



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**ANDREA MOURA DA COSTA SOUZA**

**AVALIAÇÃO DOCENTE EM ESTÁGIO PROBATÓRIO: ESTUDO DAS AÇÕES  
EDUCACIONAIS DO PROGRAMA CASa /UFC- COMUNIDADE DE  
COOPERAÇÃO E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA**

**FORTALEZA-CE**

**2016**

ANDREA MOURA DA COSTA SOUZA

**AVALIAÇÃO DOCENTE EM ESTÁGIO PROBATÓRIO: ESTUDO DAS AÇÕES  
EDUCACIONAIS DO PROGRAMA CASa /UFC- COMUNIDADE DE  
COOPERAÇÃO E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação Brasileira.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antônio Martins Lima.

FORTALEZA-CE

2016

ANDREA MOURA DA COSTA SOUZA

**AVALIAÇÃO DOCENTE EM ESTÁGIO PROBATÓRIO: ESTUDO DAS AÇÕES  
EDUCACIONAIS DO PROGRAMA CASa /UFC- COMUNIDADE DE  
COOPERAÇÃO E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação Brasileira.

Aprovada em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Marcos Antônio Martins Lima  
(Presidente e Orientador) Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Nicolino Trompieri Filho  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dr<sup>a</sup>. Adriana Eufrásio Braga  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dr<sup>a</sup>. Simone Trindade da Cunha  
Universidade de Fortaleza

---

Profa. Dr<sup>a</sup>. Ana Maria Fontenelle Catrib  
Universidade de Fortaleza

A Deus Eterno.

Aos meus pais, Francisco Paz e Araci.

Ao meu Esposo Alexsandro.

Aos meus filhos Liana e Lucas Mathis

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho por vezes é considerado uma maratona que precisou do apoio de muitas pessoas. Eu gostaria de agradecer, particularmente, ao professor Dr. Marcos Antonio Martins Lima pela confiança em me orientar nessa tese, por seus conselhos durante a pesquisa que foi essencial, pois teve outros olhares quando a dúvida se instalou. Seus conselhos preciosos, sua presença contínua, seu olhar crítico permitiram a finalização desse trabalho.

Pela equipe do GPAGE, Gabrielle Silva Marinho, Ana Paula Vasconcelos de Oliveira Tahim, pelo acolhimento ao grupo e pelos novos pesquisadores que ingressaram no grupo.

Eu agradeço aos professores pela disponibilidade por comporem a banca examinadora. Meus agradecimentos a todos os professores do programa de Pós-graduação em Educação, assim que a direção e a coordenação pela a qualidade da formação doutoral que eu me beneficiei e pelo apoio contínuo.

Meus agradecimentos a profa. Dra. Bernadete Porto, a profa. Dra. Tatiana Passos Zylberberg, aos servidores e aos bolsistas do Programa CASa que amigavelmente me receberam e responderam as minhas questões, muito obrigado. Agradeço ao professor Mario José Maia Leitão por sua disponibilidade e por gentilmente me auxiliar.

Meus agradecimentos a secretaria acadêmica da pós-graduação, sempre presente para responder as minhas questões administrativas.

Agradeço a Capes que me apoiou financeiramente durante minha pesquisa.

Meus agradecimentos a meu esposo Alexsandro Vieira de Souza que suportou esses anos de trabalho árduo e as horas que passei diante do computador, esta tese é também a dele.

Meus filhos, Liana da Costa Souza e Lucas Mathis da Costa Souza, meu agradecimento pela paciência e pela compreensão.

Minha mãe, Araci Moura da Costa, minha primeira professora, sempre presente, guerreira, ajudadora, disponível, que durante esse trabalho foi meu porto seguro, minhas soluções, meu agradecimento. Meu pai, Francisco Paz da Costa, sempre presente, ajudador, provedor, disponível para me ajudar, meu muito obrigado.

Meus irmãos Rogeliano Moura da Costa, Wellington Moura da Costa, Francisco Paz da Costa Junior pelo apoio constante. Minhas cunhadas Aline Leite Costa, Elenilce Gadelha Costa, Carolina Sobreira Paz da Costa, Ovídia Gomes, meus agradecimentos.

Agradeço a Deus. Ele é sempre o início de tudo. Para ele e por ele são todas as coisas.

“Para confirmar cientificamente a verdade é preciso confrontá-la com vários e diferentes pontos de vista. Pensar uma experiência é, assim, mostrar a coerência de um pluralismo inicial.”

Gaston Bachelard (2005, p.14).

## RESUMO

O objetivo geral do trabalho desta tese é avaliar as competências dos docentes em estágio probatório no programa CASa/, assim que suas ações formativas. Para isso, tomamos por base o modelo CIPP de Stufflebeam (2003) 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? O trabalho visa abordar uma proposta de espaço metodológico quadripolar, onde o campo científico é estruturado a partir de uma metodologia geral em quatro polos (Bruyne, Herman e Schoutheete, 1991). Optou-se nesta pesquisa guiar-se por pressupostos, seguindo ainda o pensamento bachelardiano. 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, a pesquisa ex-post facto, entrevista com roteiro semiestruturado, questionário. A análise dos dados será qualitativa e quantitativa com o uso do software SPSS.

**Palavras-chave:** Competência; Docente; Avaliação; Programa CASa

## **ABSTRACT**

The general aim of this thesis is to evaluate the competences of the teachers undertaking the probationary phase of the project CASa/UFC, as well as their formative actions. For that, we had the pattern CIPP of Stufflebeam as a reference to the context, inputs, process and final product. Our leading question is: is there a pattern of formative competence in the project CASa/UFC? This work approaches a four-framed methodology, according to which the scientific field is structured (Bruyne, Herman e Schoutheete, 1991). Our research follows the theoretical presuppositions by Gaston Bachelard. The techniques of data collecting were: literature research, from which we made use of the thesis, articles, physical and digital books; the documental research; the ex-post facto research; the half-structured script interview and the quiz. The analysis of the data will be qualitative and quantitative with the use of the software SPSS.

**Keywords:** Competence, Teacher, Evaluation, Project CASa



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Estratégia Metodológica quadripolar.....	20
Figura 2- Elementos de um sistema.....	54
Figura 3- Elementos do CIPP.....	90
Figura 4- Sistema Nacional de Avaliações da Educação Superior.....	92
Figura 5- Dimensões avaliadas pelas IES na dimensão Avaliação Institucional.....	94
Figura 6- Descrição do modelo CIPP na pesquisa.....	99
Figura 7- Logo do Programa CASa.....	108
Figura 8- Linha do tempo.....	109
Figura 9- Possibilidades de Formação.....	109

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Algumas diferenças entre controle e avaliação.....	60
Quadro 2- O reservatório de saberes.....	63
Quadro 3 – Competências profissionais segundo Le Boterf (2003).....	79
Quadro 4- As diferentes avaliações e decisões do modelo CIPP.....	96
Quadro 5- Carga-horária de formação da população da pesquisa em números totais.....	121

## **LISTA DE GRAFICOS**

Gráfico 1- Resultado da etapa Contexto.....	131
Gráfico 2- Resultado da etapa Insumos.....	132
Gráfico 3-Resultado da etapa Processo.....	133
Gráfico 4-Resultado da etapa Produto.....	134

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Recursos humanos da Universidade Federal do Ceará.....	95
Tabela 2- Centro de Ciências Agrárias.....	110
Tabela 3- Centro de Humanidades.....	110
Tabela 4- Centro de Ciências.....	111
Tabela 5- Centro de Tecnologia.....	112
Tabela 6- Direito.....	113
Tabela 7- Faculdade de Educação.....	113
Tabela 8- Faculdade de Medicina.....	114
Tabela 9- Faculdade de Economia, Administração, Atuárias, Contabilidade.....	114
Tabela 10- Faculdade de Farmácia, Odontologia e Enfermagem.....	115
Tabela 11- Labomar.....	116
Tabela 12- Instituto de Cultura e Arte.....	117
Tabela 13- IEFES.....	118
Tabela 14- UFC Virtual.....	119
Tabela 15- Caracterização da amostra dos docentes.....	123
Tabela 16- Perfil do respondente- Formação e atuação.....	123
Tabela 17- Áreas de conhecimento da graduação e da última titulação dos docentes entrevistados.....	124
Tabela 18- Macro-contexto.....	125
Tabela 19- Competências docentes.....	128
Tabela 20- Modelo CIPP.....	129
Tabela 21 – Avaliação das competências.....	135

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO .....	15
1.1	Estratégia Metodológica e Estrutura da tese.....	20
2	POLO EPISTEMOLÓGICO .....	23
2.1	A Epistemologia de Gaston Bachelard .....	23
2.1.1	<i>Percepção da avaliação em Bachelard</i> .....	28
2.2	A docência em Bachelard .....	37
2.3	A competência em Bachelard.....	40
2.4	Considerações parciais .....	46
3	POLO TEÓRICO .....	48
3.1	Teorias da Avaliação.....	48
3.1.1	<i>O período pré-Tyler, (antes de 1930)</i> .....	50
3.1.2	<i>A época tyleriana (de 1930 à 1945)</i> .....	51
3.1.3	<i>A época da inocência (de 1946 à 1957)</i> .....	53
3.1.4	<i>A época do realismo (de 1958 a 1972)</i> .....	53
3.1.5	<i>A época do profissionalismo (iniciando em 1973 até os dias de hoje)</i> .....	55
3.2	Teorias da Docência .....	61
3.2.1	<i>Aprendizagem significativa</i> .....	72
3.3	Teorias da competência .....	72
3.4	Considerações parciais .....	82
4	POLO MORFOLÓGICO .....	84
4.1	Justificativas do Modelo .....	88
4.2	Modelo CIPP .....	89
4.3	O CIPP no contexto da pesquisa .....	92
4.3.1	<i>Contexto</i> .....	96
4.3.2	<i>Insumos</i> .....	97
4.3.3	<i>Processo</i> .....	97
4.3.4	<i>Produto</i> .....	98
5	POLO TÉCNICO.....	100
5.1	Metodologia da Pesquisa de Campo.....	100
5.2	Descrição do programa .....	101
5.3	Descrição da população e amostra da pesquisa.....	102
5.4	Técnicas de levantamento dos dados.....	103
5.5	Técnicas de análise dos dados .....	106
5.6	Apresentação da análise documental .....	107
5.7	Resultados da análise descritiva .....	122
5.7.1	<i>Pesquisa Qualitativa</i> .....	137

<b>5.7.1.1 Visão do Gestor do programa.....</b>	<b>137</b>
<b>5.7.1.2 Visão dos docentes .....</b>	<b>140</b>
<b>5.8 Observações conjuntas sobre as competências docentes.....</b>	<b>142</b>
<b>5.9 Discussão dos resultados.....</b>	<b>145</b>
<b>6 CONSIDERACOES COMPLEMENTARES .....</b>	<b>149</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>154</b>
<b>APENDICES .....</b>	<b>162</b>

## 1 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 qualitativo. Consideramos que existe um efeito de moda pautado no interesse das organizações pelas competências, entretanto isso não diminui a pertinência do estudo das competências.

Pensar na formação nos remete ao seu significado de acordo com o dicionário online da língua portuguesa (2016) que se refere a. s.f. “Ação ou efeito de formar ou formar-se: a formação de uma palavra; a formação de um abscesso. Modo por que uma coisa se forma. Educação, instrução, caráter: pessoa de boa formação”. Podemos interpretar então como o ato de desenvolver um ser, um sujeito por meio da instrução com o uso de procedimentos formais. Então, quando pensamos a formação dos docentes do ensino superior para nós se mostra um desafio, pois muitos consideram esses profissionais prontos para disseminar o conhecimento na sala de aula, além de haver encontros, seminários, discussões, fórum, livros e artigos que tratam dessa temática com frequência e disseminam formas a serem seguidas.

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, no qual são tratadas de forma pontual e superficial, sendo assim a Lei não está bem definida para esta categoria que contribui para que 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 normativa nas Universidades Federais.

A LDB (1996) traça as Diretrizes e Bases da Educação e 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.

Notou-se junto ao INEP (2013) que as instituições privadas têm mais estabelecimentos e matrículas que as instituições públicas, o crescimento dessas instituições foi de 24,1% enquanto das instituições públicas foi de 2,1%. Esse acréscimo de instituições públicas e privadas no mercado impactou na oferta da função docente e na demanda por qualificação, ou seja, o grau de formação dos docentes (INEP /CENSO DA EDUCACAO SUPERIOR, 2013).

O que vemos é que: “o Censo 2013 registrou um total de 334.628 docentes, correspondentes a 383.683 funções docentes, os quais representam vínculo institucional. Foram identificados 321.700 docentes em exercício e 367.282 funções docentes em exercício” (INEP /CENSO DA EDUCACAO SUPERIOR, 2013, p.34). Observa-se também que houve uma evolução de 42,3% 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. A função docente se caracteriza pelo vínculo do docente com a instituição, assim um docente pode ter vínculos com diferentes IES.

Contata-se que houve uma evolução na categoria titulação que diz respeito ao aumento de título de mestre e doutor que impacta na qualidade da educação. Ao verificar, o número de vínculos dos docentes em exercício, por grau de formação foi de 67,2 % do total dos doutores e estes, na sua maioria, 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. Entretanto em 2013, o regime parcial salta de 28% para 35%, enquanto a função do docente horista diminui de 48% em 2010 para 39, 9% em 2013 e o regime integral se mantém estável em 24%.

A ideia deste trabalho foi decorrente da necessidade de avaliar as competências dos docentes em estágio probatório e se questionar sobre as necessidades de formação 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 na plataforma Scielo das palavras chave: formação, docente e ensino superior não foram encontrados nenhum registro. Em outra busca utilizado os termos docente, ensino e superior no período de 2002 a 2014 foram encontrados 232 artigos dos quais 170 são das ciências humanas. Entretanto, não correspondem 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 para o ensino. 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 cinco períodos históricos da avaliação (capítulo 3), 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 (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 gerenciá-lo e formá-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 N° 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 às 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 à avaliação de programas, dos cursos e treinamentos ou ainda na autoavaliação, categorias também importantes, mas que não nos deteremos. Dentre as pesquisas sobre o programa CASa, temos uma dissertação de Simões (2015) com o título: “Formação para a docência universitária e sua contribuição para o desenvolvimento dos profissionais do magistério superior. Uma monografia intitulada: CASa Aberta Por uma Aprendizagem Significativa pelo Rádio, FREITAS (2011) e os artigos da professora Dias, A.; Porto, B. Desenvolvimento da Docência em Nível Superior: de situações vivenciadas na prática à formação de rede de saberes e Porto B.; Cavalcante Jr.; Zylberberg, T. P. Marcas da Casa: contribuições para a prática docente no ensino superior (2015).

A intenção desta tese 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 dessa tese 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).

Partimos do pressuposto que a necessidade de formação docente seja importante, pois esta iniciativa consta em Lei e também está vinculada ao PDI e serve para contribuir com a valoração da atividade docente, o ensino-aprendizagem discente e a qualidade da instituição.

A tese central a ser averiguada no presente estudo é avaliar as competências docentes em estágio probatório, assim que suas ações formativas oferecidas aos docentes participantes da Comunidade de Cooperação e Aprendizagem Significativa - CASa/ UFC. 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.

São ainda propósitos específicos que, por estarem relacionados aos pressupostos do presente trabalho, deverão ser avaliados posteriormente:

Descrever o modelo de formação de docentes do ensino superior adotado pela

Universidade Federal do Ceará (UFC), propondo uma avaliação fundamentada no modelo CIPP.

Identificar se os objetivos das formações foram atingidos atendendo as necessidades dos docentes e da instituição.

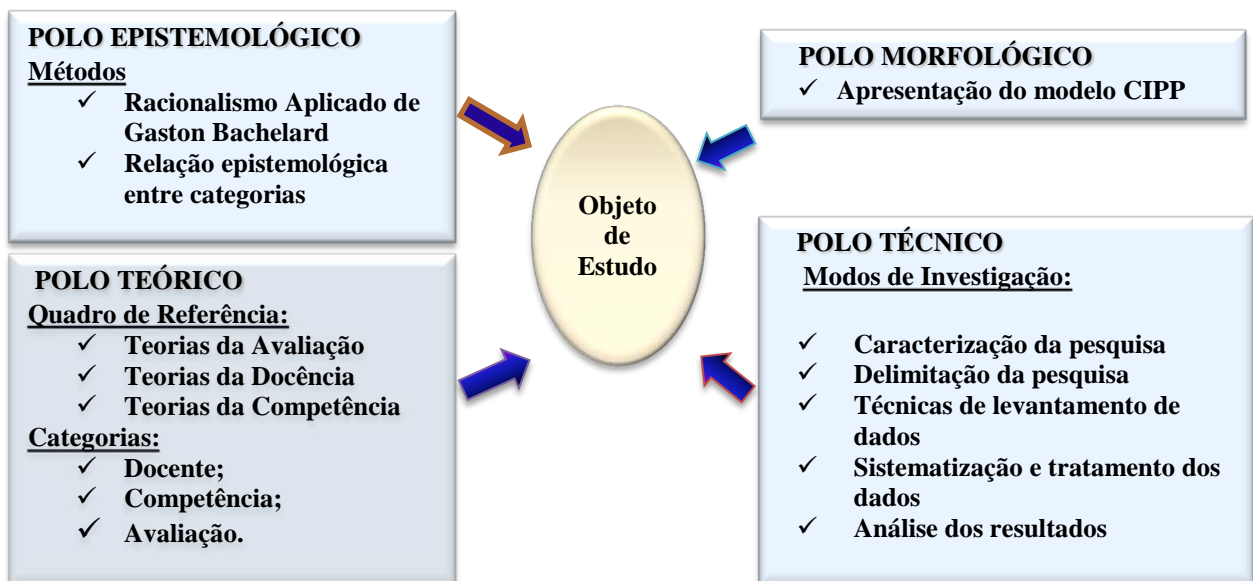
Mapear e analisar as competências docentes em estágio probatório no Programa CASa/UFC 2013-2015 a partir da percepção dos docentes e dos gestores do programa.

Analisar o atingimento dos objetivos definidos para as ações educacionais do Programa CASa/UFC 2013-2015.

### 1.1 Estratégia Metodológica e Estrutura da tese

O trabalho aborda uma proposta de espaço metodológico quadripolar, onde o campo científico é estruturado a partir de uma metodologia geral em quatro polos, que se complementam e interagem em eixos de uma mesma prática metodológica. Os capítulos 2, 3, 4, 5 dessa tese são nomeados pelo mesmo nome dos eixos para facilitar a compressão dessa abordagem. Sendo assim esses capítulos são divididos em polo epistemológico, polo teórico, polo morfológico e polo técnico. Estes polos articulam-se e permitem maior fundamentação no trabalho a fim de oferecer uma pesquisa de melhor estruturação e qualidade. Como vemos:

Figura 1: Estratégia Metodológica quadripolar (DE BRUYNE; HERMAN; SHOUTHEETE, 1977)



Fonte: adaptado de Lima (2009)

A tese foi estruturada em cinco capítulos. O primeiro capítulo do trabalho corresponde à introdução. O segundo capítulo, “Polo Epistemológico”, aborda as principais características da epistemologia bachelardiana que se situa entre o empirismo e o racionalismo. Abordar Bachelard nesta tese é enriquecedor, pois através da leitura de suas obras buscamos identificar as categorias avaliação, docente e competência.

Dentro da formação epistemológica do cientista, o autor levanta a importância de estar vigilante e identificar a ruptura epistemológica, os obstáculos e a recorrência epistemológica. Demonstrando que a ciência não vem pronta, compreendemos juntamente com o autor por ruptura epistemológica, que para existir um novo conhecimento outro tem que ser sobreposto, ou seja, ultrapassando. Como bons vigilantes da ciência, pretendemos com esse estudo identificar as contribuições que podemos deixar para a formação das competências dos docentes no ensino superior em estágio probatório.

Também se aborda nesse capítulo a percepção da autoavaliação e da avaliação por Bachelard. Este, além de epistemólogo é professor, assim durante suas pesquisas e no exercício de sua profissão, identifica o exagero dos métodos no processo avaliativo e ainda critica o uso de instrumentos inadequados para medir objetos que são imensuráveis com tais instrumentos. Sua visão é enriquecedora para este trabalho, pois descreve com grande riqueza de detalhes o exercício do docente na sua época, cuja reflexão será demonstrada no capítulo 2.

Por sua vez, o capítulo 3, denominado “Polo Teórico”, envolve as considerações terminológicas, a construção dos conceitos de avaliação, competência e docente. Essa tríade é encontrada em cada capítulo abordado, pois compreender a visão dos teóricos sobre essas categorias nos ajudará a avaliar a formação dos docentes em ensino superior. Definiremos ao longo do capítulo alguns dos conceitos principais que norteiam a proposta de pesquisa. De maneira geral, abordamos categorias que são polissêmicas, dessa forma implicam em escolhas e na determinação de linhas de pensamentos de determinados autores que fundamentam esse trabalho.

O quarto capítulo “Polo Morfológico”, destina-se a conhecer o modelo de avaliação e competência docentes, este polo estabelece discussões com o polo teórico e o polo técnico. Neste capítulo propomos o modelo a ser aplicado no sentido de auxiliar na elaboração e construção de um processo avaliativo comum e integrador entre a formação e a necessidade do formando. Apoiado no questionamento sobre as avaliações das formações proposta por Hadji, descreveremos o modelo de avaliação de Stufflebeam para então aplicarmos no contexto do nosso estudo.

O quinto capítulo, denominado “Polo Técnico”, descreve a metodologia de pesquisa e sua abordagem. A realização dessa pesquisa tem caráter exploratório, abordagem qualitativa e quantitativa. Neste capítulo aplicamos o modelo selecionado para então expor os resultados, analisá-los e discuti-los.

O objetivo tratado nesta pesquisa é avaliar as competências docentes e identificar o modelo de formação de competências predominante no CASa/UFC. O trabalho promovido pela CASa é de formação dos docentes, mas representativamente, dos docentes em estágio probatório. Nosso questionamento neste trabalho é avaliar as competências docentes em estágio probatório no programa CASa/ UFC 2013 e 2015, assim que suas ações formativas oferecidas aos docentes participantes. Ressaltamos que a formação do docente em estágio probatório da UFC é obrigatória desde 2012 e são ofertados vários cursos ao longo dos três anos de estágio probatório.



## 2 POLO EPISTEMOLÓGICO

É imensa a distância entre o livro impresso e o livro lido, entre o livro lido e o livro compreendido, assimilado, sabido! Mesmo na mente lúcida, há zonas obscuras, cavernas onde ainda vivem sombras. Mesmo no novo homem, permanecem vestígios do homem velho. (BACHELARD, 2000, p.10)

Neste capítulo discutiremos o primeiro polo da estratégia metodológica quadripolar, o “Polo Epistemológico”. Este polo aborda as principais características da epistemologia bachelardiana e é a oportunidade para fazermos um exame filosófico das ciências e explicitar a problemática da pesquisa. Nesse trabalho abordamos o pensamento epistemológico em Gaston Bachelard focando em três categorias. É evidente que não atingiremos todas as perspectivas, pois os pensamentos racionalistas de Bachelard são vastos assim como sua literatura. Dessa forma nos deteremos sobre o aspecto racional deste autor, o seu pensamento científico relatados nas suas obras diurnas. Sendo assim, o objetivo deste capítulo é levantar nas obras do autor as seguintes categorias: o docente, a competência e a avaliação, que selecionamos a *priori* para este trabalho. As categorias são abordadas neste capítulo trazendo uma reflexão geral em torno da natureza do conhecimento humano e dentro de uma discussão estrutural entre o sujeito e o objeto.

### 2.1 A Epistemologia de Gaston Bachelard

Fundamenta-se esse polo epistemológico em Bachelard, pois toda a sua obra foi marcada por uma ligação profunda com a função do professor, função que exerceu até sua morte. A reflexão dos seus livros em torno da escola apresenta-se como um marco da sua epistemologia, em que sugere um esforço para além da experiência comum.

Insistindo pela compreensão do progresso do espírito humano, o autor consagra sua maior obra, *La Formation de l'esprit scientifique* (A formação do espírito científico), a análise das características do racionalismo científico. Neste livro, o autor crítica os professores de ciências de não utilizar, ou ainda, de não tomar consciência dos conhecimentos empíricos acumulados pelos estudantes quando vão à escola. Notamos que em Bachelard, o professor não tem o papel de transmitir um saber experimental, mas de transformá-lo, como bem disse: «*derrubar os obstáculos já sedimentados pela vida cotidiana*» (BACHELARD, 2000 p. 23). Partindo dessa observação sobre o professor, o autor vai conceber o avanço científico numa luta permanente contra os obstáculos epistemológicos.



Ressaltamos então duas percepções diferentes que dão conta da percepção do docente para com o discente: uma é o que o discente sabe antes de chegar à escola, mesmo que não saiba denominar, conceituar, este tem um conhecimento. Esse conhecimento é construído na relação sujeito-objeto e o docente aprimora essa construção. Outra percepção é antagônica a primeira e atribui-se ao pensamento de John Locke (1999), na sua visão o professor ignora o conhecimento do indivíduo, pois parti do pressuposto que este é uma tábula rasa, um quadro em branco e que o docente teria que preenchê-lo com informações, enquanto o indivíduo espera passivamente. O pensamento de Bachelard se opõe ao pensamento de John Locke (1999), pois observamos que para Bachelard, o papel do docente é romper os obstáculos criados no processo de ensino e aprendizagem e considerar o saber empírico. Dessa forma uma nova conceituação é proposta e para isso é preciso que os docentes e discentes interiorize-a, experimente-a e é nessa relação entre o objeto e o sujeito que o novo conhecimento sedimenta.

Quando Bachelard escreveu “*La formation de l’esprit scientifique*” quis mostrar o pensamento científico abstrato. Para isso, teve que estudar vários ramos da evolução científica para então descrever a percepção considerada exata que é a abstração com base na razão. Bachelard lembrou que o processo de abstração não é uniforme, dessa forma, o autor levanta e insiste sobre a existência de obstáculos inerentes a toda nova experiência. Dentro desta concepção propõe as etapas históricas do pensamento científico que se distinguem em três grandes períodos e representam estados do espírito científico, a saber:

O primeiro período, que representa o estado pré-científico, compreenderia tanto a Antiguidade clássica quanto os séculos de renascimento e de novas buscas, como os séculos XVI, XVII e até XVIII.

O segundo período, que representa o estado científico, em preparação no fim do século XVIII, se estenderia por todo o século XIX e início do século XX.

Em terceiro lugar, consideraríamos o ano de 1905 como o início da era do novo espírito científico, momento em que a Relatividade de Einstein deforma conceitos primordiais que eram tidos como fixados para sempre. (JESUINO; SOUZA; MARINHO; LIMA, 2014, p. 5).

Observando os processos de abstração dentro da evolução científica, Bachelard nota que os resultados inovadores como os originados da mecânica ondulatória, da física, das mecânicas e das físicas abstratas se dão em menor tempo, pois as ideias que antes levavam um século para tornarem-se conhecidas levam em média vinte cinco anos, evidenciando, assim, a “maturidade espiritual” dos pesquisadores, essa diminuição do ciclo da inovação científica faz com que o conhecimento seja sobreposto em um menor espaço de tempo para os padrões da época (JESUINO; SOUZA; MARINHO; LIMA, 2014, p. 6). Atualmente, com o advento das

tecnologias digitais e notadamente da Internet vivenciamos essa sobreposição da ciência de forma mais rápida e globalizada, pois vários pesquisadores estão empenhados em diferentes países de forma interligada ou não em evidenciar suas descobertas científicas, prever outras e descartar algumas.

Consideramos que esses avanços se dão pela ousadia do pensamento científico que não se contenta com o fenomenológico, mas busca o porquê matemático, abstrato. Para a realização é instigado construir de forma cada vez mais abstrata e configurar esses achados dando origem a um novo formato e, assim, conseqüentemente, em um ciclo sem fim. Reconhecemos então, a razão como a propulsora capaz de levar o pesquisador além dos seus limites e entender esses novos formatos, onde o progresso científico depende deste ultrapassar do pesquisador dos seus próprios “contra pensamentos”, ou seja, o superar dos seus obstáculos epistemológicos, como o autor descreve a seguir:

Só a razão dinamiza a pesquisa, porque é a única que sugere, para além da experiência comum (imediate e sedutora), a experiência científica (indireta e fecunda). Portanto, é o esforço de racionalidade e de construção que deve reter a atenção do epistemólogo. Percebe-se assim a diferença entre o ofício de epistemólogo e o de historiador da ciência. O historiador da ciência deve tomar as ideias como se fossem fatos. O epistemólogo deve tomar os fatos como se fossem ideias, inserindo-as num sistema de pensamento. Um fato mal interpretado por uma época permanece, para o historiador, um *fato*. Para o epistemólogo, é um *obstáculo*, um contra pensamento. (BACHELARD, 2005, p. 22).

Bachelard argumenta que o pesquisador precisa se despir de suas opiniões, o autor sugeriu mesmo destruí-las, pois a opinião diante dos fatos e experiências é o primeiro obstáculo epistemológico a ser superado. A função primordial daquele que tem o espírito científico ou busca tê-lo é regular essa intenção que as vezes é racional para o pesquisador, mas precisa ser deliberada para não permitir que “tenhamos uma opinião sobre questões que não compreendemos, sobre questões que não sabemos formular com clareza”. (BACHELARD 2005, p. 18).

Outra forma de entender a atuação do espírito científico é que todo conhecimento é gerado a partir de perguntas que precisam de respostas, através desse questionamento e da busca de suas respostas é que a ciência avança, progride. Partindo desse pressuposto, Bachelard afirma que “se não há pergunta não pode haver conhecimento científico”, assim sem perguntas não há ciência (BACHELARD 2005, p. 18). Juntamente com o autor admitimos que o conhecimento é construído a partir de perguntas, suposições, hipóteses e questionamentos, dos quais não obtemos uma resposta aparente, engessada e notória. Sendo assim, nos lançamos na busca dessas respostas e na busca nos submetemos a questão a um

delineamento teórico, a técnicas, a amostragem e por fim obtemos os resultados. Identificamos ainda que o resultado esperado da ciência é fruto da ruptura recorrente entre o conhecimento primeiro e o conhecimento científico fundamentado no racionalismo que se caracteriza pelo questionar do indivíduo diante do fenômeno. E somente suas novas respostas serão capazes de fazer repulsar os limites estabelecidos até então pela ciência. Dessa forma, a epistemologia faz frente à inquietude do ser em conhecer o objeto, onde o conhecimento é o processo pelo qual o sujeito se aproxima do objeto, revelando-o.

A epistemologia de Bachelard “não pode aceitar nem a solução realista nem a idealista” da ciência, pois, o realismo e o idealismo se encontram em diálogo constante (LIMA, 2004, p. 101). Barbosa (2003) ressalta que a “experiência e razão reclamam um racionalismo aplicado, isto é, uma constante fusão do sistema de razão teórica e experiências técnicas” (BARBOSA, 2003, p. 135). Acredita-se que o racionalismo é aplicado porque se dirige continuamente à experiência garantindo o movimento e a reformulação da ciência. Dessa forma, o ciclo resultante produzido pela ciência atua como seu motor, para isso precisa estar aberto e alcançar o racionalismo concreto capaz de receber novas informações e incorporá-las às experiências, dentro de um ciclo virtuoso que leva para o novo conhecimento e para o avançar da ciência. Sobre a necessidade de alcançar o racionalismo concreto, Bachelard (2005) diz que:

É necessário alcançar um racionalismo concreto, solidário de experiências sempre particulares e precisas. É igualmente necessário que este racionalismo seja suficientemente *aberto* para receber da experiência determinações novas. Ao viver um pouco mais de perto esta dialética, convencemo-nos da realidade eminente dos campos de pensamento. Nestes campos epistemológicos permutam-se os valores do racionalismo e do experimentalismo. (BACHELARD, 2005, p. 121).

O autor demarca, deste modo, uma dialética na qual o avanço da racionalidade implica na produção de técnica e de experiência renovadas. Estas se apresentam ao pensamento como novas realidades, novas experiências que mobilizam o instinto de formação e renovação (BACHELARD, 1996). É, pois, em razão dessa solidariedade com a experiência que a razão se vê impulsionada ao corte com posições científicas prévias. Do mesmo modo que avança o pensamento, portanto, é possível asseverar que “o novo espírito científico é uma verdadeira fábrica de tecnologia [...] e de técnicas” (LIMA, 2004, p. 114).

A técnica surge então como *construção*, que pode ter caráter de obstáculo quando esta é interpretada pela experiência primeira ou pela a abordagem ingênua da técnica, como veremos nas diferentes abordagens de ser docente, levantadas no capítulo teórico. Isso ocorre

quando o instinto formativo cede lugar ao conservativo. *Debilita-se*, assim, o pensamento que acaba por ser levado “por um lado, do racionalismo ao idealismo ingênuo e, por outro, do materialismo técnico ao realismo ingênuo” (BACHELARD 2006, p. 122). Assim, sem a racionalidade, a técnica perde o valor de renovação da ciência tornando-se um obstáculo. (BACHELARD, 2006, p. 122, JESUINO; SOUZA; MARINHO; LIMA, 2014).

A grande crítica que o autor faz é que o primeiro realismo não é discutido como deveria, nem ensinado, assim se considera o realismo como única filosofia, mas isso não é vantajoso, pois “para aquilatá-lo, é preciso ultrapassar o plano intelectual e compreender que a substância de um objeto é aceita como um bem pessoal” (BACHELARD, 2005, p. 163). O que autor espera que aconteça é uma separação entre os pesquisadores e a pesquisa, pois alguns pesquisadores tomam o conhecimento até então adquirido para si e não permitem que outros avancem nos conceitos. Deste movimento, os novos pesquisadores encontraram uma saída para a renovação parcial da ciência que é a “racionalização parcial”, que consiste em uma forma de negar de forma parcial o conhecimento anterior e assim avançar a pesquisa e os novos conhecimentos de forma sutil, pois se não for dessa maneira, logo encontrará resistência de seus precursores para prosseguir (p. 166).

O que se constata é que a ciência cumpre um protocolo, onde ocorre primeiro a leitura das experiências anteriores para manter a tradição cultural científica da época que era engessada, mas refletindo bem, podemos observar ainda hoje essas ocorrências, pois se valoriza muito mais nos trabalhos científicos o que já foi dito, que o que se tem de novo a dizer. Isso ocorre quando se apresenta a experiência anterior como parte da experiência atual, mas para Bachelard isso não é possível, pois acredita na experiência do fenômeno e na ruptura com os conhecimentos anteriores. Para o autor:

Não se pode *completar* uma experiência que não se recomeçou, pessoalmente, de ponta a ponta. Não se *possui* um bem espiritual quando não foi ele adquirido inteiramente por esforço pessoal. O primeiro sinal da certeza científica é o fato de ela poder ser revivida tanto em sua análise quanto em sua síntese (p. 166).

Bachelard (2005) reconhece ainda que não se pode respeitar uma ciência supersticiosa que não é compreendida, pois dessa forma estaríamos substituindo valores concretos derivados da experiência por valores fundamentados na crença. Assim no lugar de avançarmos para a era do conhecimento experimental estaríamos retornando para a era do mito e da crença baseadas na cultura e na superstição. O que o autor observa dessa dicotomia (ciência e filosofia) é a tarefa difícil do pesquisador em ter que “lidar com duas avaliações

diferentes”, de quem acredita e valida as novas descobertas e de quem não acredita e se coloca como obstáculo (p. 168).

Bachelard (2005) se posiciona a favor dos valores concretos e destaca o esforço do indivíduo para que o conhecimento seja alcançado. Assim o autor manifesta a impossibilidade do conhecimento sem a experiência. Esta posição baseia-se nas definições que o autor atribui à experiência do indivíduo, ou seja, uma dimensão científica e filosófica e uma relação entre objeto e sujeito.

Quando observo os textos do autor, percebo que as categorias que escolhemos para este estudo são visíveis. A categoria avaliação que abordaremos a seguir se torna intrínseca ao pensamento de Bachelard, pois noto que o pesquisador só pode avançar na ciência com a avaliação do resultado alcançado através da pesquisa avaliativa. Assim compreendemos que medir, mensurar e avaliar são partes importantes do espírito científico, como iremos abordar agora.

### ***2.1.1 Percepção da avaliação em Bachelard***

Pensar avaliação levando em consideração a posição de Bachelard remete-nos a uma descrição feita pelo autor quando este critica a precisão e o exagero empregado nos resultados divulgado por determinados pesquisadores no século XVIII. Sua crítica, que retomaremos posteriormente, consiste em avaliar os instrumentos e técnicas adotados pelos pesquisadores, pois estes buscando a precisão dos resultados empregam instrumentos que não permitem medir o seu objeto de estudo e conseqüentemente não permitem avaliar os resultados apresentados.

Em um dos exemplos, Bachelard (2005) descreve que o pesquisador Buffon concluiu que havia precisamente 74.832 anos que a Terra se soltou do sol e que em 93.291 anos, ela esfriará o suficiente para que a vida nela se tornasse impossível. Bachelard vai mostrar que “essa predição ultra precisa da conta surpreende tanto mais quanto as leis físicas que lhe servem de base são vagas e particulares”, ou seja, a ciência e as leis que envolvem esse postulado ainda não tinham se desenvolvida o suficiente para chegar a esse conhecimento preciso e divulgado, então como um pesquisador poderia ter tamanha precisão? Isso mostra a aplicação errônea dos instrumentos avaliativos, gerando resultados equivocados que seriam estudados e talvez aplicados por outros cientistas como verdade e impediriam a ciência de

avançar, pois estes resultados seriam defendidos e colocados como obstáculos epistemológicos (BACHELARD, 2005, p. 263).

Bachelard mostra ainda que durante os séculos, as técnicas e instrumentos utilizados durante a pesquisa revelavam as etapas da ciência em que a pesquisa e/ou pesquisador se encontrava, pois sabemos que estas se modificam durante o tempo e de acordo com a evolução e retomada das pesquisas. Na leitura de sua obra, percebemos isso, quando as escalas precisas usando números decimais ou instrumentos específicos são substituídos por outros de acordo com a época. O autor criticou um fato recorrente que observou, quando se deparou com determinados conhecimentos abordados e mensurados em uma dada pesquisa e que não levavam em conta as áreas científicas específicas que a envolvia, assim estavam pautados em “argumentos deturpados” e conseqüentemente levavam o pesquisador a “conclusões ingênuas”, como se os instrumentos utilizados e resultados alcançados naquela pesquisa pudessem ser aplicados em outras áreas sem modificações e ajustes (BACHELARD, 2005, p. 25). Ressaltamos então a importância de enfatizar a avaliação em cada área científica com suas especificidades sem considerá-la como projetos globais que servem de forma generalizada.

A abordagem generalizada dos instrumentos no âmbito da avaliação é contestada, pois os instrumentos utilizados devem atender os objetivos propostos e os resultados devem responder os problemas, dissociá-los da construção ou ainda diminuir sua importância fará com que a pesquisa não faça muito sentido e que os resultados não sejam o produto final desejado e obtido a partir do contexto, insumos e processos vivenciados.

Bachelard (2005) exemplifica o que ocorre mencionando as pesquisas desenvolvidas por Retz (1785), pois constata que o mesmo verifica o fluído elétrico com o termômetro, ou seja, tal instrumento é indicado para avaliar a temperatura e não o fluído elétrico do corpo humano. A postura do pesquisador se mostra equivocada, pois analisa os fenômenos sem considerar suas possíveis variações. Logo, nos questionamos como avaliar em educação ou em qualquer outra área do conhecimento, se o avaliador não tiver o instrumento adequado? Bachelard percebeu que a deturpação chega a tal ponto que os pesquisadores “acham que estão fazendo uma experiência de física estão fazendo, em péssimas condições, uma experiência sobre a fisiologia das emoções” (BACHELARD, 2005, p. 269).

Os enfoques da pesquisa avaliativa precisam ser claros, assim que os instrumentos. Um instrumento adequado, mas mal posicionado na pesquisa irá gerar

informações errôneas que no lugar de ajudar a evolução do conhecimento sobre o objeto poderá prejudicar esse processo.

O que se observa é que na ciência existem possibilidades e impossibilidades, onde nem tudo é possível na cultura científica e o que vai perdurar dentro dessa cultura é somente o que for realizado, mas Bachelard (2005) está seguro em afirmar que vão aparecer pesquisadores para fazer resistência e se ater no presumir mais do que no provar o objeto. Pesquisadores como Rez e Buffon descritos por Bachelard, assim como outros pesquisadores que trabalham nessa perspectiva pensam que na ciência tudo pode e que existem relações entre variáveis que por vezes são opostas, ou mesmo se anulam ou se contradizem. Entretanto, no lugar de avaliar e contribuir prosseguem em suas experiências dando resultados falsos em relação à realidade, isso ocorre pela dificuldade da passagem do espírito filosófico para o espírito científico que é considerado como uma redução no alcance do determinismo, ou seja, é “o direito de desprezar o que é desprezível”, dada pelo espírito científico que o espírito filosófico recusa (p. 273).

Essa recusa é considerada como um meio de questionar o realismo inicial, a partir desse princípio se traz a luz o verdadeiro valor da convicção. Percebemos que este argumento se constrói sobre o princípio do obstáculo epistemológico que reside no conhecimento dele mesmo.

O desejo de controlar o objeto resulta primeiro de uma resistência que é acompanhada pela estagnação. A estagnação ocorre quando o saber é suspenso e a regressão, por sua vez, se caracteriza por um recuo para melhor observar. Lecourt (2002) reforça que tanto a estagnação como a regressão leva a inércia da ciência por meio dos obstáculos epistemológicos, pois por medo do fracasso, os pesquisadores resistem por meio da regressão e da estagnação. Sobre o fracasso, Bachelard percebe que a ciência não avança porque o rejeita, ela receia o fracasso em si. O fracasso age como um freio ao próprio estímulo, entretanto, “sem o fracasso, o estímulo seria puro valor” (p. 295).

O processo de pesquisa se depara com uma sequência de acertos e erros, no qual o pesquisador se lança na busca de conhecer o objeto. Evidentemente, que não se sabe a priori as respostas, mas é através do aprofundamento que o pesquisador as obtém. Portanto, “o homem que tivesse a impressão de nunca se enganar estaria enganado para sempre” (p. 295).

De acordo com Lecourt (2002) para chegar a um acerto passa-se primeiramente pelo erro, sendo assim, o mesmo considera que “o problema do erro apareceu primeiro que o problema da verdade” (BACHELARD, 2005). Concretamente, isso significa que o acesso ao



erro ajuda o espírito científico a refletir sobre o porquê do erro, questioná-lo. Existem diferentes maneiras de compreender o erro. Parece-nos que essa reflexão se concentra geralmente em dois objetivos maiores que são diferenciar o erro das informações gratuitas. Analisemos as consequências dos procedimentos segundo essas duas vertentes. Assim fazendo, poderemos tomar consciência que encontrar um motivo para os erros que não são propriamente erros, nos leva a um entendimento que não serve, pois foi obtido por meio da adivinhação e sem nenhum esforço de pensamento. Nesse contexto, pensar na docência nos aproxima da ação reflexiva de encontrar o verdadeiro erro, cujo trabalho cotidiano é de instaurar uma relação professor-aluno que seja flexível e recíproca de tal modo que guarde “o princípio pedagógico fundamental da atitude objetiva que é: Quem é ensinado deve ensinar”. Sendo assim a disseminação da instrução faz parte da formação “dinâmica e autocrítica” do espírito científico a partir da análise e da avaliação do erro que é percebida a priori pelo docente (p. 301).

A técnica surge como *construção* e quando a técnica perde essa busca pela renovação, ela se torna um obstáculo. Nesse sentido, o obstáculo propõe que se tenha uma vigilância intelectual de si como tarefa da epistemologia. Mas, como dizíamos anteriormente, a vigilância intelectual trata-se de uma atitude reflexiva, (auto) avaliativa, que extrai do diálogo cotidiano entre o empirismo e o racionalismo, o valor do erro o assume como impulso para a inovação. Isso só é possível quando “o conhecimento é tomado no par do racionalismo aplicado: é preciso sempre que um fato julgue um método; é preciso sempre que um método tenha a sanção de um fato”. (BACHELARD, 1977, p.78, JESUINO; SOUZA; MARINHO; LIMA, 2014). Assim, a vigilância se desdobra em diversos níveis:

No primeiro, funda a expectativa pelo fato definido, caracterizado, uma racionalidade aberta para a atividade empirista. O segundo nível é a vinculação da atitude expectante à aplicação rigorosa de um método. Oportuniza, dessa maneira, o esclarecimento das relações entre teoria e experiência e de como ela é operada. O método é uma censura atuante sobre as formas possíveis de estabelecer essa conexão. O terceiro nível atua “quando se vigia não apenas a aplicação do método, mas o próprio método [...], exigirá que se ponha o *método* à prova”. (p.94-5). Dessa maneira, compreende o método atual como um momento – finito – dos progressos históricos do método. (JESUINO; SOUZA; MARINHO; LIMA, 2014, p. 9-10).

Ferreira Filho (2005) argumenta sobre a vigilância que esta depende do espírito científico que não aceitará as primeiras impressões, pois a realidade oferece fatos e fenômenos acessíveis e inacessíveis e vai depender do espírito científico fazer o corte das noções primeiras e do realismo ingênuo que relaciona os fenômenos com o cotidiano. Somente a partir da vigilância sob o olhar do espírito científico que não se conforma com a



realidade primeira e nem com a verdade última, dialeticamente, progride de forma contínua, se não for assim perde-se e descaracteriza-se como cientista. Como observa o autor:

Assim sendo, elas pedem abstrações que não podem ter suporte experimental estável e estão obrigadas a aceitar um jogo constante de objeções e um dialetizar incessante de tudo o que produzem, uma vez que, em caso contrário, correm também o risco de perderem identidade, de perecerem. (FERREIRA FILHO, 2005, p. 335).

A abordagem da vigilância tem ampla similaridade com a avaliação, pois esta também pressupõe um espírito científico em busca da dialética incessante. Para De Bruyne, Herman e Schoutheete (1991), o que se opera nesse campo é uma ruptura “a ser sempre recomeçada, continuada, reformulada”. (p. 34). A meta consiste em vigilância científica incessante, o que se integra a perspectiva mais geral de Bachelard (1996), para quem é necessário mobilizar a cultura científica dentro de uma perspectiva aberta (BACHELARD, 1996, p. 169).

Para Bachelard (2005) mostrar a limitação do conhecimento científico por meio da metafísica, submerge que esta não é suficiente para “resolver certos problemas, de fazer certas experiências, de realizar certos sonhos humanos” (p. 24).

Como afirma o autor:

Seria necessário poder circunscrever inteiramente o campo do conhecimento, desenhar um limite contínuo inultrapassável, marcar uma fronteira que toque verdadeiramente o domínio limitado. Sem esta última precaução, pode-se desde já dizer que a questão de fronteira do conhecimento científico não tem nenhum interesse para a ciência. O espírito científico seria então bem capaz de tirar fáceis desforras. Poderia arguir que um problema insolúvel é um problema mal posto, que uma experiência descrita como irrealizável é uma experiência em que a impossibilidade se coloca nos dados. Demasiadas vezes o enunciado de uma limitação implica uma condenação ao insucesso, porque o problema impossível impõe já um método de resolução defeituoso. (BACHELARD, 2005, p. 24)

Usando esse contexto compreendemos que Bachelard insiste que a impossibilidade de realizar uma pesquisa não está no pensamento em si, mas na forma como é planejada a avaliação, na forma como o problema é colocado, nas fronteiras que são colocadas limitando as primeiras reflexões, podendo o saber científico, precisando assim o problema ser posto de outra forma, usando um novo caminho para então chegar ao conhecimento científico, sabendo que para alcançar o resultado esperado depende da construção do objeto científico.

Bachelard propõe uma reflexão geral sobre o fazer ciência, na qual discute e diz que as pesquisas sem “contradições tem tudo para ser uma hipótese inútil” (BACHELARD, 2005, p.24). O autor faz profundas críticas a respeito da experiência que quando esta não

retifica o erro também não serve de nada. Dentro da perspectiva avaliativa compreendemos que a avaliação precisa dessa retificação dos erros, que Bachelard propõe, para que não fique simplesmente no diagnóstico e nas definições do problema que é caracterizado pela experiência imediata, tautológica. Para que o diagnóstico não seja aceito pelo colegiado, mesmo sabendo que existem erros a serem retificados. A vinculação entre o desenvolvimento do pensamento científico e a avaliação é percebida em Bachelard quando este afirma que:

Certos conhecimentos, embora corretos, interrompem cedo demais pesquisas úteis. O epistemólogo deve, portanto, fazer uma escolha nos documentos coligidos pelo historiador. Deve julgá-los da perspectiva da razão, e até da perspectiva da razão evoluída, porque é só com as luzes atuais que podemos julgar com plenitude os erros do passado espiritual. Aliás, mesmo nas ciências experimentais é sempre a interpretação racional que põe os fatos em seu devido lugar. É no eixo experiência-razão e no sentido da racionalização que se encontram ao mesmo tempo o risco e o êxito. (2005, p. 22).

O autor destaca as condições que prejudicaram o progresso do conhecimento científico e que percebemos também prejudicar as avaliações e estão relacionados a falsa doutrina da aplicação do geral que predominou desde Aristóteles e que “continua para muitos uma doutrina fundamental do saber” (BACHELARD, 2005, p. 69). Bachelard (2005) explica que a generalização é muito aplicada, pois é fácil e é defendida pelos filósofos como uma cultura científica. Mostra-se a seguir as grandes generalidades aplicadas e que podem se apresentar como obstáculos ao novo conhecimento científico. As generalidades encontradas são:

Como fundamento da mecânica: todos os corpos caem. Como fundamento da óptica: todos os raios luminosos se propagam em linha reta. Como fundamento da biologia: todos os seres vivos são mortais. Seriam assim colocadas, no limiar de cada ciência, grandes verdades primeiras, definições intocáveis que esclarecem toda doutrina.

De fato, o início dos livros pré-científicos esbarra nesse esforço de definição preliminar, como é perceptível tanto na física do século XVIII como na sociologia do século XX. Pode-se, entretanto, questionar se essas grandes leis constituem pensamentos de fato científicos, ou, o que para nós dá no mesmo, pensamentos que sugerem outros pensamentos. (p.70).

Se o valor epistemológico dessas grandes verdades for medido por comparação com os conhecimentos falhos que elas substituíram, não há dúvida de que essas leis gerais foram eficazes. Mas já não o são. E é sob esse aspecto que os estágios pedagógicos não são inteiramente homólogos aos estágios históricos. É possível constatar que essas leis gerais bloqueiam atualmente as ideias. (p.71). [...] O conhecimento geral é quase fatalmente conhecimento vago. (BACHELARD, 2005, p. 90)

Como vemos, Bachelard critica essa substituição e exemplifica que a noção de velocidade encobre a noção de aceleração, entretanto é a noção de aceleração que fundamenta a noção de velocidade. Para Bachelard os fenômenos estão hierarquizados e a Epistemologia deve analisar a atividade concreta da ciência para então revelar a forma de fato formativa.

Para isso é preciso refletir como incorporar novas provas experimentais, deformar os conceitos primitivos, indagando qual será a condição de aplicação desses conceitos para então aplicá-los nas suas condições. Assim submergimos o novo racionalismo pautado na união da experiência e razão, até então essa dicotomia (teoria e aplicação) ignorava a necessidade de submeter-se e “incorporar as condições de aplicação na própria essência da teoria.” (BACHELARD, 2005, p. 76).

Bachelard reconhece que a experiência afastava-se da ciência, resistindo a essa, complicando seus conceitos e suas aplicações. Diante de tal situação percebe-se que a “ciência constrói seus objetos, que nunca ela os encontra prontos” (BACHELARD, 2005, p. 76). A partir disso, o autor insere a “fenômeno técnico com o intuito de prolongar a fenomenologia”. Nessa concepção, “um conceito torna-se científico na proporção em que se torna técnico” (BACHELARD, 2005, p. 76). O autor é enfático quando destaca dentro desse processo uma técnica de realização do conceito. (BACHELARD, 2005, p. 77). Bachelard releva quando ressalta que nos séculos XVIII e XIX havia uma carência de técnicas e uma multiplicidade de instrumentos que corroboravam para resultados variados, dessa forma o conhecimento objetivo ficava inalcançável. Entretanto, o autor sugere não desprezar as variações dos instrumentos e sim propor uma técnica de realização que seja seguida.

Nessa época prevalece o espírito pré-científico caracterizado pelo uso de medidas sem restrições, pelo determinismo, pelo uso de instrumentos não específicos, pela aplicação dos resultados sem considerar escalas e proporcionalidade, pois se partilhava o princípio que havia uma interação entre todos os fenômenos e que “classificar os fenômenos já é conhecê-los.” (BACHELARD, 2005 p. 87).

Lima (2008), por sua vez, refere-se à abordagem quantitativa e qualitativa da avaliação como as “técnicas e instrumentos capazes de permitir a medição do objeto em avaliação”. (LIMA, 2008, p. 135).

Marly Bulcão (1981) concluiu que o uso das escalas, da quantificação, da *matematização* deve ter origem no trabalho não podendo ser precipitado, pois se mostra necessário o estudo prévio dos conceitos para então decidir quais instrumentos usar na medição. Bulcão (1981) afirma que:

É preciso que se estabeleçam critérios de medida e se analisem os meios técnicos e instrumentais para só os usar posteriormente, quando já se tem possibilidade de alcançar resultados precisos, embora essa precisão não signifique desprezo pelos erros ou perturbações que possam aparecer, mas sim o conhecimento da capacidade dos meios de medida. (p. 56).

Com efeito, o pensamento científico moderno “empenha-se para especificar, limitar, purificar as substâncias e seus fenômenos” (p. 56). Bachelard (2005) apud Mareei Boll (1929) destacam que o cientista moderno é marcado pela objetividade, pela exatidão cuja importância é demonstrada através do progresso do pensamento, pois para Bachelard, o que limita o conhecimento se torna mais importante do aquilo que estende esse mesmo conhecimento. É por isso que, quando o cientista reconhece as limitações do fenômeno, se autodeclara conhecedor dos conceitos e atributos que envolvem o objeto pesquisado, assim que os instrumentos necessários ou mais adequados para medir.

Segundo Bachelard (2005) e Hadji (1994), na avaliação um problema insolúvel é aquele que é mal proposto, sendo assim avaliar será uma tarefa insolúvel quando o objetivo não tiver claro e os instrumentos avaliativos determinados. Bachelard percebe o perfil epistemológico como um instrumento de autocritica, denunciando assim os obstáculos que cada influência filosófica possui e como contribui para retardar a evolução da ciência.

Assim como no ato avaliativo da avaliação, o ato de valorar, para Bachelard remete a qualidade da coisa, pois quando damos valor a determinadas coisas, quantificamos e atribuímos um grau de importância que podem torná-las mais ou menos valiosas na concepção do indivíduo. O que se percebe ainda é que os atributos são considerados na avaliação. Assim, para valorar os atributos de determinado objeto é necessário um distanciamento racional do indivíduo, pois por muitas vezes o “inconsciente fica ligado por mais tempo e com mais força” (BACHELARD, 2005, p. 180). Quando isso acontece, acabamos por misturar os critérios da avaliação com nossos próprios critérios. O autor afirma que quando “quer-se atribuir um valor objetivo ao fato de se ter vencido uma repugnância pessoal. Quer-se admirar e ser admirável. Tudo converge para dar um valor até aos antivalores”. Sendo assim, admitimos juntamente com o autor que o homem tudo avalia (BACHELARD, 2005, p. 224).

A compressão do objeto científico em Bachelard é descrita nas obras do autor e entendê-la é fundamental para compreender as significações. O autor considera que o conhecimento objetivo imediato é falseado, por ser qualitativo, ou seja, por não descrever a realidade. É por isso que o objeto precisa de técnicas e normas que garantam seu caráter objetivo. Quando relacionamos com a avaliação percebemos que é necessário o conhecimento do objeto científico para ser estudado e acrescentamos o uso de técnicas específicas para tal intento.

Pensar na avaliação sem o objeto, sem o objetivo e sem a técnica é o mesmo que pensar o conhecimento que se chegou sem especificá-lo. Bachelard vem constantemente a esse ponto quando aborda as primeiras impressões e propõe um novo sentido ao erro, o de aprendizado. A seguir o autor argumenta sobre as metodologias qualitativas e quantitativas abordadas com o intuito de analisar a pesquisa. Sendo o pensamento científico um processo fundamentado na realidade, o erro passa então a ser necessário e é visto como uma mola propulsora do conhecimento, mas, para isso, é preciso se expurgar das primeiras impressões que o pesquisador tem do objeto. Como vemos:

Um conhecimento objetivo imediato, pelo fato de ser qualitativo, já é falseado. Traz um erro a ser retificado. Esse conhecimento marca fatalmente o objeto com impressões subjetivas, que precisam ser expurgadas; o conhecimento objetivo precisa ser psicanalisado. Um conhecimento imediato é, por princípio, subjetivo. Ao considerar a realidade como um bem, ele oferece certezas prematuras que, em vez de ajudar, entram o conhecimento objetivo. Tal é a conclusão filosófica que pensamos poder tirar dos capítulos anteriores. Seria, aliás, engano pensar que o conhecimento quantitativo escapa, em princípio, aos perigos do conhecimento qualitativo. A grandeza não é automaticamente objetiva, e basta dar as costas aos objetos usuais para que se admitam as determinações geométricas mais esquisitas, as determinações quantitativas mais fantasiosas. Como o objeto científico sempre é sob certos aspectos um objeto novo, compreende-se logo que as determinações primeiras sejam quase forçosamente indesejáveis. É preciso muito estudo para que um fenômeno novo deixe aparecer a variável adequada (p.259).

A dicotomia entre o real e o abstrato, entre o qualitativo e o quantitativo como vemos na citação vem somente exemplificar o grande interesse do autor em colocar as condições e os limites de cada abordagem diante da investigação científica. A evidência sensível e a experiência primeira, essas sim são vistas como uma categoria de obstáculo epistemológico que o pesquisador procura ponderar, por ser enganadora, pois no lugar de afirmar o fenômeno, se utiliza da possibilidade do devir. O devir tem um impacto sobre o próprio objeto, pois trata-se de uma possibilidade do objeto vir a ser o que não é naquele momento. Essa possibilidade altera a estrutura da pesquisa na construção do objeto científico, que se torna por vezes mais importante que o próprio objeto que é definido por Bachelard (2005) como abstrato-concreto. Assim no longo do processo da busca pelo conhecimento científico, a razão e a técnica se encontram e muda de acordo com a relação de aproximação que se têm ou que se quer ter com o objeto.

A relação de Bachelard com a mediação é evidente no texto a seguir quando aborda que:

Sobre essa questão do medir, na aparência tão pobre, é possível perceber o divórcio entre o pensamento do realista e o pensamento do cientista. O realista pega logo na mão o objeto particular. Porque o possui, ele o descreve e mede. Esgota a medição até a última decimal, como o tabelião conta uma fortuna até o último centavo. Ao

inverso, o cientista aproxima-se do objeto primitivamente mal definido. E, antes de tudo, prepara-se para medir. Pondera as condições de seu estudo; determina a sensibilidade e o alcance de seus instrumentos. Por fim, é o seu método de medir, mais do que o objeto de sua mensuração, que o cientista descreve. O objeto medido nada mais é que um grau particular da aproximação do método de mensuração. O cientista crê no realismo da medida mais do que na realidade do objeto. O objeto pode, então, mudar de natureza quando se muda o grau de aproximação. (2005, p.261).

O pensamento de Bachelard se encontra em duas frentes, são elas: o pensamento realista e o pensamento cientista. A respeito dessas duas frentes, veremos que um dos trabalhos do autor é mostrar essas duas visões distorcidas, diferentes e complementares do mesmo objeto. Na visão do realista o objeto é o que é, enquanto na visão do cientista, o objeto pode até não ser, pois somente o instrumento dirá. Como na citação acima, percebemos que a realidade da medição se torna mais importante que a realidade do objeto, sendo este mutável de acordo com o instrumento adotado.

Após expor o que percebemos sobre avaliação na obra “O Espírito Científico” de Bachelard, gostaríamos de continuar expor o pensamento do autor de forma mais enfática no próximo tópico sobre o docente.

## 2.2 A docência em Bachelard

Bachelard (2005) tece uma crítica sobre o papel exercido pelo docente nos séculos XVIII e XIX, pois no seu entendimento, o docente está preocupado com os resultados exitosos dos alunos, mas para isso permanece o mesmo, exercendo sua autoridade de ser que sabe. O docente impõe seu conhecimento e sinaliza uma só forma, um só caminho, um único meio de aprendizagem para ascender a esse conhecimento. Como bem descreve Wells (s.d) apud Bachelard (2005) nesse trecho:

Alma professoral, ciosa de seu dogmatismo, imóvel na sua primeira abstração, fixada para sempre nos êxitos escolares da juventude, repetindo ano após ano o seu saber, impondo suas demonstrações, voltada para o interesse dedutivo, sustentáculo tão cômodo da autoridade, ensinando seu empregado como fazia Descartes, ou dando aula a qualquer burguês como faz o professor concursado (BACHELARD, 2005, p. 12).

Bachelard (2005) reconhece o *instinto formativo* do ser, no sentido de querer formar o outro, querer ensinar, “a alma professoral” que atribui a alguns pensadores que se dispõe a questionar, a transmitir os conhecimentos aos outros, mas Bachelard também salienta que por vezes o instinto formativo é substituído pelo instinto conservativo. O *instituto*

*conservativo* é caracterizado pela aceitação sem questionamento, pois ao se vê o espírito se aproxima de quem confirma seu saber e se distânciada daqueles que são contrários ou que questionam o seu saber, assim este instinto passa a prevalecer. Em decorrência disso, o crescimento espiritual cessa, pois onde não há perguntas, não há buscas por respostas, enfim não há pesquisas (BACHELARD, 2005, p. 19).

Nessa concepção, Bachelard (2005) propõe uma catarse intelectual através da disseminação de uma cultura científica dinâmica e em mobilização permanente do conhecimento que inclua variáveis dialéticas experimentais para suscitar interesse a razão de evoluir. Esta proposta parte de suas observações ao longo de sua carreira que toma diversos rumos, onde nota que a cultura científica precisa estar em estado de mobilização permanente. Enquanto as análises mesmo que sejam generalizadas e visíveis no ensino de ciências, para o autor, elas se aplicam a todo esforço educativo. No seu discurso, Bachelard revela que: “no decurso de minha longa e variada carreira, nunca vi um educador mudar de método pedagógico” (p. 24). Nesse discurso, percebemos a falta de mobilização do educador, para o autor, que indica que o mesmo se acha um mestre e não tem senso do fracasso. Bachelard confessa que “quem ensina manda”, diante desse autoritarismo, conseqüentemente ocorre uma resistência a mudança dos métodos pedagógicos, pois como ressalta o autor “há indivíduos para quem todo conselho referente aos erros pedagógicos que cometem é absolutamente inútil, porque os ditos erros são a mera expressão de um comportamento instintivo” (BACHELARD, 2005, p.24).

Enquanto de um lado, o autor mostra um docente resistente a mudanças, por outro, exalta o seu espírito científico quando aborda que: “para ele, um fracasso material é de imediato um fracasso intelectual, já que o empirismo científico, por mais modesto que seja, apresentasse como inserido num contexto de hipóteses racionais” (p. 61). A proposta de Bachelard é que cada ser cresça e produza, contudo, cada indivíduo tem o seu tempo individual para o amadurecimento científico. Consciente desse tempo necessário ao amadurecimento científico, Bachelard mostra sua inquietação, pois percebe que os indivíduos não questionam mais diante das definições dadas pelos professores, sendo, assim, como amadurecer.

Mostrando-se preocupado com a estagnação do espírito científico, Bachelard (2005) argumenta que as definições dadas ao ensinar não permite o questionar do espírito e a vontade de buscar respostas além do óbvio. Nesta perspectiva, Bachelard (2005) afirma que:



A pedagogia aí está para provar a inércia do pensamento que se satisfaz com o acordo verbal das definições. Para verificar isso, vamos acompanhar por um momento a aula de mecânica elementar que estuda a queda dos corpos. Acaba de ser dito, portanto, que todos os corpos caem, sem exceção.

Ao proceder à experiência no vácuo, com a ajuda do tubo de Newton, chega-se a uma lei mais rica: no vácuo, todos os corpos caem à mesma velocidade. Este é um enunciado útil, base real de um empirismo exato. Entretanto, essa forma geral bem constituída pode entrar o pensamento. De fato, no ensino elementar, essa lei é o estágio no qual destacam os espíritos de pouco fôlego. A lei é tão clara, tão completa, tão fechada, que não se sente necessidade de estudar mais de perto o fenômeno da queda. Com a satisfação do pensamento generalizante, a experiência perdeu o estímulo.

Deve-se estudar apenas o arremesso de uma pedra na vertical? Tem-se logo a impressão de que faltam elementos de análise. Não se consegue fazer a distinção entre a força da gravidade que age positivamente no movimento de cima para baixo e a força da gravidade que age negativamente no movimento de baixo para cima. Com o conhecimento muito geral, a zona de desconhecimento não se resolve em problemas precisos (p. 72).

Bachelard (2005) reconhece que é papel daquele que ensina questionar as leis que constituíram fatos científicos, pois esses fatos substituíram conhecimentos anteriores e falhos. Entretanto, os conhecimentos em uso já não são vistos como boas definições que atendam às necessidades da ciência. Dessa forma, as leis gerais bloqueiam a evolução das ideias, considerando isso, o autor convida a dinâmica de ser ensinado e ensinar para propiciar novas descobertas e experiências, o autor vê esse como o único método de ensinar que leva ao conhecimento, assim que a troca de papéis entre professor-aluno, dentro de uma discussão e de uma oposição que gere uma vigilância mútua e um espaço maior de atuação entre os pares e entre docente e discente (BACHELARD, 1999; BARRETO, 2001 apud DAGOGNET, 1986).

Gauthier e al (1998) indica alguns problemas do ponto de vista epistemológico, que envolvem o docente e os conhecimentos inerentes ao ensino. Gauthier e al (1998) apud Dunkin; Biddle (1974) ressalta ainda que as atividades de ensino “são acontecimentos razoáveis, naturais e racionais. Elas têm causas e efeitos que podem ser identificados” dando a entender que o ensino possui uma estrutura estável (p. 12). Mas, identificar as causas e efeitos tem se mostrado um dos problemas, pois mesmo que os docentes dentro da situação de ensino constatem a importância e a repetição de algumas ações como verificar a aprendizagem, coordenar trabalhos, transmitir o conteúdo, eles não possuem uma estrutura que possa originar procedimentos padrão e indicar como o docente deve se comportar na sala de aula. É por isso que nosso interesse é crescente de pesquisar sobre as formações oferecidas pelas instituições aos docentes.

Em outra perspectiva, os autores propõem considerar o ensino como tendo uma estrutura estável, todavia com acontecimentos contingentes. Dessa forma, considera-se a



singularidade das situações e os acontecimentos como únicos. Gage (1979) sugere uma estrutura com dimensões ligadas a eficácia do ensino com diferentes matérias que vão do geral ao particular e permite considerar as especificidades do processo educativo. Considerando que:

De fato, assim como parece difícil conceber que não haja uma maneira “universal” de ensinar com eficiência numa mesma estrutura, da mesma forma não se pode imaginar que não haja também, em virtude de certos elementos de especificidade média que se repetem em função do contexto de acordo com a matéria, o nível escolar, a clientela urbana ou a rural, etc. (GAUTHIER, 1998, p. 92).

As pesquisas desenvolvidas sobre o trabalho docente tinham como enfoque processo-produto, ou seja, relacionando o comportamento docente como processo e o desempenho do discente como produto. Essa visão foi criticada, já que o problema não vem com antecedência na sala de aula, ou seja, não temos conhecimento do produto antes que o processo de ensino ocorra, diante dessa limitação foi proposta uma orientação etnometodológica, desvelando o sistema de crenças e representações do docente e sua influência no seu comportamento, no seu planejamento e nas suas ações para com o discente. O que transcende as pesquisas aplicadas nesse domínio a fim de verificar um modelo de docência e de ensino a ser seguido é o “conflito sobre os objetivos e não pode ser resolvido pelo uso das técnicas oriundas da pesquisa aplicada” (SCHÖN, 1992, p. 67).

Ora, para os docentes, esse tipo de avaliação considerando processo-produto constitui uma fonte de tensões, pois refletir sobre o docente fez entrever que a atuação dele em sala depende de seus conhecimentos, de suas habilidades e de suas atitudes e que marcam inevitavelmente sua atividade docente, não deixa de ser verdade que todos os docentes terão esses conhecimentos, habilidades e atitudes colocadas a prova quando tentam resolver os dilemas que se apresentam no ambiente de trabalho.

### **2.3 A competência em Bachelard**

Brassat (2013) propõe uma epistemologia da competência que nos remete ao Renascimento e ao Protestantismo, dando ênfase ao processo de “secularização do saber e das finalidades teológicas produzidas no fim da idade média” (p.2). Este processo dará lugar a formação antropológica no século XVI ligadas a realidade psicológica e a psicologia independente espiritual. O autor lembra que no começo do século XVIII a simples existência individual, histórica e social do indivíduo fundamentavam as formas modernas existentes na

ciência e nas técnicas experimentais substituindo a realidade psicológica vigente no século anterior. A evolução é percebida quando o Estado no século XIX desenvolve conjuntamente com as Ciências Sociais um estudo sobre o indivíduo, a economia, o trabalho, a comunicação, a linguagem com o uso de técnicas, conceitos e análises matemáticos.

No plano pedagógico, a história se desenvolve entre a educação liberal até os métodos ativos da educação, passando pela ciência didática, difundida pelos protestantes e pelas escolas profissionais do século XVII. O que Brassat (2013) percebeu é que desde o Renascimento a preocupação maior era de aproximar o valor do saber direcionando-o para a prática. Esta tendência se fortificou com a revolução industrial, onde se observou a passagem do saber para o poder. O poder se mostra como fator essencial da aprendizagem, ou seja, o saber fazer e o saber ser se tornam predominantes na pedagogia em uma dicotomia de assimilação e efetuação, ou seja, poder saber e poder fazer, o poder de aprendizagem do indivíduo o leva a ser competente.

A história epistemológica do conceito de competência é recente e reporta-nos ao século XX. Brassat (2013) confirma que a história do conceito depende da concepção de psicogenética das faculdades mentais concebidas como um processo evolutivo da atividade humana que tem como referência Locke, Bruner, Spencer, Darwin; Bain, Dewey, Baldwin e Piaget. Além do uso das faculdades mentais constantes do indivíduo, “o saber vai resultar das capacidades mentais adquiridas no exercício individual do corpo e da percepção” (p.2). A dimensão aplicativa das faculdades mentais fixas e adquiridas a posteriori pelo indivíduo, sobre o plano pedagógico são percebidos estudos nos Estados Unidos e posteriormente na Europa sobre a forma de ensino que passam da transmissão metódica dos conteúdos pelos docentes para a prática experimental do discente. Esse contexto evidencia a passagem do racional para o pragmático que impulsiona as instituições a se transformarem e adaptar a novas combinações impostas incluindo a socialização das pessoas.

Sobre a competência Brassat (2013) diz que:

Tendo origem na língua inglesa, a noção de competência se define como: “competence, ability ou skill”. Esses três termos tem o campo semântico na atitude a algo e que significa a capacidade de fazer, desejo ou habilidade. Este termo nos reenvia ao ideal esperado ou a norma de eficácia, o poder de fazer ou potencial de produtividade positiva de um saber-fazer que o indivíduo deve dispor se quer realizar ou dar continuidade como alguém que apreende (p. 2).

Brassat (2013) lembra que a noção de competência é polissêmica, dessa forma de difícil definição, ao mesmo tempo, que é acompanhada de diversas aplicações sociais. As

aplicações são verificadas no campo da educação com frequentes aplicações nas teorias de aprendizagem, mas também no campo do trabalho de forma geral e dentro do contexto de requisitos profissionais exigidos para os cargos.

Na pretensão de caracterizar a competência em Bachelard, sublinhamos este trecho que nos permite perceber a associação do autor com a competência. Primeiramente vamos trazer em evidência a definição de competência abordada por Zarifian (2001):

A competência profissional é uma combinação de conhecimentos, de saber-fazer, de experiências e comportamentos que se exerce em um contexto preciso. Ela é constatada quando de sua utilização em situação profissional, a partir da qual é passível de validação. Compete então à empresa identificá-la, avaliá-la, validá-la e fazê-la evoluir (p.66).

Essa definição se aproxima do discurso de Bachelard quando ele afirma que: "Não é permitido a alguém afirmar que sabe uma coisa mesmo que a faça, enquanto não souber que a faz". (p. 155). Constatamos nessa citação a importância de fazer, mas ao mesmo tempo ter a consciência do que se está fazendo, consideráramos essa conscientização a validação que propõe Zarifian (2001) na citação mais acima.

Sendo o nosso intuito abordar a competência docente, percebemos no discurso de Bachelard que as disciplinas científicas têm sido um entrave para a descoberta, pois não propicia aos discentes a experiência dos erros e do acerto. Essa tendência do docente de levar a experiência pronta no intuito de gerar o saber, entretanto não gera o espírito crítico que se é esperado. A este ponto, Bachelard faz uma crítica, pois, o conhecimento que deveria impulsionar o pesquisador a avançar faz ele se satisfazer com os conceitos pré-estabelecidos. Entretanto quando este conhecimento é transmitido surgem as dúvidas, pois a relação de quem escuta é diferente da de quem explica como observa o autor: "uma lição recebida é psicologicamente um empirismo; uma lição dada é psicologicamente um racionalismo. Eu o estou escutando: sou todo ouvidos. Eu lhe estou falando: sou todo espírito" (2005, p.301). Assim, a competência docente é desgastada dentro do processo repetitivo do dia-a-dia, no qual se encontra professor-aluno.

Como lembra Bachelard (2005):

Balzac dizia que os solteirões substituem os sentimentos por hábitos. Da mesma forma, os professores substituem as descobertas por aulas. Contra essa indolência intelectual que nos retira aos poucos o senso da novidade espiritual, o ensino das descobertas ao longo da história científica pode ser de grande ajuda. Para ensinar o aluno a inventar, é bom mostrar-lhe que ele pode descobrir. (p. 303)

O autor propõe “desfazer os hábitos do conhecimento objetivo” com uma “prática pedagógica constante” (p.303). Essa inquietação do docente não deixa de ser, na percepção do autor “a interferência do desejo de poder no educador científico”. O que o autor deixa claro em outro momento é a vontade humana de demonstrar superioridade ao próximo, é “a desforra do fraco sobre o forte, do aluno sobre o professor. Propor um enigma ao pai, não é, na inocência ambígua da atividade espiritual, satisfazer o complexo de Édipo?” (p. 304).

A superioridade do pesquisador é contraditória, pois precisa “renunciar à sua própria intelectualidade”. A partir dessa renúncia explícita é que a pesquisa se renova, vivendo e revivendo o estado inicial de objetivação e da descoberta objetiva que, conseqüentemente, leva a retificação subjetiva. Nesse ciclo, Bachelard ressalta que “se o objeto me instrui, ele me modifica”. Sendo assim, o indivíduo modifica suas ações através de novas competências adquiridas por meio do conhecimento do objeto. Contrariamente, a psicanálise do pragmatismo, procura saber simplesmente por saber, sem pretensão de utilizar o saber. Dessa forma como constatar a competência se a mesma não é validada com a prática ou ainda questionada para então evoluir? (p. 308).

Bachelard justifica que o amor à ciência vem através da contradição, pois “pode-se venerar o mestre contradizendo-o. Aí, sim, a Escola prossegue ao longo da vida. Uma cultura presa ao momento escolar é a negação da cultura científica.” (p. 310). O que o autor quer mostrar é que o fenômeno não perde sua importância ou ainda o professor não perde seu prestígio por que foi superado, ou por estar diante de uma nova didática, de novos recursos e de um novo método a ser utilizado em sala. Se a cultura ficar presa perdendo sua renovação diante da pesquisa científica, ela perde sua razão de ser. Pois, “só há ciência se a Escola for permanente”. Na sua busca pelo conhecimento científico e com êxito cumprir os interesses sociais propostos pela sociedade (p. 310).

Brassat verificou que, os 30 anos de aplicação da palavra competência contribuíram para a intensificação de seu uso, assim que, para a introdução de normas que regulem as práticas profissionais integrando legislação, concepção, finalidade, conhecimentos e critérios de execução.

Contudo, é necessário considerar que ser competente parti do pressuposto do acúmulo de experiências vivenciadas e vencidas pelo indivíduo. Nessa ótica, Bachelard (2005) desenvolve argumentos sobre a experiência, sendo esta para o autor uma justaposição de fatos que decorre de observações feitas, razão pela qual, exatamente, o vínculo existente e

contínuo estabelecido pela antiga epistemologia entre a observação e a experimentação surpreende.

Refletir sobre observação e experimentação nos remete ao erro. Com relação ao erro esse era visto como uma inutilidade espiritual, assim toda verdade deveria fazer parte de um sistema geral, onde a experiência deveria estar ligada a uma experimentação e a observação não deveria ser anunciada numa falsa perspectiva de verificação. O método acima proposto requer uma “atitude expectante quase tão prudente em relação ao conhecido quanto ao desconhecido, sempre alerta diante dos conhecimentos habituais, sem muito respeito pelas verdades escolares” (p. 15). Essa posição de descrença dos filósofos na evolução das ideias científicas se mostra importante no progresso do pensamento humano. Dessa forma, o “homem movido pelo espírito científico deseja saber, mas para, imediatamente, melhor questionar” (p. 21).

Tomando como referência os argumentos do autor, pois este afirma que “certos conhecimentos, embora corretos, interrompem cedo demais pesquisas úteis”. O que acontece é uma estagnação da pesquisa pelo pesquisador que procura controlar e apropriar o conhecimento adquirido como parte de sua missão, assim que tirar algum proveito dela. Avançar e dar continuidade a pesquisas, de certo modo engendra uma subordinação de outros pesquisadores (p. 21). Dessa forma, o epistemólogo deve fazer escolhas, mas para fazer essas escolhas, precisa-se saber para então julgar as opções existentes com conhecimento atual adquirido com os erros cometidos anteriormente.

Quando situamos o docente dentro desse contexto percebe-se que os docentes agem com estranheza quando são questionados e chamados à reflexão, mesmo que cotidianamente estejam buscando e transmitindo conhecimento. É como se essa pergunta nunca tivesse sido feita, gerando dessa forma respostas esdrúxulas a pergunta sobre o que é conhecimento. Sem essa reflexão epistemológica, o conhecimento docente é fruto do senso comum, ou seja, é proveniente da sua experiência de vida. Nesse sentido, o docente adota posições nitidamente empíricas, onde vê o discente na perspectiva, que este é passivo as ações que decorrem, não interferindo e não transformando o objeto através dele mesmo. Nesse aspecto, o conhecimento se transforma e adquire um significado à medida que é aprofundado e isso se dá, representativamente, pela intervenção do docente (BECKER, 2004).

Bachelard (2005) percebe que:

Aliás, mesmo nas ciências experimentais é sempre a interpretação racional que põe os fatos em seu devido lugar. É no eixo experiência-razão e no sentido da

racionalização que se encontram ao mesmo tempo o risco e o êxito. Só a razão dinamiza a pesquisa, porque é a única que sugere, para além da experiência comum (imediata e sedutora), a experiência científica (indireta e fecunda). Portanto, é o esforço de racionalidade e de construção que deve reter a atenção do epistemólogo. Percebe-se assim a diferença entre o ofício de epistemólogo e o de historiador da ciência. O historiador da ciência deve tomar as idéias como se fossem fatos. O epistemólogo deve tomar os fatos como se fossem idéias, inserindo-as num sistema de pensamento (p. 20).

Nesta perspectiva, a competência vem com a experiência e esta nunca termina, pois é feita de justaposições de observações anteriores, como afirma o autor. Para julgar as ideias, o indivíduo precisa ter o conhecimento que vai permiti-lo fazer julgamento fundamentado em suas experiências. Dessa forma a competência é vista como o acúmulo de experiências que contribuem para julgar à luz da “razão evoluída” os acontecimentos, assim o indivíduo sabe para então contribuir. Certo que esse saber é temporário e limitado, pois cada profissional interpreta em sua época o fato, com o seu olhar. Como ressalta Bachelard (2005, p. 22) “um fato mal interpretado por uma época permanece, para o historiador, um fato, para o epistemólogo, é um obstáculo” que precisa ser superado.

Assim, o problema do conhecimento científico se mostra um obstáculo ao progresso da ciência quando o indivíduo se estagna nas suas percepções e não vê adiante. Logo fundamentasse nessa limitação e conseqüentemente vê e interpreta o mundo. A evolução do saber ou ainda do conhecimento científico é questionado frequentemente e baseado em métodos, pois esta é a porta para o progresso da ciência que não pode ser estático, mas ao contrário, precisa evoluir de acordo com as novas observações e experiências do real.

Percebemos ainda na citação anterior a noção do profissionalismo, da qualificação que define identidades profissionais diferentes entre o epistemólogo e o historiador. Segundo LeBoterf (2003) a noção de profissionalismo adquiriu importância com os assalariados que procuravam mostrar suas competências na busca de empregos. Mas a competência que acompanha o profissionalismo para ao autor, ganhou importância somente nos anos 80, pois anteriormente era a noção de qualificação que dominava. Dentro dessa perspectiva surge a normatização ISO 9000 com o intuito de confrontar a empresa com sua própria memória profissional, seu saber, seu saber-fazer. Nesse sentido, a normatização procura de certa forma formalizar os saberes da empresa, assim percebe-se que a maioria das profissões existe normas de trabalho claras que traduzem a relação de organização, de posição, de atuação do profissional. Contudo, na profissão docente, não percebemos essa normalização.

Consideramos importante também comentarmos sobre a opinião, pois esta é um conhecimento vulgar provisório dado pelo indivíduo. Dessa forma na medida em que

Bachelard (2005) levanta questões sobre a opinião, ressalta que “ela é o primeiro obstáculo a ser superado” pelo espírito científico, pois pela epistemologia bachelardiana, a opinião é o primeiro obstáculo que o indivíduo precisa superar para prosseguir na busca do conhecimento, dessa forma, a opinião não é conhecimento e somente por meio do conhecimento que o indivíduo alcança a qualificação e o saber destacado (BACHELARD, 2005, p. 18; MCCLELLAND, 1973).

Bachelard mostra que o espírito pré-científico dá uma resposta imediata e em seguida busca demonstrar para melhor compreensão usando as metáforas. Como afirma Bachelard (2005):

O espírito pré-científico vai fazer um meio absoluto de explicação e, por conseguinte, imediato. Em outras palavras, o fenômeno imediato será tomado como sinal de uma *propriedade substancial*: toda busca científica logo será interrompida; a resposta substancialista abafa todas as perguntas. É assim que se atribui ao fluido elétrico a qualidade "viscosa, untuosa, tenaz" (p. 128).

A crítica que o autor relaciona a isso é sobre o uso indiscriminado das imagens, partindo do princípio que uma imagem é capaz de dizer tudo, pesquisadores usam esse método para contextualizar o fenômeno através de imagens e para esclarecer usando suas próprias experiências, mas agir dessa forma não garante o bom entendimento do que está sendo explicado, como critica o autor:

Quando o espírito aceita o caráter substancial de um fenômeno particular, perde qualquer escrúpulo para aceitar as metáforas. Insere na experiência particular, que pode ser exata, uma imensidão de imagens tiradas dos mais diversos fenômenos. [...] Essas fleumas, uma para a incandescência, outra para o magnetismo, permitiram transcender a contradição do visível para o invisível. A substancialização encobre essa contradição fenomenológica. No caso, como em muitos outros, a substância é pensada para realizar contradições (p. 139).

Bachelard vai detectar que a sedução substancialista “acumula adjetivos para um mesmo substantivo: as qualidades estão ligadas a substância por um vínculo tão direto que podem ser justapostas sem grande preocupação com suas relações mútuas” (p. 139). De princípio, Bachelard critica que quanto menos precisa for uma ideia, mais palavras existem para expressá-la. Sendo assim, para o autor o pensamento científico irá progredir à medida que diminuem o “número de adjetivos que convém a um substantivo, e não em aumentar esse número. Na ciência, os atributos são pensados de forma hierárquica e não de forma justaposta” (p. 140) o autor, dentro dessa concepção, considera o encadeamento dos fatos impulsionados pelo racionalismo, pois a partir dessa relação os fatos contrários se tornam científicos (BACHELARD, 2005, p. 34).

De princípio, a partir de nossas leituras ressaltamos que para alcançar a competência, no pensamento de Bachelard, é preciso entender que os adjetivos dados a um determinado objeto, não o isenta da responsabilidade de ser e fazer o que se espera. Para se tornar competente o indivíduo precisa buscar com o uso de métodos e de forma ordenada, este saber é internalizado e posteriormente superado.

## **2.4 Considerações parciais**

Bachelard em suas obras procura atualizar a filosofia da ciência, ao mesmo tempo em que fomenta um espírito científico embutido pelo racionalismo inacabado. Nesse contexto, a ciência encontra-se em um processo contínuo de revelação onde seus princípios são pulsados cada vez mais adiante dentro do parâmetro de contingências atrelados à época. Através dessa ruptura com dogmas e certezas supremas, os obstáculos do cientista com ele mesmo na estagnação do seu saber e na permanência das suas descobertas são superados e transformados em uma reconstrução permanente do objeto. Pautada nas vertentes que conduz o momento histórico, os novos conhecimentos são elaborados no idealismo, no formalismo, no racionalismo, no empirismo, no realismo e no positivismo. Romper essas vertentes, na constante busca pela nova ciência contribui para a formação do espírito científico.

Levantamos as categorias avaliação, docente, competência e descobrimos que padrões de comportamentos dos docentes e dos pesquisadores da época que foram criticados por Bachelard são evidenciados e descobrimos que não basta ter um instrumento para medir, precisa-se saber se este é indicado para medir tal objeto. O docente é sempre instigado por Bachelard para ir além do óbvio, ou seja, levar o discente ao questionamento e na busca de novas respostas, pois novas respostas gerarão novas perguntas sem respostas e é essa busca constante que faz avançar a ciência. O que percebemos é que a sociedade lança um peso sobre os ombros do docente, incumbindo a este deter todas as respostas. Contudo, nenhuma desculpa pode eximir o docente da reponsabilidade de gerar no discente essa inquietação diante dos questionamentos e contribuir para a formação do espírito científico. Sendo assim, para interferir na formação do espírito científico do discente, o docente também precisa ser formado. Para isso, o repertório que iremos estudar percebe-se competências específicas que podem vir a ser aplicadas pelo docente no ensino.



### 3 POLO TEÓRICO

Para o espírito científico, todo conhecimento é resposta a uma pergunta. Se não há pergunta, não pode haver conhecimento científico. Nada é evidente. Nada é gratuito. Tudo é construído. (BACHELARD, 2000, p. 18)

Depois de levantar as categorias avaliação, docente e competência e desenvolvê-las no Polo Epistemológico, buscamos no capítulo 3, abordar as teorias que embasam essas três categorias na perspectiva deste trabalho. Acreditamos que a formação das competências dos docentes não se resume na sua formação acadêmica, apesar da sua importância, mas envolvem diversos outros conhecimentos igualmente importantes de serem levados em consideração na formação do docente no estágio probatória do ensino superior, objeto desta pesquisa.

Iniciaremos, por isso, uma breve incursão pela origem e evolução da avaliação para contextualizar e delimitar a área de estudo dessa tese. Não aprofundaremos, mas faremos uma abordagem analítica e crítica em torno dos autores e teorias.

Assim abordamos primeiramente os teóricos da avaliação, descreveremos as cinco épocas grandiosas e que implicam em alguma mudança na avaliação, relacionaremos os conceitos de avaliação traçando as diferenças entre controle e avaliação. Nessa abordagem trataremos a perspectiva de obstáculo e ruptura levantados no Polo Epistemológico por Bachelard. Acerca da Teoria da docência, estudaremos a perspectiva do ensino como ofício e as concepções levantadas sobre o ato de ensinar. Relatamos também a mobilização dos vários saberes que o docente se apoia para exercer seu papel, nomeada como reservatório de saberes.

Para isso, fomos levados desse modo a expor a Teoria do ensino por perceber uma relação intrínseca com a Teoria docente, assim mostraremos questionamentos sobre a perspectiva do comportamento docente relatadas por Gage (1984), buscando evidenciar os questionamentos que servem a prática do ensino. Dessa forma, para entender e contribuir para a avaliação da formação do docente precisará se debruçar sobre os teóricos para então identificar competências necessárias a sua formação, só assim poderemos propor um referencial de competências próprias a serem desenvolvidas no estágio docente. Neste polo teórico trataremos alguns conceitos estabelecidos que irá balizar o polo morfológico e o polo técnico.

#### 3.1 Teorias da Avaliação

A avaliação tem sido um assunto bastante discutido de maneira geral na educação. Compreendemos que isso venha ocorrendo devido à grande importância que a avaliação vem conquistando primeiramente nas empresas e posteriormente nas escolas, nas universidades e em todas as instituições, como intuito de mostrar ou não o cumprimento das funções e objetivos estabelecidos pelas mesmas. Desde então um processo de revisão de programas, currículos e formação de professores tem se instalado nas instituições escolares, a fim de atender as necessidades da sociedade e melhorar a qualidade da educação.

Consideramos, então que a posição atual se mostra propícia ao estudo e a reflexão sobre os antecedentes da avaliação, pois temos o intuito de conhecer este campo e saber como se entrelaça no contexto do nosso trabalho, para então considerar o conjunto de conhecimentos, competências e habilidades que fundamentam a prática docente.

Para alguns avaliadores, (WORTHE, SANDERS E FITZPATRICK, 2004) a avaliação formal foi utilizada, pela primeira vez, no curso básico de prevenção ao ataque de tigres-dentes-de-sabre na determinação das maneiras de fugir e tiveram valor prático na sobrevivência. Scriven (1981), por sua vez, sugeriu que a avaliação se originou das artes e dos ofícios e que remonta aos primeiros produtos produzidos na pedra lascada, quando estes eram avaliados por cumprir o seu propósito.

Desde 2000 a.C. a avaliação formal era percebida no setor público, principalmente nas provas para os servidores feitas pelas autoridades chinesas. Worthe e al (2004) lembra que Sócrates usou a avaliação, quando aplicou o método socrático. Este método consiste em conduzir os alunos a um processo de aprendizagem baseado na reflexão e descoberta através de perguntas simples que podem revelar contradições no discurso e auxiliar o mesmo a redefinir os seus valores e pensar por si, pois antes, o que ocorria era que os alunos normalmente se fundamentavam nos valores e preconceitos da sociedade vigente que pertenciam e no discurso na época (CHAUI, 2000). As inúmeras pesquisas realizadas nos últimos anos, com o objetivo de definir a avaliação podem ser interpretadas como uma série de incentivos que levam o ato de refletir sobre as relações de valores, remontando para os princípios e escolhas morais apresentadas como universais. (BONNIOL; VIAL, 2001).

A avaliação além de antiga é útil segundo o levantamento de Cronbach e al (1980 apud Hadji, 1994) que comenta a ascendência da avaliação nas ciências naturais e no uso de tabulações ocasionais de mortalidade, saúde e população no século XVII e que contribuiu para a pesquisa social empírica.

Para Perrenoud (1999) a avaliação nasceu nos colégios no século XVII e tornou parte integrante do ensino desde o século XIX, quando o ensino se tornou obrigatório. Para os educadores, a avaliação e a mensuração eram usados quase como sinônimos. Stufflebeam e Skinfeld (1987) distingue cinco períodos na história da avaliação que nos remete aos três níveis que representam o estado do espírito científico abordados no capítulo 2. Sendo assim ao longo dos anos a busca pelo aprimoramento da avaliação faze-la pulsar os seus limites e incorporar novos instrumentos, metodologias e abordagem como percebemos. Esses períodos são destacados abaixo, são eles:

### **3.1.1 O período pré-Tyler, (antes de 1930)**

Worthe, Sanders e Fitzpatrick, (2004) percebem que neste período a avaliação sistemática era desconhecida, surgindo métodos científicos de medição nas indústrias na era da Revolução industrial. Taylor, precursor da administração científica desenvolveu pesquisas com intuito de gerenciar o movimento e propor uma sistematização, padronização dos meios de produção, buscando prioritariamente a eficiência dos trabalhadores. Posteriormente, a avaliação é integrada na escola na procura de medir a eficiência desta.

Em 1922 surgiu na França a ciência “docimológica” ou a “docimologia”, que significa “medida por exame” (ou em latim *docimê*), focada em testes de avaliação. Com o advento da primeira Guerra mundial, os pesquisadores tinham a necessidade de novos recrutamentos e a validade dos testes aplicados levava a aperfeiçoar o recrutamento. Os testes docimológicos tinham o intuito de dar um caráter formal, idôneo aos testes, pois estes incluíam critérios claros e preestabelecidos, rigor metodológico buscando eliminar as visões pessoais dos avaliadores que consequentemente levam a avaliação a ser confundida com a medição. Para Bonniol, Vial (2001.p. 90) citando Green (1970, p. 13), o conceito de medição é voltado para a coleta de dados enquanto a avaliação é o juízo de valor subjetivo.

O modelo da docimologia e o modelo da métria abordados englobam dois sintagmas distintos, a saber, a psicometria e a edumérica. Estes dois sintagmas dão prioridade aos procedimentos de controle e validação dos resultados. Para os autores, os testes de critérios centrados em objetivos ou domínio não tem uma teoria sólida, precisam se desenvolver para definir o que se espera do aprendiz, que coisas serão ensinadas, o que deveria saber e que critérios serão utilizados para aprendizagens diferentes.

Nesse período, tentou-se particularmente definir de forma correta o conceito de avaliação, distinguindo-o do de medição. Sendo assim, a mediação aplica-se a coleta de dados sobre uma ou várias dimensões do objeto estudado com a ajuda de um instrumento apropriado, enquanto a avaliação refere-se ao juízo subjetivo ou a interpretação da qualidade ou do valor do objeto estudado.

No final do século XIX, a influência da psicologia contribuiu para os primeiros testes psicométricos com a intenção de controlar tudo que medem. No primeiro período daquele século, os testes de medições “subjetivas, individuais e aleatórias”, conhecidos por psicométrica, sofreram influência dos testes padronizados e objetivos, caracterizados por testes de inteligência e desempenho, seguidos pelo modelo local dos testes, conhecido como edumétrica, que mede a aquisição dos programas e busca discriminar os objetivos alcançados. (p. 87).

Assim, tanto os testes psicométricos quanto os edumétricos surgem no intuito de medir a inteligência e substituir as medições subjetivas por testes padronizados e objetivos. Para Livingstone (1972 apud Bonniol e Vial, 2001), o enfoque edumétrico tentou adaptar o modelo psicométrico ao domínio da pedagogia, tentando discriminar os objetivos alcançados com base em testes criteriosos, como vemos:

O enfoque edumétrico consiste em traspor dados para a matriz e em tratar as questões da maneira como as pessoas são tratadas na psicometria. Com esse plano de medição (as pessoas como faceta de generalização e as questões como faceta de diferenciação), pode-se estimar o grau de fidelidade de um teste. Dessa ótica, um teste será mais fiel se os resultados das pessoas assemelham-se mais, pois a variância entre questões. A teoria da generalização é uma ferramenta muito poderosa para o pesquisador, pois permite gerar um grande número de planos de medição e, com isso, oferece numerosas possibilidades de responder lemas levantados pela avaliação. [...] (BONNIOL & VIAL, 2001, p. 86).

Assim como Livingstone (1972), Cardinet e Tourner (1974; 1985 apud Bonniol e Vial, 2001) também realizaram estudos sobre o teste edumétrico visando uma extensão da teoria da generalização de Cronbach. Entretanto seu enfoque consistiu na organização de três dimensões: as pessoas examinadas, os momentos de obtenção da informação e as condições de observação que envolve três tipos de testes diferentes são eles: o teste psicométrico, o teste edumétrico e o teste diagnóstico.

### **3.1.2 A época tyleriana (de 1930 a 1945)**

Esta época teve a influência de Alfred Binet (1905) e seus estudos desenvolvidos nos EUA e na Inglaterra sobre a medida de inteligência, especialmente em relação as medidas educacionais, com repercussão bastante profunda na avaliação dos alunos e seu rendimento escolar. Os resultados dos chamados testes de inteligência eram utilizados na interpretação do desempenho dos estudantes nos testes de escolaridade. A primeira exceção aos testes padronizados referenciados as normas foi o projeto Eighth-Year Study (1942), idealizado, planejado e desenvolvido por Ralph W. Tyler.

O estudo experimental de Tyler - com base na análise dos resultados de programas educacionais elaborados de acordo com as necessidades dos alunos, independentemente dos pré-requisitos definidos pelas universidades em relação aos exames de ingresso nesse nível de ensino, vai mostrar uma nova concepção de avaliação educacional - consiste em comparar os objetivos pretendidos aos que foram realmente alcançados. O esquema de Tyler supera, assim, o que vinha sendo até então adotado que simplesmente comparava o desempenho entre grupos experimentais e de contrastes. A sua proposta partiu da medida de objetivos comportamentais, preocupando-se com os resultados decorrentes da aprendizagem.

Como consequência do seu trabalho, a elaboração do currículo vinculava-se aos conteúdos que deviam ser apreendidos e a evolução dos rendimentos fundamentados na formulação, ordenação, classificação dos objetivos comportamentais, observação e comparação dos resultados obtidos com os objetivos definidos no início do processo.

O modelo de Tyler (1942) é bastante simples e parte do princípio de que educar consistiria em gerar e/ou mudar padrões de comportamento, devendo, em consequência, o currículo ser construído com base na especificação de habilidades desejáveis expressas em objetivos a serem alcançados. A avaliação na concepção de Tyler verificaria a concretização dos objetivos propostos, a congruência entre resultados e objetivos. Seria, pois, uma forma de validar os pressupostos em que se baseariam os programas curriculares (construtos). As ideias de Tyler têm grandes repercussões e influenciou outros modelos como o de Hammond; Metfessel; Michael (1967) e o de Provus (1973).

Os autores mostram que Tyler (1942), em seu ensaio clássico – *General Statement on Evaluation* (1942) deixa claro que cabe a avaliação verificar, periodicamente, até que ponto a escola demonstra eficiência como instituição responsável pela promoção da educação. A avaliação, desse modo, proporcionaria subsídios para uma análise crítica da instituição, possibilitando a reformulação de sua programação curricular. A avaliação teria, ainda, como

objetivo convalidar as hipóteses formuladas na estruturação dos novos currículos, que refletiriam o sistema de crenças e valores sociais e culturais da sociedade em que está inserida a escola. O currículo, no pensamento de Tyler, deve corresponder a essas aspirações da sociedade, que se concretizariam pela atuação da comunidade escolar no desenvolvimento dos vários programas.

### ***3.1.3 A época da inocência (de 1946 a 1957)***

É chamado também de período de irresponsabilidade social, este foi marcado pela pobreza, exploração e consumo dos recursos naturais e segregação racial. Apesar das produções realizadas neste período sobre a avaliação e o surgimento de novos modelos experimentais e procedimentos estatísticos, contudo, estes não visavam a melhoria dos serviços educativos que ocasionou atraso nas técnicas e métodos avaliativos.

### ***3.1.4 A época do realismo (de 1958 a 1972)***

É nesse contexto que as instituições governamentais, principalmente a Americana, são introduzidas na avaliação em grande escala de programas incentivada pela competição que nutre contra a União Soviética. Esta última partiu na frente no envio do primeiro foguete, Sputnik I, dessa forma, impulsionado pela concorrência, os Estados Unidos implantou programas educativos e projetos nacionais visando o desenvolvimento de currículos e a avaliação de programas. Apesar da expansão da avaliação educativa, os instrumentos se mostravam frágeis para explicar a realidade. Em decorrência da concorrência começaram a surgir novos métodos de avaliação fundamentados na necessidade de avaliar metas, analisar o aperfeiçoamento, determinar os resultados desejados dos programas e os modelos desenvolvidos por Scriven, no ano de 1973, Stake em 1978 e Stufflebeam em 1960 contribuíram para essa finalidade. Este último autor iremos abordar melhor seu modelo nessa pesquisa doutoral.

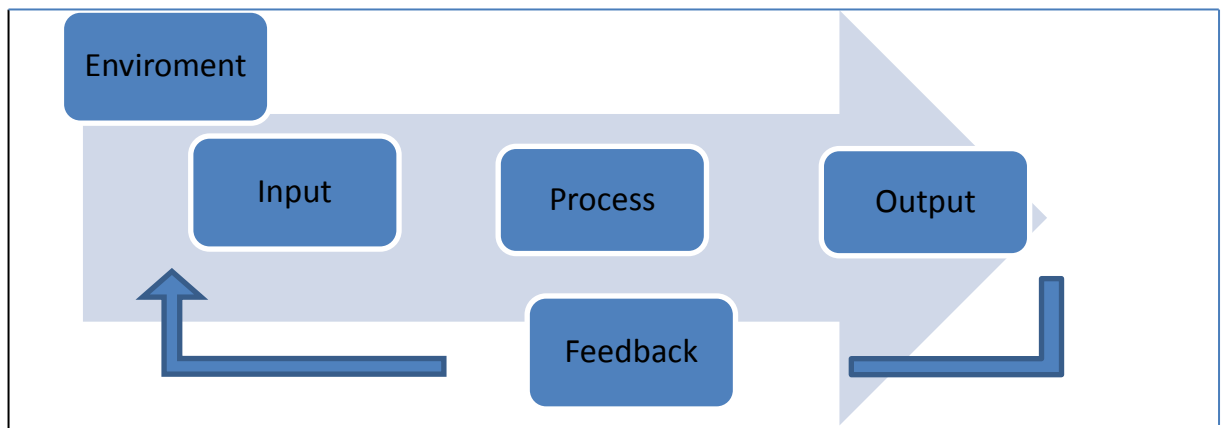
O modelo CIPP encaixa-se do período do realismo e tem muitas semelhanças com o modelo que apareceu nos Estados Unidos no século XX por volta de 1937 e produto da Teoria Geral dos Sistemas (TGS), criada por Bertalanffy e aplicada na Biologia e também na Termodinâmica. Esse modelo encontrou em outras áreas atenção, pois nesse momento havia uma necessidade de novas orientações para a ciência causada pela complexidade própria do

mundo moderno, então a TGS apontou-se como uma forma de atender aos problemas que antes eram analisados isoladamente e por partes (BERTALANFFY, 2008).

Diferente da ótica reducionista, a TGS levantou novas concepções e interpretações na busca de compreender o mundo integrado com a natureza. Assim a TGS rompe com o procedimento analítico que enfatizava a compreensão linear, o controle e a previsibilidade do objeto para compreendê-lo dentro de uma estrutura organizacional com conexões internas e externas que ligam e interligam o objeto ao ambiente que está inserido.

Diante dessa perspectiva, a TGS assume papel teórico interdisciplinar, pois vai além do objeto em si, da visão em si para transcender a própria ciência envolvida e propor princípios e modelos que possam ser aplicados em outras searas. Assumindo caráter isomórfico, a TGS possibilitou a aproximação das ciências e a compreensão da vinculação de vários conhecimentos disciplinares e complementares que são requisitados para tratar objetos que antes eram estudados isoladamente.

Figura 2: Elementos de um sistema



Fonte: Adaptado de Bertalanffy (2008).

Podemos dizer que a Teoria Geral dos Sistemas pela semelhança deu origem ao modelo CIPP proposto por Daniel L. Stufflebeam que dentro de uma inter-relação entre as partes teve como intuito a avaliação para a tomada de decisões (Stufflebeam, 2003; Vianna, 2000). Para que isso ocorra, Stufflebeam propõe quatro fases que antecedem a atividade avaliativa. A primeira fase é denominada “Planejamento”, nela o avaliador esclarece o que deseja fazer. A segunda fase é denominada “Estruturação”, nesta fase o avaliador relata como deseja fazer. A terceira fase é conhecida como “Implementação”, o avaliador observa se está fazendo tal e como planejado e se não estiver, deliberadamente procura reparar. A última fase do modelo é conhecida como “Revisão”, nesta fase, o avaliador precisa identificar se o que foi

planejado está funcionando adequadamente, se não estiver ele também precisa identificar as falhas emergentes e propor a reparação das mesmas, se for o caso. O autor ao descrever seu modelo CIPP propõe para cada uma das fases citadas anteriormente um tipo de avaliação que deram origem ao anagrama CIPP. As avaliações propostas são: Contexto, de Insumos, de Processo e de Produtos (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK 2004; ANDRIOLA, 2010).

### ***3.1.5 A época do profissionalismo (iniciando em 1973 até os dias de hoje)***

A avaliação surge como profissão, como comenta Stake (1978), para este autor, a maioria das pesquisas educacionais deve estar a serviço da educação e, claramente, contribuir para compreender os problemas práticos vinculados a ela. O autor considera que a avaliação tem um lado formal e outro informal, ou seja, a avaliação informal depende de observações casuais, objetivos implícitos, normas intuitivas e julgamento subjetivo; enquanto a avaliação formal depende de outros elementos, inclusive de comparações controladas e do uso de testes padronizados. Esta última não foi muito divulgada no Brasil, pois não se desenvolveu técnicas psicométricas. Assim, de acordo com Stake (1978), o que se faz atualmente é a técnica informal com base na opinião de professores sobre o programa, a sua lógica e/ ou a reputação profissional dos responsáveis pela sua elaboração.

Inicialmente sua contribuição consistiu em estabelecer que avaliação desempenhe muitos papéis, mas possui um único objetivo: determinar o valor ou o mérito do que está sendo avaliado. A diferença entre papéis e objetivos é que o objetivo consiste em oferecer uma resposta satisfatória aos problemas propostos pelas questões a serem avaliadas, enquanto os papéis referem-se as maneiras como essas respostas são usadas. Scriven (1973) um pouco antes de Stake apresenta o papel formativo e somativo da avaliação que iriam influenciar enormemente o futuro e a prática da avaliação. O autor mostrou que avaliação formativa deve ocorrer ao longo do desenvolvimento do programa, projetos e produtos educacionais, com vistas a proporcionar informações úteis para que os responsáveis possam promover aprimoramento do que está sendo objeto de implementação.

A avaliação somativa, conduzida ao final de um programa de avaliação, possibilita ao seu futuro usuário elementos para julgar a sua importância, o seu valor, o seu mérito. Portanto, a questão da avaliação independente de objetivos foi colocada por Scriven (1973). Para Scriven é preciso partir do princípio de que não se pode aceitar tranquilamente os



objetivos fixados pelos avaliadores. Os próprios objetivos precisam passar pelo crivo da análise e ser avaliados. Nessa perspectiva, a avaliação *goal-free* teria como principal função reduzir os vieses e aumentar a objetividade das avaliações.

Neste período surgiram as avaliações instituídas por Scriven (1981) Stufflebeam (1971) e Stake (1978). Suas propostas se afastaram dos métodos anteriores, pois reconhecia a importância de avaliar as metas, analisar o aperfeiçoamento e tornar claro o resultado desejado.

Percebemos que a história da avaliação se desenvolveu e se desenvolve em muitos momentos atrelada a competência, pois esta é atestada em muitas vezes através de uma avaliação. Se verificarmos, o próprio termo avaliar tem origem no latim *a valere* que significa atribuir valor e/ou mérito, sendo concebida para controlar certificar, criar hierarquias, valorizar, atestar um modelo de excelência, a avaliação abrange diversas categorias em funcionamento na sociedade, ajudando a melhorar as práticas e procedimentos de programas. (PERRENOUD, 1999).

Hadji (1994) descreve o homem avaliador como *todo-poderoso e desarmado*, mas que este além do poder está imerso em uma dialética entre julgar e não possuir todo o conhecimento para tal e dessa forma se submete a pressões sobre as decisões tomadas. Paraphraseando Descartes, Hadji (1994) lembra que o avaliador para avaliar não possui todo o tempo que necessita para conhecer o objeto ou o sujeito a ser avaliado, dessa forma o avaliador precisa emitir seu parecer mesmo que não tenha o conhecimento para decidir sem riscos.

Constrangido por ter de avaliar, por ter de escolher, por não possuir esse saber absoluto que lhe permitiria escolher sempre com todo o conhecimento de causa, e decidir sem risco de erro, está submetido, ao operar estas escolhas que comprometem a sua liberdade, à pressão da urgência. "As ações da vida não suportam muitas vezes qualquer prazo", como escreveu Descartes (HADJI, 1994 p. 22).

Sendo assim, a avaliação se desenvolve na dúvida, mas com a vontade de influenciar positivamente o curso das coisas. Entretanto, a vontade de gerir um sistema complexo e em evolução constante como o da avaliação, parte do homem. Como vemos "a avaliação é o instrumento da própria ambição do homem de "pesar" o presente para "pesar" no futuro" (p. 23).

No contexto educacional atual percebemos que a avaliação surge como uma necessidade, pois passa a existir como um parâmetro entre o passado e o futuro, entre o discurso e a prática e está pautada em observações e em um repertório de dados que traz a luz

informações que revelam os pontos em comum e divergente, ao mesmo tempo em que permite compreender as particularidades do objeto avaliado.

Definir a avaliação, para Hadji (1994), é reduzir uma atividade tão complexa a uma dimensão. Sendo assim, este é um termo que não pode ser definido com exatidão. Entretanto, se avaliar consiste em interpretar, logo, ela depende daquele que interpreta. Mas, o autor ressalta que é preciso delimitar as práticas e traçar uma fronteira entre o que é e o que não é avaliação. “Porque a primeira dificuldade, quando se trata de avaliação é, sobretudo entendermo-nos sobre uma acepção” (p. 26). Uma das condições essenciais para conhecer a avaliação é formaliza-la como um procedimento. Dessa forma, Hadji (1994) na sua concepção assinala que avaliar é:

Representar, por um número, o grau de sucesso de uma produção escolar em função de critérios que variam segundo os exercícios e o nível da turma. Determinar o nível de uma produção. Dar uma opinião sobre os saberes ou o saber-fazer que um indivíduo domina; dar uma opinião respeitante ao valor de um trabalho. (p. 26).

Hadji (1994) ajunta que quando o avaliador avalia, necessariamente precisa se distanciar do objeto avaliado para então se pronunciar. O autor fala que introduz “assim uma ruptura na ordem das coisas e das relações imediatas que elas mantêm”, ou seja, um distanciamento enquanto se constitui “um sujeito exterior às coisas avaliadas enquanto produtor de um discurso que julga essas 'coisas'”. Sendo assim, “é esta distanciação, este afastamento, que fundamenta a produção do discurso pelo qual eu, sujeito avaliador, me pronuncio sobre...”. (p. 27). Hadji (1994) enfatiza ainda a ruptura entre o sujeito e o objeto no seu discurso, como vemos:

O meu discurso, que é possível pela ruptura operada entre o sujeito e o objeto, eu (que falo) e os outros (de quem se fala), lança então a rede das palavras sobre o universo das coisas, e é entrecruzado pelo sujeito e pelos objetos, pelo verbo e pela realidade. Assim a existência da avaliação é a manifestação de uma exigência de ter "para dizer" (p. 28).

Depois da primeira ruptura entre o sujeito e o objeto, o autor enfatiza uma segunda ruptura, “entre o real e o ideal, o ser e o dever ser”. Com intuito de avaliar essa ruptura, o autor sugeriu uma tabela no qual aprecia os problemas à luz de um conjunto de ideias como referência, como autor mesmo afirma se tratar, mais uma vez de um “juízo de valor” (p. 29). Sendo assim, “o juízo de avaliação não exprime uma certeza” (p. 32). Nessa perspectiva, Hadji (1994) propõe denominar avaliação:

O ato pelo qual se formula um juízo de "valor" incidindo num objeto determinado (indivíduo, situação, ação, projeto, etc.) por meio de um confronto entre duas séries de dados que são postos em relação: - dados que são da ordem do fato em si e que dizem respeito ao objeto real a avaliar; - dados que são da ordem do ideal e que

dizem respeito a expectativas intenções ou a projetos que se aplicam ao mesmo objeto (p. 31).

Na perspectiva de Stufflebeam (apud Hadji, 1994), o ato de avaliar é um ato de produção de conhecimento, trata-se da disponibilização por meio de processos de recolhimento, organização e análise conjuntamente com o tratamento de dados e análise estatística, tendo como referência critérios científicos. Para Hadji (1994) “a palavra-chave é a de identificação” (p. 52). Segundo o autor é necessário identificar “a questão decisional”, ou seja, a questão que exige uma escolha e que, para isso, precisa de respostas possíveis e informações suficientes que auxiliem no processo de tomada de decisão, posterior a esse trabalho, que é considerado como um trabalho de análise ocorre a tomada de decisão “que é o ato de avaliação-identificação, tem como única ambição 'servir'”. Dessa forma, nessa mesma perspectiva Hadji (1994) confirma que "o ato de escolher é o ato essencial da tomada de decisão" (p. 54).

Para tanto, o autor distingue o papel do avaliador e o papel do decisor, que pode ser exercido pela mesma pessoa. Lembrando que cada um dos papéis demanda competências específicas.

Descartes (1996), no discurso do método enfatiza o uso do bom senso e que este sempre é desejável, como bem destaca no seu discurso:

O bom senso é a coisa mais bem distribuída do mundo: pois cada um pensa estar tão bem provido dele, que mesmo aqueles mais difíceis de se satisfazerem com qualquer outra coisa não costumam desejar mais bom senso do que têm. Assim, não é verossímil que todos se enganem; mas, pelo contrário, isso demonstra que o poder de bem julgar e de distinguir o verdadeiro do falso, que é propriamente o que se denomina bom senso ou razão, é por natureza igual em todos os homens; e portanto que a diversidade de nossas opiniões não decorre de uns serem mais razoáveis que os outros, mas somente de que conduzimos nossos pensamento por diversas vias, e não consideramos as mesmas coisas. Pois não basta ter o espírito bom, mas o principal é aplica-lo bem. As maiores almas são capazes dos maiores vícios, assim como das maiores virtudes; e aqueles que só caminham muito lentamente podem avançar muito mais, se sempre seguirem o caminho certo, do que aqueles que correm e dele se afastam. (DESCARTES, 1996, p. 5).

Nessa visão, percebemos que em um julgamento é admissível o erro, ou seja, que o avaliador se engane. Entretanto, esse tipo de razão que define a maneira de julgar e ter a razão é do próprio homem. De fato, a diversidade de opiniões ocorre porque o que uns consideram importante outros dão pouca importância, assim atribuímos valor ou julgamos o objeto de forma diferente e dependendo da nossa razão ou bom senso.

Descartes (1996) completa que:

Todavia, pode ser que me engane e talvez não passe de um pouco de cobre e de vidro o tomo por ouro e diamantes. Sei o quanto estamos sujeitos a nos enganar naquilo que nos diz respeito, e também o quanto os pensamentos de nossos amigos nos devem ser suspeitos, quando são a nosso favor. Mas gostaria muito de mostrar, neste discurso, quais são os caminhos que segui, e de nele representar minha vida como num quadro, para que todos possam julgá-la e para que, tomando conhecimento, pelo rumor comum, das opiniões que se terão sobre ele, seja isso um novo meio de instruir-me, que acrescentarei àqueles de que me costumo servir (op. cit., p. 6).

A avaliação, não deixa de ser pessoal, pois cada avaliador mesmo tendo vivido muitas experiências, estas permanecem no seu íntimo e quando realizam julgamentos, os elabora em privado, nunca são conhecidos e testados publicamente. Dessa forma, como lembra Descartes na citação acima é admissível que se engane, mas o grande aprendizado da avaliação é a melhoria que se concebe ao sujeito e ao objeto, principalmente quando estes tomam conhecimento das opiniões que os outros têm depois que os resultados são levantados e divulgados.

Sendo assim, o avaliador não detém a verdade absoluta sobre o objeto, mas seguindo a perspectiva de Hadji (1994), sabe que existe um processo que está em desenvolvimento. O avaliador também pode ser ator na dinâmica evolutiva da avaliação, colocando sua “marca no decurso das coisas”. A influência que o avaliador tem sobre o processo contribui para orientar os desenvolvimentos, “que pode, por exemplo, intervir no desenvolvimento de outrem para o tornar conforme a certas normas (educar...)” ;( p. 42)

O autor considera que o poder de intervenção dado ao avaliador “corresponde, pois, outro poder: o de conceber um estado de coisas melhor, ou, em qualquer caso, um estado preferível”. Sendo assim, a intervenção avaliativa fica sem propósito quando não é aplicada no objeto que a criou e quando não contribui para a melhoria do estado das coisas. (p. 42)

A interrogação pertinente que surge do processo avaliativo é a posição que o observador tem diante do ser avaliado, pois se considera que este (o ser avaliado) tenha conhecimentos mais profundos de si mesmo que o avaliador. Dessa forma, considera-se a auto avaliação, “na medida em que o sujeito que avalia introduz uma distância entre o "eu" que aprecia e o "eu próprio" que é apreciado”. Nessa perspectiva, o sujeito é objeto de apreciação e, “ao fazer isto, desdobra-se entre uma instância que julga e um objeto que é julgado”. A hetero-avaliação, por sua vez, possui um conjunto de interesses para o indivíduo quando este se apropria do “juízo pronunciado” e quando este faz sentido, então ocorre uma dialética entre o interior e o exterior que desencadeia no saber que leva o indivíduo a se posicionar. Sabendo que a posição tomada pelo avaliador durante o processo não pode ser unilateral, porque a posição não tem valor absoluto e não pode ser considerada como a “boa” posição, pois é

contingencial. Mas como sabemos que o avaliador tem que tomar uma posição, consideramos então que esta posição neutra que o avaliador deve exercer durante seu trabalho é que traz a credibilidade do processo avaliativo que realiza (HADJI, 1994, p. 53).

O que se percebe, como assinalam Ardoino e Berger (1986), que a avaliação e o controle são dois termos diferentes com epistemologias distintas. Enquanto o controle tem o objetivo de verificar de acordo com um procedimento padrão, a avaliação tem o intuito de questionar dada situação. Sendo assim, estes dois termos se diferenciam completamente, não somente no conceito como também na aplicação. Essas diferenças levantadas por esses autores serão observadas no quadro 1.

Quadro 1: Algumas diferenças entre controle e avaliação

Controle	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O controle deve ser objetivo e independe dos atores para controlar;</li> <li>• Tem pretensão totalitária e só se satisfaz com a finalização da sua ação;</li> <li>• Mede os desvios em relação a um referente constante.</li> <li>• O controle se baseia no gap entre objetivos e os resultados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não pode ser senão subjetiva e o avaliador insubstituível.</li> <li>• É um processo parcial e necessariamente inacabado;</li> <li>• A avaliação é criação contínua, imaginativa, na qual o avaliador precisa inventar e construir referentes.</li> <li>• A avaliação implica considerar os acontecimentos.</li> </ul>

Fonte: adaptado de Ardoino e Berger (1986).

Segundo Ardoino e Berger (1986) essa distinção entre controle e avaliação foi benéfica para a avaliação, pois depois de 1968, a noção de controle era mal tolerada porque foi assimilada ao controle social, policial ou hierárquico.

Para os autores, a avaliação ocorre quando alguém declara e julga a nota como aceitável ou não aceitável atribuindo algum tipo de qualidade, emergindo assim o caráter quantitativo (nota) e qualitativo (avaliação subjetiva do objeto) da avaliação. Nesse sentido, a avaliação qualitativa representa a descontinuidade da escala de valor usada no processo avaliativo quantitativo. Os autores exemplificam que em uma avaliação econômica de caráter mais quantitativo, o juízo de valor pode ir do “nada” ao “muito” como ocorre no jogo do “bem-me-quer, malmequer”. O que se observa é o caráter quantidade do objeto que permite

uma descrição da realidade enquanto a percepção qualitativa do objeto consiste em interpretar o seu sentido, sua importância produzindo um referente que vai dar sentido ao real.

Como discutimos no capítulo anterior, Bachelard (2005) aborda o caráter quantitativo e qualitativo da pesquisa, enquanto Ardoino e Berger acrescentam que não buscam colocar em questão as qualidades do avaliador, mas a sua função. Outra questão levantada por Ardoino e Berger (1986), Hadji (1994), Bonniol e Vial (2001) é a intenção da avaliação, ou seja, para quê e para quem se destina a avaliação e quem se beneficia com ela. Mas, sobretudo, os autores ressaltam que a avaliação se torna fundamental no processo de modernidade da escola, como lembra Nóvoa (1992). Notoriamente quando se procura compreender a realidade e aplicar instrumentos adequados e cada vez mais sofisticados emergindo o qualitativo no quantitativo, introduz-se uma ruptura da descrição da realidade utilizada anteriormente, onde prevalecia o modo quantitativo.

Acompanhada dessa ruptura epistemológica, alguns trabalhos que veremos na Teoria da docência, abaixo, descrevem o saber dos professores, a partir desses saberes serão identificadas tipologias que articula a teoria e a prática do docente.

### **3.2 Teorias da Docência**

O ensino é um ofício universal que ultrapassou gerações e possui uma história que remonta a Grécia antiga e que influencia nossa sociedade contemporânea. Como ressaltam Gauthier e al (1998), o docente na prática exerce “influência concreta na aprendizagem dos alunos” (GAUTHIER e al,1998, p. 17).

Compreendemos juntamente com os autores que a docência é vista como uma atividade na qual o objeto de estudo e trabalho é o próprio ser humano na perspectiva de uma interação humana onde ocorre troca e sinergia entre as partes.

Na perspectiva da teoria da docência que tratamos nesse trabalho, consideramos o trabalho desenvolvido pelos professores pesquisadores Gauthier; Martineau; Desbiens, Malo e Simard (1998) muito pertinentes, pois fazem uma reflexão profunda a respeito da formação docente e do ato de ensinar.

Quando buscamos conhecer o ato de ensinar na perspectiva da teoria da docência, podemos, assim, como os autores, fazer menção a frase colocada na soleira da entrada do templo do oráculo Delfo, descrito por Sócrates, onde fixado na entrada do templo podia-se lê a sentença “conhece-te a ti mesmo”. Essa frase se torna emblemática no processo de profissionalização docente, pois mesmo diante de uma vasta pesquisa desenvolvida sobre as

práticas docentes, ainda constatamos certa sombra sobre o autoconhecimento do docente no exercício de sua profissão. Isso ocorre na docência “por ser uma atividade que se exerce sem revelar os saberes que lhe são inerentes.” Além desse primeiro obstáculo, percebe-se outro que pertence ao contexto das ciências da educação quando produzem saberes “que não levam em conta as condições concretas de exercício do magistério” (p. 19).

O magistério é um dos ofícios mais antigos e contrariamente a outros ofícios tardou em refletir sobre os saberes inerentes ao bom desenvolvimento da profissão. Os autores mostram certas ideias preconcebidas sobre o ofício docente que iremos abordar a seguir.

A primeira ideia que se divulga sobre a docência é que “basta conhecer o conteúdo” divulgando de forma errônea que o ensino se fundamenta na transmissão de conteúdo para os alunos e estes aprendendo poderão ensiná-lo. Esse pensamento equivocado permeia o ofício docente e desmitificá-lo não é tarefa fácil. Entretanto, para exercer o magistério sabe-se que além do conteúdo é necessário “planejar, organizar e avaliar” (p.20). Sendo assim, o conteúdo é somente uma dimensão do ensino.

A segunda ideia que se divulga sobre a docência é que “basta ter talento” (p. 21), como enfatiza os autores, é evidente que ter talento é fundamental, mas acompanhado de trabalho e reflexão sobre a prática para reforçar o talento.

A terceira ideia equivocada sobre a docência diz que “basta ter bom senso”, (p. 21) se nos reportamos para Descartes no *Discurso do Método*, o bom senso depende de cada pessoa e para o autor cada indivíduo vai garantir ter o bom ou ainda o melhor senso em comparação ao outro, mas sabemos que não podemos reduzir a prática docente ao uso da razão.

A quarta ideia difundida é seguir a intuição. Para Gauthier e al (1998):

A intuição é uma imagem à parte do saber docente, pois se insere numa relação de negação do saber. De fato, seguir sua intuição implica, em última análise, ouvir as “mensagens” de sua consciência, arriscando-se a ir de encontro à sua própria razão. A intuição já foi definida como sendo “uma imagem sem pensamento”. Assim quando alguém tem a intuição de realizar um determinado gesto, está respondendo a uma espécie de comando interior, sem passar pela deliberação racional (GAUTHIER e al, 1998, p. 22).

Percebemos que seguir a intuição no magistério é agir sem reflexão, sem senso crítico, essa ação contribui para a falta de pensamento crítico das práticas docentes e conseqüentemente a estagnação da mesma.

Outra concepção da docência é que “basta ter experiência”, muitos professores afirmam que aprenderam a ensinar na prática, por isso enfatizam a prática em detrimento da

teoria. Gauthier e al. (1998, p. 22) argumenta que o saber vindo da experiência é importante não somente na docência como em qualquer domínio. Entretanto, aprender somente com a prática não pode resumir o saber docente, pois necessita de conhecimentos prévios para lê e interpretar a realidade da sala de aula.

Outra maneira de ver o ensino com um olhar míope é querer resumir o saber docente a cultura do profissional. Assim não basta ter cultura para exercer este ofício, mesmo que este seja essencial, este saber não pode ser o único a contribuir no ofício da docência.

Percebemos que o docente não necessita de um saber, mas de vários saberes que irão ajudá-lo no cumprimento do seu ofício. Entendemos que o desafio da profissionalização docente inicialmente não considerava a complexidade do ensino, pois estavam interessados em estudos e pesquisas unilaterais que focavam o aluno em sua aprendizagem e o professor na opinião do aluno.

Tardif, Lessard e Lahaye (1991) consideram que vários saberes são mobilizados pelo docente, dessa forma se apoia de acordo com as situações, suas necessidades diversas em que faz face durante o magistério. Gauthier e al.(1998) iram considerar a mobilização de saberes como um reservatório de saberes, onde o docente se abastece de acordo com sua necessidade específica, como conferimos no quadro abaixo.

Quadro 2: O reservatório de saberes

SABERES					
<b>Disciplinares</b> (a matéria)	<b>Curriculares</b> (O programa)	<b>Das ciências da educação</b>	<b>Da tradição pedagógica</b> (o uso)	<b>Experiências</b> (jurisprudência particular)	<b>Da ação pedagógica</b> (o repertório de conhecimentos do ensino ou a jurisprudência pública validada)

Fonte: Gauthier et al ( 1998, p. 29).

O saber disciplinar é o saber produzido por pesquisadores e cientistas nas disciplinas, é o sabe que compõe as diversas áreas de conhecimento e está integrado à universidade como disciplinas, esse saber não é produzido pelo docente, mas é necessário para o ato de ensinar. Este saber equivale ao conhecimento do conteúdo à ser ensinado.

No saber curricular, a disciplina para fazer parte do currículo passa por transformações. Dessa forma, ocorre adaptação, inclusão de saberes que são produzidos pela



ciência para serem ensinados no “programa de ensino” (p. 30). Desse modo, “os programas não são produzidos pelos professores”, entretanto os professores devem conhecê-los, o que caracteriza o saber das ciências da educação, este saber demanda noções relativas ao sistema educativo, “é um saber específico que não está relacionado com a ação pedagógica [...]”, entretanto é necessário para nortear o docente no exercício da sua função profissional (GAUTHIER e al., 1998, p. 31).

Em uma pesquisa anterior Gauthier (1996; 1993) ressalta que o saber voltado a tradição pedagógica contribui para mudanças na forma de ensinar, pois anteriormente o seu uso era individual para cada docente e com a aplicação desse saber, as informações obtidas individualmente passam a ser de ensino coletivo. O autor ajunta que “essa maneira de dar aulas terminou se cristalizando naquilo que poderíamos chamar de a tradição pedagógica”. Certo que esse saber tem limitações, pois cada docente traz consigo uma representação da instituição de ensino, de seus docentes e do modelo de ensino que “serve de molde para guiar os comportamentos dos professores” (p. 32).

O saber experiencial é o saber que se origina da experiência e do hábito. Essa relação contribui para que o docente apreenda através de suas experiências. Segundo os autores, os saberes são registrados “como tal em nosso repertório de saberes. Essa experiência torna-se então 'a regra' e, ao ser repetida, assume muitas vezes a forma de uma atividade de rotina” As limitações que os autores perceberam nesse saber é que as experiências permanecem com o docente, ou seja, são pessoais e privadas; outra limitação que se apresenta é que o docente assume uma maneira de agir, de fazer fundamentada em seus pressupostos que não são verificados cientificamente, mas são pautados em sua experiência. Quando não se tem verificação e discussão científica, o docente não sabe justificar porque tal método deu ou dá mais certo com os alunos no lugar de outro (p. 33).

O saber da ação pedagógica é o saber experiencial que se tornou público, ou seja, saiu dos limites do privado, do achismo, para ser verificado cientificamente através de pesquisas aplicadas no âmbito da sala de aula. Dessa forma o discurso dos docentes pode ser comparado, avaliado, discutido e julgado a fim de “estabelecer regras de ação que serão conhecidas e apreendidas por outros professores” (p. 33). Os autores argumentam sobre a importância de se legitimar o saber da ação pedagógica para compartilhar os resultados com os outros docentes.

Os saberes da ação pedagógica legitimados pelas pesquisas são atualmente o tipo de saber menos desenvolvido no reservatório de saberes do professor, e também,

paradoxalmente, o mais necessário à profissionalização do ensino. Não poderá haver profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber não for mais explicitado, visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor. De fato, na ausência de um saber da ação pedagógica válido, o professor, para fundamentar seus gestos, continuará recorrendo à experiência, à tradição, ao bom senso, em suma continuará usando saberes que não somente podem comportar limitações importantes, mas também não o distinguem em nada, ou quase nada, do cidadão comum (p. 34).

O que os autores pretendem com este discurso é esclarecer ao docente e a quem interessar que este ofício necessita realmente de um reservatório de saberes, que o profissional faz uso de acordo com suas necessidades, bebe dessa fonte quando precisar. Ressaltamos também que a partir desse princípio, não temos um docente pronto, mas um docente em evolução, em aprendizado, em processo constante sobre a teoria do ensino e sua aplicação.

Sobre a teoria do ensino, Gage (1985) introduz sua reflexão com o trabalho realizado por Kerlinger (1965), este último definiu os termos da teoria de ensino dizendo que: "A teoria do ensino é um conjunto de construções inter-relacionadas, definições, proposições presentes com uma visão sistemática do ensino, com específicas relações entre as variáveis com o propósito de planejar e prever". O que percebemos que a ênfase maior recai sobre a relação entre o docente e as variáveis intrínsecas a tarefa do ensino. Quando nos voltamos para as pesquisas de Bruner (1964) percebemos que a teoria de ensinar é considerada uma metodologia que deve ser aplicada. Na visão de B.O. Smith (1969 apud Gage, 1984) o professor que não é teoricamente treinado interpretará os acontecimentos e objetos em termos de comunicação, conceitos a partir da sua experiência e posteriormente vai construir seus próprios modelos sobre o comportamento humano, dessa forma sua experiência boa ou ruim vai ser o fio condutor do modelo de ensino que o docente vai exercer.

Como constata Gage (1984) a teoria de ensino responde a três questões: como é que os professores se comportam, por que se comportam como executam e com que efeito. Mostrando as vantagens da teoria de ensino, o autor declara que a Teoria de Ensino explica a relação entre ensino e aprendizagem e identificando fatores comuns. A Teoria de Ensino ainda dá o conhecimento sobre as hipóteses das atividades de ensino que fornecem orientação para a organização de ensino e ajudam no desenvolvimento de projetos de instrução. Ainda, fornece a base científica para o planejamento, a organização, a liderança e a avaliação do ensino, estudam cientificamente os problemas de ensino em sala, contribui para que os alunos-professores desenvolvam habilidades de ensino e de competência. Quando os objetivos de ensino são conseguidos aumentam a compreensão, a previsão e o controle do ensino.

Gage (1984) ainda declara que as teorias de ensino podem ser classificadas em três categorias: teoria formal (teoria filosófica) de ensino; teoria descritiva de ensino e teoria normativa de ensino.

A teoria formal de ensino ou teoria filosófica do ensino se baseia na lógica, na metafísica, na epistemologia e nas proposições. A teoria formal é também conhecida como teoria formal de ensino e reflete as práticas sociais atuais.

A teoria Maiêutica iniciada por Sócrates, por exemplo, que faz parte da teoria formal concebe o processo de ensino fundamentado nas técnicas de questionamento do conhecimento, ou seja, o professor seria uma espécie de parteira que traz seu conhecimento ao nível consciente do discente para que este nasça. O foco desta teoria é a auto realização. Para esse intento, o método socrático é elemento essencial para esta teoria, que se baseia no autoconhecimento e nos questionamentos sobre as verdades ditas absolutas. O questionar as ideias impostas levam os discentes a obterem suas próprias conclusões e formarem suas opiniões e seus conhecimentos. Sendo assim o docente não seria aquele que dá aula, que dá conteúdo, mas aquele que leva o discente ao questionamento e a fazer suas próprias perguntas e obter suas próprias respostas através da pesquisa.

Ainda dentro da teoria formal, Gage (1984) observou que a hereditariedade desempenha um papel importante no processo de ensino através da teoria da comunicação do Ensino. Esta teoria de ensino é baseada nas premissas que o professor possui todas as informações sobre o conhecimento que o aluno não possui e que necessita. Acredita-se que o discente está em estado limpo e a forma mais adequada para o aluno se apropriar desse conhecimento é através do professor que apresenta, explica, demonstra e executa na sala de aula por meio da comunicação.

Outra teoria formal levantada pelo autor é a teoria de moldagem de ensinar, no qual John Dewey (2008) é o defensor. O pressuposto básico sobre a natureza humana que esta teoria leva em consideração é que a personalidade humana é formada e moldada pelo seu ambiente dentro de um dualismo (racionalista e empirista). Dewey declara um novo conceito de experiência que acredita conviver com os interesses humanos e o mundo físico, entre as ideias do homem e das coisas do mundo e entre teoria e prática. Dentro dessa perspectiva de inter-relação, Dewey acredita que a experiência que molda o indivíduo ocorre quando um agir de um corpo exerce uma reação sobre outro corpo, ou seja, dentro de uma possibilidade de ação e constante processo. O pragmatismo de Dewey, segundo Bochenski (1975) é reflexo do pragmatismo europeu de Bergson (1859-1941) cujos pensamentos tiveram influência das

teorias evolucionista. Henri Bergson influenciou Dewey assim que a epistemologia bachelardiana no sentido de uma visão orgânica, biológica da realidade. Dentro dessa concepção, para os autores, não haveria nada de estável na realidade, o que evidencia a negação do pensamento contemplativo, puramente teórico em detrimento da experiência.

A principal hipótese da teoria do inquérito mútuo, outra teoria abordada por Dewey, considera o conhecimento levantado nas escolas e fora das escolas para a resolução de problemas. Esta teoria do ensino formal é claramente aplicável à investigação e a arte. Esta teoria pressupõe que cada indivíduo tem a capacidade de descobrir novos conhecimentos com o inquérito mútuo. Isso implica que o docente tem um modelo em sua mente para usar em situações específicas.

Gage (1984) acrescenta ainda que a teoria descritiva é baseada em proposições e observações. Esta teoria tem como exemplo a teoria de instrução que consiste em um conjunto de proposições que indicam a relação entre, o resultado da educação e as condições de exposição às variáveis que o aluno está exposto. A Teoria do desenvolvimento cognitivo da Instrução teve como defensor Bruner, pois esta Teoria propõe regras, por isso é considerada prescritiva de conhecimento, habilidades e fornece técnicas que avaliam os resultados da aprendizagem. Ela é também considerada normativa na medida em que estabelece metas a serem alcançadas. A teoria de instrução deve se preocupar com a aprendizagem e o desenvolvimento, pois estes devem ser equivalentes com as teorias de aprendizagem e de desenvolvimento.

Bruner (2001) relata alguns passos empíricos necessários antes que a teoria possa prescrever a prática. Bruner (2001) especificou ainda quatro características que uma teoria de instrução deve envolver, são elas; a Predisposição para aprender, a estrutura de conhecimento, de sequência de instrução e reforço.

A Predisposição para aprender se refere a teoria de instrução que deve se preocupar com as experiências e contexto que tenderão a tornar a criança disposta e capaz de aprender quando entra na escola.

A Estrutura do conhecimento é a teoria de instrução que deve especificar as maneiras em que o corpo do conhecimento deve ser estruturado de forma que possa ser mais facilmente compreendido pelo aluno.

A Sequência de instrução refere-se à teoria de instrução que deve especificar as sequências mais eficazes para apresentar o material.

O reforço é uma teoria de instrução que deve especificar a natureza e o ritmo das recompensas, passando de recompensas extrínsecas de um intrínseco.

Ressaltamos que é necessário considerar as diferenças existentes entre indivíduos e considerar a idade, a estrutura de conhecimento com o tema a ser ensinado, a flexibilidade de sequenciamento, a taxa de aprendizagem, os interesses e assim por diante, dessa forma qualquer assunto pode ser ensinado para qualquer estudante em qualquer fase de desenvolvimento, as escolhas feitas pelo docente é que vão fazer a diferença na sala de aula.

Além da teoria prescritiva abordada por Gage, este autor aborda também em seu trabalho a teoria normativa que foi formulada através da experiência em situações controladas, portanto, esta teoria tem menos capacidade de generalização nas instituições educacionais.

Gage (1964) sugeriu que uma teoria de ensino que pode ser analisada pelo ensino, pelos objetivos, pelas teorias de aprendizagem e pelos componentes de aprendizagem.

O autor constata que ao verificar os tipos de atividade exercida pelo professor, este em sua vida profissional docente assume vários papéis. Se considerarmos o fato de ensinar, por exemplo, este ato é composto de muitas atividades, que envolvem também o ato de informar, de consultoria, de conselheiro, de motivador, de demonstrador, de planejador de currículo e de avaliador, segundo o autor.

Sobre os tipos de objetivos educacionais podemos recorrer a Bloom que os classifica como cognitivo, afetivo e Psicomotor.

Seguindo essa abordagem, os tipos de teorias de aprendizagem – nessa perspectiva o ensino pode proceder com base em diferentes famílias de teoria da aprendizagem (teorias filosóficas de aprendizagem que incluem a disciplina mental, o desdobramento e a aprovação; as teorias psicológicas de aprendizagem que inclui a teoria do S-R, estímulo, resposta e a teoria do reforço e Discernimento). Enquanto os tipos de componentes de aprendizagem - Neal Miller apud Gage (1964) sugere componentes de aprendizagem que são: movimentação, sugestão, resposta e recompensa.

Gage (1984) observa ainda que a atividade do professor é produto de condições sociais. Dessa forma o comportamento bom ou ruim do professor é julgado com referência ao sistema de valores de uma cultura particular e de seus objetivos. Sendo assim, o comportamento do professor é considerado um conceito relativo, pois vai depender de sua cultura. Assim como Gage, Tardif (2005) também vai considerar o trabalho docente como uma prática social pela integração dos saberes cognitivo e das experiências curriculares e

disciplinares vivenciadas no cotidiano e construídos a partir da socialização com outros docentes, essa socialização para Gage (1984) é reconhecida como a teoria psicológica de ensinar, onde se percebe a existência de uma relação contratual que se estabelece entre o docente e seus discentes. Esta relação é composta de certas atividades a serem executadas pelo professor tais como: análise da tarefa docente, determinar as metas de aprendizagem, identificar comportamentos de entrada e uma estratégia de ensino que são formuladas pelo professor de acordo com suas próprias experiências e insight. Nessa perspectiva, Clark e Peterson (1986 apud Gage 1984) propôs uma teoria geral do ensino que assume o ensino como um processo gerador de mudança no comportamento dos discentes.

Tardif e Lessard (2011 apud Darling-Hammond e Sclan, 1996; Hargraves, 1994), percebem que a evolução do ensino é notada em diversos países, inclusive no Brasil, pela introdução de formas de controle da atividade docente, dentro de uma atividade prescritiva, onde se prescrevem as tarefas, o tempo, o currículo com o intuito de melhorar o resultado discente. Essa constatação vem de encontro às pesquisas levantadas, cujo controle educativo em relação ao professor é medido pela mudança no comportamento dos discentes, comentada no parágrafo anterior.

Com o intuito de direcionar diferentemente esse controle, que este não fosse percebido somente na visão do discente, diferentes pesquisas sobre o ensino e a sua utilização nos programas de formação docente foram feitas não somente tendo como base o discurso do discente, mas levando em consideração o que era feito dentro da sala de aula. A partir dos resultados levantados sobre o repertório de saberes, alguns pesquisadores procuraram mostrar a atividade docente seguindo um modelo de ensino que está associado ao que se deseja como rendimento e atitude do discente (GAUTHIER e al, 2008, p. 120). Como verificamos no seu discurso:

Mesmo se conseguíssemos, através da pesquisa, identificar as dezenas e dezenas de correlações que colocam em evidencia comportamentos do professor e efeitos positivos sobre os alunos, ainda assim não seria possível, em virtude das dimensões contraditórias presentes simultaneamente no contexto da sala de aula, que o professor pudesse “aplicar”, com toda a calma e mecanicamente, os resultados das pesquisas ao seu contexto específico (GAUTHIER et al, 1998, p. 120)

O que os pesquisadores dizem é que os comportamentos de sucesso aplicados pelos professores não garantem o mesmo resultado em outro contexto, outra sala de aula, com outros alunos. Dessa forma os levantamentos feitos não podem ditar como o docente deve agir, mas norteá-lo. Nesse sentido, o pesquisador estaria faltando seriamente com as suas

responsabilidades éticas se não indicasse aos professores as limitações de seu próprio trabalho, ciente desses entraves (GAUTHIER e al, 1998, p. 121).

Quando levantamos os aspectos e questionamentos sobre a Teoria de Ensino verificamos a relação com as Teorias da Docência. Apoiando-se nesses autores verificamos inúmeras pesquisas que afirmam que o docente pode ser melhor no exercício do seu magistério.

Porto e Iorio Dias (2013) pontuam sobre a identidade do professor universitário e a expectativa criada em torno deste profissional, no que diz respeito ao seu desenvolvimento para o trabalho. Entretanto esse interesse no desenvolvimento docente vem envolto da complexidade da função e da falta de políticas públicas que vislumbre a formação no contexto do ensino superior revelando os princípios pertinentes “a realidade na qual vão atuar” e os desafios da formação no programa CASa entendem que “o fazer pedagógico deve se fundamentar-se na investigação e na reflexão sobre a ação pedagógica”. (p.59).

Dentro da especificidade da profissão do docente que iremos aprofundar na categoria competência, Perrenoud et al (2002) revela que o professor é “antes de tudo um profissional da articulação do processo ensino-aprendizagem em uma determinada situação, um profissional da interação das significações partilhadas”. Assim nesse processo intencional, onde a comunicação verbal flui com diálogos e questionamentos é que a prática do ensino acontece (PERRENOUD e al, 2002, p. 26). Sendo assim, os autores averbam que:

Ensinar é fazer aprender e, sem a sua finalidade de aprendizagem, o ensino não existe. Porém, este “fazer aprender” se dá pela comunicação e pela aplicação; o professor é um profissional da aprendizagem, da gestão de condições de aprendizagem e da regulação interativa em sala de aula (PERRENOUD e al, 2002, p. 26).

Para que os argumentos de Perrenoud fizessem sentido, constatamos que as correntes pedagógicas evoluíram ao longo dos anos, assim, cada corrente pedagógica significou para educação um avanço, pois existiam características próprias e princípios que as identificam e diferenciam-nas uma da outra. No modelo de educação tradicional, da corrente tradicionalista, é um dos modelos mais conhecidos e antigos. Este modelo centra o aprendizado do aluno no professor, no programa de ensino, nos fatores externos. Sendo assim, o aluno não assume a responsabilidade do seu aprendizado.

A pedagogia Nova surge de forma democrática com enfoque nas particularidades do discente e o colocando no centro do aprendizado. Dessa forma, contradiz os argumentos da pedagogia Tradicional.



A corrente pedagógica Tecnicista surge na ideia de entrelaçar ensino e mercado de trabalho, ou seja, uma formação do discente voltada para a produtividade, racionalidade e eficiência, quesitos próprios da revolução industrial e de pensadores como Taylor que contribuíram para esse evento.

A corrente libertadora é reconhecida facilmente por seus precursores, dentre eles, destacamos Paulo Freire. Além de estabelecer características semelhantes com a pedagogia nova, onde o centro é o discente focaliza-se nas classes sociais, no ensino-aprendizagem de adultos, na busca de uma conscientização social através do conhecimento escolar.

A Andragogia, por sua vez, tem como princípio a compreensão do adulto respeitando sua bagagem experiencial adquirida. Mesmo que seu aprendizado seja orientado, é o adulto que determina o que aprender, pois conhece suas necessidades e sua motivação esta pautada no crescimento intelectual (MIZUKAMI 1986, BOMFIN 1998).

A abordagem utilizada na Andragogia se assemelha ao utilizado por Ausubel na Aprendizagem significativa que tratar no item abaixo. Percebemos que as duas abordagens partem do princípio que o indivíduo possui experiências que precisam ser conectadas com as teorias para que ocorra o aprendizado. Sendo assim, o docente é este mediador capaz de perceber e relacionar as experiências do aprendiz com o objetivo do aprendizado.

### ***3.2.1 Aprendizagem significativa***

Iremos abordar sobre a aprendizagem significativa, pois essa teoria de aprendizagem é balizadora do programa CASA, programa que faz parte da Universidade Federal do Ceará e objeto de nossa pesquisa.

A aprendizagem significativa é vista como um mecanismo humano que se caracteriza com a relação de uma nova informação com a estrutura cognitiva do aprendiz, essa relação se dá de forma não arbitrária e substantiva (não-literal). A vasta quantidade de informações que o indivíduo se relaciona tem caráter não arbitrário quando o material que tem potencial de significados encontra na estrutura cognitiva uma relação, um gancho, o que Ausubel (1963) chamou de subsunçores.

Nesse contexto, a estrutura cognitiva do indivíduo serve de conector que se estabelece através do conhecimento anterior e que contribui para que o indivíduo consiga armazenar e organizar a nova informação adquirida; então quando ocorre dessa forma o aprendizado é adquirido de forma significativa, pois as novas ideias, informações, conceitos podem ser apreendidos e retidos quando estes se tornam claros, relevantes e encontram a



estrutura cognitiva preparada para receber os novos conhecimentos, ou seja, as sementes de conhecimento são lançadas e se encontram com o terreno fértil no indivíduo, se conectam com estes, pois fornece um significado pertinente para que aquela nova concepção seja incorporada.

A substitutividade outra característica da aprendizagem significativa é relatada por Ausubel (1963) apud Moreira, M.A., Caballero, M.C. e Rodríguez, M.L. (1997) como a forma que o indivíduo tem de se deter a determinados signos. Entretanto, o novo conhecimento pode ser expresso de diferentes formas e signos e incorporado a estrutura cognitiva.

O processo de aprendizagem significativa, segundo os autores, ocorre quando a relação entre o conhecimento não-arbitrário e substantivo encontra-se com o conhecimento existente na estrutura do indivíduo. Por meio desse encontro e dessa relação entre um conhecimento exposto e o conhecimento sedimentado é que submerge no aprendiz significados. Então, o aprendiz busca incorporar o novo conhecimento ao conhecimento anterior agregando a este as novas informações e significados, por isso a aprendizagem se chama significativa. Quando isso não acontece, por falta de relação de integração da nova informação com os conhecimentos prévios, o que ocorre é a aprendizagem mecânica ou automática. A diferença principal entre uma e outra é que na aprendizagem significativa existe a relacionabilidade entre um conhecimento e outro enquanto, na aprendizagem mecânica ou automática a relacionabilidade não existe. Sendo assim ele aprende por repetição.

Apresentar a metodologia da aprendizagem significativa, parti do princípio que este indivíduo cheio de experiências, vivências, representações, não é uma tábua rasa, mas um aprendiz que precisa de mediação para sedimentar um novo conhecimento.

Justificar essa necessidade do aprendiz é um dos principais pontos abordados, assim que levar uma representação que tenha significado. Quanto maior a experiência do indivíduo sobre o assunto mais facilidade ele terá de estabelecer conectores. Assim falar sobre a neve para alguém que vive na neve traz muito mais referências e significações do que para aquele que nunca a viu.

Várias etapas da história educativa e o número de pesquisas e abordagens desenvolvidas sobre o ensino e à docência resultaram em dizer que existem saberes diversos para que os docentes aprendam e ensinem. Porém, não podemos pensar no aluno sem considerar as competências do docente, pois suas ações contribuem para a eficácia do

aprendizado discente. Nesse sentido, pensar na aprendizagem significativa e na profissionalização é identificar competências que tenham significado para o docente, no qual seria possível aprender e se apoiar para então ensinar.

### 3.3 Teorias da competência

A história da competência começa com o Renascimento e o Protestantismo e está vinculada ao saber e as finalidades espirituais da teologia no final da idade Média. Essa secularização do saber fundamenta a formação no século XVI conectando a antropologia, a fisiologia e a psicologia. No século XVIII, além dessas vertentes descritas anteriormente, a existência individual, histórica e social intervém na compreensão da competência.

Com o advento do capitalismo comercial, industrial e bancário, concomitantemente com o desenvolvimento do estudo do indivíduo, da economia e do trabalho, da comunicação e linguagem perpassando pela educação liberal até os métodos ativos da educação nova, incluindo as ciências didáticas e as escolas profissionais que surgiram no século XVII, o valor do saber toma direção aos efeitos práticos e integrados a vida social. Com a revolução industrial a estratificação da sociedade passa do saber para o poder. O saber fazer e o saber também se tornam normas na pedagogia.

O termo competência é definido de diversas formas e domínios, na visão de Landsheere (1988), a competência é “a capacidade de terminar um trabalho de modo satisfatório”, Malglaive (1990) seguindo a mesma perspectiva diz que a competência é “um saber em uso”, um saber praticado que integra todos os conhecimentos adquiridos e acumulados que permitem ao indivíduo mobiliza-los e integrá-los para resolver uma situação. De forma etimológica vem do latim *competens* que significa “o que vai com o que é adaptado” dando um caráter de finalidade e de contexto a aplicação da competência (LE BOTERF, 2003, p. 52).

Dentro dessa visão, Montmollin (1991 apud Le Boterf, 2003) percebe que as competências são os conhecimentos que permitem compreender « como funciona » e podem ser adquiridos através de uma formação. Assim que o saber fazer indica « como fazer funcionar » os metaconhecimentos permitem gerenciar os conhecimentos que não são obtidos simplesmente ou somente pela experiência.

Klarsfeld (2000) lembra que várias tentativas de taxonomias foram elaboradas, dentre elas a de D'Iribarne (1989) que foi vista como satisfatória por, Aubret, Gilbert e Pigeyre (1993). Essa taxonomia distingue três níveis de competências:

As competências de imitação: nesse caso o indivíduo reproduz as ações de forma idêntica sem se preocupar em compreender os princípios das ações, dessa forma as ações são repetidas e automáticas. As competências de transposição que permitem ao indivíduo enfrentar situações imprevistas, mas próximas por analogias, dentro de um cenário específico e por último as competências de inovação permitem o indivíduo enfrentar um problema inesperado e novo com uma solução ainda desconhecida gerada a partir dos conhecimentos adquiridos e acumulados.

Percebemos que embora pareça complexo sugerir uma taxonomia para as competências, mas pensar sobre seus níveis permitem captar de forma rigorosa os processos envolvidos pela competência e os efeitos no comportamento do indivíduo.

Em 1994, Le Boterf propôs a priori um ensaio com o livro “De la competence. Essai sur un attracteur étrange” depois de suas pesquisas e de se aprofundar no assunto, o autor em 1997 publica a primeira edição do título denominado “Compétence et navigation professionnelle” que foi traduzido para o português em 2005.

Nessa obra percebe-se a necessidade de se raciocinar não somente em termos de competências, mas em termos de profissionalismo. Dentro dessa concepção, o autor mostra que existe um sujeito “portador e produtor de competências”. Suas observações evocam que as competências dependem das pessoas, pois sem elas, a competência não faz sentido algum, ou seja, é através das pessoas que as competências entram em ação (p. 11).

Enfatizando a participação das pessoas, o autor mostra interesse de fazer a distinção entre a “ação-competência e os recursos necessários” para sua realização, Le Boterf (2005) sublinha que “o profissional reconhecido como competente é aquele que sabe agir com competência”, dessa forma o autor aponta que os recursos e a ação são vistos de forma diferente, mas que combinados produzem a competência do profissional. O autor acrescenta que “o saber agir deve ser distinguido do saber-fazer” (p. 12).

O que se percebe através do autor é que cada saber (saber, fazer, agir) envolve competências distintas que precisam ser compreendidas pelo profissional e que cada uma delas podem estar em níveis diferentes de desenvolvimento. Ressaltamos que por mais que se tenha uma única visão da competência, ela vai ser a combinação das competências do indivíduo, enquanto indivíduo e enquanto participante em interação com um grupo.

Le Boterf (2005) lembra que em 1969, o matemático Benoît Mandelbrot definiu o termo fractal como sendo: “toda forma que permanece semelhante a si mesma, seja qual for o nível do qual é observada” (p. 13). Le Boterf remete essa definição à competência, pois ao

seu vê a competência permanece a mesma independentemente do nível que está. Para esclarecer o pensamento do autor citamos o trecho seguinte:

A competência é reconhecida por uma estrutura de base análoga, mesmo quando observada no nível de uma competência individual, do profissionalismo de uma pessoa, da competência de uma equipe, de uma competência-chave de determinada organização. Essa estrutura fractal comum é a combinação: uma competência é uma combinação de recursos (saber-fazer, aptidões, experiências, etc.); o profissionalismo é reconhecido por uma combinação singular de competências; a competência coletiva de uma equipe emerge da combinação das competências e do profissionalismo de seus membros; a competência-chave de uma empresa é o resultado da combinação das competências dos indivíduos, de seu profissionalismo e das competências coletivas das unidades e das equipes. É do êxito da combinação que depende a emergência de uma competência em um outro nível (LE BOTERF, 2005, p. 13).

Não se pode dizer, portanto dentro do universo educativo que a combinação das competências para o docente seja estas ou aquelas, pois as competências estão diante de uma relação combinatória e aleatória, onde se inserem saber-fazer, aptidões e experiências.

Le Boterf (1994) mostra que:

A competência do profissional está no saber combinatório. “As ações competentes são o resultado disso”. Cada ação competente é produto de uma combinação de recursos. Se é no saber combinar que residem a riqueza do profissional e sua autonomia, também é isso que pode tornar-se o “ponto cego” ou a “caixa-preta”, pois o processo combinatório escapa à visibilidade e não corresponde a uma programação sequencial (p. 12)

Para o autor, o indivíduo mobiliza os recursos, tais como: “(os conhecimentos, habilidades, qualidades, experiências, capacidades cognitivas, recursos emocionais, etc.)” que são ao longo do tempo incorporados e por consequência aplicados no exercício das atividades, mas enquanto uns tem demais outros podem ter menos e isso pode se apresentar como entrave do desenvolvimento profissional do indivíduo em atividade.

Segundo o autor, até a década de 1970 não aparecia o termo competência na literatura, somente em 1973, que o termo surgiu no “vocabulário de Psicologia”, nesta década a competência era interpretada como a noção de “qualificação”. Nos anos de 1980 a competência esteve acompanhada pela noção do profissionalismo dando uma mobilidade maior ao profissional, contrariamente sugeriram uma onda de demissões coletivas e de aposentadorias que se iniciaram ocasionando a perda do saber ou/ e saber-fazer dos profissionais que saíam das organizações. Com essas perdas, as empresas perceberam a importância de saber, os saberes específicos que os profissionais necessitam para desenvolver suas atividades. Desse modo as instituições que perdiam “sua memória profissional”

recorriam para reverter essa situação, com a implantação das normas ISO 9000. Esse foi um meio de formalizar os saberes da organização, para que o saber ficasse mesmo que o profissional saísse. A partir de então, a empresa está mais preocupada na procura de um perfil que contemple a competência do indivíduo e que este tenha a “capacidade de adaptação e de iniciativa”, assim que a “capacidade de aprender”, ou seja, a instituição está focando muito mais na capacidade do profissional de enfrentar situações adversas e inesperadas que nas exigências da função (p. 16).

A produção de cada indivíduo na instituição demanda um nível maior de inteligência, pois estará diante de situações mais e mais complexas, assim para que a instituição seja produtiva, competitiva, conseqüentemente os indivíduos que fazem parte dela devem investir na competência, pois será a vantagem competitiva sustentável. Dessa forma a vantagem competitiva não está relacionada somente a boa gestão financeira, mas também o bom gerenciamento dos recursos humanos, ou seja, no desenvolvimento das qualificações e das competências dos indivíduos.

Para o autor existe uma diferença entre qualificação e competência, mas em todo caso, elas não se opõem e uma não substitui a outra, como vemos:

A noção de qualificação remete a um julgamento oficial e legitimado, que reconhece em uma ou em várias pessoas capacidades requeridas para exercer uma profissão, um emprego ou uma função. A aceitação social dos critérios de qualificação resulta de uma negociação e depende das relações de força existentes entre parceiros sociais. A qualificação se reveste de um caráter convencional. Quando a qualificação se reduz a diplomas de formação inicial, isso não significa que a pessoa saiba agir com competência. Significa, antes que ela dispõe de certos recursos com os quais pode construir competências. [...] O desenvolvimento dos “recursos competência” deve permitir o enriquecimento da noção de qualificação mais do que suprimi-la. (p. 12).

Outro conceito que emerge é o da profissão, onde os indivíduos através de um juramento se comprometem a respeitar determinadas regras estabelecidas, como a do segredo profissional, mostrando um limiar estreito entre os saberes e a ética. “Exatamente como a profissão, o ofício refere-se a regras profissionais, mas ele não comporta ordens”. (p. 22). A diferença colocada entre a profissão e o ofício é a relação comercial ou de serviço que se tem com o cliente. A diferença que se apresenta entre a qualificação e a profissão são observadas quando o trabalhador utiliza sua qualificação para realizar um trabalho e o “profissional operacionaliza competências para administrar uma *situação profissional*”. (p. 25)

Na perspectiva de Leplat, (1991) existem dois tipos de competências são elas: behaviorista e cognitiva. Na concepção behaviorista, a competência é definida pelas tarefas

que o indivíduo consegue realizar. Na abordagem cognitiva, a competência é vista como um sistema de conhecimento que faz impulsionar a atividade. O autor destaca ainda quatro características que dizem que: as competências são formas finalizadas, colocadas em prática na busca de um objetivo; são apreendidas na escola ou no local de trabalho; são organizadas em unidades, seguindo uma relação ou uma hierarquia e são percebidas a partir de seu desempenho e de seu resultado.

Para os pesquisadores, Michel e Ledru (1991) as competências são vista como a capacidade de resolver problemas a partir da coleta e tratamento de informações disponíveis no ambiente. Essa busca pela resolução do problema é motivada pela necessidade de produzir conhecimentos, ações ou produções materiais. O que ocorre é que as competências cognitivas permitem explicar e mobilizar múltiplas competências tais como as competências relacionais, as competências psicológicas e as competências intelectuais para resolver um problema concreto que surge.

Embora sejam muitas as competências demandadas quando o problema surge, portanto o que se percebe é a dinâmica que ocorre na tentativa de mover a aprendizagem baseada na realização da tarefa para o nível que o aprendizado cognitivo se encontra (WINER 1948 apud BELISLE; LINARD, 1996). Para os autores, essa é uma tentativa usada por alguns teóricos e teorias que aplicam o pensamento behaviorista, ao mesmo tempo em que, desenvolvem o ensino programado na construção ou aquisição de competências. Dentre os defensores dessa teoria temos os autores Vygotski, (1985) e Bruner, (1983) comportamentalistas que trabalham as competências do indivíduo com ele mesmo. Perrenoud, (1998, 1999, 2000); Altet e Paquay (1998); DeKetele (2000); Dupriez (2001) abordam as competências para ensinar e o contexto da escola, do discente e do docente. No contexto do mundo do trabalho, Campinos-Dubernet, e Marry (1986); Paquay e al., (2001) e especificamente na perspectiva no contexto da profissionalização, Colardyn, (1996) e Le Boterf, (1994, 1998).

Estas diferentes abordagens demonstram como a reflexão sobre competências tem crescido e desenvolvido diferentes vertentes que auxiliam no contexto do profissional das grandes organizações, mas também nas instituições em geral. Lentamente observamos as teorias sobre a construção de competências avançarem em direção a profissionalização e a formação de competências docentes.

Retomando as propostas de Vygotsky, (1985) Bruner (1983) e Feuerstein (1980) sobre mediação, novas perspectivas sugerem a mediação como uma atividade docente para

auxiliar os alunos a aprenderem. Estes autores sublinharam o impacto da atividade humana no processo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que apoiam a ideia que a presença do mediador humano era importante para melhorar a aprendizagem. As obras de Vigotsky são reconhecidas na psicologia como uma das mais importantes e as referências ao seu trabalho se multiplicam em outros campos de pesquisa. Para vários autores a visão de Vigotsky (1985) sobre o desenvolvimento humano é indissociável da teoria da educação, da teoria da cultura e de sua transmissão (Bronckart e al., 1985; Bruner, 1983, 1987; Moll, 1996).

Inspirado na teoria da construção de competências, o formador coloca mais responsabilidade sobre a transmissão dos conhecimentos dentro do contexto coletivo de interação humana, como percebe Perrenoud, (1999). Nessa perspectiva, Altet (2001) lembra que o trabalho do docente é visto como “um processo interpessoal e intencional que utiliza a comunicação verbal como meio para alcançar a aprendizagem dos discentes em uma determinada situação” (ALTET apud PAQUAY e al., 2001).

Para Le Boterf (1994), a profissão do docente também “evolui para uma profissionalização certa”. No território Francês, a lei de orientação do sistema educacional em julho de 1989 procurou por meio dos Institutos de Formação de professores (IFM) implantar a formação profissional no ensino. Os resultados analisados dessa proposta concluíram que a profissionalização do docente não se restringe unicamente a ter e a transmitir o conhecimento, mas igualmente como ocorre nas indústrias o profissional deve ser capaz de resolver e adaptar-se em situações adversas. Dessa forma, o docente no desenvolvimento do seu papel tem uma atividade mais complexa do que na indústria, pois está diante de seres humanos que preconizam situações cada vez mais desafiadoras. Assim, como afirma o autor, o docente deve ser capaz de “administrar situações complexas de aprendizagem: o professor deve tornar-se um profissional capaz de refletir sobre suas práticas, de resolver problemas, de escolher e de elaborar estratégias pedagógicas”. O que percebemos é que a função unicamente mediadora do docente foi ultrapassada por uma mais completa e que envolve tomada de decisões frequentes (LE BOTERF, 1994, p. 42).

A especificação do trabalho docente está inserido em um movimento dinâmico que necessita de abordagens originais suscetíveis de desenvolver competências interligadas ao ensino, esta aquisição de competências deve se diferenciar do que se vê atualmente, ou seja, fundamentada sobre as experiências ou sobre as representações das experiências.

Altet (2007) define o professor profissional como:

Uma pessoa autônoma, dotada de competências específicas e especializadas que repousam sobre uma base de conhecimentos racionais, reconhecidos, oriundos da



ciência, legitimados pela Universidade, ou de conhecimentos explicitados, oriundos da prática (p. 23)

O que se percebe nos relatos desses pesquisadores é que a profissionalização está interligada “a racionalização dos conhecimentos postos em ação”, ou seja, a profissionalização emerge quando o docente é capaz de refletir ao que faz e de adaptar-se a situações variadas e complexas no âmbito educacional (CHARLOT; BAUTIER, 1991; PERRENOUD, 1993b).

Nesta perspectiva, Le Boterf (1997) propõem competências profissionais que dizem respeito ao indivíduo no âmbito econômico e no âmbito social, percebemos que o homem tem em si um objetivo social no qual se evolve e contribui com e para a sociedade e econômico no qual contribui dando e agregando valor monetário a função que exerce. Assim o trabalho docente é um trabalho de formação social, humana e econômica tanto para o discente quanto para o docente, pois este sendo responsável deve estar preparado para relacionar as seguintes competências: o saber, agir com pertinência, saber mobilizar em um contexto, saber combinar, saber transpor, saber aprender e saber aprender a aprender e saber envolver-se, no exercício da sua função.

Como percebemos no quadro 3 a seguir, o saber que se espera do profissional.

Quadro 3 – Competências profissionais segundo Le Boterf (2003)

<b>Competência</b>	<b>Significados</b>
Saber agir com pertinência	O profissional deve fazer o prescrito e ir além saber por que faz. “o profissionalismo se prova na operacionalização regular e não acidental” (p.39). “Saber o que fazer” (p.40). Supõe saber julgar, escolher, decidir.
Saber mobilizar saberes e conhecimento em um contexto profissional	Requer saber mobilizar recursos, habilidade, materiais, humanos e financeiros criando sinergia entre eles.
Saber integrar ou combinar saberes múltiplos e heterogêneos	Compreender, processar, transmitir informações e conhecimentos, assegurando o entendimento da mensagem pelos outros.
Saber transpor	Capacidade aprender, resolver problemas e enfrentar situações. “O profissional não se limita a repetir.”. [...] “Uma competência profissional é um roteiro que serve para agir em uma família de contextos e que receberá ajustes cada vez que for solicitada” (p.70).
Saber aprender	Ser responsável, assumindo os riscos e as consequências de suas ações, e ser, por isso, reconhecido.
Saber envolver-se	Conhecer e entender o negócio da organização, seu ambiente, identificando oportunidades, alternativas.

Fonte: Adaptado de Le Boterf, (2003, p. 38).



Reconhecemos que o saber do docente no ensino superior vai além do conhecimento sobre a disciplina. Seu conhecimento exigido no processo de seleção é ínfimo diante de todos os conhecimentos e habilidades que o docente tem que dominar e colocar em ação na instituição que trabalha.

Nessa descrição do quadro e como observamos anteriormente, as competências exigidas não são limitadas, mas pelo contrário, elas podem passar por combinações diferentes onde diversos componentes se associam e permitem diversas formas, formatos e aplicações a fim de alcançar o objetivo desejado, ou seja, propor uma solução para o problema. Dessa forma, o resultado dessas combinações pode ser a solução de um problema. Para cada profissão, Le Boterf (2003) identifica um comportamento diferente, que é ajustado de acordo com sua estratégia, pois “nem tudo o que o profissional sabe é útil a todo o momento” (p. 57). Corroborando, nesse sentido o autor acrescenta que:

A competência é uma disposição, e não um gesto elementar. Ser competente é saber coordenar e até mesmo saber improvisar coordenações. Como bem analisou J.H. Faverge: não é porque se passa em um teste de soldagem que se saberá soldar em situação real de trabalho (LE BOTERF 2003, p. 61).

O que o autor quer dizer que a combinação dos recursos, dos conhecimentos, das habilidades, da cultura, dos recursos emocionais, fisiológicos, assim que, as aptidões de cada indivíduo vão contribuir para sua prática profissional e conseqüentemente para um desempenho superior. Essa combinação pode ser linear ou aleatório, tomando formas variadas, pois não depende somente da operacionalização, ou seja, o ato de fazer, mas sua conduta diante do problema a resolver, não sendo possível controlar essa combinação de forma mecânica.

Desenvolver tal capacidade no docente demanda um trabalho de preparação acompanhado de uma improvisação, onde o docente atuará dentro de um espaço que é a sala de aula um encadeamento escolhido e proposto pelo docente através do plano de aula. Assim, mesmo que, o plano de aula possa ser idêntico para vários docentes da mesma disciplina, sua aptidão, sua cultura, seus conhecimentos, suas emoções vão se combinar e influir diferentemente na sala de aula. Então, a partir da reflexão de suas práticas profissionais é que o docente poderá aplicá-las e adaptá-las em outras situações profissionais.

O exercício da docência na universidade demanda uma formação dos conteúdos, assim como a didática e outras variáveis intrínsecas a profissão que será percebida somente através do trabalho cotidiano exercido pelo docente. As competências levantadas na visão

teórica de Tardif (2002) tem a seguinte nomenclatura: saber da formação profissional, saber disciplinar, saber curricular e saber experiencial. Estas competências esperadas constituem a qualificação científica e pedagógica do docente.

Therrien (2006) traz a reflexão que a formação do docente perpassa por “princípios, conhecimento/compreensão do seu universo social, do domínio dos saberes múltiplos e heterogêneos, da integração teoria/prática, da interação, da mediação, do trabalho cooperativo e da consolidação de uma posição reflexiva e também crítica adquirida como professor-pesquisador.” Compreendemos que o ser docente ao longo da história sempre demandou e demanda competências diversas e sugere que o profissional esteja atento a identificar essas mutações que se apresentam no contexto da sua prática e exigem conhecimentos científicos, tecnológicos e interdisciplinares e transdisciplinares. (p. 300)

Vistos como aspectos inerentes à formação e que impactam na qualidade da universidade

Para Zabalza (2004) existe um dilema que permeia a formação docente e este se forma a partir do questionamento sobre o destinatário e o beneficiário da formação, sem esquecer quais os objetivos são esperados pelo docente, ou seja, esclarecer se os objetivos são para o desenvolvimento pessoal ou para atender as necessidades da instituição proponente. As operações universitárias, como “turmas, pesquisas, publicações e formações” que integram as atividades que o docente vai desenvolver e demandam que este se adapte, verificando suas necessidades de formação para assim cumprir seu papel na posição que se encontra (p. 149).

A formação docente sempre foi de sua incumbência, dessa forma pensar no conteúdo da formação, nos remete ao questionamento formar o docente em quê? Qual será o conteúdo da formação?

Sobre a referência de um quadro teórico e sistêmico será proposto uma avaliação na Universidade Federal do Ceará quanto à sua contribuição na formação dos docentes, tendo como foco os docentes em estágio probatório, bem como, seu perfil, características, necessidades e competências. A abordagem sistêmica tem como característica a abordagem inicial de várias referências do programa CASa para colaborar na investigação avaliativa. Um sistema está subordinado a uma estrutura que é compreendida por Piaget (1979) e Lima (2005) como um conjunto de elementos que contêm as características do todo, que se conservam ou melhoram através de uma dinâmica que se autorregula no interior da estrutura. A autorregulação tem caráter avaliativo e sua função é contribuir para a melhoria do sistema.

No próximo capítulo, para a construção técnica desse trabalho, partimos da problemática e da formulação das hipóteses ou pressupostos, viabilizando o surgimento da experiência como construto, como propõe Bachelard (1977). Ainda na perspectiva de Bachelard, as hipóteses ou pressupostos deixam de ser universal para ser construída de acordo com a especificidade do objeto e contribui para conhecê-lo. O autor propõe que a investigação seja orientada pelo pensamento teórico, no processo que se movimenta do racional ao real e que viabilizará a aplicação técnica e o encontro entre teoria e experiência. Sendo assim estar diante de uma nova experiência leva o pesquisador a rever os princípios da pesquisa e alargar seus fundamentos, assim que se empenhar a novas aplicações que vão de encontro para superar aos antigos postulados.

### **3.4 Considerações parciais**

Apresentamos no capítulo 3, algumas considerações sobre nossos primeiros passos para o estudo da avaliação, da docência e da competência visando os docentes em estágio probatório na Universidade Federal do Ceará. Sendo assim, nos enveredamos a princípio em entender os períodos e a evolução da avaliação, onde várias rupturas epistemológicas ocorreram no contexto educacional. Em seguida através da revisão de literatura levantamos outro termo não menos polissêmico que foi a competência, à medida que tecemos sobre o assunto, abordamos autores que pontuam as competências, habilidades e atitudes que o docente tem que ter no desenvolvimento da sua profissão. Desta forma, a relação entre saberes mobilizado e à docência ganha cada vez mais forma na construção do espírito científico e conseqüentemente na superação dos obstáculos epistemológicos existentes.

Tanto a avaliação como a competência são apresentadas como componentes aplicadas nas Ciências da Educação, apesar de apresentadas distintamente, elas se relacionam, pois oferecer uma formação adequada, dar acesso ao curso e atribuir qualidade ao mesmo remete para uma orientação para o outro e não fechada em si. Sendo assim, as instituições estabelecem na oferta de formação uma relação interdisciplinar, onde há a contribuição de disciplinas e que conseqüentemente impactaram nas metodologias, teorias adotadas e na análise de resultados. Haverá, portanto, uma efetiva colaboração da avaliação na formação do saber profissional.

Portanto, mostramos que Le Boterf (1997) propõem competências profissionais que dizem respeito ao indivíduo tanto no âmbito econômico como no âmbito social. Enfatizamos a transferência formal/ou informal da abordagem das competências que surgiram nas empresas e estão cada vez mais presentes no contexto educacional e submete os atores envolvidos a mudanças. As competências levantadas pelo autor são: saber agir com pertinência, saber mobilizar em um contexto, saber combinar, saber transpor, saber aprender e saber aprender a aprender, saber envolver-se. As competências citadas não omitem os aspectos individuais, sociais inerentes ao profissional seja ele docente ou não, ao mesmo tempo em que, enquadra os elementos cognitivos.

As competências levantadas por Tardif (2002) na seguinte nomenclatura: saber da formação profissional, saber disciplinar, saber curricular e saber experiencial permite-nos direcionar o trabalho docente para o conhecimento que o mesmo tem que ter ou desenvolver sobre sua matéria, sua disciplina, sobre o programa, no qual faz parte, assim que saber sobre as ciências da educação para então através de sua experiência obter um saber prático na relação cotidiana com os discentes.

## 4 POLO MORFOLÓGICO

O homem vence assim as contradições do conhecimento imediato. Ele força as qualidades contraditórias à consubstanciação, a partir do instante em que ele próprio se libera do mito da substancialização (BACHELARD, 2005; p.306).

O polo morfológico tem o intuito de articular os conceitos descritos nos polos anteriores e permite a estruturação do objeto através da proposição de um modelo ou modelos que permitam uma investigação das propriedades do objeto para então entendê-lo e assim fazer proposições que ajudem na sua melhoria.

Lima (2005) menciona que o termo modelo tem origem etimológica no latim e significa molde ou ainda dimensão, mas o termo é polissêmico, dessa forma recebe ainda várias outras definições. Compreendido também como uma configuração, o modelo neste polo propõe racionalizar os fatos empíricos envolvidos no estudo. Sendo assim, o modelo proposto visa uma representação através de estruturas que são sugeridas a partir da reflexão do objeto investigado. Por fim, o modelo é utilizado para melhor morfologia do projeto de avaliação dos docentes em estágio probatório.

Para os fins desta investigação, relembremos que o que já vimos no polo teórico servirá de análise das competências dos docentes para ensinar. Neste capítulo trataremos a discussão a Teoria Geral dos Sistemas e do modelo CIPP. Como referência, ainda, nos apropriamos dos domínios da avaliação educacional, da formação profissional docente e as seguintes competências cognitivas, afetiva, técnica e emocional demandadas para o exercício da profissão. Ressaltamos nosso interesse de estudar as competências a partir de um quadro que servirá de estrutura, onde serão evidenciadas através da exposição, da causação e da objetivação levantados por Bruyne, Herman e De Schouetheete (1977) onde ocorre o fortalecimento e a consolidação do conhecimento que se constrói com o rompimento do conhecimento comum e a sua releitura e organização.

Avaliar os docentes se apresenta como um obstáculo epistemológico por sua complexidade, mas apoiando-se no conhecimento adquirido durante a investigação espera-se que este trabalho de tese contribua para a ruptura e a provocação de novos modelos de avaliação.

Quando se avalia busca-se entender através de parâmetros representativos o objeto. O avaliador parte do conhecimento para assim pronunciar sobre o objeto e só a partir desse conhecimento é que se terá algo a dizer. Um dos procedimentos adotado para a

avaliação, segundo Hadji (2004), é o distanciamento do objeto, essa ruptura leva o avaliador a vê o objeto de outras formas com o afastamento do avaliador. Para Hadji (2004):

Quando avalio, começo por me distanciar do objeto sobre o qual me vou pronunciar. Introduzo assim uma ruptura na ordem das coisas e das relações imediatas que elas mantêm. Distancio-me e constituo-me como um sujeito exterior às coisas avaliadas enquanto produtor de um discurso que julga essas "coisas". É esta distanciação, este afastamento, que fundamenta a produção do discurso pelo qual eu, sujeito avaliador, me pronuncio sobre... O meu discurso, que é possível pela ruptura operada entre o sujeito e o objeto, eu (que falo) e os outros (de quem se fala), lança então a rede das palavras sobre o universo das coisas, e é entrecruzado pelo sujeito e pelos objetos, pelo verbo e pela realidade. Assim a existência da avaliação é a manifestação de uma exigência de ter "para dizer" (HADJI, 2004, p. 29).

A este propósito a avaliação manifesta-se como um juízo de valor sobre o objeto que é julgado a partir da relação de dados que são postos em confronto com o objeto determinado a avaliar. Ressaltamos que as exigências demandadas no processo avaliativo levam a primeira ruptura do objeto e do sujeito que é relacionada a ter o que dizer do objeto e uma segunda ruptura que ocorre entre o real e o ideal, ou seja, o devir-ser do objeto, como o objeto deveria vir a ser. Para esse intento, o objeto é apreciado por uma grelha representativa, constituída de um conjunto de ideias de referência que o avaliador toma como base e utiliza para apreciar a realidade do objeto. Sendo assim, o avaliador emite um valor para o objeto em função de uma norma, para que isso ocorra da melhor forma possível, se faz necessário um enunciado prescritivo capaz de mostrar como o objeto deve se assemelhar.

Assim, o avaliador está, irremediavelmente, em posição intermediária, entre o prescrito, que diz como deveria ser o objeto avaliado (tempo de construção do referente), e o observador, que diz como é o objeto na sua realidade concreta (tempo de construção do referido). O espaço ideal da avaliação é um espaço de mediação, um espaço aberto pela faculdade do Homem em não se contentar em viver num mundo de objetos, tais como eles são na sua realidade concreta (a sua existência, o seu ser), mas em operar uma ruptura com esse mundo do imediato para o pensar, o "ler", o apreciar através das ideias que forja da "essência" dos objetos, daquilo e por aquilo que "valem" e merecem existir. O avaliador é um mediador que diz: "Sendo assim, e devendo ser assim, é preciso pensar nisto à luz daquilo". Avaliar é mesmo tomar posição sobre o "valor" de qualquer coisa que existe (HADJI, 2004, p. 35).

Lima (2005); Bruyne, Herman e De Schouetheete (1977) colocam que pensar no objeto-modelo no sentido Epistemologia de Bachelard é um processo de deformação seguido por um momento da problemática de estruturação, sendo assim passível de obstáculos, rupturas e erros que levam a novas formas, a um novo ciclo, a uma nova proposição de modelo que é isso que tentamos propor com esse trabalho.

Partindo da avaliação do SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), que foi criado pela Lei nº 10.861 (2004) com o objetivo de traçar um panorama da

qualidade dos cursos e instituições, no qual se avalia as instituições, os cursos e o desempenho dos alunos e conseqüentemente o ensino, a pesquisa, a extensão, no qual se avalia o corpo docente e outros aspectos inerentes. Na avaliação institucional, alguns dos itens avaliados são a missão e o Plano de Desenvolvimento Estratégico Institucional (PDI) da Universidade Federal do Ceará, onde é contemplado o desenvolvimento docente. Esta proposta submerge vinculada ao programa CASa, onde formações são oferecidas aos docentes, notadamente, aos docentes em estágio probatório que na ocasião das formações recebem uma carga horária que inclui formação didática- pedagógica com aulas, encontros e discussões que visam o reconhecimento da especificidade profissional dos docentes do ensino superior distante da percepção direcionada somente para o domínio dos conteúdos disciplinares.

Dentre as dimensões assistidas pelo SINAES a dimensão política pessoal trata do aperfeiçoamento dos técnicos administrativos e do corpo docente como comentado anteriormente (p.88). E tem como foco regulamentar o plano de carreira, oferecer programas de qualificação profissional e de melhoria da qualidade de vida, verificar o clima institucional, as relações interpessoais, a estrutura de poder, os graus de satisfação pessoal e profissional (INEP, 2004). Entendo que a partir da Lei 10.861, a avaliação se torna uma política do Estado que visa representar interesses de determinados setores. A política se torna pública pela amplitude e envolvimento de atores sociais institucionalizados ou não, na participação do processo político. A política pública de âmbito Federal como ocorre na UFC sobre a formação dos docentes concebe como direito social e dever do Estado a avaliação, para que essa política pública major se torne uma política institucional, a instituição precisa deixar claro seus objetivos, a alocação de recursos, os meios para implementá-los para que então sejam controlados e supervisionados internamente e posteriormente externamente pelos órgãos reguladores (ENAP, 2006).

Uma das primeiras iniciativas visando a avaliação institucional foi o PAIUB- Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras, criado em 1993. Em 2004, se tem a criação do SINAES art. 3º da Lei 10.861 de 2004 que determina a avaliação institucional como obrigatória. Para esse intento, o documento estabelece claramente a sua política normativa e de controle. As políticas públicas de avaliação institucional e conseqüentemente as políticas de avaliação do plano de carreira representam um sustentáculo para os docentes e um compromisso entre Estado, instituição e as representações de interesses.

A partir desse cenário de formações direcionadas aos docentes que submerge este trabalho de tese sobre a avaliação das competências dos docentes do ensino superior em estágio probatório. Pois, como os docentes são considerados formadores e no seu trabalho desenvolvem alunos-técnicos e/ou alunos-formadores através dos conteúdos ministrados em sala, percebemos que é de grande interesse sumativo, formativo institucional e pessoal saber, como esta formação proposta pelo programa CASa e direcionada para os docentes em estágio probatório são organizados e atendem às necessidades dos docentes em estudo.

Do ponto de vista profissional, o docente é uma pessoa com autonomia e competências específicas apreendidas e reconhecidas por uma instituição ou de saberes explícitos apreendidos através da prática. Ele se encontra em uma relação direta com o discente, com seus conhecimentos teóricos apropriados e estruturados para então comunicá-lo (PAQUAY; ALTET e al., 2001).

Em outra, a combinação didática e pedagógica é funcional na ação, na percepção de Levy (2000), ou seja, tem uma função definida no trabalho docente. Para este autor, a originalidade da construção das competências profissionais se dá através da prática. Neste caso, o docente apreende por si mesmo, desconstruindo e reconstruindo no ambiente que trabalha e vivenciando situações reais. Para isso é necessário que o docente possua representações de gestos profissionais, assim que uma base comportamental. Sendo que, o docente se torna docente profissional quando sabe o que fazer nas situações reais.

Sacristán (1999) percebe a profissão docente como uma semi-profissão, pois faz parte de um sistema que depende de coordenadas políticas para regulá-lo. Então, a organização do sistema educativo em geral ocorreu a partir da organização desse sistema. A preocupação das competências docentes é percebida por meio dos documentos oficiais que embasam a regulamentação do sistema educacional, sendo estes as recomendações da UNESCO que evocam um profissional, comprometido com as mudanças e pronto para exercer seu papel como docente no século XXI (CONSED-UNESCO, 2007).

Percebemos também maior ênfase sobre as competências relacionadas ao trabalho em equipe nos principais documentos norteadores oficiais que se encontram na DCN e que orientam as práticas discentes, ao mesmo tempo demandam para esse intuito um docente que consiga combinar conhecimentos com os recursos físicos, humanos e materiais disponíveis no ambiente profissional que atua. O docente precisa dominar além dos conteúdos a serem ensinados, mediados e compartilhados, precisa saber que faz parte de um sistema, no qual se



relaciona com uma rede de profissionais e de recursos e será a partir dessa relação que produzirá resultados satisfatórios ou não para a organização como um todo.

A ideia do sistema é antiga e nos remonta a Sócrates e seus discípulos Platão e Aristóteles, este último partindo do mesmo problema de Platão sobre o valor objetivo dos conceitos propôs um sistema que se fundamentou primeiramente na observação fiel da natureza, no rigor do método que procede com a definição do objeto. Em segundo, o sistema focou na enumeração das soluções históricas, na proposição das dúvidas, na indicação de soluções e na refutação das sentenças contrárias. Em terceiro relacionou a unidade do conjunto, onde todas as partes se correspondem e se relacionam.

Cada modelo de avaliação visto no capítulo teórico buscou responder uma demanda da sociedade, abordou uma forma de ver o objeto. O modelo CIPP que também foi abordado no capítulo teórico, não é diferente, o modelo vem de encontro a uma necessidade crescente da sociedade, onde as pessoas e as instituições precisam de informações para a tomada de decisão e dessa forma aproveitar as oportunidades, exercer seus direitos e se formarem para a função que irão exercer. A partir desse entendimento, destaca-se a importância de justificar sua escolha, entender o modelo e interpretá-lo no contexto dessa pesquisa.

#### **4.1 Justificativas do Modelo**

O SINAES é uma metodologia de avaliação do ensino superior que desde 2004 é adotado pelo sistema educacional brasileiro e por meio das informações obtidas verifica-se que por muito tempo a avaliação da Universidade estava centrada no estudante e convergiu para outros temas tais como: as práticas pedagógicas, os cursos, as políticas públicas, as atividades de pesquisas e extensão e o docente. Observa-se a necessidade de entendimento desse contexto mais complexo que a Universidade deve considerar e que põe em movimento os objetivos institucionais que precisam estar em sintonia com essa nova demanda da sociedade e com os próprios objetivos institucionais e seus atores. Em busca desse propósito é necessário que se reconheça os sujeitos envolvidos. Tendo em vista que os sujeitos envolvidos nesse complexo sistema educacional universitário são estudantes, técnicos, gestores, docentes, a comunidade e a sociedade e que nesse estudo não podemos acompanhar e avaliar a todos, nós focaremos em considerar e identificar o docente como sujeito da avaliação da pesquisa.

A avaliação na universidade é um procedimento que já existe institucionalmente e vem se aprimorando ao longo dos anos, além de ser uma demanda do MEC, é considerado como um instrumento que busca diagnosticar e resolver problemas, assim que controlar se os objetivos institucionais propostos foram alcançados, além da aplicação dos recursos financeiros e humanos, da captação de investimento e de compreender e agir sobre suas próprias atividades.

Sabendo da limitação do SINAES no que se refere a avaliação docente, embora promova a regulação e o controle das instituições públicas e privadas carece de referências que coloquem em evidência a avaliação das competências docentes. O que se pretendeu nos capítulos anteriores foi compreender essas categorias avaliação, competência e docente e apresentar um delineamento teórico definindo-os a luz de alguns autores que se debruçaram sobre esses termos e apesar da diversidade teórica são assim entendidos.

As avaliações institucionais em resposta as dimensões abordadas pelo SINAES são limitadas e não contribuem para o desenvolvimento das competências docentes, mas conhecer essa lacuna depende da contribuição do docente e de sua participação de forma voluntária para que opine sobre seus papéis diante da instituição, embora obrigatório pela instituição e pelo MEC avaliar os docentes no exercício de sua função mostra-se positivo. No entanto, a avaliação docente no modelo que se apresenta deixam a desejar por não considerar o início e o processo de ensino, mas somente sua execução como produto final.

O modelo CIPP que queremos abordar não se limita a verificar somente as condições de ensino e aprendizagem, a avaliação se propõe a: caracterizar o contexto em que se desenvolve o docente e que afetam a educação na Universidade.

## **4.2 Modelo CIPP**

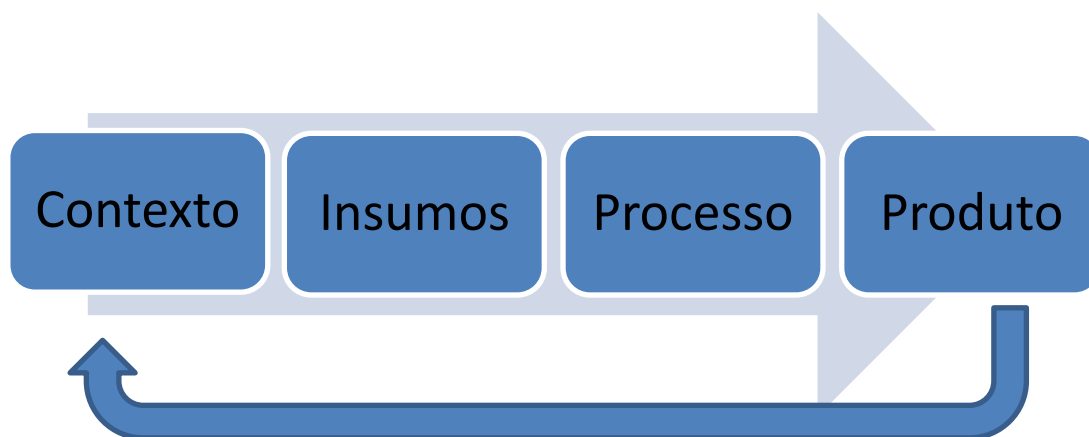
O modelo CIPP (Contexto, Input, Process e Product) tem como características identificar, apresentar informações de forma descritivas acerca das metas, do planejamento, da realização e do impacto do objeto com o intuito de guiar a tomada de decisão para prestar contas, solucionar problemas e promover a compreensão do que se está avaliando (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1993, p. 183). Os autores vêm detalhar e pontuar duas perspectivas em relação a esse modelo de avaliação. A primeira é a necessidade de conceber a avaliação como: com o fim de servir de guia para a tomada e a segunda é perceber o modelo CIPP como um modelo global e integrado da avaliação. É oportuno destacar que, a avaliação

pode ser estudada como processo e/ou como produto. Para além dessa abordagem, o modelo CIPP inclui-se como uma avaliação do produto e do contexto. Daniel Stufflebeam percebeu que se necessitava de um modelo que não se limitasse somente a verificar se os objetivos tinham sido ou não alcançados, mas fosse além identificando evidências de sua realidade e orientando os sujeitos para a prestação de contas e para a decisão. A partir dessa necessidade surge em 1966, o modelo CIPP como um processo que gera informação útil para que os profissionais, os docentes, as instituições possam fazer seus ajustes com base nas informações colhidas durante o processo.

O modelo estabelece como domínios de análise, segundo Stufflebeam e Shinkfield (1993, p.179): a avaliação do contexto que se apoia na formulação e/ou especificação dos objetivos de aprendizagem; a avaliação dos inputs da formação, que lida com o planejamento das intervenções formativas; a avaliação do processo formativo, a qual favorece a respectiva implementação e a avaliação dos produtos da formação, que permite reunir informação útil de apoio a eventual revisão das decisões tomadas.

Para os autores, a avaliação se divide nas etapas de identificação, obtenção e ajustamento das informações. Visto como um modelo completo o CIPP preocupa-se com todas as etapas da avaliação e considere as necessidades e a aplicação dos recursos, onde são pertinentes e apropriados. O grande interesse é verificar de forma contínua a realização do plano de implementação em busca de alcançar os objetivos e dar um retorno a gestores e funcionários sobre as atividades planejadas e realizadas para que estas passem por correções, se não atender aos padrões estabelecidos para a medição. O modelo é composto de quatro partes:

Figura 3: Elementos do CIPP



Fonte: adaptado de Stufflebeam (2007).

Conforme destacam Andriola (1999; 2001), Lima, Cavalcante e Andriola (2008) Lima (2005) o modelo CIPP, para Daniel L. Stufflebeam a avaliação de contexto subsidiaria as decisões referentes à fase de planejamento das atividades, pois permitiria identificar as características, as demandas e os potenciais problemas, sob um prisma e um contexto delimitado, fundamentando, assim, a base lógica para a determinação de objetivos e de metas.

A avaliação dos insumos buscaria descrever as principais características (qualitativas e/ou quantitativas) dos recursos disponíveis (humanos e materiais) de modo a alcançar os objetivos e as metas definidas a priori. Sua utilidade dar-se-ia, portanto, na fase na qual se está a estruturar as atividades.

Na avaliação de processos se podem verificar os procedimentos empregados de forma periódica pelos implementadores para que o produto final desejado seja alcançado. A informação que se obtém desse processo é se as atividades pensadas estão surtindo o efeito desejado, ou seja, não se podem colocar todos os ingredientes para fazer um bolo de milho e no produto final desejar um bolo de fubá, se os insumos iniciais colocados no planejamento não foram esses.

Cabe destacar que na etapa do processo é o momento de efetuar ações corretivas, se necessárias, para a continuidade do fluxo normal e contínuo da avaliação. O processo como etapa anterior ao produto final tem o objetivo de contribuir para que o produto final saia como desejado. Na avaliação do processo se procura descrever a implementação dos problemas de acordo com o plano de atividades estabelecidos, é nesse momento que constatamos como os docentes lidam com a execução dele e se as interferências são ocasionadas por fatores não deliberados que ocorrem durante o processo ou por outros motivos que não foram percebidos inicialmente.

A avaliação do produto final é feita através da comparação entre o perfil desejado ou padrão estabelecido e o perfil alcançado. Essa diferença entre um e outro servem para que o avaliador emita “juízo de valor acerca da qualidade das possíveis diferenças entre as duas situações (antes e após a execução da atividade)” (ANDRIOLA,1999; 2001).

Enquanto o *feedback* dará o retorno sobre todo processo, se este pode continuar como está, pois obtém o produto planejado ou se precisa passar por ações corretiva que levem ao produto final planejado.

Nesse âmbito, uso do Modelo CIPP nesta pesquisa serve para verificar as atividades de formação dos docentes durante o período de estágio probatório da Universidade

Federal do Ceará. A formação docente é obrigatória, entretanto, as atividades que compõem o ciclo de formação da CASa são diversas e variadas. Destacamos que, a atividade avaliativa busca mensurar se existe um modelo de formação de competências predominante na CASa/UFC? Paralelamente verificaremos se essas contribuem para a formação de competências docentes e quais são os critérios, técnicas e procedimentos avaliativos usados.

### 4.3 O CIPP no contexto da pesquisa

É preciso compreender o processo histórico da universidade e o que ela pretende contribuir para a comunidade científica. Neste intuito o modelo CIPP de avaliação na sua composição é articulado dentro de um sistema maior. Este trabalho visa avaliar os docentes que compõe um dos componentes de avaliação institucional que por sua vez, integra o SINAES.

A Lei do SINAES no art. 2º normaliza que:

[...] o SINAES, ao promover a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes, deverá assegurar:

- I – avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada de dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos;
- II – o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos;
- III – o respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos;
- IV – a participação do corpo discente, docente e técnico administrativo das instituições de educação superior, e da sociedade civil, por meio de suas representações. (BRASIL, 2004)

Temos na figura abaixo uma visão holística das avaliações que a instituição se submete para compor a nota do SINAES. Lembrando que a criação do SINAES é inserida no contexto educacional superior em um momento de expansão do ensino, onde algumas instituições se beneficiavam dessa necessidade de formação do indivíduo ao ensino superior e ofereciam um serviço de qualidade duvidosa. Com o intuito de avaliar e posteriormente dar um juízo de valor para laurear ou sancionar foram criados indicadores que através do SINAES aprofundavam os compromissos sociais das IES pela a melhoria da qualidade da educação superior.

Figura 4: Sistema Nacional de Avaliações da Educação Superior



Fonte: adaptado do BRASIL-SINAES (2004)

Cada um desses quadros é um novo mundo dentro da categoria avaliação do ensino superior, onde são utilizados instrumentos diferentes para cada um desses espaços vetoriais analisarem seu objeto à luz de indicadores pré-estabelecidos.

Focando no quadro avaliação institucional temos em companhia todas as avaliações inerentes a IES. Que são orientadas pelo Art 3º que diz:

A avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, dentre elas obrigatoriamente as seguintes:

I – a missão e o plano de desenvolvimento institucional;

II – a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades;

III – a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;

IV – a comunicação com a sociedade;

V – as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;

VI – organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios;

VII – infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;

VIII – planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional;

IX – políticas de atendimento aos estudantes;

X – sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior. (BRASIL, 2004)

Na figura a seguir visualizamos essas dimensões descritas no art. 3º da Lei 10.861 de 2004 de forma resumida, pois ressalta a ação a ser trabalhada, avaliada e corrigida se necessário pela IES.

Figura 5: Dimensões avaliadas pelas IES na dimensão Avaliação Institucional



Fonte: O.Jr Bentes (2015)

A partir do art. 3º da Lei 10.861 de 2004 citada anteriormente nos deparamos com o sistema estrutural no qual a IES está envolvida. Quando focamos nosso estudo na dimensão institucional, nos deparamos com dez dimensões importantes e complexas que atribuem um juízo de valor a instituição. Sabendo da grande importância de cada uma dessas dimensões e não querendo se emaranhar dentro de vários labirintos de uma só vez, mesmo sabendo dessa interligação entre as dimensões e como uma pode apoiar e comprometer outra. Nós escolhemos entre essas dimensões pinçar a V dimensão do art. 3º que se refere a: “V – as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho”. (BRASIL, 2004).

Na figura a seguir essa dimensão corresponde a política de pessoal que para nosso estudo ainda é abrangente se formos questionar uma estrutura como a Universidade Federal do Ceará que é composta de:

Tabela 1- Recursos humanos da Universidade Federal do Ceará

<b>RECURSOS HUMANOS</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>
Ativos:				
Docentes	2.052	2.152	1.955	2.152
Docentes do Quadro	1.883	1.984	1.877	1.994
Técnico-Administrativos	3.458	3.407	3.439	3.416
Total:	7.393	7.543	7.271	7.562

Fonte: Adaptado de PROGEP /UFC, (2016).

Sendo assim nos empenhamos a estudar os docentes. Buscar avaliar essa categoria profissional nos remete a ideia levantada por Hadji (1994) não somente no sentido que atribuímos a formação discente, mas no sentido que abordaremos as formações dos docentes para avaliá-los seguindo critérios que almejam o desenvolvimento procurando nos desvencilhar dessa crítica ferrenha, mas verdadeira do autor.

Conforme Hadji (1994):

A vida institucional dos professores é, tal como a dos seus alunos, avaliada por notas numéricas: a nota administrativa e a nota pedagógica decidem a progressão de adultos que são, sob este aspecto, colocados na mesma situação (infantilizante?) que as crianças ou os adolescentes de quem eles são... os "mestres"! Poderemos falar de um verdadeiro imperialismo, e de um imperialismo redutor. Com efeito, considera-



se que um só algarismo diz tudo, enquanto que, originalmente, a nota é notação, com o duplo sentido de representação por um símbolo, e de breve comunicação escrita; (p. 95).

Somos julgados por nossos alunos ou pela instituição com os critérios obscuros que também usamos ou usávamos, onde o discurso não condiz com a prática. Mas porque isso acontece? Já se perguntou Hadji e observou que se conseguíssemos compreender a razão poderíamos fazer melhor a avaliação e escolheríamos melhor os instrumentos para tal intento. Para o autor, “o exame desta questão vai confirmar sem delongas, o que acabamos de prever: não é possível, quando a intenção é a de gerar aprendizagens, de tratar separadamente problemas de avaliação e problemas de gestão didática” (p. 116). Para que isso ocorra temos que pensar em referências, padrões de mediação que comporiam uma grelha, no qual o fenômeno seria avaliado e comparado com esse padrão, “é só a partir daí que se pode decidir das modalidades de recolha de informação, sob pena de se correr o risco de fazer um levantamento de informações que se verificarão inúteis” (p. 148).

A estrutura do modelo CIPP é composta de quatro tipos diferentes de avaliações e decisões. Stufflebeam e Shinkfield, (2007) distinguem que para cada etapa da avaliação existe um processo de decisão acompanhada de uma pergunta balizadora que orienta o avaliador. Para melhor entendimento as etapas e perguntas são representadas a no quadro 4 a seguir:

Quadro 4- As diferentes avaliações e decisões do modelo CIPP

<b>Contexto</b>	<b>Insumo</b>	<b>Processo</b>	<b>Produto Final</b>
Planejamento	Estruturação	Implementação	Reciclagem
O que precisa fazer?	Como devemos fazê-lo	Será que estamos a fazê-lo tal como foi planejado? E se não por quê?	Será que funciona?

Fonte: Stufflebeam e Shinkfield, (2007)

As perguntas norteadoras servem para balizar o avaliador e para que este alcance o objetivo da pesquisa. A seguir cada etapa será abordada e detalhada na visão de Stufflebeam & Shinkfield, (2007).

#### **4.3.1 Contexto**

Como constata Stufflebeam & Shinkfield, (2007) a avaliação do contexto tem a finalidade de subsidiar as decisões do planejamento. Sendo assim a avaliação do contexto deve ser sistemática para que gere informações que possam ser usadas pelos tomadores de decisões no planejamento. Esta avaliação deve ser relativa ao estabelecimento de novos objetivos, a modificação dos objetivos existentes ou manter os objetivos iniciais. Essa avaliação pode ser muito abrangente, dessa forma é importante o avaliador delimitar-se nos registros, nas especificações operacionais que concerne ao objeto dessa pesquisa e que deve se diferenciar em cada programa avaliado. Outra atividade que delimita a pesquisa é o levantamento dos problemas emergentes e que podem vir a alterar os objetivos propostos através do contato constante entre os avaliadores e os tomadores de decisões. Essa ação permite que os pontos fortes e fracos sejam levantados, assim que as oportunidades e necessidade não satisfeitas.

A etapa contexto é fundamentada em relatórios de avaliação, material impresso, apresentações orais que retratem o programa CASa e os seus produtos. O objetivo dessa etapa, Stufflebeam & Shinkfield, (2007) é fornecer informações a outros órgãos de decisão da instituição.

A Avaliação de contexto é muitas vezes referida como avaliação das necessidades. Ressalta a pergunta: "O que precisa ser feito?" e ajuda a avaliar os problemas, ativos, e as oportunidades dentro de uma comunidade definida e ambiental (STUFFLEBEAM E SHINKIFIELD, 2007, p.9).

Avaliar o contexto em ação é: identificar a população alvo e avaliar as suas necessidades; identificar oportunidades para abordar as necessidades, diagnosticar problemas subjacentes às necessidades e julgar se os objetivos do projeto respondem às necessidades avaliadas.

#### **4.3.2 Insumos**

Para Stufflebeam e Shinkfield, (2007), a avaliação de entrada ou insumos fornece informações sobre os recursos necessários para cumprir os objetivos estabelecidos pelo programa. Relata os procedimentos a serem tomados buscando sempre a melhor estratégia para alcançar os objetivos. Como instrumento de apoio se utiliza os relatórios que identificam forças e fraquezas dos objetivos propostos e as referências da literatura que sejam relevantes para justificar uma escolha por uma estratégia em detrimento de outra.

Essa etapa identifica ou cria abordagens potencialmente relevantes para atender as necessidades com um plano responsivo. Podemos identificar Segundo G. Nunziati apud Hadji (1994), por exemplo, para uma formação de professores, que as necessidades de mudança poderiam situar-se nesses quatro eixos: os pontos de vista; os conhecimentos; as técnicas pedagógicas; os comportamentos relacionais (p.152).

Juntamos a esses quatro eixos as competências descritas por Gauthier e al (1998) que são disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, das experiências e da ação pedagógica. Para então, abordar as necessidades identificadas e prosseguir com o questionamento de Stufflebeam & Shinkfield, (2007) “como deve ser feito”?

#### **4.3.3 Processo**

Avaliação do processo fornece informações durante a execução das estratégias, ou seja, na implementação do programa.

Através dessa avaliação se obtém informações de como melhorar o programa, pois se observa as condições de funcionamento e toma-se decisões que não podiam ser tomadas no planejamento que se refere a avaliação do contexto.

Na avaliação de processo se tem uma descrição completa das atividades realizadas pelo programa. Essa descrição serve para ajudar o programa a identificar as “barreiras processuais potenciais”. A avaliação de processo pode ser obtida através da aplicação de questionários, observação, monitoramento, entrevistas, *feedback*, entre outras (STUFFLEBEAM; SHINKIFIELD, 2007, p.10).

Sendo assim essa etapa monitora a implementação do projeto e as possíveis barreiras por meio da identificação das necessidades de ajustamentos do projeto, manutenção do registro das atividades, identificação do apoio político (nos níveis executivo, legislativo e judicial) e que podem intervir na implementação de forma formal, identificação dos grupos de pressão e da comunicação social.

#### **4.3.4 Produto**

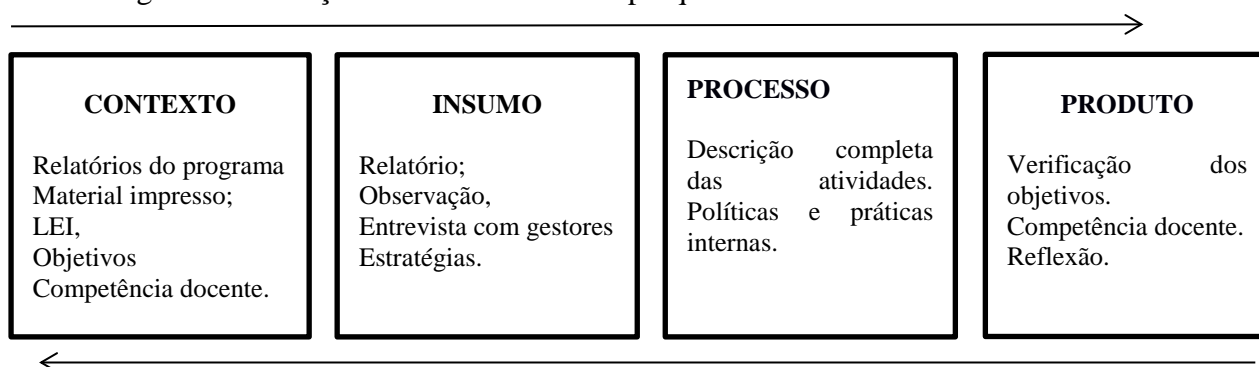
Para Stufflebeam e Shinkfield, (2007) o intuito da avaliação do produto é medir, interpretar o significado dos resultados e relacioná-los com os objetivos traçados. A variável

proposta, pelos autores, para a avaliação do produto deve considerar se o objetivo selecionado de uma forma global foi resolvido. Para isso deve haver uma comparação entre contexto e produto.

Essa etapa interpreta os resultados tanto intencionais e não intencionais através da verificação da mudança dos critérios estabelecidos inicialmente na pesquisa e que se referem às competências dos docentes através das ações formativas do programa CASa. Sendo assim se verificará se houve mudança no ponto de vista docente, se houve mudança nos conhecimentos, se houve mudança nas técnicas pedagógicas, se houve mudança nos comportamentos relacionais, se houve mudança nas competências.

As ações comentadas nesse capítulo são apresentadas através do modelo CIPP seguinte:

Figura 6: Descrição do modelo CIPP na pesquisa



Fonte: adaptado de Stufflebeam (2003).

O modelo teórico-conceitual demonstrado na figura acima se consegue visualizar as etapas avaliativas da pesquisa. Observa-se no modelo CIPP as quatro etapas avaliativas que consistem em: contextualizar o programa e identificar seus objetivos na instituição, assim que o contexto de sua criação. Pontuando as estratégias adotadas e bem sucedidas ou não pelo programa, no insumo. Em seguida descrever as ações, no processo, como são efetuadas, destacando sua política e prática. E por fim, verificar se objetivos foram alcançados, no que se refere as ações de formações desenvolvidas pelo programa CASa. Para isso, é preciso verificar se houve mudança no ponto de vista docente, se houve mudança nos conhecimentos, se houve mudança nas técnicas pedagógicas, se houve mudança nos comportamentos

relacionais, se houve mudança nas competências declaradas. O produto é considerado uma etapa de verificação dos objetivos e de reflexão para correções.

## 5 POLO TECNICO

Se o objeto me instrui, ele me modifica. Do objeto, como principal lucro, exijo uma modificação espiritual (BACHELARD, 2005; p. 305).

Nesta parte da tese, propomos a metodologia que será seguida na pesquisa. O objetivo desse capítulo é de interligar os capítulos epistemológico, teórico e morfológico com a pesquisa de campo com o intuito de responder nossa problemática que é buscar 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.

Esta parte será estruturada em três tópicos. No primeiro tópico, apresentamos a metodologia e o procedimento de coleta de dados. Descreveremos, no segundo tópico, o programa e a população da pesquisa.

O terceiro tópico terá por principal anseio o de construir uma relação entre os polos epistemológico, teórico e morfológico com a pesquisa por meio da demonstração e análise dos resultados. Nossa principal preocupação é manter a coerência entre o objeto de pesquisa, o posicionamento epistemológico e entre o método e as técnicas utilizadas.

A abordagem escolhida e pautada na visão de Bachelard sobre a ciência nos conduziu a fundamentar nossa teoria em autores que buscaram estudar o objeto, seja a avaliação, à 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 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.

### 5.1 Metodologia da Pesquisa de Campo

Esta tese 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 estar 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 avaliar as competências docentes e identificar o modelo de formação de competências predominante. Paralelamente verificam-se as ações formativas que contribuem para a formação de competências docentes e quais são os critérios, técnicas e procedimentos avaliativos. Este estudo propõe uma avaliação fundamentada no modelo CIPP para saber se o produto final tem relação com os objetivos iniciais de formação.

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

## **5.2. Descrição do programa**

O programa Comunidade de Cooperação e Aprendizagem Significativa (CASa) é voltado para a formação do docente da Universidade Federal do Ceará (UFC). Fundado em 2009, este programa foi uma iniciativa da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) em resposta as políticas públicas de expansão e interiorização da educação superior que vigoravam na época através do Reuni (Reestruturação e expansão das Universidades Federais).

Entre 2009 a abril de 2016 o programa CASa esteve vinculado a Coordenação de Formação e Aprendizagem Cooperativa (COFAC) na PROGRAD e no mês de maio do mesmo ano vinculou-se a Escola Integrada de Desenvolvimento e Inovação Acadêmica (EIDEIA). Esse órgão da UFC abraça as iniciativas de inovação na prática do ensino e aprendizagem tendo em vista a excelência na tríade ensino, pesquisa e extensão.

Para os docentes da UFC as atividades são facultativas. Entretanto são obrigatórias para os docentes em estágio probatório em decorrência da LEI nº 12.772, de 28 de Dezembro de 2012, Art.24 e do art. 20 da LEI nº 8.112, de 1990 que promulga a avaliação especial de desempenho do docente em estágio probatória e sua participação em programa de

Recepção de Docente. Sendo assim, após a posse o docente deverá se cadastrar no programa CASa através de formulário de inscrição próprio disponível no Portal da CASa e em seguida enviar o formulário preenchido para o e-mail [casa@prograd.ufc.br](mailto:casa@prograd.ufc.br).

A CASa propõe aos docentes um espaço propício para o diálogo, a colaboração, a troca de experiências entre docentes tendo em pauta os seguintes princípios: heterogeneidade, trabalho coletivo, interação, solidariedade, equidade e transformação que constituem bases sólidas a este programa (UFC, 2016).

Para esse intento, o programa disponibiliza os encontros agendados, as ambiências temáticas, os cursos de média e longa duração e os cursos virtuais como possibilidades de atividades formativas.

Na página virtual do programa CASa (UFC, 2016), as atividades estão disponibilizadas em encontros agendados, ambiências temáticas, cursos de média e longa duração e colaborações virtuais. (Ver apêndice 1).

Cada docente escolhe entre as atividades citadas as que lhe convier durante os três anos de estágio probatório, contanto que se cumpra às 64 horas de formação. As formações obedecem aos seguintes critérios de validação do cumprimento da carga-horaria.

O docente precisa cumprir 64 horas de participação nos Encontros Agendados promovidos pela CASa podendo ser: 36 horas de participação em Encontros Agendados e até 28h em Ambiências Temáticas (AT). Pode ser também 64 horas no curso intensivo DTIC/CASa, na disciplina de Didática do Ensino Superior da parceria CASa/FACED ou no Curso de Libras CASa/PROGEP; 36 horas em Cursos CASa/PROGEP e até 28h de AT e até 28 horas em AT e 36 horas compostas de Encontros Agendados e Colaborações Virtuais ou ainda até 8 horas de atividades de livre escolha voltadas à docência e realizadas durante o estágio (UFC, 2013).

Ao concluir a carga-horaria obrigatória, o docente em estágio probatório deverá requerer junto ao programa CASa uma declaração de conclusão.

### **5.3 Descrição da população e amostra da pesquisa**

Para este estudo partimos do princípio que a necessidade de formação docente seja importante, pois esta iniciativa consta em Lei e também está vinculada ao PDI e serve para contribuir com a valoração da atividade docente, o ensino-aprendizagem discente e a qualidade da instituição. Enviamos o questionário para os 288 docentes contratados como



efetivos do Campus Fortaleza e que fizeram ações formativas referentes ao estágio probatório entre 2013 a 2016. Entretanto esse trabalho está restrito à avaliação das ações formativas desse período, para estudá-lo fizemos um corte retrospectivo, no qual consideramos os registros passados até o registro presente e um período de estudo de três anos que nos dá uma dimensão da entrada, permanência e saída dos docentes do estágio probatório, o que a nosso ver favorece diferentes olhares.

A definição da amostra é aleatória, ou seja, os 288 docentes que fizeram as ações durante esse período pertencem a população e os 71 que responderem ao questionário irão fazer parte da pesquisa e comporão a amostra. Sendo nosso objetivo foi avaliar as competências docentes e identificar o modelo de formação de competências predominante. O número de professores foi calculado pela Fórmula de cálculo.

$$n = N \cdot Z^2 \cdot p(1-p) / Z^2 \cdot p \cdot (1-p) + e^2 \cdot (N-1)$$

Onde:

n	Amostra calculada	66
N	População	288 docentes
Z	Variável normal padronizada associada ao nível de confiança	90%
p	Verdadeira probabilidade do evento	0
e	Erro amostral	10%

Fonte: da pesquisa

O cálculo gerou nossa amostra, entretanto enviamos para a população, ou seja, para os 288 docentes. O questionário formulado inicialmente foi adaptado com o uso da ferramenta google docs para ser enviado por e-mail a população. O questionário com perguntas abertas e fechadas foi enviado no dia 14 de Outubro de 2016, nesse primeiro envio obtivemos 56 respostas. Em três dias, o mesmo questionário foi reenviado e nesse segundo momento obtivemos 15 respostas, assim ao total obtivemos 71 respostas.

#### 5.4 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 e nos documentos gerados e disponibilizados pelo Programa CASa, esses documentos levantados não receberam nenhuma análise.

Também se caracteriza como uma pesquisa ex-post facto, pois o experimento se realiza somente depois dos fatos ocorrerem, assim os docentes só podem avaliar as ações formativas depois que passa por elas.

Optou-se nesta pesquisa guiar-se por pressupostos, seguindo ainda o pensamento bachelardiano. Os pressupostos relacionam-se com os objetivos citados anteriormente.

Na busca de investigar esses pressupostos utilizou-se a análise documental para fazer o levantamento das ações formativas e seus participantes.

As informações documentais buscadas foram: número de ações formativas ofertadas/ ano; número de docentes/ formação /ano, média de notas gerais da avaliação do docente antes e depois das ações de formação.

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. Concomitantemente foi aplicado 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 produzido no Google Docs foi enviado por e-mail para todos os docentes que participaram das ações formativas durante o período compreendido entre 01/07/2013 a 30/06/2016. Os dados 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.

Primeiramente se obteve a frequência, depois de ter criado um banco de dados com as informações obtidas por meio do questionário. Com o uso do SPSS obteve-se a análise fatorial, como base nesses dados para descrevermos a variabilidade das variáveis que estão relacionadas. Este momento da pesquisa se enquadra na implementação descrita no modelo CIPP.

A análise qualitativa foi feita pela análise de categorias que ocorre 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.

Os dados foram apresentados em formato de tabela para se ter uma síntese dos resultados quantitativos e qualitativos.

A metodologia abordada e detalhada busca atingir os objetivos, ora, proposto. Se apoiado tanto na literatura como também nos dados obtidos com documentos, entrevistas e questionários.

Se apoiando no modelo CIPP, foram selecionadas 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.

Sobre o questionário, inicialmente apresentamos o perfil do docente, em seguida, na secção intitulada Macro contexto, identificamos informações sobre as participações dos docentes nas ações participativas, assim que sua percepção no que diz respeito aos objetivos e necessidades das formações foram demandas. Na questão de número 16 pedimos para os entrevistados de forma livre, mas em ordem de importância, citar competências docentes que considera importante para o ensino superior. Depois de levantadas as competências, estas foram alocadas e analisadas de acordo com as competências descritas por LeBoterf (2003) que são: saber agir com pertinência; saber mobilizar saberes, saber integrar ou combinar saberes múltiplos e heterogêneos; saber transpor; saber aprender e saber envolver-se abordados anteriormente na página 71.

Da questão 17 a questão 32 do questionário usou-se a escala de Likert, assim identifica-se o nível de concordância do docente as afirmações relacionadas no questionário. As variáveis afirmativas do questionário estavam divididas em quatro blocos de perguntas seguindo o modelo CIPP, mas foram apresentadas para o docente de forma aleatória, ou seja sem identificação das etapas do modelo CIPP.

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.

Na avaliação do contexto avaliaram-se as necessidades, os recursos e os problemas do objeto pesquisado, para isso, utilizaram-se os documentos institucionais e o questionário. Foi feita também uma entrevista ao gestor do programa. Selecionaram-se alguns docentes em estágio probatório e traçou-se sua trajetória de ações formativas.

Na avaliação de insumos identificou-se programas existentes de formação que inspiraram o programa CASa por meio da entrevista com os gestores, verificou-se se o formato do programa respondeu as necessidades dos docentes por meio do questionário aplicado. Levantou o número de ações formativas/ano, o cronograma, identificou a maior carga-horária de formações por docente de cada centro acadêmico. Verificou-se na percepção dos docentes as competências necessárias para o ensino superior e se as ações formativas atendem as suas necessidades.

A avaliação de processo envolve o monitoramento das avaliações do programa, ou seja, saber através de registros sobre a operacionalização das ações formativas. A avaliação de processo tanto é feita com o gestor, como através do questionário direcionado ao docente.

A avaliação do produto considera o resultado do Programa CASa, sua continuidade, dessa forma nessa variável avaliamos se as ações formativas atendem as necessidades e os objetivos dos docentes em ensino superior.

## **5.5 Técnicas de análise dos dados**

Na abordagem qualitativa aplicou-se as técnicas de entrevista semiestruturada (apêndice C) e documental. Ressaltamos que por meio da análise documental foi feito o levantamento das ações formativas e de seus respectivos participantes.

Aplicou-se uma divisão por categorias das informações documentais levantadas e que foram apresentadas em forma de gráfico e tabela para melhor compreensão dos resultados alcançados. A entrevista semiestruturada auxiliou na compreensão das atividades desenvolvidas no programa, pelo olhar do gestor, também foram colocadas nas categorias levantadas e abordadas no modelo CIPP. Na análise de dados pontuamos as percepções dos gestores com os docentes, diferenças e semelhanças sobre o programa CASa.

Na abordagem quantitativa adotou-se o questionário (apêndice B) após sua aplicação por meio do envio on-line foi feita a análise estatística descritiva dos dados com o uso do SPSS, onde relacionaremos diferentes variáveis e emergiremos da pesquisa as medidas de dispersão tais como desvio-padrão e a amplitude-total. Assim como faremos a média aritmética, a análise fatorial que será detalhada e apresentada no tópico 5.6. Análise e apresentação dos resultados.

## 5.6 Apresentação e análise da Pesquisa documental

Descreveremos, o objeto do nosso estudo, o programa CASa, para a formação de docentes. 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 programa 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, três professores 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.

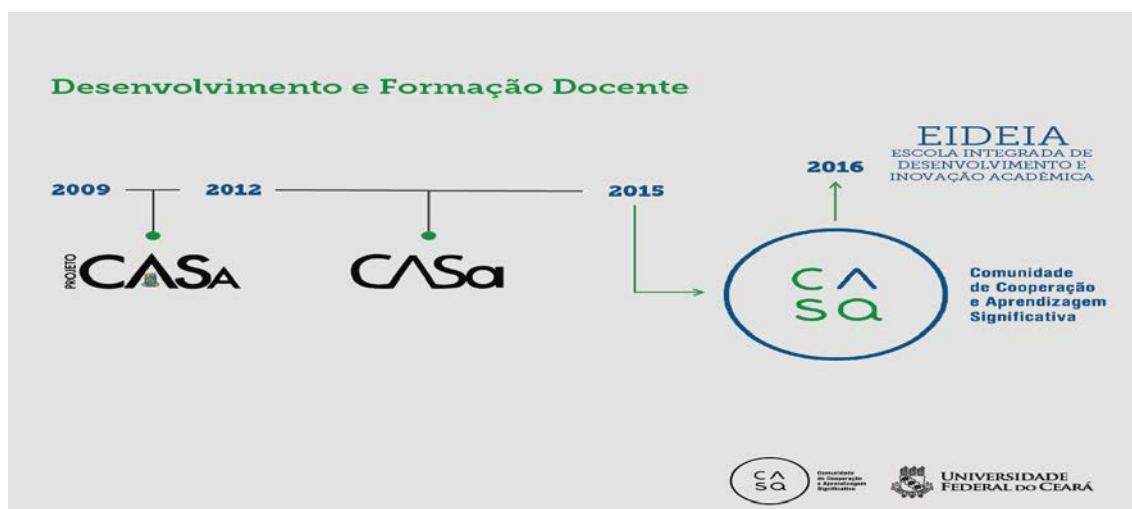
A intensão da formação docente também se mostrou uma tensão, pois como definir uma formação para centenas de docentes que ingressavam de diferentes áreas e diferentes conhecimentos e experiências na universidade. A experiência dos docentes precursores lhes instigou para desenvolver a escuta desses novos docentes e identificar suas necessidades de formação e a partir dessas informações criarem as ações formativas de acordo com as necessidades levantadas. Essa fase de preparação corresponde à 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 de comunicação 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 uma das precursoras 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.

A logomarca do programa CASa foi uma das identidades que também sofreu modificações. Inicialmente foi marcado por uma fase de acolhimento, onde o próprio logo da instituição estava dentro da logomarca do CASa. A segunda logomarca criada para o programa percebeu a grande importância do programa CASa para a formação docente, entretanto, o programa estava contido na instituição e não ao contrário. A terceira logomarca é utilizada atualmente buscou acentuar a importância do aprendizado e mostrar a diversidade de ações formativas que o programa dispõe; para isso colocou cada letra separadamente envolto em um círculo significando a comunidade, sendo que essa comunidade está pautada na cooperação e na aprendizagem significativa. Como mostra a figura seguinte:

Figura 7: Logo do Programa CASa



Fonte: UFC/CASa, (2016)

Os coordenadores do CASa programam as ações formativas com autonomia à partir da escuta que tiveram junto aos docentes. As ações formativas são criadas inicialmente no centro dessas discussões e são caracterizadas a priori da seguinte forma:

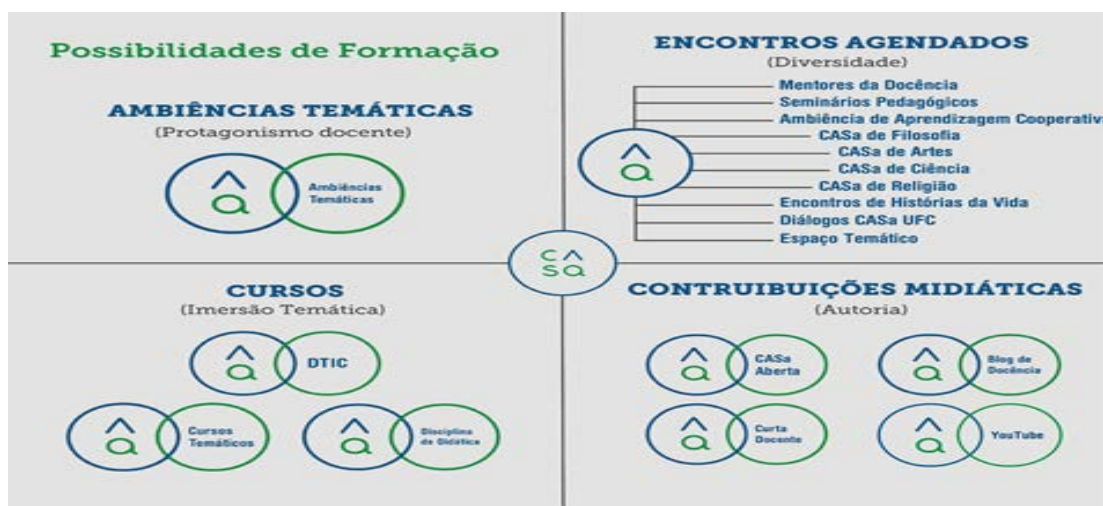
Figura 8: Linha do tempo



UFC/ CASa, (2016)

A partir de 2016, o programa continua com essa diversidade de informações e formações, mas repensa as ações formativas em 4 eixos; estes são eles baseados no protagonismo docente, na diversidade, na imersão temática e na autoria, como vemos na figura 8:

Figura 9: Possibilidades de Formação



UFC/ CASa, (2016)

Diante da diversidade de ações formativas, nesta análise, nós nos interessamos pelos docentes de cada centro que fizeram mais horas de formação. A partir dessas informações, nós conseguimos identificar ações formativas, as quais participaram estes docentes que fizeram mais horas de formação por centro.

Tabela 2- Centro de Ciências Agrárias

Nome do (a) docente da CASa	Soma de CH
<b>Docente CCA 10</b>	
<b>Fortaleza</b>	
11/06/2015	
DTIC 2015.1 13/04 a 11/06/2015	64
<b>Sobral</b>	
23/11/2009	
Lançamento do CASa em Sobral	4
REVES – SOBRAL	67
<b>Total Geral</b>	<b>135</b>

Fonte: da pesquisa

Observamos na tabela 2 que o docente CCA10 durante o ano de 2009 participou das ações formativas seguintes em Sobral: lançamento do CASa e REVES (Programa Rede de Valorização do Ensino Superior) que buscava através do curso de didática do ensino superior e de seminários implementar um sistema didático-pedagógico e inserir os docentes ao contexto institucional. Em 2015 este docente voltou a participar de outra ação formativa, dessa vez do DTIC.

Tabela 3- Centro de Humanidades

Nome do (a) docente da CASa	Soma de CH
<b>Docente CH 26 Fortaleza</b>	
29/10/2014	
Espaços temáticos: Prof. Hugo Segundo	3
26/11/2014	
Encontro de docência	3
28/11/2014	
Mentores de Docência	3
18/12/2014	
Espaço temático	3
20/05/2015	
Curso de Libras	60
24/11/2015	
Curso de Didática no Ensino Superior	20
06/02/2016	
DTIC 2015.2 14/10/2015 a 06/02/2016	64
<b>Total Geral</b>	<b>156</b>

Fonte: da pesquisa

O docente CH06 participou do curso de libras e dos mentores da docência, esta última ação formativa visa homenagear docentes da Universidade Federal do Ceará, como de



outras instituições que contribuíram para a formação do docente. Este momento é um momento rico, pois os docentes agraciados pela homenagem e reconhecimento compartilham sua trajetória que o levaram a ser docente.

Tabela 4- Centro de Ciências

Nome do (a) docente da CASa	Soma de CH
<b>Docente CC 24 Fortaleza</b>	
02/12/2014	
AT 67: Critérios e formas de avaliação em ciências exatas	2
04/12/2014	
AT 67: Critérios e formas de avaliação em ciências exatas	2
08/12/2014	
AT 67: Critérios e formas de avaliação em ciências exatas	2
10/12/2014	
AT 67: Critérios e formas de avaliação em ciências exatas	2
26/01/2015	
AT 67: Critérios e formas de avaliação em ciências exatas	2
28/01/2015	
AT 67: Critérios e formas de avaliação em ciências exatas	2
29/01/2015	
AT 67: Critérios e formas de avaliação em ciências exatas	2
01/12/2014	
AT 67: Critérios e formas de avaliação em ciências exatas	2
03/12/2014	
AT 67: Critérios e formas de avaliação em ciências exatas	2
09/12/2014	
AT 67: Critérios e formas de avaliação em ciências exatas	2
11/12/2014	
AT 67: Critérios e formas de avaliação em ciências exatas	2
13/01/2015	
AT 67: Critérios e formas de avaliação em ciências exatas	2
14/01/2015	
AT 67: Critérios e formas de avaliação em ciências exatas	2
15/01/2015	
AT 67: Critérios e formas de avaliação em ciências exatas	2
19/01/2015	
AT 67: Critérios e formas de avaliação em ciências exatas	2
20/01/2015	
AT 67: Critérios e formas de avaliação em ciências exatas	2
06/02/2016	
DTIC 2015.2 14/10/2015 a 06/02/2016	64
<b>Total Geral</b>	<b>96</b>

Fonte: da pesquisa

A tabela 4 demonstra que as escolhas do docente CC24 foram prioritariamente direcionadas a sua área específica de formação e atuação na instituição. Sendo 64 horas de ambiências temáticas que abordaram os critérios e formas de avaliação em ciências exatas e 64 horas a formação DTIC.

Tabela 5- Centro de Tecnologia

Nome do (a) docente da CASA	Soma de CH
<b>Docente CT 07</b>	
<b>Cariri</b>	
13/11/2009	
Lançamento do Casa no Cariri	8
22/03/2011	
Ambientação e informações acadêmico-administrativas dos professores recém-contratados	8
01/04/2011	
ST 1 – Currículo para o Ensino Superior no século XXI	4
18/11/2011	
Mentores de Docência 2	4
02/01/2009	
REVES antes de 2009	36
<b>Fortaleza</b>	
10/08/2010	
Não especificado	8
02/09/2014	
CASa de Religião: Eneagrama como ferramenta para o autoconhecimento	3
30/09/2014	
CASa de Religião: Encontro2: Experiência do propósito do tarô alquímico	3
03/11/2014	
AT Fórum Natureza e Sociedade	3
17/11/2014	
AT Fórum Natureza e Sociedade	3
11/08/2015	
Reunião dos docentes da UFC com a equipe da CASa	3
15/07/2016	
CASa de Religião: Curso de Tanatologia - 11 a 15/07/2016	20
<b>Total Geral</b>	<b>103</b>

Fonte: da pesquisa

O docente CT07 diversificou o seu tempo de formação, escolhendo investir 26 horas em ações formativas do CASa de Religião, 9h em ambiências temáticas com o tema Natureza e Sociedade, mentores de docência, currículo para o ensino superior no século XXI. As outras

atividades, na qual o docente participou forma voltadas ao lançamento do CASa no Cariri e da ambientação para os novos docentes.

Tabela 6- Direito

Nome do (a) docente da CASa	Soma de CH
<b>Docente DIREITO 06</b>	
<b>Fortaleza</b>	
02/12/2014	
Disciplina de didática em 2014.2	64
14/04/2016	
Disciplina de Didática (parceria com a FACED)	64
<b>Total Geral</b>	<b>128</b>

Fonte: da pesquisa

Nota-se que o docente, Direito 06, fez a disciplina de didática na FACED Com carga-horária de 64 horas, duas vezes como consta em sua declaração.

Tabela 7- Faculdade de Educação

Nome do (a) docente da CASa	Soma de CH
<b>Docente FACED 08</b>	
23/06/2016	
DTIC 2016.1 - de 25 de abril a 23 de junho	64
<b>Total Geral</b>	<b>64</b>

Fonte: da pesquisa

O docente FACED 08 foi o que mais cursou formações de todos do seu grupo FACED, o que significa que existem docentes que terminaram o período do estágio probatório, entretanto não finalizaram a formação docente obrigatória de 64 horas e não podem ser efetivados de fato. Este docente FACED 08 cursou somente a carga-horária obrigatória, assim comparado com os docentes expostos nas tabelas acima, foi o que menos cursou ações formativas.

Tabela 8- Faculdade de Medicina

Nome do (a) docente da CASA	Soma de CH
<b>Docente FAMED 01 Fortaleza</b>	
Grupo de música percussiva Casa Caiada em 12/05/2015	2
DTIC 2015.1 13/04 a 11/06/2015	128
29/06/2015	
Curso de Tanatologia: vivências, visualizações e espiritualidade	4
30/06/2015	
Curso de Tanatologia: vivências, visualizações e espiritualidade	4
01/07/2015	
Curso de Tanatologia: vivências, visualizações e espiritualidade	4
02/07/2015	
Curso de Tanatologia: vivências, visualizações e espiritualidade	4
03/07/2015	
Curso de Tanatologia: vivências, visualizações e espiritualidade	4
26/11/2015	
Encontros Universitários 2015 - autor de trabalho Mesa 4	1,5
Educação e Tecnologia na Prática - Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle como Ferramenta de Auxílio em Cursos - 18/04 a 17/06/2016	40
<b>Total Geral</b>	<b>191,5</b>

Fonte: da pesquisa

O docente FAMED 01 durante sua formação participou de 20 horas no curso em Tanatologia, essa ação formativa estuda sobre a morte de forma científica. Esta ação formativa é procurada por docentes de outras áreas e não somente por docentes que no seu cotidiano precisam lidar com a finitude da vida. Entretanto, vemos que o docente FAMED 01 além de ter cursado o curso de longa duração DTIC, participou de uma apresentação de música e de uma formação em EAD no ambiente Moodle.

Tabela 9- Faculdade de Economia, Administração, Atuárias, Contabilidade

Nome do (a) docente da CASA	Soma de CH
<b>Docente FEAAC 17 Fortaleza</b>	
Encontros de Didática: A importância da relação professor-aluno na constituição da didática em: 17/03/2014	4
04/06/2014	
Curso em parceria com a PROGEP: Didática do Ensino Superior	20
Encontro de didática em: 22/09/2014	3
DTIC 2014.2 em 14/11/2014	64
<b>Total Geral</b>	<b>91</b>

Fonte: da pesquisa

O docente FEACC 17 focou sua formação nos encontros de didática e no curso de didática do ensino superior, entretanto a maior carga-horária da sua formação foi voltada a integração de tecnologias de informação e comunicação na docência.

Tabela 10-Faculdade de Farmácia, Odontologia e Enfermagem

<b>Nome do (a) docente da CASa</b>	<b>Soma de CH</b>
<b>Docente FFOE 4</b>	
<b>Cariri</b>	
13/11/2009- Lançamento do Casa no Cariri	8
<b>Fortaleza</b>	
Não especificado 16/04/2010	4
19/11/2013	
CASa de Artes: Preservação da cultura violonística cearense	2
21/11/2013	
AT 14: Reforma da matriz curricular do Curso de Odontologia da UFC	3
29/11/2013-Mentores de Docência	3
11/12/2013	
AT 14: Reforma da matriz curricular do Curso de Odontologia da UFC	2
18/12/2013	
AT 14: Reforma da matriz curricular do Curso de Odontologia da UFC	2
23/04/2014	
AT 14: Reforma da matriz curricular do Curso de Odontologia da UFC	4
27/11/2013	
AT 14: Reforma da matriz curricular do Curso de Odontologia da UFC	3
04/12/2013	
AT 14: Reforma da matriz curricular do Curso de Odontologia da UFC	2
12/03/2014	
AT 14: Reforma da matriz curricular do Curso de Odontologia da UFC	4
19/03/2014	
AT 14: Reforma da matriz curricular do Curso de Odontologia da UFC	4
26/03/2014	
AT 14: Reforma da matriz curricular do Curso de Odontologia da UFC	4
02/04/2014	
AT 14: Reforma da matriz curricular do Curso de Odontologia da UFC	4
05/04/2014	
AT 14: Reforma da matriz curricular do Curso de Odontologia da UFC	4
15/06/2015- Eneagrama 2015.1	8
23/11/2009-Lançamento do CASa em Sobral	4
REVES – SOBRAL 19/11/2010	113
Não especificado 10/08/2011	4
ST 1 – A Pedagogia da Encarnação	8
<b>Total Geral</b>	<b>190</b>

Fonte: da pesquisa

Vemos a ocorrência de uma pluralidade de formações que não são nem didática, nem pedagógica e não envolvem as tecnologias para o ensino, entretanto são específicas da área e atendem as necessidades do docente. Como no caso do docente FFOE 4 que se engajou na reforma da matriz curricular do Curso de Odontologia, sabemos que tal intento exige que o docente mobilize vários saberes pedagógicos, das Leis e de didática dentro do seu contexto profissional, como também precisa ter um olhar do todo para assim identificar as oportunidades e os objetivos de aprendizagem do curso e das disciplinas.

O que se percebe também a ocorrência tanto no Docente CT 07 e no Docente FFOE 4 ações formativas validadas, mas não especificadas.

Tabela 11- Labomar

Nome do (a) docente da CASa	Soma de CH
<b>Docente LABOMAR 02</b>	
<b>Fortaleza</b>	
09/03/2015	
História de Vida: Compartilhar e Refletir	3
11/06/2015	
DTIC 2015.1 13/04 a 11/06/2015	64
<b>Total Geral</b>	<b>67</b>

Fonte: da pesquisa

O docente Labomar 02 também dedicou durante seu estágio probatório a apreender e integrar as tecnologias digitais em seu ensino. Além dessa formação desenvolvida com encontros presenciais e a distância através da plataforma Solar, este docente participou da História de vida, momento intermediado por um servidor da instituição que leva o docente a compartilhar e refletir sobre suas escolhas, sobre sua vida e seus percalços.

Na tabela 12 relatamos a linha de formação do docente ICA 07, do Instituto de Cultura e Arte. Este docente participou de oito ações formativas de curta e longa duração entre os anos de 2015 e de 2016 em Fortaleza. A última ação formativa frequentada pelo docente ICA 07 foi o DTIC entre os meses abril, maio e junho.

Tabela 12- Instituto de Cultura e Arte

Nome do (a) docente da CASa	Soma de CH
<b>Docente ICA 07</b>	
<b>Fortaleza</b>	
17/11/2015	
CASa de Artes: Coral do Instituto de Cultura e Arte da UFC	2
27/11/2015	
Encontros Universitários 2015 - ouvinte Mesa 10	1,5
Encontros Universitários 2015 - ouvinte Mesa 9	1,5
21/04/2016	
CASa de Artes: Duo Glière de Cordas da UFC (violino e violoncelo)	3
04/05/2016	
CASa de Artes: Orquestra Sinfônica da UFC Fortaleza & Orquestra Jacques Klein	2
19/05/2016	
Trio Nepomuceno da UFC (Prof. Vitor Duarte, Prof <sup>a</sup> . Dora Utermohl e Prof <sup>a</sup> . Liu Man Ying)	2
24/05/2016	
Curso de Didática do Ensino Superior - 12/04 a 24/05	20
23/06/2016	
CASa de Artes: Camerata de Cordas da UFC e Banda Sinfônica da UFC	3
28/06/2016	
CASa de Artes: Lançamento do Projeto UFC - Arte e Desporto	2
CASa de Artes: Recital de violoncelo Kayami Satomi e grupo de violoncelos da UFC	2
<b>(vazio)</b>	
23/06/2016	
DTIC 2016.1 - de 25 de abril a 23 de junho	64
<b>Total Geral</b>	<b>103*</b>

Fonte: da pesquisa

O docente ICA07 participou de 16 horas de ações formativas concentrada na música e participou do Curso de didática do ensino superior e do DTIC. A afinidade do docente integrante do Instituto de Arte e Cultura com a arte foi perceptível entre os docentes pesquisados com maior carga-horária de ações formativas.

Tabela 13- IEFES

Nome do (a) docente da CASa	Soma de CH
<b>Docente IEFES 5</b>	
<b>Fortaleza</b>	
14/10/2014	
Diálogos CASa UFC: PROGEP	3
19/11/2014	
Espaços Temáticos: Abordagem qualitativa na pesquisa científica	3
20/05/2015	
Curso de Didática no Ensino Superior - 08/04 a 20/05/2015	20
15/09/2015	
Espaço Temático: (Im)personalidade no serviço público: vícios do patrimonialismo brasileiro	3
09/12/2015	
CASa de Ciência: Produtividade acadêmica: impacto nas ciências humanas e sociais em saúde	3
16/05/2016	
Seminário Pedagógico: Interdisciplinaridade e formação em saúde	4
<b>(vazio)</b>	
16/06/2016	
Curta docente	2
23/06/2016	
DTIC 2016.1 - de 25 de abril a 23 de junho	64
<b>Total Geral</b>	<b>102</b>

Fonte: da pesquisa

A participação do docente IEFES 5 nas ações formativas demonstra sua preocupação tanto no ensino através da sua formação didática, como na pesquisa através das formações voltadas para a pesquisa e para a produtividade acadêmica e no interesse ao serviço público, conhecendo um dos princípios do servidor público que é o da impessoalidade.

O docente IEFES 5 também participou do curta docente, evento que apresenta aqueles que fazem a instituição. Através de um vídeo o docente relata suas pesquisas e experiências com a docência e a participação representa 2 horas de atividades.



Tabela 14- UFC Virtual

Nome do (a) docente da CASa	Soma de CH
<b>Docente UFC VIRTUAL 6</b>	
<b>Fortaleza</b>	
10/04/2015	
A importância da saúde vocal do professor	3
14/05/2015	
Aprendizagem e experiências inovadoras do ensino	3
15/05/2015	
AT 78: Troca indisciplinar de saberes	2
20/05/2015	
Planejamento e avaliação do ensino e da aprendizagem 01/04 a 20/05/2015	25
05/06/2015	
AT 78: Troca interdisciplinar de saberes	2
11/06/2015	
DTIC 2015.1 13/04 a 11/06/2015	64
20/07/2015	
AT 78: Troca interdisciplinar de saberes	2
18/09/2015	
AT 78: Troca interdisciplinar de saberes (encontro 3)	2
23/09/2015	
AT 78: Troca interdisciplinar de saberes (encontro 3)	2
08/10/2015	
AT 78: Troca indisciplinar de saberes	2
<b>Total Geral</b>	<b>107</b>

Fonte: da pesquisa

O que percebemos é que nove docentes fizeram ações formativas durante dois e três anos do estágio probatório e quatro docentes fizeram as ações formativas durante um único ano. Percebemos que dos 13 docentes relatados, 9 fizeram a formação DTIC –docência integrada à tecnologias de informação e comunicação que é voltado para o usos de tecnologias digitais no ensino. 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.

Em seguida, a segunda ação formativa que teve mais incidência foi o curso de didática do ensino superior. O curso se apresenta de três formas: como disciplina da pós-graduação da Faculdade de Educação com carga-horária de 64 horas, 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 20 horas e como encontros

de didática com carga-horária de 4 horas. Nota-se que o docente, Direito 06, fez a disciplina na FACED com carga-horária de 64 horas, 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 e 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 20 horas e a inserção do curso de planejamento e avaliação do ensino e da aprendizagem com carga-horária de 25 horas 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 40 horas e 60 horas 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, como aprofundamos na p.92. 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 que consta no apêndice B 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 conforme apresentamos na Metodologia. No quadro 5 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 um dos docentes da população foi cedido e não participou da pesquisa.

Quadro 5 Carga-horária de formação da população da pesquisa em números totais:

	UNIDADE ACADEMICA	QTD DOCENTES	CH MINIMA	CH MAXIM A	CH TOTAL	MÉDIA DE CH
1	Centro de Ciências	46	0	96	1655	35,97
2	Centro de Ciências Agrárias	27	0	135	1553,5	57,53
3	Centro de Humanidades	49	0	156	1949	39,77
4	Centro de Tecnologia	24	0	103	588	24,5
5	Faculdade de Direito	8	0	128	489	61,12
6	Faculdade de Educação	11	0	64	115	10,45
7	Faculdade de Medicina	51	0	191,5	2352	46,11
8	FEAAC	20	0	91	935	46,75
9	FFOE	15	0	190	994,5	66,3
10	Instituto de Ciências do Mar	6	0	67	201	13,5
11	Instituto de Cultura e Arte	19	0	99	736	38,76
12	Instituto de Educação Física e Esportes	7	0	102	264	37,71
13	Instituto Universidade Virtual	6	56	107	463,5	77,25
TOTAL		289			12295,5	

Fonte: UFC/CASa, 2016

O centro que recebeu mais docente foi a faculdade de medicina, seguido pelo centro de humanidades e o centro de ciências.

A carga-horária mínima 0 (zero) demonstra que ao menos um dos docentes do centro não fez nenhuma formação até o momento da pesquisa. Assim somente o Instituto Universidade Virtual tem o CH mínimo de 56hs que significa que um dos 6 docentes do centro precisa completar a carga-horária obrigatória de 64hs de formação.

A carga-horária máxima demonstra que os centros que se dedicaram a mais ações formativas foram a Faculdade de Medicina, seguida pela faculdade de Farmácia, Odontologia e Enfermagem, Centro de Humanidades, Centro de Ciências Agrárias, Instituto Universidade Virtual, Centro de Tecnologia, Instituto de Educação Física e Esportes, Instituto de Cultura e Arte, Centro de Ciências, FEAAC, Instituto de Ciências do Mar e por último a Faculdade de Educação. A Faculdade de Educação também ficou com a menor média de carga-horária de formação 10,45 h por docente enquanto o Instituto Universidade Virtual ficou com 77,25 h de formação por docente.

Percebeu-se também que 3 docentes dos centros de Ciências e que ingressaram no ano de 2013 ainda não cumpriram a carga-horária de formação docente obrigatória, sendo assim consta 0 como carga-horária. Juntamente com estes, estão na mesma situação 2 docentes da FAMED, 2 da FACED e um do centro de Ciências Agrárias.

### **5.7 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 (Apêndice 2) 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. Na tabela a seguir apresentaremos a caracterização da amostra dos docentes.

Os questionários foram tratados com o software SPSS.

**Tabela 15 – Caracterização da amostra dos docentes**

Variável	Fa	Média	Desvio	CV (%)
<b>Sexo</b>		1,44		0,2
Masculino	31			
Feminino	40			
<b>Idade</b>	38	40,82	8,744	21
<b>Estado civil</b>		1,79		0,3
Solteiro	20			
Casado	46			
Divorciado	5			

Fonte: da pesquisa

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.

**Tabela 16. Perfil do respondente- Formação e atuação**

Variável	fa	Média	Desvio	CV (%)
<b>Quais dessas funções você acumula com a função docente</b>		2,10	913	0,23
Direção, coordenação, chefia	26			
Colegiado, editor, membro do NDE, professor da pós-graduação.	12			
Nenhuma função	33			
<b>Última Titulação</b>		215	467	46
Graduado	0			
Especialista	3			
Mestre	11			
Doutorado	43			
Pós-doutorado	14			
<b>Tempo de docência</b>		9,65	8,73	110
<b>Ano de ingresso como docente na UFC</b>	37	2012,41	6,21	0,30

Fonte: da pesquisa

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 9,65 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.

**Tabela 17- Áreas de conhecimento da graduação e da última titulação dos docentes entrevistados**

Áreas	Frequência	%
Ciências Agrárias	1	1,4
Ciências Biológicas	2	2,8
Engenharias	2	2,8
Sem Resposta	2	2,8
Diferentes Áreas	3	4,2
Ciências Exatas e da Terra	9	12,7
Ciências Humanas	17	23,9
Ciências Sociais Aplicadas	17	23,9
Ciências da Saúde	18	25,4
TOTAL	71	100%

Fonte: da pesquisa

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 distintas. Dentre os entrevistados as unidades acadêmicas predominantes

que mais receberam docentes em estágio probatório na instituição são a 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 pesquisado.

Tabela 18. Macro-contexto

<b>Variável</b>	<b>fa</b>	<b>CV%</b>
<b>Você cursou disciplinas didático-pedagógicas durante a sua graduação?</b>		0,3
Sim	33	
Não	38	
<b>Nos três anos de estágio probatório você participou de algum curso de formação orientado/patrocinado pela instituição que você trabalha?</b>		2,8
Sim	51	
Não	20	
<b>Qual a ação formativa mais importante que você participou no programa CASa?</b>		165
Não sabe dizer, entretanto todas as formações foram relevantes.	1	
Boa intenção, entretanto as formações não ajudam nos desafios da docência e da pesquisa.	1	
Ambiências temáticas	2	
Encontros agendados	18	
Encontros de docência	39	
Nenhuma	10	
<b>Qual a segunda ação formativa mais importante que você participou no programa CASa?</b>		0,3
Não sabe dizer, entretanto todas foram relevantes.	1	
Ambiências temáticas	3	
Cursos de longa duração	8	
Nenhum	23	
Encontros agendados	36	
<b>Quais são os desafios que você encontra no dia-a-dia da sua sala de aula em 3 frases sintéticas</b>		209
Sem desafios	1	
Falta motivação do docente, experiência.	3	
Uso de tecnologias, disponibilidade de tecnologias.	4	
Estrutura física, recursos materiais, carga-horária.	10	

Todas (tecnologias, estrutura, motivação, avaliação, conteúdo).	10	
Motivação e interesse dos alunos	18	
Provas, avaliação, conteúdo, relacionamento com o aluno.	25	
<b>Como você faz para superar estes desafios que você encontra no dia-a-dia de sua sala de aula em três frases sintéticas?</b>		137
Não tem como superar o que falta.	1	
Auto avaliação docente	1	
Usando recursos financeiros, materiais próprios.	4	
Treinamento e engajamento do docente	4	
Procurando ajuda de outros docentes, servidores, etc.	5	
No ensino-aprendizagem, metodologia, avaliação, etc.	56	
<b>Alguma dessas ações formativas que você fez durante o estágio probatório o ajudou nos desafios por você citados?</b>		0,2
Sim	48	
Não	23	
<b>Se sua resposta for sim, dê mais detalhes como?</b>		260
Não ajudaram	1	
Ajudaram c/ as experiências de outros docentes	7	
Ajudaram c/ reflexão e apropriação de técnicas de didática e de avaliação	12	
Ajudaram c/ DTIC	15	
Não se aplicou	30	
<b>Os objetivos das ações formativas eram claros?</b>		0,3
Sim	58	
Não	13	
<b>Se sua resposta for não, dê mais detalhes:</b>		278
Não se aplica, mas considerou claros os objetivos das ações formativas.	2	
Não Respondeu	1	
Não eram claros	3	
Não se aplica	58	
Docentes justificaram que sua entrada era recente	7	
<b>Atendiam suas necessidades de formação?</b>		0,2
Sim	53	
Não	18	
<b>Se sua resposta for não, dê mais detalhes:</b>		278
Atende aos novos desafios do ensino	2	
Não atende, formação generalista.	5	
Precisa de mais atividades	5	
Não se aplica	47	
Aplica-se, mas não respondeu.	6	
Docente não respondeu, justificou como novo entrante.	6	

Fonte: da pesquisa.



Sobre a avaliação do Macro-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 formativas 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.

**Tabela 19- Competências docentes**

<b>Cite em ordem crescente de importância 1 (mais importante) a 5 (menos importante) as cinco principais competências docentes que você considera para o ensino superior</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>CV 2,03</b>
Saber agir com pertinência.	8	<b>11,3</b>	
Saber mobilizar saberes e conhecimento em um contexto profissional	8	<b>11,3</b>	
Saber integrar ou combinar saberes múltiplos e heterogêneos	18	<b>25,4</b>	
Saber transpor	6	<b>8,5</b>	
Saber aprender	12	<b>16,9</b>	
Saber envolver-se	6	<b>8,5</b>	
Não respondeu	12	<b>16,9</b>	
Não concorda com o conceito: competências docentes	1	<b>1,4</b>	
<b>TOTAL</b>	<b>71</b>	<b>100%</b>	

Fonte: Adaptado de LeBortef (2003).

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 reponsabilidade 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.

Tabela 20- Modelo CIPP

Variável	%						Média	CV
	Não sei responder	Discordo Totalmente	Discordo Mais	Concordo Menos	Concordo Plenamente			
<b>CONTEXTO</b>							<b>2,84</b>	<b>2,14</b>
O programa CASa realiza apresenta as formas de monitoramento das ações formativas a serem realizadas	17	2	9	23	20	2,38	1,56	
Você trouxe conhecimentos didáticos e experiências ao ingressar no estágio probatório.	7	-	4,2	12	51	3,46	3,16	
Você trouxe conhecimentos e experiências para avaliar os discentes ao ingressar no estágio probatório	8	6	2	16	41	3,10	2,27	
Você trouxe conhecimentos em projetos de extensão.	13	9	7	19	23	2,42	1,6	
<b>INSUMO</b>							<b>2,58</b>	<b>1,68</b>
As ações formativas do programa CASa responderam suas necessidades.	14	1	6	26	21	2,59	1,79	
A sala de aula, o auditório, laboratório, etc. foram adequados para as ações formativas do programa CASa.	16		2	18	35	2,79	1,75	
A capacitação para o uso pedagógico e técnico foi adequada.	17	2	11	19	22	2,38	1,5	
<b>PROCESSO</b>							<b>1,97</b>	<b>1,44</b>
O Programa CASa interage com os docentes no desenvolvimento das competências para o ensino superior.	11	5	13	16	26	2,58	1,79	
Você desconhece para que servem efetivamente as ações formativas do programa CASa na sua Formação docente.	15	29	11	12	4	1,45	1,25	
O programa CASa identifica a situação de cada docente de forma a personalizar a sua formação e desenvolvimento.	18	12	13	16	12	1,89	1,3	
<b>PRODUTO</b>							<b>2,54</b>	<b>1,81</b>

O programa CASa melhorou a cooperação e a aprendizagem significativa na sua atuação docente	<b>11</b>	<b>4</b>	<b>14</b>	<b>23</b>	<b>19</b>	<b>2,49</b>	<b>1,83</b>
O programa contribui para o seu comprometimento com a docência no ensino superior.	<b>11</b>	<b>4</b>	<b>8</b>	<b>22</b>	<b>26</b>	<b>2,68</b>	<b>1,88</b>
O programa CASa serviu para melhorar as suas competências como docente do ensino superior.	<b>11</b>	<b>3</b>	<b>10</b>	<b>23</b>	<b>24</b>	<b>2,65</b>	<b>1,9</b>
O programa CASa melhorou a sua forma de planejar e avaliar o seus processos de ensino-aprendizagem.	<b>11</b>	<b>7</b>	<b>9</b>	<b>23</b>	<b>21</b>	<b>2,51</b>	<b>1,78</b>
As formações do programa CASa contribuem para o atingimento dos objetivos pedagógicos das disciplinas ministradas.	<b>12</b>	<b>6</b>	<b>10</b>	<b>24</b>	<b>19</b>	<b>2,45</b>	<b>1,73</b>
As formações do programa CASa levam a aplicação prática no desenvolvimento das atividades docentes.	<b>12</b>	<b>3</b>	<b>16</b>	<b>20</b>	<b>21</b>	<b>2,49</b>	<b>1,77</b>

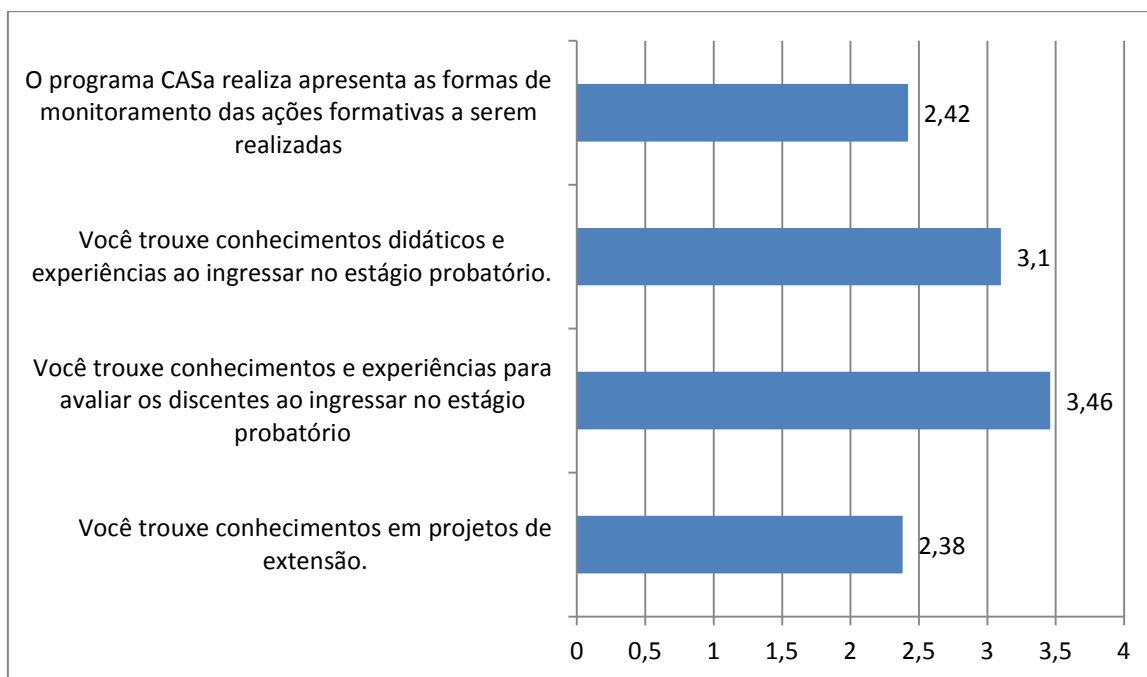
Fonte: da pesquisa

Na tabela 20 apresentamos dezesseis variáveis, das quais, quatorze variáveis têm média abaixo de 3,0. Dentre as quais, oito variáveis têm média inferior a 2,50 e duas apresentam médias ainda mais baixas, respectivamente 1,45 e 1,89. Sendo que a pergunta você desconhece para que servem efetivamente as ações formativas do programa CASa na sua formação docente apresentou média de 1,45 e coeficiente de variação de 1,25 e a questão seguinte sobre se o programa CASa identifica a situação de cada docente de forma a personalizar a sua formação apresentou média de 1,89 e coeficiente de variação de 1,3.

Na tabela 20 demonstramos ainda a média total e verificamos uma intensidade total da etapa Contexto (2,84) e constatamos que a intensidade se mostra alta, o resultado atribui uma grande importância a essa etapa. A intensidade moderada se mostrou na etapa Produto (2,54) e na etapa Insumo (2,58). Em relação a etapa Processo, (1,97) esta se apresentou como a de mais baixa intensidade na pesquisa. A variância total do Contexto se apresentou como a de maior valor (2,14) e concernem três variáveis que refletem globalmente as competências dos docentes ao ingressarem na instituição. A variância total do Insumo foi 1,68 que concerne às necessidades das ações em si, os recursos e a aplicação das ações. A variância total do

Processo foi 1,44 que aprecia a relação entre o programa e os docentes em vista de atender as necessidades de formação dos mesmos. A variância total do Produto foi a segunda maior, sendo esta 1,81 e permite explicar as variáveis referentes a aplicação de competências intrínsecas a docência no ensino superior nesta instituição.

**Gráfico 1. Resultado da etapa Contexto**



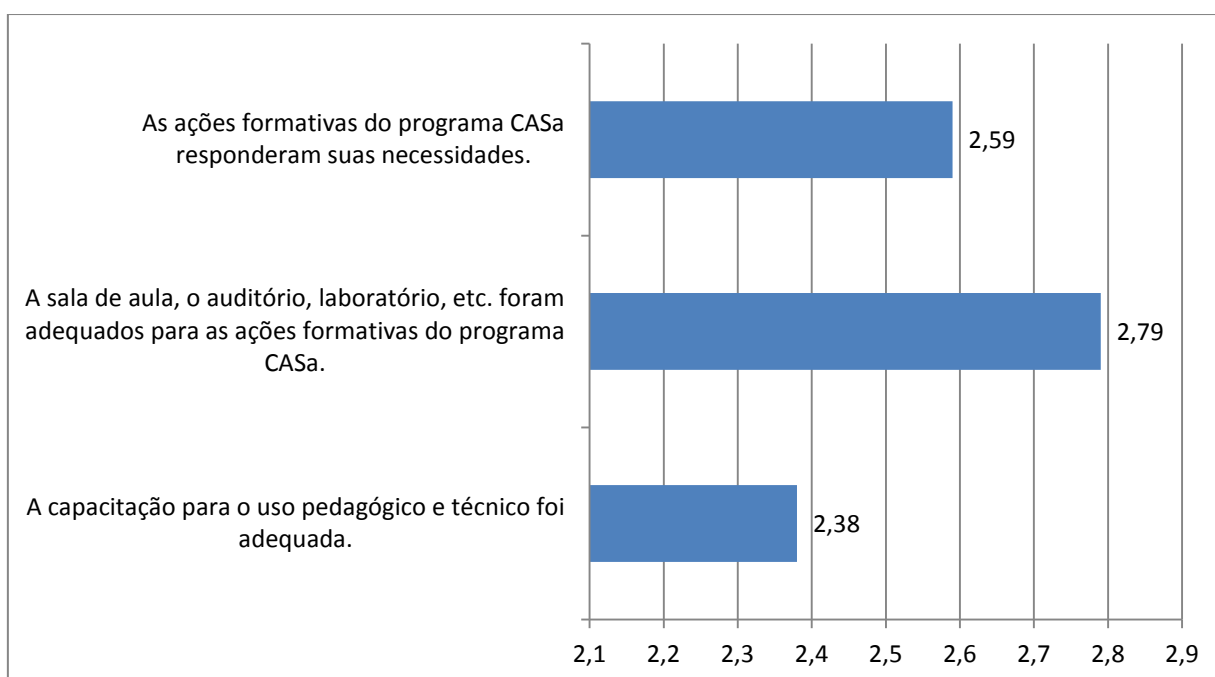
Fonte: da pesquisa.

Os coeficientes de variação situaram-se no intervalo entre 2,38 a 3,46. A competência que predomina no docente ao ingressar na instituição foi os conhecimentos e experiências para avaliar os discentes, seguido pelos conhecimentos didáticos e experiências.

Analisando a dimensão contexto percebemos que emerge mais concordâncias que discordâncias relacionadas ao conhecimento prévios do docente ao ingressar no estágio probatório à instituição. Para essa análise consideramos as afirmativas que relacionam o ensino, a pesquisa, projetos de extensão e o conhecimento das formas de monitoramento do programa CASa. A partir desses questionamentos colocados no questionário, identificamos sobre os conhecimentos dos docentes entrevistados e que concordam plenamente quando foram questionados sobre os conhecimentos no ensino (51%), na avaliação (41%), na pesquisa e extensão (23%). Identificamos ainda que (13%) dos docentes não souberam responder sobre ter conhecimentos sobre projetos de extensão ao ingressarem na instituição e 9% assinalaram o item da escala Likert “não tem” referente a afirmativa sobre os

conhecimentos em projetos de extensão. Na afirmação sobre monitoramento, os entrevistados (20%) afirmaram sua concordância em conhecer as formas de monitoramento do Programa CASa, enquanto (17%) assinalaram o item não sei responder e (2%) assinalaram o item discordo plenamente. Esse conhecimento do contexto se faz importante para identificar as necessidades dos docentes e então pensar sobre o sentido das ações formativas direcionadas visando os objetivos institucionais que estão fincados nos pilares do ensino, da pesquisa e da extensão.

**Gráfico2. Resultado da etapa Insumos**



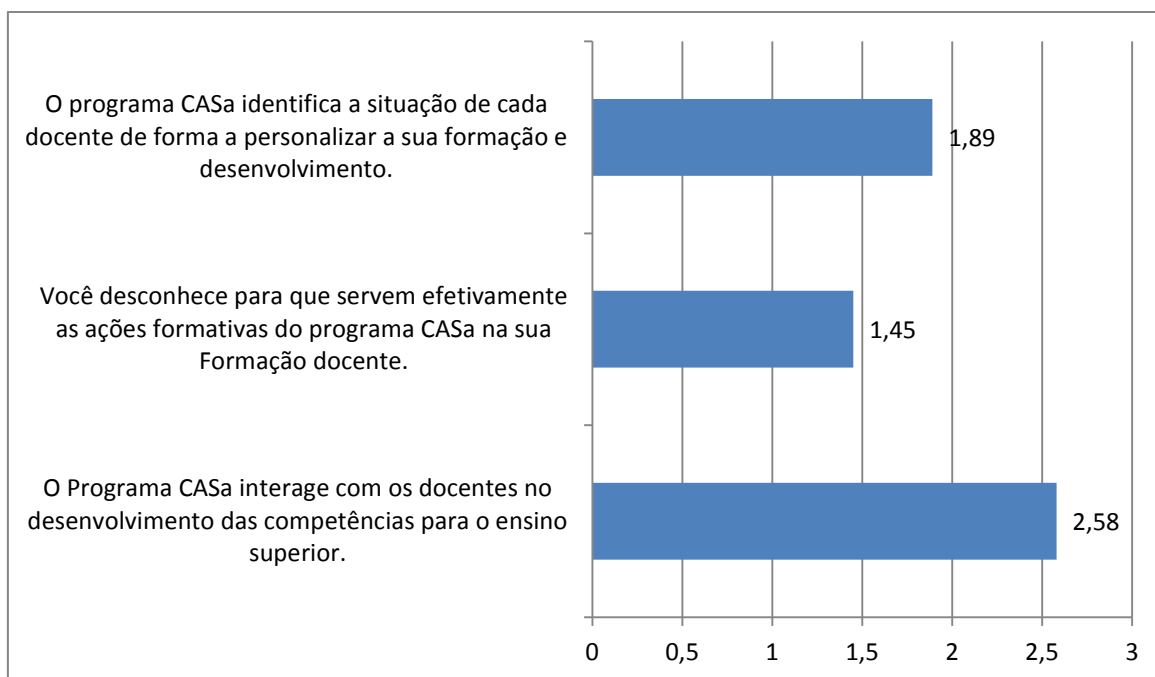
Fonte: da pesquisa

Visualizamos por meio do gráfico que a média 2,58 corresponde as três variáveis da etapa Insumo e entre as respostas dos docentes predominou que os recursos utilizados nas ações formativas são adequados.

No insumo observamos que 21% dos docentes concordam que suas necessidades foram alcançadas por meio das ações formativas, 14% não responderam e 1% discordou completamente da afirmação. Ao analisar os recursos disponíveis, 35% responderam que a sala, auditório, entre outros eram adequados às ações do programa. Sobre a afirmação que considerava a adequação da capacitação para o uso pedagógico e técnico, 22% concordaram

plenamente como adequada, 17% não respondeu e 2% discordaram plenamente com a afirmação.

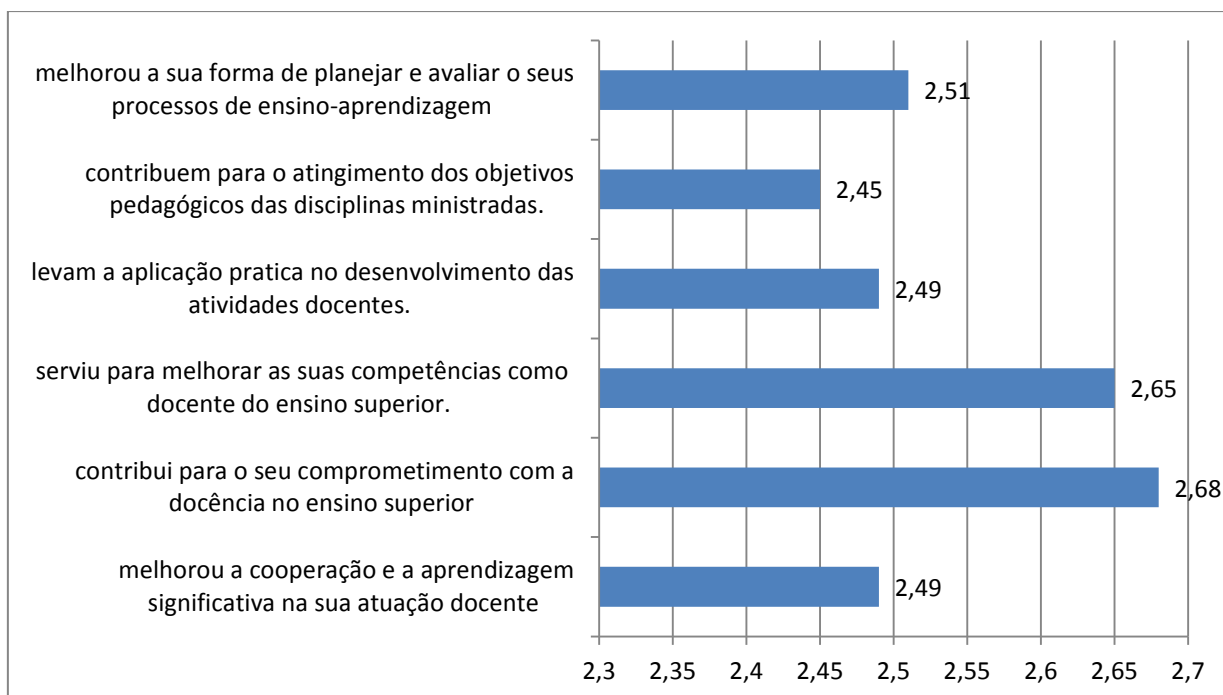
**Gráfico 3. Resultado da etapa Processo**



Fonte: da pesquisa

Na dimensão Processo analisamos as práticas do programa *CASa*. Verificamos o conjunto de afirmativas sobre o programa *CASa* onde se confirma a sua interação com os docentes no desenvolvimento das competências para o ensino superior, média de 1,97 e a variância de dispersão de 1,44. Ainda sobre a afirmação a interação do programa de formação com os docentes no desenvolvimento das competências para o ensino superior 26% concordaram plenamente, 11% não respondeu e 5% discordou completamente. Sobre a identificação da situação de cada docente 12% responderam concordar plenamente que o *programa CASa* identifica a situação de cada docente de forma a personalizar a sua formação e desenvolvimento e 12% discordam plenamente sobre essa afirmativa; 18% não responderam. Observamos ainda que 29% dos entrevistados conhecem efetivamente as ações formativas do programa *CASa* e para que servem na sua Formação docente.

**Gráfico 4. Resultado da etapa Produto**



Fonte: da pesquisa

A média de duas variáveis predominaram do gráfico 4. A média 2,68 foi a que predominou e verifica que o programa contribuiu para o comprometimento do docente no ensino superior. A segunda média demonstra que o programa serviu para melhorar as competências dos docentes no ensino superior (2,65). As outras três médias foram 2,51; 2,49; 2,49 e 2,45. Esta última média mede o quanto as ações formativas do programa contribuem para o atingimento dos objetivos pedagógicos das disciplinas ministradas.

Na dimensão produto final, buscamos verificar por meio das afirmativas se objetivos percebidos como importantes pelo programa e pela instituição foram alcançados. Sobre a cooperação e a aprendizagem significativa (19%), sobre o comprometimento com a docência (26%), sobre as competências como docente do ensino superior (24%), sobre o planejamento e a avaliação do processo de ensino-aprendizagem (21%), sobre a aplicação pratica no desenvolvimento das atividades (21%) disseram que melhorou. Sobre contribuir para o atingimento dos objetivos pedagógicos das disciplinas que ministra (19%) concordam plenamente que contribuiu.

Tabela 21 – Avaliação das competências



CONTEXTO	MÉDIA	INSUMO	MÉDIA	PROCESSO	MÉDIA	PRODUTO	MÉDIA
Monitoramento das necessidades e das formações.	2,38	As ações formativas do programa CASa responderam suas necessidades.	2,59	O Programa CASa interage com os docentes no desenvolvimento das competências para o ensino superior.	2,58	Melhorou a cooperação e a aprendizagem significativa	2,49
Conhecimentos e experiência didáticos.	3,46	A sala de aula, o auditório, laboratório, etc. foram adequados para as ações formativas do programa CASa.	2,79	Você desconhece para que servem efetivamente as ações formativas do programa CASa na sua Formação docente.	1,45.	Contribui para o seu comprometimento com a docência no ensino superior.	2,68
Você trouxe conhecimentos e experiências para avaliar os discentes ao ingressar no estágio probatório	3,10	A capacitação para o uso pedagógico e técnico foi adequada.	2,38	O Programa CASa identifica a situação de cada docente de forma a personalizar a sua formação e desenvolvimento. .	1,89	Melhorou a sua forma de planejar e avaliar o seu processo de ensino-aprendizagem.	2,51
Conhecimentos em projetos de extensão. Média	2,42.					Serviu para melhorar as suas competências como docente do ensino superior.	2,65.
						Contribuem para o atingimento dos objetivos pedagógicos das disciplinas ministradas.	2,5
						Levam a aplicação prática no desenvolvimento das atividades docentes	2,49

Fonte: da Pesquisa

Visualizando a tabela 21 compreendemos através do modelo CIPP que os docentes em estágio probatório possuem competências didáticas e avaliativas pela média representativa de 3,46 e 3,10 respectivamente. Esse valor das médias acima de 3 indicam uma maior intensidade e impacto das variáveis. Entretanto, a média correspondente aos

conhecimentos em projetos de extensão foi de 2,42 sendo considerada de intensidade moderada e sinaliza um menor conhecimento desse assunto por parte dos docentes. O monitoramento das necessidades e das formações apresentou uma média de 2,38. Essa média foi a mais baixa relacionada ao contexto mostrando que as formas de monitoramento precisam ser melhoradas junto a estes docentes.

Na avaliação do insumo percebemos que os valores das médias calculados variam entre 2,79 a 2,38. Sendo assim, entendemos que as ações formativas responderam a necessidade dos docentes consultados, comprovamos por meio da média de 2,59. Da mesma forma comprovamos que os recursos físicos como sala de aula, o auditório, laboratório, etc. foram adequados para as ações formativas do programa CASa com a média 2,79. Sobre o questionamento feito referente se a capacitação para o uso pedagógico e técnico foi adequada a média foi 2,38, a mais baixa relacionada à etapa da avaliação do insumo.

Na avaliação do processo percebemos que no programa CASa um grupo de docentes afirmam que o Programa CASa interage com eles no desenvolvimento das competências para o ensino superior, porém outro grupo discorda dessa afirmação. A média apresentada foi 2,58 e os números que se apresentam entre os dois grupos são idênticos e nos remete ao discurso do gestor quando entrevistado, entre suas respostas emergiu que consegue perceber e ajudar aqueles docentes que se aproximam mais do programa.

Com intensidade baixa essa média 1,45 vem confirmar que os docentes não desconhecem para que servem efetivamente as ações formativas do programa CASa. Entretanto essa média que se anuncia 1,89 se apresenta como um desafio para o programa, pois o programa ainda não identifica a situação de cada docente de forma a personalizar a sua formação e necessidade de desenvolvimento.

Na avaliação do produto, os valores das médias calculadas variam entre 2,49 a 2,68. Sendo assim, nenhum valor foi menor que 1. Isso mostra o pouco impacto das afirmativas. As médias vieram confirmar que houve atingimento dos objetivos do programa CASa relacionados: a melhoria da cooperação e a aprendizagem significativa (média =2,49), a contribuição do programa para o seu comprometimento com a docência no ensino superior, (média = 2,68) e a melhoria das competências como docente do ensino superior. (média = 2,65) e na sua forma de planejar e avaliar o seu processo de ensino-aprendizagem. (média =2,51). As ações formativas também contribuíram para o atingimento dos objetivos pedagógicos das disciplinas ministradas. (média =2,5) e da aplicação prática no desenvolvimento das atividades docentes (média =2,49).

### **5.7.1 Pesquisa Qualitativa**

No aprofundamento das questões abertas do questionário procuramos identificar as competências mais importantes para o docente no exercício da sua função, os desafios apresentados e de que forma os docentes superam essas dificuldades apresentadas. Também buscamos conhecer as ações formativas oferecidas pelo programa que os docentes consideraram importantes.

As perguntas abertas colocadas no questionário tinham a intenção de preservar a visão do docente sobre o assunto questionado e com isso pudemos emergir suas falas; suas observações referentes as ações formativas e as competências para o ensino superior.

Para análise da visão do gestor, para traçar as respostas obtidas focamos, representativamente, nos seguintes termos: comunicação, avaliação, objetivo e modalidades mais procuradas.

Para a análise da visão do docente fizemos as seguintes perguntas aos docentes: Qual a ação formativa mais importante que você participou no programa CASa? Quais são os desafios que você encontra no dia a dia da sua sala de aula em 3 frases sintéticas? Como você faz para superar estes desafios que você encontra no dia a dia de sua sala de aula em três frases sintéticas. Cite em ordem crescente de importância 1 (mais importante) a 3 (menos importante) as três principais competências docentes que você considera para o ensino superior. As respostas obtidas dos respondentes ajudaram a relacionar a fala dos atores envolvidos, gestor do programa X docente.

Mesmo que a maioria dos dados recolhidos tenham sido quantitativos, o uso das perguntas abertas permitiu que pudéssemos explorar de forma qualitativa a visão do gestor do programa e a visão do docente.

#### ***5.7.1.1 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 foi em Educação Física, assim 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 e em agosto de 2011 ingressou no quadro de docentes da Universidade Federal do Ceará, assumindo a coordenação do programa CASa em 2012.

A gestora relatou que o início do programa CASa em 2009 se deu como um projeto, sem nenhuma estrutura, sem sala apropriada e nenhuma equipe designada para o projeto. Somente em 2012 que o projeto passou a ser um programa e a partir de então puderam contar com uma sala, servidores e bolsistas para desenvolver a formação docente na intuição.

Percebemos que o programa procura manter uma escuta constante com o docente para entendê-lo e saber como ajuda-lo na sua formação. Essa escuta ocorre, notadamente, no início do semestre, na ocasião conseguem ter esse canal de comunicação com os docentes, entretanto, obtém somente considerações pontuais que alguns docentes relatam por estarem mais próximos dos gestores do programa. Os relatos feitos pelos docentes ao final das ações formativas e ao final do estágio probatório foram pontuados no discurso da gestora, onde percebemos que o programa alcançou seu objetivo, pois os docentes participantes das ações formativas relatam que conseguem mudar suas atitudes, melhoraram sua relação com os alunos, pensam a disciplina de outra forma e conseguem incorporar as ferramentas apreendidas na sala de aula.

Esses relatos são obtidos pelo próprio programa CASa, pois ao terminar o estágio probatório, os docentes são convidados a deixarem uma mensagem escrita de como o programa os ajudou.

No contexto institucional, o programa se fez presente, 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.

Segundo a gestora, em 2012 eram 900 docentes em média passando pelo estágio probatório, assim buscou-se fazer atividades do Campus do Pici e também nas outras estruturas da instituição, como no campus do Benfica.

Os meios de comunicação utilizados pelo programa para se fazer presente na instituição, segundo a gestora, são as redes sociais, o próprio setor de comunicação institucional para divulgar as atividades e o cronograma, também foram propostos eventos em paralelo aos Encontros Universitários para a discussão do tema e criou-se uma rede de parceria entre a PROGEP e a Pró-Reitoria de Extensão para pensar a formação articulada as necessidades.

Ciente que precisam atender a demanda dos centros acadêmicos no interior, o programa procura disponibilizar o curso de didática na sala de videoconferência, diferente dos outros cursos on-line ministrados, esse busca dar a oportunidade ao participante de interagir e participar “in direct”.

Sobre as avaliações, a gestora respondeu que há a avaliação da atividade e a escuta das reuniões. Durante a pesquisa, tivemos acesso ao questionário de avaliação da atividade. No questionário, o participante da ação formativa especifica seu vínculo com a instituição, nomeia a atividade e o local e atribui os critérios regular, bom, excelente aos itens como: tema/conteúdo, metodologia, palestrante/facilitador, carga horária, local e horário da atividade. Em seguida avalia se o evento correspondeu as suas expectativas assinalando sim ou não ou em parte. O respondente também tem um espaço para apresentar uma avaliação geral do evento considerando pontos fortes e pontos a melhorar e por último, um espaço é destinado a indicação de temas e de palestrantes para as atividades do programa 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 do programa CASa, segundo a gestora, se percebeu que os docentes em estágio probatório que planejam sua formação, logo no primeiro ano, têm mais tempo para escolher entre as atividades. Observa-se ainda que os docentes que fazem as ambiências temáticas não se lembram do nome da atividade, entretanto, os que participam dos encontros agendados conseguem lembrar melhor das atividades, mas os que participam dos cursos de longa duração, como didática, DTIC e outros conseguem não só lembrar, como aplica-los conjuntamente as suas atividades docentes.

Sobre as modalidades mais procuradas, a gestora respondeu que os docentes da área técnica procuram mais as atividades de didática, já os docentes que tem formação

didática procuram atividades diversificadas, enquanto outro grupo de docentes busca o autoconhecimento ou o trabalho de autoria como o de escrever no blog, por exemplo.

Percebe-se que ainda se há muita resistência com o nome das atividades de formação, os docentes somente quebram essa barreira quando vêm e participa da atividade. Alguns docentes procuram, as ações formativas, motivados pelo desejo de apreender, conhecer e outros pelo cumprimento da carga-horária. Entretanto existe uma discussão sobre garantir cursos básicos para todos, mas segundo a gestora se *fizermos isso teríamos que repensar todo o programa*.

O programa reconhece que 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. Enquanto 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.

#### **5.7.1.2 Visão dos Docentes 135**

Com base nas respostas produzidas pelos docentes entrevistados, no que concerne ao questionamento feito sobre a ação formativa mais importante. Percebemos que as ações formativas mais importantes desenvolvidas pelos entrevistados eram das mais variadas, entretanto a maioria dos docentes entrevistados considerou e lembrou-se de citar as formações DTIC e didática do ensino superior como as mais importantes.

Em relação ao questionamento seguinte: Quais são os desafios que você encontra no dia a dia da sua sala de aula em 3 frases sintéticas? Concentramos as respostas encontradas em: aluno, estrutura, docente. Pois vários termos foram citados e enfatizados e relacionados pelos docentes que se enquadram nessas três categorias.

Assim buscamos para cada categoria (aluno, estrutura, docente) emergir o discurso do docente.

No item aluno, os entrevistados relataram a falta de motivação, falta de conhecimento, frequência, evasão e mesmo como pontuou um dos docentes sobre a necessidade de *“aprofundamento dos conteúdos”*, ao mesmo tempo, que enfrenta a *“apatia e falta de interesse por parte de alguns alunos; lidar com a diversidade de temperamentos em sala de aula”*.

Para o item estrutura foi relatado sobre o espaço, a falta de recursos tecnológicos como softwares, mas também, a falta de Datashow, a falta de som, a falta de cabos HDMI, a acessibilidade, o calor e as obras desatualizadas na biblioteca.

Referente ao docente observou-se dificuldades em adaptar o conteúdo, a motivação do docente, carga excessiva de trabalho, pois o mesmo precisa pesquisar ensinar e desenvolver projetos de extensão, ter boa comunicação com os alunos, assim que *cumprir o programa da disciplina na íntegra*. Além de coordenar os conteúdos tem que avaliar e manter um bom relacionamento com os alunos e incentiva-los a pesquisa.

No entanto, o número de ações formativas ministradas não tem sido capaz de evitar esses desafios crescentes que os docentes se deparam, principalmente, no âmbito do ensino. Os desafios relatados podem agravar ainda mais as dificuldades de aprendizagem do aluno, originar sua evasão dos cursos e acarretar a insatisfação do docente pelo seu trabalho.

Na questão seguinte: como você faz para superar estes desafios que você encontra no dia a dia de sua sala de aula, em três frases sintéticas. Buscou-se com essa questão identificar quais são as saídas encontradas para minimizar e/ou resolver os desafios atuais dos docentes em estágio probatório.

Os docentes formularam soluções diferenciadas para as dificuldades relatadas, entretanto, para alguns docentes essas dificuldades seriam minimizadas se a estrutura e os equipamentos fossem disponibilizados a contento.

Os docentes entrevistados mostraram elevado interesse no trabalho docente, notadamente, no ensino. Dessa forma se movem com o intuito de que seus esforços e que suas atividades alcancem o discente. Alguns assumem a compra de reagentes para que o discente não perca a oportunidade de vivenciar a experiência desenvolvida na disciplina. O que se mostra constante no discurso dos docentes é uso de material pessoal para ser utilizado em sala de aula, entre outras coisas que se façam necessárias para o bom desenvolvimento da disciplina. Através da iniciativa própria, os docentes pesquisam, tentam refletir e modificar o relacionamento junto aos discentes, assim que aprimorar sua forma de ensino. Muitas dessas soluções foram encontradas com o auxílio das ações formativas oferecidas pelo programa CASa, mas demandou uma sensibilidade do docente em aceitar uma nova metodologia.

No questionamento cite em ordem crescente de importância 1 (mais importante) a 3 (menos importante) as três principais competências docentes que você considera para o ensino superior.

A análise permitiu emergir vários enunciados que foram reagrupados em categorias como conhecimento, didática, comunicação e comportamental.

A competência conhecimento foi a mais indicada na pesquisa, assim que os termos, conhecimento técnico, formação, domínio, atualização do conteúdo e contextualização.

A competência didática foi percebida também pelos termos, habilidade em transmitir conteúdos, organizar e estimular situações de aprendizagem.

A competência comunicação foi percebida com a seguinte frase “se expressar bem, de forma clara e objetiva”, ouvir as demandas e com o próprio termo comunicação.

A competência comportamental também foi percebida e relatada pelos docentes com os termos empatia, bom relacionamento, agir com responsabilidade, ser exemplo e agir com ética,

Esta parte da análise colocou em evidência como as ações formativas elaboradas podem ser úteis para o docente no ambiente de ensino, assim que as representam novas necessidades de formação que podem ser desenvolvidas a partir das competências relatadas como importantes e expressas pelos docentes.

Percebe-se também que os docentes são conscientes das dificuldades para exercer a docência e o alto engajamento se mostra evidente entre os entrevistados, pois 70,29% indicaram soluções para enfrentar os desafios da docência.

## **5.8 Observações conjuntas sobre as competências docentes 137**

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 e para a análise dos dados usamos o software SPSS.

O presente trabalho sobre a avaliação das competências dos docentes em estágio probatório contribuiu para identificar que os docentes possuem competências didáticas e avaliativas, segundo os respondentes declararam ter ao ingressar na instituição.



O questionário aplicado já tinha o intuito de integrar as respostas encontradas com o modelo CIPP. Sendo assim, correlacionamos a função ensino (didática e avaliação), o projeto de extensão e o monitoramento das competências do docente pelo programa com a etapa contexto. As respostas encontradas revelaram 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, segundo os docentes entrevistados, pois estes não responderam a afirmativa conferindo uma baixa intensidade ao monitoramento e ao conhecimento em pesquisas de extensão e uma alta intensidade aos conhecimentos em didática e em avaliação, como relata o gráfico 1.

Dentre as informações colhidas dos centros acadêmicos, os docentes da Faculdade de Educação-FACED mostraram um baixo interesse pelas ações formativas ofertadas, averiguada com base na participação das ações formativas e carga-horária cumprida, que foi no limite da obrigatoriedade. Observamos também que vários docentes em estágio probatório no período pesquisado da Faculdade de Educação-FACED ainda estão longe de completar a carga-horária estando alguns deles no último ano do estágio probatório.

Diferentemente, os docentes do Instituto Universidade Virtual, da Faculdade de Direito e da Faculdade de Farmácia, Odontologia e Enfermagem buscaram cumprir a obrigatoriedade da carga-horária e continuar participando de ações formativas, produzindo horas suplementares em sua declaração emitida pelo CASa. O que vem confirmar com a entrevista que fizemos com o gestor que se pronunciou a respeito do aumento do interesse dos docentes após participarem das atividades.

Dentre os cursos ofertados há ações formativas de longa duração como o curso de Didática do ensino superior e o curso de DTIC com 64h e ações formativas de curta duração nas mais diversas áreas com duração de 2h. Entretanto, percebemos um grande interesse dos docentes pesquisados e que cursaram a maior carga-horária em suas Unidades Acadêmicas que as ações frequentadas tinham afinidade com suas áreas específicas de formação e de ensino. Segundo a gestora as ações que despertavam um grande interesse como a ação formativa de Tanatologia teve sua carga-horária aumentada para que houvesse um maior aprofundamento do tema, ao mesmo tempo em que aproveita o interesse dos docentes pelo assunto. Assim essa ação formativa pontual passou a ser realizada em sete encontros sequenciais e teve uma grande procura por docentes de diversas áreas.

Observamos um número significativo de docentes que responderam com o item “não sei” disponível na escala Likert da pesquisa quantitativa. O fato dos docentes não

responderem a afirmativa se deu porque alguns estavam recentemente na instituição, mas em outros casos, se percebeu que mesmo esses docentes recentes também responderam com não sei responder na afirmativa 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, porém o docente precisa procurar o programa, uma vez que o mesmo ainda tem limites físicos e humanos para atender *in loco* os docentes.

Os insumos (modelo CIPP) revelam juntamente com observações colhidas que a estrutura e os preletores colocados a disposição do programa são adequados. Ressaltamos que um grande investimento foi feito entre 2012 até 2015 para trazer preletores de reconhecimento nacional para ministrar palestras, oficinas, etc. atendendo a necessidade dos docentes com renomados profissionais da área. Com a crise econômica as ações formativas passaram a ser ministradas por docentes da instituição que se disponibilizavam para tal intento.

No processo (modelo CIPP) podemos que não foi identificado desconhecimento das ações formativas e para que servem, ou seja, os docentes conhecem o programa CASA. Atualmente as informações do programa tem sido divulgada de forma intensiva por várias mídias, como o blog, a Fanpage, o site do próprio CASA, o site institucional, a rádio, o jornal, o que possibilita alcançar o maior número de docentes e aumentar a possibilidade de participação e proveito das ações formativas.

Embora o programa CASA ancore-se na aprendizagem significativa evidenciou-se que a recorrência do uso da metodologia na atuação do docente e a aplicação prática das ações formativas não se mostraram relevantes na pesquisa, demandando um esforço maior do programa em sincronizar essas propostas com os palestrantes.

Podemos mencionar que as informações do produto (modelo CIPP) foram fundamentadas em alguns dos princípios do programa CASA e no que se acredita ser o 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 pelos discentes e o aprendizado do

dos docentes nas ações do programa CASa. Apesar de levantar as competências dos docentes necessárias ao ensino não reconhecemos as competências e/ou os saberes para o ensino superior que o programa espera alcançar com as ações formativas. Porém podemos destacar que o programa CASa tem se empenhado bravamente a cumprir um papel complexo que vislumbro que se tornará ainda maior quando for implantado o programa de formação continuada para os docentes da instituição com base nas projeções do PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional) visando a qualidade do ensino.

### **5.9 Discussão dos Resultados quantitativos e qualitativos**

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 por meio da análise das informações coletadas e da intervenção do docente como criador do seu aprendizado.

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 intenção 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”, “o curta docente” e a “História de vida”.

Uma inquietude que se apresenta através do discurso do gestor 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 reticentes, porque vem com crenças como deve ser uma formação, opiniões que precisam ser destruídas para dá vazão aos fatos e experiências que vivenciarão 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. Estar aberto às ações formativas leva o docente a refletir, a entender que uma metodologia que é aplicada precisa ser entendida, pois se ocorrer erros que estes não os leve a pensar que a metodologia não serve, mas refletir e buscar 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).

As ações formativas de um modo geral são consideradas importantes para a formação docente, entretanto os cursos de longa duração como o DTIC e a o curso de didática do ensino superior levam ao aprofundamento do tema o que facilita a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos.

Segundo as entrevistas e documentos analisados, os docentes não tem uma prescrição nas ações formativas para saber como fazer, como avaliar, como se relacionar com os discentes, como verificar a aprendizagem, como coordenar, como interferir, como criticar os trabalhos de forma construtiva e avaliativa, como transmitir o conteúdo. Notamos que as ações formativas são pouco delimitadas por seguir um modelo não prescritivo e instrutivo. Na etapa de análise das entrevistas tivemos a possibilidade de verificar como os docentes se preocupam em desenvolver esses conhecimentos e aplicar metodologias que melhorem o aprendizado dos discentes. Contudo, para 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, onde é avaliado seus conhecimentos, sua didática, sua experiência profissional, suas pesquisas e publicações através do *Currículo Lattes*. Participar de um processo seletivo e ser aprovado mostra uma superioridade do profissional aprovado e posteriormente essa superioridade é confrontada e precisa ser renunciada para que se renove o conhecimento. Esse ciclo leva o docente a viver e reviver o estado inicial de objetivação, pois ao entrar no estágio probatório, entra em um processo de descoberta que o leva a retificar as subjetividades. 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 que a medida que o objeto me instrui, modifica quem é instruído, ou seja, modifica-me 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 sobre o

conteúdo, sobre a avaliação, sobre o relacionamento com o discente, ou seja, melhorar o caráter comportamental na busca de nutrir uma relação sadia com o discente.

Por meio do saberes que o docente e os discentes compartilham, interagem e integram estão os saberes cognitivos, curriculares e disciplinares, como coloca TARDIF (2005). Nessa perspectiva, a falta de prescrições, representativamente para os docentes que não tem experiência significativa nessa função significa lhe atribuir um trabalho de certa forma pesado, pois cada docente interpreta a atividade de forma individual, sem o suporte da teoria e da experiência para o ensino superior.

Os resultados das entrevistas mostram que as competências mais significativas para os docentes é o domínio do conteúdo. Este resultado reflete a preocupação do docente em relação a evolução do seu conhecimento no intuito de oferecer e discutir com os discente os resultados das pesquisas mais recentes.

O aprendizado do docente ocorre por meio do aprofundamento do estudo no assunto por meio da autodidaxia e os resultados das pesquisas publicadas, mas também quando socializa esse conhecimento. Para Gage (1984) a socialização ocorre tanto entre docentes e seus pares, como entre docentes e discentes.

Assim concluímos que além do saber comportamental e do domínio da disciplina podemos considerar que o saber do docente envolve ainda conhecimentos de cultura, emocionais, fisiológicos, entre outros conhecimentos. Talvez olhando essa dimensão que é o ensinar que o programa CASa combina ações formativas multidisciplinares que juntas buscam contribuir para a prática do docente do ensino superior.

Porém o domínio do conteúdo e as pesquisas desenvolvidas tomam um tempo considerável do docente e tanto o ensino como suas publicações são consideradas na progressão. Percebemos na pesquisa que a aproximação dos docentes e o compartilhamento de suas experiências entre seus pares tem se mostrado positiva e frequente.

A análise das etapas avaliativas (contexto, insumo, processo e produto) do modelo CIPP foi utilizada nesse estudo para representar as respostas das afirmativas e mostrar a necessidade de realizar várias avaliações em um programa de formação docente. Cada etapa é uma avaliação que o modelo CIPP direciona o avaliador e tem como objetivo orientar a avaliação para a tomada de decisão e conseqüentemente propor melhorias sustentáveis. As quatro etapas oferecem certa coerência na análise e permitem dar conta da importância de avaliar todo o processo.

Por meio das etapas e das variáveis explicativas da avaliação das competências docentes, foco do nosso estudo, percebemos uma correlação positiva entre a etapa Contexto e o Produto. Nossos estudos indicam que a concordância alta encontrada das competências declaradas dos docentes na etapa avaliativa inicial foram o ensino e a avaliação, sendo menos significativa a competência na pesquisa de extensão, nos docentes entrevistados. Os resultados encontrados da média total dessas duas etapas mostram a dependência do desempenho geral alcançado pela etapa avaliativa Produto e da etapa avaliativa Contexto. Nossa análise indica ainda que a média total das variáveis do Insumo e que se referem aos recursos, adequação das técnicas e atendimento das necessidades colocadas a disposição dos docentes nas ações formativas são estatisticamente significativas e percebidas pelos docentes.

No Processo, apresentamos as respostas dos docentes as variáveis relativas a personalização da formação, a interação com os docentes no desenvolvimento das competências e a efetividade das ações formativas do programa que se mostrou de baixa intensidade, este resultado também foi percebido no discurso do gestor. Observamos que esta constatação sobre a interação e a personalização da formação demanda um maior engajamento e individualização do trabalho que é feito atualmente pelo programa CASA. Desse resultado também pudemos apreciar que as ações formativas são conhecidas por uma parcela significativa dos docentes respondentes, entretanto verificamos um alto resultado de docentes que não responderam a essa afirmativa, o que representa 31% da amostra da pesquisa. Mesmo que o público esteja segmentado e possuam características semelhantes, são docentes, estão em estágio probatório e pertencem a mesma instituição, estes não têm o mesmo acesso as informações institucionais, assim, estes precisam conhecer efetivamente sobre as ações do programa para contribuir com a continuidade e melhoria do mesmo.

Percebe-se a complexidade das interações dessas quatro etapas quando aplicadas no programa CASA, entretanto se observa a relação de importância, pois uma etapa depende na outra. Entretanto, entre elas, manifestam-se a dificuldade de acompanhar todo o processo de formação por meios avaliativos que permitam convergir para o planejamento e o acompanhamento das ações formativas. O uso do planejamento (inicial) e do acompanhamento (final) alimentaria a avaliação e o desenvolvimento das dimensões pedagógicas do programa.

Desenvolver a dimensão pedagógica 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, aplicação dos conhecimentos, dos saberes que podem servir de base para um modelo.

Não conseguimos observar durante o nosso estudo se houve mudança nos conhecimentos, se houve mudança nas técnicas pedagógicas, se houve mudança nos comportamentos relacionais, se houve mudança nas competências declaradas, pois essa prática de relacionar as ações formativas com as avaliações docentes ainda não está sendo praticada e não foi implantada, entretanto se vislumbra sua ocorrência.

Os melhores resultados levando em consideração a média geral foi Contexto, seguindo por Produto, Insumo e por último Processo.

## **6 CONSIDERAÇÕES COMPLEMENTARES**

Consideramos que a abordagem adotada integrando os quatro polos: epistemológico, teórico, morfológico e técnico permitiu dentro de uma sinergia de reflexão a associação ao modelo avaliativo CIPP. Essa associação nos permitiu obter resultados que não seriam alcançados se tivéssemos feito uma abordagem mais reduzida ou se isolássemos uma única dimensão.

Uma abordagem focada somente no programa como objeto de formação teria nos limitado na compreensão dos fatores envolvidos, bem como nos impactos do programa. Poderíamos até contribuir em curto prazo, mas não poderíamos contribuir com questionamentos que levassem os gestores a refletir em longo prazo sobre as possíveis modificações para a melhoria e o acompanhamento das ações formativas.

Conseguimos em um contexto difícil inicialmente atender em parte aos nossos objetivos que foram:

O primeiro objetivo específico era saber se existe um modelo de formação de competências predominante, observamos e entrevistamos gestores que disseram não existir um modelo formal, entretanto percebemos que existe um modelo não prescritivo e não instrutivo que se fundamenta em quatro eixos que as ações formativas são distribuídas, como mostra a figura 8 e seis princípios que inspiram as ações do programa.

O segundo objetivo específico foi 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. Propomos para esse intento uma avaliação com o modelo CIPP que

conseguimos aplicar usando o suporte do questionário. A partir das informações coletadas do contexto, dos insumos, do processo e do produto final podemos perceber a importância avaliativa das etapas e como elas poderiam colaborar para escolha das ações formativas, aumento da adesão dos participantes e a melhoria do programa.

O terceiro objetivo específico foi verificar se as ações formativas contribuem para a formação das competências docentes e quais são os critérios, técnicas e procedimentos avaliativos. Concluímos que as ações formativas contribuem para a formação de competências, entretanto, ainda não foram implantadas técnicas e procedimento avaliativos que liguem a CPA das estruturas com o Programa CASa.

O quarto objetivo foi 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. De acordo com a percepção da maioria dos docentes, os objetivos eram claros e atendiam suas necessidades.

O quinto objetivo específico era mapear e analisar as competências docentes em estágio probatório no Programa CASa/UFC 2013-2015 a partir da percepção dos docentes e do gestor. Levantamos as competências, mapeamos e analisamos de acordo com os saberes descritos por LeBortef (2003) no capítulo 3. No fim dessa análise foi possível identificar a seguinte competência em detrimento das outras: saber integrar ou combinar saberes múltiplos e heterogêneos. Este resultado focaliza sobre as atividades ao qual o programa deverá dirigir prioritariamente seus esforços

Ao analisar de forma sistêmica os docentes e as ações formativas do programa levaram-se em conta as dimensões (ensino, pesquisa, projetos de extensão), entretanto a análise permitiu conhecer melhor o programa CASa. Mesmo que o programa possua uma independência importante, percebemos a importância de possuir uma missão e objetivos claros integrados ao PDI. Percebendo que a fragmentação das ações formativas são menos lembradas e aplicadas pelos docentes que as ações formativas de longa duração, vemos a importância da integração das atividades visando um aprofundamento do tema e da articulação de um modelo de avaliação. Ressaltando que ter um padrão das ações formativas, não diminui a liberdade e autonomia do programa, entretanto fica mais fácil de planejar, organizar, dirigir e avaliar as ações formativas e perceber se os objetivos propostos inicialmente foram realmente alcançados.

A pergunta norteadora desse trabalho foi: existe um modelo de formação de competências predominante no programa CASa/UFC? Podemos dizer que existe um modelo



informal que se apresenta como não formativo e não instrutivo e que serve para explicar a diversidade de atividades formativas que existem no Programa CASa.

Os dados levantados revelam que os docentes ingressam na instituição com competências consolidadas em didática e em avaliação, porém as competências para o desenvolvimento de projetos de extensão se apresentou como não consolidada entre os docentes e a serem desenvolvidas. Esta particularidade reforça as barreiras encontradas pelos docentes a participação em projetos de extensão. Escolhemos nos concentrar nessas três competências na etapa Contexto do modelo CIPP, pois são pilares para o docente do ensino superior. A formação do docente, a busca pelo saber, anteriormente, era de sua responsabilidade, porém desde 2012 por incentivo dos órgãos governamentais federais e da própria instituição, ele se vê diante de um programa de formação nacional, instituída por Lei e de participação obrigatória, que visa atender as necessidades da instituição e do discente como beneficiários e do desenvolvimento pessoal do docente.

Os estudos das quatro etapas avaliativas do modelo CIPP revelam que os melhores resultados encontrados, considerando a média geral, foi Contexto, Produto, Insumo e Processo.

O Contexto apresentou as competências didáticas, avaliativas e extensão necessárias para o ensino superior e a avaliação constatou que os docentes possuem principalmente competências didáticas e avaliativas, mas apresentam menos conhecimentos em projetos de extensão.

No Insumo, a infraestrutura foi avaliada, assim consideramos nessa etapa os recursos utilizados nas ações formativas. Os resultados revelam que estes estão a contento, entretanto houve uma severa crítica a estrutura e aos recursos disponíveis para os docentes exercerem sua atividade principal, a docência. Este foi um dos desafios encontrados pelos docentes no seu dia-a-dia para o desenvolvimento das aulas.

No Processo observa-se que os docentes têm consciência das formações, entretanto o programa ainda não interage o suficiente para identificar as necessidades dos docentes e propor uma personalização da formação. O resultado revela a necessidade de um engajamento pedagógico razoável em direção a um número considerável de docentes, mas que levam a uma coerência entre a necessidade do individuo e a ação formativa ofertada.

A etapa Produto mostra o resultado do esforço do programa, se o objetivo foi alcançado. Assim, identificamos os resultados a partir dos objetivos iniciais que conseqüentemente geraram informações pertinentes sobre os docentes, as competências e as

ações formativas. Inserimos como variáveis nessa etapa a questões relacionadas a cooperação e aprendizagem significativa com o intuito de atender as características peculiares e percebidas no Programa CASa, pois existe toda uma ideologia voltada para o PACCE-programa de aprendizagem estudantis em células e a aprendizagem significativa, o resultado se mostrou contundente pois a média verificada foi a segunda mais baixa da etapa. Por meio desse resultado concluímos que durante as ações formativas os docentes não conseguiram alinhar esse novo conhecimento as atividades exercidas na instituição gerando essa média.

Observando as outras variáveis que compõe essa etapa. Constatamos que os docentes melhoraram o comprometimento *com* a docência no ensino superior e que as ações formativas serviram para melhorar as competências como docente do ensino superior. Contudo, a variável *contribui para o atingimento dos objetivos pedagógicos das disciplinas ministradas e levam a aplicação pratica no desenvolvimento das atividades docente*, tiveram respectivamente uma média baixa relacionada aos outras médias encontras. As variáveis da etapa Produto foram pensadas com base no que se espera do docente no processo de formação e atendendo as especificidades do programa. A variância do produto reflete a distância dos valores encontrados. A análise global, não em relação aos itens, mas no nível das respostas da encontradas na etapa testemunham um equilíbrio.

Dentro do processo sistêmico que procuramos avaliar o Programa CASa, os resultados mostraram que as mudanças desejáveis ocorrem e as competências são agregadas a prática docente, talvez não com a abrangência desejada. Em síntese, o programa CASa demonstra ter contribuído para o desenvolvimento das competências que envolvem a formação docente do ensino superior, pois ao avaliar o programa constatamos que há, entretanto não na mesma proporção, evidências relativas a melhoria do comprometimento, do planejamento, da avaliação do ensino-aprendizagem, do atingimento objetivos pedagógicos das disciplinas e da cooperação e da aprendizagem significativa e que envolvem as competências intrínsecas à docência do ensino superior da instituição pesquisada. Sendo assim, o diagnostico inicial para planejar as ações devem seguir uma sequência que se inicia a partir do conhecimento do Contexto do programa e onde se precisa os objetivos e espera que os resultados sejam alcançados.

Nossos avanços foram importantes por meio desse estudo e nossas proposições ao programa é intensificar seu trabalho junto as Unidades Acadêmicas para melhor entender as suas particularidades com visitas periódicas. Melhorar a forma de escutar os docentes, buscar propor um programa de formação inicial ao docente em que o mesmo possa ser engajado

desde o início do estágio probatório. Planejar as ações formativas de forma eficiente, visando menor custo e maior benefício para os docentes e para a instituição, apesar do quórum de algumas ações atualmente ser pequeno, com três alunos, não se apresenta como uma ameaça para o programa, mas se apresenta como um custo para a instituição e um engajamento do tempo de trabalho do servidor para elaboração e ministração da ação formativa. Criar uma rede Interuniversitária com o intuito de fomentar o desenvolvimento das competências para o ensino superior e compartilhar ações formativas.

Este trabalho se mostrou desafiador, felizmente encontramos o Programa CASa disposto a nos ajudar nessa empreitada o que muito nos honrou e enriqueceu essa pesquisa. Espero contribuir com a Universidade Federal do Ceará e ao programa CASa com esse trabalho a altura em que fui auxiliada.

Para a continuidade desse trabalho sugere-se avaliar se as ações formativas contribuem para uma melhor avaliação dos docentes pelos discentes.

## REFERÊNCIAS

- ANDRIOLA, W.B. Avaliação Institucional na Universidade Federal do Ceará (UFC): Organização de Sistema de Dados e Indicadores da Qualidade Institucional. **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**. Vol. 9, No. 4, dez/2004.
- ANDRIOLA, W.B. Utilização do Modelo CIPP na Avaliação de Programas Sociais: O Caso do Projeto Educando para a Liberdade da SECAD/MEC. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, 8(4), pp. 65-82. Disponível em: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num4/art4.pdf>. Acesso em 20-09-2014
- ANDRIOLA, W.B. (1999). **Evaluación: La vía para la calidad educativa**. Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, 7(25), pp. 355-368.
- ANDRIOLA, W.B. (2001). **Avaliação dos Programas Estaduais de Qualificação Profissional (PEQ's): Uma Revisão Conceitual do Modelo 3ER**. Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, 9(30), pp. 43-56.
- ARDOINO, J. & BERGER, G. “**L'évaluation comme interprétation**“, Pour n°107, 1986, p 120/127
- AUBRET J., GILBERT P., PIGEYRE, F., **Savoir et pouvoir : les compétences en questions**, Paris, Presses Universitaires de France, 1993
- AUSUBEL, D.P. (1963). **The psychology of meaningful verbal learning**. New York, Grune and Stratton.
- AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982
- BACHELARD, G. **A epistemologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1971.
- \_\_\_\_\_. **O racionalismo aplicado**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- \_\_\_\_\_. **A filosofia do não**. Lisboa: Presença, 1991.
- \_\_\_\_\_. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005
- \_\_\_\_\_. **O novo espírito científico**. 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Ensaio sobre o conhecimento aproximado**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.
- BARBOSA, Elyana. Gaston Bachelard e o racionalismo aplicado. **Cronos**, Natal-RN, v. 4, n. 1/2, p. 33-37, jan./dez. 2003.
- BARRETO, R.G. **Tecnologia e educação: trabalho e formação docente**. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1181-1201, Set./Dez. 2004
- BECKER, F. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. 11. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BELISLE C. ; LINARD M. **Quelles nouvelles compétences des acteurs de la formation dans le contexte des TIC ?**", Education Permanente, 127 : 19-47, 1996

BERTALANFFY, L. V. **Teoria geral dos sistemas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BINET Alfred . **New Methods for the Diagnosis of the Intellectual Level of Subnormals in The development of intelligence in children**. Vineland, NJ: 1905. Publications of the Training School at Vineland. Tradução de Elizabeth S. Kite. Toronto. L'Année Psychologique : Edição 12: 191-244, 1916.

BOCHENSKI I. M. **A Filosofia Contemporânea Ocidental**. Tradução de Antônio Pinto de Carvalho: São Paulo: EPU: EUSP, 1975.

BONNIOL, Jean-Jacques & VIAL, Michel. **Modelos de Avaliação** – Textos Fundamentais. Porto Alegre, ARTMED, 2001.

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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm); Acesso em 20-09-2014

BRASSAT, Emmanuel. **La notion de compétence, ses enjeux épistémologiques**, 2013. Disponível em: [http://www.sofphied.org/wa\\_files/Brassat\\_202013.pdf](http://www.sofphied.org/wa_files/Brassat_202013.pdf). 2013; Acesso em 20-09-2014.

BRONCKART, Jean-Paul et al .1985. **Le fonctionnement des discours**. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse, Paris: Delachaux & Niestlé, 175 p.

BRUNER, J. On Knowing: **Essays for the Left Hand**. Cambridge. Harvard University Press B, 1964.

\_\_\_\_\_. **Child's talk**: Learning to use language. New York: Norton, 1983

\_\_\_\_\_. **Social Research**: An International Quarterly Reflections on the Self . Arien Mack, Editor. Volume 54, No. 2: 1987, pp.11:32.

\_\_\_\_\_. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001

BRUYNE, P.; HERMAN, J. ; SCHOUTHEETE, M. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais**. Tradução de Ruth Joffilt. Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1991

BULCÃO, Marly. **O Racionalismo da Ciência Contemporânea**. Rio de Janeiro, Edições. Antares, 1981.

CAMPINOS-DUBERNET, M.; MARRY, C. De l'utilisation d'un concept empirique: la qualification; quel rapport à la formation?. In: TANGUY, L. (Dir.). **L'introuvable relation formation/emploi**: un état de recherches en France. Paris: La Documentation Française, 1986. p. 197-232

CARDINET, J., TOURNEUR, Y. **Une théorie des tests pédagogiques**, Neuchâtel, INRDP, 1974

\_\_\_\_\_. **Assurer la mesure**, Berne : Peter Lang, 1985

CHARLOT, B. ; BAUTIER, E. **Rapport de Recherche**. D'Ecol. Université Paris XVIII, 1991.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. Ed. Ática, São Paulo, 2000.

COLARDYN, D. La gestion des compétences. **Recherche & Formation**, vol. 23, numero 1, 1996, pp 177-179.

CONSED - UNESCO. **O Desafio da profissionalização docente no Brasil e na América latina**. Brasília: UNESCO, 2007.

COSTA, 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.

CRONBACH, L. J; AMBROM, S. R.; DORNBUSCH, S. M.; HESS, R. D.; HORNÍK, R. C.; PHILLIPS, D. C; WALKER, D. F. WEINER, S. S. Toward Reform of Program Evaluation. **American Educational Research Association**. Vol. 3, No. 6 (Nov. – Dec), 1981, pp. 85-87. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/1163707> Acesso em 22.09.2013

DESCARTES, Rene. **Discurso do Método**. Descartes – Vida e Obra, Rio de Janeiro, Nova Cultural, 1996, p. 65-127.

D'IRIBARNE, Philippe. **La Logique d'Honneur**. Gestion des entreprises et traditions nationales. France: Editions du Seuil. 1989

DE KETELE, J.-M., . Approche socio-historique des compétences dans l'enseignement. In : BOSMAN, C., GERARD, F.M., ROEGIERS, X. (Eds). **Quel avenir pour les compétences ?** Bruxelles: De Boeck Université, 2000, pp. 83-92

DEWEY, John. O desenvolvimento do Pragmatismo Americano. *Cognitio-estudos: Revista Eletrônica de Filosofia*, v.5, n.2. São Paulo: PUC-SP, 2008. p. 119-132

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. São Paulo: Nacional, 1979

DIAS, A. M. I; PORTO, B. S. . Desenvolvimento da Docência em Nível Superior: de situações vivenciadas na prática à formação de rede de saberes. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; DÁVILA, Cristina Maria. (Org.). **Profissão docente na educação superior**. 1ed.Curitiba: Editora CRV, 2013, v. 1, p. 1-168.

DUBAR, C. **La socialisation**: construction des identités sociales et professionnelles. 2.ed. Paris: Armand Colin, 1996.

DUPRIEZ, Vicent . La construction du cadre institutionnel de l'école. In : COURTOIS, Luc ; ZACHARY, Marie Denise. **Enseigner la Wallonie et l'Europe**: Pour une éducation citoyenne 2001, pp. 83-94. Lovaine-la-Neuve: Fondation Wallone.

DURAND, T. L'alchimie de la compétence. **Revue Française de Gestion**, n. 127, p. 84-102, jan./fév. 2000.

ENAP, Políticas públicas; coletânea. Disponível em:  
[http://repositorio.enap.gov.br/bitstream/handle/1/1253/cppv1\\_0403\\_lobato.pdf?sequence=1&iAllowed=y](http://repositorio.enap.gov.br/bitstream/handle/1/1253/cppv1_0403_lobato.pdf?sequence=1&iAllowed=y). Acessado em: 06.09.2016;

FERREIRA FILHO M. G.; **O poder constituinte**. São Paulo, Saraiva, 2005.

FEUERSTEIN, R., RAND, Y., HOFFMAN, M. B., MILLER, R.. **Instrumental enrichment: an intervention program for cognitive**. Scott: Foresman and Company. Illinois: Glenview, 1980.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. **Construindo o Conceito de Competência**. RAC, Edição Especial 2001: 183-196.

GAUTHIER, C., DESBIENS, J.-F., MALO, A., MARTINEAU, S. et SIMARD, D. (dir.) (1998). **Pour une théorie de la pédagogie**: recherches contemporaines sur le savoir des enseignants. Paris/Bruxelles: De Boeck Université.

GAUTHIER, C. La raison du pédagogue. In : GAUTHIER C ; MELLOUKI M. TARDIF (dir.). **L e Savoir des enseignants**. Que savent-ils ? 1993, p. 187-206. Montreal: Logiques.

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.

GAGE, N. L. **What Do We Know about Teaching effectiveness ?** Phi Delta Kappa. 66: 87-93, 1984.

GRAMIGNA, M. R. **Modelo de Competências e Gestão dos Talentos**. 2a. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

HADJI, CHARLES. **Avaliação**: as Regras do Jogo. Porto: Porto Editora, 1994.

HAMMOND, R.L. Evaluation at the local level. In. WORTHEN, B.R.; SANDERS, J.R. **Education evaluation**: theory and practice. Belmont: Wadsworth, 1973.

INEP. **Censo da educação superior 2013**. Brasília: INEP, 2013. Disponível em:  
[http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf). Acessado em: 05.05.2015

\_\_\_\_\_. **Orientações do SINAES, 2004** Disponível em:  
[http://download.inep.gov.br/download/superior/sinaes/orientacoes\\_sinaes.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/sinaes/orientacoes_sinaes.pdf). Acessado em 06.07.2016

JESUINO, F. DE M.; LIMA, M. A. M.; SOUZA, A. M. DA C.; MARINHO, G. S. Lágrimas na chuva: reflexão epistemológica sobre desumanização e desperdício da tecnologia educacional. **Revista de Ciências Humanas (UFSC)**, v. 48, p. 4-19, 2014.

KERLINGER, F. N. **Foundations of Behavioral Research**, United Kingdom: Holt, 1965.



KLARSFELD, A. La comptence, ses definition, ses enjeux. **Revue Gestion**, n° 2, mars-avril, 2000, p ; 31-47. Disponível em: [https://www.academia.edu/1526777/La\\_comp%C3%A9tence\\_ses\\_d%C3%A9finitions\\_ses\\_enjeux](https://www.academia.edu/1526777/La_comp%C3%A9tence_ses_d%C3%A9finitions_ses_enjeux). Acesso em 09.05.2014

LANDSHEERE, G. de (1988). History of educational research. In KEEVES, J.P. (Ed). **Educational research, methodology, and measurement**. An international handbook. Oxford, Pergamon Press. p. 8-16

LE BOTERF, G. **De la compétence. Essai sur un attracteur étrange**, Paris, Les Editions d'organisation, 1994

LE BOTERF, G. **De la compétence à la navigation professionnelle**, Paris, Les Editions d'organisation., 1997

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003

LECOURT, D.. **L'épistémologie historique de Gaston Bachelard**. Paris: Vrin. (Trabalho original publicado em 1968), 2002

LEPLAT, J. (1991), Compétences et ergonomie. In : MONTMOLLIN, R. Amalberti, M. de; THEUREAU, J. **Modèles en analyse du travail**. Liège: Mardaga, 263-278.

LÉVY, P. **Cibercultura**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2000.

LIMA, C.I.; CAVALCANTE, S.M.A.; ANDRIOLA, W.B. (2008). Avaliação Educacional e o Modelo CIPP. In: IV Congresso Internacional de Avaliação Educacional, 2008, Fortaleza. **Anais do IV Congresso Internacional de Avaliação Educacional**. Fortaleza: IMPRECE. pp. 1076-1091.

LIMA, M. A. M.. **Educação? Competências, e desempenho: chaves humanas para a auto sustentabilidade organizacional** 1. ed. Fortaleza-Ce: Fundação Universidade Estadual do Ceará, 2004. v. 1000. 303p.

LIMA, M. A. M.. **Avaliação de programas educacionais em organizações: contrato de avaliação e indicadores de aproveitamento**. 3. ed. FORTALEZA-CE: EDITORA UFC, 2005. v. 1000. 286p.

LIMA, M. A. M.. **Auto-avaliação e desenvolvimento institucional na educação superior: projeto aplicado em cursos de Administração**. 1. ed. Fortaleza-CE: Edições UFC, 2008. v. 1000. 626p.

LOCKE, John. **Ensaio sobre o entendimento humano**. vol.1. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1999b.

MALGLAIVE, G. – **Enseigner à des adultes**. Paris : Presses Universitaires de France, 1990.

MCCLELLAND, D. Testing for competence rather than intelligence. **American Psychologist**, v. 28, n. 1, p. 1-14, 1973.



METFESSEL, N.S.; MICHAEL, W.B. A paradigm involving multiple criterion measures for the evaluation of the effectiveness of school programs. **Education and Psychological Measurement**, Stanford, v. 27, p. 195-213, 1967.

MICHEL S. ; LEDRU M. **Capital-compétence dans l'entreprise: une approche cognitive**, ESF éd., 1991 - 227 pages

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986. Disponível em: [http://www.aedi.ufpa.br/parfor/letras/images/documentos/ativ1\\_2014/abaetetuba/tomeacu2011/ensino\\_as%20abordagens%20do%20processo.pdf](http://www.aedi.ufpa.br/parfor/letras/images/documentos/ativ1_2014/abaetetuba/tomeacu2011/ensino_as%20abordagens%20do%20processo.pdf) . Acesso em 01.05.2015.

MOREIRA, M.A., CABALLERO, M.C. e RODRIGUES, M.L. (orgs.). **Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo**. Burgos, España. 1997, pp. 19-44. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubport.pdf>. Acesso em 01.05.2015.

MOLL, Luis C. **Vygotsky e a educação: Implicações pedagógicas da psicologia sócio histórica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996

NÓVOA, António, coord. - **"Os professores e a sua formação"**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/4758> Acesso em 01.05.2015.

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

PERRENOUD, Ph. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote. 1993b

\_\_\_\_\_. **Pedagogia diferenciada. Das intenções à Ação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

\_\_\_\_\_. **Formação Contínua e Obrigatoriedade de Competências na Profissão de Professor**, 1998. Disponível em [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1998/1998\\_48.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_48.html). Acesso em 01.05.2015.

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.

PIAGET, J. **Aprendizagem e Conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1979.

PORTO, B. S.; Cavalcante Jr.; ZYLBERBERG, T. P. Marcas da Casa: contribuições para a prática docente no ensino superior. In: PORTO, Bernadete de Souza et al (Org.). **Práticas Docentes em Foco: Diálogos e experiências na Universidade Federal do Ceará**. 1.ed.Fortaleza: Expressão Gráfica, 2015, v. 1, p. 60-78

PROVUS, M. **Discrepancy evaluation**. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation, 1973. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED030957.pdf>. Acesso em: 04.05.2015.

SACRISTÁN, J.G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SCRIVEN M. The methodology of evaluation. In : WORTHEN, B. R. ; SANDERS, J.R. **Educational evaluation: Theory and practice**. Belmont, CA :Wadsworth, 1973. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED110480.pdf>. Acessado em 05.06.2015

SCRIVEN M. **Evaluation treasures**. 3th ed. Newbury Park, CA : Sege, 1981. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED214952.pdf>. Acessado em 05.06.2015

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

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. (s.d.) **Strategies for Institutionalizing Evaluation. Western Michigan University: The Evaluation Center**. Disponível em <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=77BD348712AC534EDE71BAF19D1E1C9C?doi=10.1.1.147.6219&rep=rep1&type=pdf>: Acessado em: 16//09/2012.

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.

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

\_\_\_\_\_. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TERRIEN, J. **Socialização docente e educação: percursos do processo de emancipação** in Monteiro Silva, A.M. Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos. XIII ENDIPE Recife 2006.p. 297-310.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC). **PROGEP - 2016**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2016. Disponível em: [http:// www.progop.ufc.br](http://www.progop.ufc.br). Acesso em: 30.06.2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC). **PROGRAMA CASa - 2016**.

VYGOTSKY, L.S. **Formação Social da Mente**. S. Paulo: Martins Fontes, 1985.

WEILL-FASSINA, A.; RABARDEL, P.; DUBOIS, D. **Représentations pour l'action**. Toulouse, France: Éditions Octarès, 1993.

WORTHEN, B.; SANDERS, J.; FITZPATRICK, J. **Avaliação de programas: concepções e práticas**. São Paulo: Editora Gente, 2004

ZABALZA, Miguel A. **O ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004, 239 p

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência: por uma nova lógica**. São Paulo: Atlas, 2001.

## APÊNDICES

### APENDICE A

#### 1. **Encontros Agendados** (organizados pela equipe de gestão da CASa):

**1.1. Mentores da Docência:** espaço para homenagear os docentes que marcaram positivamente a vida de professores da UFC. Na ocasião, os mentores compartilham suas trajetórias na vida docente, inspirando práticas pedagógicas comprometidas e transformadoras.

**1.2. Seminários Pedagógicos:** palestras com temas voltados à Pedagogia Universitária.

**1.3. Encontros de Didática:** encontros dinamizados por docente-pesquisador de Didática, como espaço que valoriza o fazer pedagógico fundamentado na reflexão compartilhada sobre as práticas de ensino.

**1.4. Espaço Temático:** encontros para o compartilhamento de experiências de docentes da UFC.

**1.5. Diálogos CASa UFC:** espaço para aproximar os docentes das diversas ações, recursos e projetos da UFC, bem como promover a formação política do professor universitário.

**1.6. Encontros de Aprendizagem Cooperativa:** espaço de formação e fomento da metodologia da Aprendizagem Cooperativa a partir da experiência do PACCE/COFAC e do projeto de Articulação Escola Básica e Universidade.

**1.7. CASa de Filosofia:** espaço para o exercício do diálogo filosófico como instrumento de ampliação do discernimento racional e de formação de uma visão de totalidade.

**1.8. CASa de Artes:** espaço estético para fruição das artes e de diversas manifestações do sensível.

**1.9. CASa de Ciência:** espaço epistêmico para o compartilhamento de pesquisas em diversas áreas do conhecimento.

**1.10 CASA de Religião:** espaço destinado à investigação dos valores e da formação mística humana, de diferentes tradições, saberes, experiências e horizontes de compreensão da experiência religiosa e do autoconhecimento.

2. **Ambiências Temáticas (ATs):** comunidades criadas e gerenciadas por docentes da UFC, visando à construção de aprendizagens compartilhadas em torno de um tema relacionado ao desenvolvimento, formação e atuação docente no ensino superior. Consistem em uma forma de a CASA considerar o protagonismo e a trajetória de cada professor(a), por entender que a (trans)formação ocorre no diálogo e no compartilhamento e não apenas por meios prescritivos e/ou instrutivos. Para abrir uma Ambiente Temática (AT), é necessário que um grupo mínimo de professores se reúna em torno de um tema comum ao coordenador da AT e aos demais participantes e estabeleça tanto a periodicidade dos encontros, quanto a sua natureza, se serão presenciais e/ou virtuais. Por exemplo, podem-se cadastrar atividades vinculadas ao Núcleo Docente Estruturante (NDE), reformulações de Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e outros projetos relacionados à docência universitária. O formulário de solicitação deve ser preenchido no Portal da CASA. Após aprovação, a secretaria concede um número de cadastro da AT e informa o procedimento para registrar a presença dos docentes.

3. **Cursos de média e longa duração** (parcerias interinstitucionais):

**3.1. Docência Integrada às Tecnologias da Informação e Comunicação (DTIC):** espaço formativo da CASA em parceria com o Instituto UFC Virtual. Trata-se de um curso semestral de 64 horas que objetiva auxiliar o docente a utilizar recursos da tecnologia digital em sua prática docente. A formação ocorre tanto em encontros agendados a distância. Ao inscrever-se, o docente indica um discente para fazer o curso em cooperação. São ofertadas 100 vagas semestrais (50 discentes e 50 docentes).

**3.2. Cursos CASA/PROGEP:** aprofundamento em temas específicos relacionados ao ensino e à pesquisa, oferecidos em parceria com a PROGEP. Com cursos como: Didática no Ensino Superior (20 horas), Língua Brasileira de Sinais – Libras (64 horas), Avaliação (24 horas). Outros cursos computam carga parcial (depende da formalização, a partir, da lista de atividades do semestre).

**3.3. Disciplina de Didática no Ensino Superior/FACED:** na Pós-Graduação Stricto Sensu da FACED oferece a disciplina ministrada pela Profa. Dra. Bernadete Porto, que

oferece 10 vagas para docentes da CASa participarem como ouvintes. Acontece apenas no segundo semestre letivo, com carga horária de 64 horas.

**4- Colaborações virtuais:** estratégias que favorecem a veiculação de experiências docentes bem sucedidas.

**4.1. Participação no programa de Rádio CASa Aberta** - transmissões semanais (sextas-feiras das 16 às 17h) pela Rádio Universitária FM (107,9) (<http://www.radiouniversitariafm.com.br>). A participação dos docentes é convalidada como 2h de atividade.

**4.2. Filmagem para o Curta Docente** disponibilizado em no canal [www.youtube.com/casaufc](http://www.youtube.com/casaufc). A participação dos docentes é convalidada como 2h de atividade.

**4.3. Produção para o Blog da CASa** no blog da CASa ([www.blogdacasa.ufc.br](http://www.blogdacasa.ufc.br)) são postados relatos de experiências, textos acadêmicos e, literários, resenhas e entrevistas. A participação dos docentes é convalidada conforme a produção textual.

## APENDICE B- QUESTIONÁRIO DE PESQUISA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED)**  
**Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira (PPGEB) /**  
**Núcleo de Pesquisa: Avaliação Educacional**

**AVALIAÇÃO DOCENTE EM ESTAGIO PROBATORIO: ESTUDO DAS AÇÕES EDUCACIONAIS DO PROGRAMA CASa /UFC -COMUNIDADE DE COOPERACAO E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA**

Prezado (a) respondente,

O presente trabalho objetiva avaliar as competências necessárias e desenvolvidas no programa CASa/UFC para os docentes em estágio probatório.

Ressalta-se que os (as) participantes desta pesquisa não serão identificados (as), bem como manter-se-á o sigilo das informações prestadas. Haverá um retorno para os respondentes, informando os resultados da pesquisa por e-mail. Portanto, desde já agradecemos a sua colaboração e ajuda.

<b>1. Sexo:</b> 1.1 ( ) Feminino. 1.2 ( ) Masculino.	<b>2. Idade:</b> _____
--	------------------------

<p><b>3. Quais dessas funções você acumula com a função de docente:</b></p> <p>3.1 ( ) Diretor (a) do departamento.</p> <p>3.2 ( ) Coordenador (a) do departamento.</p> <p>3.2 ( ) Vice-Diretor (a) do departamento</p> <p>3.4 ( ) coordenador (a) do curso</p> <p>3.5 ( ) outros _____</p> <p>3.6 ( ) Nenhuma outra função</p>	<p><b>4. Estado civil:</b></p> <p>4.1 ( ) Solteiro.</p> <p>4.2 ( ) Casado.</p> <p>4.3 ( ) Separado.</p> <p>4.4 ( ) Outro _____</p>
<p><b>5. Última titulação:</b></p> <p>5.1 ( ) Graduado (a) em _____</p> <p>5.2 ( ) Especialista em _____</p> <p>5.3 ( ) Mestre(a) em _____</p> <p>5.4 ( ) Doutor(a) em _____</p> <p>5.5 ( ) Pós- doutorado (a) em _____</p>	<p>6. Área de conhecimento da Graduação e da última titulação</p> <p><b>7. Tempo de docência total</b></p> <p>_____ anos</p> <p><b>8. Ano de ingresso como docente na UFC</b></p> <p>_____</p>

**SEÇÃO 2: AVALIAÇÃO DO MACRO CONTEXTO**

**9. Você cursou disciplinas didático-pedagógicas durante a sua graduação?**

\_\_\_ Sim      Não \_\_\_

**10. Nos três anos de estágio probatório você participou de algum curso de formação orientado/patrocinado pela instituição que você trabalha?**

\_\_\_ Sim    Não \_\_\_

**11. Qual a ação formativa mais importante que você participou no programa CASa?**

**11.1 Qual a segunda ação formativa mais importante que você participou no programa CASa?**



12. Quais são os desafios que você encontra no dia a dia da sua sala de aula em 3 frases sintéticas?.

-

-

13. Como você faz para superar estes desafios que você encontra no dia a dia de sua sala de aula em três frases sintéticas?

14. Alguma dessas ações formativas que você fez durante o estágio probatório o ajudou nos desafios por você citados?

\_\_\_ Sim    Não \_\_\_

14.1 Se sua resposta for sim, dê mais detalhes como:

---

---

15. Os objetivos das ações formativas eram claros?

\_\_\_ Sim    Não \_\_\_

15.1 Se sua resposta for não, dê mais detalhes:

16. Atendiam suas necessidades de formação?

\_\_\_ Sim    Não \_\_\_

16.1 Se sua resposta for não, dê mais detalhes:

---

---

17. Cite em ordem crescente de importância 1 (mais importante) a 5 (menos importante) as três principais competências docentes que você considera para o ensino superior:

Marque com “X” em cada frase constante das **questões 17 a 32** , de acordo com a escala abaixo:

Escala:

1 - Discordo totalmente 2 - Discordo mais

3 - Concordo menos 4 - Concordo plenamente

0 - Não sei responder

<b>AVALIAÇÃO DAS AÇÕES FORMATIVAS DO PROGRAMA CASa NO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS PARA O ENSINO SUPERIOR</b>
---

Competências	0	1	2	3	4
17. Você trouxe conhecimentos didáticos e experiências ao ingressar no estágio probatório.					
18. A sala de aula, o auditório, laboratório, etc. foram adequados para as ações formativas do programa CASa					
19. As ações formativas do programa CASa responderam as suas necessidades.					
20. O programa CASa realiza apresenta as formas de monitoramento das ações formativas a serem realizadas.					
21. Você trouxe conhecimentos em projetos de extensão.					
22. A capacitação para o uso pedagógico e técnico foi adequada.					
23. Você trouxe conhecimentos e experiências para avaliar os discentes ao ingressar no estágio probatório.					
24. Programa CASA identifica a situação de cada docente de forma a personalizar a sua formação e desenvolvimento					
25. O programa CASa contribuiu para o seu comprometimento com a docência no ensino superior.					
26. Você desconhece para que servem efetivamente as					

ações formativas do programa CASa na sua formação docente.					
27. O programa CASa melhorou a cooperação e a aprendizagem significativa na sua atuação docente					
28. As formações do programa CASa contribuem para o atingimento dos objetivos pedagógicos das disciplinas ministradas.					
29. O programa CASa serviu para melhorar as suas competências como docente do ensino superior					
30. As formações do programa CASa levam a aplicação prática no desenvolvimento das atividades docentes.					
31. O programa CASa melhorou a sua forma de planejar e avaliar o seu processo de ensino-aprendizagem.					
32. O programa CASa interage com os docentes pautado no desenvolvimento das competências para o ensino superior					

APENDICE C – QUESTIONARIO SEMIESTRUTURADO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED)**  
**Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira (PPGEB) /**  
**Núcleo de Pesquisa: Avaliação Educacional**

**AVALIAÇÃO DOCENTE EM ESTAGIO PROBATORIO: ESTUDO DAS AÇÕES EDUCACIONAIS DO PROGRAMA CASa /UFC (COMUNIDADE DE COOPERACAO E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA)**

**ENTREVISTA – GESTOR**

**SEÇÃO 1: PERFIL DO RESPONDENTE**

<p><b>1. Sexo:</b>  1.1 ( ) Feminino.  1.2 ( ) Masculino.</p>	<p><b>2. Idade:</b> _____</p>
<p><b>3. Quais dessas funções você acumula com a função de docente:</b>  3.1 ( ) Diretor (a) do departamento.  3.2 ( ) Coordenador (a) do departamento.  3.2 ( ) Vice-Diretor (a) do departamento  3.4 ( ) coordenador (a) do curso  3.5 ( ) outros _____</p>	<p><b>4. Estado civil:</b>  4.1 ( ) Solteiro.  4.2 ( ) Casado.  4.3 ( ) Separado.  4.4 ( ) Outro _____</p>

<p><b>5. Formação acadêmica:</b></p> <p>5.1 ( ) Graduado (a) em_____</p> <p>5.2 ( ) Especialista em_____</p> <p>5.3 ( ) Mestre(a) em_____</p> <p>5.4 ( ) Doutor(a) em_____</p> <p>5.5 ( ) Pós- doutorado (a) em_____</p>	<p><b>6. Tempo de docência total</b></p> <p>_____ anos.</p> <p><b>7. Ano de ingresso como docente na UFC</b></p> <p>_____</p>
--	---

- 1- **Como a gestão percebe o programa CASa no desenvolvimento das competências dos docentes do ensino superior?**
- 2- **Como o Programa CASa se fez presente no contexto da Universidade Federal do Ceará?**
- 3- **Existe um modelo de formação para os docente do ensino superior adotado pelo Programa CASa?**
- 4- **Como você percebe a infraestrutura do Programa CASa para atingir as necessidades de formação das competências dos docentes?**
- 5- **Existe uma avaliação do programa?**
- 6- **Como ela é feita?**
- 7- **O Programa CASa tem atingido os objetivos de formação dos docentes em estágio probatório?**
- 8- **Houve melhoria na avaliação dos docentes que concluíram as ações formativas?**
- 9- **Qual das modalidades é mais procurada pelos docentes ingressos e qual é o perfil (competências) docente desejável para atender às exigências dessas formações mais procuradas.**