



CONTRIBUIÇÕES DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DOCENTE NA CRIAÇÃO DE CONTEXTO CAPACITANTE DE INTERAÇÕES CONSTRUTIVISTAS PARA A MELHORIA DA QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR: ESTUDO DE CASO DA FAPP/CBH/UEMG/BRASIL

TERESINHA RODRIGUES DE OLIVEIRA
CYNTHIA RÚBIA BRAGA GONTIJO
DARLI DE SOUZA DIAS

RESUMO

O trabalho discute elementos de um processo de formação continuada, alternativo, de docentes de cursos superiores de tecnologia, mantidos na Faculdade de Políticas Públicas “Tancredo Neves”, *campus* de Belo Horizonte, Universidade do Estado de Minas Gerais (FaPP/CBH/UEMG/Brasil), no qual essa busca promover ações que oportunizem a construção de saberes/práticas coletivas sobre o fazer pedagógico cotidiano. Destacam-se, entre elas, os processos de auto-avaliação do docente e da sua avaliação pelo universo dos discentes, o que inclui: (1) preenchimento por estes de instrumento avaliativo sobre as práticas docentes em cada uma das disciplinas cursadas a cada semestre; (2) auto-avaliação docente, com preenchimento de formulário específico por turma a cada semestre. As variáveis privilegiadas na coleta de dados contemplam aspectos relacionados às estratégias metodológicas, habilidades específicas da prática docente e comportamentos pertinentes às relações interpessoais. Esse processo tem se tornado balizador das tomadas de decisões das políticas institucionais e no delineamento de ações na cotidianidade do projeto político pedagógico da instituição para que esse possa corresponder às reais necessidades formativas dos diferentes sujeitos que nela atuam ou dos seus potenciais demandadores.

PALAVRAS-CHAVE: avaliação e auto-avaliação docente; formação continuada; comunidades de aprendizagem; ensino superior.

1. Do contexto institucional à proposta político-pedagógica em construção

A Faculdade de Políticas Públicas “Tancredo Neves”, *Campus* de Belo Horizonte, Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil¹ (FaPP/CBH/UEMG/Brasil) foi instalada em 2006, com o propósito inicial de atender a uma demanda específica de formação de profissionais na área de auditoria e finanças públicas do Estado. Nesse sentido, implantou-se o Curso Superior de Tecnologia² em Gestão de Finanças Públicas e Auditoria Governamental, com repercussões sociais positivas, em particular, nos setores da administração pública estadual. O sucesso dessa iniciativa favoreceu a expansão dos esforços institucionais da formação profissional para outras áreas de conhecimento, com a criação e implantação, a partir de 2009, de mais dois novos cursos superiores de tecnologia: o de Gestão de Organizações do Terceiro Setor e o de Gestão de Recursos Humanos.

O desenho das propostas curriculares desses três cursos superiores de tecnologia funda-se, sobretudo, nas concepções de: (i) *flexibilidade*, com incorporação sistemática, no cotidiano das práticas pedagógicas de formação do tecnólogo, das inovações recentes de modelos alternativos da gestão pública e social e de novos procedimentos administrativos adotados, bem como das demandas sociais emergentes; (ii) *interdisciplinaridade e transdisciplinaridade*, correspondendo à gestão pedagógica articulada de todo corpo docente na busca do movimento entre as diferentes áreas de conhecimento, a pluralidade e a diversidade sócio-cultural dos estudantes, bem como, as múltiplas potencialidades intelectivas e psicoemocionais desses; (iii) *relação entre teoria e prática*, como ferramenta específica de apropriação do arcabouço metodológico e técnico, bem como, de consolidação do saber construído ao longo do processo de formação do tecnólogo, sem perder de vista sua dimensão política que diz respeito aos interesses da sociedade ou de grupos sociais específicos, que possam se beneficiar desse saber; e (iv) *contextualização*, pelo estabelecimento de uma relação profunda com a realidade do serviço público e das demais organizações sociais que

¹ A Universidade de Estado de Minas Gerais/Brasil (UEMG/Brasil) é uma universidade pública, criada por força constitucional, em 1989, que se compõe de seis campi regionais, e busca contribuir para o desenvolvimento social das regiões mineiras onde se localiza, através da articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. E-mail: fapp.tancredoneves@uemg.br.

² A partir da reformulação/reorganização do sistema educacional institucionalizada pela *Lei n. 9394* de 20/12/1996 (LDB 9394/96), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1996), consagra-se um marco regulatório específico para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no país. Apesar da concepção específica de EPT estar difusa na Lei, nos capítulos que tratam da educação profissional e da superior, a preocupação com essa modalidade de ensino está presente em diversos dos seus artigos. Recentemente, a lacuna foi retificada por meio de projeto de lei (BRASIL, 2007), sancionado pela Presidência da República, que propõe a denominação “Educação Profissional e Tecnológica” no corpo da Lei, assim especificando: “o *Capítulo III do Título V da Lei no 9.394, de 1996, passa a ser denominado “Da Educação Profissional e Tecnológica” [...] art. 39-A. A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos: I - formação inicial e continuada; II - educação profissional técnica de nível médio; III - educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação*” (BRASIL, 2007, s/p). Destaca-se, ainda, que o *Censo Escolar 2008*, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), indica que as matrículas na EPT foram as que mais cresceram no país. A EPT, concomitante ao ensino médio, teve aumento de 19,6% e a de graduação, representada pelos cursos superiores de tecnologia, teve um aumento de 10,5% no número de matrículas (IBGE, 2009). Diante de tantas experiências constatadas na área, presume-se que o *Censo 2010*, em desenvolvimento, irá revelar uma expansão da EPT ainda maior, cujo reflexo imediato é a possibilidade do maior acesso ao ensino superior no país. Consultar: <http://www.ibge.gov.br>.

investem esforços em prol do bem comum, no âmbito de Minas Gerais/Brasil, quer digam respeito aos processos e procedimentos do estágio curricular supervisionado, às posturas políticas e éticas vinculadas a parâmetros de formação profissional dos tecnólogos e, ainda, aos indicadores de projetos e pesquisas a desenvolver.

Busca-se evitar superposições e lacunas, questões denunciadas em geral em relação à parcela dos cursos técnicos e cursos superiores de bacharelado e de licenciatura, considerando-se que:

- ✓ A educação profissional, do nível tecnológico, deve assumir um papel especial no conjunto das políticas públicas do ensino superior no país, requerendo o desenvolvimento de competências mais complexas que as do nível técnico e, ainda, maior nível de desenvolvimento tecnológico.
- ✓ A organização curricular dos cursos de tecnologia deve identificar-se claramente com os critérios e referenciais para a sua oferta, a partir da natureza de certas áreas essencialmente científicas e tecnológicas; da densidade dos currículos na formação dos tecnólogos; da demanda na oferta de cursos que correspondam às reais necessidades do estado, do mercado e da sociedade; do tempo da formação, de forma que esse corresponda a uma demanda mais imediata a ser atendida, de forma ágil e constantemente atualizada; do perfil profissional demandado e identificado e devidamente explicitado nos respectivos projetos político-pedagógicos.

Os projetos político-pedagógicos dos cursos superiores de tecnologia, oferecidos na FaPP/CBH/ UEMG/Brasil, incluem três núcleos formativos específicos que articulados e complementares se fundem a um só tempo no desenho de cada uma das suas respectivas estruturas curriculares, com ênfase na relação entre teoria e prática. Nessa perspectiva, cada projeto de curso é entendido não só como instrumento balizador das práticas pedagógicas específicas de formação do tecnólogo, mas, também, de identificação e materialização do papel social da instituição.

O corpo docente da Unidade Universitária é formado por profissionais que, além de possuírem a titulação mínima legalmente necessária para a docência no ensino superior, têm grande experiência nas áreas específicas dos cursos nela oferecidos e, na sua grande maioria, exercem funções técnicas e de gerenciamento em órgãos públicos no âmbito federal, estadual e municipal. Com esse perfil, o corpo docente é composto, atualmente³, de 21(vinte e um) docentes, sendo 01 (um) doutor em economia, 12(doze) mestres em diversas áreas (economia, ciências econômicas, administração pública, administração de empresas, educação tecnológica, ciências sociais, educação), dentre esses 04 (quatro) estão em processo de doutoramento nas áreas de sociologia, educação e administração, sendo que os demais integrantes do corpo docente possuem o título de especialista nas áreas de direito tributário, gestão avançada em finanças, gestão estratégica de pessoas, controladoria estratégica, finanças empresariais, auditoria externa, controle externo e metodologia do ensino superior.

Nesse cenário institucional, concebe-se a relevância dos processos de avaliação no fazer pedagógico cotidiano e, também, que esses sejam, provavelmente, um dos principais elementos de fundamentação e de articulação simultânea de três conceitos chaves na configuração da universidade no contexto contemporâneo, quais sejam: a autonomia, a qualidade e a responsabilidade social.

³ Ano base= primeiro semestre letivo de 2010.

Para tanto, o monitoramento e a avaliação dos processos e das práticas acadêmicas assumem um papel fundamental, por servirem de balizadores para a aferição do nível de qualidade, eficiência e eficácia do projeto político-pedagógico dos cursos superiores de tecnologia oferecidos na FaPP/CBH/ UEMG/Brasil. Considerando esses pressupostos, os processos avaliativos praticados estrategicamente se constituem em estímulos deliberados e consistentes à promoção de um contexto capacitante na Unidade Universitária para a criação de conhecimentos que fortaleçam as interações construtivas existentes, estimulem o estabelecimento de novas interações grupais construtivas e, dessa forma, proporcionem a melhoria de resultados na gestão acadêmica. Contexto esse em que a análise reflexiva do próprio professor (auto-avaliação) sobre a sua prática tem, também, um papel de destaque no processo da formação continuada em serviço dos integrantes desse corpo docente.

Parte-se da crença de que o processo avaliativo possibilita a organização de informações e a construção de conhecimentos subsidiadores de propostas de mudanças e melhoria e, possivelmente, que seja um dos mais importantes mecanismos reguladores e retroalimentadores de que se dispõe para descrever, valorar e reorientar a ação dos agentes e protagonistas que operam em uma determinada realidade. Nesse sentido e com essa concepção, a avaliação processual é praticada na FaPP/CBH/UEMG/Brasil almejando-se a tomada de consciência e a transformação de esquemas (*habitus*) de ação em rotinas, com destaque para a prática reflexiva, a mudança nas representações e nas práticas e, ainda, a observação mútua dos sujeitos. Mecanismos que, conforme defende Perrenoud (2001), potencializam a criação de significados, a construção de conhecimentos e a tomada de decisões, e integram o aprimoramento de ações relacionadas à formação profissional do tecnólogo e à efetividade dessa formação, bem como à formação continuada do próprio corpo docente.

2. Dos pressupostos da avaliação e da formação continuada: elucidações conceituais

O tema avaliação, inclusive no ensino superior, é temática que vem assumindo centralidade nas pautas da educação em função de várias iniciativas contemporâneas, sejam elas governamentais ou particulares, fazendo-se reiteradamente presente no contexto das discussões sobre a busca pela sua qualidade. Na percepção de Fernández Lamarra (2004), o tema da qualidade, amplamente difundido na literatura da área ao final da década de 80 e princípios dos anos 90, começou a se afirmar no cenário e na agenda da educação em diversos países de América Latina, especialmente em razão da situação de fragmentação, diversificação institucional e disparidade nos níveis de qualidade do ensino. No Brasil, a avaliação das atividades universitárias vem sendo defendida como um instrumento necessário para a promoção da melhoria do ensino e o desenvolvimento da produção científica universitárias.

A pressão pela qualidade tem aumentado nos últimos anos, também, junto a um novo contexto social mais exigente, em que os cidadãos estão cada vez mais conscientes de seus direitos e não se conformam facilmente com uma resposta ineficiente dos serviços que consideram como um direito. Além disso, ao menos em termos relativos, esse cenário remete a um período de recessão quanto aos recursos financeiros à disposição da educação superior, aumentando o controle sobre a gestão dos gastos e obrigando a universidade a avançar na configuração dos cursos superiores, bem como a inovar na geração de novas condições no desenvolvimento desses para, de forma eficaz, atender às demandas emergentes da sociedade. O que implica, necessariamente, em novos desafios para o seu corpo docente, instalado numa zona de conforto e cujos integrantes situados até então em um contexto de atuação

profissional bastante independente, em que não se exigia prestação de contas, passam a se deparar com um novo marco de exigências em torno da qualidade. Qualidade essa, na educação superior, vinculada a problemas de várias e diferenciadas ordens, já debatidos e analisados, reiteradamente, em inúmeras produções acadêmicas da área, com enfoques os mais diversos.

Sabe-se que nem sempre a cultura do controle e a da qualidade caminha junta, e, ainda, que a exigência por qualidade está se tornando o *slogan* principal dos que se referem à universidade e aos desafios que ela enfrentará nos próximos anos. Acrescente-se o entendimento de que os conceitos de qualidade e avaliação são intimamente vinculados, e ainda, que não existe consenso sobre a noção de qualidade, tampouco, que esse seja um conceito unívoco e fixo, pelo fato de ser construído através de consensos e negociações. Isto porque, como argumenta Fernández Lamarra (2004), o conceito de qualidade em educação é uma construção social, que varia segundo os interesses dos grupos envolvidos, e reflete as características da sociedade desejada para hoje, e projetada para o futuro.

O autor (*op.cit.*), recorrendo-se a reflexões de Dilvo Ristoff, entende que se deve avaliar para planejar e para evoluir, visto que avaliar é uma forma de restabelecer compromissos com a sociedade; de se repensarem objetivos, modos de atuação e resultados; de estudar, propor, implantar e implementar mudanças institucionais e em seus programas, em busca da qualidade .

Estudos e pesquisas na área indicam que a avaliação, em muitos contextos e situações específicas, tem assumido um caráter controlador e punitivo, de definição hierárquias e de lugares de poder, em muitos casos, determinando a segregação dos sujeitos no interior dos espaços escolares, e para além deles. Por outro lado, ainda, indicam ser incipiente a constituição de espaços próprios para a troca de experiências sobre a avaliação no cotidiano das universidades brasileiras. No entanto, como pondera Gadoy (2004), essa tendência começa a evoluir não só na ampliação dos objetos de avaliação, mas também, com a introdução de novas formas, métodos e instrumentos avaliativos, que adquirem novos significados enquanto ferramenta de apoio em intervenções, mecanismos de desvelamento da realidade, e correlativamente de seu entendimento e melhoria.

Apesar da prevalência da concepção de que a avaliação seja uma prática imprescindível ao processo educativo e formativo, ela continua tema polêmico visto ser vocábulo polissêmico que carrega em seu bojo uma multiplicidade de significados, provocando diferentes interpretações. Acrescente-se que, embora a avaliação seja reconhecida em termos das suas funções autoeducativa, autorreguladora e conscientizadora, os espaços específicos para estudos e troca de experiências sobre ela são praticamente inexistentes, especialmente no cotidiano das universidades.

Provavelmente, tal fato seja decorrente, dentre outros, da dificuldade de se configurar condições concretas e simbólicas para o compartilhamento entre os docentes acerca de práticas, projetos, realizações, dúvidas, e, ainda, do grande problema que persiste na maioria das escolas de todos os níveis de ensino, qual seja de transformar o discurso teórico da avaliação em prática efetiva. Por outro lado, acredita-se, também, que possa estar ligado à dificuldade de se delinear referenciais concretos para a formação da identidade profissional desse profissional. Cenário em que se destaca o papel fundamental da avaliação e da auto-avaliação docente, sobretudo, como processo pedagógico de formação continuada em serviço, transformando-se em um processo necessário e irreversível para que os sujeitos ampliem seus

conhecimentos, e o reconhecimento sobre si mesmos, sobre o outro, sobre a própria instituição educativa em que atuam, bem como sobre o contexto em que pretendem intervir.

Um dos enfoques interessantes adotados nos últimos anos em relação à formação se refere à necessidade de vinculá-la a todo o ciclo vital dos sujeitos, reforçando a ideia de que a formação transcende a etapa da escolarização e os conteúdos convencionais de formação acadêmica, constituindo um processo intimamente ligado à realização pessoal e profissional (ZABALZA, 2004).

Notadamente nos últimos anos, com os mais diferenciados objetivos, muitas organizações interessam-se pela temática da *formação contínua*, sendo que essa se transformou em um processo necessário e irreversível. A pressão para a busca de novos conhecimentos e para a constante qualificação, a qual tradicionalmente era vinculada à iniciativa particular dos sujeitos, hoje em dia está muito mais vinculada a fatores emergentes, os quais pertencem ao âmbito geral da cultura de nossa época.

Enfim, estamos diante de uma nova conscientização das condições marcadas pelo desenvolvimento social e econômico dos novos tempos, o que exige um esforço real no que diz respeito à criação de sistemas de formação, independentemente do contexto em que ela se aplique. Essa sensibilidade associa-se, cada vez mais, aos processos sociais e aos políticos, e está “na base de uma nova estrutura de legitimidades” (ZABALZA, 2004, pág. 56). Além disso, conforme aponta o autor, também o mundo da ciência, com o seu desenvolvimento ininterrupto, tanto em relação aos desafios que deve abordar como em relação às tecnologias com que pode contar para fazê-lo, assumiu abertamente a necessidade da manutenção constante de uma pressão por formação e inovação.

Para tanto, é especialmente importante e possui um efeito benéfico no desenvolvimento dos grupos, a promoção de um contexto capacitante, que opere em ambientes do estilo construtivo, no qual esse passa a ser próprio dos grupos, cujos membros interagem e abordam problemas visando ao atendimento, tanto das necessidades interpessoais, quanto das associadas a determinadas tarefas (COOKE e LAFFERT, op. cit. MERKT, 2005). Nessa perspectiva, o contexto capacitante caracteriza-se por um ambiente regido pela confiança mútua, pela empatia ativa, pelo acesso à ajuda, pela leniência nos julgamentos de valor e pela coragem, bem como pelo exercício da cooperação, da criatividade, da livre troca de informações e do respeito pelo ponto de vista dos demais integrantes da equipe (POTTER e BALTHAZARD, op. cit. MERKT, 2005).

Cenário em que se descortina a experiência, em desenvolvimento na FaPP/CBH/UEMG/Brasil, relatada no artigo, pela qual se tenta ampliar o escopo da avaliação e superar a forma tradicional de utilização dos seus resultados, de forma que os processos de avaliação/auto-avaliação docente assumam o papel auto-educativo num sistema aberto de aprendizagens. Sistema, no qual se almeja que os protagonistas da avaliação desenvolvam a capacidade de lidar com a informação, construir conhecimentos e resolver problemas, de forma criativa, colaborativa e cooperativa, com possibilidade de desconstruir antigos princípios e velhas práticas para apresentar propostas alternativas, o que sempre caracterizou a essência do espaço universitário.

O processo avaliativo é apropriado em sua vertente emancipatória e construtiva, em que se buscam as informações e percepções advindas dos próprios sujeitos nela envolvidos com o propósito de se estabelecer generalizações e aplicações a futuras ações desses, bem como de

utilizar os resultados por ele gerados quanto à eficácia dos agentes, programas e ações educativas na modelagem do projeto político-pedagógico dos cursos superiores de tecnologia oferecidos.

Dadas as peculiaridades e especificidades do seu corpo docente, predominantemente composto por profissionais oriundos da administração pública estadual, sem a formação didático-pedagógica requerida para a docência no ensino superior, mas, com significativa experiência específica na área, assume-se o desafio de considerar a avaliação/auto-avaliação no contexto de implantação/ implementação de experiências de formação contínua articulada à prática, utilizando-as como impulsionadoras e motivadoras da criação de um contexto capacitante para a construção coletiva, e em serviço, das habilidades docentes desses profissionais.

Tal desafio valida-se, especialmente, nas lições aprendidas com Perrenoud (1994), op cit Charlier (2001, pág. 85), que identifica duas vias possíveis de evolução do ofício de professor, dentre essas a denominada *profissionalização* na qual

[...] os professores tornam-se verdadeiros profissionais orientados para a resolução de problemas, autônomos na transposição didática e na escolha de estratégias, capazes de trabalhar em sinergia no âmbito de estabelecimentos e de equipes pedagógicas, organizados para gerir sua formação contínua.

Com e a partir dos processos e procedimentos avaliativos em desenvolvimento na FaPP/CBH/UEMG/Brasil, considerados estratégias de formação, pretende-se possibilitar eventos cooperativos e colaborativos entre os docentes, que potencializem a capacidade desses para:

- ✓ compreender as situações de trabalho, identificar seus componentes, analisá-los e interpretá-los em função de teorias pessoais ou coletivas;
- ✓ analisar as práticas de ensino, identificar as rotinas, bem como as decisões tomadas;
- ✓ ampliar o repertório das suas competências profissionais.

Concomitantemente, noutra dimensão, a partir desses mesmos processos e práticas de avaliação, pretende-se criar condições concretas e simbólicas para a modelagem dos cursos mantidos na Unidade Universitária, tecendo-se na história presente, a universidade que pensamos e queremos para o futuro como uma utopia.

3. Dos processos e procedimentos da avaliação: testemunhos da prática em andamento

Na crença de que a avaliação favorece o desenvolvimento da melhoria de um programa, projeto e/ou ação, e, ainda que ela seja uma ferramenta de apoio à intervenção, bem como de promoção da formação continuada dos sujeitos nela envolvidos, a FaPP/CBH/UEMG/Brasil se propôs, sistematicamente, a desenvolver ações avaliativas⁴ que oportunizassem a construção de saberes e práticas coletivas sobre as atividades acadêmicas desenvolvidas nos três cursos superiores de tecnologia nela mantidos e, concomitantemente, favorecesse o processo de formação continuada do seu corpo docente.

O desenho da proposta avaliativa da Unidade Universitária, desde o ano de 2006, essencialmente, consta de dois instrumentos específicos de coleta de dados, aplicados em o universo da comunidade acadêmica (corpo docente e estudantes). Um deles é a “Ficha de

⁴ A FaPP/CBH/UEMG/Brasil, além do processo de avaliação do corpo docente, objeto do texto, promove ações avaliativas voltadas para outros atores e seguimentos da sua comunidade acadêmica.

Avaliação Didático-Pedagógica”, preenchida por todos os estudantes regularmente matriculados e frequentes nos cursos superiores de tecnologia por ela mantidos, ao final de cada semestre letivo, para se avaliar a prática docente nas disciplinas que foram oferecidas no semestre. Nessa ficha, os aspectos privilegiados estão organizados em cinco categorias de análise, a saber: conteúdo programático, materiais impressos utilizados, atuação do docente, recursos metodológicos e avaliação das aprendizagens.

Noutro instrumento, a “Ficha de Auto-Avaliação Docente”, o corpo docente se auto-avalia em cada uma das disciplinas que ministrou. Caso o docente tenha ministrado no semestre letivo uma mesma disciplina, em turmas e cursos diferentes, ele deverá preencher uma ficha de auto-avaliação relativa à disciplina, para cada uma das turmas em que essa foi ministrada por ele. A auto-avaliação consta de questões específicas sobre: a prática pedagógica do docente em sala de aula; a condução geral da disciplina; o compromisso profissional do docente quanto à proposta curricular; certos aspectos internos relacionados ao ambiente e à cultura organizacional, à gestão institucional e às condições de trabalho oferecidas ao docente.

Nesse cenário e contexto, a amplitude do escopo da atividade avaliativa desenvolvida atualmente na FaPP/CBH/UEMG/Brasil refere-se ao montante de 200(duzentos) estudantes matriculados e regularmente frequentes, bem como ao montante de 21(vinte e um) professores que compõem o seu corpo docente. Realidade que possibilita a ousadia construtiva de se trabalhar com o universo dos docentes e discentes que compõem a comunidade acadêmica da Unidade Universitária. Ressalta-se, que a perda existente é mínima, quanto à avaliação didático-pedagógica do docente, possivelmente ocasionada pelo absentismo dos estudantes à época da aplicação do respectivo instrumento de coleta de dados. No entanto, se obtém um aproveitamento pleno quanto às auto-avaliações do corpo docente.

Os processos e procedimentos avaliativos, em sua primeira fase, contam com a participação efetiva das coordenações de cursos, que ao final de cada semestre letivo se encarregam do cronograma de aplicação dos instrumentos (Ficha de Avaliação Didático-Pedagógica, e Ficha de Auto-Avaliação Docente), do planejamento e da respectiva aplicação desses. A avaliação didático-pedagógica é processada nas salas de aulas por docentes que, voluntária e cooperativamente desenvolvem tal atividade, a partir de acordos firmados com as coordenações de cursos, seguindo-se os procedimentos convencionais de aplicação de instrumentos dessa natureza. A auto-avaliação docente se processa durante a última reunião pedagógica⁵, realizada ao final do semestre letivo.

Utiliza-se a estatística descritiva para o tratamento dos dados coletados nos dois instrumentos aplicados (tabulação, organização de tabelas e gráficos). As informações geradas são organizadas: (a) coletivamente, para o conjunto de todas as auto-avaliações do corpo docente; (b) por disciplina, para o conjunto das avaliações didático-pedagógicas de cada uma das turmas, dos diferentes cursos; (c) por turma, para o conjunto das avaliações didático-pedagógicas feitas pelos respectivos estudantes dessa. Vale destacar que a opção pela estatística descritiva se justifica por se entender que ela seja mais adequada nessa situação específica, pela indicação direta de dados que possam mediar a interpretação e a reflexão dos próprios docentes sobre o seu fazer pedagógico.

⁵ As reuniões pedagógicas, realizadas em comum para os professores dos três cursos, são mensais e, têm como proposta se caracterizar num espaço de trocas e reflexões sobre o fazer docente, considerando-se os desafios implicados na profissão e as potencialidades do trabalho pedagógico, especialmente, no contexto político, econômico e sócio-cultural da realidade brasileira contemporânea.

Numa segunda fase, ao início de cada novo semestre letivo, ampliam-se os processos e procedimentos avaliativos quando parcela das respectivas informações são socializadas na primeira reunião pedagógica semestral realizada com os docentes. Ressalta-se que são divulgadas a todos os docentes somente os gráficos que foram construídos, no letivo semestre anterior, com as informações relativas ao conjunto das auto-avaliações, e as avaliações que foram agrupadas por turmas quanto à atuação coletiva do corpo docente. Com essa dinâmica, instiga-se que os docentes se pronunciem sobre as informações apresentadas, tenham comentários gerais e debatam sobre tópicos específicos da avaliação realizada, o que, normalmente tem propiciado uma reflexão coletiva, dentre outros, sobre:

- ✓ o grau de satisfação acerca do método utilizado para a coleta das informações processadas, bem como o grau de concordância ou não sobre essas e a consequente qualificação/valoração obtida pelos docentes;
- ✓ os principais pontos de avanço e de fragilidades detectados em relação às atividades acadêmicas desenvolvidas no semestre letivo anterior, considerando-se o contexto institucional em que esses foram gerados;
- ✓ as possíveis inovações a serem processadas no cotidiano das práticas educativas desenvolvidas no interior da FaPP/CBH/UEMG/Brasil, que possam apoiar a melhoria dos processos formativos dos sujeitos que a ela demandam.

Guardando-se o sigilo das informações avaliativas, são entregues a cada um dos docentes, os conjuntos das tabelas e gráficos produzidos em relação às avaliações didático-pedagógicas processadas pelos estudantes das diversas turmas, em cada uma das disciplinas por ele ministradas. Também, são devolvidas ao docente as suas respectivas fichas de auto-avaliação, com sugestão para que seja realizada uma análise crítica abrangente das suas próprias auto-avaliações, em cada uma das disciplinas ministradas e turmas, confrontando-as com as informações oriundas das avaliações didático-pedagógicas processadas pelos estudantes de cada uma dessas turmas, sobre essas mesmas disciplinas.

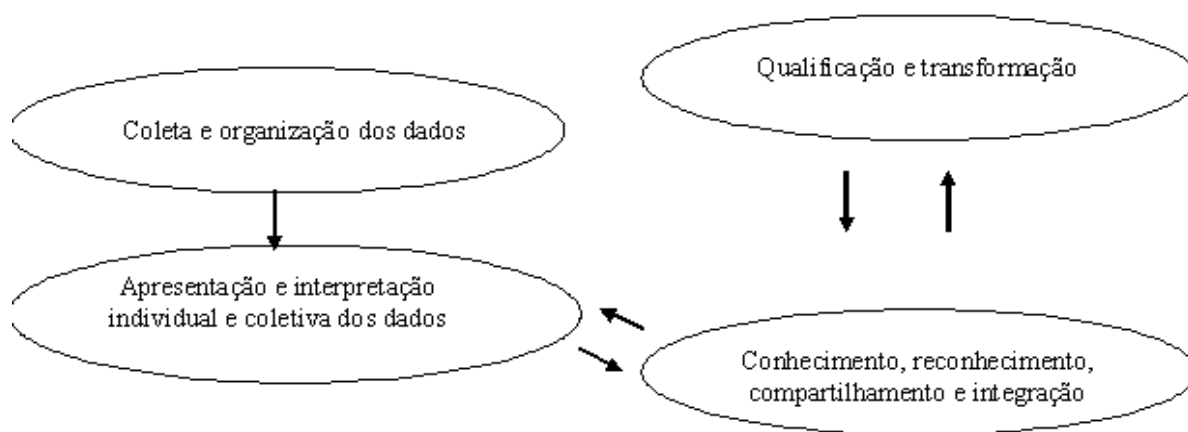
Nesse sentido, e paralelamente, instiga-se o desenvolvimento de um processo autônomo de reflexão crítica rigorosa de cada docente, para a tomada de consciência de seu *habitus*, com foco nos resultados relativos (a) à avaliação do docente em uma mesma disciplina, mas em turmas e cursos diferentes; e (b) à avaliação do docente em diferentes turmas e disciplinas por ele ministradas. O propósito é que os docentes organizem conhecimentos específicos acerca das próprias práticas, formulem hipóteses contextualizadas em relação à respectiva atuação profissional, ressignifiquem os saberes acumulados e as suas rotinas de trabalho. Processo que, segundo Altet (1995), op.cit. Altet (2001) caracteriza o saber-analisar, o saber-refletir, e o saber-justificar, “cerne da formação de um professor profissional, capaz de adaptar-se” (pág.15).

Em decorrência desses procedimentos e movimentos instalados, ocorre o monitoramento dos resultados avaliativos, em que coletiva e colaborativamente os objetivos são estabelecidos a médio e longo prazo, as metas traçadas e os procedimentos delineados, com vistas ao redirecionamento e/ou ajuste na modelagem do projeto político-pedagógico institucional. Tais ações têm como foco o apoio a permanente melhoria da qualidade dos serviços educacionais oferecidos na FaPP/CBH/UEMG/Brasil, em termos da formação profissional pretendida e almejada pelos diferentes sujeitos que a ela recorrem.

Ressalta-se, nesse sentido, que as propostas curriculares dos cursos superiores de tecnologia mantidos na FaPP/CBH/UEMG/Brasil vêm sendo ajustadas permanentemente, em termos de

sua organização didática.. A figura 1, a seguir, sintetiza o movimento das referidas ações em curso.

Figura 1 – Fluxo e refluxo dos processos avaliativos docentes na FaPP/CBH/UEMG/Brasil



4. Das principais descobertas, conhecimentos construídos e ações propositivas

4.1. Itinerários avaliativos e auto-avaliativos

Pode-se destacar que são variados os resultados avaliativos obtidos a partir dos dados coletados pela “Ficha de Avaliação Didático-Pedagógica” e “Ficha de Auto-Avaliação Docente”, em um mesmo período letivo, no que se refere a: (i) disciplina que o docente ministra; (ii) turma na qual ministra uma disciplina e (iii) o curso no qual o docente atua.

Os resultados obtidos nos diferentes semestres letivos (a partir do segundo semestre letivo/2006⁶), em que os dados avaliativos foram coletados, quando analisados comparativamente revelam percepções diferenciadas sobre a atuação docente de um mesmo profissional em: (i) uma mesma disciplina por ele ministrada em um espaço temporal diverso, ou em outra turma de outro curso; (ii) uma mesma turma na qual ministrou várias disciplinas

⁶ Os processos e procedimentos avaliativos descritos são praticados, ininterrupta e sistematicamente, desde 2006, a partir da implantação do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Finanças Públicas e, posteriormente, vem abrangendo os demais cursos superiores de tecnologia implantados na FaPP/CBH/UEMG/Brasil (o de Gestão de Organizações do Terceiro Setor e o de Gestão de Recursos Humanos). Há possibilidade de desenvolver o estudo longitudinal dos cenários e tendências e a análise comparativo dos dados pertinentes, que foram sistematizados e agrupados em séries históricas e gráficos .

em períodos letivos alternados. Em geral, quando analisadas na dimensão longitudinal e histórica da obtenção dos respectivos dados primários, as alterações detectadas vêm sinalizando modificações positivas quanto à atuação docente numa mesma disciplina, com raras exceções, quando as informações acerca da atuação docente na mesma disciplina se referem a turmas diferentes e/ou cursos.

Os itinerários avaliativos e auto-avaliativos considerados indicam que os resultados dos processos e práticas docentes variam em função da: (i) afinidade com o conteúdo ministrado, o que, possivelmente, tem a ver com a sua formação na área; (ii) empatia com a turma na qual ministra uma disciplina, o que, possivelmente, tem a ver com as relações construídas no decurso pedagógico; (iii) experiência profissional e acadêmica com uma determinada área de atuação, o que é extremamente relevante, por se tratar de cursos superiores de tecnologia. Constatou-se, também, que a categoria tempo assume um lugar de destaque nos resultados sobre a prática docente, o que sinaliza para o fato de que o professor não é o mesmo ao longo do tempo, sendo os resultados da sua prática influenciados pelas condições concretas e simbólicas presentes, e em potencial, no espaço em que atua, e na sua vida em geral.

Sabe-se que muitas outras variáveis impactam sobremaneira no trabalho do docente, mas, inicialmente, elas estão emergindo como fatores preponderantes de análise no contexto avaliativo da FaPP/CBH/UEMG/Brasil, provocando situações para a reflexão individual e discussão coletiva do corpo docente sobre o seu fazer pedagógico, as influências a que ele está sujeito, bem como o impacto desse na comunidade acadêmica, e, ainda, para a imagem pública da Unidade Universitária.

As discussões sobre os itinerários avaliativos e auto-avaliativos, realizadas durante as reuniões pedagógicas, veem se delineando em sintonia com as propostas apresentadas por Pimenta (2005) sobre os saberes docentes. A autora argumenta que a prática docente está vinculada à articulação entre os saberes construídos e apropriados ao longo do tempo nos diversos lugares pelos quais o educador transitou e as possibilidades de poder agregá-los ao seu fazer docente. Para tanto, os professores precisam ser incentivados a mobilizá-los em favor da sua própria prática docente.

4.2. Repertórios das aprendizagens coletivas e mudanças de percurso

O processo contínuo de discussão sobre os perfis de atuação dos docentes, bem como as demandas explicitadas por eles próprios e pelos estudantes no processo avaliativo realizado, que é oportunizada durante as reuniões pedagógicas tem impulsionado o delineamento de ações coletivas, de forma colaborativa e partilhada, no que se refere à estrutura curricular dos diversos cursos mantidos na Unidade Universitária, à metodologia de trabalho dos professores e das coordenações pedagógicas.

Em relação às propostas curriculares, desde então estão sendo empreendidas revisões processuais e pontuais sobre as mesmas. Sob a orientação das coordenações, os docentes se organizaram em grupos de trabalho, por áreas de conhecimentos, para discutir e propor ajustes em termos de ementas e carga-horária das disciplinas ofertadas em cada um dos diferentes cursos oferecidos na FaPP/CBH/UEMG/Brasil. Inclusive, certas alterações mais consistentes nesses cursos foram objeto de dois projetos específicos encaminhados aos órgãos de deliberação superior, com suas respectivas aprovações, em 2009, pelo Conselho Universitário/UEMG/Brasil. Os referidos projetos trataram do realinhamento da proposta curricular de um dos cursos oferecidos na Unidade Universitária em relação a: carga-horária,

ementas e mudança de nomenclatura de algumas disciplinas; sequência na oferta de determinadas disciplinas, cujos tópicos de conteúdos foram considerados pré-requisitos de outras disciplinas.

Quanto à metodologia de trabalho do docente, os resultados avaliativos indicaram a emergência da configuração de projetos interdisciplinares, que vêm sendo objeto de iniciativas de grande parte do corpo docente, com aumento contínuo e visível de novas participações e articulações entre os pares, a cada semestre. Uma interessante iniciativa, em experimentação, se refere à realização de plantões quinzenais de atendimento aos estudantes pelos docentes, enquanto mecanismo utilizado para: sanar dúvidas específicas em relação a tópicos de conteúdos das disciplinas; criar condições mais adequadas para a aprendizagem de todos, através de um acompanhamento personalizado; controlar e prevenir problemas na trajetória acadêmica dos estudantes.

Quanto às alterações na metodologia de trabalho das coordenações de cursos, sinalizadas pelos resultados avaliativos ao longo do percurso, pode-se destacar a elaboração semestral das pautas de reuniões pedagógicas temáticas. Essas têm o propósito de possibilitar ao corpo docente a troca de experiências entre os pares, novas aprendizagens acerca da atuação didático-pedagógica, a ressignificação das suas práticas profissionais, bem como a conscientização sobre a sua profissionalização. Destacam-se dentre as temáticas demandadas pelo próprio corpo docente, constituindo-se reiteradamente em objeto de reflexões desde o início da experiência relatada neste artigo a partir dos resultados avaliativos semestrais: (a) avaliação das aprendizagens dos estudantes de cursos superiores de tecnologia; (b) didática no ensino superior, com foco em os cursos superiores tecnológicos; (c) interdisciplinariedade em cursos superiores de tecnologia; (d) relacionamento interpessoal professor-aluno.

4.3. Resistências desafiadoras aos processos e práticas já engendrados

Dentre as principais resistências apresentadas pelos estudantes e pelos docentes durante o percurso avaliativo, destaca-se a desmotivação de alguns deles para o preenchimento dos formulários e o investimento de tempo, no caso do docente, para processar as análises críticas e comparar os seus respectivos resultados avaliativos.

Percebemos que a resistência do aluno, quando ocorre pode estar relacionada a uma concepção equivocada sobre a avaliação como medição e como instrumento punitivo. Concepção, certamente construída historicamente ao longo da sua trajetória escolar e social, que os condiciona a ter a expectativa de que ao avaliar negativamente determinado docente, esse será imediatamente afastado do quadro da Unidade Universitária. Como essa situação não ocorre, muitos estudantes passam a conceber que as suas avaliações não são consideradas, e que “as coisas” continuarão do mesmo modo.

Quanto aos comportamentos de resistência detectados em determinados docentes, verifica-se que eles podem estar sendo influenciados, dentre outros, pelo comodismo natural em relação ao fazer docente, muitas vezes já cimentado pela crença de que o próprio docente já o domina, fato que não lhe permite vislumbrar práticas alternativas para a sua atuação. Uma hipótese explicativa, bastante viável, sobre os comportamentos de resistência acima citados se refere às condições concretas de trabalho, visto que grande parte dos docentes da FaPP/CBH/UEMG/Brasil, assim como a maioria dos docentes do país, enfrentam duas e até três jornadas diárias de trabalho. No caso específico da educação profissional e tecnológica, sabe-se que a maioria do corpo docente de cursos dessa natureza atua noutras profissões melhores remuneradas, consideradas centrais pelo grupo, sendo o exercício da docência uma

atividade complementar à sua vida laboral, até mesmo por questão de *status*⁷. Dessa forma, muitos desses docentes têm uma conduta aparente de poucos investimentos para a evolução do ofício de professor, com aprimoramento das suas práticas docentes e fortalecimento do seu compromisso com os estudantes e com a Unidade Universitária.

Apesar das resistências implícitas e explícitas detectadas nos processos de avaliação e auto-avaliação docente engendrados na FaPP/CBH/UEMG/Brasil, as mudanças decorrentes dessas práticas já estão sendo apropriadas pela comunidade acadêmica, com reflexos tangíveis na formatação de uma cultura institucional. Acrescente-se a identificação de um comportamento proativo por parte da maioria do corpo docente, que se organiza voluntariamente e se fortalece para desenvolver projetos acadêmicos em sintonia com as informações colhidas nos resultados avaliativos sobre as suas práticas. Comportamentos que demonstram, não só a crença desses nos processos e procedimentos avaliativos praticados na Unidade Universitária, mas, sobretudo, o avanço na sua profissionalização, estando convictos de que já não são os mesmos que eram, quando se integraram à equipe docente, e que, ainda, muito está por vir...

É isso o que nos move!

5. A Guisa de conclusão

A experiência relatada, tanto no plano dos conceitos quanto dos mecanismos utilizados, objeto deste artigo e que está em seu processo de desenvolvimento na FaPP/CBH/UEMG/Brasil, sinaliza que os processos avaliativos quando bem concebidos, planejados e conduzidos têm a capacidade de criar e apoiar a estrutura institucional encarregada de otimizar o plano específico da formação continuada para o seu corpo docente. Por outro lado, tem desvelado o potencial da avaliação enquanto mecanismo de *feedback* sobre o ensino universitário como um todo e, também, sobre os projetos políticos pedagógicos dos cursos superiores desenvolvidos na Unidade Universitária.

Acrescente-se que permite, de um modo geral, constatar-se que:

- ✓ A qualidade do ensino está ligada à formação, visto que essa é a principal condição para que se avance na qualidade, bem como que a avaliação vincula-se à qualidade.
- ✓ É importante a convergência de esforços e compromissos de toda a comunidade acadêmica para potencializar ações de formação continuada do corpo docente da Unidade Universitária.
- ✓ Uma das condições necessárias para o alcance dos objetivos e metas de um processo harmônico e eficaz da formação continuada está na busca de pontos de confluência entre a Unidade Universitária e o corpo docente que possam otimizar esse plano de formação, de supervisionar e avaliar o seu desenvolvimento.

⁷ Visão romântica e do senso comum sobre a docência na universidade.

REFERÊNCIAS

- ALTET, Marguerite. As Competências do Professor Profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, Leopold e outros. (org.). *Formando Professores Profissionais - Quais Estratégias? Quais Competências?* Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BRASIL. *Projeto de Lei*: altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras, providências. Brasília: Congresso Nacional, 2007.
- BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Institui as diretrizes e bases da educação nacional. Lex: coletânea de legislação: edição federal, Brasília, 1996.
- CHARLIER, Évelyne. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In: PAQUAY, Leopold e outros.(org.). *Formando Professores Profissionais - Quais Estratégias? Quais Competências?* Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto. *Educación Superior y Calidad en América Latina Y Argentina* [Los Procesos de Evaluación y Acreditación]; Caseros: Universidad Nacional de Tres de Febrero,2007.
- GADOY, Maria del Pilar Romero. *Evalúe formativa y sumativamente*. In:ANGULO, Luis Miguel Villar(coord.). *Programa para la mejora de la docencia universitaria*.Pearson Prendice Educacion S.A.: Madrid, 2004.
- MERKT, Monika. *Influência do Contexto Capacitante no Estilo Grupal de Interação de Equipes Virtuais: um estudo de caso no setor automotivo* (Dissertação de Mestrado; Centro de Ciências Sociais Aplicadas; Pontifícia Universidade Católica/Paraná, 2005). Disponível em http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=302. Consultado em 16 de março de 2010.
- PERRENOUD, Philippe. O Trabalho sobre Habitus na Formação de Professores: Análise das práticas e tomada de consciência. In: PAQUAY, Leopold e outros.(org.). *Formando Professores Profissionais - Quais Estratégias? Quais Competências?* Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- ZABALZA, Miguel A. *O Ensino Universitário - seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.