescindível para a formação do aluno, mas, indo além, deve levar em conta as atitudes e os valores que devem fazer parte do processo de formação, buscando instaurar, gradativamente, uma cultura de avaliação que permita superar a avaliação apenas classificatória, punitiva e quantitativa para uma avaliação com mais significado para o aluno e seu processo de formação.

No entanto, como destacado no debate que antecedeu a aprovação das alterações regimentais no Conselho Universitário,

“uma avaliação de aprendizagem que comporte essas dimensões é tarefa a ser aprendida e exige mudança de cultura, tal a sua complexidade, e por isso é trabalho de longo prazo”.

Tendo clareza que as mudanças na cultura de avaliação já “instalada” na

Universidade não se dão de imediato, uma vez que um novo Regimento, em si/por si não garante mudanças, alunos e docentes têm como desafio descobrir caminhos para mudar as práticas avaliativas que se dão no cotidiano da sala de aula, construindo fazeres pedagógicos e processos avaliativos que caminhem na direção dos novos paradigmas educacionais.

No plano institucional, a Pró-Reitoria de Graduação da PUC-Campinas vem organizando (2005-2006) grupos de trabalho que contam com docentes da Graduação para desenvolver estudos avaliativos sobre componentes curriculares importantes, como estágio, TCC, disciplinas integrativas, monitoria e, sobretudo, avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem e da avaliação processual.

Como uma das estratégias para capacitação docente, ofereceu, em 2005, oficinas que trataram especificamente da avaliação da aprendizagem, das quais participaram cerca de 150 docentes. É nesse contexto que organizamos, em 2006, as oficinas sobre avaliação processual do TCC, como parte do Programa Permanente de Capacitação Pedagógica, projeto estratégico da PROGRAD para 2006.

Buscamos, aqui, recuperar elementos teórico-práticos e metodológicos da avaliação do TCC, que vimos desenvolvendo, bem como agregar os novos elementos das diretrizes institucionais, como subsídio para a construção de uma **base de referência** para a avaliação processual desse importante componente curricular, presente na maioria dos cursos de Graduação da Universidade.

Nesse sentido, é nosso propósito discutir o significado da avaliação processual/formativa em sua relação com o TCC, bem como retomar⁶ e ampliar indicadores que vimos construindo em nossa prática pedagógica.

⁵ Circular PROGRAD nº 011/04, 07/07/2004, p. 2.

⁶ Ver Pádua e Palm. **Rev. Ciências Médicas**. PUC-Campinas, 9(1): 3-11, jan./abr., 2000.

2. TCC: elementos para a construção de uma base de referência para a avaliação processual.

2.1. O papel do TCC na Graduação

Não temos como discutir o significado da avaliação processual/formativa do TCC, sem antes apresentarmos o entendimento do papel do TCC na Graduação que tem orientado nossa prática pedagógica.

A exemplo do que ocorre com a concepção de avaliação, também convivemos, hoje, com entendimentos muito diferentes de qual seria o papel do TCC na Graduação, visto que convivem na Universidade, de modo geral, visões tradicionais e visões contemporâneas sobre o significado de **formação** na Graduação.

Na visão tradicional, o objetivo principal a ser alcançado ao final da Graduação está voltado para a formação técnica e competência profissional na área específica de formação, o que, evidentemente, é papel da Universidade - formar profissionais competentes.

No entanto, para atuar no contexto sociocultural mais amplo, do qual a Universidade faz parte, esse tipo de formação não tem se mostrado capaz de atender à complexidade cada vez maior da sociedade atual. Assim, a compreensão de formação, numa visão contemporânea, tem ampliado a concepção tradicional de competência, incluindo as competências política, social e ética, como parte integrante da formação na Graduação.

Essa ampliação do conceito de formação tem requerido mudanças significativas na organização do desenvolvimento curricular, mas, sobretudo, tem demandado capacitação permanente dos professores, para tornar possível a transição de um "modelo" tradicional de formação para um "modelo" que

articule a competência técnica com as competências política, social e ética, no sentido de dar conta não só das mudanças paradigmáticas na Educação, mas também das profundas mudanças que vem ocorrendo no mundo do trabalho e nas formas de produção e socialização do conhecimento.

Nessa perspectiva, a partir dos valores que norteiam a missão da PUC-Campinas e princípios do paradigma da complexidade, temos buscado construir uma prática pedagógica com base nesse conceito ampliado de formação na Graduação.

Essa mudança paradigmática também tem influenciado as práticas pedagógicas, no que diz respeito ao TCC.

Como na visão tradicional de formação, a ênfase tem recaído sobre a competência técnica, o desenvolvimento curricular tem se preocupado com a **transmissão/reprodução** de grande volume de conhecimentos técnicos, ou seja, conteúdos bem específicos da área de formação. A preocupação com o TCC e sua disposição na grade curricular, bem como das disciplinas que lhe dão suporte, só ocorre ao final da Graduação, no mesmo momento em que são introduzidas disciplinas prático-profissionalizantes e, em muitos cursos, o estágio.

Diante da complexidade deste momento final do curso, o TCC parece ao aluno uma "tarefa impossível" de ser realizada.

Esta situação tem dificultado um envolvimento maior do aluno com a elaboração do TCC; por não compreender bem o significado da elaboração do TCC para a sua formação, o aluno "cumpra como pode" a tarefa que praticamente condiciona o término de seu curso de Graduação; como resultado, muitas vezes, são apresentados textos enciclopédicos, recheados de transcrições de informações buscadas a esmo na internet, fragmentos "mal costurados" e desconectados com a realidade do Curso, que não revelam

um esforço de pesquisa, um compromisso acadêmico com a produção do conhecimento ou um compromisso ético-social.

A atitude passiva, de resignação do aluno diante da obrigatoriedade de entregar o TCC, tem gerado acomodação, indiferença diante dos problemas socioculturais que porventura tenha detectado, ou seja, também as questões éticas ficam à margem desse processo, o que tem revelado, também, uma desvinculação de toda teoria "acumulada" com os desafios da prática profissional.

Em decorrência, o papel do TCC fica reduzido a "mais um trabalho acadêmico" a ser apresentado, desconectado do desenvolvimento curricular, quase um apêndice indesejável no curso.

Por outro lado, quando trabalhamos com um conceito ampliado de formação, mesmo que a organização curricular ainda mantenha o momento de elaboração do TCC e as disciplinas de suporte ao final do curso, como a ênfase maior é com **a construção do conhecimento**, pode-se trabalhar com o aluno uma nova postura frente ao trabalho a ser realizado, que incentive o aluno a conhecer, compreender, analisar novos problemas, com envolvimento e compreensão gradual da importância social do conhecimento.

Nesse sentido, tem havido uma preocupação também em distribuir as disciplinas de apoio à elaboração do TCC ao longo do curso, para que se estabeleça um processo de iniciação à pesquisa, que culmina com o TCC no período final, o que incentiva também o comprometimento e o envol-

vimento do aluno com as atividades relacionadas ao TCC.

Isso tem propiciado nova atitude do aluno, no sentido do compromisso social de buscar alternativas para os problemas levantados em sua pesquisa para o TCC; nota-se também maior envolvimento com os problemas vivenciados nos campos de estágio e/ou nos diferentes contextos extramuros da Universidade que são objetos de estudo para o trabalho final. Na verdade, as questões éticas começam a ser vistas **como parte** de todo o processo.

Assim, o papel do TCC ganha novos contornos, como parte de um projeto de formação que contempla o desenvolvimento da autonomia intelectual do aluno, tendo como principais objetivos:

- **desenvolver atividades de ensino com pesquisa na Graduação;**
- **articular os conhecimentos específicos da área de formação com os das áreas afins, promovendo a interdisciplinaridade;**
- **possibilitar maior articulação do ensino com a pesquisa e a extensão;**
- **ampliar a dimensão da docência por meio da orientação temática e/ou metodológica⁷ do TCC;**
- **possibilitar que alunos e professores compartilhem um processo de produção do conhecimento que toma o curso como referência.**

Dessa compreensão dos objetivos e do papel do TCC na Graduação decorre a

⁷ Devemos esclarecer que as estruturas de apoio à elaboração do TCC são diversas, a critério das Faculdades/Cursos; encontramos disciplinas diretamente ligadas à orientação metodológica do TCC, alocadas no mesmo período de sua elaboração, a exemplo das disciplinas Metodologia do Trabalho Científico ou Metodologia da Pesquisa, que atuam em parceria com o orientador temático do TCC. Em outros casos, o orientador temático se encarrega de também orientar questões teórico-metodológicas e técnicas. Encontramos, ainda, propostas de orientação colegiada ao aluno, quando equipes de orientadores, independentemente de disciplinas, formam núcleo de apoio à orientação do TCC. Embora sejam estruturas diferenciadas, em todas elas se ampliam, a nosso ver, as dimensões da docência.

necessidade de compreensão do *lugar* do aluno em todo o processo: este deve assumir o *lugar de sujeito* e como tal, entrar em contato com a complexidade dos conhecimentos de sua área e das áreas afins, elaborando, no processo que culmina com o TCC, a síntese possível nesse momento de sua formação.

Dessa compreensão decorre também a necessidade de repensarmos a avaliação do TCC, na perspectiva da avaliação processual/formativa, a fim de incluirmos no processo de avaliação elementos que nos auxiliem a implementar, no cotidiano da prática pedagógica, os princípios dessa visão ampliada de formação na Graduação.

2.2. Mas afinal, de que avaliação processual e formativa do TCC estamos falando?

Não é nossa intenção discutir/levantar o "estado da arte" na questão da avaliação processual, nem teorizar sobre o tema, uma vez que autores importantes no cenário da educação brasileira - Cunha, Demo, Depresbiteris, Saul, Masetto, Luckesi, entre outros - têm pesquisado e problematizado a questão e nos instigado/provocado a aprofundar as reflexões sobre nossas "práticas avaliativas de cada dia".

Buscaremos pontuar algumas características da avaliação processual e emancipatória, que tem orientado nossa prática pedagógica quanto à avaliação do TCC.

Uma primeira constatação que podemos extrair dessa prática é que esse componente curricular, pela sua própria natureza, vem nos desafiando permanentemente a encontrar alternativas e novas estratégias para "atribuir valor" aos Trabalhos de Conclusão de Curso e à construção desse trabalho acadêmico pelo aluno.

Desafio, sim, porque a cultura avaliativa que temos vivenciado tem uma longa tradição de classificação, de verificação do desempenho, muitas vezes tomando a "medida" como sinônimo de avaliação e, mais que isso, como única possibilidade de avaliação. Não é por acaso que, historicamente, muitos modelos contemporâneos de avaliação construíram instrumentos-padrão para provas, testes, escalas, classificação, padrões de rendimento, checklists, como Saul bem sintetizou quando tratou das diferentes abordagens de avaliação da aprendizagem⁸.

Nesse sentido, a avaliação somativa, que atribui valores (geralmente numéricos) a partir de padrões quantificáveis de rendimentos médios, uniformes, aceitáveis para uma classe ou grupo de alunos, há muito não se coaduna com a avaliação dos Trabalhos de Conclusão de Curso, a exemplo dos trabalhos monográficos, elaborados a partir de temas escolhidos livremente pelos alunos, temas tão diversificados, com tantas possibilidades de coleta e análise de dados, às vezes temas únicos, inéditos, que qualquer tentativa de padronização ou classificação escapa, na prática, à avaliação tradicional.

Evidentemente, a presença/ausência de requisitos básicos para elaboração do TCC, seja qual for a modalidade de trabalho definida no Projeto Pedagógico dos cursos de Graduação, tem sido o ponto de partida para se caminhar na direção de uma avaliação processual e formativa, que possa integrar pelo menos três dimensões:

1. a do plano de elaboração, que possibilita ao aluno desenvolver e atingir os objetivos propostos para o TCC (aprender a fazer);
2. a do plano da participação, do seu envolvimento e comprometimento no processo e do seu esforço para superar

⁸ Ver Ana Maria Saul, *Avaliação Emancipatória*, 25-51.

seus limites, (aprender a ser e a conviver); e, sobretudo,

3. a do plano de conscientização sobre o próprio processo de aprendizagem e produção de conhecimento que protagoniza ao elaborar seu TCC⁹ (aprender a aprender).

Nesse sentido, quando falamos de construir uma **base de referência** para a avaliação processual/formativa do TCC, queremos dizer que a integração dessas três dimensões pode vir a constituir numa nova proposta para se avaliar o TCC na Graduação.

Assim, no plano do desenvolvimento, ou seja, no que se refere aos procedimentos e técnicas para elaboração do TCC, há considerável número de publicações na área da Metodologia do Trabalho Científico e Metodologia da Pesquisa que tem subsidiado e orientado alunos e docentes na organização do TCC. Portanto, essa não é a questão central ou a mais difícil a ser enfrentada.

Ainda no plano do desenvolvimento do TCC, encontramos também muitos subsídios teórico-metodológicos nas áreas específicas, que permitem ao aluno ter acesso às informações e abordar com segurança os conteúdos a serem trabalhados e suas relações com a área de conhecimento e o contexto sociocultural mais amplo. De fato, as maiores dificuldades se encontram no estabelecimento de uma **base de referência** para avaliarmos a **trajetória** do aluno durante seu processo de elaboração do TCC.

Ao contrário dos critérios relativamente estáveis para avaliação dos aspectos técnicos e normativos que podem orientar a pesquisa na graduação, na avaliação processual do TCC os quadros referenciais devem (ou deveriam)

ser mais flexíveis/instáveis, já que os avanços e dificuldades inerentes ao processo estão fortemente ligados ao tema e à trajetória individual de cada aluno ou grupo.

No entanto, assim como a rigidez e a uniformização na avaliação não cabem, a flexibilização não significa um "laissez faire" inseqüente, ao contrário, significa estabelecer como parâmetro a possibilidade de múltiplas perspectivas de análise para se avaliar um processo em si complexo. Trata-se de articular:

1. o plano da elaboração, que demanda procedimentos lógicos, teóricos e metodológicos específicos de cada área;
2. o plano da participação, que envolve as atitudes e valores do aluno que influenciam (interferem) o desenvolvimento do TCC;
3. e o plano do conhecimento que o aluno tem do seu próprio processo de aprendizagem, seu "método de estudo" (metacognição/meta-avaliação).

Nessa perspectiva, torna-se fundamental a participação consciente do aluno durante todo o processo de elaboração do TCC, para que ele possa, gradativamente, compreender seu próprio processo de aprendizagem e produção do conhecimento, que envolve, de início, perceber suas dificuldades, sua capacidade de analisar os materiais que coletou e de que dispõe para elaborar seu trabalho, ter maior consciência de suas possibilidades, ou seja, compreender seu próprio "jeito de estudar"; isso já seria caminhar na direção de um exercício de metacognição, de auto-avaliação e de auto-responsabilização pelo seu processo de elaboração do TCC.

⁹ A integração dessas dimensões na avaliação formativa também tem sido considerada, na literatura educacional brasileira, sob os conceitos de metacognição / meta-avaliação.

A avaliação processual também nos dá condições de mostrar ao aluno que os conteúdos a serem pesquisados estão relacionados a cada item do seu projeto de TCC, que esse projeto tem uma temática que não foi selecionada “ao acaso”, nem está “solta” no curso, temática essa que, por sua vez, se relaciona com o contexto mais amplo do curso como um todo e com a sua formação profissional.

Por outro lado, e ao mesmo tempo, essa avaliação processual do TCC também se torna um grande desafio para os docentes, porque requer um grau diferenciado de envolvimento em sua relação com o trabalho dos alunos, que permita incorporar na avaliação aspectos qualitativos dessa trajetória. Assim, coloca-se a questão: como orientar e como trabalhar com critérios flexíveis, múltiplos e contextualizados aluno a aluno?

2.3 Orientação Temática e/ou metodológica do TCC: que espaço é esse?

“Orientar o aluno na elaboração do TCC é, também, sempre avaliar”.

Essa afirmação pode ser polêmica; no entanto, se considerarmos orientador e orientando como sujeitos da mesma história/ aventura de produção do conhecimento, e quisermos trabalhar na direção da avaliação processual do TCC, é necessário compreender esse espaço, suas características e como a avaliação perpassa todas as dimensões da orientação.

Que espaço é esse? A nosso ver é um espaço complexo, que comporta múltiplas dimensões, que se integram, que tem algumas características em comum, porém sem “fronteiras rígidas” e que se constrói com nosso fazer pedagógico cotidiano. No entanto, partindo de nossa prática pedagógica,

podemos, hoje, atribuir algumas características a esse espaço pedagógico:

- **é um espaço de intermediação do conhecimento;**
- **é um espaço de construção de conhecimento;**
- **é um espaço de reflexão sobre o conhecimento;**
- **é espaço de comprometimento ético;**
- **é um espaço de auto-conhecimento sobre o processo de conhecer.**

Portanto, esse não é um “espaço vazio”, com carga horária a ser preenchida a qualquer custo, não é espaço transitório ou mera “passagem” do aluno, também não é espaço de aconselhamento ou de “conversa à toa”. Não é espaço de tutela ou protecionismo de qualquer espécie.

Como **espaço de intermediação** do conhecimento promove (ou deveria promover) um diálogo permanente com os conceitos, teorias, práticas da área específica, possibilitando ao aluno sua organização, reorganização e reconstrução, ou seja, um espaço onde a fundamentação epistemológica, a compreensão dos paradigmas científicos que são orientadores da área de formação, permita superar modismos ou tratamento superficial e fragmentado das teorias e/ou autores que serão objeto de estudo para elaboração do TCC. É um espaço de reconhecimento, compreensão e interpretação das terminologias, metodologias, teorias da área específica, sempre com grau de aprofundamento adequado à Graduação¹⁰.

Portanto, é nesse espaço que poderemos trabalhar as questões da teoria do Conhecimento - relação sujeito-objeto no

¹⁰ Sobre essa questão ver artigo de Paulo M. G. Pozzebon. Projeto de Pesquisa para o TCC. *Revista Série Acadêmica*. PUC-Campinas, n. 19, jan./dez. 2005, 53-62.

processo do conhecimento, questões relacionadas à objetividade e neutralidade da Ciência, questões do Método, entre outras.

Outro aspecto importante a se destacar nesse espaço de intermediação que a orientação do TCC propicia é que, por meio da fundamentação epistemológica, poderemos caminhar para a interdisciplinaridade, ou seja, para uma maior integração entre as disciplinas que se envolvem com o TCC; nessa nossa perspectiva, a interdisciplinaridade não é uma técnica de operacionalização do currículo, que "junta" disciplinas, estágio, TCC. Ao contrário, é o conceito que orienta e favorece a interação dos saberes que estão sendo produzidos nesses componentes curriculares que, no geral, estão acontecendo no mesmo momento do desenvolvimento curricular, ou seja, ao final da graduação.

Como **espaço de construção** do conhecimento, a orientação do TCC tem-se revelado um espaço favorável ao desenvolvimento da autonomia intelectual do aluno, em parte pela própria relação professor-aluno ser diferenciada, se comparada aos espaços disciplinares propriamente ditos; geralmente, temos de 6 a 12 orientandos para cada docente, o que permite um contato acadêmico-pedagógico mais sistemático e, de certa forma, mais "personalizado", quando se trata do acompanhamento "passo a passo" da trajetória do aluno.

À medida que o aluno pesquisa, questiona, revê práticas e conceitos vai em busca da instrumentação científica disponível e traz para o espaço da orientação suas dúvidas e propostas para solucionar os problemas encontrados, vai também se assumindo como sujeito do processo de elaboração do TCC, capaz de construir explicações para os problemas de sua área específica, suscitados em seu percurso de formação.

Esse aspecto da construção do saber deve ser valorizado não só no decorrer da

elaboração do TCC, mas durante toda a Graduação; nossa prática tem mostrado que quanto mais o aluno tem consciência de que está construindo um saber e não apenas "cumprindo uma exigência curricular", mais ele se envolve no processo de elaboração, mais se empenha na coleta dos dados necessários ao desenvolvimento do seu projeto e mais participa na busca de alternativas para sua futura prática profissional.

Como decorrência, esse envolvimento propicia uma abertura para a análise crítica dos resultados alcançados, favorecendo a revisão/reorganização dos pontos frágeis detectados na avaliação.

Assim, a orientação é também **espaço de reflexão** sobre a natureza das idéias e dos conceitos, sobre os dados empíricos que são significativos para o tema que está sendo pesquisado e, sobretudo, do reconhecimento e da inter-relação dos conceitos e da base empírica com possíveis alternativas/soluções para os problemas que suscitaram a escolha do tema.

O **espaço de reflexão** é também o espaço da **crítica**, entendida aqui como análise, como capacidade de questionamento argumentado e sistemático das teorias, das idéias com as quais se lida no momento de elaboração do TCC. No entanto, a crítica como questionamento sistemático

"supõe sempre elaboração acurada, construção e reconstrução de conceitos, de teorias e práticas, colaboração alternativa persistente, envolvimento concreto e, por fim, a respectiva prática. Faz parte da sistematicidade o esforço comprometido de argumentação, no sentido preciso de aduzir as melhores razões possíveis para discordar. Quer dizer, a discordância não pode provir apenas da ideologia contrária, ou do desconhecimento da causa, ou da fidelidade grupal. Para divergir do

conhecimento é mister conhecimento"¹¹.

Cabe lembrar que, frequentemente, temos encontrado o sentido de crítico como sendo o profissional que tem uma teoria ou uma prática "verdadeira", que se contrapõe a uma "falsa teoria" ou a uma "falsa prática", o que leva a uma radicalização da contraposição verdadeiro/falso, com relação à construção do conhecimento.

No entanto, a formação profissional em qualquer área do conhecimento, a nosso ver, deveria ser capaz de discutir com o aluno e auxiliá-lo a compreender que a crítica não se apresenta como conjunto de conteúdos verdadeiros/falsos, mas a crítica

*"é uma forma de trabalho intelectual com a finalidade de explicitar o conteúdo de um pensamento qualquer, de um discurso qualquer, para encontrar o que está sendo silenciado por esse pensamento ou por esse discurso"*¹².

Nesse sentido, ao compreendermos e explicitarmos esse conteúdo, poderemos perceber se tem um caráter ideológico, se é pertinente, se é capaz de nos levar à reflexão, à reinterpretção, abrindo novos caminhos para a análise e compreensão da realidade.

Nessa perspectiva, a capacidade de reflexão, de crítica não se "adquire" de repente, não ocorre de um momento para outro, ao contrário, resulta de um processo de amadurecimento que deve vir ocorrendo ao longo da graduação, um processo de estudo, de disciplina intelectual, de esforço do aluno para se apropriar dos conhecimentos

específicos de sua área de formação, compreendê-los, interpretá-los, organizá-los e sintetizá-los a partir de sua experiência pessoal, portanto, própria de cada aluno. Como destaca Freire, é necessário, para dar sentido a esse esforço, que o aluno tenha clareza de que

*"estudar é realmente um trabalho difícil. Exige de quem o faz uma postura crítica, sistemática. Exige disciplina intelectual que não se ganha a não ser praticando-a"*¹³.

Portanto, o desenvolvimento da criticidade se dá no cotidiano, envolvendo tanto professores quanto alunos no desenvolvimento de um pensar crítico, o que, é claro, não se esgota na Graduação ou no período de elaboração do TCC.

Nesse sentido, sendo o **espaço de reflexão** o espaço de construção da crítica e da busca de alternativas/soluções para os problemas que estão sendo investigados, a **decisão**, a **opção** pelas alternativas mais viáveis **deve ser do aluno**, se buscamos que no processo de elaboração do TCC se dê continuidade e se amplie a construção de sua autonomia intelectual.

Como **espaço de comprometimento ético**, a orientação do TCC vai lidar com as atitudes e valores presentes durante todo o processo, considerando as questões éticas **como parte** dos processos do conhecer; assim, atitudes de respeito frente aos valores presentes no contexto social mais amplo (comunidade local, grupos sociais, instituições, escolas, etc.), atitudes de troca e acolhimento de saberes não institucionalizados, possibilitam compreender a função social do conhecimento e, sobretudo, ajudam a dar um sentido para possíveis práticas/intervenções

¹¹ Pedro Demo. **Pesquisa e construção de conhecimento**, 24.

¹² M. S. Chaui. O papel da Filosofia na Universidade, **Cadernos SEAF**, n. 1, s/d.

¹³ Paulo Freire. Considerações em torno do ato de estudar.

que venham a ser desencadeadas a partir dos resultados da pesquisa desenvolvida para o TCC.

Discutindo o papel do professor-orientador, Moran destaca que o orientador ético

“ensina a assumir e vivenciar valores construtivos, individual e socialmente. Cada um dos professores colabora com um pequeno espaço, uma pedra na construção do ‘mosaico’ sensorial-intelectual-emocional-ético de cada aluno. Este vai organizando continuamente seu quadro referencial de valores, idéias, atitudes, tendo por base alguns eixos fundamentais comuns, como a liberdade, a cooperação, a integração pessoal”¹⁴.

Como **espaço de autoconhecimento** sobre o processo de conhecer, ambos, professor e aluno, têm um papel importante nesse processo de aprender a aprender.

Como um dos pressupostos da avaliação processual é a própria reflexão do aluno sobre o seu método de estudo (processo de aprendizagem) o espaço da orientação do TCC permite que o aluno desenvolva sua capacidade de auto-avaliação, sem que essa se configure em autoprotecionismo, justificativas ou autodefesa frente aos limites e dificuldades; ao contrário, o que se pretende nesse espaço é justamente dar um outro caráter à auto-avaliação, que leve à dupla auto-responsabilização: pelo processo de aprendizagem e pelo processo de elaboração do TCC.

Para tanto, é indispensável o envolvimento do professor na construção dessa relação dialógica, como “promotor de processos construtivos de conhecimento dos

alunos”¹⁵, valorizando o esforço de cada um para se auto-avaliar e, ainda que identifique limites nesse processo, transformar esse momento avaliativo como promoção e não punição.

Como se pode constatar, o espaço da orientação metodológica e/ou temática do TCC requer uma organização sistemática para acompanhamento do aluno, que permita ao professor estabelecer a “tendência evolutiva” das elaborações do aluno, ao mesmo tempo dando um caráter profissional a esse espaço, que é também um espaço de transição para a vida profissional; assim, organização do tempo, pontualidade na hora marcada para a orientação, objetividade nas discussões, pertinência dos assuntos tratados, são elementos que certamente poderão fazer avançar o processo, qualificando tanto a orientação quanto o seu resultado, o próprio TCC.

Esse espaço qualificado permite ainda a **recuperação** durante o processo, quer seja referente aos conteúdos específicos da área de formação, quer seja referente à organização e apresentação do material que compõe o TCC, ao cumprimento das normas da ABNT, atendimento ao cronograma e outros requisitos específicos de cada área de conhecimento ou curso de Graduação.

2.4 Construindo o conceito de acompanhamento dialogado

O espaço da orientação é o espaço do **acompanhamento dialogado**, conceito que temos buscado formular a partir dos princípios da avaliação emancipatória, processual e formativa, que permita a professor e aluno trabalharem com o conhecimento **que já foi produzido na área**, com o conhecimento **que está sendo produzido nesse espaço**, com o

¹⁴ José M. Moran. *Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas*. 31.

¹⁵ Ver Pedro Demo, op. cit. 100.

conhecimento **que poderá vir a ser produzido**, como inovação, nesse espaço.

O **acompanhamento dialogado**, como parte integrante do espaço de orientação, se constitui num **partilhamento** de idéias e informações entre alunos e professores, sem que se configurem imposições (doutrinárias e/ou ideológicas) de qualquer natureza, e o aluno possa ter autonomia para decidir que encaminhamento dar ao seu TCC.

Na elaboração desse nosso conceito recuperamos a idéia de **contrato acadêmico** na relação professor-aluno, buscando trazer para o espaço de orientação do TCC três momentos muito significativos para o processo:

1. o momento da explicitação das expectativas do professor e do aluno quanto à orientação;
2. o momento do estabelecimento dos procedimentos a serem desenvolvidos nesse espaço, e do comprometimento mútuo com o que se vier a

estabelecer para qualificar cada vez mais o processo de construção do TCC;

3. o momento de esclarecimentos dos critérios de avaliação em todas as etapas de elaboração do TCC, garantindo-se a transparência no processo avaliativo.

*Como estratégia para operacionalização do **acompanhamento dialogado**, temos implementado há vários anos o que denominamos de Ficha de Acompanhamento e Avaliação do TCC, em que são registrados, semanal ou quinzenalmente, todos os assuntos tratados na orientação, bem como os encaminhamentos e as tarefas previstas no cronograma de trabalho proposto.*

É um recurso simples, conforme modelo a seguir, mas que permite recuperar, a qualquer momento, a trajetória do desenvolvimento do trabalho, trazendo elementos importantes para avaliarmos a participação e o envolvimento do aluno na elaboração do TCC.

Ficha de Acompanhamento e Avaliação do TCC		
Nome do Aluno:		
Orientador temático:		
Orientador Metodológico:		
Co-orientador:		
Tema do TCC:		
E-mail do aluno:		
Data:	Assunto tratado / orientações	Assinatura do Aluno

A participação do aluno, em termos de freqüência às orientações, é muito importante para se estabelecer um diálogo aberto, por meio do qual se valorizem os avanços no desenvolvimento do TCC, mas também se

coloquem as dificuldades e se discuta as melhores formas de superá-las.

A utilização dessa Ficha de Acompanhamento e Avaliação tem mostrado que, para além do "controle" das atividades

do aluno, as duas partes envolvidas no processo, orientador e orientando, vão se reciclando à medida que o próprio trabalho de pesquisa se desenvolve; com essa nova vivência da avaliação processual, podemos, hoje, afirmar que há um indiscutível crescimento qualitativo do trabalho que está sendo desenvolvido, bem como uma nova atitude com relação à participação do aluno na avaliação.

Assim, outro aspecto importante do **acompanhamento dialogado** se refere à discussão dos itens que constam na proposta de avaliação, apresentados desde o início do processo a todos os alunos e discutidos, individualmente, no espaço da orientação; isso contribui para maior clareza do que seja a avaliação processual desse processo de produção de conhecimento e suas diferenças com relação à avaliação tradicional/somativa.

Enfim, o espaço da orientação é o lugar onde essas dimensões se entrecruzam, é um espaço de aprendizagem, para alunos e professores, espaço onde ambos desenvolvem novas competências e habilidades, tanto em relação à atualização/revisão/produção do conhecimento, quanto em relação à função formativa e ética da avaliação; portanto, é necessário que professores e alunos tenham consciência do significado desse espaço pedagógico que, na sua complexidade, articula intermediação e construção do conhecimento, reflexão e comprometimento ético com os resultados do TCC, na perspectiva da avaliação processual/formativa.

3. Construindo uma base de referência para avaliação processual do TCC

Partindo do nosso conceito de **acompanhamento dialogado** e considerando

o espaço da orientação como espaço de avaliação de todo o processo, temos buscado organizar uma **base de referência** para avaliar o TCC, que articule a avaliação temática e/ou a avaliação metodológica com a avaliação do processo do aluno.

É preciso registrar que, como todo quadro de referência, esse não tem condições de dar conta dos múltiplos aspectos da avaliação processual, e não se pretende aqui considerá-lo "imutável", rígido, "uniformizável" para qualquer situação.

No entanto, é necessário construirmos uma base de referência de relativa estabilidade, para podermos "atribuir valor" ao TCC, considerando também os processos e avanços de cada aluno. Dessa forma, a partir de uma base de referência que já vínhamos trabalhando na Graduação¹⁶, temos, gradativamente, ampliado os indicadores que podem contemplar as 3 dimensões da avaliação processual; é preciso registrar que, diante das especificidades de cada área, de cada TCC e de cada aluno, trabalharemos com parte desses indicadores, ou *seja, aqueles que forem pertinentes a cada modalidade de TCC que estiver sendo elaborada*.¹⁷

Assim, este é um quadro de referência amplo, construído levando-se em conta quatro grandes fases de desenvolvimento do TCC - planejamento, desenvolvimento, conclusão e apresentação - com sub-divisões que, a nosso ver, atendem etapas já delineadas na literatura de Metodologia da Pesquisa normalmente utilizada nos meios universitários.

Esses marcos não se constituem em etapas segmentadas do processo, são momentos do processo de elaboração do TCC que têm uma dinâmica própria, uma

¹⁶ Ver Pádua e Palm, op. Cit. A ampliação dos indicadores contou com as sugestões dos docentes que participaram de oficina ministrada no Programa Permanente de Capacitação Pedagógica – PUC-Campinas/2006.

¹⁷ Lembramos que muitos cursos já vêm construindo um processo de elaboração do TCC antes do período final do curso, de tal forma que o Projeto para o TCC é desenvolvido em um período e o seu Desenvolvimento, ou a pesquisa propriamente dita, em outro; tal distribuição na grade curricular, não invalida nossa proposta, mantendo-se a avaliação processual em cada fase prevista; sobre diferentes modalidades de TCC ver: E.M.M.Pádua, **Metodologia da Pesquisa**, 50.

articulação interna e uma troca permanente entre eles, tendo como referencial os objetivos do projeto delineado e, muitas vezes, as

necessidades de reorganização, revisão, reconstrução, frente à realidade ou frente aos dados e informações coletados.

Tabela 1 - Indicadores para avaliação do TCC na Fase de Planejamento.

	Avaliação temática / metodológica do TCC Alguns indicadores	Avaliação do processo do aluno na elaboração do TCC Alguns indicadores
Fase de Planejamento	<p style="text-align: center;">ETAPA I - PROJETO</p> <p>1. Seleção do Tema:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ se o tema escolhido é relevante (original, criativo) para a formação profissional; ▪ se o tema é relevante para a área de educação / formação; ▪ se há possibilidade de execução na Graduação. <p>2. Formulação do problema e levantamento de hipóteses:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ descreve corretamente o problema a ser pesquisado; ▪ contextualiza o problema a ser pesquisado; ▪ elabora levantamento das hipóteses que podem levar à solução do problema; ▪ consegue estabelecer as variáveis, propriedades e/ou características que envolvem o problema levantado; ▪ associa o tema a ser desenvolvido no TCC com as possibilidades de resolução de problemas presentes no estágio, quando for o caso; ▪ empenha-se no levantamento da bibliografia inicial; ▪ indica os recursos metodológicos e/ou estratégias que deverão ser utilizados para a coleta de dados; ▪ mostra compreensão do que representam os objetivos ou hipóteses do projeto, em termos de métodos a serem utilizados para alcançá-los. 	<p style="text-align: center;">ETAPA I - PROJETO</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ comparece regularmente à orientação; ▪ revela iniciativa e autonomia na busca de seu tema de pesquisa; ▪ mostra capacidade de sintetizar as leituras para a correta identificação e definição do problema; ▪ dispõe-se a buscar informações sobre o tema escolhido, em qualquer dos meios em que esteja armazenado; ▪ seleciona, prepara e utiliza o material necessário à elaboração do projeto, mostrando independência com relação ao orientador; ▪ compreende a importância da elaboração de um cronograma individual nessa etapa do projeto (faz plano individual de trabalho); ▪ avalia o cumprimento de seu cronograma individual de atividades, redirecionando ações, quando for o caso; ▪ mostra disponibilidade para recuperar conteúdos e habilidades adquiridas ao longo do curso; ▪ mostra desenvoltura na busca de informações que acrescentem conhecimento e que, de certa forma, favoreçam atingir os objetivos propostos; ▪ sua produção escrita revela crescimento no processo de elaboração do projeto; ▪ avalia seu desempenho na apresentação oral do projeto, quando for o caso; ▪ contribui com críticas pertinentes para a melhoria do seu projeto e dos colegas; ▪ atende o cronograma de entrega do Projeto.

Tabela 2 - Indicadores para avaliação do TCC na Fase de Planejamento.

	<p style="text-align: center;">Orientação temática / metodológica do TCC Alguns Indicadores</p>	<p style="text-align: center;">Avaliação do Processo do aluno na elaboração do TCC Alguns indicadores</p>
Fase de Desenvolvimento	<p style="text-align: center;">ETAPA II - COLETA DE DADOS ETAPA III - ANÁLISE DOS DADOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ elabora e descreve corretamente os instrumentos para realizar a coleta de dados, focada nos objetivos da pesquisa; ▪ verifica se a pesquisa bibliográfica tem como referência o projeto - não extrapola o contexto; ▪ analisa se a pesquisa é atualizada, de acordo com o desenvolvimento científico da área; ▪ completa adequadamente a bibliografia inicial; ▪ organiza e registra corretamente as fontes pesquisadas; ▪ organiza as informações coletadas de acordo com os objetivos do projeto (correlação com os conteúdos teóricos); ▪ analisa criticamente o material coletado, interpretando e relacionando os dados, tendo como referencial o projeto; ▪ mostra rigor científico na coleta e análise dos dados; ▪ relaciona os dados coletados com o referencial teórico do tema (vê a importância das referências teóricas para discussão dos dados); ▪ trabalha o material coletado a fim de evitar que o trabalho monográfico seja simples compilação de textos; ▪ cria novas formas de apresentação dos dados coletados; ▪ verifica se a metodologia aplicada está sendo desenvolvida satisfatoriamente; ▪ analisa se consegue correlacionar os resultados obtidos com a proposta do projeto. 	<p style="text-align: center;">ETAPA II - COLETA DE DADOS ETAPA III - ANÁLISE DOS DADOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ elabora e justifica mudanças no projeto, quando necessário; ▪ participa ao orientador as situações em que encontra dificuldades, reconhecendo e trabalhando suas capacidades e limitações; ▪ efetua modificações em resposta à orientação, ampliando a busca bibliográfica; ▪ apresenta e discute com o orientador os recursos metodológicos, ficha-mentos ou outros materiais solicitados, à medida em que desenvolve a coleta de dados; ▪ é capaz de direcionar seu trabalho para a constante operacionalização do processo, assumindo a responsabilidade pelo desenvolvimento do TCC; ▪ mostra capacidade de reorganizar e reelaborar conhecimentos (busca construir conhecimentos e não somente reproduzi-los); ▪ mostra empenho na descoberta de soluções para o problema levantado; ▪ revela capacidade de organização, persistência e aprimoramento nos registros das fontes consultadas/pesquisadas; ▪ revela capacidade de análise, crítica e correlação com os conteúdos teóricos; ▪ consegue visualizar a possibilidade de e/ou elaborar novo conhecimento a partir da análise dos dados; ▪ mostra respeito, na análise dos dados, frente aos diferentes valores presentes no contexto social mais amplo; ▪ continua comparecendo regularmente à orientação, respeitando o cronograma proposto.

Tabela 3 - Indicadores para avaliação do TCC na Fase de Planejamento.

	Orientação temática / metodológica do TCC Alguns Indicadores	Avaliação do Processo do aluno na elaboração do TCC Alguns indicadores
Fase de Conclusão	<p style="text-align: center;">ETAPA IV - A ELABORAÇÃO ESCRITA</p> <p>1. Estrutura definitiva do projeto</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ reelabora o plano de assunto, com base nos dados coletados, quando necessário. <p>2. Dados Coletados</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ apresenta redação logicamente organizada em três partes: ▪ introdução: elabora de acordo com os requisitos da metodologia científica; ▪ desenvolvimento: revela raciocínio; demonstra sem extrapolar do conceito; há relação entre a lógica da investigação e a usada no tratamento escrito do problema; há utilização adequada dos recursos ilustrativos (figuras, fotos, tabelas, gráficos, etc.) e apresenta documentação das fontes; linguagem correta e objetiva; ▪ conclusão: não extrapola o contexto; é apresentada sinteticamente ao final do trabalho; há relação entre a(s) hipótese(s) e a conclusão; quando for o caso, aponta diretrizes para continuidade da pesquisa. <p>3. Métodos e Técnicas</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ revela clareza dos pressupostos teórico-metodológicos e ético-filosóficos que norteiam o trabalho; ▪ aborda o problema de acordo com a metodologia específica da área de atuação e os objetivos do projeto. <p>4. Apresentação gráfica do TCC</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ forma gráfica correta, ou, quando for o caso, maquetes, pôsteres, memoriais, portfólios, projeto experimental, etc., de acordo com a modalidade de TCC prevista no Projeto Pedagógico do curso; ▪ observa normas da ABNT para citações e referências bibliográficas; observa correção gramatical; ▪ apresenta bibliografia final atualizada; ▪ apresenta anexos organizados e pertinentes ao tema pesquisado, quando for o caso; ▪ a produção escrita está lógica, fluída, numa seqüência compreensível e clara (coesão e coerência textual); ▪ o texto final é interessante de ler (estilo). 	<p style="text-align: center;">ETAPA IV - A ELABORAÇÃO ESCRITA</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ atende o cronograma de entrega do projeto definitivo; ▪ mostra capacidade para relacionar os dados coletados na elaboração da redação; ▪ atende cronograma de entrega da versão preliminar, quando for o caso; ▪ verifica se a versão preliminar se apresenta organizada; nos casos necessários, mostra-se disposto a rever a redação preliminar para superar as falhas; ▪ continua comparecendo regularmente à orientação e mostra empenho em construir uma contribuição pessoal sobre o tema estudado; ▪ atende cronograma de entrega da versão definitiva do TCC; ▪ analisa se o aluno reconhece o seu próprio crescimento no processo (auto-avaliação); ▪ analisa se o aluno demonstra crescimento no processo de elaboração do trabalho; ▪ revela crescimento na forma como foi estruturado/organizado todo o material obtido; ▪ analisa se o aluno consegue deixar sua marca pessoal no resultado final do TCC, ou seja, na sua forma de estruturar, escrever, organizar seu trabalho; ▪ analisa se a produção escrita revela crescimento no processo (como um todo) de elaboração do texto final do TCC; ▪ continua comparecendo regularmente à orientação, respeitando o cronograma proposto.

Tabela 4 - Indicadores para avaliação do TCC na Fase de Planejamento.

	Orientação temática / metodológica do TCC Alguns Indicadores	Avaliação do Processo do aluno na elaboração do TCC Alguns indicadores
Fase de apresentação formal/socialização do TCC	<ul style="list-style-type: none"> ▪ prepara com objetividade a apresentação do tema e do problema pesquisado; ▪ destaca os principais conceitos trabalhados; ▪ expõe com clareza os procedimentos metodológicos para desenvolvimento do TCC; ▪ apresenta argumentos consistentes e fundamentados nas teorias que deram suporte ao desenvolvimento do projeto (consistência teórica adequada para a Graduação); ▪ responde adequadamente às questões ou críticas feitas pela banca. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ discute a apresentação do TCC com o orientador; ▪ mostra, na exposição oral, clareza, desenvoltura e domínio do conteúdo trabalhado; ▪ compreende as observações/questões dos participantes da banca final, procurando respondê-las adequadamente; ▪ anota, quando for o caso, sugestões de melhoria do TCC ou para continuidade da pesquisa; ▪ aponta, quando for o caso, estratégias de socialização dos resultados junto às instituições, comunidades, profissionais, entrevistados, etc., que colaboraram com a pesquisa desenvolvida para o TCC; ▪ revela empenho no preparo do material para apresentação final, oral, do TCC para a banca e para o público; ▪ avalia sua concentração e envolvimento nessa produção; ▪ analisa seu desempenho na elaboração do TCC e na socialização (como avalia seu processo e o resultado do processo).

Com relação à socialização dos projetos de TCC, a partir da vivência como orientadora, pudemos perceber que seria importante para alunos e professores um **momento intermediário** no processo, para se falar dos temas desenvolvidos, das metodologias utilizadas e das dificuldades vivenciadas no período.

Como estratégia, temos organizado uma dinâmica de socialização dos projetos, incluída também no processo avaliativo. A intenção fundamental tem sido criar um espaço para o aluno avaliar o próprio processo de elaboração do Projeto do TCC, a partir dos seguintes objetivos:

- socializar os temas que estão sendo pesquisados;
- trocar experiências sobre as metodologias e técnicas de coleta de dados que estão sendo previstas, bem como ampliar o rol de referências bibliográficas;
- expressar dificuldades quanto ao projeto, redação, pesquisa de campo, outras.

Como sugestão, propomos, para essa atividade de socialização, convidar todos os

professores do curso, mesmo aqueles que não estão participando da orientação do TCC; tem sido escolhido o **momento de entrega** do projeto do TCC (final da Etapa I) e adotados os seguintes procedimentos:

- apresentação oral a partir de um roteiro previamente preparado (a ser entregue posteriormente ao orientador), que contemple:
 - qual o tema e o problema que estão sendo pesquisados, qual a forma de desenvolvimento prevista para a pesquisa e os resultados parciais, quando houver;
 - quais dificuldades que se têm encontrado: limites pessoais, limites institucionais, limites da orientação temática e/ou metodológica;
 - quais avanços se identificam no processo.

Incluir essa estratégia no processo avaliativo deve ficar a critério de cada curso. No entanto, cabe registrar que, na nossa experiência, os resultados desse espaço intermediário de socialização têm sido avaliados como muito positivos: os alunos e os professores têm trocado bibliografias, surgem sugestões para ampliação dos projetos, para entrevistas com profissionais, enfim, tem se tornado também um espaço de incentivo à integração e solidariedade entre os envolvidos, espaço coletivo que complementa o espaço da orientação individual.

Finalmente, é importante considerarmos que a avaliação processual é parte de um projeto para o TCC em cada curso de graduação, e que a implementação dessa dimensão do Projeto¹⁸ requer uma estratégia

específica para sua viabilização, adequada ao momento do processo de desenvolvimento curricular em cada curso.

No entanto, algumas necessidades mais gerais podem ser indicadas, a partir das quais diferentes estratégias podem ser desenvolvidas:

- é necessário um "acordo comum" entre os participantes do Projeto, para que haja disponibilidade e motivação para envolvimento em um novo processo de aprendizagem, ou seja, um processo em que alunos e professores se coloquem como aprendizes da avaliação processual;
- é necessário que, a partir desses indicadores da avaliação do processo do aluno, se construam outros adequados e pertinentes a cada curso e a cada modalidade de TCC e que, ao mesmo tempo, esses critérios sejam socializados, garantindo transparência ao processo avaliativo;
- é necessário que os indicadores que apontamos para avaliação do processo do aluno sejam **gradativamente** introduzidos, a fim de que alunos e professores possam refletir sobre a nova prática e sobre o significado da metacognição e da meta-avaliação para os processos de aprendizagem;
- é necessário compreender o **acompanhamento dialogado** como um conceito em construção, que possibilita uma prática pedagógica inovadora, que vai (re)alimentando e (re)vitalizando o conceito, impedindo que se cristalize, que se torne um mero "slogan" ou que venha a se constituir

¹⁸ Ver dimensões do Projeto de TCC in EMM de Pádua. TCC: elementos para a construção de um Projeto Integrado de Desenvolvimento curricular. **Série Acadêmica**. PUC-Campinas, n. 19, jan/dez. 2005, 31-52

"receita" para a orientação temática e/ou metodológica do TCC;

- é necessário, sobretudo, acompanhar e avaliar permanentemente o processo como um todo, no sentido de contribuir para sua qualificação, sempre garantindo-se ampla participação dos envolvidos com o Projeto do TCC em cada Curso.

Considerações finais

A temática da avaliação é, e continuará sendo, constante desafio para a prática pedagógica do docente.

A avaliação somativa, ainda, de modo geral, preponderante na Graduação, pode ser pertinente em algumas situações de aprendizagem, mas somente ela não dá conta de avaliar o conjunto de habilidades, competências, atitudes e valores, em especial no que se refere ao TCC.

Assim, a avaliação processual/formativa é a que, a nosso ver, tem condições de atender, no sentido amplo, aos princípios orientadores dos quatro pilares da educação e, no âmbito interno da PUC-Campinas, às diretrizes institucionais da avaliação processual do TCC.

A proposta de avaliação processual do TCC que vimos construindo tem por objetivo se constituir como uma **base de referência** que integre as dimensões da elaboração do TCC, da participação do aluno e de sua conscientização sobre o processo de aprendizagem que vivencia. Como toda referência, é uma proposta aberta, flexível, que poderá ser modificada a partir de cada processo avaliativo específico, mas que atende, a nosso ver, à concepção de educação com a qual vimos trabalhando.

Podemos concluir que a construção de uma **base de referência** para avaliação processual/formativa do TCC, que visa integrar

elementos teórico-metodológicos e elementos pertinentes ao processo do aluno, requer dos participantes nova compreensão do papel do TCC na Graduação e do que se entende por avaliação processual e também nova atitude frente ao processo de avaliação, que só pode ocorrer mediante um **acompanhamento dialogado**.

Para tanto, é necessário que o espaço de orientação temática e/ou metodológica do TCC seja qualificado, e que, na sua complexidade, possa ser um espaço pedagógico de acompanhamento, intermediação e produção do conhecimento, mas, também, um espaço onde a reflexão sobre o processo de conhecer e sobre o que está sendo produzido como conhecimento, possa levar a um comprometimento ético, que expresse os valores institucionais de solidariedade e valorização das pessoas e comunidades com as quais estamos envolvidos.

Referências Bibliográficas

- CHAUÍ, M. S. O papel da Filosofia na Universidade. **Cadernos SEAF**. n. 1, s/d.
- DELORS, Jacques. Os quatro pilares da educação in **Educação: um tesouro a descobrir**. 6ª ed. S.P.: Cortez; Brasília, DF: MEC: Unesco, 2001, 89-102.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa e Construção de conhecimento. Metodologia Científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.
- FREIRE, Paulo. Considerações em torno do ato de estudar in **Ação cultural para a Liberdade**, 4ª ed. R.J: Paz e Terra, 1979, 9-12.
- LEITE, Denise B. C. e MOROSINI, M. (org) **Universidade Futurante: Produção do Ensino e Inovação**. Campinas, S.P.: Papirus, 1997.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem escolar**. S.P.: Cortez, 1995.

MORAN, José M. Ensino e Aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas in **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas, SP.: Papirus, 2001, 11-65.

MORIN, Edgar. **Os 7 saberes necessários à educação do futuro**. 2ª ed. S. Paulo: Cortez/Unesco, 2000.

PÁDUA, E.M.M. de Metodologia da Pesquisa. 12ª ed. - Campinas, SP.: Papirus, 2006.

_____. A contribuição da monografia para a formação em Terapia Ocupacional: tendências temáticas e significado para o desenvolvimento curricular in **Terapia Ocupacional Teoria e Prática**. Campinas, SP.: Papirus, 2003. 137-154.

_____. **de Programa Básico de Metodologia da Pesquisa**. Relatório de Pesquisa. PUC-Campinas: Instituto de Filosofia, 1991.

_____ e Palm R.C.M. A monografia no curso de Terapia Ocupacional: uma experiência que está dando certo. **Revista de Ciências Médicas**. Vol. 9 n. 1, jan/abr/2000, 3-11.

_____. TCC: elementos para a construção de um Projeto Integrado de Desenvolvimento Curricular in **Série Acadêmica**. PUC-Campinas, Pró-Reitoria de Graduação. n. 19, jan/dez/2005, 31-52.

POZZEBON, Paulo M. G. Projeto de Pesquisa para o TCC in **Série Acadêmica**. PUC-Campinas, Pró-Reitoria de Graduação. n. 19, jan/dez/2005, 53-62.

ROMANOWSKI, J. P. e WACHOWICZ, L. A. Avaliação Formativa no ensino superior: que resistências manifestam os professores e os alunos? in **Processos de Ensinagem na Universidade**. L. G. C. Anastasiou e L.P. Alves (org.) Joinville, SC.: Univil, 2003, 121-139.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. 3ª ed. SP.: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2001.

SAUL, A. Maria. **Avaliação Emancipatória - Desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

“Avaliar, acima de tudo, é cuidar. Quem cuida com zelo, avalia passo a passo, sistematicamente, todo dia, com o objetivo de garantir ao aluno a melhor oportunidade possível”.

Pedro Demo

“A avaliação não é, nem pode ser, apêndice do ensino. É parte integrante do ensino e da aprendizagem. Na medida em que um sujeito aprende simultaneamente avalia, ou seja, discrimina, valoriza, critica, opina, raciocina, fundamenta, decide, julga, argumenta, opta entre o que considera que tem um valor em si e aquilo que carece dele. Esta atividade avaliadora, que se aprende, é parte do processo educativo e, como tal é continuamente formativa”.

Juan M. A. Méndez