

A AUTOAVALIAÇÃO DOCENTE NO PPGE: DESAFIOS, CAMINHOS, REFLEXÕES E AÇÕES

Diana Maria Leite Lopes Saldanha¹

Francisco Reginaldo Linhares²

Nathalia Maria de Sousa Feitosa³

Francisca Ticiany Barbosa Lopes de Oliveira⁴

Resumo: A autoavaliação constitui mecanismo de autoconhecimento para os programas de pós-graduação *stricto sensu*, cuja finalidade é investigar o desempenho do programa, identificar as potencialidades e fraquezas, traçar metas para a melhoria institucional. A partir de uma análise qualitativa do tipo descritivo, objetivamos, neste estudo, discutir os resultados expostos no *Relatório de avaliação e autoavaliação do PPGE/UERN/CAPF*, com enfoque na perspectiva docente, abordando os itens: “Formação e capacitação do docente-pesquisador” e “Autoavaliação”. Para a construção dos dados, utilizamos o questionário docente aplicado de forma on-line aos 23 (vinte e três) professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, do *Campus* Avançado de Pau dos Ferros. A análise do questionário evidenciou a relevância desse programa para o semiárido nordestino, bem como o compromisso social docente com a promoção da democratização do conhecimento, com a inclusão e qualificação do processo de ensino-aprendizagem. A identificação das fragilidades do programa configurou-se relevante ferramenta para a promoção de um planejamento estratégico de metas a serem alcançadas a curto, médio e longo prazos.

Palavras-chave: autoavaliação docente; Programa de Pós-Graduação em Ensino; desempenho; planejamento.

1 Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora Adjunta IV do Departamento de Educação, Campus Avançado de Pau dos Ferros, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

2 Doutorando em Educação, pela Universidade Federal da Paraíba/UFPB. Mestre em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN. Professor efetivo da Educação Infantil, na rede Municipal de ensino em Pilões-RN.

3 Mestrado em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Professora contratada dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na rede pública de ensino em São José de Piranhas-PB.

4 Graduada em Letras pela Universidade Federal do Ceará - UFC, especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pela Faculdade Ateneu. Servidora estadual, no cargo de técnica administrativa de nível superior da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN.

TEACHER SELF-ASSESSMENT IN THE PPGE: CHALLENGES, PATHS, REFLECTIONS AND ACTIONS

Abstract: Self-assessment constitutes a self-knowledge mechanism for *stricto sensu* graduate programs, whose purpose is to investigate the performance of the program, identify strengths and weaknesses, and set goals for institutional improvement. From a descriptive qualitative analysis, we aim, in this study, at discussing the results exposed in the PPGE/UERN/CAPF Assessment and Self-Assessment Report, focusing on the teaching perspective, addressing the items: “Teacher’s Training and training of the teacher-researcher” and “Self-assessment”. For the construction of the data, we used a teaching questionnaire carried out online and answered by the 23 (twenty-three) professors of the Graduate Program in Teaching at the University of the State of Rio Grande do Norte, from the Campus Advanced from Pau dos Ferros. The analysis of the questionnaire showed the relevance of this program for the northeastern semi-arid region, as well as the social commitment of teachers with the promotion of the democratization of knowledge, with the inclusion and qualification of the teaching-learning process. The identification of the program’s weaknesses has become a relevant tool for the promotion of a strategic planning of goals to be achieved in the short, medium and long term.

Keywords: teacher self-assessment; Graduate Program in Teaching; performance; planning.

1 INTRODUÇÃO

A autoavaliação é uma ação presente em diversos cenários educacionais, mas é algo inovador para os programas de pós-graduação *stricto sensu*, tendo sido incentivada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 2018, quando da criação de uma comissão que visava implantar uma sistemática de autoavaliação no âmbito desses programas (CAPES, 2019).

Tal ação promove inferências nas atividades pedagógicas dos programas: na produção de conhecimento, na formação docente, na formação discente, na produção científica, entre outras, configurando-se como um processo cíclico e de aperfeiçoamento qualitativo. Assim, para Rocha (2006), a autoavaliação constitui unidade desenvolvida pela téttrade indissociável: pesquisa, extensão, ensino e gestão administrativa.

Examinar os resultados da autoavaliação de um programa de pós-graduação exige ir além das questões explícitas, pois implica a construção de um olhar crítico e minucioso para as dimensões de funcionamento, sejam elas estruturais, gerenciais e/ou pedagógicas.

Nessa esteira, o Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), do *Campus* Avançado de Pau dos Ferros (CAPF), no quadriênio 2017-2020, realizou uma autoavaliação ancorada na busca pela qualidade social. Essa ação foi desenvolvida considerando a pertinência de refletir, de forma mais ampla, sobre os princípios de participação, diálogo, legitimidade e visibilidade.

À vista disso, o objetivo deste artigo é discutir os resultados expostos no *Relatório de avaliação e autoavaliação do PPGE/CAPF/UERN*, com enfoque na

perspectiva docente, que aborda os itens essenciais da formação, da produção científica e da *práxis* educativa, com base nos tópicos do questionário: formação e capacitação do docente pesquisador e autoavaliação.

Este artigo está estruturado da seguinte forma: introdução, em que apresentamos as dimensões nas quais a autoavaliação repercute; caminhos metodológicos da pesquisa; revisão bibliográfica sobre o tema; análise do questionário aplicado aos docentes do programa; e, por último, estão as conclusões com nossos apontamentos.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A pesquisa realizada assenta-se na abordagem qualitativa, que reside no fato de que o trabalho não se direciona ao encontro de dados que permitam ser compreendidos como quantitativos fechados. Ao invés disso, buscamos consolidar discussões acerca da autoavaliação em programas de pós-graduação, sob uma visão plural, que aceita e ao mesmo tempo questiona posicionamentos, apontamentos e proposições, ao passo que estimula a reflexão do leitor em torno da temática. Como bem destacam Minayo, Deslandes e Gomes (2016, p. 22):

A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região “visível, ecológica, morfológica e concreta”, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas.

Para consolidar uma análise qualitativa que se aproxima da realidade apresentada, condizendo com as práticas inerentes ao processo de autoavaliação do programa de pós-graduação citado, adotamos uma pesquisa do tipo descritiva, com aplicação de um questionário on-line como forma de coleta de dados dos pesquisados. Ademais, recorreremos também à literatura escrita para nos subsidiar na parte teórica deste trabalho. Sobre o questionário, Oliveira (2016, p. 83) explica que:

[...] pode ser definido como uma técnica para obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas e sobre todo e qualquer dado que o pesquisador (a) deseja registrar para atender os objetivos de seu estudo. Em regra geral, os questionários têm como principal objetivo descrever as características de uma pessoa ou de determinados grupos sociais.

O questionário aplicado contou com 98 (noventa e oito) questões, sendo 93 (noventa e três) objetivas e 5 (cinco) subjetivas. Esse instrumento foi elaborado a partir de exemplos sobre avaliação e autoavaliação no ensino superior, bem como de leituras dos documentos indicados pela CAPES para o processo de construção do instrumental de autoavaliação dos programas de pós-graduação. Dessa forma, após a institucionalização da comissão de autoavaliação, foi elaborado todo o instrumental por meio do *Google Forms*. Após realização de um pré-teste, a comissão aplicou o questionário e coletou os dados. Quanto à réplica dos professores, alcançamos 100% de retorno dos respondentes docentes.

Considerando o quadriênio 2017-2020, (23) vinte e três docentes do PPGE/CAPF/UERN responderam o questionário de forma on-line nos meses de março, julho e agosto de 2020. Destes, 19 (dezenove) são docentes permanentes, 3 (três) colaboradores e 1 (um) visitante. Quanto ao sexo, 14 (catorze) são mulheres e 9 (nove) são homens. Esse instrumento foi organizado em quatro seções, a saber: *Formação e capacitação do docente-pesquisador*, *Avaliação do Programa/Gestão*, *Infraestrutura* (CAPF/UERN e, em casos excepcionais, Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN) e *Autoavaliação*.

Depois dos dados coletados, passamos para a fase de análise, que aconteceu de acordo com a descrição a seguir: a comissão de autoavaliação se dividiu em pequenos grupos para a realização dessa etapa e, subsequentemente, copilamos os dados referentes ao questionário aplicado aos docentes do programa. Após essa sistematização dos dados, empreendemos uma análise descritiva de toda a seção, sintetizando todas as respostas.

3 AUTOAVALIAÇÃO DOCENTE NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM BUSCA DE CONSOLIDAÇÃO E EXPANSÃO QUALITATIVA

A autoavaliação é um processo que implica na observação e análise de uma instituição pelos que a constituem, destacando as forças e fraquezas das ações traçadas e planejando novos horizontes, em vista de superar os obstáculos diagnosticados. Podemos afirmar, então, que a autoavaliação é um dispositivo que sistematiza e analisa um conjunto de informações sobre determinada condição institucional para a apreciação e construção de sentidos a partir dos dados construídos (LEITE *et al.*, 2020).

Nessa perspectiva, para além de uma reflexão acerca do próprio processo, a autoavaliação ruma, intencionalmente, a investigação de cada um sobre si mesmo em virtude do outro (SOBRINHO, 2008), destacando, então, o trabalho colaborativo de toda comunidade que contribui no processo de construção de conhecimento.

Nos programas de pós-graduação, essa avaliação, realizada através de um trabalho cooperativo, possibilita o aprimoramento de práticas e condutas docentes, discentes e colegiadas, visando à qualificação na formação de profissionais em suas respectivas áreas. Neste processo de autoavaliação institucional, docentes, discentes, egressos e técnicos administrativos são os colaboradores, nas condições de avaliadores e avaliados.

Em linhas gerais, considerando que a autoavaliação é definida pela CAPES (2019) como um “organizador qualificado”, concordamos com Leite (2008, p. 834) quando afirma que:

O processo de avaliação com informações organizadas favorece o entendimento de situações e relações, construção de sentidos e conhecimentos sobre sujeitos,

estruturas e atividades que ocorrem em uma instituição educativa em um determinado período de tempo. Em verdade, uma avaliação indica qual o conhecimento que vale – o que se deve saber a respeito do quê, o que se valoriza em detrimento do quê.

Assim, o mecanismo de avaliação interna se caracteriza como um estilo substancialmente formativo, levando em consideração que também favorece a minimização das distâncias entre as realidades institucionais e os processos de avaliação externa de âmbito nacional da CAPES. Dessa maneira, a ausência de um instrumento qualitativo de autoavaliação pode indicar uma “miopia institucional” (LEITE, 2008).

Isto posto, ressaltamos que pensar na finalidade da avaliação interna com o escopo de aumentar gradualmente o conceito CAPES é minimizar o sentido da autoavaliação. O objetivo dessa ação, primeiro, é investigar os parâmetros que prejudicam ou favorecem as atividades acadêmicas, bem como delinear estratégias de correção, superação ou fortalecimento para desenvolver uma prática pedagógica com qualidade (ROCHA, 2006). Sendo assim, o aumento progressivo do conceito CAPES é apenas uma consequência da busca pela oferta de uma formação de pós-graduação qualitativa.

Sobre o conceito de qualidade, Rocha (2006) afirma que esta supera as relações de dispêndio, benefício, eficácia e eficiência. No processo de avaliação, essa qualidade está pautada nos princípios éticos, pedagógicos e sociopolíticos que a regulam (ROCHA, 2006). Nesse sentido, Leite *et al.* (2020, p. 343, grifo nosso) afirmam que:

De uma autoavaliação bem executada resultam conhecimentos sobre uma dada realidade, vista pelo olhar daqueles sujeitos que estão em relação e a constituem, naquele lugar, contexto e tempo histórico. A produção deste conhecimento, o ato de conhecer é, em si, uma responsabilidade social, profissional e pública do programa ou instituição. A veracidade, a honestidade e a transparência completam o rol de princípios éticos que permitirão dar relevo à *autoavaliação* [...].

A autoavaliação implica, então, em conhecer detalhadamente o processo, eximindo as possíveis aparências. Ela possibilita a reflexão e o questionamento sobre a ação institucional (HOFFMAN, 1993) e, para além da coleta de dados, Rocha (2006, p. 491) afirma também que procura:

[...] envolver aspectos humanos, políticos, sociais, culturais, e contextuais, com uma conotação não de punir, mas de promover melhorias. Como avaliação formativa, os benefícios não estão nos resultados finais, mas em suas construções coletivas, ao longo da ação educativa, tendo lugar de destaque a participação da comunidade acadêmica.

Tendo em vista que cada curso de pós-graduação tem suas particularidades e uma identidade própria, cada um configura sua Comissão Própria de Autoavaliação, que constrói o seu modelo de avaliação, intentando respeitar a história, o contexto e as prioridades inerentes a cada programa, tomando como base critérios como formação

docente e discente, gestão, infraestrutura, produção de conhecimento, divulgação científica, impacto social, econômico e cultural, entre outros. Esses critérios estão fundados nas dimensões: contexto institucional, organização pedagógica, pessoas e infraestrutura, considerando a tétrede extensão, ensino, pesquisa e gestão (CAPES, 2019). Além disso, eles são relevantes para a compreensão da situação dos programas de pós-graduação.

Para melhor execução, a autoavaliação acontece em cinco etapas. Primeiro, defendemos a política e preparamos o campo para a autoavaliação por intermédio da sensibilização das pessoas acerca da relevância do processo avaliativo. Necessitamos definir, nesta etapa, os princípios do programa, os critérios que serão avaliados e os indicadores que serão adotados, a institucionalização da comissão de autoavaliação e o cronograma para coleta de dados. Em seguida, implementamos a avaliação de acordo com o projeto e monitoramento dos procedimentos de coleta e análise de dados, assegurando o alcance dos objetivos traçados para este processo (CAPES, 2019).

Subsequentemente, depois da aplicação dos questionários e do tratamento dos dados, temos a divulgação dos resultados, que precisam ser informados a tempo para embasar as decisões e metas que possibilitarão a qualificação do programa. A publicidade dos resultados precisa apresentar linguagem clara e acessível para divulgação através dos veículos de informação mais acessíveis à comunidade acadêmica. Uma vez propagados os resultados, estes precisam ser monitorados e utilizados para subsidiar um planejamento estratégico. Por fim, aplica-se a etapa da meta-avaliação, que finda por examinar o próprio processo de avaliação adotado pelo programa durante um determinado espaço-tempo e por fazer os ajustes necessários (CAPES, 2019).

Entendemos, portanto, que a forma como a avaliação e a autoavaliação acontecem nos programas de pós-graduação promove um processo democrático que consiste em dar relevância à concepção de todos os envolvidos na instituição. Os resultados obtidos nesse processo, como afirmado anteriormente, são relevantes para a elaboração de um planejamento estratégico do programa, visando à qualidade das ações pedagógicas.

Dentre as características processuais da autoavaliação, Rocha (2006) identificou alguns parâmetros que dão importância à perspectiva docente nessa atividade (QUADRO 1).

Quadro 1 – Parâmetros docentes na autoavaliação

Vínculo com linhas e projetos de pesquisa da pós-graduação;
Participação ativa nos projetos de pesquisa;
Produção científica divulgada anualmente em periódicos, livros, capítulos de livros (atendendo à qualidade dos veículos de publicação);
Participação em comitês científicos, comissões de órgãos de Pesquisa e Ensino;
Reconhecimento pela sua contribuição à sociedade por meio de pesquisas, projetos, programas;
Qualificação profissional docente;
Assiduidade de produção de conhecimento com colegas de trabalho e orientandos.

Fonte: Rocha (2006).

Os parâmetros expostos acima demonstram que tanto a qualificação profissional quanto a produção científica conferem qualidade ao grupo docente. Por conseguinte, o envolvimento dos professores com a tríade da universidade pública – ensino, pesquisa e extensão – contribui para maior produtividade no programa de pós-graduação.

Dessa forma, considerando a perspectiva docente no campo da autoavaliação, a seguir, apresentamos os resultados obtidos com a autoavaliação docente do PPGE da UERN.

4 AUTOAVALIAÇÃO DOCENTE DO PPGE: O QUE ENCONTRAMOS?

Em atendimento à demanda institucional da CAPES, que adotou a autoavaliação na ficha de avaliação quadrienal 2017-2020, e com o intuito de possibilitar a todos que integram o PPGE uma reflexão permanente frente a sua missão científica e ao seu compromisso social, realizamos uma autoavaliação formativa com vistas à melhoria da qualidade e do desempenho do programa.

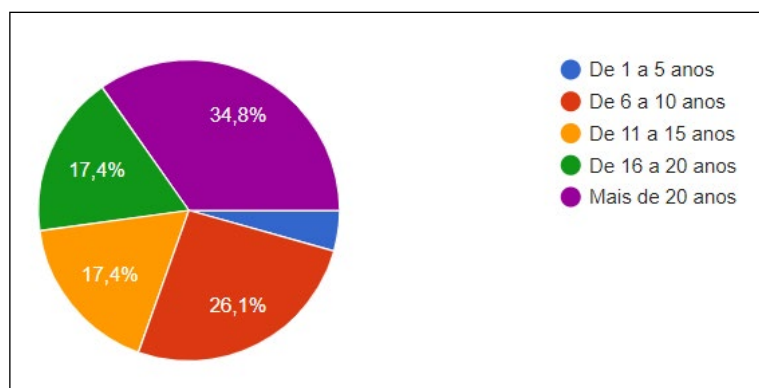
Como já mencionamos, o processo de pesquisa e autoavaliação contou com a participação dos docentes, discentes, egressos e do servidor técnico-administrativo do PPGE, pois partimos do pressuposto de que essa ação é um instrumento potencializador do planejamento. Por isso, é importante a participação e o comprometimento de todos nesse processo. Desse modo, analisamos os resultados expostos no *Relatório de avaliação e autoavaliação do PPGE/CAPF/UERN* com enfoque na perspectiva docente, abordando os itens “Formação e capacitação do docente-pesquisador” e “Autoavaliação”, apresentados a seguir.

4.1 Formação e capacitação do docente-pesquisador

Dos 23 (vinte e três) docentes que responderam sobre o tempo de exercício de docência, conforme mostra o Gráfico 1, 34,8% têm mais de 20 (vinte) anos, 26,1% possuem de 6 (seis) a 10 (dez) anos, 17,4% apresentam de 11 (onze) a 15 (quinze) anos, 17,4% têm de 16 (dezesseis) a 20 (vinte) anos e 4,3% apresentam de

1 (um) a 5 (cinco) anos. Mais de 50% dos docentes revelaram, portanto, ter mais de 10 (dez) anos de experiência na docência.

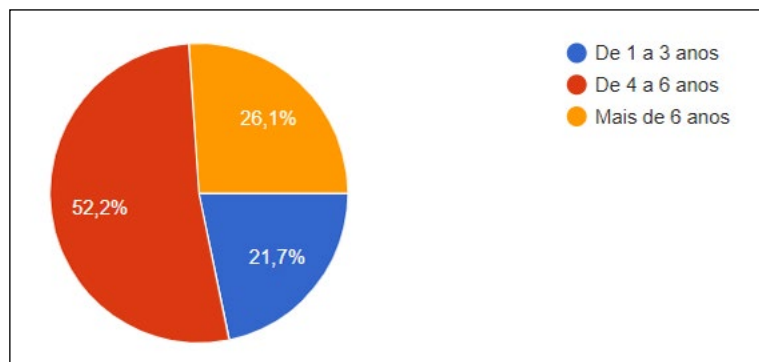
Gráfico 1 – Tempo de exercício na docência



Fonte: Relatório de avaliação e autoavaliação do PPGE/CAPF/UERN (2021, p. 17).

Ainda inquietos sobre o tempo de experiência do docente, questionamos sobre o período de atividade profissional no PPGE. Dos 23 (vinte e três) respondentes, 52,2% têm de 4 (quatro) a 6 (seis) anos, 26,1% revelam mais de 6 (seis) anos e 21,7% apresentam de 1 (um) a 3 (três) anos, conforme demonstrado no Gráfico 2. Os dados apontaram que a maioria dos professores do PPGE revela uma atuação no programa que compreende, em média, 5 (cinco) ou 6 (seis) anos, o que sinaliza que eles participaram, pelo menos, de um ciclo avaliativo da CAPES na condição de docentes do PPGE.

Gráfico 2 – Tempo de atividade no PPGE



Fonte: Relatório de avaliação e autoavaliação do PPGE/CAPF/UERN (2021, p. 18).

Os dados apresentados nos Gráficos 1 e 2 demonstram que o PPGE tem um quadro de docentes experiente, pois a maioria destes, 34,8%, tem mais de 20 (vinte) anos no exercício da profissão. Em relação ao tempo de atuação no programa, 52,2%

têm entre 4 (quatro) a 6 (seis) anos, números quase compatíveis com o tempo de existência do programa. Com início das atividades em 2014, o PPGE completou 7 (sete) anos em 2020, tratando-se de um programa relativamente novo.

Ademais, buscamos identificar se a Instituição de Ensino Superior (IES) ao qual o docente está vinculado promove ações de qualificação profissional, sobretudo em nível de pós-doutoramento. As respostas de 82,6% dos docentes atestaram que “SIM” e de 17,4% informaram que “NÃO”. É importante destacar que, nas justificativas, a maioria dos professores não especificou claramente as IES (UERN, UFERSA e IFRN).

Nessa direção, indagamos se a gestão do PPGE (colegiado, conselho, coordenação) incentiva a qualificação profissional (pós-doutoramento). Dos 23 (vinte e três) respondentes, 95,7% afirmaram “SIM” e 4,3% disseram que “NÃO”.

Para os docentes, o programa tem apoiado e incentivado seus docentes a realizarem pós-doutorado, seguindo as normas de cada IES e atualizando sempre o calendário de interesse do professor com previsão de saída e de retorno, primando pela qualificação profissional docente, um dos parâmetros a ser considerado, como apontado por Rocha (2006). Destacamos as respostas que elucidam o constante incentivo do PPGE,

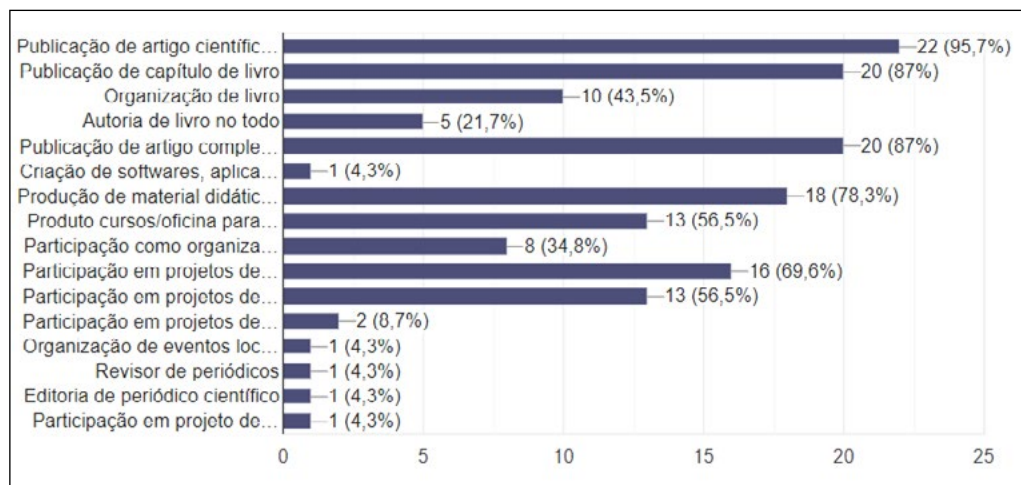
Quadro 2 – Incentivo na qualificação profissional pela gestão do PPGE

A qualificação profissional faz parte de pautas discutidas em reuniões/encontros entre os membros do PPGE.
A coordenação do PPGE tem incentivado e orientado os docentes a se planejarem para a capacitação em nível de pós-doutoramento.
O PPGE facilita aos docentes a qualificação com os ajustes necessários à realização.
Desde o início da criação do PPGE, seus respectivos coordenadores trabalham no acompanhamento e incentivo à capacitação profissional em nível de pós-doutoramento.
Sim, há um incentivo da gestão para os docentes saírem para o pós-doutoramento, inclusive essa questão foi pauta em reuniões do Colegiado.
Geralmente tem sido discutido e incentivado no colegiado.

Fonte: adaptado do Relatório de avaliação e autoavaliação do PPGE/CAPF/UERN (2021, p. 20).

No que se refere à produção docente, ganhou destaque a produção qualificada de artigos em periódicos e de capítulos de livros, seguida da organização e autoria no todo de livros. Essa realidade está exposta no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Produção intelectual dos docentes



Fonte: elaborado pelos autores a partir do Relatório de avaliação e autoavaliação do PPGE/CAPF/UERN (2021, p. 20-21).

A produção docente tem se configurado como um fator relevante consoante ao direcionamento da produção do programa, considerando-se a exigência, para os programas acadêmicos, de publicações científicas qualificadas. Os professores também participam de assessoriais especiais, contribuindo com a pesquisa e o ensino de forma geral, como também apresentam preocupação com a produção e com os impactos que esta produz nas esferas sociais e culturais, mostrando uma ligação entre o ensino e o saber produzidos na universidade e no seu entorno, especialmente na escola.

Propomos, ainda, avaliar o impacto da produção do docente na dimensão econômica, social e/ou cultural para a sociedade. Conforme as respostas dos professores, o maior impacto se dá na dimensão social, seguida pela dimensão cultural e, por último, pela dimensão econômica. Um dentre os sujeitos apontou uma quarta dimensão: política.

Quadro 3 – Avaliação do impacto da produção do docente na dimensão econômica, social e/ou cultural para a sociedade

[...] Para as dimensões sociais e culturais, diria que o impacto é considerável [...]
[...] tem um impacto cultural e social relevante.
[...] tem impacto na dimensão social e cultural.
Avalio que o impacto se dá mais na dimensão social.
[...] acreditamos trazer mudanças na vida econômica, social e cultural desses atores, os quais acabem sendo multiplicadores de mudanças e melhorias na vida das pessoas de nossa região.
[...] contribui para a formação de recursos humanos qualificado, tendo impacto nas três dimensões supracitadas.
Minhas produções tem um impacto cultural e social relevante.
Avalio como tendo impacto na dimensão SOCIAL e CULTURAL
Minha produção tem impacto na dimensão social e cultural.
Avalio que o impacto se dá mais na dimensão social.

Fonte: adaptado do Relatório de avaliação e autoavaliação do PPGE/CAPF/UERN (2021, p. 21-22).

A maioria dos docentes destacou uma maior contribuição nas dimensões social e cultural. Na dimensão social, eles assinalaram que a produção contribui na formação de profissionais, pois propicia o acesso ao saber a partir das pesquisas produzidas e divulgadas nas escolas e universidades. Os sujeitos apontaram que a realização das pesquisas possibilita o estreitamento das relações entre universidade, escola e sociedade em geral. Os estudos desenvolvidos, as ações de extensão e as propostas de intervenção produzem diversos saberes teórico-metodológicos que contribuem para a melhoria da atuação docente nas salas de aula da educação básica e para a promoção de inclusão social e escolar de pessoas com deficiência.

Relativamente à dimensão cultural, destacaram que a produção permite a comunicação na sociedade contemporânea, agrega à multiplicidade linguística, à tecnologia e à cultura vigente. As discussões se alargam nos vários contextos globais e locais, possibilitando relações de reconhecimento e pertencimento.

Os sujeitos ressaltaram que as produções trazem impactos à vida econômica, pois o acesso ao conhecimento, o envolvimento nos trabalhos científicos e em produtos educativos resultam no desenvolvimento regional e em melhorias na vida das pessoas. Esses atores serão multiplicadores de mudanças. Para mais, um outro aspecto identificado é a ascensão acadêmica dos discentes envolvidos que, ao passarem por um processo de formação e produção científica, mostram-se mais preparados para adentrarem no mercado de trabalho, sendo aprovados em concursos públicos na educação básica e no ensino superior, como também para entrar em escolas e universidades privadas.

Além disso, ressaltamos uma quarta dimensão citada: a *política*. Mesmo sem aparecer no questionário, ela foi mencionada por um docente que chamaremos de

D1: “O impacto é social e político. Entender que o ato de estar presente na sala de aula é político, construindo novos olhares com relação a um dado objeto de pesquisa é transcender as teorias dadas” (SANTOS *et al.*, 2021, p. 21). O professor sinaliza a importância de relacionar as teorias estudadas às ações concretas, enfatizando que fazer ciência é dar vida às concepções construídas.

Posteriormente, indagamos se a produção intelectual do docente gera ações de caráter inter, multi e transdisciplinar. Desse modo, 91,3% responderam que “SIM” e 8,7% que “NÃO”. Os dados evidenciam que a produção intelectual provoca ações de caráter multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar, assumindo, dessa forma, uma interação e cooperação entre as diferentes áreas de conhecimento, possibilitando o diálogo e a amplitude de saberes, bem como a necessidade de mudanças mediante os movimentos e paradigmas da sociedade atual.

Outrossim, questionamos se os docentes formam profissionais para os sistemas de ensino e para o mercado de trabalho de um modo geral. Sobre as respostas encontradas no quesito formação de profissionais para o sistema de ensino, 87% responderam “SIM” e 13% “NÃO”. No tocante à formação para o mercado de trabalho, 95,7% responderam “SIM” e 4,3% “NÃO”. Portanto, em linhas gerais, temos um resultado bastante satisfatório, considerando que se refere a um programa de mestrado em ensino.

Com base nos dados construídos, constatamos que os docentes tem uma participação ativa em consultorias, assessoriais especiais, associações de pesquisadores e organização de eventos, contribuindo com a pesquisa e com o ensino. Ademais, 82,6% afirmaram participação em projetos de extensão, em divulgação e difusão científica e cultural, reforçando o compromisso, o diálogo e a ligação do saber produzido na universidade com escolas e comunidade em geral.

No tocante à formação do docente-pesquisador, percebemos o engajamento e compromisso dos professores atuantes com a pesquisa, com o ensino e com a extensão. A produção apresenta-se como fator relevante de propagação, de acesso e de divulgação dos saberes construídos junto às escolas e à sociedade.

4.2 Autoavaliação

No tópico sobre autoavaliação, temos uma visão de como os professores do PPGE se autoavaliam. Eles refletiram sobre aspectos do cotidiano acadêmico, planejamento e realização de suas atividades, sobre suas relações com o programa, com os discentes e com as pesquisas desenvolvidas. Nesta seção, existem 41 (quarenta e uma) questões objetivas, que apresentam a autoavaliação do professor, e 1 (uma) questão subjetiva que trata do ensino remoto no PPGE em função da pandemia da COVID-19.

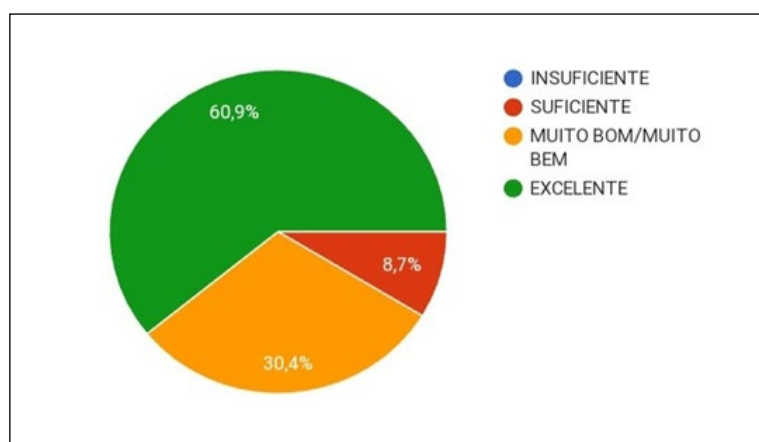
Os dados do relatório (SANTOS *et al.*, 2021) mostram que a maior parte dos professores apresentou resultados satisfatórios no que diz respeito às atividades do programa, às relações acadêmicas, entre elas com os orientandos, com os demais docentes, com a secretaria e com a coordenação. Similarmente, esses profissionais

mostraram bom desenvolvimento de pesquisas e acompanhamento no processo de escrita do relatório de qualificação e texto dissertativo dos discentes.

Destacamos o diálogo entre orientador e orientando relativo ao incentivo dos discentes à participação em atividades acadêmicas e produção científica. Os docentes estimulam os alunos a participarem de grupos de pesquisa, projetos de extensão, bancas e projetos de ensino.

À vista disso, questionamos se o professor estimula a produção coletiva (orientador e orientando) de trabalhos acadêmico-científicos. Da totalidade dos docentes, 60,9% marcaram a opção “excelente”, 30,4% a opção “muito bom/muito bem”, 8,7% a alternativa “suficiente” e nenhum professor marcou a alternativa “insuficiente”, conforme a descrição do gráfico abaixo.

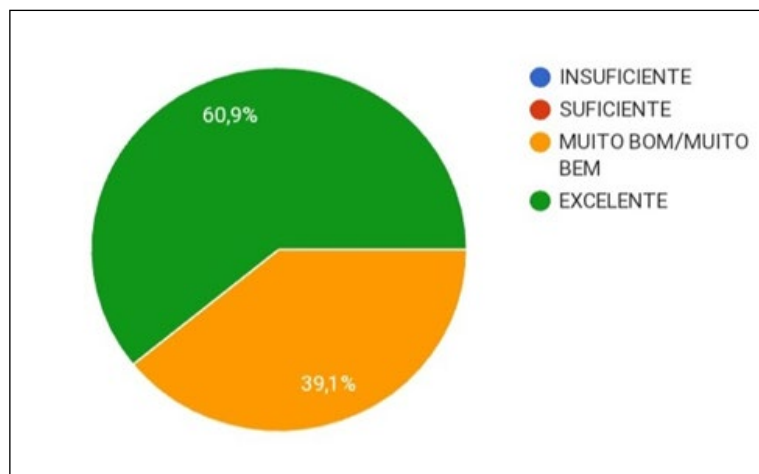
Gráfico 4 – Estímulo à produção coletiva de trabalhos acadêmico-científicos



Fonte: Relatório de avaliação e autoavaliação do PPGE/CAPF/UERN (2021, p. 58).

Afora essa questão, perguntamos se o docente dá retorno/*feedback* dos textos produzidos pelo orientando (artigos para publicação em eventos e periódicos e/ou produtos educativos). Nesse sentido, 60,9% marcaram a opção “excelente”, 39,1% “muito bom/muito bem” e nenhum docente respondeu “suficiente” e “insuficiente”, conforme descrição do gráfico abaixo.

Gráfico 5 – Retorno/*feedback* dos textos produzidos pelo orientando



Fonte: Relatório de avaliação e autoavaliação do PPGE/CAPF/UERN (2021, p. 58).

Os dados indicam que os docentes incentivam a produção coletiva de trabalhos acadêmico-científicos, disponibilizando tempo para orientação e para dar retorno/*feedback* dos textos produzidos pelo orientando.

Na relação com o orientando, observamos que o docente mantém encontros regulares, presencialmente ou virtualmente. Durante a construção do texto dissertativo, orienta todo o processo: na construção do projeto de pesquisa, do texto de qualificação, do texto final da dissertação, dando retorno/*feedback* em todas as etapas, acompanhando a evolução do orientando.

Perguntamos, ainda, aos docentes sobre o ensino remoto no PPGE em virtude da pandemia da COVID-19. Os 23 (vinte e três) docentes responderam a essa questão, sendo que 13 (treze) disseram que se sentem satisfeitos, 3 (três) não ministraram disciplinas no semestre, 6 (seis) consideraram um desafio e 1 (um) afirmou estar em fase de adequação. É importante ressaltarmos que a maioria dos professores que afirmaram estar satisfeitos mencionaram a urgência de se adequarem diante das necessidades para o programa não parar, para assegurarem a inserção dos discentes e minimizarem os efeitos da pandemia no processo de ensino-aprendizagem.

É considerável os enunciados que apontam o ensino remoto como um grande desafio, cansativo e difícil. A transferência do local de serviço para as residências e as condições precárias para exercerem a profissão ratificaram a sobrecarga de trabalho das mulheres, conforme resposta abaixo:

Essa experiência tem sido desafiadora para mim, uma vez que não detenho muitas habilidades com as ferramentas tecnológicas de ensino. Ao mesmo tempo, aprender a lidar com essa nova realidade tem me exigido reinventar positivamente do ponto de vista profissional. Do ponto de vista pessoal, nem tanto. Não se trata mais de levar o trabalho para casa, o trabalho está na nossa

casa, que agora se confunde com outros espaços e tempos que não temos mais. E para nós, docentes mulheres, a casa como extensão da sala de aula tem nos sobrecarregado ainda mais (SANTOS *et al.*, 2021, p. 68).

Consideramos os dados deste subtópico relevante, tendo em vista que, a partir dele, os docentes do programa poderão trabalhar em prol do aperfeiçoamento da docência. É importante que o trabalho aconteça de forma coletiva, visando sempre ao melhoramento das ações desenvolvidas para fortalecer ainda mais a pesquisa na região do Alto-Oeste Potiguar.

5 CONCLUSÃO

As discussões e as análises realizadas neste trabalho ratificam a importância de os programas de pós-graduação realizarem a avaliação e a autoavaliação, com o intuito de refletirem sobre os caminhos percorridos e traçar as metas que desejam atingir. Nesse processo de autoexame, estão incluídos todos os agentes partícipes do programa, como os alunos, os egressos, os professores, a coordenação e o corpo técnico da secretaria.

Diante do que foi observado e analisado, entendemos que o PPGE/CAPF/UERN tem considerada relevância para o semiárido nordestino, sobretudo para a região do Alto-Oeste Potiguar, tendo contribuído diretamente com a formação de profissionais que, em sua grande maioria, atuam na educação básica.

As respostas dos docentes enfatizam o compromisso social destes e do programa com a democratização do conhecimento, a inclusão, a interiorização do saber e com o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem nas escolas de educação básica. É notório que, em uma autoavaliação, são destacados pontos positivos e pontos negativos. Nesse sentido, a percepção das fragilidades e lacunas é necessária para o planejamento de estratégias e metas a serem alcançadas a curto, médio e longo prazos.

REFERÊNCIAS

- CAPES. **Autoavaliação de Programas de Pós-Graduação**. Grupo de Trabalho. Brasília-DF: CAPES, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-autoavaliacao-de-programas-de-pos-graduacao-pdf>. Acesso em: 30 mar. 2022.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 34.ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- LEITE, Denise *et al.* A autoavaliação na Pós-Graduação (PG) como componente do processo avaliativo CAPES. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 339-353, set. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/4023>. Acesso em: 30 mar. 2022.

LEITE, Denise. Ameaças pós-rankings sobrevivência das CPAS e da auto-avaliação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 13, n. 3, p. 833-840, nov. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/bFwqzg6NNKTFRWqwT9YGG6M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza.; DESLANDES, Suely Ferreira.; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social teoria, método e criatividade**. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes: 2016.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

ROCHA, Nívea Maria Fraga. Auto-avaliação de centros de pós-graduação: uma proposta em ação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p. 487-506, dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/KG7gc75Fvhydd5gY8FnRZLj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2022.

SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. *et al.* **Relatório de Avaliação e Autoavaliação do PPGE/UERN/CAPF** (Quadriênio 2017-2020). Pau dos Ferros: UERN/CAPF, UFERSA, IFRN, 2021.

SOBRINHO, José Dias. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/RbsQFJt9w7Xyqc9gpjrXYFg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2022.