

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NAS NOVAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS

Paula Trindade da Silva Selbach
Brasil
UniPampa /UFRGS
selbachpaula@hotmail.com

Jeferson Saccol Ferreira
Brasil
UFFS/ UFRGS
jefersonferreira660@yahoo.com.br

Maria Beatriz Luce
Brasil
UFRGS
lucemb@ufrgs.br

A partir dos programas de expansão e reestruturação das universidades federais brasileiras, contamos com diversos exemplos de políticas institucionais que nos permitem observações sobre gestão, pedagogia universitária e autoavaliação institucional. Nesse cenário, procuramos compreender como duas universidades novas brasileiras estabelecem as relações entre avaliação institucional e o desenvolvimento profissional docente. A análise deriva dos documentos das Comissões Próprias de Avaliação (CPA) e das propostas de formação das universidades, além de entrevistas com profissionais docentes e técnicos. Nos resultados exploramos desafios e possibilidades de cada experiência.

Palavras-chave: desenvolvimento profissional docente – autoavaliação institucional - políticas institucionais

O presente artigo objetiva compreender como duas universidades brasileiras recém-instituídas, a Universidade Federal do Pampa (UniPampa) e a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), articulam avaliação institucional interna e o desenvolvimento profissional docente. Estabelecendo relações entre os dois casos, também nos propomos a identificar os princípios epistemológicos expressos nos documentos institucionais que orientam o processo de avaliação no que tange à concepção do desenvolvimento profissional docente; examinar a metodologia e instrumentos utilizados no processo de avaliação; e observar como os resultados/relatórios das avaliações são considerados nas propostas de formação dos docentes universitários. Neste sentido, o texto foi dividido em quatro subtítulos. Primeiramente apresentamos algumas concepções atuais de avaliação e desenvolvimento profissional docente no âmbito universitário que orientaram a pesquisa. A seguir, ocupamo-nos de uma breve contextualização das duas

universidades. Nos resultados, buscamos estabelecer comparações entre os dois casos através dos excertos de documentos e de entrevistas. Por fim, apresentamos o que aprendemos com as duas experiências.

Avaliação institucional e as propostas de desenvolvimento profissional do docente universitário

Estudos como os que envolvem a avaliação institucional e o desenvolvimento profissional docente inserem-se em um cenário bem mais amplo de discussões e reflexões sobre a reconfiguração da universidade neste século XXI. Muitas dessas discussões sinalizam para o reconhecimento de que a universidade se constrói e reconstrói permanentemente em seus valores e ideais que não são unívocos. Assim concordamos com Dias Sobrinho (2005) de que se trata de universidades, no plural, ao invés de universidade, assumindo a diversidade e pluralidade das diferentes instituições.

Também podemos afirmar que discutir avaliação e desenvolvimento profissional docente, nos remete à reflexão em torno de temas que estão presentes na pauta de discussões mundiais sobre a educação superior, tais como, responsabilidade social das universidades, democratização do acesso, políticas de combate à evasão e permanência, ações afirmativas, avaliação participativa. Trata-se de compromissos políticos da educação; são elementos que evidenciam processos complexos da e na universidade contemporânea. Deste contexto emergem as preocupações atuais sobre a formação do docente universitário e sobre a avaliação institucional.

No cenário brasileiro, o Sinaes¹ evidencia preocupação com a “construção a ser assumida coletivamente, com funções de informação para tomadas de decisão de caráter político, pedagógico e administrativo, melhoria institucional, autorregulação, emancipação, elevação da qualidade educativa e do cumprimento das demais funções públicas” (Bases para uma nova Proposta de Avaliação da Educação Superior, 2003, p. 61). Assim, na educação superior vigente no Brasil não se pode negar o importante papel da avaliação institucional.

Importa ressaltar que a primeira característica do Sinaes é a compreensão da avaliação como um sistema. Como diz Cunha (2005, p. 202), a “a avaliação como sistema significa compreender que se trata de uma dinâmica multifacetada, procurando

¹ Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior instituído pela Lei nº 10.861/2004.

apreender o fenômeno educativo através de diferentes dimensões”. Compreender a avaliação institucional a partir da ideia de sistema é aceitar a complexidade dos processos de ensino que ocorrem nas instituições, para que a avaliação realmente consiga retratar o processo e não apenas produtos descontextualizados de toda a complexidade de cada instituição.

As dez dimensões do Sinaes orientam os processos avaliativos e objetivam identificar o perfil das instituições de ensino superior e “o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais” (Art. 3º, Lei nº 10.861/2004). Importa ressaltar que a lei é clara ao expressar que as dimensões serão consideradas de modo a “respeitar a diversidade e as especificidades das diferentes organizações acadêmicas” (Idem). Tais princípios podem auxiliar na verdadeira compreensão de como as universidades organizam e institucionalizam diferentes setores, assim como o fortalecimento das ações que dão resultados positivos e de todo o processo que contribuiu para este resultado.

É a partir deste entendimento que voltamos nossa atenção para a dimensão V do Sinaes: “as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho” (Ibidem, inciso III do artigo 3º), que merecem atenção especial na medida em que provocam desafios complexos e produzem fortes implicações na educação e na sociedade (DIAS SOBRINHO, 2005).

A contemporaneidade exige cada vez mais que o docente esteja preparado para atuar nesse contexto não apenas como formador profissional, mas como articulador em um processo mais amplo de formação, que a envolve em relação a valores e concepções de cidadania (DIAS SOBRINHO, 2005). Contudo, a formação do docente universitário para a atuação no ensino superior ocorre, historicamente, a partir da especialidade científica e alicerçada no mundo do trabalho (CUNHA, 2010).

Tais pressões vêm questionando concepções de que a docência requer esforços apenas na dimensão científica do docente. Ao entendermos como Marcelo (1999, p.150), que o desenvolvimento profissional não é um processo sempre equilibrado, sendo que “há épocas de equilíbrio em que se adotam posturas mais estáveis e há épocas de crise”, é possível revermos a ideia de linearização da formação docente. Na

concepção de Marcelo (1999, p.9) “o ‘desenvolvimento’ profissional tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores”.

A formação docente ocorre não desvinculada destes contextos de mudanças e, por essa razão, dificulta-nos definir rigidamente suas etapas e apontar um itinerário que abranja esses diferentes processos. Como bem coloca Dias Sobrinho (2005) “a educação deve assimilar o dinamismo da vida moderna”, o que recomenda não menosprezarmos os estudos pedagógicos na universidade por todos os atores, em especial os docentes. Alicerçado nessas discussões está o nosso interesse em cercarmos como objeto de estudo a avaliação das propostas de desenvolvimento profissional que ocorrem nas instituições de ensino superior.

Com diferentes nomes, estes setores, responsáveis pelas propostas de formação docente, são ligados geralmente às Pró-Reitorias de Graduação ou de Planejamento e Gestão de Pessoas, ocupam-se da tarefa de promover a reflexão acerca da universidade e das questões pedagógicas. Entretanto, é possível afirmarmos, que nas instituições brasileiras este setor está em processo de estruturação, afetado pelas novas demandas das discussões atuais. Nas últimas décadas o que se assistiu foi uma certa “*desresponsabilização* das instituições e das políticas públicas para com um movimento de profissionalização da docência da educação superior” (CUNHA, 2007, p.31). Por outro lado, políticas atuais como o Reuni², assim como os Programas de Expansão das Universidades Públicas têm acelerado a necessidade de respostas dos docentes às questões atuais, exigindo a oferta de formação pedagógica. Mas como as instituições se preocupam com a institucionalização destas propostas? Como ocorre este processo? Que valor os gestores e docentes atribuem a este setor?

Como ressalta Dias Sobrinho (2008), as instituições precisam saber quais são seus valores dominantes nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Indica, para tal, por meio da avaliação institucional, “contínua, global, e formativa a universidade adensa as suas relações sociais e pedagógicas” (Idem, p. 33). O autor nos auxilia a

² Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, implementado por meio do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, cuja meta principal visava contemplar o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, nas universidades consolidadas.

analisar que a avaliação institucional contribui para o fortalecimento das propostas de desenvolvimento profissional docente ao atribuir valor a estas propostas.

A “dimensão V” também justifica preocupação de muitas universidades em fomentar as propostas de desenvolvimento profissional docente. Muitas destas propostas são ainda incipientes, com dificuldades em se fortalecerem. Apesar de uma década, esta dimensão ainda apresenta desafios para a avaliação da educação superior.

Neste estudo, focamos mais nos processos de avaliação interna. Explica Cunha (2005, p. 204) que a avaliação interna “precede a externa e é coordenada pela Comissão Própria de Avaliação, que deve desenvolver o seu trabalho de forma que haja um ciclo de atividades que envolvem um processo de preparação, um de desenvolvimento e, por último, uma etapa de consolidação”.

Diante do exposto, problematizamos: **que movimentos e alternativas podem ser percebidos na articulação dos processos de avaliação institucional interna com as propostas de desenvolvimento profissional docente?** Assentamos nessa indagação a relevância deste artigo, e assumimos, neste ensaio, o compromisso desafiador de aproximação desta relação com duas instituições de educação superior no que tange aos processos de avaliação institucional com as propostas de desenvolvimento profissional docente.

Definições metodológicas: UniPampa e UFFS, contextos, aproximações e diferenças

As duas instituições federais que fazem parte desta investigação, surgem no contexto das políticas governamentais de ampliação do acesso e a permanência do estudante no ensino superior e foram instituídas a partir do Programa de Expansão da Educação Superior Brasileira.

Consta do Projeto Institucional (PI) da UniPampa que sua instalação “veio marcada pela responsabilidade de contribuir com a região em que se edifica - um extenso território, com problemas críticos de desenvolvimento socioeconômico, inclusive de acesso à educação básica e à educação superior - a ‘metade sul’ do Rio Grande do Sul”. A efetiva criação jurídica da UniPampa veio com a promulgação da Lei nº 11.640 em 14 de janeiro de 2008, tendo Bagé como sede da reitoria. Foram selecionados para instalação de *campi* da universidade municípios pertencentes às mesorregiões do sudeste rio-grandense, Caçapava do Sul e Jaguarão, e sudoeste rio-

grandense, Alegrete, Bagé, Dom Pedrito, Itaqui, Santana do Livramento, São Borja, São Gabriel e Uruguaiana. Além destes municípios, a região de inserção da UniPampa, apresenta os mais baixos indicadores estaduais do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

A UFFS foi criada pela Lei n. 12.029, de 15 de setembro de 2009 e iniciou sua trajetória acadêmica no contexto da *Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica*. Essa política orienta-se pela perspectiva constitucional do compromisso do Estado para com a educação básica e busca assegurar o direito à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas. Nesse contexto de mudança da educação superior brasileira, a UFFS foi criada em uma região distante dos grandes centros e regiões litorâneas, fato que materializa parte de um conjunto de *ações de Estado* em prol do processo de expansão com interiorização da educação superior pública. A missão da UFFS, nesse sentido, orienta-se pela promoção do “[...] desenvolvimento regional integrado - condição essencial para a garantia da permanência dos cidadãos graduados na região da fronteira sul e a *reversão do processo de litoralização* hoje em curso” (PPI, 2009).

A UFFS, assim como a UniPampa, também se caracteriza por uma organização *multicampi*, com sede em Chapecó, Santa Catarina; e *campi* em Cerro Largo e Erechim, no Rio Grande do Sul; e Laranjeiras do Sul e Realeza, no Paraná. Esta região também apresenta um dos mais baixos IDH do Estado de Santa Catarina.

Este breve histórico nos permite tecer algumas aproximações e diferenças entre as universidades estudadas. As duas universidades foram recém-instituídas, sendo a UniPampa um pouco mais antiga, pois os primeiros processos de estruturação iniciaram em 2006. De qualquer forma, as duas instituições estão em processo de organização dos processos de avaliação e das propostas de desenvolvimento profissional.

As duas instituições também são *multicampi* o que consideramos como um novo desafio para o processo de desenvolvimento profissional, pois o projeto deve ser pensado e executado articulando os diferentes *campi*. Ambas as instituições emergem a partir das discussões da expansão da educação superior brasileira e foram planejadas estrategicamente para atuar em áreas de vulnerabilidade econômica, social e ambiental o que implica diretamente na missão de cada uma.

Nas duas universidades encontramos propostas de desenvolvimento profissional docente. Na UniPampa, a Coordenadoria de Desenvolvimento Profissional – COORDEP encarrega-se destas atividades. A COORDEP está ligada à Pró-Reitoria de Graduação e é representada nos campi pelo Núcleo de Desenvolvimento Educacional - NUDE, que desenvolve as ações de desenvolvimento profissional previstas. Dentre as atividades desenvolvidas destacamos os seminários coletivos, encontros de professores iniciantes, fóruns organizados por áreas do conhecimento com o objetivo de discutir as diretrizes curriculares nacionais para áreas afins. Na UFFS o setor responsável é o Núcleo de Apoio Pedagógico – NAP, também ligado à Pró-Reitoria de Graduação e com representação nos cinco *campi*.

Considerando estas aproximações e diferenças, definimos como metodologia o estudo de caso em função da questão estudada e das especificidades de cada universidade. O estudo de Yin (2005) sobre casos múltiplos contribui para as definições metodológicas deste artigo. As análises derivam principalmente dos documentos como o PDI, o Regimento da CPA, o Projeto da CPA, o projeto das propostas de desenvolvimento profissional de ambas as universidades, instrumentos e relatórios da avaliação interna. Também realizamos entrevistas com os coordenadores dos setores que tivemos mais acesso. Um membro da CPA/UniPampa; a coordenadora geral do NAP/UFFS e uma técnica que desenvolve as atividades na COORDEP/UniPampa.

A partir da leitura da documentação elencamos algumas categorias como: **conceito de desenvolvimento profissional nos documentos institucionais; construção da metodologia e instrumentos de avaliação; impacto da avaliação para as propostas.**

A avaliação interna e as Propostas de Desenvolvimento Profissional Docente: tecendo relações

Conforme já observamos em Marcelo (1999), o **conceito de desenvolvimento profissional** remete-nos à concepção de evolução e continuidade do processo formativo dos docentes. Como já vimos, abordar a formação docente a partir desse conceito constitui a possibilidade de compreender que a apropriação dos conhecimentos pedagógicos ocorre por meio de um processo permanente.

A partir desta compreensão, buscamos encontrar nos documentos institucionais como as duas instituições compreendem a formação dos professores. A maneira como os documentos abordam as questões relativas à formação denotam as opções e decisões epistemológicas.

O PDI é o documento que norteia as ações da universidade, articulando os objetivos e estratégias dos projetos e setores. Consta na versão preliminar do PDI da UFFS, como um dos objetivos e desafios, a “capacitação de Servidores Públicos Federais da UFFS em processo de qualificação e requalificação”. Para enfrentar tal desafio, o documento indicou como metas para 2012 – “estabelecer um programa de formação continuada para os docentes”, e em 2013, “aumentar a participação dos docentes nas atividades de formação promovidas pela UFFS”. Um dos objetivos da instituição é “promover a qualificação e requalificação de pessoal”, com vistas ao crescimento profissional.

O PDI da UniPampa enfatiza o “desenvolvimento de metodologias de gestão de desempenho que permitam o monitoramento sistemático da adequação do quadro de pessoal docente e técnico-administrativo em educação às necessidades da UniPampa”. Pontua ainda, como princípio, o “desenvolvimento permanente do quadro de pessoal a partir das potencialidades dos servidores e das necessidades definidas pelo projeto institucional”.

Quanto ao Regimento das Comissões Próprias de Avaliação, ambas as instituições fazem menção à dimensão V, da Lei do SINAES, reforçando e comprometendo-se internamente com esta dimensão. Expressa o Regimento da CPA da UniPampa a preocupação com “a política de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, o desenvolvimento profissional e as condições de trabalho”. Da mesma forma, a UFFS também coloca no seu Regimento da CPA atenção às políticas de pessoal, demonstrando assim que as duas instituições estão atentas à legislação e discussões atuais.

Interessa-nos, ainda, demonstrar que a UFFS detalha a dimensão no Projeto da CPA explicando que esta também abarca: “5.2. Formação do corpo docente. 5.3. Condições institucionais para os docentes”. Já a UniPampa trata a dimensão V como avaliação da Gestão, demonstrando assim que a gestão concentra e desencadeia estes

processos formativos. Neste caso, no processo de avaliação desta dimensão, as ações da gestão são avaliadas (Projeto CPA).

Quanto ao projeto e resoluções que regulamentam as propostas de desenvolvimento profissional, encontramos algumas diferenças na justificativa para a constituição deste setor nas duas universidades.

A UFFS aponta como a primeira necessidade para a constituição deste núcleo de apoio pedagógico “os professores que encontram dificuldade para desenvolver suas atividades” explicando que eles “necessitam de um espaço de apoio” (Resolução, 003/2011). Certamente que professores encontram dificuldades para desenvolver suas atividades e merecem atenção por parte deste núcleo. Entretanto, chama-nos a atenção que esta seja a primeira justificativa para a instituição deste setor na universidade com a noção de que essas dificuldades sejam individuais, antes de considerar que sejam mormente comuns ou coletivas, requerendo o comprometimento institucional e de todo o corpo profissional na busca de alternativas, independentemente de apresentarem ou não dificuldades específicas.

Doutra perspectiva, a UniPampa traz no Projeto da COORDEP que “sua estrutura centra-se nas discussões de perspectivas atuais para Educação Superior; contexto social atual e o desenvolvimento profissional docente”. Observamos que as propostas de desenvolvimento profissional estão ancoradas nessa dinâmica atual, que demanda permanentemente novas releituras, isto é, como asseveram Pimenta e Anastasiou (2010), os processos de formação devem assimilar a realidade institucional como ponto de partida e de chegada.

Tal concepção é enfocada no documento da UFFS como segunda justificativa para a implementação do NAP ao colocar que “a especificidade institucional e curricular, o ritmo acelerado das mudanças históricas, políticas, sociais e econômicas e os desafios da formação acadêmica e pedagógica exigem a criação de alternativas de formação continuada dos professores”. Assim sendo, notamos certas divergências político-conceituais não equacionadas sobre esta problemática, tendo em vista as orientações expressas em sua proposta de criação e PDI.

É possível afirmar que as duas universidades compreendem o desenvolvimento profissional docente como um processo contínuo, concepção que perpassa os diferentes documentos destas instituições. Percebemos, assim, que o PDI de ambas trata a

formação docente como um processo alicerçado nos desafios concretos de suas realidades e forças que nelas influenciam. Em termos documentais, as propostas de desenvolvimento profissional e as CPAs das universidades tem respaldo para se articularem em busca da qualidade da universidade como um todo.

No que tange à **construção da metodologia e instrumentos de avaliação**, percebemos que nas duas universidades a articulação entre os setores que elaboram as propostas de desenvolvimento profissional docente, COORDEP e NAP, e as comissões de avaliação ainda carece de fortalecimento.

O processo de avaliação não se restringe a aplicação dos instrumentos e divulgação do relatório final. Uma das principais metas ainda atuais é a criação de uma cultura de avaliação. Avaliar, na perspectiva do Sinaes, significa atribuir valor as ações, setores e projetos com vistas à melhoria, consolidando, assim, a identidade de cada instituição. Por esta razão, a discussão sobre as estratégias e metodologias para este processo torna-se, nesta perspectiva, momento importante do processo avaliativo, sendo que os instrumentos e relatórios não podem ser o fim do processo e nem seu momento mais importante. Neste sentido, a avaliação requer a participação de todos os atores institucionais, reforçando a perspectiva de Nunes (2006, p. 341), de que “cada pessoa, de forma única, está ligada às demais pessoas da instituição, não só aquela que é responsável pela organização como um todo, como as que estão comprometidas e à frente dos diversos setores”.

Na UniPampa, expressa a presidente da CPA que *ainda não avaliamos especificamente a COORDEP, mas a dimensão graduação*. A avaliação da UniPampa foca-se em cinco dimensões: ensino, pesquisa, extensão, assistência estudantil e gestão, sendo a COORDEP relacionada à de gestão. O projeto de avaliação foi aprovado em 2010 e apenas a dimensão “graduação” foi avaliada até o momento.

Outra explicação da presidente deste setor nos parece importante, a de que não é necessário a CPA criar formulários para uma avaliação específica da COORDEP e de outros setores. Explica que a CPA *teria uma aproximação com esses setores a partir dessa fonte mais documental*. Isso é outra característica do nosso projeto, uma orientação dada pelo MEC, é de que nós não precisamos coletar todos os dados: a gente pode buscar dados que são existentes, a partir de relatórios de gestão, do próprio PDI, dos próprios relatórios de cada uma das coordenadorias.

Quanto ao instrumento proposto pela CPA, é passível de alterações pelos diferentes cursos desta instituição e centra-se na avaliação dos cursos e docentes pelos discentes. Observamos que a dimensão “graduação” é bastante enfatizada nas questões extraídas do Instrumento de Avaliação proposta aos Cursos de Graduação no ano de 2013: “Clareza na exposição dos conteúdos ministrados pelos docentes; Adequação das metodologias de ensino e avaliação ao PPC do curso, aos planos de ensino e as características dos alunos; compromisso com a aprendizagem de todos os alunos por parte dos docentes do Curso”.

Certamente a avaliação dos discentes sobre o desenvolvimento das atividades docentes constitui uma parte importante da avaliação institucional, enfocada nas análises do Relatório 2013. Está expresso na metodologia do relatório que “foram analisados 19 relatórios de autoavaliação, cujos processos avaliativos foram realizados no período de 2010-2012”. Quanto à metodologia descrita no relatório, encontramos que: “os relatórios analisados tiveram duas características distintas: relatórios por cursos (16) e relatórios por campus (3)”.

Quanto ao resultado desta dimensão de avaliação do Sinaes, a organização didático-pedagógica, observamos no Relatório de Autoavaliação institucional 2013 que, especificamente o indicador metodologia, é avaliado com força como mostra a tabela:

| Nº de cursos que avaliaram o indicador | FORÇA QUALIDADE | SATISFATÓRIA | FRAGILIDADE |
|--|-----------------|--------------|-------------|
| 19 | 19 | 0 | 0 |

Interessa ressaltar que a CPA alia-se com a COORDEP para realizar a avaliação dos cursos pelos alunos. Esta articulação materializou-se, com mais evidência, em 2013, em setores que desenvolveram um instrumento de avaliação dos cursos de graduação, por meio de uma ampliação “a partir das suas necessidades e peculiaridades” (Memorando CPA, 2013). O documento sugere que, em cada Campus, o NDE, o NUDE e a Comissão Local de Avaliação realizem uma atividade conjunta para a revisão do documento respeitando as peculiaridades da unidade acadêmica e seus respectivos cursos. Conforme a própria presidente, *a gente sentou com a COORDEP, (...) fizemos a proposição do instrumento junto e o remetemos aos cursos que não tinham processo de autoavaliação para que o utilizassem.*

Certamente esta organização merece destaque, pois aproximam estes dois setores para atribuir valor e avaliar as atividades docentes. Por outro lado, não encontramos no Relatório de Avaliação da UniPampa a avaliação deste setor, o que nos impede de perceber que valor a COORDEP tem para os docentes e comunidade acadêmica de uma maneira geral, e como contribui para a boa avaliação do indicador metodologia. Como salienta Ristoff (2005, p.46), não podemos fugir dessa concepção valorativa, pois o instrumento não é neutro, sendo que, “há sempre um valor desejado e indesejado subjacente a cada pergunta”.

Da mesma forma, na UFFS, a coordenadora do NAP afirma que os critérios para a autoavaliação deste setor *ainda estão em construção e são subjetivos. No entanto, são elementos de avaliação, em especial: a) a quantia de cursos de qualificação oferecidos pelo NAP; b) a qualidade desses cursos e atividades; c) o foco dos cursos/programas.* O quadro abaixo extraído do Relatório de Autoavaliação 2012 da UFFS, é revelador de que, mesmo com critérios e valores em construção, existe na instituição preocupação com a avaliação do NAP, realizada pelos docentes.

Quadro 32 - Resultado da pesquisa junto aos docentes da Dimensão: Políticas de Pessoal

| Descrição | E | | MB | | S | | I | | NC | | NE | | NR | | R |
|---|---|--------|----|---------|----|---------|----|----------|----|---------|----|---------|----|---------|-----|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | |
| A.5.2.1 O Programa de Formação Docente em serviço | 5 | 2,42 % | 21 | 10,1 4% | 66 | 31,8 8% | 62 | 29, 95 % | 26 | 12,5 6% | 11 | 5,3 1 % | 16 | 7,7 3 % | 207 |
| A.5.2.2 Funcionamento do NAP | 6 | 2,90 % | 41 | 19,8 1% | 64 | 30,9 2% | 46 | 22, 22 % | 26 | 12,5 6% | 8 | 3,8 6 % | 16 | 7,7 3 % | 207 |

Legenda: E- Excelente / MB -Muito bom/ S- Suficiente / I- Insuficiente/ NC – Não Conheço / N E - - Não existe / NR - Não Resposta / R - Respondentes

Quanto às políticas de ensino, tanto docentes quanto discentes, consideram a “interdisciplinaridade e movimentos de busca de inovação didático-pedagógica” como um indicador que precisa ser fortalecido. Na análise destes resultados nas respostas dos docentes encontramos:

Os índices considerados satisfatório e insatisfatório sobre os itens que avaliam a ação institucional nas discussões sobre a interdisciplinaridade e movimentos de busca de inovação didático-pedagógica chamam a atenção. O percentual é superior a 70% nos dois itens. As respostas que apontam para excelente e muito bom, ficam abaixo dos 30% restantes.

Podemos inferir que, a partir destes resultados, o NAP pode ser um dos setores a desencadear discussões sobre interdisciplinaridade e renovação didático-pedagógica.

Ainda interessa-nos mostrar o que aparece nas considerações finais do relatório da UFFS. Embora não detalhe o processo, percebemos que houve um fluxo na compilação de documentos e articulação dos setores para a organização do relatório. Consta no Relatório/UFFS que “a CPA cumpre seu papel de articulação dos diversos movimentos de avaliação que emergem dos atores sociais vinculados à instituição, movimento típico da avaliação, sem descuidar dos aspectos estabelecidos pelos órgãos de regulação”. Cumpre também, neste caso, a função tão bem caracterizada por Cunha (2005, p.210) “de órgão articulador da avaliação que procurará criar o clima necessário à adesão de todos os integrantes da comunidade acadêmica”.

A última categoria, **impacto da avaliação nas propostas** nos aproxima de como os processos de autoavaliação institucional corroboram para a permanente melhoria das ações desenvolvidas pelas propostas. Compreendemos daí a qualidade como uma construção social que ocorre a partir do diálogo coletivo permanente, não sendo possível determinar um modelo de proposta de desenvolvimento profissional. Contudo, não nos propomos a mostrar os diferentes resultados das ações e práticas do NAP e da COORDEP, o que demandaria outro estudo, mas sim como a avaliação permeia o processo de estruturação deste setor nas duas universidades.

A COORDEP procura realizar autoavaliação das atividades que desenvolve. Esta avaliação ocorre de diversas formas, através de questionários aplicados ao final do seminário anual que integra todos os *campi* e também avaliação presencial que ocorre nos fóruns por áreas do conhecimento.

Embora estes resultados não apareçam no Relatório de Autoavaliação institucional da UniPampa, a técnica em assuntos educacionais coloca que consegue acompanhar o progresso das ações desencadeadas pela COORDEP. Exemplifica: *este ano nós tínhamos 490 professores para o seminário, voltaram 100/105 avaliações. [...] mas acho que se consegue ter um pouco de feedback do seminário. A própria compreensão do que seria interessante estar oferecendo como formação continuada para os professores. Eu já, de um ano a outro, consigo ter outra ideia, outra percepção.*

Quanto à UFFS, a coordenadora explica que *ao final de cada ano, novo relatório de autoavaliação é produzido e este tem a função de reorientar e oxigenar a construção das atividades do NAP para o ano seguinte.* A coordenadora mostra-se atenta ao relatório, mas não detalhou como ocorre este processo internamente neste setor e nem

como a autoavaliação perpassa as ações do NAP como palestras e seminários, o que pode ocorrer pela institucionalização recente deste setor.

Consolidando novas práticas: o desafio de avançar (re)significando experiências

As duas universidades pesquisadas demonstram preocupação em encontrar alternativas para a avaliação das propostas de desenvolvimento profissional docente. Já é possível, através destas análises, perceber avanços no processo de institucionalização da COORDEP e NAP. A institucionalização da UFFS e da UniPampa, em pleno processo de redemocratização do ensino superior e de amplas discussões dos processos de avaliação, já ancoradas em políticas como o Sinaes e de valorização dos profissionais da educação por meio da carreira e remuneração que consideram formação e desempenho assim como da melhoria das condições materiais de trabalho, impacta positivamente na preocupação com as questões da pedagogia universitária e de avaliação. Tal preocupação se expressa nos documentos e entrevistas de ambas universidades.

Um dos dilemas que observamos nas duas universidades refere-se ao desafio de avançar nas políticas internas referentes às propostas de desenvolvimento profissional sem desconsiderar experiências anteriores. Avanços são desejáveis e auxiliam na consolidação destas práticas; no entanto, ganham mais sentido quando refletidos a partir de experiências já vivenciadas. Avançar não necessariamente extingue boas práticas. Um dos grandes desafios observados é reestruturar as propostas de desenvolvimento profissional, preservando as boas práticas já existentes.

Como bem coloca Dias Sobrinho (2005, p.61), avaliar vai além do reconhecimento das formas e a qualidade das relações na instituição, mas também busca construir as articulações, relacionando “as estruturas internas aos sistemas alargados das comunidades acadêmicas e da sociedade”.

A partir das análises realizadas, este nos parece ser o maior desafio das CPAs destas universidades: dialogar com os diferentes setores, avaliando seu funcionamento de maneira mais ampla, e assim contribuir para o processo de institucionalização de projeto e propostas como estas de desenvolvimento profissional docente. Supomos, contudo, que a organização *multicampi* pode implicar dificuldades, mas também em facilidades para o processo de avaliação, ou seja, a complexidade pode ser uma

vantagem. Por outro lado, também percebemos esforços na construção de alternativas como a autoavaliação da COORDEP e as metas lançadas pela UFFS, que apontam para o fortalecimento do campo da pedagogia universitária, questão sobre a qual as duas universidades mostram preocupação, embora reconheçam desafios na concretização plena destas propostas. Concretização esta que só será possível através da consolidação dos processos de avaliação.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências.

CUNHA, M. I. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: a autoavaliação como condição emancipatória. In: CUNHA, Maria Isabel (org). *Formatos Avaliativos e Concepções de Docência*. Campinas/SP: Autores Associados, 2005. P. 201-214.

CUNHA, Maria Isabel. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: CUNHA, M. I. (org.). *Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária*. Campinas: Papirus, 2007. P.11-26.

DIAS SOBRINHO, José. Universidade: processo de socialização e processos pedagógicos. In: BALZAN, Newton; DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação Institucional: teorias e experiências*. São Paulo: Cortez, 2005. P. 15-36.

MARCELO, Carlos. *Formação de Professores para uma mudança: para uma mudança educativa*. Porto/Pt: Porto, 1999.

NUNES, Lina Cardoso. *As dimensões da auto-avaliação institucional: tecendo redes de redes*. vol.14 no.52 Rio de Janeiro July/Sept. 2006.

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Léa M. das G. Camargos. *Docência no Ensino Superior*. 4 ed. São Paulo/SP: Cortez, 2010.

RISTOFF, Dilvo. Avaliação Institucional: pensando princípios. In: BALZAN, Newton; DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação Institucional: teorias e experiências*. São Paulo: Cortez, 2005. P. 37-51.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2004.

YIN, Robert K. *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. 4 ed. Porto Alegre/RS: Bookman, 2010.