

AValiação DOcente EM Estágio PRobatório: ESTUDO DAS Ações EDUCACIONAIS DO PROGRAMA CASa /UFC- COMUNIDADE DE COOPERAÇÃO E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Andréa Moura da Costa Souza ¹
Marcos Antonio Martins Lima ²

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo avaliar as competências docentes em estágio probatório no programa CASa/ UFC 2012 e 2015. As técnicas de levantamento para a coleta de dados foram: a pesquisa bibliográfica, pesquisa documental. Em seguida foi proposto uma entrevista com roteiro semiestruturado com o gestor com o intuito de avaliar a estruturação das atividades e a organização das ações. Foi aplicado um questionário com perguntas abertas e fechadas para 71 docentes que participaram das ações formativas durante o período compreendido entre 2012 a 2015. Os dados foram tratados e analisados por meio da tabulação com o software Statistical Package for Social Science for Windows (SPSS) e na perspectiva do modelo CIPP. Os dados levantados comprovaram que os docentes ingressam com competências didáticas e avaliativas na instituição, entretanto as competências para o desenvolvimento de projetos de extensão se apresentam como competências a serem desenvolvidas. Escolhemos nos concentrar nessas três competências no contexto do modelo CIPP, pois são pilares para o docente do ensino superior. Dentro do processo sistêmico em síntese, o programa CASa demonstra ter contribuído para o desenvolvimento das competências docentes, pois ao avaliar o programa constatamos que há a melhoria das competências, do planejamento e da avaliação do ensino-aprendizagem. O atingimento dos objetivos pedagógicos das disciplinas e da cooperação, estão alinhados com a aprendizagem significativa e com competências intrínsecas oferecidos pelo programa.

Palavras-chave: Avaliação. Competência. Formação Docente. Estágio Probatório.

INTRODUÇÃO

A competência e a formação, ou ainda se formar para ser competente está cada dia em pauta na sociedade, nas empresas, nos congressos acadêmicos e profissionais sob um ponto de vista ideológico, quantitativo e mesmo qualitativo. Consideramos mesmo que existe um efeito de moda pautado no interesse das organizações pelas competências, mas isso não diminui a pertinência do estudo das competências.

Discutir sobre a formação docente nesse trabalho é envolto de muita cautela que nos remete a colocar esse problema à luz das teorias sobre avaliação, sobre a competência e sobre o docente na proposta de evidenciar o atual momento. Esse momento vem acompanhado da preocupação com a formulação da política de valorização do magistério que tem submergido desde promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira Nº 9.394/96, sobre a questão da formação do professor do ensino superior que são tratadas de forma pontual e superficial, sendo assim a Lei não está bem definida para esta categoria que contribui para que

¹ Doutora Em Educação- docente do Instituto Federal do Ceará- CE , andrea.souza@ifce.edu.br

² Doutor em Educação -docente do programa de pós graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará - CE marcos.a.lima@terra.com.br

cada instituição estabeleça ou não uma formação para os docentes do ensino superior. Entretanto com a Lei Nº 12.772/2012, CAPÍTULO VI Art. 24, item V, a formação docente se tornou normativo nas Universidades Federais.

A LDB (1996) se apoia desde sua promulgação em critérios como objetivos e finalidades, estrutura, composição do corpo docente, gênero, para então subdividir as instituições em universidades, centro universitários, faculdades, institutos e centros tecnológicos. A diferença que se destaca entre as instituições de ensino superior é que as universidades são caracterizadas como pluridisciplinares e tem no quadro de efetivos profissionais que formam indivíduos do grau superior, assim que investem em pesquisas e em programas e cursos de extensão paralelamente.

O Censo 2013 registrou um total de 334.628 docentes, correspondentes a 383.683 funções docentes com vínculo institucional. (INEP /CENSO DA EDUCACAO SUPERIOR, 2013, p.34). Observa-se também que houve uma evolução de 22,2% no número de funções docentes da rede pública, esse incremento das funções docentes se deu principalmente pelos Institutos Federais e Cefets que foram abertos nesse período.

Verifica-se que a evolução do número de funções docentes em exercício, por grau de formação foi de 67,2 % do total dos doutores e estes estão na rede pública. O INEP (2014) também considera os dados referentes ao regime de trabalho e o que percebemos é que o regime de trabalho tempo integral com dedicação exclusiva é adotado pela maioria dos docentes das instituições públicas enquanto na rede privada o que prevalece é o regime de trabalho horista, revelando que a atividade docente nas instituições privadas é exercida como uma atividade complementar a renda, sendo esses obrigados a terem um outro cargo ou função para compor a renda principal.

Esses dados também revelam que acompanhada a essa evolução do grau de formação docente está atrelada uma produção intelectual do docente da instituição pública que culmina em responsabilidade para o docente que forma e/ ou é formado, pois através das políticas de incentivo a pesquisa e inovação serão os docentes de grau mais elevado que encabeçaram os projetos e poderão conseguir financiamento. Além de investir na pesquisa por exigência institucional e/ou por decisão pessoal, o docente não pode esquecer que precisa ensinar e mediar o aprendizado discente e se o docente pertence a uma instituição pública precisa investir em projetos de extensão.

A ideia deste trabalho foi decorrente da necessidade de se pensar em formações compatíveis com a necessidade dos docentes em estágio probatório na universidade pública, acompanhando o movimento da convergência do profissional que depois de uma pós-graduação é submetido a um concurso, aprovado e se vê diante de uma sala de aula, desenvolvendo atividades de ensino-aprendizado, para o qual, muitas vezes, não foi preparado. Assim voltar esse olhar para o docente em estágio probatória significa compreendê-lo como representante da instituição e agente de mudança no processo de reflexão e formação do discente a curto, a médio e em longo prazo, pois os docentes têm uma carreira pública de 35 anos e atuam na formação inicial (graduação) e continuada (aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado).

As literaturas destinadas à área da formação dos docentes ainda se mostram enraizadas na abordagem do docente nos anos iniciais, diferente do ponto de vista desta pesquisa que busca mostrar as competências necessárias para o docente do ensino superior. Em uma busca rápida na plataforma Scielo das palavras chaves: formação, docente e ensino superior não foram encontrados nenhum registro. Em outra busca utilizado os termos docente e ensino superior no período de 2002 a 2014 foram encontrados 232 artigos dos quais 170 são das ciências humanas. Entretanto não corresponde ao tema da nossa pesquisa que considera além do ensino superior a formação docente. Dessa forma, busca-se relacionar as competências necessárias com as formações oferecidas para os docentes para que haja uma integração e conseqüentemente um impacto positivo na construção dos objetivos de formação dos cursos oferecidos pela CASa (Comunidade de Cooperação e Aprendizagem Significativa) e que estes ultrapassem as barreiras da formalidade.

Procurando ser coerente com o método bachelardiano e a esse epistemólogo, docente que contribuiu com a escolha de nossas categorias e que entre os séculos XIX e XX ousou trazer um olhar crítico do formador. Um dos conceitos que este trabalho se apoiou foi o de obstáculo epistemológico que será tratado no próximo capítulo, entretanto, Gaston Bachelard (2005) definiu, na obra “A formação do Espírito Científico” quando avaliava a ministração dos docentes, que estes se opunham as novas descobertas. Sendo assim o obstáculo epistemológico poderá então se mostrar como uma justificativa do docente ao desenvolvimento de suas competências? Entretanto, a questão maior é saber se dispomos de uma avaliação para verificar como o docente está sendo formado? E de que forma deve ser preparado para assumir um conjunto de responsabilidade que se acumulam a sua função principal?

As mudanças que ocorreram na sociedade produziram a necessidade da formação dos docentes pelas instituições, assim que a LDB (1996), a Lei Nº 12.772/2012, o MEC e a avaliação do SINAES demandam que as instituições educacionais tanto públicas como privadas tenham essa preocupação explicitando-o no Planejamento de Desenvolvimento Institucional-PDI. Alinhada a essa determinação, a Universidade Federal do Ceará- UFC implantou em 2009 um programa de formação para os docentes que ingressam na instituição que depois se tornou obrigatório com a promulgação da Lei Nº 12.772/2012.

Neste contexto, observa-se uma constante inquietação sobre o uso de novas metodologias educativas, a inclusão das tecnologias digitais e a exigência por parte dos discentes a ter mais prática na disciplina. Assim, o docente além de dominar o conteúdo da disciplina que evolui, pois, inicialmente existia uma escola pedagógica e agora quantas temos? Existia um período avaliativo e agora temos 5, este mesmo docente tem que tentar mediar para os discentes esse conhecimento adquirido às vezes por meio da autodidaxia.

Diante de uma valorização das competências, uma nova identidade do docente também foi questionada e foi acompanhada por autores franceses e canadenses que culminaram nas seguintes obras: Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências? (PAQUAY et al., 2001); Quais seriam as competências para ensinar no século XXI por Perrenoud; Thurler, 2002 e O trabalho Docente (TARDIF; LESSARD, 2011). Lembrando que essa supervalorização da competência é decorrente das organizações empresariais que em busca de um profissional cada vez mais competente buscou ferramentas para gerencia-lo e forma-lo de acordo com a demanda ou de forma previsional (SOUZA; LIMA, 2013).

Sendo assim, esse olhar aguçado para a competência dos profissionais migrou das empresas para as escolas e posteriormente para as universidades que atribui avaliação e atrela esta, a progressão funcional do docente por mérito depois do cumprimento do interstício de dois anos, nas universidades federais, como observamos na Lei Nº 12.772, CAPÍTULO III, Art. 12, item § 2º. O que vemos é a grande maioria dos estabelecimentos educacionais autodeterminar a avaliação docente, mas deixando o desenvolvimento das competências por conta dos próprios docentes, enquanto as exigências de formação e desempenho para a progressão funcional continuam.

A Universidade Federal do Ceará engajou-se na capacitação dos docentes para isso assumiu a responsabilidade de desenvolvê-los com o intuito de responder as exigências que são definidas pelo Planejamento de Desenvolvimento Institucional (PDI) que propôs uma

nova identidade profissional para o docente. É por essa razão que um programa visando o desenvolvimento e formação docente foi fundada pela Pró-reitoria de Graduação da UFC e se tornou obrigatório para os docentes em estágio probatório. Mas concomitantemente, este programa é aberto à comunidade, docentes, e aos estudantes, entretanto é obrigatório para os docentes em estágio probatório. As discussões encontradas na exploração dos textos, teses, livros, artigos nacionais e internacionais que se referem a formação docente não contribuíram diretamente à construção ou avaliação de um modelo de formação baseado nas necessidades de formação dos docentes em estágio probatório. Os estudos brasileiros, em sua maioria, incidiram nas vertentes direcionadas a avaliação de programas, dos cursos e treinamentos ou ainda na auto-avaliação, categorias também importantes, mas que não nos deteremos.

A intenção da pesquisa é contribuir para o campo da educação, representativamente para o eixo de avaliação a fim de trazer discussões acerca da melhor forma de avaliar e de se preparar o profissional docente para que este exerça seu trabalho pautado não somente na experiência que adquiriu ao longo do seu trabalho, mas com o viés formativo para que entenda os porquês de suas ações e reflita na melhor forma de desenvolver seu trabalho.

A premissa traçada para a seleção do objeto de estudo foi detectar um recorte empírico que reunisse as formações ministradas e que permitisse o resgate histórico para que fosse possível a análise comparativa e evolutiva dos dados obtidos nos encontros com o uso do modelo CIPP de Stufflebeam (2003).

O objetivo geral do trabalho desta tese é avaliar as competências docentes em estágio probatório no programa CASa/ UFC 2012 e 2015, assim que suas ações educacionais oferecidas aos docentes participantes. Para isso, tomamos por base o modelo CIPP que faz referência ao contexto, aos insumos, ao processo e ao produto final. A pergunta norteadora é: existe um modelo de formação de competências predominante no programa CASa/UFC? Paralelamente verificaremos se as ações formativas contribuem para a formação de competências docentes no ensino superior e quais são os critérios, técnicas e procedimentos avaliativos.

METODOLOGIA

A abordagem escolhida e pautada na visão de Bachelard (2005) sobre a ciência nos conduziu a fundamentar nossa teoria em autores que buscaram estudar o objeto, seja a avaliação, a docência e a competência sobre a realidade. Sendo assim as experiências obtidas por esses autores são realizações teóricas que aproximam o pesquisador do objeto por meio da

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

teoria e não por meio do senso comum. Substitui-se então o método científico direto e imediato fundamentado no senso comum para o método científico indireto, no qual seus resultados são deliberados e mediados pela razão. A intenção de Bachelard é que a pesquisa siga o percurso da racionalidade para o real, ou seja, aquilo que realmente é visto pelo indivíduo ultrapassando o seu mundo sensível e interpretado por meio do seu mundo inteligível. Outra ênfase dada pelo autor é sobre a aplicabilidade da pesquisa e essa desde o início é nossa preocupação, na qual marca para Bachelard, o espírito científico.

Metodologia da Pesquisa de Campo

Este tópico tem o intuito de trazer respostas aos questionamentos colocados inicialmente se apoiando nos quatro polos e no desenvolvimento do pensamento de Bachelard (2005). Pedro Demo (2006) lembra que existem vários meios de se produzir ideias, mas para que essas tenham um reconhecimento científico precisa está pautada na coerência, no argumento que se dá com o uso dos procedimentos utilizados, ou seja, na metodologia científica.

Esta pesquisa tem caráter descritivo e será realizada com docentes que trabalham na instituição Federal do Ceará e que cumpriram ou cumprem a carga horária formativa obrigatória durante o estágio probatório. Pretende-se saber se existe um modelo de formação de competências predominante na CASa/UFC. Paralelamente verificar se as ações formativas contribuem para a formação de competências docentes e quais são os critérios, técnicas e procedimentos avaliativos. Assim que descrever o modelo de formação de docentes do ensino superior adotado pela Universidade Federal do Ceará (UFC), propondo uma avaliação fundamentada no modelo CIPP para saber se o produto final tem relação com os objetivos iniciais de formação.

Identificar os objetivos das formações que ocorreram nesse período para saber se os objetivos propostos realmente atendem as necessidades dos docentes e da instituição, segundo a percepção dos docentes pesquisados.

Esta pesquisa está classificada como qualitativa. É qualitativa, pois se tenta compreender os significados e situações descritas pelos docentes e mostrar os aspectos ainda não revelados do fenômeno estudado.

Descrição da população e amostra da pesquisa

Partimos do princípio que a necessidade de formação docente seja importante, pois esta iniciativa consta em Lei e também está vinculada ao PDI da IES e serve para contribuir com a

valoração da atividade docente, o ensino-aprendizagem discente e a qualidade da instituição. A priori pretendemos enviar o questionário para os 218 docentes contratados como efetivos entre 2012 a 2015. Entretanto esse trabalho está restrito à avaliação das ações formativas, para estudá-lo fizemos um corte retrospectivo, no qual consideramos os registros passados até o registro presente e um período de estudo de quatro anos que nos dá uma dimensão da entrada, permanência e saída dos docentes do estágio probatório.

A definição da amostra foi aleatória, ou seja, os 218 docentes pertencem a população e os que responderem ao questionário irão fazer parte da pesquisa e comporão a amostra. Sendo nosso objetivo avaliar ao longo do estudo se as ações formativas atendem as necessidades dos docentes e se os objetivos propostos são atingidos e percebidos por meio do desenvolvimento das competências docentes.

Técnicas de levantamento dos dados

As técnicas de levantamento para a coleta de dados foram: a pesquisa bibliográfica, no qual foram utilizadas as teses, artigos, livros físicos e digitais. A pesquisa documental feita no site institucional, esses documentos levantados não receberam nenhuma análise.

Em seguida foi proposto uma entrevista com roteiro semiestruturado com pelo menos 1 gestor com o intuito de avaliar a estruturação das atividades e a organização das ações. Será também proposto um questionário com perguntas abertas e fechadas. As perguntas fechadas foram respondidas com o auxílio da escala de avaliação Likert para que os docentes especifiquem seu nível de concordância. O questionário foi enviado por e-mail para todos os docentes que participaram das ações formativas durante o período compreendido entre 2012 a 2015.

Os dados quantitativos coletados foram tratados e analisados por meio da tabulação quantitativa com o software Statistical Package for Social Science for Windows (SPSS) que é utilizado para análise estatística de dados e para realizar cálculos complexos, entretanto visualizar os resultados de forma simples.

A análise qualitativa foi feita pela análise de categorias que ocorreram após a coleta de dados documentais, das entrevistas e das perguntas abertas do questionário. Nesse intuito se buscou integrar as categorias, avaliação, docência e competência relacionadas ao profissional docente do ensino superior em estágio probatório.

Se apoiando no modelo CIPP, iremos selecionar as variáveis que correspondem o contexto, insumo, processo e produto final da pesquisa. Para selecionar essas variáveis analisamos através do estudo bibliográfico publicações científicas, as quais emergem que o docente precisa ter conhecimento pedagógico, didático, avaliativo, assim que atuar na propagação do conhecimento por meio do ensino, da pesquisa e das atividades de extensão. A escolha dessas variáveis também foi pensando na própria estrutura da universidade pública, foco do nosso estudo.

Definimos as seguintes variáveis para o contexto: conhecimento pedagógico, conhecimento didático, conhecimento em avaliar o discente, conhecimento em projetos de extensão, do docente ingressante em estágio probatório.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ressaltamos que os docentes, objeto do nosso estudo não são identificados pelo nome, mas com a sigla do centro que estão alocados e um número correspondente. O CASa foi criado por três professores de diferentes áreas e departamentos da instituição que teve a intenção de melhorar a formação e também a inserção dos docentes. Assim por seis mãos, Bernadete Porto, Cavalcante Jr. e Custodio Almeida deram início a formação docente do CASa em 2009 com a intenção de acolher os novos colegas docentes. Posteriormente, a formação docente se tornou obrigatória e normatizada por lei federal, como discutimos no primeiro capítulo, sendo assim o CASa através de sua proposta inicial se consolida como um programa institucional de formação docente.

A intensão da formação docente também se mostrou uma tensão, pois como definir uma formação para centenas de docentes que ingressavam de diferentes áreas e diferentes conhecimentos e experiências na universidade. A experiência dos docentes precursores lhes instigou para desenvolver a escuta desses novos docentes e identificar suas necessidades de formação e à partir dessas informações criar os cursos de acordo com as necessidades levantadas. Essa fase de preparação corresponde a fase de construção do próprio programa que percebeu que a docência universitária demanda conhecimentos específicos da área, investigativos para a produção do saber, didáticos e pedagógicos, sem esquecer, do desenvolvimento da pessoa. Sendo assim, se pensou no programa CASa como um dispositivo de formação contínua, no qual os docentes refletindo com os pares apreendem com a troca de

experiências. Esse processo de aprendizagem visa a inclusão do sujeito nessa multidimensionalidade e pluralidade que é o ensino, a pesquisa e a extensão.

O programa CASA é apresentado para os docentes, os estudantes e a comunidade através, do site: <http://casa.virtual.ufc.br/index.php>; do blog: <http://www.blogdacasa.ufc.br/> e do canal do youtube: Casa UFC. Facebook: <http://www.facebook.com/pages/Projeto-CASa-UFC/121782631249965> e Twitter: @casaufc e um programa radiofônico chamado casa aberta na FM universitária. Nesses meios estão disponíveis a agenda com dia e horário das ações formativas, formulários, declarações, dados sobre as ações formativa, a contribuição dos docentes e são disponibilizados os encontros que são filmados, cada vez mais frequente, e postados posteriormente.

Segundo a professora Bernadete Porto, uma das professoras que participou da criação do programa, o programa não se espelhou em nenhum modelo, mas atualmente tem sido modelo para outras instituições federais que buscam aprimorar o seu programa de formação docente.

O objetivo do DTIC é claro e visa auxiliar o docente a utilizar os recursos da tecnologia digital em sua prática docente, assim que estabelecer uma cultura de parceria entre docente, discentes e tecnologia.

A ação formativa que teve excelente frequência foi a didática do ensino superior. O curso se apresenta de três formas: como disciplina da pós-graduação da Faculdade de Educação com carga-horária de 64hs, no qual é disponibilizado um número específico de vagas (10 vagas) para os docentes em estágio probatório; como ação formativa do CASA com carga-horária de 20hs e como encontros de didática com carga-horária de 4h. Nota-se que o docente, Direito 06, fez a disciplina na FACED com carga-horária de 64hs, duas vezes como consta em sua declaração.

Há também a participação de 61% de docentes nos seminários pedagógicos, seminários temáticos e ambiências temáticas que tem como abordagem o trabalho docente, suas práticas, seus saberes.

Dentre outras ações formativas podemos destacar a participação de um docente do instituto de cultura e arte no casa de arte e a ocorrência, de participação de docentes do centro de tecnologias e da faculdade de medicina na casa de religião. Demonstra a necessidade desses cursos em se aproximar das questões relacionadas com a fé, a morte, a religiosidade, o autoconhecimento do indivíduo e sua finitude.

Utilizando o site do programa CASa buscamos levantar o número de ações formativas ofertadas por ano. No ano de 2013 foram 79 ações formativas, dentre as quais 39 foram ambiências temáticas. A ambiência temática é composta de no mínimo 3 docentes e é gerenciada por docentes com o intuito de construir e compartilhar em torno de um tema central e relacionado com a atuação do docente no ensino superior.

Em 2014 foram disponibilizados aos docentes 86 ações formativas, das quais 20 foram ambiências temáticas e o curso de didática com 7 encontros. Além das ações formativas habituais foram disponibilizadas outras ações como lançamento de livro, 10 mesas redondas nos encontros universitários, o VII Encontro de práticas docente e o II seminário de iniciação à docência, onde a participação do docente é convalidada pela participação na atividade.

Em 2015 foram disponibilizados 58 ações formativas, das quais 12 foram espaços temáticos. Percebe-se a continuidade no que diz respeito as ações formativas em seminários como os que foram convalidados na III Semana de inclusão e acessibilidade, no VII encontro de docência no ensino superior e nas treze mesas redondas nos encontros universitários e na reunião dos docentes com o programa CASa.

Nota-se que em 2015 houve um maior aprofundamento de alguns temas relacionados ao ensino como a continuação dos cursos didática do ensino superior que continua com carga-horária de 20hs e a inserção do curso de planejamento e avaliação do ensino e da aprendizagem com carga-horária de 25hs e um minicurso de planos de aula. Outra novidade que ocorre neste mesmo ano foi a inclusão do curso de acessibilidade com carga-horária de 40hs e 60hs e os encontros de Tanatologia (7 encontros) e Eneagrama (4 encontros).

O trabalho interpelado nesta tese contempla o conceito que Stufflebleam e Shikifield, (2007) sobre o contexto que diz respeito a identificar o sujeito e suas necessidades. Esta relação entre o cenário e o sujeito é muito particular, pois depende da percepção que o mesmo tem sobre as necessidades, problemas e sobre o programa de formação docente CASa.

Apresentaremos a seguir os dados obtidos a partir do questionário e aplicado por meio do google docs a todos os docentes em estágio probatório entre 2013 a 2016. Essa relação de docentes foi disponibilizada pelo programa CASa, entretanto seus nomes não foram disponibilizados.

O questionário foi enviado para 288 docentes e os respondentes foram 71 docentes . No quadro seguinte visualizamos a população da pesquisa. Sendo assim mostra a quantidade total de 289 docentes, a quantidade de docentes em estágio probatório por unidade acadêmica, a

CH mínima, CH máxima, CH total e média de CH da cada unidade acadêmica. Mostra também que durante o estágio probatório um dos docentes da população foi cedido e não participou da pesquisa.

Visão do Gestor do programa

Desenvolveremos aqui, através da visão do gestor, um olhar de perto com intuito de perceber mais detalhes do programa CASa e conseqüentemente melhor compreendê-lo. Para tal intento, foi aplicado um questionário ao gestor com dezessete perguntas divididas em duas seções. A primeira seção continha oito perguntas fechadas sobre o perfil do gestor e a segunda seção tinha nove perguntas abertas sobre o programa CASa.

O gestor que nos acolheu é do sexo feminino e tem 41 anos. Sua formação acadêmica é em Educação Física, concluiu bacharelado, licenciatura, mestrado e doutorado na mesma área de conhecimento de sua graduação. No doutorado desenvolveu pesquisas e aprofundou seus conhecimentos sobre a inteligência humana, assunto que ainda hoje lhe desperta bastante interesse. Há dezesseis anos leciona ingressou no quadro de docentes da Universidade Federal do Ceará em 2011, assumindo a coordenação do programa CASa em 2012.

A gestora relatou que o início do programa CASa iniciou em 2009 como um projeto, sem nenhuma estrutura, não se tinha sala e nem contavam com uma equipe, somente em 2012 que o projeto veio a ser um programa e puderam contar com uma sala, servidores e bolsistas.

Percebemos que o programa procura manter uma escuta constante com o docente para entender em como ajudar na sua formação, essa escuta ocorre no início do semestre, assim conseguem ter esse canal de comunicação com os docentes, mas obtêm somente considerações pontuais que alguns docentes relatam por estarem mais próximos. Dentre os relatos feitos pelos docentes no discurso da gestora se percebe que o programa alcançou seu objetivo, quando alguns citam que conseguem mudar suas atitudes, melhoram sua relação com os alunos, pensam a disciplina de outra forma e conseguem incorporar as ferramentas apreendidas na sala de aula. Ao terminar o estágio probatório, os docentes são convidados a deixarem uma mensagem escrita de como o programa CASa os ajudou.

O programa se fez presente no contexto da UFC, principalmente, em 2012 com a implantação do REUNI. Anteriormente o programa era vinculado a Pró-Reitoria de graduação e no primeiro semestre de 2016 o programa passou a pertencer ao EIDEIA – Escola Integrada de Desenvolvimento e Inovação Acadêmica. Em 2012 eram 900 docentes em média passando pelo estágio probatório, assim buscamos fazer atividades do Campus do Pici e também nas

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

outras estruturas como no Benfica. Os meios de comunicação utilizados pelo programa para se fazer presente na instituição são as redes sociais, o setor de comunicação da UFC para divulgar as atividades, foram propostos eventos em paralelo aos Encontros Universitários para a discussão do tema e criou-se uma rede de parceria entre PROGEP e Pró-Reitoria de Extensão para pensar a formação articulada às necessidades. Ciente que precisam atender a demanda dos centros acadêmicos no interior, o programa irá disponibilizar o curso de didática na sala de videoconferência, diferente dos outros cursos on-line ministrados, esse dará a oportunidade ao participante de interagir, participar “in direct”.

Sobre as avaliações, a gestora respondeu que há a avaliação da atividade e a escuta das reuniões. Tivemos acesso ao questionário de avaliação da atividade, onde o participante especifica seu vínculo com a instituição, nomeia a atividade e o local e atribuem os critérios regular, bom, excelente aos itens como: tema/conteúdo, metodologia, palestrante/facilitado, carga horária, local e horário da atividade. Em seguida avalia se o evento correspondeu às suas expectativas assinalando sim, não ou em parte para então apresentar uma avaliação geral do evento considerando pontos fortes e pontos a melhorar e por último indica temas e palestrantes para as atividades do CASa.

Sobre se houve melhoria na avaliação dos docentes que concluíram as ações formativas, a gestora respondeu que ainda não é possível fazer essa avaliação. Entretanto, esse ano as avaliações dos discentes para com os docentes se tornaram digitais, assim segundo a gestora ficará mais fácil relacionar as avaliações com as ações propostas no Programa.

Sobre o atingimento dos objetivos, se percebe que os docentes em estágio probatório planejam sua formação, logo no primeiro ano, têm mais tempo para escolher entre as atividades. Observa-se que os docentes que fazem as ambiências temáticas não se lembram bem da atividade, os que participam do encontro agendados conseguem lembrar bem das atividades, mas os que participam dos cursos de longa duração, como didática, DTIC e outros conseguem não só lembrar, como aplicar nas suas atividades.

Sobre as modalidades mais procuradas, a gestora respondeu que os docentes da área técnica procuram mais as atividades de didática, já os docentes que têm formação didática procuram atividades diversificadas, enquanto outros buscam o autoconhecimento ou o trabalho de autoria como o de escrever no blog. Ainda se há muita resistência com o nome das atividades de formação, assim os docentes quebram essa barreira quando vêm e participa da atividade, alguns docentes procuram pelo desejo e outros pelo cumprimento da carga-horária.

Entretanto existe uma discussão sobre garantir cursos básicos para todos, mas se fizermos isso teríamos que repensar todo o programa.

Ainda há muito a ser feito, um dos exemplos colocados pela gestora é que o mérito do docente que faz pesquisa é dá menos aula. Entretanto o que ensina busca apreender ainda mais, pois se vê diante de situações cada vez mais adversas na sala de aula e gostaria de intervir buscando o melhor para o discente.

Resultados da análise descritiva

O questionário foi o instrumento escolhido para a coleta dos dados e como recurso para avaliar as competências dos docentes em estágio probatório. Para esse intento, consideramos os seguintes critérios de avaliação: contexto, insumo, processo e produto final. No questionário além de conter perguntas abertas foi atribuída a escala Likert a saber: 1 - Discordo totalmente; 2 - Discordo mais; 3 - Concordo menos; 4 - Concordo plenamente; 0 - Não sei responder

Foram recebidos 24% dos questionários. Sendo assim obtivemos respostas de 71 docentes entrevistados. Dos entrevistados 46 docentes são casados o que corresponde a 64%. Verificamos que a maioria dos entrevistados é do sexo feminino (56, 3%) e a média de idade correspondente é 39 anos, sendo a idade menor 24 anos e a maior idade entre os entrevistados é 63 anos.

Ainda na descrição do perfil docente, 36,6% ocupam cargo de chefia, direção, ou coordenação. 46,5% dos docentes não acumulam nenhuma função e 16,9% acumulam com a função docente, uma função no Colegiado ou como editor ou como membro do NDE ou ainda como professor da pós-graduação. Nota-se que a função de gestor na carreira docente é uma realidade e está presente também para os docentes que estão em estágio probatório. Em relação a titulação 19,7 % são pós-doutores, 60,6% são doutores, 15,5% são mestres e 4,2% são especialistas. A média de tempo de docência é 9,6 anos. Observamos que 2 entrevistados tem 0 ano de experiência na atividade docente e o um outro entrevistado tem 37 anos de experiência na docência, sendo esse o maior valor encontrado em tempo de docência. A média do ano de ingresso como docente na UFC é 2012,41. Houve 1 docente que iniciou a atividade na instituição em 1979 e 11 docentes que ingressaram na UFC no ano de 2016. Essa discrepância de valores relacionada ao ingresso do docente na instituição se dá por conta que os docentes quando aprovados no processo seletivo de professor titular, também devem cumprir o estágio probatório de três anos.

Percebe-se que os docentes seguem na última titulação a mesma área de conhecimento da graduação. Somente 3 entrevistados (4,2%) fizeram graduação e pós graduação em áreas

diferentes. Dentre os entrevistados as áreas predominantes dos docentes em estágio probatório na instituição são na área de ciências da saúde (25,4%) seguida pelas Ciências humanas e Ciências sociais aplicadas (23,9%). O centro de Ciências Agrárias foi o que menos recebeu docentes durante esse período.

Sobre a avaliação do Marco-contexto percebemos que 46% dos docentes cursaram disciplinas didático pedagógica durante a sua graduação, entretanto 53% não cursaram. Durante os três anos de estágio probatório 28% dos docentes até o momento não tinha participado de nenhuma ação pedagógica. Dentre as ações formativas mais importantes definidas pelos docentes foram os cursos de longa duração (54,9%) como o DTIC, didática do ensino superior, Tanatologia e Libras, seguidas por encontros agendados (25,4%). Quando se perguntou a segunda ação formativa mais importante, os entrevistados citaram os encontros agendados (50,7%) e cursos de longa duração (11,3%), os que citaram nenhum outro curso foram 32,4%.

Entre os desafios citados na sala de aula foram ressaltados as avaliações, adaptação do conteúdo a carga horária (25%) e a motivação e interesse dos alunos (18%). Alguns entrevistados (10%) pontuaram mais de um item como: estrutura, recursos (10%), o uso e disponibilidade das tecnologias (4%), a falta de motivação do docente e de experiência (4,2%). Assim 98,6% dos docentes consideraram existir desafios na sala de aula e 1,4% disse que não se apresentam desafios na sala de aula.

Sobre as iniciativas tomadas pelos docentes diante dos desafios diários na sala de aula estão usar seus próprios recursos (4%), buscar treinamentos, seminários, e se engajar mais (4%), procura ajuda de outros docentes (5%) e mudam a forma de avaliação, de ensino, investindo no ensino-aprendizagem (56%) usam da auto avaliação (1,4%) e (1,4%) respondeu que não tem como superar o que falta na instituição.

Sobre como as ações formativa ajudaram os docentes nos desafios da sala, 32,4% dos docentes responderam que as ações formativas não ajudaram nos desafios citados por ele, entretanto, 67,6% dos docentes responderam que as ações os ajudaram nesses desafios. Os docentes sinalizaram que a ajuda se deu através das experiências para utilizarem na sala de aula, como dinâmicas (7%), da reflexão e apropriação de ferramentas e técnica, didática e avaliação (12%) e do uso das ferramentas DTIC (15%).

Sobre se os objetivos das ações formativas eram claros, 81,7 % dos entrevistados responderam que sim e 18,3% responderam que os objetivos não eram claros e 2,8%

confirmaram que os objetivos colocados não se mostravam claros e eram percebidos como sem sentido. Entretanto para 74,5% dos respondentes as ações formativas atendiam suas necessidades de formação e 25,4% responderam que as ações formativas não atenderam suas necessidades, 7% justificou que as ações formativas não consideravam as especificidades dos cursos. Identificamos que os saberes voltados para a compreensão, o processamento, envolvendo a transmissão de conhecimentos e o entendimento, citados pelos entrevistados através de palavras sintéticas como conhecimento, estudo, pesquisa, domínio, formação, ter boa didática representam 25,4 %. Seguido pelo Saber aprender (16,9%) que ressalta a responsabilidade do docente em assumir os riscos de suas ações, identificada pelas palavras-chave como: *iniciativa, criatividade, inovação e reflexão*.

Saber agir com pertinência (11,3%) ressalta que o profissional precisa saber o que está fazendo e por que o faz. Saber mobilizar saberes e conhecimento em um contexto profissional (11,3%) refere-se a competência docente de mobilizar os recursos físicos, humanos, financeiros. Saber transpor (8,5%) ressalta a capacidade de aprender através dos problemas e das situações em determinados contextos. Sobre saber envolver-se (8,5%) identificamos como a capacidade desenvolvida pelo docente em entender o ambiente que está inserido, identificando as oportunidades.

Observações conjuntas sobre as competências docentes

Os resultados da pesquisa qualitativa e da pesquisa quantitativa mostraram questionamentos que para serem compreendidos de forma plena precisam ser cruzados.

Na pesquisa qualitativa tivemos como fonte de pesquisa os documentos institucionais, entrevista com o gestor e as perguntas abertas no questionário enviado aos docentes. Na pesquisa quantitativa utilizamos o questionário com perguntas abertas e fechadas. Para a análise dos dados usamos o software SPSS, essa ferramenta tem uma aplicação analítica e estatística.

O trabalho sobre a avaliação das competências dos docentes em estágio probatório contribui para identificar competências didáticas e avaliativas que os docentes declararam ter ao ingressar na instituição.

Com o intuito de operacionalizar a integração das variáveis com o modelo CIPP, identificamos os indicadores, ensino (didática e avaliação), o projeto de extensão e o monitoramento das competências do docente pelo programa. Assim, observamos que o programa faz esse monitoramento de forma semestral e na inscrição das ações formativas, quando o docente assinala as ações de seu interesse. Entretanto essa forma de monitoramento

ainda se mostra pequena, pois os docentes entrevistados não perceberam com uma grande intensidade, referendados nas divergências de concordância.

Percebemos que há cursos de longa duração como Didática do ensino superior DTIC com 64h, como ações formativas com duração de 2h nas mais diversas áreas. Entretanto percebemos um grande interesse dos docentes que cursaram maior carga-horária em seus Centros ou Faculdades a essas ações como as oferecidas pelo CASa de Arte e a formação em Tanatologia por docentes dessas áreas específicas. Constatamos isso, mas segundo o gestor se teve um grande interesse, especificamente, pela Tanatologia que a ação formativa pontual passou a se dividir em sete encontros sequenciais que teve uma grande procura por docentes de áreas diversas.

Observamos um numero significativo de docentes que responderam com não sei a pesquisa quantitativa, o fato dos docentes não responderem foi porque alguns estavam recentemente na instituição, mas mesmo esses docentes recentes também responderam com não sei responder sobre se tinham conhecimentos didáticos, avaliativos e em projetos de extensão ao ingressarem na instituição. O fato dos docentes não responderem reforça a importância de melhor *identificar a situação de cada docente de forma a personalizar a sua formação e desenvolvimento*, pois pode ocorrer de determinados docentes não querer expor suas limitações diante de um instrumento avaliativo. Somente conhecendo cada situação é que o programa conseguirá propor ações formativas que atendam a esses docentes, pois muitos podem pensar que a grade de formações é engessada, mas ao contrário o programa CASa tem uma escuta ativa para com os docentes, entretanto o docente precisa procurar o programa, pois o mesmo ainda tem limitado recurso humano para atender *in loco* os docentes.

Fazendo referência ao modelo CIPP no item insumo se insere a estrutura e os preletores e verificamos que estes itens estão a disposição do programa.

No processo (modelo CIPP) podemos aferir com a média (1,89) que não foi identificado desconhecimento das ações formativas e para que servem, sendo essas divulgadas de forma intensiva por blog, Fanpage, site do próprio CASa, site da instituição, rádio, jornal. Embora o programa CASa ancore-se na aprendizagem significativa evidenciou-se que a recorrência do uso da metodologia na atuação do docente teve como média 2,49 (intensidade moderada) juntamente com a aplicação prática das ações formativas no desenvolvimento das atividades dos docentes. Podemos mencionar que as informações mostradas no produto (modelo CIPP) foram fundamentadas em alguns dos princípios do programa CASa e no que se acredita ser resultado de um programa de formação docente.

Nos resultados do produto (modelo CIPP) não conseguimos levantar todas as relações que poderiam ser estabelecidas entre a avaliação aplicada e o que os docentes e o programa CASa reconhecem como competências, porém pode-se destacar que o programa CASa tem se empenhado bravamente a cumprir um papel complexo que vislumbro que se tornará ainda maior quando for implantado como formação continuada para os docentes da instituição de forma geral com base nas projeções do PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional) visando a qualidade do ensino.

Dentre as abordagens defendidas pelo Programa CASa está o de não ser prescritivo e instrutivo. Percebemos que as ações formativas do CASa orientam-se por dois eixos básicos, o de ter o docente como protagonista e autor. Tais abordagens perpassam o programa desde a sua fundação o que nos leva a compreender que a formação docente é feita de análise e intervenção.

Quando Bachelard (2005) observa os processos de abstração, nota que os resultados se disseminam e culminam no ciclo de inovação científica em menor tempo. Esse acontecimento só é possível a medida que nós abrimos para relacionarmos com os outros, falarmos de nossas experiências e apreendermos com outras experiências. Observando algumas ações do programa CASa, percebemos a preocupação de seus precursores, assim que de seus sucessores na intensão de conduzir os docentes a compartilhar seus aprendizados, suas pesquisas, suas conquistas. Destacamos várias ações formativas que tinham esse caráter de compartilhamento entre os pares, dentre estas estão os mentores da docência, curta docente e História de vida.

Uma inquietude que se apresenta através do discurso dos gestores é nomeada no discurso de Bachelard como obstáculo epistemológico. O traço típico identificado é observado quando da chegada dos docentes as ações formativas, pois estes se mostram reticente, porque vem cheio de opiniões de como deve ser uma formação, opiniões que precisam ser destruídas para dá vazão aos fatos e experiências que vivenciaram naquele momento, para Bachelard este é o primeiro obstáculo epistemológico a ser superado, ou seja, a resistência que o docente tem ao novo, as novas propostas e as diferentes metodologias.

Ainda fundamentado em Bachelard (2005) compreendemos que para o programa CASa é difícil lidar com duas avaliações diferentes, de quem acredita e valida a descoberta e de quem não acredita e se torna um obstáculo, como observamos nas análises anteriores. Estar aberto as ações formativas leva o docente a refletir, entender que uma metodologia que é aplicada precisa ser entendida, pois se ocorre erros que estes não o leve a pensar que a metodologia

não serve, mas refletir e encontrar o verdadeiro erro. Assim pensar na docência é pensar na ação de forma reflexiva e na relação flexível e recíproca entre docente-aluno. Bachelard (2005) considera que o princípio pedagógico fundamental é: “Quem é ensinado deve ensinar”, o que leva a instrução fazer parte da formação do espírito científico. (p. 301).

Constatou-se a importância e adesão de algumas ações formativas por parte dos docentes. Mas não se verifica, pois o programa não é prescritivo, dentro da situação de ensino procedimentos que leve o docente, a saber, como verificar a aprendizagem, como coordenar, interferir, criticar os trabalhos de forma construtiva e avaliativa, como transmitir o conteúdo. Formar docentes é leva-los a entender sua metodologia, pois como argumenta Bachelard, "não é permitido a alguém afirmar que sabe uma coisa mesmo que a faça, enquanto não souber que a faz". (p. 155).

Se refletirmos sobre a entrada do docente na instituição, sua entrada se dá por um concurso em que onde é avaliado seus conhecimentos, sua didática, sua experiência profissional e suas pesquisas e publicações através do currículo Lattes. Participar de um processo seletivo e ser aprovado mostra uma superioridade que posteriormente precisa ser renunciada para que se renove, vivendo e revivendo o estado inicial de objetivação, pois entrar em estágio probatório é entrar em um processo de descoberta que leva a retificar as subjetividades. Entretanto, na perspectiva de alguns docentes essa descoberta através do Programa CASa não se mostra evidente. Mesmo que seja notório como o programa se empenha em fazer o docente encontrar outros saberes. Bachelard (2005) ressalta a medida que o objeto me instrui, modifica quem é instruído, ou seja, me modifica como docente. Essa modificação do ser docente se dá através do conhecimento do objeto, entre os objetos que se apresentam para o docente estão, representativamente, o saber e o discente. Por meio do saber que o docente e os discentes interagem e integram saberes cognitivos, curriculares e disciplinares, como coloca TARDIF (2005). Gage (1979) reconhece essa integração como socialização que ocorre tanto entre docentes e seus pares, como entre docentes e discentes. Assim percebemos que a aproximação dos docentes e o compartilhamento de suas experiências entre docentes tem se mostrado positivo.

O programa CASa é indicado para os docentes em estágio probatório de forma obrigatória e para outros docentes de caráter facultativo. Reconhecemos o mérito da iniciativa do Programa CASa e a sua importância para a comunidade acadêmica, mesmo não tendo tempo suficiente para aprofundar em detalhes os conteúdos das ações formativas, é possível realizar algumas observações sobre como se organizam as ações formativas e a ocupação dos

cursos, que com a diminuição dos concursos e com a quantidade de ações ofertadas faz com que o número de docentes participantes seja pequeno e as vezes bem pequeno.

Podemos considerar que o saber do docente vai além do domínio da disciplina envolve conhecimentos de cultura, emocionais, fisiológicos, entre outros conhecimentos. Talvez olhando essa dimensão que é o ensinar que o programa CASa combina ações formativas que juntas vão contribuir para a prática do docente do ensino superior

No modelo CIPP adotado na análise dos resultados foram consideradas as etapas avaliativas do contexto, do insumo, do processo e do produto final. Percebe-se a complexidade das interações dessas quatro etapas quando aplicadas no programa CASa, entretanto se observa a relação entre elas que manifesta a dificuldade de acompanhar todo o processo de formação por meios avaliativos que permitam convergir para o planejamento das ações formativas e de acompanhamento. O uso do planejamento (inicial) e do acompanhamento (final) alimentaria a avaliação e o desenvolvimento das dimensões pedagógicas do programa. Desenvolver essa dimensão por meio da troca entre os docentes, como já é feita em alguns casos no programa, constitui uma atividade de colaboração de competências, ou ainda, conhecimento aplicados que podem servir de base para um modelo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise sistêmica adotada levou em conta várias dimensões e permitiu que fossemos além das ações formativas do programa CASa e apoiássemos a articulação de um modelo de avaliação. Ressaltando que ter um padrão das ações formativas, não diminui a liberdade e autonomia que o programa gerencia suas ações, entretanto fica mais fácil de avaliar e perceber se os objetivos foram alcançados e foi isso que buscamos com este trabalho.

A pergunta norteadora desse trabalho é: existe um modelo de formação de competências predominante no programa CASa/UFC? Podemos dizer que existe um modelo que se apresenta como não instrutivo e não formativo, inalterado que serve para explicar a diversidade de atividades formativas que existem no Programa CASa.

Os dados levantados comprovaram que os docentes ingressam com competências didáticas e avaliativas na instituição, entretanto as competências para o desenvolvimento de projetos de extensão se apresentam como competências a serem desenvolvidas. Escolhemos nos concentrar nessas três competências no contexto do modelo CIPP, pois são pilares para o docente do ensino superior. Nossos avanços são importantes, uma de nossas proposições ao programa é intensificar seu trabalho junto aos Centros para melhor entender as suas

particularidades. Melhorar a forma de escutar os docentes, buscar propor um programa de formação inicial ao docente, desde o início do estágio probatório.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **SINAES** – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm; Acesso em 20-09-2014

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2006

GAGE, N.L. The Generality of dimensions of teaching. In PETERSON P.L. ; WALBERG (dir.) **Research on Teaching**: concepts, Findings, and Implications, 1979, 264-285. Berkeley : McCutchan.

SOUZA, C. A. M. E LIMA M.A.M. Gestão Previsional de Recursos Humanos abordagens e aplicações. In: Encontro de pós-graduação e pesquisa da UNIFOR, 2013, Fortaleza. **Encontros Científicos 2013**. Fortaleza: UNIFOR, 2013.

PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, E. PERRENOUD, PH (dir) **Formando professores profissionais**: quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre : Artmed, 2001, 2a ed.

PERRENOUD, Ph; THURLER, G.; DE MACEDO, L.; MACHADO, N.J. E ALLESSANDRINI, C.D **As competências para ensinar no século XXI**. A formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

STUFFLEBEAM, D. **The CIPP Model for Evaluation**: An update, a review of the model's development, a checklist to guide implementation. Paper read at Oregon Program Evaluators Network Conference, at Portland, Oregon, 2003. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/9781402008498-c2.pdf> Acessado em: 05./06/2015.

STUFFLEBEAM D.L. SHINKFIELD A. J. **Evaluation Theory, Models, and Applications**. John Wiley & Sons, Apr 6, 2007

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os Professores face ao Saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: **Teoria e Educação**. 1991, v. 04.

TARDIF, Maurice, **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.