

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

**CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO**

JORGE LUÍS MOREIRA ALBERTO

**A PARTICIPAÇÃO DE FUNCIONÁRIOS
NA CONSTRUÇÃO
DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO
DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR:
LIMITES E POSSIBILIDADES**

**CAMPINAS
2007**

JORGE LUÍS MOREIRA ALBERTO

**A PARTICIPAÇÃO DE FUNCIONÁRIOS
NA CONSTRUÇÃO
DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO
DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR:
LIMITES E POSSIBILIDADES**

Texto da Dissertação final apresentada como exigência para obtenção do Título de Mestre em Educação, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação - Curso de Mestrado em Educação - Área: Ensino Superior, do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, sob orientação do Prof. Dr. Newton Cesar Balzan.

**PUC-CAMPINAS
2007**

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

T378.1 ALBERTO, JORGE LUÍS MOREIRA.

A334p A participação de funcionários na construção do projeto político-pedagógico de uma instituição de ensino superior: limites e possibilidades / Jorge Luís Moreira Alberto. - Campinas: PUC- Campinas, 2007. 246p.

Orientador: Newton César Balzan.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.

Inclui anexos e bibliografia.

1. Universidades e faculdades - Administração. 2. Ensino superior. 3. Ensino superior e Estado. 4. Universidades e faculdades - Avaliação. 5. Universidades e faculdades - Empregados. I. Balzan, Newton César. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. III. Título.

22.ed.CDD – t378.1

Autor: ALBERTO, Jorge Luís Moreira.

Título: "A PARTICIPAÇÃO DE FUNCIONÁRIOS NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR: LIMITES E POSSIBILIDADES".

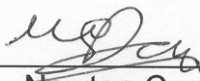
Orientador: Prof. Dr. Newton Cesar Balzan

Dissertação de Mestrado em Educação

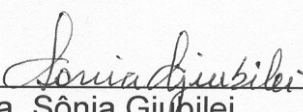
Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

Data: 25/05/2007.

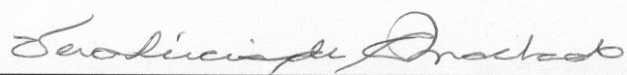
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. ~~Newton Cesar Balzan~~



Profa. Dra. Sônia Giubilei



Profa. Dra. Vera Lúcia de Carvalho Machado



Em memória de minha mãe,
Profa. Elvira Moreira Alberto,
educadora do lar e da escola, cujos
espaços ocupados marcaram muitas
vidas e são lembranças permanentes
no tempo.

AGRADECIMENTOS

Como este trabalho está impregnado de observações feitas a partir de uma produção de vida que, por natureza, é coletiva, agradeço

a todos os professores, pelo incentivo;

a todos os colegas de Mestrado, pela salutar convivência;

aos que comigo já conviveram no ambiente de trabalho e aos que hoje convivem, pelas inúmeras ajudas, cuja presença, sem dúvidas, teve grande influência sobre as minhas percepções;

aos “sujeitos” da pesquisa, sem os quais este trabalho não seria possível, pela disponibilidade e pelo aceite da participação;

ao meu pai Alfredo, ao meu irmão Zã, à Cris, ao Douglas, à Luana, pela presença;

à minha irmã Nê, pelo acompanhamento “a distância” e atenção “presencial”, a quem desejo que a conclusão da graduação propicie um trilhar de novas oportunidades;

ao Mauro, pelo incansável apoio e olhar crítico sobre o mundo, escritor do cotidiano e co-autor de muitos dos meus caminhos;

à Adriane, pela paciência, competência e seriedade no tratamento dos dados estatísticos e seu inestimável apoio;

à PUC-Campinas pela concessão da bolsa de estudos;

à Profa. Mara Regina Lemes de Sordi, que nos acompanhou no início deste trabalho;

ao Prof. Newton Cesar Balzan, pelas observações e contribuições;

ao Prof. Razera, pela leitura e revisão do texto.

Acho que fazer ciência é isso,
é aproveitar um momento de meu
achado e dizer:
'Puxa, mas não basta.'

Paulo Freire

RESUMO

ALBERTO, Jorge L. M. *A participação de funcionários na construção do projeto político-pedagógico de uma instituição de ensino superior: limites e possibilidades*. Dissertação de Mestrado em Educação-Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2007. Orientador: Prof. Dr. Newton Cesar Balzan.

O presente trabalho, fruto de uma pesquisa quali-quantitativa, teve como objeto de estudo o diagnóstico e a análise da participação de funcionários na construção do Projeto Político-Pedagógico de uma Instituição de Ensino Superior: o “como” se dá a participação, o sentimento que se tem quando ela se faz ou não presente e a representatividade que tem o Projeto Político-Pedagógico da Faculdade e da Universidade. Acreditamos que somente na sinergia das atividades-meio com as atividades-fim da Universidade é que se constrói um projeto significativo de gestão educacional, que permita aos seus integrantes ter consciência de seu caminhar, interferir em seus limites e possibilitar-lhes o melhor aproveitamento das potencialidades, equacionando de maneira coerente as dificuldades identificadas. Preocupando-nos com o baixo protagonismo do corpo técnico-administrativo nessa construção e levando em conta o fato de que os debates não têm focado regiões periféricas do processo de ensino e aprendizagem, tais elementos constituíram o enfoque e as justificativas ao trabalho. Afinal, o processo de educação escolarizada não se reduz à sala de aula e se viabiliza pela ação articulada entre todos os agentes educativos. Foi aplicado questionário e realizada análise documental, procurando entender as influências da (não) participação dos funcionários no processo de se fazer Universidade, de se fazer Educação.

Termos de indexação: projeto político-pedagógico, avaliação institucional, corpo técnico-administrativo, funcionário, participação.

ABSTRACT

ALBERTO, Jorge L. M. *The participation of employees in the creation of a political-pedagogical project at a University: limits and possibilities*. Master's Essay in Education – Post-Graduation Program in Education, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2006. Advisor: PhD. BALZAN, Newton Cesar.

The present work, which is the result of a quali-quantitative research, aimed to diagnose and analyze the participation of employees in the creation of a political-pedagogical project at a University: “how” the participation takes place, feelings involved in this process and the representativity of that political-pedagogical project for a College and a University. We believe that only by interacting both steps-activities and goal-activities it is possible to build a meaningful educational project which allows all its participants to be aware of their development and limitations, to explore their potential skills and to balance their identified difficulties in a coherent way. Since we have been worried about the low participation of the technical-administrative staff in this process and we have realized that many discussions have not been focused on the peripheries of the learning-teaching process, these elements get relevance to justify the present paper. After all, formal educational process cannot be reduced to the work in the classroom and would have to be developed by the articulation among all participants involved. We also applied a questionnaire and conducted a documentary analysis, in order to understand the influences of the (non-) participation of employees in the process of practicing university, practicing education.

Key words: political-pedagogical project, institutional evaluation, technical-administrative staff, employees, participation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.	Distribuição percentual dos respondentes por área e faixa etária. ...	127
Figura 2.	Distribuição percentual dos respondentes por sexo.	128
Figura 3.	Distribuição percentual dos respondentes por área e sexo.	129
Figura 4.	Número de respondentes, de pais e de mães, segundo a escolaridade máxima.	133
Figura 5.	Número de respondentes leitores e assinantes de jornais e revistas.....	135
Figura 6.	Número de respondentes leitores de jornais e revistas por área.....	137
Figura 7.	Porcentagem de atividades de lazer dos respondentes, segundo as três primeiras atividades declaradas como as mais realizadas.	139
Figura 8.	Distribuição percentual dos respondentes segundo número de filhos.....	153
Figura 9.	Distribuição percentual de respondentes segundo declaração de existência ou não de diferença entre trabalhar em uma Universidade em comparação com outros lugares.	157
Figura 10.	Distribuição percentual de respondentes por área segundo declaração de existência ou não de diferença entre trabalhar em uma Universidade em comparação com outros lugares.	158
Figura 11.	Distribuição percentual de respondentes segundo o teor das opiniões sobre as diferenças entre trabalhar em uma Universidade e outras experiências profissionais vividas fora de uma Instituição Universitária.	161
Figura 12.	Distribuição percentual de respondentes por área e tempo de vínculo institucional.....	165
Figura 13.	Distribuição percentual de respondentes segundo o grau da participação desde o ingresso como funcionário na Instituição até o momento da aplicação da pesquisa.....	166
Figura 14.	Distribuição percentual de respondentes por área e grau da participação desde o ingresso como funcionário na Instituição até o momento da aplicação da pesquisa.....	166
Figura 15.	Número de respondentes segundo opinião quanto à sua participação nas atividades desenvolvidas hoje na Instituição e na Faculdade e/ou Centro.	167
Figura 16.	Número de respondentes segundo estimativa da participação nas atividades desenvolvidas na Instituição e na Faculdade e/ou Centro, quando do ingresso.....	168
Figura 17.	Distribuição percentual de respondentes por área segundo opinião quanto à sua participação nas atividades desenvolvidas hoje na Instituição.....	169
Figura 18.	Distribuição percentual de respondentes por área segundo opinião quanto à sua participação nas atividades desenvolvidas hoje na Faculdade e/ou Centro.	170
Figura 19.	Formas de participação dos respondentes nas atividades diárias segundo seu grau de ocorrência.....	175
Figura 20.	Distribuição percentual de respondentes segundo o teor das opiniões sobre seus sentimentos quando participam, de maneira geral, no dia-a-dia da Instituição.	178

Figura 21. Distribuição percentual de respondentes segundo o teor das opiniões sobre aquilo de que mais gostam nos momentos em que se sentem participando, de maneira geral, no dia-a-dia da Instituição.....	180
Figura 22. Distribuição percentual de respondentes segundo o teor das opiniões sobre seu sentimento quando, de maneira geral, têm que participar, no dia-a-dia da Instituição.	183
Figura 23. Distribuição percentual de respondentes segundo sua opinião se a forma de atuação do Gestor na condução das atividades da Unidade afeta a sua participação.....	186
Figura 24. Distribuição percentual de respondentes segundo o teor das opiniões sobre seu sentimento quando não participam, de maneira geral, no dia-a-dia da Instituição.	189
Figura 25. Distribuição percentual de respondentes segundo o teor das opiniões sobre as transformações ocorridas na sua participação quando do ingresso na Universidade em relação à participação que têm hoje.	193
Figura 26. Distribuição percentual de respondentes segundo questionamento se já ouviram falar em projeto político-pedagógico.....	194
Figura 27. Distribuição percentual de respondentes segundo o conhecimento sobre o projeto político-pedagógico da Faculdade onde trabalham..	195
Figura 28. Distribuição percentual de respondentes segundo o teor das opiniões sobre a representação que tem o projeto político-pedagógico da Faculdade onde trabalham.....	198
Figura 29. Distribuição percentual de respondentes segundo o conhecimento sobre o projeto político-pedagógico da Instituição onde trabalham. .	199
Figura 30. Distribuição percentual de respondentes segundo o teor das opiniões sobre a representação que tem o projeto político-pedagógico da Instituição onde trabalham.....	201
Figura 31. Número de respondentes por área segundo questionamento se já ouviram falar em projeto político-pedagógico, se conhecem os projetos político-pedagógicos da Faculdade e da Instituição onde trabalham.....	204
Figura 32. Distribuição percentual de respondentes segundo teor de suas opiniões sobre o papel do segmento técnico-administrativo em um projeto político-pedagógico (da Faculdade e da Instituição).....	206
Figura 33. Porcentagem de respostas segundo o(s) segmento(s) declarado pelos respondentes como o mais afetado(s) pelo trabalho hoje ou ao que mais dá suporte, por ordem de atendimento.....	208
Figura 34. Porcentagem de respostas por área segundo o(s) segmento(s) declarado(s) pelos respondentes como o(s) mais afetado(s) pelo seu trabalho (em 1º lugar).....	208
Figura 35. Distribuição percentual de respondentes segundo o grau de importância do conhecimento necessário a respeito do projeto político-pedagógico para as atividades junto ao(s) segmento(s) mais afetado(s) pelo seu trabalho hoje ou ao que mais dá suporte..	209
Figura 36. Distribuição percentual de respondentes segundo o teor dos comentários livres sobre a participação do funcionário na vida institucional.	214

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.	Número e distribuição percentual de IES* e Universidades, em 30/6/2005, por Categoria Administrativa (Brasil, Região Sudeste e Estado de São Paulo).	123
Tabela 2.	Número e distribuição percentual de funcionários técnico-administrativos (em exercício e afastados), em 30/6/2005, por Categoria Administrativa de IES* e Universidades (Brasil, Região Sudeste e Estado de São Paulo).	124
Tabela 3.	Distribuição percentual dos respondentes por áreas do conhecimento adotadas para a pesquisa.	125
Tabela 4.	Número de funcionários com cinco anos ou mais de vínculo institucional segundo informação dos Centros e percentual de devolução dos questionários, por áreas do conhecimento adotadas para a pesquisa.	126
Tabela 5.	Distribuição percentual dos respondentes por faixa etária.	127
Tabela 6.	Distribuição percentual dos funcionários técnico-administrativos (em exercício e afastados), em 30/6/2005, segundo a escolaridade máxima, por Categoria Administrativa de IES* (Brasil, Região Sudeste e Estado de São Paulo).	130
Tabela 7.	Distribuição percentual dos funcionários técnico-administrativos (em exercício e afastados), em 30/6/2005, segundo a escolaridade máxima, por Categoria Administrativa de Universidades (Brasil, Região Sudeste e Estado de São Paulo).	131
Tabela 8.	Distribuição percentual dos respondentes segundo a escolaridade máxima.	132
Tabela 9.	Distribuição percentual dos respondentes por área e escolaridade máxima.	134
Tabela 10.	Porcentagem de funcionários assinantes e leitores por jornais.	136
Tabela 11.	Porcentagem de funcionários assinantes e leitores por categorias de revistas.	137
Tabela 12.	Número e porcentagem de respostas segundo a quantidade de equipamentos existentes na residência dos respondentes.	140
Tabela 13.	Número e porcentagem de respostas segundo a atuação em grupos fora do ambiente de trabalho.	140
Tabela 14.	Distribuição percentual dos respondentes segundo faixa de renda familiar.	141
Tabela 15.	Distribuição percentual das ocupações dos pais dos respondentes, por nível.	149
Tabela 16.	Classificação das variáveis utilizadas para o cálculo de origem socioeconômica dos respondentes.	151
Tabela 17.	Número e distribuição percentual dos respondentes por camada social segundo critérios para cálculo de origem socioeconômica.	152
Tabela 18.	Número e porcentagem de respostas segundo declaração dos respondentes sobre as diferenças entre trabalhar em uma Universidade e outras experiências profissionais vividas fora de uma Instituição Universitária.	159
Tabela 19.	Número de respondentes segundo faixa etária e tempo de vínculo institucional.	163

Tabela 20. Porcentagem de respostas segundo Setor/Unidade declarado(a) como o(a) mais relacionado(a) às atividades desenvolvidas atualmente na Instituição.	171
Tabela 21. Número e porcentagem de respostas segundo as atividades que os respondentes costumam desenvolver quando se sentem participando, de maneira geral, no dia-a-dia da Instituição.....	172
Tabela 22. Número e porcentagem de respostas segundo o sentimento que os respondentes costumam ter quando participam, de maneira geral, no dia-a-dia da Instituição.	176
Tabela 23. Número e porcentagem de respostas segundo aquilo de que os respondentes mais gostam nos momentos em que se sentem participando, de maneira geral, no dia-a-dia da Instituição.....	179
Tabela 24. Número e porcentagem de respostas segundo o sentimento dos respondentes quando têm que participar, de maneira geral, no dia-a-dia da Instituição.	181
Tabela 25. Número e distribuição percentual de respondentes segundo oportunidade de participação mais relacionada à sua situação.....	184
Tabela 26. Número e porcentagem de respondentes por área segundo oportunidade de participação mais relacionada à sua situação.....	185
Tabela 27. Distribuição percentual de respondentes por área segundo opinião se a forma de atuação do Gestor da Unidade influencia a sua participação.....	187
Tabela 28. Número e porcentagem de respostas segundo o sentimento dos respondentes quando não participam, de maneira geral, no dia-a-dia da Instituição.	187
Tabela 29. Número e porcentagem de respostas segundo a opinião dos respondentes sobre as transformações ocorridas na sua participação desde seu ingresso na Universidade.....	191
Tabela 30. Número e porcentagem de respostas segundo a representação que tem o projeto político-pedagógico da Faculdade para os respondentes que informaram conhecê-lo.....	196
Tabela 31. Número e porcentagem de respostas segundo a representação que tem o projeto político-pedagógico da Universidade para os respondentes que informaram conhecê-lo.....	200
Tabela 32. Número e porcentagem de respostas segundo as diferenças do projeto político-pedagógico da Universidade em relação ao projeto político-pedagógico da Faculdade na opinião dos respondentes.	203
Tabela 33. Número e porcentagem de respostas segundo o papel do segmento técnico-administrativo em um projeto político-pedagógico (da Faculdade e da Instituição) na opinião dos respondentes.	205
Tabela 34. Distribuição percentual de respondentes por área segundo o grau de importância do conhecimento sobre o projeto político-pedagógico para as atividades junto ao(s) segmento(s) mais afetado(s) pelo seu trabalho hoje ou ao que mais dá suporte.	210
Tabela 35. Número e porcentagem de respostas segundo comentários livres e julgados relevantes pelos respondentes sobre a participação do funcionário na vida institucional.	211

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Áreas do conhecimento adotadas para a pesquisa.	125
Quadro 2. Categorização de revistas citadas pelos respondentes.	135
Quadro 3. Agrupamento de ocupações adotado para a pesquisa.	146

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABEP – Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa
- ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
- ACE – Avaliação das condições de ensino
- AP – Avaliação Institucional Participativa
- BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
- BM – Banco Mundial
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CBO – Classificação Brasileira de Ocupações
- CCEB – Critério de Classificação Econômica Brasil
- CES – Câmara de Educação Superior
- CET – Centros de Ensino Tecnológicos
- CFE – Conselho Federal de Educação
- CHMS – Commonwealth Higher Education Management Service
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
- CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação,
- CPA – Comissão Própria de Avaliação
- CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
- DEAES – Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior
- EAP – Estratégia de Assistência ao País
- EFA – Education for All (Educação para Todos)
- ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
- ENC – Exame Nacional de Cursos
- EUA – Estados Unidos da América do Norte
- FaT – Faculdades de Tecnologias
- FIES – Programa de Financiamento Estudantil
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- GERES – Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior
- GOT – Ginásio Orientado para o Trabalho
- IES – Instituição de Ensino Superior
- IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ITA – Instituto Tecnológico de Aeronáutica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LLECE – Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação

MEC - Ministério da Educação

MERCOSUL – Mercado Comum do Sul

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

PARU – Programa de Avaliação da Reforma Universitária

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PIB – Produto Interno Bruto

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PPA – Plano Plurianual

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PPI – Projeto Pedagógico Institucional

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PRIE – Projeto Regional de Indicadores Educacionais

PROUNI – Programa Universidade para Todos

RIACES – Rede Ibero-Americana para Acreditação da Qualidade da Educação Superior

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciências

SEADE – Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados

SEDH – Secretaria Especial dos Direitos Humanos

SEED – Secretaria de Educação a Distância

SESu – Secretaria de Educação Superior

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

USAID – United States Agency for International Development

WEI – World Education Indicators (Programa Mundial de Indicadores Educacionais)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO I	
EDUCAÇÃO: ESPAÇO POLÍTICO-IDEOLÓGICO	23
1. Capitalismo, Neoliberalismo, Globalização: influências na Educação	26
2. O Banco Mundial e a Estratégia de Assistência ao Brasil 2004-2007	32
3. Compromissos coletivos mundiais na área da educação	37
CAPÍTULO II	
UNIVERSIDADE: ESPAÇO DE VIDA	46
1. Aspectos sobre a origem da Universidade e a sua caminhada até o final do século XX.....	47
2. A Universidade no contexto da Reforma do Estado: organização ou instituição?.....	66
3. Aspectos sobre a Universidade no Brasil no início do século XXI	71
CAPÍTULO III	
PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: ESPAÇO DE REFLEXÃO, AÇÃO E CONSTRUÇÃO	79
1. Trabalhando com os conceitos	79
2. De conceitos a concepções: a ousadia do projeto.....	84
CAPÍTULO IV	
AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: ESPAÇO DE DISPUTAS	88
1. O campo da avaliação	88
2. Avaliação Institucional e o SINAES	90
3. A questão da qualidade e da participação.....	104
CAPÍTULO V	
OS ATORES INSTITUCIONAIS: QUE ESPAÇOS?	114
1. O corpo social de uma IES	114
2. O terceiro corpo: o corpo técnico-administrativo.....	117

CAPÍTULO VI	
O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR: ESPAÇO DE DESCOBERTAS.....	154
1. Da representação que se tem para a realidade que se expressa	154
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	217
REFERÊNCIAS	226
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	236
ANEXOS.....	238
ANEXO A – QUESTIONÁRIO.....	239
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	245

INTRODUÇÃO

Este trabalho, vinculado à linha de pesquisa “Estudos em Avaliação” do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da PUC-Campinas, teve como objetivo compreender, na construção do PPP - Projeto Político-Pedagógico de uma IES - Instituição de Ensino Superior, os significados, os sentimentos, as expectativas, os limites e as possibilidades da participação daqueles atores que se situam, digamos, na “periferia” do processo pedagógico: o corpo técnico-administrativo.

A questão da participação do corpo técnico-administrativo na construção de um projeto institucional é um campo pouco explorado pelos estudos sobre avaliação institucional. Acreditamos que este trabalho possa ser um passo inicial para uma tentativa futura de novas pesquisas quanto à questão das possibilidades de protagonismo que podem os funcionários exercer em uma instituição de ensino superior.

Os dicionários da língua portuguesa definem reflexão como *ato ou efeito de refletir(-se); volta da consciência, do espírito, sobre si mesmo, para examinar o seu próprio conteúdo por meio do entendimento, da razão*. A arte da reflexão, da reflexão sobre a educação, tem-nos impulsionado à busca constante de uma ação profissional que, na sua essência, produza mais que resultados: seja uma permanente ação, na procura daquilo que se chama qualidade. Se reflexão também é *prudência, observação, ponderação, consideração atenta*, é na

arte do fazer, sob esta atitude reflexiva, que vamos adquirindo experiência e consciência sobre o tempo e o espaço institucionais.

Instigados pela questão da (não)participação dos funcionários na vida de uma instituição universitária, vida essa entendida aqui como o pulsar das cotidianas e constantes ações e reações, estaremos trabalhando com alguns conceitos importantes e necessários para compreendermos como os processos de construção do PPP e de avaliação institucional acontecem no contexto da educação superior atual.

As políticas públicas, há alguns anos, têm dado ênfase à avaliação institucional no âmbito da educação superior e é esse o *locus* de nossa reflexão.

Introduzir a temática da avaliação e, especialmente, a questão da avaliação institucional, é extremamente desafiante para nós, na medida em que é um campo de interesse de nosso estudo e estamos tendo a oportunidade, recentemente, de fazer parte do desenvolvimento de um trabalho mais sistemático na área.

Como diz GADOTTI (2005), refletir é também avaliar e avaliar é também planejar, estabelecer objetivos, etc. E, nesse sentido, é imprescindível que *os critérios de avaliação, que condicionam seus resultados, estejam sempre subordinados às finalidades e objetivos previamente estabelecidos para qualquer prática, seja ela educativa, social, política ou outra.*

Entendemos que fazer considerações e realizar análises sobre Ciência implica buscar fundamentos na História e, do mesmo modo, refletir sobre a sociedade humana, no âmbito histórico, é constatar que ela é feita de relações e conflitos. Nas relações ocorrem as contradições e delas, os conflitos econômicos, políticos, ideológicos, sociais, religiosos.

No contexto das Ciências Humanas, além da presença dos conflitos e tendo como objeto de estudo o homem, a herança cultural, o passado, há, também, aspectos da fé (da crença, do testemunho), da linguagem, da formação

social. Nesse sentido, se no processo histórico evolutivo do homem a educação sempre esteve presente, é inegável que todo trabalho educacional, por lidar com o ser humano, está imbuído de características históricas, espaço-temporais, sociais, políticas, culturais, ideológicas, econômicas, de poder e muitas outras que poderíamos enumerar, nas mais diferentes relações que os seres humanos travam com seus semelhantes e Instituições, em circunstâncias e situações, também, diversas.

Como diz ARROYO,

personalizar a ação educativa, humanizá-la, não implica marginalizar a teoria, o conhecimento, a técnica, a ciência, a razão, mas, sim, vê-los também como humanos, colocando-os a serviço dos humanos. Sobretudo, humanizar a ação educativa significa entender como nela as pessoas intervêm com a totalidade de suas dimensões, inclusive as mais imponderáveis, como o sentimento, a emoção, a memória, a imaginação, os valores e as crenças. (1999, p. 160)

O desenvolvimento de ações coletivas em uma instituição educativa tem sido um dos grandes desafios da gestão educacional. Alguns autores, como é o caso de LÜCK (2002), colocam esse como o grande desafio do processo de gestão.

Gestão é uma expressão que ganhou corpo no contexto educacional acompanhando uma mudança de paradigma no encaminhamento das questões da área da Educação. Em linhas gerais, é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação e o planejamento de seu trabalho. O conceito de gestão está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, à participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação mediante um compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos¹.

¹ Gestão participativa é normalmente entendida como uma forma regular (constante e garantida) de envolvimento (real e significativo) dos sujeitos de uma instituição (ou organização), no processo de decisão. Nesse sentido, em uma instituição escolar, a gestão participativa não possibilita soluções isoladas e sozinhas de todos os problemas e questões: é necessário que os gestores, além de buscarem conhecimentos específicos, estimulem, aproveitem e valorizem os conhecimentos e as experiências de todos os envolvidos no processo de construção da instituição.

Em geral, a necessidade de buscar caminhos para que a instituição educativa consiga se adaptar à realidade e às exigências dos novos tempos tem despontado como de caráter urgente nos últimos anos. É uma ação necessária, no mundo de hoje, refletir sobre o descompasso das instituições em relação ao avanço e abrangência da comunicação, da tecnologia, o poder da globalização, a ciência, as mudanças e as necessidades sociais.

Nesse sentido, o debate sobre a qualidade dos cursos de graduação oferecidos acabou surgindo, em virtude das mudanças no mundo do trabalho e da rápida expansão no número de instituições. E torna-se premente enfocar o projeto político-pedagógico da Instituição Educacional. Tal Projeto, por princípio, deve estabelecer um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas, em busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade, apesar de que, mesmo construído corretamente, não garante melhor qualidade à Instituição, mas certamente permitirá que seus integrantes tenham consciência de seu caminhar, interfiram em seus limites, aproveitem melhor as potencialidades e equacionem de maneira coerente as dificuldades identificadas. Ao se constituir em um processo democrático de decisões, o projeto político-pedagógico rompe com as relações burocráticas existentes no interior da Instituição. Com isso, a sua construção passa pela questão da autonomia da Instituição, de sua capacidade de delinear a sua própria identidade, deixando entrever seu comprometimento com a busca (ou não) da qualidade da educação que se propõe trabalhar.

Na relação entre autonomia e autoridade, é questão fundamental para o contexto institucional permitir que valores e normas sejam discutidos, avaliados e reformulados. Isto não significa abolir, negar ou qualificar negativamente a autoridade dos educadores. Pelo contrário, reconhecê-las é fundamental uma vez que é nela que se apóia a garantia de direitos e deveres no contexto escolar.

Quanto aos aspectos metodológicos, o nosso trabalho se baseia: na análise bibliográfica sobre definições de projetos político-pedagógicos de instituições de ensino superior, que constam de algumas publicações e da Internet; em nossos registros, frutos da memória e da experiência profissional que vivenciamos nos vários momentos de construção da Universidade a que estamos

vinculados; na aplicação de um instrumento (questionário), com questões fechadas e abertas (Anexo A), junto a um grupo de funcionários do corpo técnico-administrativo de uma instituição de ensino superior particular do interior do Estado de São Paulo, conforme população e detalhes da pesquisa descritos nos capítulos V e VI.

Como marco teórico de nosso estudo, baseamo-nos, principalmente, nos seguintes autores, segundo a temática envolvida:

- avaliação e avaliação institucional: BALZAN, DIAS SOBRINHO, LEITE, RISTOFF, SORDI, TRIGUEIRO;
- capitalismo, neoliberalismo, globalização, reforma do Estado: CHAUI, CUNHA, DEMO, DIAS SOBRINHO, FREITAS, MANCE, NEVES, RISTOFF, SADER;
- história da educação e da Universidade: CASTANHO, CUNHA, GÓES, LUZURIAGA, MANACORDA, MENEGHEL, ROMANELLI;
- qualidade e participação: BALLALAI, BONDIOLI, BORDENAVE, DEMO, DELPINO, DIAS SOBRINHO, LEITE, FREITAS;
- projeto político-pedagógico: BUSSMANN, FAGUNDES, MARTINS, RIBEIRO, VEIGA.
- tempo e espaço: DAYRELL, NAJMANOVICH, SANTOS, SORDI;
- trabalho de pesquisa: BALZAN, GOUVEIA & HAVIGHURST, HUTCHINSON, MINAYO.

Por entendermos que o campo educacional e suas instituições sofrem influências do que está fora, determinados, hoje, principalmente, pelo fator econômico, o texto se inicia, no capítulo I, com uma abordagem sobre a educação, os espaços escolares, aspectos políticos e ideológicos do sistema capitalista, o neoliberalismo, a globalização, o BM - Banco Mundial e a estratégia de assistência por ele adotada ao Brasil (2004-2007), bem como alguns compromissos coletivos mundiais na área da educação, definidores de ações e políticas públicas, de cuja maioria o Brasil participou e participa.

Em seguida, no capítulo II, é contextualizada a Universidade, sua origem e alguns aspectos sobre as suas últimas transformações, no contexto da Reforma do Estado (aspectos históricos e sua inserção no mundo atual).

O capítulo III trata do projeto político-pedagógico. Trabalha-se com os conceitos de projeto, de político, de pedagógico, procurando entender os seus significados, especialmente hoje para o meio universitário brasileiro, acreditando na sua realização como um espaço de descobertas, por lidar com o humano, com ações, atitudes e valores dos sujeitos.

Conceituações sobre o campo da avaliação e, especificamente, da avaliação institucional fazem parte do capítulo IV, abordando os processos já existentes no país e o atual SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, bem como a questão da qualidade da educação superior e a participação.

O capítulo V trata da composição do corpo social de uma IES, dos espaços ocupados pelos diversos atores institucionais. Apresenta os dados iniciais coletados pelo instrumento aplicado (parte “A” do questionário), no tocante a algumas características dos funcionários respondentes da pesquisa (com cinco anos ou mais de vínculo institucional e com apenas funções administrativas junto às Faculdades e Centros de uma Universidade).

Por fim, no capítulo VI são apresentados os resultados da pesquisa relativos à parte “B” do questionário, procurando analisar o protagonismo exercido pelos funcionários: representações que esses sujeitos têm sobre o projeto da instituição, bem como as percepções sobre a própria participação no processo de construção do projeto político-pedagógico da instituição a que estão inseridos.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO: ESPAÇO POLÍTICO-IDEOLÓGICO

A utilização de termos espaciais tem um quê de anti-história para todos que confundem a história com as velhas formas da evolução, da continuidade viva, do desenvolvimento orgânico, do progresso da consciência ou do projeto da existência. Se alguém falasse em termos de espaço, é porque era contra o tempo. É porque “negava a história”, como diziam os tolos, é porque era “tecnocrata”. Eles não compreendem que, na demarcação das implantações, das delimitações, dos recortes de objetos, das classificações, das organizações de domínios, o que se fazia era aflorar processos – históricos certamente – de poder. A descrição espacializante dos fatos discursivos desemboca na análise dos efeitos de poder que lhe estão ligados. (FOUCAULT, 1979, p. 159)

Com esse enfoque, FOUCAULT conduziu sua pesquisa sobre prisões, escolas e hospitais, uma *“história dos espaços”*, que é, *ao mesmo tempo, uma “história dos poderes”* (Ibid., p. 212).

Acreditamos que conduzir nossas reflexões, sempre com o desafio de fazer constante a presença dos espaços escolares no bojo das análises sobre a avaliação, o projeto político-pedagógico, a Universidade, a participação, nos permite um olhar para os espaços escolares - enquanto lugares em que a educação se realiza -, possibilitando considerar a complexidade que eles guardam e as significações que eles podem desvelar.

O espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá (SANTOS, 2002, p. 63).

Os objetos são territórios, marcados pela presença humana e também pela natureza, à qual a história dá novos significados. Eles só expressam sentido se consideradas as relações nas quais eles se inserem. Por isso, o espaço é sistema de objetos e sistema de ações. Ações que são sociais, historicamente estabelecidas. Nessa definição, *o valor de um dado elemento do espaço é dado pelo conjunto da sociedade.* (Ibid., p. 43)

Assim entendido, diz SANTOS (Ibid, p. 42), *o espaço é um misto, um híbrido, um composto de formas-conteúdo.* Por isso, analisar a forma requer que se estude seu conteúdo, socialmente produzido.

O conceito de espaço, na forma abordada por SANTOS, possibilita-nos enxergar uma instituição de ensino superior como um espaço de relações socioculturais, buscando compreendê-la dentro de uma perspectiva cultural, levando em conta o dinamismo cotidiano dos sujeitos sociais que desse ambiente fazem parte e estão presentes na história dessas instituições como atores.

Segundo DAYRELL (1996, p. 136), *falar da escola como espaço sociocultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição.*

Nosso objetivo ao abordar o conceito de espaço e tratar o espaço como lugar histórico, social, político e ideológico é indagar e manter presente a reflexão sobre o projeto que pretende ser o orientador das ações educacionais no interior de uma instituição, sua significação, em que direção propõe relações entre os atores institucionais, entre instituição e vida, entre instituição e mundo. Resgatar as significações que os funcionários têm sobre o seu papel na “trama social”, a qual constitui o espaço institucional.

O Prof. Paulo Freire, em Encontro promovido na segunda metade da década de 80, trouxe à tona a importância dos espaços ocupados e o fato de que

uns mais, outros menos, estamos todos ocupando espaços ou simplesmente acomodados neles. Nesse sentido, para ele

a questão que se coloca é saber até que ponto a gente tem ou não tem competência para ocupar bem. Segundo, até que ponto a gente aprende a fazer uma ocupação mais ou menos coletiva, que não fique na base do indivíduo apenas. É preciso que estejamos mais ou menos em conexão, uns com os outros no trabalho de ocupação. (FREIRE, 1987, p. 47)

Nos últimos anos no Brasil, as lutas pela ética na política, na economia e na cultura são expressões de uma outra forma de conceber a organização da sociedade, em que a liberdade privada não pode negar a liberdade pública ou vice-versa, quando ambas se orientam eticamente. Trata-se, pois, da afirmação de uma sociedade em que ambas as liberdades se promovam reciprocamente para a realização, a mais plena possível, de todas as valiosas singularidades de cada ser humano, de cada cultura, de cada povo.

Se quisermos identificar a sucessão de mudanças ocorridas no desenvolvimento da sociedade humana, é preciso que ela seja vista no contexto da própria sociedade e das relações geradas em seu interior, cuja dinâmica e movimentos dão nova forma à própria realidade e, simultaneamente, às condições sociais, às estruturas, ao Estado, aos indivíduos e aos próprios autores da ação transformadora.

A história é feita pelos homens não como desejam, mas como decidem fazê-la, a partir das condições materiais e culturais que encontram: é um espaço aberto, cujos destinos continuam a ser decididos pela luta social, política e cultural entre os homens, individual e coletivamente. (SADER, 2001, p. 11)

Muitos se opõem a que a única forma de mudar a educação seja a partir de uma “Reforma Educativa”, como assinala NAJMANOVICH (2001, p. 107),

entendendo por tal um plano centralizado, a priori e diretivo que proverá todas as soluções de que a sociedade precisa. (...) Só a partir do reconhecimento da diversidade, da desigualdade e da heterogeneidade, de problemáticas, estilos de abordagem, buscas, projetos, recursos e desejos, e da mobilização *in situ*² da comunidade se pode conseguir uma verdadeira transformação.

² Nota nossa: *In situ*: no lugar - o mesmo que *in loco*.

Recuperar alguns aspectos históricos e contextuais do mundo em que vivemos é importante para se entenderem as correlações e alguns sentidos dos processos de avaliação institucional que estão ocorrendo em nosso país e as influências em nossa maneira de pensar e agir, como seres participantes, ocupantes de espaços individuais e institucionais (coletivos), privados e públicos.

1. Capitalismo, Neoliberalismo, Globalização: influências na Educação

O capitalismo como *sistema político* pode assumir várias configurações, cada uma das quais terá um jogo de semioses peculiares. Pode ser liberal, fascista ou social-democrata.

(...) o capitalismo é um sistema não apenas produtor de mercadorias, mas também de subjetividades. Se a subjetividade não é uma entidade metafísica ou transcendental, se ela é histórica e modelizada culturalmente sob jogos semióticos que ordenam matérias e funções, então podemos afirmar que o capitalismo atualmente produz subjetividades, pois ele produz semioses que ordenam as funções de organização da sociedade e, portanto, da vida dos indivíduos. (MANCINI, 1998)

O capitalismo atua no inconsciente e move o desejo, a angústia e o medo das pessoas; altera a *sensibilidade* que é modelada sob a lógica do capital e o desejo de alteridade é desviado para o consumo de produtos, para a posse de objetos, ficando as relações coisificadas. Ele também modeliza *esteticamente* a subjetividade: cria padrões de belo e feio, o que dá *status* ou não; que objetos temos que portar para sermos reconhecidos como importantes pelo grupo de que participamos, etc. Ele também modeliza a dimensão *ética*: mutila nossa sensibilidade frente o sofrimento alheio, desumaniza-nos, altera as noções de justo e injusto, responsabilizando cada pessoa por sua exclusão, escondendo as causas estruturais dessa exclusão. Assim, se alguém fica desempregado é porque não estudou o suficiente para trabalhar com as tecnologias mais complexas; se estuda e não consegue o emprego é porque não estudou o bastante; mas essa ideologia oculta o fato de que, mesmo se todos estudassem o bastante, não haveria emprego para todos, pois não é a qualificação do trabalhador o que gera postos de trabalho. Esses, afinal, dependem de como são realizadas as ações estruturais e superestruturais, políticas e econômicas.

Se a principal função da ideologia é ocultar e dissimular as contradições sociais e políticas, é no sistema educacional que ela encontra um campo potencial de ação e de inculcação, seja pelos currículos, programas e legislação ou pela formação dos profissionais que nele atuam.

Nesse sentido, o sistema capitalista produz *imaginários*, gerando certas compreensões ideológicas de mundo. Em seus traços mais gerais, o capitalismo no século XX apresentou o movimento de transição da hegemonia inglesa para a norte-americana e, dentro desta, da hegemonia do grande capital industrial para o capital financeiro.

Como uma “nova pedagogia da hegemonia”³, o sistema capitalista atual produz meios (explícitos e implícitos) para impedir uma contra-hegemonia pela sociedade brasileira, frente às mudanças estruturais e superestruturais que se vêm processando. Essa “nova pedagogia da hegemonia”, constituída então pelas modificações no padrão de ocidentalização europeu que teve início no período fordista de desenvolvimento capitalista, para o modelo de ocidentalização de tipo “americano”, revela as mudanças qualitativas que se vêm processando mundialmente no modo de produção social capitalista desde as últimas décadas do século XX e nos anos já transcorridos deste século.

O capitalismo, segundo CHAUI (1999, p. 219), tem-se caracterizado pela fragmentação de todas as esferas da vida social: da produção, da dispersão espacial e temporal do trabalho, da destruição dos referenciais que demarcavam a identidade de classe e as formas da luta de classes. Nesse contexto, a sociedade e a natureza são reabsorvidas para se tornarem “meio ambiente” instável, perigoso, que deve ser gerido, programado, planejado e controlado.

Controle que ora se vê e pressente, ora se oculta, mas se faz presente. Determinante e determinada, a sociedade se constrói, no imbricado mundo das expectativas, dos limites e das possibilidades. E o Brasil, no contexto de país

³ Termo utilizado por NEVES (2005), significando a operação ideológica que busca obter o consenso das classes subalternas para a conservação de políticas de interesse do grande capital.

emergente e endividado, tem adotado políticas atreladas aos interesses econômicos de organismos internacionais.

Movidos pela lógica do mercado, da economia globalizada, as poucas universidades de países não-desenvolvidos (no caso da educação superior) que adquiriram competência em pesquisa tendem *“a integrar-se a redes internacionais de comunicação e informação, debilitando, assim, as suas ligações com as congêneres nacionais e os sentidos de pertinência e de enraizamento nas realidades regionais”* (DIAS SOBRINHO, 1999b, p. 154).

As mudanças do capitalismo alteraram as relações sociais impedindo-nos o pensar, deixando os trabalhadores numa posição socialconformista:

Por um lado, significa desqualificar para não ter que discutir; por outro, significa que a criação de incertezas pelo capital e sua permanente ação de desconstrução geram no indivíduo um sentimento de impotência com relação ao futuro, com o conseqüente desânimo, diante de tais incertezas, para com as possibilidades de introduzir modificações nesse futuro, (...) criando a sensação de que não temos mais controle sobre o nosso futuro, que não há outra alternativa senão viver o presente e deixar o futuro à sorte. A incerteza cria um campo tão aversivo que o indivíduo sente que é melhor não pensar nele e concentrar-se no agora e, com isso, abrimos mão do futuro para que ele seja planejado por outros, sem obstáculos. A impotência do indivíduo com relação ao futuro é, ao mesmo tempo, a plena potência do capital para pensar seu futuro com total ausência de limites, com total flexibilidade e liberdade (...). Para o cidadão comum, a luta pela sobrevivência diária retira-o do envolvimento e das preocupações com o outro, com as instituições, com os valores, com os princípios, com o coletivo. Dessa forma, enfraquecem os movimentos sociais, instâncias coletivas de luta, associações de interesses, partidos, enfim, fragmenta e mergulha o indivíduo em um profundo narcisismo. (FREITAS, 2004, p. 145)

O cultivo do pensar: direito ou dever? Como você sabe o que sabe? (evidência); de que ponto de vista isso está sendo apresentado? (perspectiva); de que maneira esse evento se liga com outros? (conexões) e se as coisas fossem diferentes? (suposição); por que isso é importante? (relevância).

Refletir sobre tais aspectos é um dos caminhos possíveis para que possamos ocupar nossos espaços na perspectiva coletiva de FREIRE (1987), esquivando-nos da perspectiva individualista criticada por FREITAS (2004).

Para SADER, o tema da impossibilidade de interpretações globais, que articulem as dimensões essenciais da vida dos homens, tende a predominar. E, predominando o irracionalismo, o homem busca refúgio nas religiões, no esoterismo, nas fórmulas supostamente salvadoras da auto-ajuda e acaba abordando a história pelas biografias individuais ou da chamada “biografia da vida privada”, *que muitas vezes ocupa o lugar da interpretação dos espaços públicos, dissolvendo a história numa infinidade de histórias fragmentadas (...), sem capacidade de transformação da realidade.* (SADER, 2001, p. 7-8)

Que semioses são essas? Como os processos acontecem? Estamos nos fragmentando no tempo e no espaço em que vivemos e atuamos?

Nunca como na virada do século XX para o XXI a massa informativa disponível para centenas de milhões de pessoas foi tão grande. (...) No entanto, talvez em nenhum momento durante o século XX o homem se sentiu menos capaz de entender o mundo em que está vivendo. (SADER, 2001, p. 7).

No Brasil, como na grande maioria dos países ocidentais, a predominância ideológica, filosófica e a prática política adotada, principalmente a partir do início de 1990, tem sido o neoliberalismo⁴.

As qualificações duráveis, até então, deram lugar às competências e habilidades breves e mutantes, principalmente com a explosão do computador/internet. Criou-se então o conceito de equidade (a escola tem que ensinar qualquer aluno independente de seu nível socioeconômico, assumindo a transmissão de conhecimentos mesmo sem recursos pedagógicos e materiais). A instituição escolar da era da globalização deverá corrigir as distorções e formar cidadãos que possam exercer, na sua comunidade, uma presença humanizadora, uma presença que implique não competitividade, mas vivência coletiva.

(...) quando o neoliberalismo passou a entender a educação como dotada de valor econômico próprio diante da incapacidade Estatal em gerir o bem comum, passou-se a advogar pela primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado também no campo educacional. (RIBEIRO, 2004, p. 18)

⁴ Trata-se de uma ideologia essencialmente econômica que exalta o mercado, a concorrência e a liberdade de iniciativa empresarial, rejeitando de modo agressivo, porém genérico, a intervenção do Estado na economia.

O mercado, a partir do receituário do BM, como se verá no item 2 deste capítulo, passa a determinar todas as esferas da vida social e política. A complexidade dos problemas que atingem a educação passa a ser concebida como de ordem econômico-administrativa (gestão eficiente para competir no mercado). E, como veremos, as mudanças em andamento apontam tendência de migração dos assuntos educacionais do setor social para o setor econômico.

Sob tais mudanças na ordem mundial, a organização e gestão do trabalho taylorista-fordista delimita o que é função intelectual daquilo que é instrumental. Há uma padronização das funções, que não se adapta à atual sociedade da informação e do conhecimento.

Com diz DIAS SOBRINHO, a

clássica função do conhecimento geral, preservação da cultura e da erudição, de formação do pensamento reflexivo, de transcendência civilizacional da universidade se depara agora com as tendências da fragmentação, da rapidez, da utilidade ou do valor econômico, da aplicabilidade, do instrumental e organizacional. (2005, p. 33)

O século XX (SADER, 2001, p. 8) se anunciava como um século do socialismo e terminou com a consolidação da hegemonia do capitalismo, e em sua forma mais selvagem - ideologia norte-americana, neoliberalismo econômico, dominação do capital especulativo, do consumismo, do egoísmo, da predação ambiental, combinando desenvolvimento tecnológico com concentração de renda, debilitamento dos laços de sociabilidade com hegemonia dos grandes meios audiovisuais de caráter monopólico.

Afinal, toda cultura possui dois aspectos fundamentais sem o que não há sociedade: uma infra-estrutura econômica e uma infra-estrutura comunicativa, isto é, um modo de produzir e consumir, bem como um modo de significar, informar e comunicar por meio de sinais que são articulados em regimes de signos, em linguagens, a partir dos quais a sociedade se organiza e se reproduz. Somos determinados pela sociedade em todas as dimensões de nossa subjetividade, mas ao mesmo tempo somos livres no sentido de que podemos interferir sobre esses códigos culturais.

Apesar de uma visão generalizadamente pessimista, SADER (Ibid., p. 10-11) afirma que há aspectos democratizantes incontestáveis do século XX, dentre os quais destacamos: juridicamente os homens são iguais perante a lei; independência política formal criou as bases políticas para a soberania dos Estados e para a construção de democracias; o século que mais se estendeu a alfabetização - embora seja provável que a maioria da humanidade seja funcionalmente analfabeta. Esses avanços se combinaram com a extensão das redes de comunicação que, no entanto, foram imediatamente presas dos grandes monopólios de comunicação - um dos fatores essenciais da hegemonia norte-americana no mundo.

Segundo os autores do livro organizado por NEVES (2005), os ideólogos da chamada “Terceira Via”⁵ buscam transformar a sociedade civil em algo pretensamente situado para além do Estado e do mercado, ou seja, num “Terceiro Setor”, assim denominado pela ideologia dominante e dirigente (o chamado setor público não-estatal), que se caracterizaria pelo voluntariado, pela filantropia e, sobretudo, pela redução das demandas sociais em nível corporativo dos interesses particulares. Tal programa político é, pois, para os autores, o ponto de partida para a análise sobre a difusão, na sociedade brasileira, dos novos ideais, idéias e práticas voltados para a construção de uma “nova pedagogia da hegemonia”: uma educação para o consenso sobre os sentidos de democracia, cidadania, ética e participação, adequados aos interesses privados do grande capital nacional e internacional.

O apelo à responsabilidade social de cada indivíduo, grupo ou comunidade constitui-se em importante estratégia de minimização dos efeitos da superexploração a que está submetida boa parcela da classe trabalhadora mundial em consequência dos efeitos do desemprego estrutural e da precariedade das relações de trabalho. Tal apelo consubstancia a estratégia de retração da participação popular aos limites de um pacto social no qual capital e trabalho procuram humanizar as relações sociais vigentes de exploração, expropriação e de dominação.

⁵ Termo teorizado pelo sociólogo britânico Anthony Giddens.

Dar respostas a todas as questões que envolvem o mundo globalizado, hoje, temos a clareza de que é impossível, em face da velocidade das mudanças e transformações que têm afetado a vida dos indivíduos. No entanto, refletir sobre elas é primordial.

A globalização, além de ter significados ambivalentes e embora esteja sempre relacionada às dimensões da economia, é multidimensional: tem relação com a cultura, a política, a ética, a ecologia, o local, o universal e às idéias de desenvolvimento e progresso. (DIAS SOBRINHO, 2005)

Como vemos, são notórias as influências do capitalismo, do neoliberalismo e da globalização como hoje se apresentam, na rede de relações humanas e na educação em particular: alteração nas relações de contrato de trabalho; determinação do perfil do egresso que se espera para o mercado; ênfase na aprendizagem e não no conteúdo; desenvolvimento de competências para uma formação flexível; difusão da ideologia da qualidade total⁶; e, para a Universidade, a abertura para financiamentos empresariais, a ênfase no maior número de instituições mantidas pela iniciativa privada do que pela pública.

2. O Banco Mundial e a Estratégia de Assistência ao Brasil 2004-2007

O BM - Banco Mundial foi criado em 1944 nos EUA - Estados Unidos da América do Norte, na Conferência Monetária e Financeira de Bretton Woods, New Hampshire, mas começou efetivamente a funcionar em junho de 1946, ou seja, há sessenta e um anos.

No final da década de 1980, o conhecido Consenso de Washington reuniu diversos economistas latino-americanos de perfil liberal, funcionários do FMI - Fundo Monetário Internacional, do Banco Mundial e do BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento para avaliarem as reformas econômicas em curso em vários países da América Latina.

⁶ Termo originado dos setores industriais e de serviços (produtivos e gerenciais) e guarda relação com a “fabricação” de “produtos” como resultado de um esforço “coletivo”, em cujo processo o controle é uma de suas características principais. Ver mais informações no item 3 do capítulo IV.

As conclusões do encontro acabaram se tornando o receituário para a concessão de crédito aos países em desenvolvimento, bem como um obstáculo à superação da crise enfrentada pelos países latino-americanos: 1. Disciplina fiscal; 2. Focalização dos gastos públicos em educação, saúde e infra-estrutura; 3. Reforma tributária; 4. Liberalização financeira e do comércio exterior; 5. Privatização; 6. Desregulação, com redução da legislação de controle do processo econômico e das relações trabalhistas; 7. Propriedade intelectual.

A partir de 1994, com a crise mexicana, o BM adotou uma política denominada por ele de “pós-ajuste”. Apesar da denominação, as políticas para a América Latina são, basicamente, as mesmas dos anos 80.

Os programas do Banco Mundial são dirigidos, em cada país, pela EAP - Estratégia de Assistência ao País, que é o instrumento central utilizado para analisar a estratégia de apoio do Grupo Banco Mundial aos tomadores de empréstimo. Destacamos dois dos princípios de sua política de crédito e de assistência à educação do Terceiro Mundo, no qual o Brasil se insere:

- promoção de igualdades de oportunidades – a educação deve ser integrada ao trabalho com a finalidade de desenvolver as competências necessárias às necessidades do desenvolvimento.
- necessidade de criar padrões de eficiência nos sistemas de ensino e na gestão dos recursos financeiros, utilizando-se métodos inovadores e pouco custosos, visando atender ao maior número de pessoas à margem do sistema educacional.

A estratégia foi preparada durante o primeiro ano da administração do Presidente Lula (2002) e estabeleceu, dentre outras questões, um programa que previu até US\$7,5 bilhões em novos financiamentos do BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento - para o Brasil nos quatro anos de governo, bem como uma abordagem baseada em resultados, fundamentada nos objetivos e prioridades do País, especificados no PPA - Plano

Plurianual⁷ do governo federal e vinculada às Metas de Desenvolvimento do Milênio das Nações Unidas.

O PPA, para o período 2004-2007, instituído pela Lei nº 10933, de 11 de agosto de 2004 (BRASIL, PRESIDÊNCIA..., 2004b), é integrado por sete capítulos, os quais tratam das metas físicas e financeiras, das revisões e alterações, do conteúdo, da divulgação, da avaliação e da participação das unidades subnacionais e da sociedade civil. Conta, ainda, com quatro anexos: I - Orientação estratégica de Governo; II - Programas de Governo; III - Órgão responsável por Programa de Governo; IV - Programas Sociais.

O conteúdo do PPA, da forma constituída em 2004, já sofreu várias alterações no decorrer desses três anos e grande parte de sua redação foi modificada pela Lei nº 11318, de 5 de julho de 2006 (BRASIL, PRESIDÊNCIA..., 2006), mantendo-se a mesma estrutura dos capítulos e anexos. O PPA é, em síntese, um plano de metas, em que se estabelecem objetivos para os diversos programas dos órgãos governamentais, em todas as áreas.

As estratégias de desenvolvimento do Plano são cinco (dimensão social, econômica, regional, ambiental e democrática) e representam os mega-objetivos a serem perseguidos.

Para a pasta específica do MEC - Ministério da Educação, destacamos os objetivos de democratização do acesso: à educação profissional, tecnológica e universitária e às oportunidades de escolarização, formação, trabalho e desenvolvimento humano, promovendo inclusão social a amplas camadas da população brasileira e contribuindo para reduzir as desigualdades regionais. E, também, a reforma da educação superior, com ênfase à estruturação das instituições federais de ensino.

Geralmente, os esforços dos burocratas da educação, com sua vontade transformadora, resultam falidos. Sem querer analisar em profundidade o

⁷ Detalhamento sobre o Plano Plurianual 2004-2007 pode ser encontrado no endereço eletrônico: <<http://www.planobrasil.gov.br>>.

porquê dos fracassos, NAJMANOVICH (2001, p. 108-109) assinala algumas vertentes-chave que conduzem a eles, as quais resumimos:

1. o fato de que se trata de modelos “diretivos” criados na mesa dos funcionários, longe do campo educativo com sua multidimensionalidade;
2. a transformação educativa (de que uma reforma pode participar) é um processo cuja “globalidade” é resultado das ações locais que colocam em jogo uma multiplicidade de problemáticas específicas;
3. a transformação da educação não é um processo mecânico, mas uma tarefa dinâmica que cabe a todos. A estrutura atual do “sistema educativo” é uma verdadeira camisa de força contra a mudança, junto com o esvaziamento de sentido, produto do desinteresse endêmico dos setores dirigentes e da debilidade de uma sociedade pouco acostumada ao compromisso democrático.

Podemos observar a relação que o BM faz entre os investimentos em educação superior e em educação básica, a partir da reflexão de DIAS SOBRINHO (1999b). Para ele, o BM é o grande inspirador e poderoso provedor de uma concepção de Universidade, cuja eficiência é questionada.

Numa época sob o domínio do mercado e obrigadas a serem competitivas, as Universidades se submetem a outras normas e lógicas, pondo em risco sua identidade institucional. Como não conseguem atender satisfatoriamente a todas as demandas, passam por instituições socialmente ineficazes e que, portanto, não deveriam ser mantidas com recursos públicos (problema para a sociedade).

As longas greves ocorridas no final da década de 80 foram um exemplo disso, contribuindo

para importantes mudanças no plano ideológico, que só beneficiam o privatismo, núcleo ideológico do neoliberalismo: (...) a idéia de que o público é ruim, e o particular é bom; de que a administração pública não tem competência para prestar um serviço público, coisa que a iniciativa privada faz bem mais barato e com ordem. (CUNHA, 1999a, p. 89)

No ideário desde a pedagogia nova, em que se procurava evidenciar as “deficiências” da escola tradicional, fortalecia-se a concepção de que é melhor uma boa escola para poucos do que uma escola ruim para muitos, cuja idéia

é típica dos mecanismos de reprodução e fortalecimento da manutenção e perpetuação da festa capitalista. Para o capitalismo, poucos são os cidadãos e para que estes sejam preservados recorre-se à economia de recursos de toda espécie e aos investimentos em sistemas compensatórios ou imediatistas que anulam os potenciais de mobilização política em torno da integração social.

Por essa ótica, a educação para o pleno e integral desenvolvimento humano, o que precede a formação profissional em si, ficou perdida e com elas as possibilidades da integração social de todos os brasileiros. (SOARES, 2003b, p. 21).

Para o Banco Mundial, as Universidades ineficientes e dispendiosas não estariam promovendo a equidade social. O retorno para a sociedade seria muito baixo, comparado com os investimentos. Portanto, o BM sugere que os governos devem restringir os gastos públicos com o ensino superior e aumentar os investimentos na educação básica, a qual oferece maior taxa social de retorno.

Para DIAS SOBRINHO (1999b, p. 153), a partir desse frio e enigmático diagnóstico, o Banco traça as principais diretrizes a serem adotadas para reformar o ensino superior: 1. devem ser estimuladas a diversificação das instituições públicas, a competitividade entre elas; 2. deve ser estimulada a ampliação de instituições privadas; 3. as instituições públicas devem buscar fontes alternativas de financiamento, incluindo a cobrança de taxas dos alunos; 4. o financiamento do Estado deve corresponder ao aumento de produtividade da instituição; 5. deve ser redefinido o papel do Estado em relação ao ensino superior, com atuação estritamente vinculada à melhoria da qualidade acadêmica e institucional.

As linhas estariam sendo entrelaçadas pelas determinações do BM e pelas metas do governo federal? As lutas daqueles setores da sociedade por uma Universidade que privilegie, verdadeiramente, uma formação integral da pessoa humana, estariam sendo garantidas pela proposta de reforma da educação superior, há muito discutida? Essas e muitas outras questões surgirão e iremos enfrentando o desafio de, problematizando-as, compreender seus significados.

3. Compromissos coletivos mundiais na área da educação

São ações fruto de compromissos assumidos internacionalmente e que guardam relação com as nossas temáticas, posto que direcionam recursos para determinados fins e sugerem algumas políticas de atendimento para a educação básica e que necessitam do empenho dos atores da educação superior. Alguns são compromissos gerais com a educação e outros, com a educação superior propriamente dita, cujas declarações apontam metas e direcionam o fazer individual, institucional, nacional e internacional.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990 (Ano Internacional de Alfabetização), teve a participação de 155 países e foi promovida por organismos internacionais, sob a liderança da UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, visando universalizar o ensino fundamental e erradicar o analfabetismo. Da Conferência surgiram dois textos: a Declaração de Jomtien (Declaração Mundial de Educação para Todos)⁸ e o Plano de Ação.

Os dados que Felícia Reicher Madeira, da SEADE - Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (BRASIL, MEC/INEP, 2000, p. 142)⁹ calculou para o Ministério da Educação mostram que a escolaridade média dos jovens brasileiros que trabalham e dos que não trabalham não varia muito. O problema não está na combinação escola e trabalho - está dentro da escola. Só 18% dos jovens dedicam-se exclusivamente ao estudo, portanto, uma elite.

Patrício Millán, do Banco Mundial, ressaltou a importância da participação dos municípios no debate e nas ações em educação. “*Se não conseguirmos mobilizar prefeitos e toda a comunidade dos municípios em torno da educação, teremos êxito limitado.*” (Ibid., p. 209)

⁸ O texto integral da Declaração pode ser acessado pela internet. Disponível em <http://www.unesco.org.br/publicacoes/docinternacionais/decEducacao/mostra_documento>. Acesso em: 22 maio 2006.

⁹ A publicação do MEC/INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira foi preparada para a realização, em 1999, do I Seminário Nacional sobre Educação para Todos, no auditório do CNE - Conselho Nacional de Educação, em Brasília, DF, dias 10 e 11 de junho, visando preparar o Informe Nacional de Avaliação de Educação para Todos - EFA-2000 que foi encaminhado à UNESCO, fazendo um balanço das ações do Brasil, desde a Conferência de Jomtien.

Fora da esfera legislativa, o debate sobre a educação e a formulação de políticas públicas se articulou por meio de outros eventos. Destacamos a Conferência de Nova Delhi, de 1993 (ênfase dada à diversidade cultural - tratar de forma diferente os diferentes - e à formação do magistério), cuja Declaração fez uma avaliação de Jomtien e constatou que os resultados estavam muito aquém dos esperados (Ibid., p. 150). Decidiu-se por uma nova estratégia: concentrar o debate, no máximo, em 10 países que tivessem mais de 10 milhões de analfabetos. Nasceu o EFA 9 (Education for all - Educação para todos), cujo grupo passou a ser composto de 9 países: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão.

A cada ano, durante o mês de abril, celebra-se internacionalmente a Semana de Educação para Todos, destinada a renovar o sentido da luta para garantir a todos as aprendizagens indispensáveis à vida contemporânea. E o Brasil a realiza desde 1993 e é um dos poucos países que conta com artigo em sua LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que determina que o Plano Nacional de Educação deve ser elaborado com base na Declaração Mundial de Educação para Todos¹⁰.

De 5 a 9 de outubro de 1998 foi realizada, em Paris, a Conferência Mundial sobre Educação Superior¹¹, sob direção principal da UNESCO e é considerado o maior evento da história mundial da educação superior. Dele surgiu a Declaração Mundial sobre a Educação Superior no século XXI: visão e ação e o Marco de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento da educação superior, documentos aprovados pelos mais de 4.000 participantes, de mais de 180 países, e constituem referências de qualidade para a Universidade. Na Declaração, o “Preâmbulo” traz à tona a demanda sem precedentes, a grande diversificação na educação superior e a maior consciência sobre a sua importância vital para o desenvolvimento sociocultural e econômico e para a construção do futuro.

¹⁰ Disponível em: http://www.unesco.org.br/areas/educacao/destaques/copy_of_index_html/mostra_documento. Acesso em 26 maio 2006.

¹¹ Embora o título da publicação seja “Conferência mundial sobre o ensino superior”, seus artigos e documentos referem-se ao evento como “Conferência mundial sobre educação superior”. Resolvemos adotar o segundo modo no corpo do trabalho.

A educação superior compreende todo tipo de estudos, treinamento ou formação para pesquisa em nível pós-secundário, oferecido por Universidades ou outros estabelecimentos educacionais aprovados como instituições de educação superior pelas autoridades competentes do Estado¹².

Destaca, também, a expansão da educação superior na segunda metade do século XX e a disparidade entre os países em desenvolvimento e os países pobres, no que diz respeito a acesso e a recursos para o ensino superior e a pesquisa. E ressalta, ainda, nestes tempos de profundas transformações, que a sociedade tende paulatinamente a transformar-se em uma sociedade do conhecimento, *“de modo que a educação superior e a pesquisa atuam agora como componentes essenciais do desenvolvimento cultural e socioeconômico dos indivíduos, comunidades e nações”* (CONFERÊNCIA..., 1999, p. 20).

Na parte 2, “Missões e funções da educação superior”, o artigo 1º aponta as missões de educar, formar e realizar pesquisa e o 2º, as funções éticas, de autonomia, responsabilidade e função preventiva (crítica e prospectiva mediante uma análise permanente das novas tendências sociais, econômicas, culturais e políticas).

Na terceira parte, “Formando uma nova visão da educação superior”, o artigo 3º trata da desigualdade de acesso, baseado no “mérito individual” e, ao mesmo tempo, reforça a necessidade de facilitar ativamente

o acesso à educação superior dos membros de alguns grupos específicos, como os povos indígenas, os membros de minorias culturais e lingüísticas, de grupos menos favorecidos, de povos que vivem em situação de dominação estrangeira e pessoas portadoras de deficiências, pois estes grupos podem possuir experiências e talentos, tanto individualmente como coletivamente, que são de grande valor para o desenvolvimento das sociedades e nações. (Ibid., p. 24)

Os artigos seguintes estabelecem o fortalecimento da participação e promoção do acesso das mulheres à educação superior; o avanço do conhecimento por meio da pesquisa; o papel da educação superior de serviço

¹² Definição aprovada pela Conferência Geral da UNESCO em sua 27ª reunião (novembro de 1993), na Recomendação sobre a convalidação de estudos, títulos e diplomas de educação superior.

extensivo à comunidade; a cooperação com o mundo do trabalho; a relevância da educação superior; o desenvolvimento de habilidades com um sentido de responsabilidade social; a diversificação de sistemas, como forma de ampliar a igualdade de oportunidades; novas aproximações educacionais inovadoras: pensamento crítico e criatividade.

No artigo 10, que trata do pessoal da educação superior, é que, pela primeira vez, de forma explícita no texto, se refere ao corpo técnico-administrativo, quando menciona, na alínea “b”, que todos os estabelecimentos de educação superior devem estabelecer diretrizes claras de preparação de professores nos níveis pré-escolar, primário e secundário e, para isso, é “*indispensável contar com pessoal administrativo e técnico preparado de maneira adequada*” (Ibid., p. 28).

Ao que chamamos de “terceiro corpo” (o corpo técnico-administrativo) se confirma a posição de seu papel na vida de uma instituição, mas acreditamos não ser ele menos importante, pois não se trata de graus de importância dos atores, mas de atividades diferentes.

Na última parte, “Da visão à ação” (artigos 11 ao 17), aparece a questão da avaliação da qualidade como um conceito multidimensional, cuja qualidade requer que a educação superior seja caracterizada por sua dimensão internacional e os protagonistas devem ser parte integrante do processo de avaliação institucional. Aborda, também, o potencial e o desafio da tecnologia; as práticas de gestão e financiamento da educação superior, dando ênfase à eficiência dos procedimentos e regulamentos administrativos e ao diálogo com todos os envolvidos na educação superior, esta como serviço público que *requer recursos públicos e privados*; a cooperação internacional.

Por último, o artigo 17 faz referência às parcerias e alianças entre as partes envolvidas, as quais constituem um fator poderoso para administrar transformações e inclui, nessas “partes envolvidas”, o “pessoal administrativo e técnico em instituições de educação superior”.

No “Marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento do ensino superior”, estão os detalhamentos da própria Declaração e destacamos, da parte 2, “Ações prioritárias no âmbito de sistemas e instituições”, item 6, subitem ‘h’, e, ao estabelecerem prioridades em seus programas e estruturas, as instituições de educação superior devem:

estabelecer bases, mecanismos e programas para o desenvolvimento do pessoal administrativo e docente em geral, já que a educação continuada no decorrer da vida requer que o pessoal no âmbito da educação superior mantenha-se atualizado e melhore suas habilidades de ensino e aprendizagem, mais ainda do que se tem oferecido nos sistemas atuais, baseados no ensino superior de curta duração. (Ibid., 1999, p. 40).

Em um debate temático preparatório para a Conferência Mundial, realizado em Paris, em agosto de 1998, cujo documento se intitula “O pessoal de ensino superior: um permanente desafio”, preparado por John FIELDEN, Diretor da CHMS - Commonwealth Higher Education Management Service, destaca-se que o aperfeiçoamento do pessoal é indispensável à qualidade do ensino de “terceiro grau”. É evidente a ênfase ao pessoal docente no documento, mas é possível extrair destaques do papel do pessoal administrativo e técnico.

No processo de evolução do conhecimento, quando se aborda o trabalho docente, “*o pessoal administrativo e o pessoal auxiliar se defrontam com uma evolução igualmente rápida dos processos, técnicas e instrumentos de gestão.*” (Ibid., p. 438). E continua, referindo-se ao momento de definir qualquer estratégia de desenvolvimento de recursos humanos, o seu estabelecimento

deve levar em conta todas as categorias de pessoal - o pessoal administrativo e auxiliar pode cumprir um papel crucial, facilitando o trabalho de aprendizagem dos estudantes e contribuindo para criar um ambiente propício ao estudo. Comprometidos com os objetivos do estabelecimento, os membros do pessoal não-docente podem ser parceiros preciosos de trabalho para seus colegas professores. (Ibid., p. 438).

O documento, quando questiona o papel que o pessoal dos estabelecimentos de ensino superior será chamado a desempenhar no futuro e quais competências deverá possuir, no caso do pessoal administrativo, aponta que deverá adquirir novas competências em relação a:

- domínio das tecnologias da informação;
- senso dos custos e da necessidade de não comprometer despesa;
- senso comercial, pois orçamentos são freqüentemente confiados às faculdades e os serviços administrativos centrais são solicitados por uma clientela acadêmica numerosa;
- flexibilização de seus métodos de trabalho, em função de que as despesas de gestão são incessantemente cortadas, estando mais a par do progresso técnico e mais atento ao que deles se espera.

São competências necessárias, mas a questão que se evidencia, ao nosso ver, é a individualidade como ponto central das ações: as suas competências serão exigidas, suas ações serão controladas, seu trabalho terá que “produzir” resultados. Trata-se de uma meritocracia de seus esforços. É sobre essa problemática do mundo atual que o trabalhador se depara.

Outro evento relacionado à educação superior é fruto da Declaração de Bolonha, firmada em 1999, que trata de uma estratégia de fortalecimento do bloco econômico europeu a partir de um amplo processo de reforma da educação superior, prevendo a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior, cujos objetivos mais amplos têm a intenção de serem atingidos até 2010.

Seus objetivos declarados são: pôr em prática um sistema de titulações compatível e comparável, que também permita a expedição de um diploma suplementar ou Suplemento Europeu de Título; adotar um sistema facilmente comparável de dois níveis: Graduação e Pós-Graduação (este constituído de mestrado e doutorado); aplicação generalizada do Sistema Europeu de Crédito (ECTS), que estabelece critérios para a equivalência de créditos; promover a mobilidade; promover a cooperação entre os sistemas educativos europeus para assegurar a qualidade; promover a dimensão europeia na educação superior. (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 173)

Além do “trânsito livre” no espaço acadêmico da educação superior do continente, os diversos níveis de ensino foram compactados, reduzindo o tempo de formação. Nos novos moldes, os estudantes podem chegar ao título de Doutor em oito anos (3 para a Graduação, 2 para o Mestrado e 3 para o Doutorado).

Dez anos depois de Jomtien, é realizada a Cúpula Mundial de Educação – 2000¹³, em Dakar, Senegal. O marco de ação da Cúpula é um compromisso coletivo, reafirmando a Declaração de 1990 e os compromissos pela educação básica feitos pela comunidade internacional. O desafio é cumprir os compromissos firmados.

Dos seis objetivos estabelecidos no evento, destacamos um que se relaciona à avaliação e à qualidade da educação, qual seja: melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida.

É preciso lembrar a grande importância que tem sido dada à questão da avaliação (aprendizagem, de sistemas e institucional) para a definição de algumas metas internacionais de desempenho dos diversos atores institucionais.

Com o apoio do MEC e do INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira¹⁴, o Brasil tem participado de experiências internacionais na área da avaliação, a saber:

- Mercosul - Projeto Sistema de Indicadores Educacionais do Mercosul - Mercado Comum do Sul

Objetiva garantir a atualização sistemática e a publicação de um conjunto de indicadores comparáveis dos sistemas educacionais dos Estados membros e associados do Mercosul, fazendo uso de iniciativas internacionais já existentes (WEI - World Education Indicators - “Programa Mundial de Indicadores Educacionais”, PRIE - Projeto Regional de Indicadores Educacionais, EFA - Education for All - “Educação para Todos”).

¹³ Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 03 abril 2006.

¹⁴ Disponível em <<http://www.inep.gov.br/internacional>>. Acesso em: 12 jun 2006.

- Fórum Hemisfério de Avaliação Educacional

Instalado a partir de reunião realizada em 2002, em Brasília, pelos Chefes de Estado e de Governo que participaram da II Cúpula das Américas, realizada no Chile, em 1998. Representa a implementação do Plano de Ação, o qual prevê três eixos orientadores básicos: o fortalecimento dos sistemas nacionais de avaliação, a assistência técnica aos países participantes e a participação em estudos internacionais comparativos.

- PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos

Programa de avaliação comparada, desenvolvido e coordenado internacionalmente pela OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico e, no Brasil, pelo INEP, que acontece a cada três anos, com ênfases distintas em três áreas. Em 2000, o foco foi na Leitura; em 2003, a área foi a Matemática; e, em 2006, a avaliação teve ênfase em Ciências. Em 2009, 2012 e 2015, realizar-se-á, respectivamente um segundo processo, com as mesmas áreas. A principal finalidade é produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho de alunos na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países.

- WEI - Programa Mundial de Indicadores Educacionais

Foi iniciado em 1997 com a participação de 12 países. O Brasil, por meio do INEP, foi convidado a desenvolver um sistema de indicadores educacionais comparáveis internacionalmente que possibilitem uma análise comparativa entre os sistemas de educação de um conjunto de países em desenvolvimento e dos países da OCDE. Atualmente são 19 países participantes.

- RIACES - Rede Ibero-Americana para Acreditação da Qualidade da Educação Superior

Associação sem fins lucrativos destinada a promover, entre os países ibero-americanos, a cooperação e o intercâmbio em matéria de avaliação e credenciamento da educação superior, contribuindo assim para a garantia da qualidade da educação superior desses países. O Brasil participa como membro desde 2004.

- LLECE - Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação

É um projeto de cooperação regional colocado à disposição dos países latino-americanos pela UNESCO, que visa à discussão sobre a aprendizagem e suas variáveis, dentro de um contexto técnico-político e, dentre outros objetivos, investigar fatores associados para a qualidade da educação; contribuir no desenvolvimento de indicadores internacionais para a região.

No contexto dos sistemas censitários e de avaliação da educação superior, entendemos que as ações desenvolvidas pelo MEC e pelo INEP para a obtenção de dados e informações de diversos matizes, dos diversos níveis de educação, possuem e induzem comportamentos às instituições e à sociedade. No entanto, é essencial a “publicização” das informações, para que a sociedade tenha acesso à discussão e faça da Universidade um bem verdadeiramente público e com função social.

A avaliação realiza essa indução, pois, com os processos avaliativos implementados, reforça alguns ideais, cujos comportamentos são absorvidos como “naturais”, como é o caso do “ranking” de cursos e instituições. Esse imbricado processo é reforçado pela mídia, cujo discurso alimenta, inclusive, a idéia de personificação do mercado que costumar estar “nervoso”, “calmo”, o que o torna um “semelhante”, uma “pessoa”, naturalmente incorporado(a) ao nosso dia-a-dia.

CAPÍTULO II

UNIVERSIDADE: ESPAÇO DE VIDA

A universidade é muito mais do que aquilo que dizem a seu respeito. Essa complexidade de sentido tem a ver com o fato de que ela é uma instituição que se realiza por meio de práticas humanas, sociais, portanto, ações constitutivas do ético e do político. (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 31)

A literatura está repleta de afirmações de que a instituição escolar é espaço de convivência, de encontro e desencontro, de estabelecimento de laços, de rompimento de barreiras (ou de construção de preconceitos e segregações de toda ordem).

Para nós, a Universidade, inserida na categoria escola, é lugar de vida, substantiva e plural. Pensar lugar é pensar as possibilidades que o espaço abre ou nega para a vida e que vida é esta que ali se torna possível.

Os lugares onde se colocam os agentes do processo educacional, as permissões (e as interdições) à circulação, não são elementos neutros ou apenas orientados pela dimensão técnica – de economia de espaço e de tempo, ou de uma pretensa relação ideal entre alunos matriculados e funcionários de uma Unidade com a área disponível de uma sala-de-aula ou de uma secretaria. São expressões, símbolos e conformações a uma determinada lógica.

Conforme DIAS SOBRINHO (2005, p. 30-31), a Universidade é *um espaço social em que os sujeitos sociais se formam e se constituem por intermédio de suas ações e experiências com o saber e com os outros.*

Acreditamos que a Universidade é um espaço privilegiado de crescimento pessoal, profissional e que, sem dúvida, interfere no institucional. Como na natureza, onde há espaço a vida cresce. Do contrário, ela atrofia.

Como veremos, a Universidade é uma instituição social de nove séculos de existência e tem conseguido, em seus vários momentos de “crise”, se superar e se adaptar a novas realidades.

1. Aspectos sobre a origem da Universidade e a sua caminhada até o final do século XX

Consideramos importante resgatar alguns aspectos e algumas características do surgimento da Universidade no mundo, para podermos compreender as mudanças nela processadas no Brasil, a partir da reforma do Estado brasileiro.

Para tanto, CASTANHO nos ajuda nessa tarefa, identificando características da Universidade que permanecem, numa linha de continuidade, até nossos dias, quais sejam: a autonomia da Universidade e a sua criticidade, *esta articulada com aquela e ambas enlaçadas com a natureza corporativa da instituição.* (2000, p. 20)

Além dessas, há outras como a publicidade (no sentido de seu caráter público), a criatividade (do *expositio* – comentários de trecho, simples leitura, às *quaestiones* – alternativa didática à monotonia das exposições), a indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa (produção de conhecimento ligada ao ensino), a intencionalidade (currículo e metodologia discutidos pela “corporação”) e a interdisciplinaridade (imbricação entre disciplinas).

A palavra *universitas*, segundo CASTANHO, era muito usada na linguagem jurídica, nos tempos de origem da Universidade, para designar uma corporação, ou seja, uma associação com certo grau de unidade.

(...) Universidade designava corporação e se empregava não apenas para a sociedade dos mestres, mas igualmente para outras associações profissionais. Por sua vez, a universidade compunha-se de certo número de faculdades. O que era uma faculdade? Inicialmente, o termo não era designativo de uma unidade administrativa, mas de um ramo de estudos ou mesmo de uma disciplina. Aquilo que hoje designamos como uma disciplina, filosofia, por exemplo, ou como um curso, curso de filosofia, por exemplo, designava-se com a palavra latina *facultas*. Com o tempo, a faculdade deixou de ser a disciplina estudada e passou a ser a unidade onde se estudava essa disciplina. (Ibid., p. 20)

As primeiras Universidades surgem na Europa, no período gótico, isto é, nos séculos XI e XII (Ibid., p. 16) e com elas uma produção filosófico-teológica denominada escolástica¹⁵, que sofreu profundas marcas do pensamento aristotélico a partir do século XIII (MANACORDA, 2002).

Conforme CASTANHO (Op.Cit., p. 17), a primeira Universidade propriamente dita foi a de Bolonha, na Itália, fundada em 1088. A Universidade de Paris foi estabelecida na segunda metade do século XII, entre 1150 e 1170. Até a passagem do século XV para o XVI formaram-se na Europa cerca de 80 Universidades. O ambiente em que surgiram as Universidades europeias no período gótico caracterizava-se por uma intensa mobilidade, sem dúvida estimulada pelas Cruzadas¹⁶.

Conforme LUZURIAGA, as Universidades tiveram diferentes formas de nascimento:

¹⁵ A principal peculiaridade da escolástica era a obediência aos princípios cristãos, contribuindo para a difusão de valores e costumes doutrinados pela Igreja Católica e influenciando concomitantemente na mentalidade do homem e da mulher, nobre ou pobre, a subserviência pela fé que era confirmada pela razão. Como um tipo de vida intelectual e educativa, a escolástica contribuiu para o estabelecimento das universidades e revigorou a religiosidade, exaltando a Igreja através dos argumentos intelectuais. Segundo MANACORDA (2002), a escolástica pode ser visualizada em três períodos distintos. O primeiro período marcado pela idéia de que há perfeita harmonia entre fé e razão (séc. IX ao fim do século XII). O segundo período, em que se concebe a possibilidade parcial de harmonização entre a fé e a razão, destacando-se nesse momento as obras de São Tomas de Aquino (séc XIII ao início do século XIV). A decadência da escolástica permeia o período que abrange do século XIV ao século XVI e pela certeza de que há diferenças intransponíveis entre fé e razão.

¹⁶ As Cruzadas são tradicionalmente definidas como expedições de caráter "militar" organizadas pela Igreja, para combaterem os inimigos do cristianismo e libertarem a Terra Santa (Jerusalém) das mãos desses infiéis. O movimento estendeu-se desde os fins do século XI até meados do século XIII. O termo Cruzadas passou a designá-lo em virtude de seus adeptos (os chamados soldados de Cristo) serem identificados pelo símbolo da cruz bordado em suas vestes. O movimento cruzadista foi motivado pela conjugação de diversos fatores, dentre os quais se destacam os de natureza religiosa, social e econômica. Disponível em: <<http://www.brasilescola.com>>. Acesso em: 14 abr 2007.

(...) espontaneamente, da autoridade e atração de um mestre, como as de Paris, Salerno e Oxford; outras por fundação do Papa, como as de Roma, Pisa e Montpellier; outras por edito do príncipe, como as de Salamanca e Nápoles; outras (o que é o mais freqüente) são criadas por ambos os poderes, como as de Praga, Viena, etc. (1990, p. 85)

Vê-se que, dessa última forma, Igreja e Estado tiveram participação conjunta no surgimento de Universidades.

Na Idade Média tudo se referia ao além: não o tempo presente, o secular, mas tempo futuro, o divino era o que importava. Era a visão teológica e teleológica que imprimia sentido, coerência e integralidade ao tempo. (...) Já na modernidade a natureza assume o centro e o homem passa a segundo plano. (...) Na modernidade o que importa são as forças e as leis que regem a massa e suas mudanças no espaço e no tempo. (GÖERGEN, 2005, p. 50-51)

E, aos poucos, o homem foi percebendo que tanto na natureza quanto em sua vida as coisas têm um “tempo certo” para acontecer.

O renascimento, a reforma e a contra-reforma, a utopia e a revolução marcam os séculos XVI e XVII. Já se começa a falar de uma instrução útil e não somente de uma aculturação imposta, também para os pobres e produtores.

A Europa do século XVI é marcada por movimentos religiosos que afrontam os dogmas da Igreja Católica. Esses movimentos encontram cenário político e econômico propício, porque coincidem com a ascensão da burguesia, a busca pelo lucro e a valorização do homem empreendedor, até então condenada pela Igreja Católica. Paradoxalmente, a Igreja preocupava-se mais com o acúmulo de sua própria riqueza do que propriamente com a fé, afastando-se de seus ideais de simplicidade, pobreza e sofrimento. Foram famosas as vendas das indulgências para que fosse possível alcançar o perdão, assim como a venda de cargos eclesiásticos e relíquias da Igreja.

A Reforma é um movimento que se rebela contra a Igreja Católica e é dela que surge a iniciativa mais avançada de novos modelos de instrução popular e moderna. As reivindicações vêm para trazer educação aos pobres e ricos,

porém há ainda heranças aristocráticas. No entanto, Lutero¹⁷, Melanchton¹⁸ e João Calvino¹⁹ enaltecem o valor da educação integrando-a ao saber, à instrução para o trabalho. Criticam a Igreja e a educação tradicional, evocam a escola antiga, mas, acima de tudo, enfatizam a utilidade social da instrução.

No Brasil, lembremos que a Educação teve início no período jesuítico (1549-1759), a partir da Companhia de Jesus²⁰, fundada por Ignácio de Loyola (1491-1556) e um pequeno grupo de discípulos, na Capela de Montmartre, em Paris, em 1534, com objetivos catequéticos, em função da Reforma Protestante e a expansão do luteranismo na Europa.

E, nesse período, já em 1538, foi criada, na República Dominicana

(...) a primeira universidade latino-americana em São Domingos (seguida pela do México, pela do Peru, pela do Chile e pela de Córdoba, chegando a 27 ao tempo de nossa independência), (...) (ANASTASIOU, 2001, p. 58)

A economia colonial brasileira, fundada na grande propriedade e na mão-de-obra escrava favorece o aparecimento do sistema de poder representado pela família patriarcal. Esta, favoreceu a importação de formas de pensamento e idéias dominantes na cultura medieval européia, feita por meio da obra dos Jesuítas.

¹⁷ Martinho Lutero (1483-1546), nasceu na Alemanha. Teólogo, monge agostiniano, doutor em teologia e pregador na cidade de Wittenberg. Em 1517 divulga suas 95 teses contra as indulgências da Igreja, dando início à Reforma Protestante.

¹⁸ Philipp Schwarzerd, o Melanchton (1497-1560), nasceu na Alemanha. Teólogo e educador, foi o principal colaborador de Lutero e herdeiro deste na liderança do luteranismo. Influenciado pelas obras do filósofo inglês Guilherme de Occam, passou a questionar a teologia escolástica. Seu cognome Melanchton veio em função de seu gosto pelos estudos dos clássicos gregos, uma versão grega do sobrenome *Schwarzerd* que significa *terra negra*. (Disponível em: <<http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/>>. Acesso em: 20 fev. 2007)

¹⁹ João Calvino (1509-1564), nasceu na França e nunca foi ordenado sacerdote. Foi um filósofo pré-cartesiano e, inicialmente, um humanista. Depois do seu afastamento da Igreja Católica, passou a ser visto como o porta-voz do movimento protestante. Calvino tinha um estilo de retórica mais refinado e geométrico do que Lutero. O seu objetivo foi a profunda transformação das mentalidades. Cada resquício de superstição, de práticas de magia ou de catolicismo é perseguido como idolatria. (Disponível em: <http://www.wikipedia.org/>. Acesso em: 14 abr 2007)

²⁰ Todas as escolas jesuítas eram regulamentadas por um documento, escrito por Ignácio de Loyola, o *Ratio atque Instituto Studiorum*, chamado abreviadamente de *Ratio Studiorum*. Os jesuítas não se limitaram ao ensino das primeiras letras; além do curso elementar eles mantinham os cursos de Letras e Filosofia, considerados secundários, e o curso de Teologia e Ciências Sagradas, de nível superior, para formação de sacerdotes. Os que pretendiam seguir as profissões liberais iam estudar na Europa, na Universidade de Coimbra, em Portugal, a mais famosa no campo das ciências jurídicas e teológicas, e na Universidade de Montpellier, na França, a mais procurada na área da medicina.

Os jesuítas permaneceram como mentores da educação brasileira durante duzentos e dez anos, até 1759, quando foram expulsos de todas as colônias portuguesas, por decisão de Sebastião José de Carvalho, o marquês de Pombal, primeiro-ministro de Portugal de 1750 a 1777.

Os jesuítas, afinal, representavam o próprio espírito da contra-reforma,

(...) uma enérgica reação contra o pensamento crítico, que começava a despontar na Europa, por um apego a formas dogmáticas de pensamento, pela revalorização da escolástica, como método e como filosofia, pela reafirmação da autoridade, quer da Igreja, quer dos antigos, (...) (ROMANELLI, 1985, p. 34)

Os teólogos da Companhia eram críticos em relação à nova concepção do poder absoluto do Estado encarnado na pessoa do rei, que concentrava todos os poderes, e defendiam que o poder vinha de Deus, mas era dado aos reis por meio do povo e isto era inadmissível para um defensor do absolutismo real, como era Marques de Pombal e é sobre isto que se vai construindo a imagem negativa da Companhia de Jesus²¹.

Além da educação para a população indígena, a rudimentar educação escolar dos jesuítas era limitada a um grupo de pessoas pertencentes à classe dominante (filhos homens e não primogênitos), parte da qual continuava nos colégios preparando-se para o ingresso na classe sacerdotal. A educação superior era religiosa e só para esta última.

Nesse sentido, o trabalho de catequese que, em princípio, era o objetivo principal da presença dos jesuítas, acabou, com o tempo, cedendo lugar, em importância, à educação da elite.

A decadência econômica em que entrou o Reino Português, principalmente com a queda da mineração, e o atraso cultural que, entre outras coisas, teve no fanatismo religioso um de seus fatores, fez com que surgisse na Metrópole um descontentamento geral em relação aos Jesuítas. Na colônia, já se faziam notar os atritos entre estes e a população, em torno da questão da escravização dos índios. Juntava-se a isso a presença, tanto no Reino, quanto na Colônia, de idéias providas do enciclopedismo, declaradamente anticlericais. (Ibid., p. 36)

²¹ A extinção da Companhia de Jesus se deu em 1773, pelo Papa Clemente XIV.

Marcado pela Revolução Francesa, o século XVIII é o século pedagógico por excelência e, conforme LUZURIAGA (1990, p. 149-150), é nele que a educação apresentou importantes movimentos, os quais resumimos:

1. desenvolvimento da educação estatal;
2. começo da educação nacional;
3. princípio da educação universal, gratuita e obrigatória no grau da escola primária;
4. iniciação do laicismo²² no ensino;
5. organização da instrução pública em unidade orgânica, da escola primária à Universidade;
6. acentuação do espírito cosmopolita;
7. a primazia da razão, a crença no poder racional na vida dos indivíduos e dos povos;
8. ao mesmo tempo, reconhecimento da natureza e da intuição na educação.

Com a expulsão dos jesuítas no Brasil, o que se constata é que, à parte as críticas ao tipo de ensino por eles ministrado, o que ficou para a educação brasileira foi o “nada” em seu lugar, deixando um “vazio” até a primeira república.

Foi ela, a educação dada pelos jesuítas, transformada em educação de classe, com as características que tão bem distinguiam a aristocracia rural brasileira, que atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demanda social de educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar sua oferta escolar. (ROMANELLI, 1985, p. 35)

Abordamos aqui aspectos do surgimento da Universidade, necessários para compreender que estamos falando de uma instituição, embora antiga no mundo, de história recente no Brasil. No item 3 do presente capítulo, trataremos sobre suas características no Brasil de hoje.

²² laicismo: estado ou caráter de laico, secular. Exclusão do elemento religioso ou eclesiástico. (FERREIRA, 1986, p. 1004)

Desde o descobrimento do Brasil, somente a partir de 1808, com a vinda da família real portuguesa para a colônia, é que surgiram as primeiras instituições de ensino superior no país.

Adotou-se, aí, o modelo francês-napoleônico, que se caracterizava por uma organização não-universitária, mas profissionalizante, centrada nos cursos/faculdades, visando à formação de burocratas para o desempenho das funções do Estado. A reforma proposta por Napoleão reforçava essas características definindo a forma das faculdades, (...) um modelo de universidade organizada de forma centralizada do ponto de vista administrativo, mas fragmentada do ponto de vista da integração de suas faculdades profissionalizantes. (ANASTASIOU, 2001, p. 61-62)

Não podemos nos esquecer de que o Brasil viveu como colônia extrativista durante 322 anos (1500 a 1822) e como império escravista por mais 67 anos, de 1822 a 1889.

Do século XIX - representado pela luta entre a Igreja e o Estado em torno da educação, de onde venceu este -, procedem os sistemas nacionais de educação e as grandes leis da instrução pública de países europeus e americanos. E é nesse século que a Universidade adquire novo caráter como centro de cultura e de investigação científica, ante o sentido puramente profissional e docente das épocas anteriores. (LUZURIAGA, 1990, p. 180-181)

A dupla abertura da universidade – à pesquisa, pelo exercício da razão humana num primeiro momento e pela experimentação num segundo, e à sociedade, cujo destino passa a lhe interessar – vai marcar profundamente a vida dessa instituição a partir da Renascença, culminando em construções práticas e formulações teóricas nos séculos XIX e XX. (CASTANHO, *Ibid.*, p. 24)

A Universidade resulta, nesse período, constituída em cinco faculdades: teologia, jurisprudência; medicina; ciências físicas, matemáticas e naturais; filosofias e letras.

(...) temos também que considerar as influências que a universidade brasileira recebeu do modelo alemão ou humboldtiano. A Universidade alemã surgiu no início do século XIX, num processo de edificação nacional, no momento em que a Alemanha havia perdido o pioneirismo da revolução industrial, já iniciada pela França e pela Inglaterra. (ANASTASIOU, 2001, p. 63)

No Brasil, no primeiro período do regime republicano - 1889/1930, o poder político estava dividido no interior das oligarquias de base latifundiária, “sendo as mulheres e os analfabetos excluídos das eleições, que em geral eram feitas por processos fraudulentos.” (CUNHA, 1999a, p. 19)

A primeira universidade criada no país, explicitamente com esse nome, foi em Manaus, no estado do Amazonas, em 1909. (...) O esgotamento da prosperidade econômica na região levou ao fim da instituição, em 1926, da qual restou apenas a Faculdade de Direito, incorporada em 1962 à recém-criada Universidade Federal do Amazonas. (CUNHA, 2000, p. 161-162)

E,

a primeira instituição de ensino superior do Brasil que assumiu duradouramente o *status* de universidade - a Universidade do Rio de Janeiro - foi criada em 1920, (...) (Ibid., p. 162)

A Abolição da Escravatura, a vinda de imigrantes, a crise de 1929 e a Revolução de 1930 são fatos históricos que favoreceram a industrialização brasileira e marcaram a chamada República Velha.

Até a década de 30, o Brasil era um país quase unicamente agrário-exportador. A economia, por conseguinte, dependia fundamentalmente das exportações de produtos primários, com grande destaque para o café. (SILVA, 2005, p. 21)

A luta contra o primeiro período republicano levou o Brasil aos quinze anos da ditadura de Getúlio Vargas (1930/1945). E, entre 1937 e 1945, o Estado Novo representou o período mais crítico da ditadura severa da Era Vargas. A deposição de Getúlio abriu caminho para o que se considera a primeira experiência democrática no Brasil (1946/1964), - ainda que limitada pelas generalizadas práticas populistas. Em 1947 foi criado o ITA - Instituto Tecnológico de Aeronáutica, que significou um grande avanço no ensino superior, profundamente influenciado pelos padrões de organização universitária dos EUA. E 1948 marca o início do debate sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Nesses dezoito anos de experiência democrática, os partidos políticos tiveram possibilidades de atuação, embora a influência do poder econômico nas eleições fosse muito forte e os analfabetos continuassem sem direito a voto.

Conforme GÓES (1999, p. 16), a Universidade brasileira dos anos 50-60 não “*percebeu a formação de um movimento popular crescente e que, em algumas regiões, ameaçava ser hegemônico*”. O movimento popular abriu espaço para o pensamento renovador em educação e absorveu alguns intelectuais com experiência de lutas políticas de classes subordinadas. Esses vão se transformar em intelectuais orgânicos de uma política voltada para a cultura popular.

Onde o movimento popular venceu pelo voto (Recife e Natal) ou em instituições que estavam atentas às mudanças sociais (Igreja Católica e União Nacional dos Estudantes - UNE), ocorreram oportunidades de práticas de cultura popular que conflitaram com a educação conservadora, encastelada na cátedra universitária vitalícia. (Ibid.)

Os quatro movimentos pioneiros de educação e cultura popular dos anos 60 e mais o Sistema Paulo Freire fazem parte de uma História na qual o país buscava caminhos alternativos às propostas tradicionais e conservadoras. Foram eles (Ibid., p. 30):

- Movimento de cultura popular - Recife (1960), de onde surgiu o Sistema Paulo Freire de alfabetização de adultos (1962);
- A Campanha De Pé no Chão também se aprende a ler, Natal (1961);
- Movimento de Educação de Base (1961);
- Centro Popular de Cultura - órgão cultural da UNE (1961).

Em 1962, a Universidade de Brasília iniciou suas atividades, definida como a mais moderna Universidade brasileira, criada no regime fundacional.

Como fundação de direito público, esperava-se que a instituição pudesse libertar-se das amarras do serviço público federal sem perder a característica de uma entidade pública. Todo esse processo de modernização institucional foi apoiado decisivamente por duas agências governamentais de existência duradoura: o CNPq e a CAPES, ambas criadas em 1951. (CUNHA, 2000, p. 175)

O populismo²³, para CUNHA, é a valorização do saber, dos valores e das expectativas do “povo”, visto como organizado em “comunidades”, “na base”, em detrimento do saber, dos valores e das expectativas que “vêm de fora”, da cúpula ou das elites intelectuais, considerados artificiais ou inautênticos.

Paradoxalmente, dirigir-se às “comunidades” parece ser uma solução mágica encontrada por certos políticos de esquerda que, com esse termo, pretendem escapar do populismo (povo) e do liberalismo (indivíduo). Referindo-se às “comunidades”, parecem dirigir-se a um ente coletivo concreto que, no entanto, resulta tão abstrato quanto “povo” ou “indivíduo”. (1999a, p. 384)

O populismo, para GÓES, esgotou-se pelo avanço das camadas urbanas e dos setores ligados ao campo que escaparam do controle dos grupos dirigentes. Nessa situação excepcional, deu-se uma crise orgânica na classe dirigente, que se sentiu ameaçada na sociedade civil e na própria estrutura econômica, visualizando riscos para a acumulação de capital.

Sem condições políticas para se transformar no popular, o populismo, em 1964, deixou a cena para o novo Estado tecnocrático-civil-militar. Os novos tempos serão comandados pela internacionalização do capital, que se aprofundará, e dirigidos pela tradicional classe dominante, agora com mais uma proposta de modernização. Face às novas condições, o novo Estado definiu-se pela coerção para manter a dominação, no sentido gramsciano do termo. (1999, p. 10)

Com a primeira LDB, Lei nº 4024 de 1961, e o golpe de Estado, o período 1964/1973 foi próspero para o setor privado no campo educacional.

Numas escolas havia estudantes de classe média dispendo de recursos para pagar as mensalidades; em outras, crianças proletárias e lumpen-proletárias²⁴ recebendo bolsas de estudo. Assim, estabelecimentos de ensino precariamente instalados em prédios residenciais puderam acumular capital suficiente para a organização de redes e a construção de grandes edifícios. Escolas primárias estenderam seus cursos até o superior; cursinhos preparatórios aos exames vestibulares transformaram-se em escolas secundárias e faculdades; escolas superiores abriram cursos de 1º e 2º graus, e outras, ainda, transformaram-se em universidades, num processo de integração vertical típica da concentração do capital. (CUNHA, 1999a, p. 332)

²³ populismo: política fundada no aliciamento das classes sociais de menor poder aquisitivo. (FERREIRA, 1986, p. 1365)

²⁴ lumpen: pessoa que faz parte do lumpemproletariado. Na sociologia marxista, camada social carente de consciência política, constituída pelos operários que vivem na miséria extrema e por indivíduos direta ou indiretamente desvinculados da produção social e que se dedicam a atividades marginais, como, p. ex., o roubo e a prostituição. (FERREIRA, 1986, p. 1052).

Com a LDB, Lei nº 4024, de 1961, o ensino no Brasil torna-se direito tanto do poder público quando da iniciativa privada (art. 2º) e permite-se ao Estado financiar a escola privada (art. 95).

Com a vitória do golpe de 1964, subiram ao poder os defensores do privatismo na educação, aqueles que defendiam a desmontagem ou, pelo menos, a desaceleração do crescimento da rede pública de ensino. Não foi um simples golpe latino-americano. No campo da educação houve um corte profundo, pois, aos olhos do novo sistema, a educação “com” só poderia ser “subversão” (GÓES, *Ibid.*, p. 32).

Com as forças civis que apoiaram o golpe militar,

desenvolveu-se uma longa luta entre dois projetos: (I) o de uma ditadura ao estilo latino-americano clássico, que abolisse todos os mecanismos de representação política e as prerrogativas do poder judiciário, e (II) um regime liberal-democrático, conforme o modelo norte-americano, livre das ameaças que se atribuíam às forças políticas de esquerda. Desde o golpe de Estado até a eleição de Tancredo Neves²⁵ para Presidente da República, o processo político sofreu os resultados do confronto entre esses dois projetos. (CUNHA, 1999a, p. 22)

A grande confrontação, na discussão da LDB, estabeleceu-se entre os privatistas do ensino e os educadores que defendiam a escola pública, gratuita e laica.

A repressão se abateu sobre os intelectuais comprometidos com as reformas e o Estado foi buscar meios de criar novos quadros. A USAID²⁶ incumbiu-se da missão, assumindo a tarefa da reordenação da educação nacional.

²⁵ Nota nossa: Primeiro Presidente da República civil, desde abril de 1964, eleito por colégio eleitoral, em janeiro de 1985.

²⁶ USAID: United States Agency for International Development. A agência norte-americana manifestava interesse desde a Guerra Fria, crescendo no final dos governos Dutra e JK, em assumir a tarefa de reordenação da educação nacional, fato que se consumou em 1962 no governo Jânio Quadros e se acentuou a partir do governo Castelo Branco (1964-1967). Conforme reportagem da Revista Veja, de 18 de fevereiro de 2007, dentro de um ano, a agência reduzirá os investimentos anuais de R\$25 milhões para R\$4 milhões. Só serão preservados os programas de erradicação da tuberculose. A razão, segundo a reportagem, para a saída da agência do Brasil é que os Estados Unidos consideram que o Brasil está desenvolvido o suficiente para resolver os próprios problemas sozinho.

Os Acordos MEC-USAID cobriram o ensino primário, médio e superior; a articulação entre os diversos níveis; o treinamento de professores; e a produção e veiculação de livros didáticos.

A proposta da USAID não deixava brecha. Só mesmo a reação estudantil, o amadurecimento do professorado e a denúncia de políticos nacionalistas com acesso à opinião pública evitaram a total demissão brasileira no processo decisório da educação nacional. (GÓES, *Ibid.*, p. 33)

A Lei nº 5540/68, conhecida como a Lei da Reforma Universitária, determinou que a Universidade fosse a forma de organização por excelência do ensino superior, mas a história revela o impulso dado pelos grupos privados e o crescimento do número de estabelecimentos, na grande maioria, isolados.

Elementos do modelo alemão - que dá todo o destaque à produção do conhecimento e ao processo de pesquisa - são assimilados ao sistema de ensino superior norte-americano e chegam ao Brasil em âmbito nacional, no texto da Lei 5.540/68, como resultado dos acordos MEC/Usaid, levando as reformas educacionais do período da ditadura militar; separa-se aí a pesquisa do ensino, deixando à graduação a responsabilidade de formação dos quadros profissionais, reforçando o caráter profissionalizante do modelo napoleônico, e destinando-se à pós-graduação a responsabilidade da pesquisa. (ANASTASIOU, 2001, p. 65)

O aumento da procura de ensino superior nos anos 60, ao tempo em que o governo federal freava o crescimento das Universidades públicas (e gratuitas), fez com que aumentasse enormemente a demanda pelo ensino particular (pago), fato que facilitava a desobrigação do governo para com a manutenção do ensino público e gratuito.

A desobrigação do Estado para com a educação teve no ensino superior diretamente mantido pelo Ministério da Educação seu efeito mais danoso. As verbas destinadas às Universidades foram drasticamente cortadas, a ponto de muitas delas terem de paralisar importantes atividades de ensino, de pesquisa e prestação de serviços.

A organização de departamentos foi a maneira encontrada para juntar no mesmo “lugar” da Universidade todos os professores, pesquisadores, laboratórios e outros recursos de um mesmo campo do conhecimento. E, para

viabilizar a transição dos estudantes pelas disciplinas dos diversos departamentos da Universidade, em busca da integralização dos seus também diversos currículos, os planejadores educacionais do regime autoritário importaram da Universidade norte-americana o regime de créditos.

Onde implantado, as turmas se desorganizavam, inviabilizando a antiga solidariedade entre os estudantes, força viva do movimento estudantil. (CUNHA, 1999b, p. 84)

A política educacional da ditadura teve no “ensino profissionalizante” uma das suas “realizações” mais ambiciosas. Tratou de multiplicar os ginásios orientados para o trabalho (GOT) e tornar o 2º ciclo do ensino de 2º grau (o antigo colegial e atual ensino médio) compulsoriamente profissional.

A procura de cursos superiores vinha crescendo no Brasil desde os anos 40, impulsionada pela inviabilização dos pequenos negócios ao alcance das camadas médias. A redefinição do papel da mulher no trabalho, constituiu outro fator que impulsionava o aumento da procura de vagas nas escolas superiores. Os dirigentes do Estado temiam que, se o número de formados aumentasse muito, estes não encontrariam empregos compatíveis com suas expectativas de ascensão social.

A quem interessava a política de profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau?

A esperança dos promotores dessa política é que as grandes empresas, os principais beneficiários e agentes do “milagre econômico”, fossem abrir as portas de seus departamentos de pessoal para os técnicos que iriam sair das fornadas das escolas de 2º grau convertidas à pedagogia profissionalizante. (CUNHA, 1999b, p. 69)

Depois de estudos promovidos pelo Ministério da Educação, em associação com Universidades, o governo enviou ao Congresso um curto projeto de lei, logo aprovado, alterando profundamente a Lei nº 5692/71.

A crise do “milagre econômico brasileiro”, que se aprofundava desde 1974, ameaçava o sucesso das particulares. Por não poderem pagar as

anuidades, ou por terem de trabalhar para ajudar suas famílias a enfrentar a crise, muitos estudantes abandonavam os cursos das faculdades privadas, assim como, pelas mesmas razões, diminuía o número de vestibulandos. Os empresários do setor, então

(...) voltaram à carga sobre a questão do pagamento do ensino superior público a “preços de mercado” onde esse pagamento ainda não atingia esses níveis. (...) E, não bastassem os subsídios governamentais ao setor privado, (...) inventaram outro mecanismo para sustentar a lucratividade de seus empreendimentos: o crédito educativo. Parte do dinheiro que os bancos deveriam recolher ao Banco Central passou a ser emprestada aos estudantes para estes pagarem, com juros e correção monetária, depois de formados, com um ano de carência. (CUNHA, 1999b, p. 50)

A qualificação para o trabalho, prevista na Lei nº 5692/71, foi substituída pela preparação para o trabalho (Lei nº 7044/82, de 18 de outubro de 1982), retirando a obrigatoriedade da habilitação profissional no 2º grau. Assim, a esperança na contenção dos candidatos ao ensino superior foi providenciada nesse grau mesmo, elevando as barreiras dos exames vestibulares e, paralelamente, incentivando a oferta de cursos superiores de curta duração.

Não se pode negar que os movimentos sociais urbanos como potenciais agentes de transformação profunda de toda a sociedade trouxeram

importantes contribuições para a democracia no Brasil. Em especial, indicaram caminhos para a construção da noção de cidadania coletiva, até mesmo na abertura de espaço para a discussão dessa questão no interior das agências governamentais de serviços públicos, notadamente na área de saúde. (CUNHA, 1999a, p. 65-66)

Por outro lado, não se pode deixar de mencionar o grande desafio que eles têm enfrentado para permanecerem alinhados com a orientação democrática que tiveram ao seu início: a superação dos espaços restritos de vivência de práticas igualitárias, limitados a pequenos grupos.

Em dezembro de 1985, o Ministério da Educação lançou o conhecido Programa Nova Universidade, com o objetivo de “revitalizar a universidade”, pela adoção de mecanismos ágeis de apoio a seus programas de ação, com ênfase na “dimensão qualitativa do ensino de graduação”.

Os projetos foram agrupados em quatro áreas: aprimoramento do ensino (graduação); relacionamento Universidade e sociedade; comprometimento com a educação básica; e acompanhamento e avaliação institucional.

Apesar da importância que esse aporte de recursos pode ter tido para o ensino superior de graduação, o Programa Nova Universidade recebeu fortes críticas.

A distribuição dos recursos entre os diversos projetos foi aleatória e destituída de critérios objetivos.. (...) A proporção dos projetos aprovados das instituições privadas foi bem maior do que a das instituições públicas, o que revelava uma preferência na canalização dos recursos para aquelas, ... (Ibid., p. 295)

A ênfase nos cursos de graduação de caráter geral, desvinculados de profissões específicas, e a transferência de conteúdos profissionais para a pós-graduação levariam as Universidades Brasileiras ainda mais para perto do modelo norte-americano, talvez com a introdução nelas do *college*, que o ciclo básico da reforma dos anos 60 teria antecipado.

Criado em fevereiro de 1986, no âmbito do MEC, pela Portaria nº 100, de 6 de fevereiro de 1986, o GERES - Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior -, composto de cinco membros e com base em relatório de Comissão anterior e em contribuições enviadas por associações e pessoas individuais, elaborou um anteprojeto de lei de reformulação voltado apenas para os estabelecimentos federais de ensino superior²⁷.

Além de outros procedimentos de controle, o ministério adotaria mecanismos de avaliação, com a participação da “comunidade acadêmica”, que evidenciassem o cumprimento dos objetivos institucionais de cada Universidade.

²⁷ No tocante à proposta do GERES em relação aos servidores técnico-administrativos, foi reconhecida a importância de valorização do pessoal técnico-administrativo como condição de eficiência dos servidores das universidades; e, também, os seguintes aspectos: o funcionamento da universidade reclama pessoal especializado e apto ao desempenho competente de suas funções; a autonomia da Universidade pressupõe a disponibilidade de recursos humanos capazes de propiciar uma gestão eficiente de suas atividades-meio, segundo os programas e objetivos a que se propõe.

O texto do GERES foi severamente criticado pelos movimentos de professores, de funcionários e de estudantes, talvez mais pelo seu relatório-justificativa do que pelo anteprojeto de lei propriamente. Temia-se que a dotação global pudesse vir a contribuir para a desobrigação do governo com pagamento de pessoal. (Ibid., p. 293)

Diante do volume de críticas recebidas, o Presidente da República retirou do Congresso Nacional o anteprojeto de lei, que, no entanto, permaneceu como orientação da política do governo para o ensino superior. Por iniciativa de algumas instituições, a avaliação das Universidades prosseguiu.

Após a conclusão e votação da Constituição Brasileira de 1988, em 1989 foi realizada a primeira eleição direta para Presidente da República, com a vitória de Fernando Collor de Mello, ex-governador de Alagoas,

que desencadeou um processo de reforma do Estado e ampla mudança das regras econômicas, (...) procedeu à desmontagem dos mecanismos de proteção dos empresários, instituídos desde os anos 40, pondo fim ao modelo de substituição de importações, em proveito da mais completa integração econômica com os países capitalistas centrais, especialmente os EUA, o que se esperava completar o processo de transição política para a democracia. (CUNHA, 1999a, p. 31)

Pela primeira vez em um texto constitucional brasileiro, a Universidade foi caracterizada como autônoma, em suas dimensões didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial (Art. 207) e o mesmo artigo determina a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão para as universidades.

Os servidores públicos, especialistas em educação e funcionários administrativos dos estabelecimentos de ensino obtiveram o acesso à sindicalização (Art. 37, VI da Constituição Federal) e reconhecido o direito de greve, em limites que seriam definidos por lei específica (Art. 37, VII da Constituição Federal), direitos até então vedados a essas categorias profissionais.

Em todos os níveis de ensino, as escolas privadas têm sobrevivido com os subsídios governamentais que, para CUNHA, são

(...) tão mais generosos quanto mais precária a qualidade de ensino ministrado. (...) o governo federal instituiu o sistema de crédito educativo, destinado a financiar o pagamento das mensalidades cobradas pelas instituições privadas de ensino. No caso das universidades religiosas, chamadas “comunitárias”, o governo federal cobre parcela importante de sua folha de pagamento. Além de todos esses mecanismos, os empréstimos a juros negativos bem como a doação de terrenos e a cessão de prédios têm sido outros meios pelos quais os subsídios chegam às mãos dos empresários que atuam em todos os níveis de ensino. (Ibid., p. 37).

No exame das políticas educacionais, CUNHA encontrou em sua análise três razões para a administração pública que ele chama de “zig-zag” (cada pessoa que está no poder tem o *seu* plano de carreira, a *sua* proposta curricular, o *seu* tipo de arquitetura escolar, as *suas* prioridades):

(...) o eleitorismo, o experimentalismo pedagógico e o voluntarismo ideológico. O eleitorismo é a procura de políticas educacionais que provoquem “impacto” capaz de trazer resultados nas urnas, sejam visando a eleição do secretário da educação para deputado, seja dando ao governador um “mote” capaz de atrair votos até em eleição presidencial. O experimentalismo pedagógico resulta do entusiasmo com propostas elaboradas sem bases científicas, anunciadas como capazes de resolver os problemas educacionais, estendidas apressadamente para o conjunto da rede (antes de serem suficientemente testadas). O voluntarismo ideológico é a atitude generosa de querer acabar com os males da educação escolar e até da sociedade como um todo, no curto espaço de uma administração, (...) (CUNHA, 1999a, p. 475)

O contrário do previsto na Lei nº 5.540/68 se deu (de que o modo de organização preferencial do ensino superior seria a universidade), posto que o crescimento do setor privado nesse nível de ensino já havia antes começado e empresários do setor estavam fortemente implantados no Conselho Federal de Educação.

A despeito da intensa formação de universidades na década de 80 e de centros universitários na década de 90, a partir de faculdades isoladas, CUNHA (2000, p. 196) entende que, ao que tudo indica, *estes últimos permanecerão como um importante segmento no setor privado*. E, por disporem de ensino profissional credenciado e de autonomia, seriam reconhecidos como universidades na maioria dos países latino-americanos.

E não é isso o que temos visto nos últimos anos? Há (apesar da recente proibição estabelecida pelo MEC de os Centros Universitários utilizarem a palavra “UNI” em suas siglas)²⁸, um profundo reconhecimento, pela população, de que se trata de instituições universitárias, na condição de Universidades.

Para MARQUES,

Centrada em uma determinação taylorista, a Lei nº 5540 de 1968, bem como a departamentalização, a criação de centros universitários, a dissociação ensino/pesquisa, o ensino com objetivos voltados para atender a demanda do mercado, tão cogitados na Reforma Universitária dos anos 90, nos sinalizam alguns pontos evidentes que convergem com as estratégias políticas da doutrina neoliberal, pontos esses que podem ser observados pela idéia de educação eficiente com ascensão social, em que o aluno é tomado como cliente e os gestores como beneficiários do bem individual e não do bem público, pelo estímulo à competição, pelos professores sendo valorizados pela capacidade de adaptação à política da redução do tempo, pela prática banalizada da investigação e da pesquisa e pela autonomia sendo controlada por resultados das avaliações institucionais que afunilam e controlam o ensino no sentido da manipulação do conhecimento. (2003, p. 13)

Com a segunda LDB, Lei nº 9394/96 (BRASIL, PRESIDÊNCIA..., 1996), assiste-se à nova rodada de propostas de mudanças na organização e funcionamento do ensino superior brasileiro, as quais são intensificadas no governo Fernando Henrique Cardoso, mediante introdução de novas sistemáticas de avaliação e várias outras políticas voltadas à busca da melhoria da qualidade dos cursos e das instituições que o oferecem. Essas medidas se coadunam com determinada política de expansão do ensino superior, levando à proliferação de novas instituições, particulares, e de muitos cursos, inéditos. As mudanças na estrutura da educação superior estão fazendo surgir novos atores.

No bojo desse cenário, consideramos conveniente apontar, também, embora não caracterizada como universidade (pelas concepções que se têm e que já abordamos), o surgimento das unidades de ensino, atrelado às transformações ocorridas no mundo, há mais de 20 anos, que são as “Universidades Corporativas - UCs”, expressão criada na década de 80 do século passado nos EUA.

²⁸ Os Centros Universitários, segundo entendimento do Conselho Nacional de Educação, não devem utilizar o prefixo UNI, que é de uso exclusivo das instituições credenciadas como Universidade. Ver Parecer CES 0157/2002, da Câmara de Educação Superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/05maio2002.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2007.

Elas foram geridas por grandes corporações empresariais, para além dos portões das fábricas, cujo foco é totalmente voltado à educação corporativa (SILVA, 2005).

Em recente artigo escrito, SILVA & BALZAN alerta que o

(...) conceito de aprendizagem organizacional, que fundamenta a educação corporativa, ganha cada vez mais espaço, deixando educadores e pesquisadores receosos frente à possibilidade de as universidades corporativas assumirem um papel dentro do contexto do Ensino Superior para o qual, segundo nos parece, não se mostram preparadas. (2007, p. 2)

Afinal o estudo revelou que essas Universidades Corporativas

(...) desenvolvem suas atividades para viabilizar os conhecimentos requeridos pelo setor produtivo da empresa, excluindo qualquer tipo de disciplina que possa abranger uma formação mais humanística, que forneça aos alunos condições de análises e leituras políticas e sociais. (ibid., p. 3)

E a universidade, como a concebemos no sistema educacional formal, tem enfrentado a universidade corporativa assumindo sua tarefa, por não conseguir atender a um mercado exigente de profissionais capacitados frente às novas tecnologias (embora esse não seja o papel exclusivo de uma universidade, como nos alertam os autores). Nesse sentido, as UCs têm proporcionado uma educação corporativa, para além dos tradicionais departamentos de treinamento e desenvolvimento. E o modelo de UC

(...) no discurso empresarial é visto como fonte de vantagem competitiva e de criação de uma ambiente de aprendizado permanente. (Ibid., p. 10)

Nos anos 90, especialmente na gestão de Fernando Henrique Cardoso, as políticas públicas são reorientadas por meio, entre outros processos, da Reforma de Estado. Embora alguns aspectos históricos de seu surgimento já fizeram parte de nosso texto, veremos, a seguir, como a Reforma engendra alterações substantivas nos padrões de intervenção estatal, redirecionando mecanismos e formas de gestão e, conseqüentemente, as políticas públicas e, particularmente, as políticas educacionais em sintonia com os organismos multilaterais.

2. A Universidade no contexto da Reforma do Estado: organização ou instituição?

Se há um limite para o Estado, dentro da sociedade capitalista, de exercício pleno da cidadania por todos, o Estado de Bem Estar Social representa seu melhor exemplo. Este perdeu espaço para o Estado neoliberal. De produtor de bens e serviços, o Estado passou a assumir a função de coordenador das iniciativas privadas da sociedade civil. De promotor direto da reprodução do conjunto da força de trabalho, passou a provedor de serviços sociais para uma parcela da sociedade definida agora como “excluídos”. Para o restante da população, o Estado transfigura-se em estimulador de iniciativas privadas de prestação de serviços sociais e de novas formas de organização social que desatrelam as várias formas de discriminação das desigualdades de classe. Os excluídos constituiriam um nítido potencial de protesto e insubmissão ao *status quo*, podendo, pois, representar a tentativa de estabelecimento de uma contra-hegemonia. Entretanto, ao serem transmutados em incluídos, passam a ser agraciados com os serviços sociais, tornando-se contribuintes, participantes e, fundamentalmente, colaboradores dos mecanismos de consenso, produzindo a convicção de que, efetivamente, não haveria excluído, e sim aquele ainda não incluído. Trata-se, de uma cidadania de “qualidade nova”, onde competitividade e solidariedade correm paralelas, abandonando-se a perspectiva de classe e executando tarefas paliativas de amenização da miséria local.

Nesse sentido, a ausência do Estado tem sido induzida por ele próprio,

(...) de modo que as “comunidades” passem a aceitar uma educação escolar barateada (em termos financeiros e pedagógicos), além de reforçar os padrões populistas que persistem fortes no Brasil.

O interesse do Estado no incentivo dessas iniciativas é duplo: I) cooptar as lideranças, fazendo-as intermediárias entre as demandas da população e as “realizações” do governo, intermediação essa muito útil para atenuar as pressões imediatas e para efeito eleitoral. II) Diminuir os gastos com os serviços públicos demandados pela população de baixa renda, que é chamada a entrar com parte dos recursos (principalmente a força de trabalho, mediante a valorização do “mutirão” e outras formas de auto-ajuda) e a diminuir as expectativas de qualidade e amplitude dos serviços pretendidos, que devem ficar “no nível da comunidade”. (CUNHA, 1999a, p. 389)

Se, nas sociedades capitalistas, o poder emana das relações sociais de produção na sociedade civil (estrutura) e é exercido pelo Estado, ou sociedade política (superestrutura política), é por meio da disputa pela direção da sociedade que as classes sociais (aparelhos privados de hegemonia) obterão maiores ou menores chances de convencerem a totalidade da sociedade quanto à legitimidade de seus interesses específicos. Nesse sentido, o Estado redefine suas funções, acrescentando às tarefas de comando, governo e domínio a função de direção cultural e política das classes dominadas (hegemonia civil), por meio da adesão espontânea (consenso), passiva e indireta e/ou ativa e direta ao projeto de sociabilidade da classe dominante e dirigente. Organizada conforme a concepção de mundo dessa classe, a instituição escolar, no Estado capitalista, influenciada por outros projetos político-pedagógicos, vem demandando uma educação do “novo homem” para que ele, dentre outras práticas, sinta-se responsável individualmente pela amenização de uma parte da miséria do planeta e pela preservação do meio ambiente.

A nova posição da Universidade no setor de prestação de serviços indica um obscurecimento da idéia de direito social. A educação, a saúde, a cultura e as utilidades públicas estão, hoje, incluídas no projeto de racionalização das atividades estatais, redefinidas em setores, cujas funções podem se dar por instituições não-estatais, na qualidade de prestadoras de serviços. O Estado pode provê-los, mas não os executa diretamente nem adota uma política reguladora.

Nesse sentido, o Estado deve reduzir os investimentos e aplicar à educação a mesma racionalidade da economia (controle, planificação e avaliação). Ao ser transformada em organização administrada, a universidade²⁹ pública perde a idéia de autonomia (marca da instituição social) e a prática dessa autonomia se reduz à gestão de receitas e despesas, significando gerenciamento empresarial da instituição (DIAS SOBRINHO, 1999a, p. 64).

A fragmentação e desarticulação crescente e ilimitada de todas as esferas e dimensões da vida social exige que se volte a articulá-las e isso é feito

²⁹ A universidade moderna legitimou-se a partir da conquista da autonomia frente ao Estado e à religião.

por meio da administração, o que, numa organização, é regido pelas idéias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Enquanto a universidade clássica estava voltada para o conhecimento, a passagem da universidade da condição de instituição à de organização insere-se nessa mudança geral da sociedade, sob os efeitos da nova forma do capital e ocorreu, segundo CHAUI (1999, p. 219 e 220), em três etapas:

1. a universidade funcional dos anos 70, voltada diretamente para o mercado de trabalho, com a abertura indiscriminada de cursos superiores, a adaptação de currículos e programas às exigências do mercado, a formação rápida de profissionais requisitados como mão-de-obra altamente qualificada;
2. a de resultados dos anos 80, que esteve inserida no âmbito do processo conservador de abertura política, voltada para as empresas, com a expansão do ensino superior (especialmente das escolas privadas). Eram os empregos e a utilidade imediata das pesquisas que garantiam à universidade sua apresentação pública como portadora de resultados;
3. a operacional, correspondente ao neoliberalismo dos anos 90, regulada por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, estruturada por estratégias e programas de eficácia³⁰ organizacional. Nesse sentido, a condição da universidade autônoma é visível: excessivo aumento de horas-aula, diminuição do tempo para mestrados e doutorados, avaliação pela quantidade de publicações, a multiplicação de comissões e relatórios, etc.

Nesse contexto, RISTOFF (1999) entende que a universidade brasileira está sendo afetada por três grandes crises, denominadas como “matadoras silenciosas”³¹ da educação:

³⁰ Eficácia: qualidade ou propriedade de eficaz (que produz o efeito desejado, que dá bom resultado). (FERREIRA, 1986, p. 620). Para DEMO (2005, p. 57) eficácia é entendida como a realização adequada do compromisso político histórico da instituição.

³¹ Para RISTOFF, a expressão “matador silencioso” expressa bem o processo de deterioração gradual, e por isso menos chocante e notável, próprio do ambiente educacional.

1. a financeira, a que a educação tem estado quase sempre exposta, incapaz de planejar e condenada a prejuízos administrativos.
2. a do elitismo, uma vez que o país clama por um grande programa nacional de democratização do acesso à educação superior. Trata-se de uma crise quantitativa com enorme impacto qualitativo. Em 1999, o então governo adotou três medidas para a elaboração de um programa nacional de democratização do acesso à educação superior: 1) a criação dos cursos seqüenciais; 2) a abertura franca ao comércio educacional; 3) a exigência de ampliação de vagas no sistema federal.
3. a de modelo, que deriva da definição que fazemos da função da educação superior, hoje uma atividade de funções múltiplas, representadas pelo sistema hierárquico iniciado nos EUA, em 1960 (instituição dividida pelas atividades de ensino, pesquisa e extensão) e iniciativas de ensino a distância e de educação continuada.

Estas orientações, segundo RISTOFF (Ibid.), expressam três necessidades importantes, cuja busca de consenso passa pela construção de uma via de três pistas:

1. a necessidade de garantir o avanço autônomo e desatrelado do conhecimento terá que trafegar pelos interesses e pelo avanço “desinteressado” da arte e da ciência;
2. as necessidades do Estado, ditadas pelos projetos de desenvolvimento de governos e pela demanda de mão-de-obra altamente qualificada, terão que trafegar pelos interesses explícitos de projetos de desenvolvimento, construídos com a legitimação popular, exigindo atualização constante da base das habilidades tecnológicas, a caminho da melhoria do padrão de vida da sociedade, da capacidade de competir internacionalmente e de assegurar a soberania nacional;
3. as necessidades do indivíduo, ditadas pelo seu desejo e pelo seu direito de investir em si próprio, terão que trafegar pelos interesses

de indivíduos que compõem hoje a grande massa de excluídos da educação superior e que vêm, neste nível de educação e na educação continuada, não o avanço da ciência e da arte, mas simplesmente a possibilidade de melhorarem as suas chances de ascensão social.

Como é difícil justificar um sistema educacional que de uma forma ou outra não contemple este conjunto de interesses, a possibilidade de elaboração de um esboço consensual implica a definição de quais as pistas em determinado momento histórico devam ser as de maior velocidade. Para que este trânsito flua normalmente, é preciso:

1. que a Academia perceba a legitimidade e a diversidade dos interesses em jogo na busca por formação superior continuada e analise seriamente até que ponto pode contribuir para pôr fim ao elitismo;
2. que o Governo perceba que o avanço das ciências e das artes deve seguir um caminho próprio, autônomo, sem atropelos de mercados, governos, ou líderes políticos e que, por mais que a educação possa ser do interesse de indivíduos ou grupos, o interesse maior do Estado deve prevalecer e, por isso mesmo, o seu esforço de planejamento e investimento deve ser significativamente maior do que é atualmente. É fundamental que o país elimine a repressão quantitativa e, ao mesmo tempo, *“não se ative a bomba-relógio da baixa qualidade.”* (Ibid., p. 209)

As IFES não têm condições de atender as demandas por expansão da educação superior, sem colocar em sério risco o seu padrão de qualidade e se não se instrumentalizarem, com apoio financeiro do governo, estarão condenadas a ficarem no “acostamento” do processo ou ao atalho dos cursos seqüenciais, o que as descaracteriza como universidades. É imprescindível, pois, um orçamento compatível para colocar as universidades no rumo ao avanço científico e tecnológico e se efetive a democratização do acesso nos níveis internacionais de uma educação superior de massas.

Novos processos em andamento na linha da regulação da prestação de serviços no Governo Lula e a criação de novas agências reguladoras para as áreas culturais podem vir a se constituir em um reforço eficiente às estratégias já implementadas de consolidação da “nova pedagogia da hegemonia”.

As mudanças de direção das transformações em curso na vida universitária nos instiga a pensar: ela acontecerá a partir de que modelo, se as principais críticas feitas à Universidade são em função de não estar “desempenhando” seu papel, conforme funções atribuídas por ocasião de sua fundação: melhorar as condições de vida pelo avanço do conhecimento técnico-científico e manter-se autônoma como produtora e guardiã do saber.

No estudo de MENEGHEL (2001), há uma importante análise, no capítulo 6, sobre a atual crise da universidade moderna ocidental. Nele, a autora discute a evolução do relacionamento da universidade com o meio externo, no contexto de sua “crise”, frente ao “desmonte” da universidade pública e na insatisfação de alguns atores em relação à “incapacidade” de a universidade responder a todas as demandas. Para essa autora, a educação na era moderna passou a significar exclusão (o saber sem relação direta com o cotidiano: ausência da participação dos cidadãos em geral nas decisões). (Ibid., p. 246)

3. Aspectos sobre a Universidade no Brasil no início do século XXI

Conforme estabelecido pela legislação brasileira³², o ensino superior organiza-se segundo a forma (administrativa e acadêmica) e quanto à formação.

Quanto à forma administrativa (ou formas de natureza jurídica), as instituições de educação superior brasileiras estão organizadas por instituições públicas ou privadas. As públicas são instituições criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público. Podem ser federais, estaduais ou municipais. As privadas são as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado e podem se organizar como:

³² Disponível em: <<http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/>> . Acesso em: 20 jan. 2007.

- Instituições privadas com fins lucrativos ou particulares em sentido estrito.
- Instituições privadas sem fins lucrativos, que podem ser, segundo sua vocação:
 - Comunitárias
Instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, que incluam, na sua entidade mantenedora, representantes da comunidade;
 - Confessionais
Instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendam à orientação confessional e ideológica específicas;
 - Filantrópicas
Instituições de educação ou de assistência social que prestem os serviços para os quais foram instituídas e os coloquem à disposição da população em geral, em caráter complementar às atividades do Estado, sem qualquer remuneração.

Quanto à forma acadêmica, as instituições de ensino superior caracterizam-se quanto a sua competência e responsabilidade e oferecem cursos superiores em pelo menos uma de suas diversas modalidades, bem como cursos em nível de pós-graduação. A classificação acadêmica das instituições é apresentada a seguir:

- Instituições Universitárias
São pluridisciplinares, públicas ou privadas, de formação de quadros profissionais de nível superior, que desenvolvem atividades regulares de ensino, pesquisa e extensão. Dividem-se em:
 - Universidades
Instituições que desenvolvem atividades regulares de ensino, pesquisa e extensão.

- **Universidades Especializadas**
Instituições que atuam numa área de conhecimento específica ou de formação profissional, devendo oferecer ensino de excelência e oportunidades de qualificação ao corpo docente e condições de trabalho à comunidade escolar.
- **Centros Universitários**
Instituições pluricurriculares, que devem oferecer ensino de excelência e oportunidades de qualificação ao corpo docente e condições de trabalho à comunidade escolar.

- **Instituições Não-Universitárias**
 - **CEFETs e CETs**
CEFETs - Centros Federais de Educação Tecnológica e os CETs - Centros de Educação Tecnológica. Instituições pluricurriculares, especializadas na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, oferecendo, inclusive, mecanismos para a educação continuada.
 - **Faculdades Integradas**
Instituições com propostas curriculares em mais de uma área do conhecimento. Têm o regimento unificado e é dirigida por um diretor geral. Pode oferecer cursos em vários níveis sendo eles de graduação, cursos seqüenciais e de especialização e programas de pós-graduação (mestrado e doutorado).
 - **Faculdades Isoladas**
Têm as mesmas características das Faculdades Integradas, diferenciando-se pelo fato de serem vinculadas a um único mantenedor e com administração e direção isoladas.
 - **Institutos Superiores de Educação**
Instituições que ministram cursos em vários níveis, sendo eles de graduação, cursos seqüenciais e de especialização, extensão e programas de pós-graduação (mestrado e doutorado).

O Decreto Federal nº 5773, de 09 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino, especifica em seu Artigo 2º, que

O sistema federal de ensino superior compreende as instituições federais de educação superior, as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada e os órgãos federais de educação superior.

Dentro do panorama da educação superior no Brasil, PORTO e RÉGNIER (2003, p. 67-68), em estudo exploratório de cenários sobre o ensino superior, apontam algumas características que emergem no contexto atual do ensino superior, como resultado das últimas políticas governamentais:

- *diversificação ampla dos tipos e modalidades de cursos;*
- *profissionalização da gestão das instituições de ensino superior;*
- *difusão da cultura da avaliação;*
- *atração de novos investimentos para a educação superior - frente às estimativas de expansão do sistema.*

Soma-se, aí, a incorporação de novas tecnologias como fator de competitividade empresarial que, querendo ou não, está conduzindo a uma revisão do papel e da função social da educação e da universidade.

Em entrevista publicada no Folha Brasil, em 1º de maio de 2006, sobre o projeto da reforma universitária que, naquele mês, ficou pronto para ser enviado ao Congresso, depois do período de debates com a comunidade acadêmica, o Ministro da Educação Fernando Haddad afirmou que

Do ponto de vista da regulação do sistema, não houve alterações em relação à última versão. As exigências adicionais para que uma instituição possa ser considerada uma universidade foram mantidas, como a idéia de que elas tenham no mínimo três mestrados e doutorados para serem consideradas universidade com pesquisa institucionalizada. A proporção mínima de titulação de professores (metade do corpo docente com mestrado ou doutorado, sendo pelos menos metade destes doutores) também foi mantida. (BRASIL, MEC, Assessoria de Comunicação Social, 2006, p. 1)

O projeto de lei - PL nº 7200/2006 -, que estabelece as normas gerais da educação superior, a chamada Lei de Reforma da Educação Superior, ainda está em discussão no Congresso Nacional.

Enquanto isso, está sendo implantado, desde 2006, o Sistema Universidade Aberta do Brasil. Este Sistema foi desenvolvido pela SEED - Secretaria de Educação a Distância do MEC e passou a ser administrado, a partir de 2007, pela CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

(...) estamos investindo na criação da UAB (Universidade Aberta do Brasil). Por meio dela, pretendemos fazer a aproximação da educação superior pública com os sistemas estaduais e municipais da educação básica. O sistema federal de ensino superior está compondo um cardápio de cursos superiores a distância com ênfase nas licenciaturas. Esses cursos seriam ministrados com o apoio de pólos presenciais mantidos pelas prefeituras ou Estados. (BRASIL, MEC, Assessoria de Comunicação Social, 2006, p. 3)

A Universidade Aberta do Brasil funcionará em pólos de apoio presencial, os quais serão inaugurados em 2007, a partir de projetos de pólos municipais para o ensino a distância, a serem encaminhados pelos municípios até o dia 20 de abril de 2007. As instituições públicas de ensino superior também têm o mesmo prazo para encaminhar suas propostas de cursos superiores, nos termos do primeiro edital, disponível no endereço eletrônico www.uab.mec.gov.br.

O Programa já tem 290 pólos de apoio presencial, distribuídos em todos os estados do País, priorizando a formação inicial e continuada de professores da educação básica, e oferecerá 60 mil vagas em cursos superiores. (BRASIL, PRESIDÊNCIA..., 2007a)

Aos 15 de março de 2007, o Ministro da Educação e o Presidente da República apresentaram à sociedade um conjunto de medidas para o setor educacional, chamado de PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação, que tem como meta a melhoria da qualidade no ensino público brasileiro, em seus vários níveis, representando um esforço do governo federal para dar um salto no nível de ensino do país, além de equiparar em qualidade os municípios

brasileiros. As medidas de curto, médio e longo prazos vão contemplar o ensino básico, superior, profissional e continuado, envolvendo a gestão das três esferas de governo (federal, estadual e municipal).

O PDE prevê a ampliação do acesso ao ensino superior em estabelecimentos privados. Cerca de 40 mil bolsas de estudo integrais devem ser acrescidas às 400 mil - integrais e parciais - oferecidas a estudantes pobres por meio do PROUNI - Programa Universidade para Todos³³.

O G1 – O Portal de Notícias da Globo na internet (<http://www.g1.com.br>) solicitou a dois ex-ministros da educação que fizessem artigos analisando o plano e os divulgou, aos 18-3-2007³⁴.

Cristovam Buarque (senador PDT/DF), ex-ministro da educação de 2003 a janeiro de 2004, durante o primeiro governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, elogiou o fato de o governo priorizar a educação básica, mas disse que as medidas são insuficientes para as mudanças de que o país precisa e fez críticas ao plano, como o montante do aporte de R\$8 bilhões adicionais para a educação, em um país que já aplica R\$60 bilhões em educação todos os anos, e mesmo assim não consegue mudar. Segundo ele, não muda porque gasta mal, pulveriza recursos, desperdiça vontades.

Paulo Renato Souza (deputado federal PSDB/SP), ex-ministro da educação (1995 a 2002) no governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, afirma ser positivo o governo ter um plano de ações exclusivas para a educação e disse que é importante acompanhar a implementação do projeto, para que se vejam resultados concretos, especialmente na melhoria dos indicadores de aprendizagem.

No mesmo mês (março de 2007), o governo federal lançou o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, estruturado em cinco eixos temáticos: educação básica, ensino superior, educação não-formal, formação de

³³ Disponível em http://www.universia.com.br/noticia/materia_clipping_imprimir.jsp?not=36432. Acesso em 20 mar. 2007.

³⁴ Disponível em <http://g1.globo.com/Noticias/0,,MUI12131-5604,00.html>. Acesso em: 20 mar. 2007.

profissionais de segurança e justiça e educação e mídia. O objetivo é promover a educação como instrumento de transformação cultural voltado à afirmação dos direitos humanos. (BRASIL, PRESIDÊNCIA..., 2007b)

No início de setembro de 2006, empresários e educadores defenderam, durante o lançamento do movimento “Todos pela Educação” (uma iniciativa de um grupo formado pelos maiores empresários do país), cinco metas³⁵ a serem atingidas até 2022 (ano do bicentenário da Independência do Brasil) e que 5% do PIB - Produto Interno Bruto fosse destinado ao ensino básico brasileiro (todas as crianças e jovens brasileiros com condições de acesso, permanência e sucesso escolar, recebendo educação de qualidade), o que equivaleria a cerca de R\$100 bilhões por ano, ao que HADDAD informou ser possível atingir até 2011.

A iniciativa conta com as parcerias da Comissão de Educação e Cultura - Câmara dos Deputados, do CNE - Conselho Nacional de Educação, do CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação, do próprio MEC, do Ministério Público Federal, da UNESCO, da UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e da UNICEF.

Nessas definições de metas governamentais, cujos planos foram lançados no mesmo mês (o Plano de Desenvolvimento da Educação e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos), não estaria o poder público, no que critica Cristovam Buarque, pulverizando os recursos existentes? Não estaria o governo federal, talvez na busca de atender aos reclamos da sociedade, fazendo uma espécie de “eleitorismo”, como diz CUNHA (1999a, p. 475)?

Na relação entre o Estado e as instituições, no que concerne ao tratamento de informações sobre a educação superior no país, há o Cadastro da Educação Superior, o Cadastro Nacional de Docentes e o Censo da Educação Superior.

³⁵ Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/todospelaeducacao/default.aspx?tabid=62>>. Acesso em: 28 mar. 2007.

Sobre o Cadastro da Educação Superior

Nele se encontram as Instituições de educação superior de todo o país e respectivos cursos, reunindo uma série de informações (tipos e avaliações de instituições e de cursos, situação legal) à sociedade. Por meio do portal do MEC/INEP, <http://www.educacaosuperior.inep.gov.br>, qualquer pessoa tem acesso ao cadastro atualizado, bem como às informações sobre o SINAES, o ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes e a ACE - Avaliação das Condições de Ensino.

Sobre o Cadastro Nacional de Docentes

O Cadastro Nacional de Docentes foi instituído pela Portaria nº 327, de 1º-02-05. Trata-se de um sistema informatizado de dados e informações relativos aos docentes dos cursos ministrados pelas instituições de educação superior do país, gerenciado pelo INEP. As instituições são responsáveis pela atualização e validação dos dados e informações, por meio de um formulário eletrônico e o certificado de validação é pré-requisito para adesão ao FIES - Programa de Financiamento Estudantil e ao PROUNI, bem como abertura de processos de credenciamento e credenciamento de IES e os relativos à autorização e reconhecimento de cursos.

Sobre o Censo da Educação Superior³⁶

O Censo da Educação Superior coleta, anualmente, uma série de dados do ensino superior no País, incluindo cursos de graduação, presenciais e a distância. A sua finalidade é fazer uma radiografia desse nível educacional. As instituições de ensino superior respondem ao questionário do Censo por meio da Internet. Com base nesse conjunto de dados, apresentados de maneira detalhada, o Censo da Educação Superior oferece aos gestores de políticas educacionais uma visão das tendências de um nível de ensino em processo de expansão e diversificação. A partir do diagnóstico realizado, informações são compiladas pelo MEC/INEP e disponibilizadas à sociedade.

³⁶ Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/default.asp>>. Acesso em: 15 jun 2006.

CAPÍTULO III

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: ESPAÇO DE REFLEXÃO, AÇÃO E CONSTRUÇÃO

1. Trabalhando com os conceitos

(...) a palavra projeto está relacionada com as palavras: sujeito, *subjectus/subjicere*, lançado de dentro, de baixo; objeto, *objectum/objecere*, lançado diante, exposto; trajeto, *trajectus/trajectare*, passagem através de. Estas palavras designam tanto a ação de executar, de comando desta ação tendo em vista suas metas, como o fato de submeter-se a ela. Esta ambigüidade traz à palavra a dinâmica de sua própria ação, que lança-se ao futuro e ao lançar-se traça seu trajeto. (MARTINS, 1999, p. 12)

O conceito de projeto é muito amplo. Ele é revestido de intencionalidade e o seu alvo, inicialmente, um pouco difuso, é a razão de ser do seu caminhar. O projeto é um campo de possibilidades, em que elas são desveladas e se revelam na própria ação.

Conforme os dicionários da língua portuguesa, a palavra projeto significa algo que se lança para frente, idéia que se forma de executar ou realizar algo, no futuro.

LUCKESI, ao tratar a respeito do significado de nossa ação intencional sobre a realidade, afirma que ela

não pode ser uma ação qualquer, mas sim uma ação que conduza a resultados satisfatórios para o ser humano, dentro de uma perspectiva de totalidade, ou seja, levando em conta o máximo possível das determinações reconhecíveis dessa ação. O que significa que temos por obrigação buscar o máximo possível de compreensão das determinações de nossa ação para que possamos propor fins e meios os mais sadios para o ser humano, seja no que se refere aos efeitos imediatos ou subseqüentes, seja no que se refere aos efeitos individuais ou coletivos. Afinal, somos, individual e coletivamente, resultados de nossa ação. (2002, p. 104-105)

A essa “perspectiva de totalidade”, o trabalho de FAGUNDES (2006) discute, a partir da categoria da totalidade, a construção coletiva de um projeto político-pedagógico de intencionalidade emancipatória³⁷, desenvolvido ao longo de dez anos (1993-2003), em uma escola particular do município de Pelotas (RS).

Para ele, problematizar o PPP é entendê-lo como elemento que totaliza, no âmbito da escola (e aqui acrescentamos universidade),

as relações sociais, econômicas, políticas e ideológicas expressas na sociedade. (...) como totalidade concreta, e, portanto, não como algo que tem existência em si, mas somente a partir da produção social de seus sujeitos, ou seja, do diálogo entre professores, alunos, funcionários, pais, direção e comunidade. (...) nessa visão de totalidade, o projeto político-pedagógico evidencia sua perspectiva ontológica ao colocar seus sujeitos concretos, que, por suas práxis objetivas, produzem a realidade enquanto sujeitos histórico-sociais de seu tempo. (FAGUNDES, 2006, p. 2-3.)

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, especificamente pelo estabelecido no artigo 12, inciso I³⁸, a concepção e a criação de projeto pedagógico nas instituições de ensino tornou-se uma prática, embora tenhamos conhecimento de que muitas instituições, desde o início da década de 1980, tenham tido experiências significativas de criação e desenvolvimento de seu projeto pedagógico.

³⁷ Entendemos que, em um projeto político-pedagógico emancipatório, se pressupõe a responsabilidade de todos por seus próprios atos, a conquista e a construção de novos conhecimentos, conflitantes até, mas capazes de problematizar, não permitindo aos sujeitos envolvidos se entregarem ao conformismo. Afinal, o termo emancipatório designa liberdade (no sentido de tornar-se livre ou libertar-se). Do mesmo modo, na gestão emancipatória, as práticas pedagógicas não são repressoras e nem tampouco punitivas ou autoritárias: permitem aflorar o questionamento de sujeitos que não admitem ser ou tornar-se objeto.

³⁸ Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica.

Há, na prática, duas constituições de projeto pedagógico: o de curso e o da instituição. Para o MEC/INEP, o PPC - Projeto Pedagógico de Curso é a *referência das ações e decisões de um determinado curso em articulação com a especificidade da área de conhecimento no contexto da respectiva evolução histórica do campo de saber* (BRASIL, MEC/INEP, INSTRUMENTO..., 2006) e é nele que as políticas acadêmicas institucionais, contidas no PPI - Projeto Pedagógico Institucional, ganham materialidade.

Um dos elementos constitutivos do PPC é o currículo (concebido como *um espaço de formação plural, dinâmico e multicultural, fundamentado nos referenciais socioantropológicos, psicológicos, epistemológicos e pedagógicos em consonância com o perfil do egresso*), tendo como orientação básica as Diretrizes Curriculares Nacionais, cujo aperfeiçoamento implica a consideração dos resultados dos processos de avaliação.

O PPC deve conter, dentre outros elementos:

conhecimentos e saberes considerados necessários à formação das competências estabelecidas a partir do perfil do egresso; estrutura e conteúdo curricular; ementário, bibliografias básica e complementar; estratégias de ensino; docentes; recursos materiais, serviços administrativos, serviços de laboratórios e infra-estrutura de apoio ao pleno funcionamento do curso. (Ibid.)

De acordo com o mesmo INSTRUMENTO, o Projeto Pedagógico Institucional é um *instrumento político, filosófico e teórico-metodológico que norteia as práticas acadêmicas da IES, levando em conta sua trajetória histórica, inserção regional, vocação, missão, visão e objetivos gerais e específicos*.

O PPI, em sua fundamentação,

expressa uma visão de mundo e do papel da educação superior, ao mesmo tempo em que explicita o papel da IES e sua contribuição social nos âmbitos local, regional e nacional, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão na busca da articulação entre o real e o desejável. Trata-se de uma projeção dos valores originados da identidade da instituição, materializados no seu fazer específico, cuja natureza consiste em lidar com o conhecimento, e que deve delinear o horizonte de longo prazo, não se limitando, portanto, a um período de gestão. (Op.Cit)

Mesmo quando o PPP é omissivo quanto à qualidade do espaço necessário, é indispensável uma “leitura” do PPP de forma a perceber, nas entrelinhas das propostas que ele formula, as necessidades implícitas de organização do espaço, em sua dimensão mais ampla, como lugar social (forma-conteúdo, espaço sociocultural) e não apenas enquanto espaço físico.

Na perspectiva de Paulo Freire, afirma SORDI (2006, p. 7), “(...) a concepção de lugar deve sobressair como espaço ocupado, povoado por gente, sujeitos históricos.”

Além disso, na análise do espaço construído para realização de um projeto, há que se perguntar sobre a gestação do próprio PPP. Se o projeto pedagógico é o conjunto de acordos estabelecido pelos integrantes de uma instituição educacional, por meio de um processo de construção coletiva e democrática, no qual se estabelecem filosofias, diretrizes e visões sobre o homem, a sociedade e a educação a ser desenvolvida, a própria prática de ocupação dos espaços e de sua definição será sempre dinâmica, referida a essas intencionalidades que o PPP expressa.

Nesse sentido, vale perguntar, na análise da coerência entre o projeto e o espaço para sua realização, quais são as atividades que o PPP prevê e quais são os espaços necessários a elas. A simples quantidade não é indicador. Há que se indagar sobre a disposição dos mesmos, sobre a estrutura de que dispõem e as atividades que permitem.

Como espaço de convívio – importante dimensão do processo educacional – é importante também perguntar que possibilidades são favorecidas ou não, estimuladas, limitadas, circunstanciadas no espaço e no tempo. Que lugares estão marcados, separando professores, alunos, funcionários e gestores, quando se leva em consideração o espaço das universidades, com projetos que implicam a integração entre diferentes áreas do conhecimento.

Há um interior e um exterior nesses espaços. Entender os caminhos – as aberturas e os isolamentos – que a ele levam, que nele se cruzam faz parte do pensar o projeto de educação que se quer levar adiante.

Mas se é no espaço da instituição escolar que se dá a continuidade e a reprodução de uma determinada lógica, é ele sempre um produto histórico, cuja lógica pode ser transformada. Nesse sentido, recuperar – no pensar e no realizar projetos político-pedagógicos e na avaliação institucional – uma posição de destaque para os lugares em que a educação de dá é ousar pensar os espaços escolares numa outra lógica. À medida que, orientada pelo PPP, a comunidade passa a interferir no seu dimensionamento e no seu uso, um avanço se faz.

No mundo globalizado, quando a dinâmica local *versus* global ganha novas significações e o local ressurgem como foco de análise social (MAFFESOLI, 2004, p. 22), o espaço escolar – como espaço local – é o lugar de produção de vínculos. A natureza desses vínculos, as relações sociais que ele possibilita ou limita, a vida que ele permite ter, de um lado, a medida do PPP que o informe/forme. Lugar de participação ou de exclusão; lugar de construção de saberes ou de imposição de conteúdos; lugar de comunicação plena ou de silenciamentos. De outro lado, a lógica das avaliações institucionais que ignora o espaço escolar em suas múltiplas dimensões apenas oculta o que – na prática diária e na análise – se revela. Não há, nesse sentido, neutralidade nos espaços escolares e nem tampouco na ausência de uma avaliação de tais espaços.

Considerando as transformações que a sociedade tem passado e a velocidade com as quais os indivíduos e as instituições têm sofrido conseqüências - numa complexa relação entre micro e macro estruturas sociais e políticas -, vimos, nos capítulos I e II, como os aspectos econômicos repercutem na educação.

Nesse sentido, perguntamos: o que é e qual o papel do projeto político-pedagógico de uma instituição?

BUSSMANN (2001, p. 38) nos alerta - a partir do desafio que representa o projeto pedagógico e sua construção (sempre em processo) e o esforço comum dos envolvidos - sobre a atitude inadmissível de se encomendar um projeto a terceiros, posto que estão fora do contexto da instituição e projeto pedagógico não é resultado final. Portanto, entendemos que projeto pedagógico só acontece se construído na prática, no seu auto-aperfeiçoamento, representativo dos conflitos humanos, inerentes a qualquer instituição social. Conflitos de idéias, de posicionamentos, de concepções, mas que têm em comum a reflexão coletiva, na busca não apenas de um documento administrativo, mas de um delineador das concepções, dos objetivos, das formas de implementação e de avaliação.

Parece-nos perceptível que a condução e o desenvolvimento de um Projeto depende em parte do engajamento de Direções de Faculdades/Cursos, o que acaba refletindo no Projeto maior de determinada Instituição. Em tese, o estabelecimento dos componentes do Projeto Pedagógico envolve: a filosofia dos cursos, perfil do profissional a ser formado, divulgação, condições de infraestrutura (recursos físicos, materiais e humanos), estrutura acadêmica (curricular e administrativa), desenvolvimento didático e diretrizes gerais para a pós-graduação, pesquisa e extensão.

Afinal, o PPP tem uma intenção educativa e é dialético (conflito: formar X instruir), é um processo (linear X contraditório, complexidade X reducionista, regulação X emancipação, inclusão X exclusão), que tem resultados (aprender X apreender, manter X transformar, consumidor X cidadão).

2. De conceitos a concepções: a ousadia do projeto

É notório, em diversos estudos, que é no caminhar, no fazer-se de um projeto que ele se define mais claramente e, sem dúvida, a finalização é o que menos deve interessar. O processo é que deve nortear a redefinição de suas metas.

MARTINS (1999, p. 10), ao apresentar o encantamento e o trabalho na educação de educadores e ao que chama “projetos em ação”, como uma atitude metodológica, nos ajuda a compreender a tônica que envolve qualquer projeto: a sua não-neutralidade e que a sua percepção deve se dar *dentro da concepção de sociedade, de educação e de cultura que desejamos*.

A autora nos conduz a uma reflexão quando fala da forma espiral que traduz o conceito de projeto em que acredita, cuja estrutura pode ser colocada sobre redes, contextualizada socioculturalmente, e acompanhada de outras espirais. Na espiral, o ponto de partida faz parte todo o tempo do caminho, mas como ponto de partida e não necessariamente de chegada. Para tanto, compreende que a ação do projeto é:

- um *ato estético*, pois entrelaça as dimensões práticas, cognitivas e emocionais, envolvendo passado, presente e futuro;
- *mediadora*, pois a forma espiral indica forte ligação com o contexto e com o espaço que o envolve;
- um *ato de criação*, pois traz em si a idéia de inquietude investigativa, impulsionadora do novo, da ousadia, de algo que ainda não é.

No entanto, o aspecto central da análise que a autora faz sobre esses sentidos refletidos pela forma espiral e com a qual concordamos é que

só se tornam reais quando saem do discurso visual e refletem a prática. Um projeto pode ser aberto e ousado, mas pouco envolver as dimensões emocionais, cognitivas e práticas, na procura mecânica e fria pelos resultados finais e por isto perder a qualidade estética. Pode ser projeto ousado de um só e não integrar os participantes, e aí deixando de ser mediador. Pode ser impulsionado pelo novo e transformador, mas ficar preso à busca vazia de originalidade, com pouca relação com o contexto e por isto deixar de ser criativo. (MARTINS, 1999, p. 21)

Optamos por abordar o termo “projeto político-pedagógico” não como antagônico de “projeto pedagógico”, mas simplesmente por considerá-lo mais completo, dando ênfase proposital às características políticas e pedagógicas de um projeto institucional. Político porque o projeto de uma instituição de ensino,

como atividade-fim, proporciona a formação dos alunos para a sociedade e, como atividade-meio, se constrói no coletivo, nas relações dos sujeitos (professores, alunos e funcionários) na prática institucional. Pedagógico porque nele está a possibilidade de tornar real a intenção da instituição: formar seres humanos críticos e criativos. É este, ao nosso ver, o caráter pedagógico do projeto: subsidiar e orientar a ação educativa. Nesse sentido, o projeto político-pedagógico se desenvolve, é intencional e se torna parte da vida institucional.

Conforme RIBEIRO (2004, p. 40), o projeto pedagógico é político *porque traz em seu cerne uma vinculação com a realidade em que se situa e um ideário de propostas e/ou ações idealizadas para consecução dos objetivos pedagógicos frente a essa mesma realidade.*

Concebemos os adjetivos político e pedagógico como a garantia da “*não-neutralidade*”, como afirma FUSARI, e, ao mesmo tempo, de “*uma pedagogia como ciência da e para a educação*” (1995, p. 102). Nesse sentido, entendemos que a ação do corpo técnico-administrativo no âmbito das instituições universitárias não é neutra, uma vez que, necessariamente, contém características político-ideológicas e se constitui e é constituído no processo de se fazer Universidade, de se fazer Educação.

Para que a construção do projeto político-pedagógico seja possível não é necessário convencer os professores, a equipe escolar e os funcionários a trabalhar mais, ou mobilizá-los de forma espontânea, mas propiciar situações que lhes permitam aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente. (VEIGA, 2002, p. 15)

Ainda segundo RIBEIRO (Ibid., p. 43), quando expõe as formas que podem possibilitar o rompimento das resistências em relação às novas práticas educativas (construção de um projeto amparado por concepções teóricas sólidas, com aperfeiçoamento e formação de seus agentes), afirma que estes *devem sentir-se atraídos por essa proposta, pois só assim terão uma postura comprometida e responsável. Trata-se, portanto, da conquista coletiva de um espaço para o exercício da autonomia.*

Essa autonomia é confrontada com a avaliação realizada pelo Estado, por considerar produto a produção universitária e desprezar, na maioria dos momentos, o tempo de construção do conhecimento.

Nesse sentido, o projeto político-pedagógico (de um curso ou da instituição) se constitui no *locus* de resistência às intervenções do Estado no ensino superior, bem como um *filtro às influências de ordem social, econômica e política de modo que através dele e olhando para ele seja possível dialogar com este contexto, sem contudo colocar em jogo a autonomia universitária.*(Op.Cit., p. 53)

As mudanças tecnológicas e o processo de globalização têm gerado profundas transformações na sociedade contemporânea, (...). Dessa forma, a cultura local, o Estado, o mundo do trabalho, a educação, sofrem influências da globalização e do neoliberalismo, sendo forçados a se adequarem a esse modelo de pseudo-autonomia, isto é, de sensação de ilusória autonomia e liberdade. (SILVA, 2005, p. 24)

Para este trabalho, chamaremos os PPP dos Cursos como PPP das Faculdades, mas envolve o mesmo significado e abrangência.

No Capítulo VI teremos oportunidade de verificar como o PPP acontece para os funcionários respondentes da pesquisa. As questões 27, 28, 29, 30 e 32 envolvem, especificamente, a questão do PPP (se já ouviram falar, se conhecem o PPP da Faculdade e da Instituição, o que eles representam, o que um diferencia do outro, o papel do segmento técnico-administrativo em um PPP e o grau de importância do conhecimento necessário a respeito do PPP para o suporte às atividades que envolvem alunos, diretores/coordenadores, professores e outros).

Abordar a temática do projeto político-pedagógico é abordar a avaliação, uma vez que, no processo de se fazer projeto, ele é avaliado, reavaliado em todas as suas dimensões e objetiva a melhoria da qualidade das ações institucionais.

Querendo ou não, as avaliações externas têm influenciado a autonomia universitária e esta é condição fundamental para que a Universidade se realize com qualidade e se justifique como uma instituição social necessária e relevante.

CAPÍTULO IV

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: ESPAÇO DE DISPUTAS

(...) avaliação só tem sentido quando se pensa a prática, o planejamento como processo de intervenção na realidade. O planejamento, portanto, sendo processo e não ato isolado de contexto e de cronologia, supõe ações que se sucedem na linha do tempo. A avaliação é um dos seus principais instrumentos, pois ela significa desde a elaboração de um diagnóstico, como ponto de partida da apreensão da realidade, até um termômetro que toma a temperatura do processo em seus diferentes momentos. Será também a responsável por sínteses parciais e globais do trabalho que caminha. O Planejamento como é do conhecimento de todos se aplica na Universidade aos planos pedagógico, administrativo e político. A perspectiva de interação entre eles explica as dimensões que cada um assume e como elas próprias se interpenetram. (MASCELLANI, 1987, p. 28-29)

1. O campo da avaliação

Segundo FERREIRA, avaliar significa *determinar a valia ou o valor de, calcular*. (1986, p. 205)

O termo avaliar possui vários significados, porém, todos convergem para o mesmo ponto. RISTOFF (1995, p. 46) afirma que “a palavra avaliação contém a palavra valor e, por isso mesmo, não podemos fugir dessa concepção valorativa”. Dessa forma, por meio dessa concepção, é desmistificada a

neutralidade da avaliação, que implicitamente vem impregnada de valores de naturezas ideológicas, técnico-científicas, atitudinais, éticas, didático-pedagógicas, dentre outras.

Como conceito plural, fluído, multifacetado, a avaliação deve ser participativa, de caráter político e ético, embora seja apresentada como técnica e neutra. Ela é histórica e epistemológica³⁹. Fruto de negociações, acordos e pactos que confirmam visões de mundo, de educação e de homem, a avaliação tem sido usada para excluir e submeter, para manter e não transformar.

O Prof. Ildeu Moreira Coelho, em Encontro promovido na segunda metade da década de 80, trouxe à tona a importância da avaliação na Universidade:

se a avaliação deve ser uma atividade rotineira, normal, em toda e qualquer atividade humana, com muito mais razão o será na atividade acadêmica, pois sendo a Universidade uma instituição eminentemente social, a sociedade como um todo e seus vários grupos organizados têm o direito e a obrigação de acompanhar sua trajetória, seus rumos, sua produção, enfim, de avaliá-la. (COELHO, 1987, p. 21)

Na linha de concepção do Banco Mundial e de sua lógica economicista, um dos significados mais fortes da avaliação da educação é a análise da correlação entre custos e rendimentos.

Para DIAS SOBRINHO (1999a), a problemática está na redução de uma realidade tão complexa como é a educação superior a uma simples medição que, presume-se, permita planejar o sistema e adotar políticas adequadas. A medição permite a comparação das instituições e a produção de hierarquias. A hierarquização de grupos, cursos e instituições tem valor político, pois induz as universidades a se enquadrarem em uma certa lógica de sociedade dominada pelo valor da competitividade e produz importantes efeitos econômicos e curriculares.

³⁹ Epistemologia, segundo dicionário Aurélio (FERREIRA, 1986, p. 673) é *estudo crítico dos princípios, hipóteses e resultados das ciências já constituídas e que visa a determinar os fundamentos lógicos, o valor e o alcance objetivo delas; teoria da ciência*. Trata-se, pois, de ramo da filosofia que trata dos problemas filosóficos relacionados à crença e ao conhecimento. A crença é um determinado ponto de vista subjetivo. O conhecimento é crença verdadeira e justificada. A epistemologia também estuda as evidências, isto é, os critérios de reconhecimento da verdade.

Para esse autor (1999b, p. 167), se é verdade que precisamos dos cuidados da análise rigorosa e detalhada, também necessitamos de afastamento crítico para distinguirmos a que concepção de universidade e para qual sociedade podem servir os diversos tipos de avaliação.

Alguns pontos cruciais devemos ressaltar:

- as políticas educacionais brasileiras estão atreladas a políticas econômicas internacionais, ou seja, sujeitas a imposições de instituições financiadoras externas;
- existe uma contradição entre a autonomia universitária mencionada na LDB, Lei nº 9394/96, e os mecanismos de avaliação da qualidade de ensino superior propostos pelo governo.

As tensões e contradições vigentes no campo da avaliação da educação superior estão expressas nas agendas das reformas impostas por governos e organismos financeiros interessados na eficiência e na competitividade: a avaliação deve, sobretudo, hierarquizar as instituições e servir de instrumento de controle e regulação (DIAS SOBRINHO, 1995).

Em geral, a área e a atividade de avaliação não tem assento, nem voz, nos conselhos superiores das universidades brasileiras e é, quase sempre, um setor à margem da hierarquia e da estrutura institucional (sem poder político para propor as transformações necessárias). Restam, então, os impulsos “exógenos” para induzir mudanças, o que ocorreu, segundo TRIGUEIRO (2004, p. 49), com as ações do MEC nos últimos anos (final do século XX e início do XXI).

2. Avaliação Institucional e o SINAES

De acordo com DIAS SOBRINHO (2003), o termo avaliação institucional surgiu, pela primeira vez, no ano de 1934 nos trabalhos de Ralph Tyler, considerado o pai da avaliação educativa. A avaliação institucional definia-se como comportamento dos alunos e, nessa concepção, ela era considerada como um instrumento para diagnosticar de maneira quantitativa a rentabilidade e a eficiência da escola, dos processos administrativos e pedagógicos.

Ao longo dos anos, essa concepção evoluiu e se modificou, conforme podemos perceber na definição de autores da área em trabalhos mais recentes.

Para LEITE, avaliação institucional refere-se a:

(...) um projeto que permite o balanço dos rumos da instituição em busca de qualidade. Como processo, a avaliação institucional constitui um serviço prestado à sociedade à medida que os participantes da instituição possam repensar seus compromissos e metas, modos de atuação e finalidades de suas práticas e de sua missão. (2005, p.33)

Segundo BALZAN, a avaliação institucional pode ser concebida como:

Muito além de práticas avaliativas pontuais e fragmentadas, a avaliação institucional consiste num empreendimento sistemático que busca a compreensão global da Universidade, pelo reconhecimento e pela integração de suas diversas dimensões. (1995, p.09)

DIAS SOBRINHO considera que a avaliação institucional:

(...) deve integrar de modo permanente a reflexão e as práticas políticas e administrativas que orientam e dão coerência ao sistema educativo da universidade, combinando a auto-avaliação ou avaliação interna com a avaliação externa, os fatores quantitativos e os qualitativos, os processos e os resultados e introjetando em sua metodologia a metaavaliação. (1995, p.70)

Consideramos primordial a metaavaliação, ou seja, a avaliação das avaliações, pois também elas precisam ser avaliadas qualitativamente: um olhar “de dentro para dentro”, uma autocrítica, que sempre possibilite o desenvolvimento de um novo ciclo avaliativo.

As citadas definições de avaliação institucional convergem entre si, sinalizando a importância da totalidade do processo, da inter-relação entre diversas instâncias, de forma a não realizar uma análise fragmentada, ou seja, equivocada, da parte e não do todo.

A avaliação institucional surgiu, no Brasil, na pós-graduação. Em 1976 foi realizada a primeira avaliação de todos os programas de mestrado e de doutorado do país, públicos e privados, por comissões organizadas pela Coordenação do Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior - Capes, do Ministério da Educação. De anual até 1981, a avaliação tornou-se bianual a partir de 1982. (CUNHA, 2000, p. 189)

E, a partir de 1998, a avaliação da pós-graduação passou a ser trianual, com acompanhamento anual pela CAPES.

No entanto, a primeira proposta de Avaliação Institucional que abrangesse todos os cursos da graduação surgiu na década de 1980, com a aprovação, pelo então CFE - Conselho Federal de Educação, do PARU - Programa de Avaliação da Reforma Universitária.

O PARU foi criado devido à necessidade de medidas que garantissem uma maior oferta de ensino superior e qualidade nos cursos oferecidos nos anos 70, pois, nessa década, houve uma grande expansão quantitativa das instituições de ensino e de cursos superiores no país. Mas tal Programa de Avaliação não alcançou seus objetivos.

Em 1985 surge, no Ministério da Educação, uma outra proposta de avaliação da educação superior apresentada pelo Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior, cujo modelo foi do tipo regulação, como contraponto à autonomia das IES, dando importância e oportunidade às dimensões individuais dos alunos, cursos e instituições. Esse modelo foi deficiente para o estabelecimento de políticas e diretrizes que pudessem consolidar uma transformação na educação superior.

Na tentativa de desenvolver processos mais amplos de avaliação, o

MEC promoveu, em conjunto com o CRUB, um Encontro Internacional sobre Avaliação Superior (Brasília, setembro de 1987), com a participação de técnicos governamentais e professores universitários da Inglaterra, da França, do Canadá e do Japão, países que possuíam formas distintas de tratar essa questão. (CUNHA, 1999a, p. 294)

Em 1990, a então SENESu - Secretaria Nacional de Ensino Superior, em face das discussões sobre a avaliação, constitui um Grupo de Trabalho com a tarefa de analisar o estágio de desenvolvimento das atividades de avaliação da qualidade do ensino, do desempenho das instituições e dos sistemas de ensino superior e apresentar propostas de atuação. As recomendações desse Grupo de Trabalho (BRASIL, MEC/INEP, RELATÓRIO..., 2003, p. 8) foram as seguintes:

- a) garantia da legitimidade do processo de avaliação com a participação efetiva e voluntária das instituições;
- b) desenvolvimento da avaliação interna e externa (inter pares) dos cursos e das instituições;
- c) ampliação progressiva dos níveis e das instâncias dentro das instituições;
- d) apoio a uma linha de avaliação das políticas e ações dos órgãos públicos federais responsáveis pela educação superior.

No bojo dessas discussões, iniciou-se, no cenário da educação superior, a construção do PAIUB, constituído em 1993, pelo MEC, com ampla participação das universidades. Algumas instituições encaminharam seus projetos, certas de sua importância e benefícios. Do total de 156 instituições de ensino superior do Brasil, 138 participaram do PAIUB (PUC-Campinas, 1999, p. 7), o qual teve como objetivo estimular a adoção de processos qualificados de avaliação institucional em todas as IES.

A participação das instituições no PAIUB decorreu de adesão e concordância, por parte das instituições, com os critérios de acompanhamento e avaliação do Programa, mas, segundo CUNHA (2000, p. 190), esse era visto com desconfiança pelas instituições, pois se temia que os parâmetros não levassem em conta os diferentes contextos sociais e econômicos existentes no país. No seu âmbito, a avaliação institucional abrangeu as diferentes dimensões do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão das IES. Constituiu-se em processo de contínuo aperfeiçoamento do desempenho acadêmico, do planejamento da gestão da instituição e de prestação de contas à sociedade.

O objetivo geral do PAIUB era:

rever e aperfeiçoar o projeto acadêmico e sociopolítico da instituição, promovendo a permanente melhoria da qualidade e pertinência das atividades desenvolvidas. A utilização eficiente, ética e relevante dos recursos humanos e materiais da universidade traduzida em compromissos científicos e sociais assegura a qualidade e a importância dos seus produtos e a sua legitimação junto à sociedade. (BRASIL, MEC/SESu, PROGRAMA..., 1994, p. 13)

O PAIUB existiu formalmente até o ano de 2004, mas a partir de 1995, com a promulgação da Lei nº 9131, de 24-11-95, que instituiu o ENC - Exame Nacional de Cursos, e da Lei nº 9394, de 20-12-96 (LDB), entre outras, ele foi pouco a pouco se fragilizando e as suas características e objetivos iniciais foram gradativamente sendo alterados, transformando-o em um processo meramente interno às instituições. O ENC, mais conhecido como Provão, iniciado em 1996, era realizado por concluintes de cursos de graduação, cujo instrumento se alinhava às diretrizes curriculares estabelecidas para cada curso.

Com a edição do Decreto nº 3.860/2001, o Ministério iniciou um processo de revisão das atribuições e competências de sua SESu, do CNE e do INEP, objetivando consolidar o trabalho realizado e conferir maior eficiência e eficácia aos dispositivos contidos na Lei nº 9394/96. No contexto desta revisão, é que se constatou a necessidade de introduzir, como parte integrante de um projeto institucional das IES, o seu planejamento estratégico (sintetizado no PDI⁴⁰), o qual deve compor e envolver determinados procedimentos e documentos específicos e descritivos das Instituições, englobando sua organização, plano de desenvolvimento e factibilidade.

Segundo CARBONARI (2004), surge então um processo avaliativo centralizador que possibilita ao Estado desencadear mudanças na lógica do sistema, influenciando na cultura das instituições de ensino superior, uma vez que o ENC, por meio de suas avaliações parciais, legitimava o *ranking* das instituições.

Resumidamente, as principais diferenças entre o PAIUB e o ENC são:

O PAIUB tem como referência a globalidade institucional, aí compreendidas todas as dimensões e funções das IES. O ENC tem como foco o Curso, em sua dimensão de ensino, e tem função classificatória, com vistas a construir bases para uma possível fiscalização, regulação e controle, por parte do Estado, baseada na lógica de que a qualidade de um curso é igual à qualidade de seus alunos. (BRASIL, SINAES, 2003, p. 20)

⁴⁰ O Plano de Desenvolvimento Institucional (BRASIL, MEC/INEP, INSTRUMENTO...2006), elaborado para um período determinado, é o instrumento de planejamento e gestão que considera a identidade da IES, no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas e científicas que desenvolve ou que pretende desenvolver.

O PAIUB e o ENC, com interesses e ideologias, concepções e valores contraditórios, refletiam as pressões que o Governo estava sofrendo do Banco Mundial, que fomentava uma política fiscalizadora, aos interesses dos países centrais. Nesse sentido, várias críticas foram tecidas em relação ao ENC. A citação a seguir ilustra o conteúdo principal das críticas proferidas a esse exame:

Trata-se de uma simples medição de resultado final, um procedimento tradicional e insuficiente de avaliação, pois não considera fatores do processo de aprendizagem e das condições institucionais. Não oferece elementos para a melhoria da instituição e do sistema, pois não identifica as causas das dificuldades; não beneficia o estudante, pois nada poderá ser feito retroativamente. Não corresponde, portanto, ao objetivo (...) de melhoria e aperfeiçoamento das instituições ou do sistema. Além disso, pode vir a estimular o aparecimento de um comércio de cursinhos preparatórios, pois o desempenho da prova poderá se transformar em critério de diferenciação entre portadores de um mesmo diploma. (BELLONI, 1996, p.11)

SORDI afirma que o Provão, ao ser analisado pelo prisma da qualidade dos projetos pedagógicos, apresenta limites e, então, tece alguns questionamentos ao examiná-lo, segundo os efeitos que pode produzir no mercado, interrogando:

Será que os Exames pretendem, de forma subliminar, determinar que conteúdos devem ser ensinados para responder ao mercado, aos interesses do capital? Assim avalia-se mais para excluir, menos para produzir qualidade socialmente útil e mais para atender à lógica da performatividade. (2004, p. 17)

Afirma SOUSA que esse tipo de exame

(...) tende a reduzir a atividade avaliativa ao procedimento de medida ou quantificação de resultados, sendo monopólio do governo federal a determinação de que produtos são considerados valiosos. Ou seja, estamos assistindo ao uso da avaliação como dispositivo de regulação educacional e social. (2003, p.184)

As instituições de ensino eram “ranqueadas” mediante o desempenho dos seus alunos no Provão e utilizavam-se dos conceitos atribuídos pelo Ministério da Educação para veicularem na mídia propagandas que associavam o conceito atribuído ao sinônimo de qualidade. E isso servia de subsídio para que elas pudessem vender mais facilmente o seu produto, como se apenas o desempenho dos alunos concluintes de um determinado curso fosse um elemento suficiente para se afirmar que esse curso possuísse ou não qualidade.

Em 2003, o MEC instituiu a Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior, pelas Portarias MEC/SESu nº 11, de 28-4-03 e nº 19, de 27-5-03, *com a finalidade de analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação da Educação Superior e elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados.*

Criada em 2003, a CONAES - Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - elaborou o documento intitulado *Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior*, com base no relatório final SINAES - *Bases para uma nova proposta de Avaliação da Educação Superior*, construído a partir do trabalho da Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior.

O Provão foi extinto e, em 2004, com base nas *Diretrizes*, surgiu o SINAES, criado pela Lei nº 10861, de 14-4-04 (BRASIL, PRESIDÊNCIA..., 2004a), que busca articular um sistema de avaliação com autonomia, na perspectiva de processos educativos emancipatórios.

O Art. 2º do SINAES estabelece que, ao promover a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes, deverá assegurar:

- I - avaliação institucional, interna e externa;
- II - caráter público de todos os procedimentos;
- III - respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos;
- IV - participação do corpo discente, docente e técnico-administrativo das instituições de educação superior e da sociedade civil.

Os resultados da avaliação constituirão referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior:

- credenciamento e renovação de credenciamento de instituições de educação superior;
- autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação.

Art. 3º - A avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, dentre elas obrigatoriamente as seguintes:

- I - missão e o PDI;
- II - política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização;
- III - responsabilidade social da instituição;
- IV - comunicação com a sociedade;
- V - políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo;
- VI - organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados;
- VII - infra-estrutura física;
- VIII - planejamento e avaliação;
- IX - políticas de atendimento aos estudantes;
- X - sustentabilidade financeira.

A Portaria MEC nº 2051 (BRASIL, MEC, 2004), de 09 de julho, regulamentou os procedimentos do SINAES, mencionando que esse sistema promoveria a avaliação das IES, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus alunos e que esses três componentes seriam aplicados em diferentes momentos.

O Decreto Federal nº 5773, de 09 de maio de 2006, especifica em seu Artigo 1º, § 3º, que

A avaliação realizada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES constituirá referencial básico para os processos de regulação e supervisão da educação superior, a fim de promover a melhoria de sua qualidade.

Atualmente, em relação às competências para as funções de regulação, supervisão e avaliação nacionais, de acordo com o mesmo decreto (Artigo 3º), serão exercidas pelo MEC, pelo CNE, pelo INEP e pela CONAES.

Em maio de 2006 foi publicado o novo “Instrumento Único de Avaliação de Cursos de Graduação” (BRASIL, MEC/INEP, INSTRUMENTO..., 2006), resultado do trabalho coletivo da CONAES, da DEAES – Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior e do INEP, tendo como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos, os padrões de qualidade da educação superior e os princípios e diretrizes do SINAES e será utilizado para o reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de Bacharelado, Licenciatura e Tecnológicos, nas modalidades presencial e a distância.

No que tange à avaliação interna, o SINAES se assemelha muito com o PAIUB, pois tem a auto-avaliação como centro de referência para o desenvolvimento do processo de avaliação institucional e também reconhece as instituições de ensino superior como produtoras e disseminadoras do saber científico. E deposita nelas as suas expectativas de atendimento aos anseios básicos da sociedade.

Nesse sistema, a avaliação interna é coordenada pela CPA - Comissão Própria de Avaliação de cada instituição e orientada pelos seguintes documentos⁴¹: “SINAES - Roteiro da auto-avaliação institucional – Orientações gerais”, de 2004, “Sugestão de roteiro do relatório de auto-avaliação”, de setembro/2005 e “Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior - Diretrizes e Instrumento”, de fevereiro/2006.

A CPA é uma Comissão formada por representantes da comunidade interna (docentes, técnicos e discentes) e da sociedade civil organizada, responsáveis pelo processo de avaliação interna, e tem como função a coordenação dos processos internos de avaliação da instituição, a sistematização e a prestação das informações solicitadas pelo INEP (BRASIL, MEC, Portaria nº 2051, 2004).

O § 1º do artigo Art. 7º da citada Portaria menciona que elas devem atuar com autonomia em relação a conselhos e outros órgãos colegiados

⁴¹ Publicados pelo MEC, CONAES e INEP e com resultados a serem apresentados a cada três anos. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/avaliacao_institucional/>. Acesso em: 10 jan. 2007.

existentes na IES. No § 2º diz que a forma da composição, a duração do mandato de seus membros, a dinâmica de funcionamento e a especificação de atribuições da CPA deverão ser objeto de regulamentação própria, a ser aprovada pelo órgão colegiado máximo de cada IES.

Consideram-se as seguintes diretrizes: a) participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica (docente, discente e técnico-administrativo) e de representantes da sociedade civil organizada, sendo vedada à maioria absoluta por parte de qualquer um dos segmentos representados; b) ampla divulgação, tanto da composição como de todas as atividades da CPA.

Uma das críticas que se faz à forma de constituição da CPA é com relação às atribuições de condução dos processos de avaliação internos e de prestação de informações solicitadas pelo INEP, que são incompatíveis com a formação da própria CPA, na medida em que ela integra não só representantes dos segmentos da IES (docentes, discentes e técnicos), como também da sociedade civil organizada. A condução dos processos de avaliação é complexa e exige tempo e dedicação. O trabalho é voluntário. Se a IES efetivar contrato de trabalho com membros da CPA, remunerando-os pelas atividades realizadas, como fica a atuação autônoma da Comissão? A escolha do representante da sociedade civil organizada também tem a crítica de ser um verniz democrático, uma vez que o gestor pode compor a CPA de acordo com seus interesses.

Desse modo não seria mais adequado exigir qualidade e competência da CPA do que uma falsa democracia? Acreditamos ser totalmente descabida a responsabilização civil, penal e administrativa, dada a sua composição. Outro grande questionamento que se faz à CPA é se, de fato, ela desempenha suas ações como resposta à legislação ou foi incorporada como uma cultura de avaliação em cada IES.

A avaliação dos cursos é realizada por Comissões Externas de Avaliação designadas pelo INEP. Nessa avaliação, são considerados: perfil do corpo docente, infra-estrutura, organização didático-pedagógica, ENADE, dados socioeconômicos dos alunos e Censo da Educação Superior.

Vale ressaltar em relação ao SINAES que, além da avaliação das instituições, avaliação dos cursos e a avaliação do desempenho dos estudantes, existem mecanismos de coleta de informação integrados ao Sistema, como o Censo da Educação Superior e Cadastro de Cursos e Instituições, entre outros, objetivando um conhecimento sistêmico da IES, conforme informado no capítulo I.

Para que a sociedade conheça a qualidade de cada estabelecimento de ensino e tenha parâmetros para escolher onde cursar a graduação, o cadastro de instituições e cursos conterà um dossiê completo com os dados legais, acadêmicos, censitários e avaliativos.

Em seu conjunto, os processos avaliativos devem constituir um sistema que permita a integração das diversas dimensões da realidade avaliada, assegurando as *coerências conceitual, epistemológica e prática, bem como o alcance dos objetivos dos diversos instrumentos e modalidade*” (BRASIL, SINAES, 2003, p. 83).

A avaliação institucional no contexto do SINAES é o centro do processo avaliativo e abrange, entre outros, a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão de sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.⁴²

Dentre o processo de avaliação do SINAES está o ENADE⁴³, realizado pelo INEP, com apoio das Comissões Assessoras de Áreas; e quem define anualmente os cursos que participarão desse Exame, com base em proposta da CONAES, é o Ministro da Educação. O primeiro ENADE foi aplicado em novembro de 2004, por amostragem, nos alunos ingressantes (ao final do primeiro ano) e nos concluintes de alguns cursos previamente selecionados.

⁴² Disponível em <http://www.inep.gov.br/superior/avaliacao_institucional>. Acesso em: 14 jun 2006.

⁴³ Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/enade/default.asp>>. Acesso em: 15 maio 2006.

Na metodologia aplicada anteriormente (Provão), a classificação das universidades era feita apenas a partir da nota geral dos alunos no exame. As pontuações para o curso e para a instituição eram dadas separadamente. Já o ENADE aplica uma avaliação conjuntural que atribui uma nota à instituição levando em conta o desempenho dos estudantes, o curso e a estrutura oferecida pela instituição. Se a comparabilidade é inevitável, ela não pode ser o único procedimento avaliativo, nem o mais relevante.

Esse novo modelo está no seu início e tem-se a esperança de que não aconteça com ele o mesmo que aconteceu com o PAIUB, ou melhor, que ele seja pouco a pouco modificado visando atender a interesses mercantilistas, impostos pelo sistema capitalista vigente.

No final de janeiro de 2005, o Presidente da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES anunciou que, até julho de 2007, o Brasil deveria ter o maior processo de avaliação da educação superior por prazos diferenciados já feito no mundo. Até aquela data, mais de duas mil instituições farão a auto-avaliação (MENDONÇA, 2005).

Pretendíamos completar a informação com o número de instituições avaliadas até o momento (abril/2007), mas, apesar de várias tentativas de contato com o MEC, com a CONAES e o INEP, não conseguimos obter tal informação.

Em janeiro de 2007, foi publicada a Portaria Normativa nº 1, datada de 10-01-2007, do Ministério da Educação, estabelecendo o calendário de avaliações do Ciclo Avaliativo do SINAES para o triênio 2007/2009, tanto no que concerne à avaliação dos cursos de graduação quanto à avaliação externa das instituições, que será realizada em 2007 e 2008:

- a) em 2007, os cursos das áreas participantes do ENADE 2004;
- b) em 2008, os cursos das áreas participantes do ENADE 2005;
- c) em 2009, os cursos participantes do ENADE 2006.

Vemos que, para cumprir o seu papel social, a instituição necessita organizar um processo de retroalimentação do planejamento, incluída a avaliação.

Afinal,

- qual é o lugar da avaliação?
- se a concepção de qualidade pode ser induzida pela avaliação, até onde as políticas de avaliação avaliam a qualidade?
- nos processos instituídos, podemos perguntar: deu certo ou não deu certo? Depende: em relação a quê? Como estava antes?

Quando falamos de avaliação institucional, falamos de qualidade, de “melhoria da qualidade”. Um ponto chave é que não dá para falar de qualidade sem verificar em que condições de trabalho.

Devido ao poder transformador da avaliação, alerta SORDI (2004, p.14) que *a avaliação externa carrega consigo uma força capaz de desestabilizar projetos pedagógicos emergentes, contra hegemônicos (...)*.

A partir da década de 90, a avaliação passou a ter ênfase na competitividade, a possuir maior definição de critérios e indicadores, tornando-se uma prática chave para as propostas de mudanças no sistema de ensino e para a implementação das políticas educativas de corte neoliberal. A avaliação passou a determinar a eficácia das políticas, principalmente a econômica, quantificando seu resultado (...). (MOREIRA, 2004, p 44)

A avaliação de uma instituição educativa, muito mais que uma tarefa técnica e de ação restrita, é, pois, uma importante questão política (tem significado ético-político), porque produz fortes e substantivas implicações no sistema educativo e, portanto, na sociedade. A questão da avaliação institucional está no centro da discussão do que deve ser a universidade, relativamente a seu papel na construção da sociedade e na produção do futuro (se eu tirar o futuro, a avaliação deixa de ser tal, para ser medição). Conseqüentemente, não é neutra, nem irrelevante e a Universidade não pode abdicar do imperativo ético e da prerrogativa histórica da titularidade da avaliação. (DIAS SOBRINHO, 1999a).

Assim, a avaliação não deve se configurar apenas como uma ferramenta de gestão a apontar deficiências, mas deve integrar o conjunto de ações de gestão da instituição e dos diferentes segmentos que a compõem. Por isso, a avaliação das IES comporta diferentes enfoques ideológicos, filosóficos, conceituais e técnicos, que apenas poderão ser eleitos a partir da clareza da missão institucional, de seus objetivos e estratégias e das metas a serem alcançadas num horizonte de tempo.

Segundo TRIGUEIRO (2004, p. 47), muitos são os problemas decorrentes da implementação da avaliação institucional nas universidades brasileiras. Há muito maior agilidade e flexibilidade na condução da avaliação nas instituições privadas que no contexto das públicas. E, entre estas, as federais tendem a apresentar as maiores resistências a operar as mudanças propostas na avaliação institucional, bem como a dar prosseguimento a esse processo; embora seja entre essas que se encontram as experiências mais significativas do ponto de vista do conhecimento produzido e das metodologias aplicadas.

A criatividade de formas organizacionais e experiências práticas entre as instituições particulares enfrenta as duras resistências do centralismo e dos processos autoritários, os quais estabelecem, *a priori*, o que deve ser feito e seguido pelas “*bases acadêmicas*”. Essas, nem sempre devidamente envolvidas nas decisões principais da instituição, também não fazem muito esforço para alterar essa situação. A condição de “*horistas*” de grande parte do corpo docente, a posição de último plano do corpo técnico-administrativo, desarticulado e alheio às decisões e o risco sempre presente da perda do emprego, em decorrência de eventuais enfrentamentos com a alta administração, são fatores que corroboram esse quadro de omissão.

Desse modo, o planejamento e os processos de avaliação tendem a ficar muito concentrados na cúpula das instituições particulares, o que implica dificuldades na implementação de novas medidas e na construção de um novo projeto de desenvolvimento institucional que tenha a efetiva participação e o comprometimento dos docentes e funcionários dessas instituições. Nessa linha, muitos planos e documentos não saem do papel.

O dilema, então, é agir sempre verticalmente, independente de críticas e omissões; ou abrir-se ao diálogo e apoiar iniciativas das bases acadêmicas e administrativas, estimulando essa participação e favorecendo a um maior comprometimento dos membros da instituição em novos projetos.

(...) pode-se argumentar que, na verdade, o que faltam são mecanismos reguladores para essas novas demandas e atividades acadêmicas, tanto em nível federal, quanto no nível interno das instituições – o que tem levado à proliferação de soluções precárias, marginais. Sem novas formas de regulação de atividades, tanto professores, técnicos e alunos, quanto a instituição como um todo poderão ficar muito prejudicados. (TRIGUEIRO, 2004, p. 182)

Pode-se inferir, pois, que a avaliação institucional e, especificamente, a avaliação externa da instituição, definida nas políticas educacionais, funciona como um mecanismo regulador, servindo a interesses das classes dominantes. E, se todas essas mudanças visam transformar a qualidade de uma instituição universitária (para melhor), vejamos os aspectos que envolvem a qualidade e a participação dos atores nesse processo.

3. A questão da qualidade e da participação

A qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas *a priori* e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, idéias sobre como é a rede (...) e sobre como deveria ou poderia ser.

(BONDIOLI, 2004, p. 14)

Para BONDIOLI (Ibid., p. 14-17), a qualidade⁴⁴ tem natureza:

- negociável ou transacional (considera o embate um recurso e não uma ameaça);
- participativa (sinergia das ações dos atores);

⁴⁴ Etimologicamente, qualidade vem do latim *qualitate*, que significa propriedade, atributo ou condição das coisas ou das pessoas capaz de distingui-las das outras e de lhes determinar a natureza; numa escala de valores, qualidade que permite avaliar e, conseqüentemente, aprovar, aceitar ou recusar qualquer coisa. (FERREIRA, 1986, p. 1424)

- auto-reflexiva (reflexão sobre as práticas);
- contextual (não é um valor absoluto, tem o plural como riqueza);
- processual (cresce em si mesmo com um movimento em espiral);
- transformadora (para melhor, mesmo que os atores estejam em posições diferentes, co-construída);

Se todas as avaliações têm conseqüências, a qualidade da avaliação pode ser a meta construída no seu próprio fazer-se, quando parcerias são convencionadas a partir de um projeto, ou seja, num pacto coletivo, numa qualidade negociada, onde o *topos* é o grupo e não interesses individuais.

Como vimos, no item 2 do capítulo II, na Reforma do Estado, competência e excelência na Universidade passam a ser definição para a “qualidade” e é medida pela produtividade, conduzida, segundo CHAUÍ (1999, p. 216), por três critérios: quanto uma universidade produz, em quanto tempo produz e qual o custo do que produz. Tais critérios respondem à avaliação que é feita em termos de custo-benefício.

Nessa perspectiva, exclui-se da reflexão da qualidade a questão pedagógica e as ações político-pedagógicas das instituições que realizam o processo de educação escolarizada, direcionando o foco para dados visivelmente quantitativos, valorizando, no aspecto avaliativo, a avaliação pelos índices populacionais de escolarização. Com isso, a questão da qualidade, da competência, da produtividade e desempenho fica visível e presente no sistema educacional brasileiro com os Sistemas de Avaliação implantados pelo MEC.

Nas questões de avaliação, sempre o objetivo maior, intrínseco à sua prática, quando não foge simplesmente ao controle, é a busca de melhor qualidade. No entanto, ao abordarmos a questão da qualidade e da avaliação, podemos perguntar: de que avaliação estamos falando? Como medir a qualidade? A qualidade é um objeto, um processo, uma ação, que possa ser avaliada? Quais os conceitos que a permeiam? A qualidade para o sistema educacional e para as instituições é definida pelas políticas governamentais? De maneira genérica, como é trabalhado o dado, resultado da avaliação?

A Constituição Federal, em seu Art. 209, especifica que o ensino é livre à iniciativa privada, sob a condição de autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público, aspecto igualmente constante do Art. 7º da LDB de 1996.

Como vimos nos capítulos I e II, para as correntes neoliberais, a qualidade considera fatores quantitativos e se verifica pela adequação maior ou menor a um padrão dado por um organismo externo. Qualidade, no entanto, especialmente em uma universidade, é mais meio que meta, é transação de idéias (sejam convergentes ou divergentes) e, na análise dos aspectos históricos coletivamente construídos, consegue-se discutir qualidade, uma vez que todos os atores trabalham (ou deveriam trabalhar) na tentativa de consolidar prioridades, valores e modos de como deve ou pode ser aprimorada a formação humana e profissional dos estudantes.

Embora não seja nosso objeto de análise, consideramos importante pontuar a questão da qualidade total em educação, forma de gestão adotada a partir do ideário neoliberal (que atribuiu à instituição escolar o caráter de prestadora de serviços: utiliza técnicas gerenciais para integrar pessoas, processos e produtos). Ocorre uma re-significação das palavras, em que termos e procedimentos mercadológicos são transpostos para a educação.

Para DELPINO,

qualidade total é o resultado de esforços coordenados de equipes organizadas em fases ordenadas. Para implantá-la é preciso ter uma missão extremamente bem definida para que, no decorrer das atividades, a direção e os objetivos não sejam esquecidos ou perdidos. (2005, p. 32)

O aluno, em uma Universidade segundo a gestão da qualidade total, é produto resultante do trabalho de todos os funcionários da instituição, quando se gradua e entra no mercado de trabalho. Nesse sentido, o elemento humano torna-se um componente (objeto) do sistema universitário (Ibid., p. 35).

(...) a dinâmica provisória dos processos não combina com produtos totais, cabais, definitivos; no fundo, entende-se por total a busca frenética de qualidade, voltada especificamente para a inovação competitiva, e não para o bem comum. (DEMO, 1997, p. 37)

A mudança do saber e do saber-fazer em decorrência da nova base tecnológica, onde a educação passa a ser vista como um problema exclusivamente técnico,

impõe aos homens de negócios o repensar da Educação como instrumento de qualificação para o trabalho. O discurso da qualidade na educação não pode ser analisado fora dessas condições de avanços tecnológicos e mudanças no processo produtivo, nem tampouco ignorando as penetrações e articulações ideológicas do neoliberalismo. (DELPINO, *Ibid.*, p. 57)

Na concepção da qualidade total,

(...) falar em gerenciamento participativo, flexibilidade, trabalho em equipe, etc., não significa necessariamente aumento da autonomia do trabalhador. Pelo contrário, a palavra “autonomia” está completamente ausente no discurso da qualidade total. Já a palavra “controle” aparece o tempo todo, sob diferentes ângulos, constituindo o verdadeiro fio condutor deste sistema administrativo. (*Ibid.*, p. 58)

Como alternativa para o modelo linear que prescinde da participação dos sujeitos envolvidos na avaliação, FREITAS (2005) sugere a qualidade negociada, conceito utilizado por BONDIOLI (2004). Além da significação compartilhada, FREITAS destaca a importância do projeto pedagógico como instrumento de condução da qualidade negociada, porque se caracteriza como verdadeiro pacto entre o avaliador externo e os gestores da instituição sob análise.

A participação é um ônus, um bônus, ou engloba a ambos? Sem dúvida, o conceito de participação tem amplo significado: é um processo dialético em que não se encontra a rigidez da definição de metas e sugere o conflito.

Participação é um dos cinco princípios da democracia. Sem ela, não é possível transformar em realidade, em parte da história humana, nenhum dos outros princípios: igualdade, liberdade, diversidade e solidariedade. (...) Somos cidadãos do mundo e, portanto, co-responsáveis por tudo o que ocorre. A única forma de transformar este direito em realidade é através da participação.⁴⁵

⁴⁵ Frase de Herbert de Souza (1935-1997), o “Betinho”, que lutou em favor da democracia econômica e social, do aprimoramento da institucionalidade democrática e da construção na sociedade de novos valores ético-culturais, capazes de transformar o direito à cidadania e à democracia numa exigência de todos. Disponível em: <<http://www.mre.gov.br/cdbrasil/itamaraty/web/port/polsoc/partic/apresent/apresent.htm>>. Acesso em: 22 ago 2006.

Participação é palavra de origem latina, *participatione*, que significa ato ou efeito de participar. O conhecido dicionário Aurélio oferece os seguintes significados para a palavra participar: fazer saber, informar, anunciar, comunicar; ter ou tomar parte; ter traço(s) em comum, ponto(s) de contato, analogia(s); associar-se pelo pensamento ou pelo sentimento.

Ao falarmos de participação não podemos nos esquecer (e quase sempre não lembramos!) de que, em nossa cultura, a participação é percebida de forma limitada e limitante: “não participa disso, não, você só vai ter problemas!”. Somos levados ao conformismo, à aceitação, ao medo da participação e, com isso, ficamos limitados, sem iniciativa, dependentes. Quanto ao medo da participação, precisamos refletir: optamos pela não-participação por “timidez” ou é temor de possível julgamento ou de perda de privilégios?

Segundo BORDENAVE, a desigualdade, ou a percepção da desigualdade conspira contra a participação e pode, no planejamento, ser entendida em graus e níveis do envolvimento dos membros de uma organização:

O menor grau de participação é o de *informação*. Os dirigentes informam (...) as decisões já tomadas. (...) Na *consulta facultativa* a administração pode, se quiser e quando quiser, consultar os subordinados, (...). Quando a consulta é *obrigatória* os subordinados devem ser consultados: em certas ocasiões, embora a decisão final pertença ainda aos diretores. (...) Um grau mais avançado de participação é a *elaboração/recomendação* na qual os subordinados elaboram propostas e recomendam medidas que a administração aceita ou rejeita, mas sempre se obrigando a justificar sua posição. Num degrau superior está a *co-gestão*, na qual a administração da organização é compartilhada mediante mecanismos de co-decisão e colegialidade. (...) A *delegação* é um grau de participação onde os administrados têm autonomia em *certos campos ou jurisdições* antes reservados aos administradores. (...) O grau mais alto de participação é a *autogestão*, na qual o grupo determina seus objetivos, escolhe seus meios e estabelece os controles pertinentes, sem referência a uma autoridade externa. Na autogestão (...) ocorre a autoadministração. (2002, p. 31-33)

Um processo avaliativo que se desenvolve no interior de uma instituição educativa, protagonizado por ela mesma ou pelo Estado, se insere num campo de contradições e disputas de significações, valores e concepções de universidade, de educação, de sociedade, de futuro. A alternância dessas significações e concepções incide diretamente no tipo de participação dos envolvidos no processo avaliativo.

No modelo quantitativo, a participação dos envolvidos no processo de avaliação resume-se a mera transmissão de informações. Não há participação da comunidade interna ou externa e os critérios e parâmetros são previamente estabelecidos por entidades externas governamentais ou especialistas contratados, de forma que os agentes não participam dessas discussões e escolhas. Esse modelo não propicia o comprometimento dos atores, seja no tocante à busca de dados, seja no que se refere ao resultado da avaliação.

O paradigma qualitativo prioriza a atuação do sujeito, dando prevalência à participação da comunidade interna e externa tanto na escolha de parâmetros como na verificação de resultados do processo avaliativo, o que gera a responsabilidade e comprometimento dos agentes em relação aos dados apurados. A esse respeito salienta FREITAS:

Esta crítica se assenta no fato de que um problema, do ponto de vista dialético, não pode ser resolvido de fora dele, mas sim desde dentro dele, levando em conta as contradições reais da sua existência. Portanto, são os atores sociais envolvidos com os problemas os que detêm conhecimentos importantes sobre a natureza desses problemas, seus limites e possibilidades. (Ibid., p. 12)

Para MARQUES

(...) a retórica da qualidade escolar coexiste nos reclamos de diferentes campos discursivos, inclusive no interior da própria escola, na fala de seus sujeitos. Contudo, pode-se dizer que o que se conota como qualidade, na perspectiva de diferentes práticas institucionais, nem sempre se alinha com propósitos democráticos, tampouco aglutina interesses universais e tampouco ainda se vê no resultado da prática. A qualidade como eixo retórico que circunda a instituição escolar a partir da reforma dos anos 90 obedece, portanto, à lógica de múltiplas narrativas e interesses, assim, a diferentes nexos de poder nos embates do jogo social. (2003, p. 4)

Para DIAS SOBRINHO (1999b, p. 167), a abordagem qualitativa, que organiza os sentidos da realidade como processo coletivo e participativo, resgata a dimensão pedagógica e formativa da avaliação. Vista dessa forma, a avaliação é também um exercício de construção da universidade democrática e da cidadania ativa. A avaliação participativa e proativa, assegurando os critérios e os procedimentos públicos e sociais da vida universitária, é um instrumento crítico poderoso contra a tendência de transformação da universidade em empresa de

mercado e a favor da construção de espaços de debates e de prática da cidadania. Ao contrário, a adesão acrítica produz a indistinção entre instituições universitárias e as demais, facilitando a submissão e a simbiose das universidades ao poderoso mundo da economia.

Apesar das dificuldades óbvias de tratamento do tema da qualidade e da participação, para DEMO (2005, p. 12) o centro da questão qualitativa é o fenômeno participativo. Para ele, qualidade diz respeito ao mundo tão tênue quanto vital da felicidade. Não se é feliz sem a esfera do ter, mas é principalmente uma questão de ser. Sem identidade cultural não há propriamente comunidade, porque seria tão-somente um bando de gente.

O que está em jogo na avaliação qualitativa é principalmente a *qualidade política*, ou seja, a arte da comunidade de autogerir-se, a criatividade cultural que demonstra em sua história e espera para o futuro, a capacidade de inventar seu espaço próprio, forjando sua autodefinição, sua autodeterminação, sua autopromoção, dentro dos condicionamentos objetivos. (Ibid., p. 18)

Para fins de sistematização, DEMO (Ibid., p. 22) propõe três níveis de procedimentos avaliativos:

1. conversar, bater papo, estar juntos - coincide com a necessidade de convivência;
2. participar da vida comunitária - coincide com a necessidade de vivência;
3. assumir o projeto político da comunidade - coincide com a necessidade de identificação ideológica.

BALLALAI considera a participação

como um processo dialético no qual os elementos implicados são vistos como sujeitos de sua ação, capazes de promover, através da atuação no seu campo de trabalho, projetos voltados para efetivas transformações sociais. Com isso, recusamos, *a priori*, a idéia de ser a participação apenas um processo que recupera, para interesses não-abrangentes, a colaboração, a cooperação e o engajamento dos elementos que atuam em determinado sistema. (1992, p. 20)

E complementa que há dois níveis de leitura do discurso da participação:

a leitura do explícito, dito nos textos, nas frases, nas palavras, e a leitura do implícito, do não-dito, do escondido, mas que se pode ler e compreender. (Ibid., p. 19)

A avaliação participativa prescinde de peritos em avaliação, privilegiando a participação dos próprios destinatários do processo, assim considerados todos os que de alguma forma estejam envolvidos com a universidade, ou seja, docentes, discentes, funcionários, profissionais e egressos, assim como membros da comunidade externa. Essa prática propicia a construção de conhecimento e a ação política no espaço da universidade, um espaço que estará em contínua construção.

Para LEITE (2005, p. 115-120), as características que podem ser destacadas para identificar a avaliação participativa são:

- *sensibilização e pactuação ou negociação política* – fase inicial de troca de idéias e experiências (reflexão coletiva);
- *instrumento epistemológico para o pensamento e a ação política no espaço público* – a atuação dos envolvidos propicia um profundo conhecimento sobre o espaço público e as ações educativas, que implica reflexões sobre o papel que a universidade desempenha;
- *envolve a criação de uma comunidade do bem público* – o conhecimento que surge enseja transformações subjetivas que dizem respeito ao sentimento de pertença e responsabilidade que os envolvidos passam a nutrir pela Universidade;
- *se exercida através da co-gestão e do autogoverno de diferentes atores* – é mais forte quando a gestão é feita conjuntamente por membros de diferentes segmentos;
- *institui autonomias dos sujeitos, dos coletivos e da instituição* – os envolvidos têm liberdade para investigar e aprofundar suas buscas sobre a instituição, questionar sua missão, sua responsabilidade social e seu papel;

- *nutre-se da autocrítica, autovigilância e autolegislação permanentes* – a liberdade de cada um é limitada pelas regras elaboradas pelos próprios grupos e o trabalho conjunto é continuamente criticado para sua própria transformação; auto-regulação;
- *exige seu tempo próprio* – há tempos diferentes para atividades diversas; cada instituição terá seu tempo próprio para elaboração, desenvolvimento e verificação de resultados do processo avaliativo.

O sistema de avaliação participativa encontra limites quanto à sua fragilidade e seu alcance. Os conflitos internos e as pressões externas podem fragilizar esse envolvimento. Há também os interesses pessoais que, muitas vezes, são mais bem atendidos pela avaliação externa e não são “incomodados” com a avaliação participativa que se mostra exigente com a estagnação e a ausência de compromisso social, cultural e científico de determinados segmentos e instituições. Todo processo participativo tende a ser mais moroso. Quando esse processo se faz num ritmo mais “toque de caixa” (menos participativo) ele se torna mais rápido.

Desde sua implantação, os processos de avaliação institucional têm-se constituído como desafio para as instituições de ensino superior, pois implica refletir sobre as atividades-fim (ensino, pesquisa, e a extensão) e a atividade-meio (gestão acadêmica e administrativa). As IES têm como desafio acompanhar a evolução do conhecimento e as transformações no mercado de trabalho.

(...) a instituição escolar seria o resultado de um confronto de interesses: de um lado, uma organização oficial do sistema escolar, que “define conteúdos da tarefa central, atribui funções, organiza, separa e hierarquiza o espaço, a fim de diferenciar trabalhos, definindo idealmente, assim, as relações sociais”; de outro, os sujeitos – alunos, professores, funcionários, que criam uma trama própria de inter-relações, fazendo da escola um processo permanente de construção social. (DAYRELL, 1996, p. 137)

Consideramos que, se os processos de avaliação institucional realmente se constituírem de ações, cuja finalidade seja a identificação de tudo o que afeta a qualidade de suas atividades (fim ou meio), isto representará que a participação dos diferentes segmentos da comunidade acadêmica está

acontecendo e a instituição estará realizando um trabalho “com” a comunidade e não um trabalho “para” a comunidade, no qual o processo dinâmico e dialético acontece: ação-reflexão-ação.

Nesse sentido, partilhamos das idéias de NAJMANOVICH sobre o mundo atual, quando nos alerta sobre os tempos acelerados em que vivemos e nos aponta alguns caminhos para a reflexão da problemática educativa:

(...) devemos nos esforçar para aprofundar a virtualização da problemática educativa, para nos conectar com as múltiplas oportunidades e desafios contemporâneos, ao mesmo tempo em que vamos tecendo respostas provisórias, mas férteis e produtivas no caminho para um sistema educativo que aceite a diversidade de pontos de vistas, que ceda lugar à subjetividade e à diferença de estilo e aproximações, e que ao mesmo tempo nos permita entrar em contato com nosso acervo cultural, desenvolver nossas potencialidades e criar espaços de convivência ricos e fecundos. (2001, p. 116-117)

Vejamos como esses espaços de convivência em uma instituição de ensino superior acontecem, sob a ótica de funcionários e de suas visões sobre a questão da participação e da representatividade do projeto político-pedagógico. Mas, antes, veremos as características desses sujeitos.

CAPÍTULO V

OS ATORES INSTITUCIONAIS: QUE ESPAÇOS?

1. O corpo social de uma IES

O mundo que conhecemos, incluindo nosso “corpo mente”, não é um mundo independente de nosso conhecimento, mas um mundo “enatuado”, ou seja, um mundo co-criado em nossa interação com o ambiente. Um mundo que *convocamos a ser* em nossa experiência interativa com o que está fora mas não separado de nós.(NAJMANOVICH, 2001, p. 26)

As Instituições de Ensino Superior possuem três corpos de sujeitos: corpo discente, corpo docente e corpo técnico-administrativo.

Em cada estrutura de educação escolarizada, existem diferentes processos sociais, nos quais se reproduzem relações sociais, compõem-se novas relações, criam-se e transformam-se conhecimentos. Enxergar esse *locus* como construção social implica compreendê-lo no seu conjunto de fazeres cotidianos. Procurar apreender a realidade cotidiana que ocorre no interior de uma instituição escolar leva-nos a conhecer os processos reais e a entender o papel dos sujeitos na vida social e escolarizada.

A instituição escolar deve ser entendida como um espaço sociocultural próprio, envolvido institucionalmente por normas e regras que buscam unificar e delimitar as ações dos seus sujeitos. Entre esses sujeitos existe uma complexa rede de relações sociais, que envolvem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais ou coletivas. A instituição escolar é marcada pela diversidade cultural, resultado da presença múltipla dos sujeitos que a constituem.

Consciente de que os principais elementos da prática pedagógica são o professor e o aluno e a razão de ser da existência de uma Universidade, uma vez que o projeto político-pedagógico, inegavelmente, nasce das necessidades dessa ação pedagógica, mas tendo como princípio que, não só estatutariamente, mas, intrinsecamente, ela possui três corpos de sujeitos (docente, discente e técnico-administrativo), é no campo do corpo técnico-administrativo, ao qual chamamos de “terceiro corpo” (dentro do corpo social institucional), que se realizou o presente estudo.

Temos como objeto de estudo a participação do corpo técnico-administrativo não-docente no processo de desenvolvimento do projeto político-pedagógico de uma instituição de ensino superior, o eventual compromisso desses sujeitos com a qualidade do projeto institucional e a representatividade que tem, para os funcionários, o PPP da Faculdade/Curso e da Instituição, buscando compreender os significados, os sentimentos, as expectativas, os limites e as possibilidades dessa participação.

Em termos de estrutura dos processos de planejamento, estes, nas diferentes atividades universitárias, são geralmente conduzidos pelos ocupantes de cargos administrativos de diferentes níveis. Uma Universidade, em geral, pode possuir, em termos de titulação de funcionários, de docentes doutores até pessoas com ensino fundamental incompleto.

Os cargos administrativos são variados, de acordo com a natureza jurídica e estatutária das instituições. Costuma haver auxiliares de limpeza, auxiliares de serviços gerais, vigias, bibliotecários, técnicos em geral, secretárias,

auxiliares de escritório, encarregados, assistentes, reitor, vice-reitor, pró-reitores, diretores de faculdades, coordenadores de cursos, etc.

Geralmente, em uma Universidade, o processo de planejamento não é linear nem unilateral, na medida em que, na dinâmica institucional, os diferentes níveis se relacionam, se integram e interagem, tanto para produzir os planos institucionais, quanto os projetos específicos. (PUC-Campinas, 2005)⁴⁶

Para a realização e concretização dos planos e projetos, tanto institucionais quanto específicos, são necessárias a alocação e a gestão de recursos e pessoal, o que torna imprescindível a definição de outro conjunto de políticas e planos relacionados a Recursos Humanos, Infra-estrutura Física e Tecnológica, Sustentabilidade Financeira, entre outros, ou seja, políticas de suporte (áreas-meio). Essas políticas devem, portanto, estar articuladas com as Políticas Institucionais e os Planos e Projetos Globais e Específicos de Ensino, Pesquisa e Extensão (áreas-fim). Além disso, a concretização das políticas das áreas-meio exige o desenvolvimento de um conjunto complexo de processos específicos, relacionados à administração das diferentes áreas.

Essas políticas e a organização administrativa das áreas-meio orientam toda a organização, assim como delimitam a ação dos sujeitos institucionais, na medida em que estabelecem regras, normas e processos específicos, além de estarem delimitadas por legislações, como no caso da CLT, ou por aspectos conjunturais e estruturais da sociedade, como crises econômicas, desemprego, inflação, desenvolvimento local e regional, entre outros fatores.

A organização de processos administrativos das áreas-meio perpassa toda a instituição, com níveis de responsabilidades diferenciados, organizando-se por meio dos Cargos Administrativos de diferentes instâncias.

O perfil do emprego evolui em todo o mundo. A contratação vitalícia do conjunto do pessoal universitário foi abandonada em muitos países, substituída por contratos de curta duração, e numerosos empregados administrativos ou auxiliares vêem seus empregos ameaçados pela prática da terceirização dos serviços, mediante concorrência. (CONFERÊNCIA..., 1999, p. 448)

⁴⁶ Também disponível em <http://www.puc-campinas.edu.br/rep/proavi/caderno2.pdf>. Acesso em: 20 maio 2006.

Deixando de focar, então, o primeiro e o segundo corpo de uma instituição educativa (docente e discente), passaremos a analisar o terceiro corpo.

2. O terceiro corpo: o corpo técnico-administrativo

A opção pelo corpo técnico-administrativo que não exerce atividade docente, caracterizado aqui como não-docente, é um recorte proposital, na medida em que é nossa própria experiência profissional.

Preliminarmente, destacamos do Plano Nacional de Educação que a

educação escolar não se reduz à sala de aula e se viabiliza pela ação articulada entre todos os agentes educativos - docentes, técnicos, funcionários administrativos e de apoio que atuam na escola. (BRASIL, PRESIDÊNCIA..., 2001, p. 79)

Apesar disso, na análise e leitura de alguns documentos sobre a legislação educacional, observa-se que “funcionários” ou outras definições a eles vinculadas não tinham estado presentes, como professores e alunos, mesmo que com menor destaque. Sob esse aspecto, exemplificamos: o §3º do Art. 8º da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, que se refere à constituição das Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, especifica que a consulta a entidades nacionais, públicas e particulares, para a sua composição “*congrega reitores de universidades, diretores de instituições isoladas, os docentes, os estudantes e segmentos representativos da comunidade científica.*”;

No entanto, essa situação, ao menos documentalente, tem sofrido mudanças, e para melhor.

No documento temático, preparatório para a Conferência Mundial sobre a Educação Superior, realizado em Paris, em agosto de 1998, intitulado “O pessoal de ensino superior: um permanente desafio” e preparado por John FIELDEN, Diretor da CHMS - Commonwealth Higher Education Management Service, destaca-se, no que concerne aos gestores dos estabelecimentos, vários tipos de medidas que seriam desejáveis, dentre as quais destacamos:

- torna-se preciso fazer da participação nos cursos de aperfeiçoamento uma condição prévia à obtenção de uma promoção ou acesso a determinados postos. Essa medida se aplicará aos professores e pesquisadores, tanto quanto ao pessoal administrativo;
- o chefe do estabelecimento deveria apoiar vigorosamente o aperfeiçoamento do pessoal, dele fazendo sua prioridade e cuidar para que um orçamento adequado lhe seja alocado; (...)
- deveria haver um esforço para promover uma cultura em que a participação nas atividades de aperfeiçoamento de pessoal seja uma rotina perfeitamente aceita. (CONFERÊNCIA..., 1999, p. 451)

Antigamente, o profissional cumpridor de ordens, regras, regulamentos, não-questionador, era o funcionário ideal, pois realizava exatamente as tarefas que lhe eram determinadas. Esse modelo de administração mecânica era marcado pela fragmentação, linearidade, previsibilidade, controle.

Nossa análise não teve como objetivo fazer uma avaliação geral de uma Instituição de Ensino Superior, o que implicaria envolver, não só o segmento *funcionários* na construção do projeto político-pedagógico, mas também *professores, alunos e gestores*. Escolhemos, intencionalmente, uma instituição com notória tradição histórica de construção coletiva de seu projeto pedagógico, como pressuposto para uma melhor obtenção de informações.

Como instrumento de coleta de dados, elaboramos e utilizamos um questionário. Optamos, então, por analisar a “fala” dos funcionários, a partir das respostas sobre as questões suscitadas no questionário e não a partir do contido no texto dos projetos pedagógicos de cada curso de uma universidade. A intenção foi trabalhar com um dado “real” e não um dado apenas textual, pois esse poderia não representar o que acontece na prática.

Os sujeitos da pesquisa são os funcionários que desempenham funções administrativas vinculadas às Faculdades e aos Centros há cinco anos ou mais (critério de inclusão). Os itens do questionário relativos à participação e ao projeto político-pedagógico procuraram identificar os sentimentos que os funcionários possuem quando participam, quando têm que participar, quando não participam, aquilo de que mais gostam nos momentos em que se sentem participando (de maneira geral) no dia-a-dia da Faculdade, Centro e Instituição, bem como a representação que tem, para eles, o Projeto Político-Pedagógico da Faculdade e/ou Centro e da Universidade.

Como critério de exclusão da pesquisa definimos todos os funcionários que desempenham funções administrativas, vinculados há menos de cinco anos às Faculdades e aos Centros, e todos aqueles que desempenham apenas funções técnicas.

A opção pelos funcionários com cinco anos ou mais de casa foi feita por entendermos que esse seria um tempo mínimo de experiência de trabalho universitário, capaz de propiciar aos sujeitos fazer comparações e dar opiniões sobre o processo histórico vivido. Afinal, o presente traz o passado. Uma vida de memórias! E o futuro? Uma vida que se projeta!

Entendemos que os fundamentos teórico-metodológicos a partir dos princípios da dialética, da práxis, é que nos permitiram leituras diversificadas do objeto de estudo, posto que esse se reveste de características históricas, sociais, políticas, culturais, econômicas e possui, em sua gênese, a idéia do constante movimento, abrangendo diferentes concepções de mundo, de sociedade e de homem.

Ao optarmos pelos princípios da dialética, realçamos as considerações de MINAYO, quando destaca que a dialética

... considera que o fenômeno ou processo social tem que ser entendido nas suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos. Compreende uma relação intrínseca de oposição e complementaridade entre o mundo natural e social, entre o pensamento e a base material. Advoga também a necessidade de se trabalhar com a **complexidade** (grifo nosso), com a especificidade e com as diferenciações que os problemas e/ou "objetos sociais", apresentam. (2002, p: 25)

Afinal, no pensamento da complexidade⁴⁷, a educação deve permitir a construção de um pensar que envolve a dialogicidade, os macroconceitos, a aceitação de que noções antagônicas não são, necessariamente, excludentes, podendo coexistir no plano espaço-temporal.

⁴⁷ Termo estudado especialmente por Edgard Morin. Etimologicamente, complexidade enraiza-se no termo latino *complexus*, que significa "aquilo que é tecido junto".

Trata-se de uma pesquisa quali-quantitativa, em que procuramos verificar e contrastar, constantemente, as informações encontradas, esforçando-nos em um trabalho de dar sentido aos dados, sem perder a riqueza do conteúdo de suas descrições e formas de apresentação.

Realizamos, pois, um diagnóstico do corpo técnico-administrativo não-docente por meio da aplicação de um instrumento (questionário) aos funcionários administrativos vinculados há cinco anos, no mínimo, às Faculdades e aos Centros de uma Universidade.

A consulta bibliográfica sobre a questão da avaliação institucional, às dissertações e teses envolvendo tanto a construção do Projeto Pedagógico Institucional quanto a participação dos segmentos acadêmicos, foi imprescindível para o desenvolvimento das temáticas de nosso trabalho.

O instrumento utilizado para fins de coleta de dados junto ao público-alvo foi elaborado contendo duas partes (ver Anexo A). A primeira delas intitulada “A - DADOS PESSOAIS” possui 10 questões: 3 fechadas, 5 mistas (com alternativas fechadas e abertas) e 2 abertas, elaboradas com a finalidade de caracterizar os funcionários com cinco anos ou mais de casa, sob os seguintes aspectos: idade, sexo, escolaridade, se assinante ou leitor de jornais e revistas, conforto doméstico (número de equipamentos), atividades de lazer, atuação extra Universidade e dados dos pais (ocupação e escolaridade), visando realizar um diagnóstico e caracterizar a origem socioeconômica dos respondentes.

A segunda parte “B - DADOS DA VIDA UNIVERSITÁRIA” possui 23 questões: 9 fechadas, 4 mistas (com alternativas fechadas e abertas) e 10 abertas; e foram elaboradas com a finalidade de identificar, sob a ótica dos funcionários, as possíveis diferenças entre o trabalho em uma Instituição Universitária e outras experiências vividas por eles; mês e ano de ingresso; participação nas atividades da Instituição, suas oportunidades e transformações; conhecimento sobre o PPP; o papel do segmento técnico-administrativo em um PPP; público para o qual trabalha e outros comentários que julgassem relevantes sobre a participação do funcionário na vida institucional.

Para a análise dos dados da pesquisa foram utilizados os *softwares* estatísticos SPSS - Statistical Package for Social Science (1999) e SPHINX (2006). Para a digitação dos dados coletados durante a pesquisa foi estruturado um banco de dados em ACCESS (1997), com o conteúdo (perguntas e alternativas) do questionário (Anexo A), cujas informações foram inseridas pelo próprio pesquisador, conforme as respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa.

Estabelecemos como critério de inclusão de sujeitos para a pesquisa os funcionários que ingressaram na Instituição até 31-7-2001. Essa data foi adotada como “data de corte” para considerar o mínimo de cinco anos de vínculo institucional. Portanto, não foram incluídos os funcionários que ingressaram na Instituição a partir de 01-8-2001.

Na Instituição onde os dados foram coletados, como em algumas universidades brasileiras, os cursos de graduação estão alocados nas Faculdades e estas, em Centros. Na segunda quinzena de outubro de 2006, contatamos as Unidades para nos apresentar e transmitir algumas informações a respeito da pesquisa e sobre a atividade/suporte que delas demandaria.

Como critério para o desenvolvimento de pesquisa envolvendo seres vivos, tanto na condição de aluno do Mestrado como por exigência da instituição à qual se vinculam os funcionários que responderam à pesquisa, tivemos que submeter o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética, para aprovação prévia, sem a qual não poderíamos iniciar os trabalhos. Por várias razões, a aprovação só aconteceu na primeira semana de dezembro de 2006.

Imediatamente, foram reiniciados os contatos com as Unidades para agendamento dos encontros com os funcionários e o trabalho de coleta de dados só foi encerrado aos 20 de março de 2007, em virtude de indefinições de algumas Unidades quanto à marcação de horários com os funcionários, por motivos desconhecidos. Das orientações às Unidades constaram: o título e objetivo do projeto, o nome e vínculo do pesquisador, a “população-alvo”, a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa e as providências básicas de: fazer um levantamento do número de funcionários que há cinco anos ou mais desenvolvem

atividades administrativas em todos os setores do Centro (considerando os que ingressaram até 31-7-2001 e não incluindo os que desempenhavam apenas funções técnicas); definir dia, horário e local mais conveniente para a apresentação da pesquisa aos funcionários e a aplicação do questionário; e retornar as informações ao pesquisador, visando a realização efetiva do encontro.

Durante os encontros com os grupos de funcionários, além de informações pessoais sobre o pesquisador e sobre o trabalho, frisamos que toda pesquisa é um estudo que procura aumentar o conhecimento sobre um assunto e chegar a novas descobertas; que eles (os participantes) não seriam identificados; que decidimos criar aquele momento para valorizar a contribuição que eles poderiam dar para a pesquisa; e que a participação na pesquisa era voluntária.

Os encontros, como já se esperava, foram diferenciados. Em conversas informais no início e ao final, houve grande interesse de alguns funcionários quanto à pesquisa, procurando saber detalhes sobre o trabalho. Em algumas áreas, informações complementares nessas conversas foram surgindo e imediatamente anotadas, após seu encerramento, no “diário de campo”.

As informações iniciais (número de funcionários com cinco anos ou mais de casa) foram coletadas junto às secretarias dos próprios Centros. Considerando o critério de inclusão de funcionários e apesar de a informação constar das orientações transmitidas previamente às Unidades e reforçadas pelo pesquisador nos encontros setoriais (antes da aplicação do questionário), houve cinco sujeitos que não possuíam, no mínimo, cinco anos de casa, mas entregaram o questionário respondido. Essa situação só foi detectada após a tabulação dos dados. Um dos sujeitos declarou que, apesar de ter ingressado em 2002, já havia trabalhado na Instituição em período anterior (1996 a 2000). Nesse caso, mantivemos a sua inclusão. Com relação aos outros quatro casos, excluimo-los do banco de dados.

Com o intuito de situar o cenário do nosso estudo, apresentamos, nas Tabelas 1 e 2, dados gerais do Brasil, da Região Sudeste e do Estado de São

Paulo, tanto em relação ao número e distribuição percentual⁴⁸ de IES públicas (federais, estaduais e municipais) e privadas (particulares em sentido estrito e comunitárias, confessionais e filantrópicas), quanto de funcionários técnico-administrativos, respectivamente, conforme dados divulgados em 2007, pelo MEC, em relação ao Censo da Educação Superior de 2005.

Tabela 1. Número e distribuição percentual de IES* e Universidades, em 30/6/2005, por Categoria Administrativa (Brasil, Região Sudeste e Estado de São Paulo).

Categoria Administrativa	Organização Acadêmica			
	IES*	%	Universidades	%
Brasil	2.165		176	
Pública	231	10,7	90	51,1
Privada	1.934	89,3	86	48,9
Sudeste	1.051		78	
Pública	98	9,3	27	34,6
Privada	953	90,7	51	65,4
São Paulo	521		37	
Pública	51	9,8	7	18,9
Privada	470	90,2	30	81,1

Fonte: MEC - Censo da Educação Superior - 2005

* Todas as instituições: Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas, Faculdades, Escolas e Institutos, Centros de Ensino Tecnológicos (CET), Faculdades de Tecnologias (FaT).

A Tabela 1 evidencia a existência da quase totalidade de IES privadas, considerando Brasil, Região Sudeste e Estado de São Paulo. As públicas representam por volta de 10% e as privadas 90%. A diferença é um pouco menor quando se verifica o número de Universidades.

⁴⁸ Distribuição percentual indica que o dado (ou a resposta) é único (ou único) para a questão.

A Tabela 2 nos permite visualizar o número de funcionários técnico-administrativos que trabalham nas IES brasileiras e sua distribuição percentual no país como um todo, na Região Sudeste e no Estado de São Paulo, unidade da federação onde se situa a Universidade de origem de nossos respondentes.

Tabela 2. Número e distribuição percentual de funcionários técnico-administrativos (em exercício e afastados), em 30/6/2005, por Categoria Administrativa de IES* e Universidades (Brasil, Região Sudeste e Estado de São Paulo).

Categoria Administrativa	Organização Acadêmica			
	IES*	%	Universidades	%
Brasil	272.082		172.858	
Pública	114.346	42,0	105.536	61,1
Privada	157.736	58,0	67.322	38,9
Sudeste	142.309		93.707	
Pública	56.553	39,7	52.263	55,8
Privada	85.756	60,3	41.444	44,2
São Paulo	74.397		50.659	
Pública	31.328	42,1	28.840	56,9
Privada	43.069	57,9	21.819	43,1

Fonte: MEC - Censo da Educação Superior - 2005

* Todas as instituições: Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas, Faculdades, Escolas e Institutos, Centros de Ensino Tecnológicos (CET), Faculdades de Tecnologias (FaT).

Observa-se que há uma proporcionalidade inversa de distribuição percentual de funcionários técnico-administrativos de instituições públicas e privadas, quando se comparam as IES de um modo geral com as Universidades, tanto do Brasil, da Região Sudeste, como do Estado de São Paulo; ou seja, quando se consideram as IES, as públicas representam, em média, 40% do total de funcionários técnico-administrativos e as privadas, 60% e, quando se consideram as Universidades, as públicas são da ordem de 60% e as privadas, 40%.

Considerando, pois, que há um percentual maior de funcionários em Universidades públicas, verifica-se que, excluindo esses do total “IES”, o percentual maior de funcionários em Instituições de Ensino Superior no Brasil, na Região Sudeste e no Estado de São Paulo, é de instituições privadas, confirmando a tendência que se tem mostrado há décadas, do aumento do número de escolas privadas, em detrimento das públicas.

Para identificação das áreas a que pertenciam os sujeitos, utilizamos a forma de enquadramento das áreas adotada pelo CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, conforme “Tabela das Áreas do Conhecimento”⁴⁹, respeitando, no entanto, a divisão interna adotada na Instituição e aglutinando, em áreas, as Faculdades e os Centros da Universidade. Nesse sentido, estabelecemos cinco áreas do conhecimento para o presente trabalho:

Quadro 1. Áreas do conhecimento adotadas para a pesquisa.

Número	Título
1	Ciências Biológicas, da Saúde e Psicologia
2	Ciências Contábeis, Administração e Economia
3	Ciências Exatas, Engenharias, Geografia e Arquitetura
4	Ciências Humanas, Sociais Aplicadas e Educação Física
5	Comunicação, Letras, Artes e Turismo

A Tabela 3 a seguir mostra a distribuição percentual dos 90 funcionários respondentes da pesquisa, por área de conhecimento.

Tabela 3. Distribuição percentual dos respondentes por áreas do conhecimento adotadas para a pesquisa.

Área	n	%
Ciências Biológicas, da Saúde e Psicologia	31	34,4
Ciências Contábeis, Administração e Economia	9	10,0
Ciências Exatas, Engenharias, Geografia e Arquitetura	17	18,9
Ciências Humanas, Sociais Aplicadas e Educação Física	23	25,6
Comunicação, Letras, Artes e Turismo	10	11,1
Total	90	100,0

⁴⁹ Disponível em: <<http://www.cnpq.br/areasconhecimento/index.htm>>. Acesso em: 04 jan. 2007.

O maior número de funcionários pertence à Área de Ciências Biológicas, da Saúde e Psicologia (Área 1), 31 (34,4%), e a área que contém o número menor de respondentes é a de Ciências Contábeis, Administração e Economia (Área 2), 9 (10,0%). Estes percentuais, no entanto, equivalem ao número de funcionários com cinco anos ou mais de vínculo institucional, uma vez que a Área 1 possuía 34 funcionários e a Área 2, 11 funcionários.

A Universidade possuía, no início do 2º semestre de 2006, o total de 421 funcionários vinculados às unidades acadêmicas (faculdades e centros), já excluídos desse montante os pertencentes às unidades administrativas (reitoria, pró-reitorias e outros órgãos vinculados à administração universitária).

Segundo levantamento realizado pelas próprias unidades acadêmicas, 99 funcionários (23,5% de 421) possuíam cinco anos ou mais de vínculo (potenciais respondentes) e exerciam apenas funções administrativas diretamente nas Faculdades e nos Centros. Por opção, não trabalhamos com os funcionários que exerciam apenas funções técnicas, os chamados técnicos especializados (Ex. Técnico em Química, Técnico em Microbiologia, Técnico em Fotografia, etc.).

Obtivemos 90 questionários respondidos (90,9% do universo de 99 funcionários), conforme se verifica na Tabela 4. O percentual de devolução foi extremamente significativo, e em duas das cinco áreas obtivemos a devolução de 100% dos questionários.

Tabela 4. Número de funcionários com cinco anos ou mais de vínculo institucional segundo informação dos Centros e percentual de devolução dos questionários, por áreas do conhecimento adotadas para a pesquisa.

Área	Func.*	Resp.**	%
Ciências Biológicas, da Saúde e Psicologia	34	31	91,2
Ciências Contábeis, Administração e Economia	11	9	81,8
Ciências Exatas, Engenharias, Geografia e Arquitetura	17	17	100,0
Ciências Humanas, Sociais Aplicadas e Educação Física	27	23	85,2
Comunicação, Letras, Artes e Turismo	10	10	100,0
Total	(99)	(90)	(90,9)

* Número de funcionários. ** Número de respondentes.

Nota-se que 9,1% dos potenciais respondentes não responderam o questionário. Desses, 2,0% foram por recusa declarada, sem alegação de motivos, e os demais (7,1%) por não coincidirem os momentos dos encontros nas Unidades com a presença desses funcionários ou por estarem em férias.

Como se observa na Tabela 5, a grande maioria dos funcionários (66), com cinco anos ou mais de casa, situa-se entre 30 e 49 anos (73,4%).

Tabela 5. Distribuição percentual dos respondentes por faixa etária.

Faixa etária	n	%
Até 29 anos	13	14,4
30 – 39 anos	32	35,6
40 – 49 anos	34	37,8
50 – 59 anos	7	7,8
60 anos ou mais	2	2,2
não-informado	2	2,2
Total	90	100,0

Segue a distribuição percentual dos respondentes por área e faixa etária.

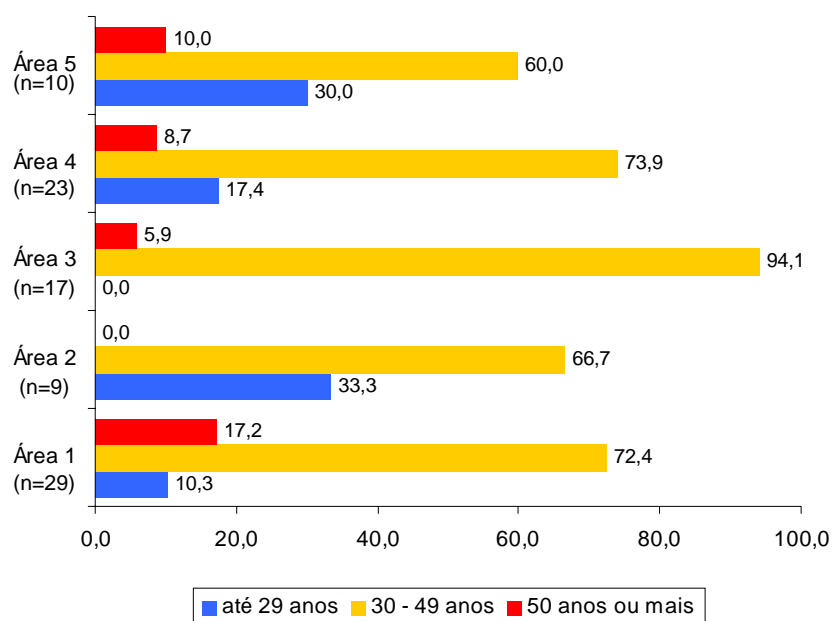


Figura 1. Distribuição percentual dos respondentes por área e faixa etária.

As porcentagens referem-se ao número de respondentes, excluindo-se os que não responderam a Questão 1. É importante frisar que os dados referem-se ao pessoal pertencente ao corpo técnico-administrativo com cinco anos ou mais de vínculo institucional, possuem cargos como funcionários e exercem apenas funções administrativas junto às Faculdades e Centros da Instituição.

Em todas as áreas, prevalecem os funcionários que possuem entre 30 e 49 anos, sendo maior a distribuição percentual, nessa faixa etária, na Área 3 - Ciências Exatas, Engenharias, Geografia e Arquitetura (94,1%) e a menor, na Área 5 - Comunicação, Letras, Artes e Turismo (60,0%). Nota-se que, na Área 2 - Ciências Contábeis, Administração e Economia, não há funcionários com 50 anos ou mais. E, na Área 3, não há funcionários com até 29 anos. Fato que nos faz considerar que, na Área 3, provavelmente os funcionários que possuem menos de cinco anos de casa, embora não saibamos sua idade, sejam pessoas mais jovens.

Segue, na Figura 2, a distribuição percentual dos funcionários por sexo, demonstrando a grande parcela feminina (78,9%) entre os funcionários que possuem cinco anos ou mais de vínculo institucional, trabalham diretamente junto às Faculdades e Centros e exercem apenas funções administrativas.

Trata-se de uma tendência, já observada em outras pesquisas, de aumento da presença de mulheres nas diversas atividades ocupacionais do Brasil e do mundo.

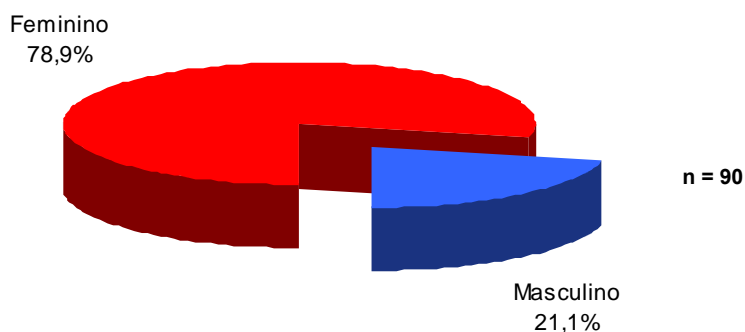


Figura 2. Distribuição percentual dos respondentes por sexo.

A prevalência de mulheres se mantém, quando observada a distribuição percentual por Área (Figura 3), sendo maior a diferença na Área 1 - Ciências Biológicas, da Saúde e Psicologia (90,3% de universo feminino e 9,7% masculino), e menor na Área 2 - Ciências Contábeis, Administração e Economia (55,6% e 44,4%, respectivamente).

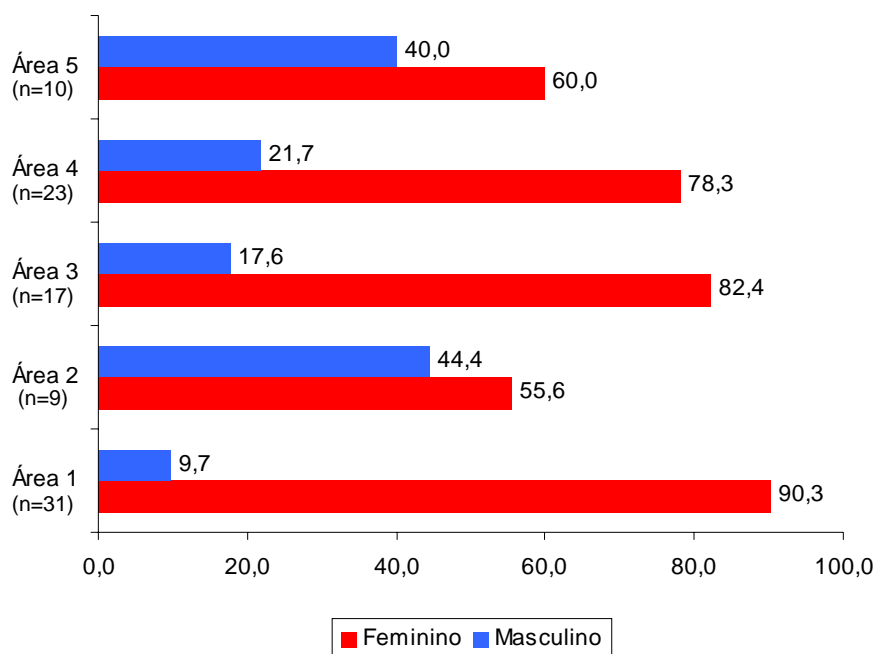


Figura 3. Distribuição percentual dos respondentes por área e sexo.

Na Tabela 6, apresentamos a distribuição percentual da escolaridade máxima de funcionários técnico-administrativos que trabalham nas IES brasileiras, considerando Brasil, Região Sudeste e Estado de São Paulo, conforme dados do Censo da Educação Superior – 2005, divulgado pelo MEC no presente ano de 2007.

Um dado interessante é observar que a distribuição percentual da escolaridade máxima dos funcionários técnico-administrativos no Brasil, na Região Sudeste, no Estado de São Paulo, IES públicas e privadas se diferencia minimamente em todos os níveis. A grande maioria não possui graduação completa (cerca de 65%).

E, dos que possuem graduação, a distribuição percentual, nesta escolaridade máxima, nas públicas e nas privadas, está entre 23,9 e 30,2%.

Tabela 6. Distribuição percentual dos funcionários técnico-administrativos (em exercício e afastados), em 30/6/2005, segundo a escolaridade máxima, por Categoria Administrativa de IES* (Brasil, Região Sudeste e Estado de São Paulo).

Escolaridade máxima	Categoria Administrativa			
	Pública	%	Privada	%
Brasil	114.346		157.736	
Sem Graduação	72.498	63,4	108.428	68,7
Graduação	32.010	28,0	37.717	23,9
Especialização	6.547	5,7	8.364	5,3
Mestrado	2.647	2,3	2.473	1,6
Doutorado	644	0,6	754	0,5
Sudeste	56.553		85.756	
Sem Graduação	36.284	64,2	58.328	68,0
Graduação	16.360	28,9	21.619	25,2
Especialização	1.967	3,5	3.986	4,7
Mestrado	1.528	2,7	1.313	1,5
Doutorado	414	0,7	510	0,6
São Paulo	31.328		43.069	
Sem Graduação	19.846	63,4	28.794	66,9
Graduação	9.463	30,2	11.908	27,6
Especialização	651	2,1	1.418	3,3
Mestrado	1.048	3,3	694	1,6
Doutorado	320	1,0	255	0,6

Fonte: MEC - Censo da Educação Superior - 2005

* Na coluna IES incluem-se todas as instituições: Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas, Faculdades, Escolas e Institutos, Centros de Ensino Tecnológicos (CET), Faculdades de Tecnologias (FaT)

Da mesma fonte extraímos as informações referentes às Universidades (tipo de organização acadêmica de onde “falam” os nossos respondentes), as quais constam da Tabela 7.

Tabela 7. Distribuição percentual dos funcionários técnico-administrativos (em exercício e afastados), em 30/6/2005, segundo a escolaridade máxima, por Categoria Administrativa de Universidades (Brasil, Região Sudeste e Estado de São Paulo).

Escolaridade máxima	Categoria Administrativa			
	Pública	%	Privada	%
Brasil	105.536		67.322	
Sem Graduação	67.315	63,8	45.796	68,0
Graduação	29.506	28,0	16.942	25,2
Especialização	5.641	5,3	3.411	5,1
Mestrado	2.479	2,3	947	1,4
Doutorado	595	0,6	226	0,3
Sudeste	52.263		41.444	
Sem Graduação	33.653	64,4	29.242	70,6
Graduação	15.130	28,9	9.761	23,5
Especialização	1.650	3,2	1.741	4,2
Mestrado	1.459	2,8	528	1,3
Doutorado	371	0,7	172	0,4
São Paulo	28.840		21.819	
Sem Graduação	18.283	63,4	15.390	70,5
Graduação	8.719	30,2	5.606	25,7
Especialização	530	1,9	515	2,4
Mestrado	1.019	3,5	235	1,1
Doutorado	289	1,0	73	0,3

Fonte: MEC - Censo da Educação Superior - 2005

A mesma realidade verificada anteriormente se evidencia entre as Universidades. É alta a distribuição percentual de funcionários técnico-administrativos sem graduação.

Em seguida, na Tabela 8, estão os dados dos respondentes da pesquisa. Para esses, agrupamos os dados de escolaridade anterior à graduação na categoria “Sem graduação”, visando adotar o mesmo critério do MEC, englobando, portanto, nesta categoria, aqueles com:

- Ensino Fundamental (1^a a 4^a séries) completo: 2 (2,2%);
- Ensino Fundamental (5^a a 8^a séries) completo: 4 (4,4%);
- Ensino Médio/Técnico completo: 30 (33,3%);

Tabela 8. Distribuição percentual dos respondentes segundo a escolaridade máxima.

Escolaridade máxima	n	%
Sem graduação	36	40,0
Graduação	44	48,9
Especialização	10	11,1
Total	90	100,0

A Tabela 8 nos indica que um número considerável de funcionários com cinco anos ou mais de vínculo institucional possui curso de graduação completo (48,9%). Esses representam 44 respondentes. No entanto, considerando que não é tão relevante o número de funcionários com idade até 29 anos (14,4%) e 33,3% possuem o Ensino Médio ou Técnico como escolaridade máxima, podemos supor que cerca de 30% dos funcionários não pretendem ou não estão em vias de ingressar no ensino superior, considerando as pessoas de maior idade com ensino médio ou técnico completos.

Comparando a Tabela 7 com a Tabela 8, na Universidade *locus* de nossa pesquisa, a escolaridade máxima dos respondentes se difere da escolaridade de funcionários nas IES e nas Universidades em geral. Em termos percentuais, os funcionários respondentes representam quase 50% com graduação e nas outras esferas (Brasil, Região Sudeste e Estado de São Paulo) há por volta de 25% de funcionários com essa escolaridade máxima.

Observando as escolaridades dos respondentes, todos os 90 funcionários possuem o ensino fundamental (1^a a 4^a série) completo; 88 têm fundamental (5^a a 8^a série) completo (97,8%); 84 com ensino médio completo (93,3%); 54 com ensino superior completo (60%) e 10 com especialização completa (11,1%).

A Figura 4 permite visualizar a escolaridade máxima (“completa” ou “incompleta”) dos respondentes, bem como de seus pais e mães.

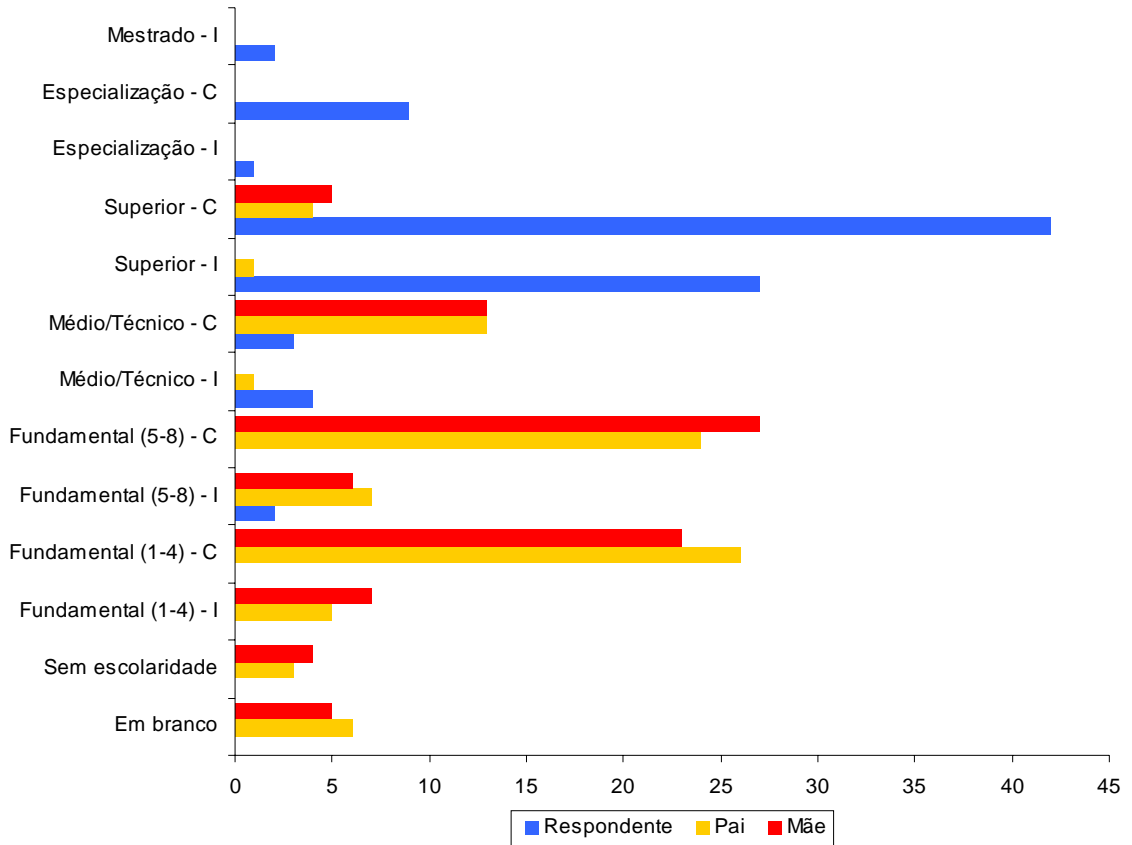


Figura 4. Número de respondentes, de pais e de mães, segundo a escolaridade máxima.

Verifica-se que 27 funcionários possuem o ensino superior incompleto (30%) e apenas 02 estão com o mestrado incompleto (2,2%). Desses 27 funcionários, 8 informaram 2006 ou 2007 na coluna ano da Questão nº 3 do questionário, diante de cuja informação podemos considerar que estão freqüentando o curso. Dos 19 restantes, 4 informaram o último ano de freqüência há 3 anos ou menos (2003, 2004, 2005); 3, há mais de 3 anos e 12 não informaram o ano (em branco). A escolaridade dos pais é bem inferior à escolaridade dos respondentes e entre os pais e mães as diferenças são mínimas.

Quanto à distribuição percentual de respondentes por área e escolaridade máxima, seguindo a mesma forma de classificação do IBGE, as realidades são diferenciadas, como se observa da Tabela 9:

Tabela 9. Distribuição percentual dos respondentes por área e escolaridade máxima.

Área*	Escolaridade máxima			Total
	Sem graduação	Graduação	Especialização	
Área 1	38,8	51,6	9,7	(31)
Área 2	22,2	77,8	0,0	(9)
Área 3	35,3	58,8	5,9	(17)
Área 4	43,4	39,1	17,4	(23)
Área 5	60,0	20,0	20,0	(10)

* Conforme agrupamento constante do Quadro 3.

A maior distribuição percentual de funcionários com graduação (77,8%) é na Área 2 - Ciências Contábeis, Administração e Economia e a menor, na Área 5 - Comunicação, Letras, Artes e Turismo (20,0%). Quanto aos funcionários com Especialização concluída, observa-se que na Área 2 não há pessoas com Especialização. Por outro lado, nas Áreas 4 e 5, encontram-se os maiores índices de funcionários com especialização concluída.

Para categorização das revistas citadas pelos respondentes, objeto da Questão 4 do questionário, procuramos verificar alguma classificação já existente na área de jornalismo e não a encontramos. Consultando a ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas, por correio eletrônico, fomos informados de que não existe uma norma para classificar revistas. Mantivemos contato pessoal, também, com uma professora universitária que trabalha com disciplina que aborda a questão da mídia escrita, produção e edição de revistas, da Faculdade de Jornalismo da Instituição *locus* de nossa análise. Ela revelou a inexistência formal desse tipo de classificação e esclareceu que há uma certa classificação adotada pelo mercado editorial de revistas e que, usualmente, as próprias revistas se classificam.

A partir de exemplos apresentados pela docente, consultamos, pela internet, as páginas de algumas revistas, e procuramos categorizá-las seguindo a classificação da editora. Para aquelas em que inexistia uma classificação, utilizamos nosso “bom senso”, mediante os conteúdos nelas abordados.

Quadro 2. Categorização de revistas citadas pelos respondentes.

Categoria	Revista	
1	Arquitetura, design, decoração, urbanismo	ArcDesign; Arquitetura & Construção; aU Arquitetura & Urbanismo; Casa Claudia; Projeto; Urbs
2	Celebridades e sociedade	Caras; Contigo!; Minha Novela
3	Divulgação científica	National Geographic; Superinteressante; Revista interna da Instituição
4	Economia e negócios	Exame; Você S/A
5	Educação	Nova Escola
6	Esporte, lazer e hobby	Fotografe melhor; Go outside; O mundo das orquídeas
7	Femininas	Claudia; Crescer; Criativa; Elle; Marie Claire; Nova
8	Informação geral	Caros Amigos; Carta Capital; Época; Istoé; Veja
9	Informática e tecnologia	Info
10	Masculinas	VIP
11	Moda, corte e costura	Manequim
12	Religiosas	Brasil Cristão
13	Saúde e medicina	Boa Forma; Vida Simples

Observamos, na Figura 5, que um número considerável de funcionários são leitores de jornais e revistas: 74 (82,2%) e 73 (81,1%), respectivamente..

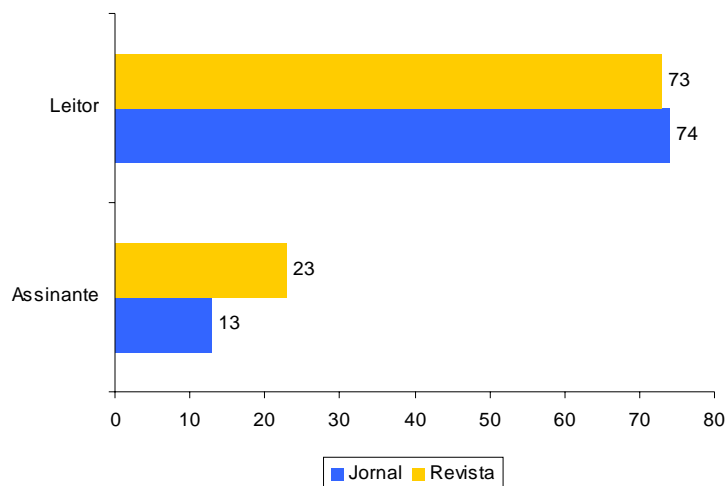


Figura 5. Número de respondentes leitores e assinantes de jornais e revistas.

Apenas 13 (14,4%) dos respondentes são assinantes de jornais e 23 (25,5%), de revistas. Dentre os leitores de revistas, em primeiro lugar aparecem as de informação geral (91,8%) e, em segundo lugar, revistas femininas (17,8%).

A Tabela 10 apresenta a porcentagem⁵⁰ de funcionários assinantes e leitores por jornais.

Tabela 10. Porcentagem de funcionários assinantes e leitores por jornais.

Jornais	%	
	Assinante	Leitor
Circulação local	69,2	83,8
Folha de São Paulo	7,7	37,8
O Estado de São Paulo	15,4	10,8
Outro	7,7	16,2
Em branco	7,7	8,1
Total de respondentes	(13)	(74)

A grande maioria, tanto de assinantes (69,2%) como de leitores (83,8%), são assinantes e leitores de jornal de circulação local.

Pela Tabela 11, a seguir, observa-se que a terceira categoria mais lida é a de economia e negócios.

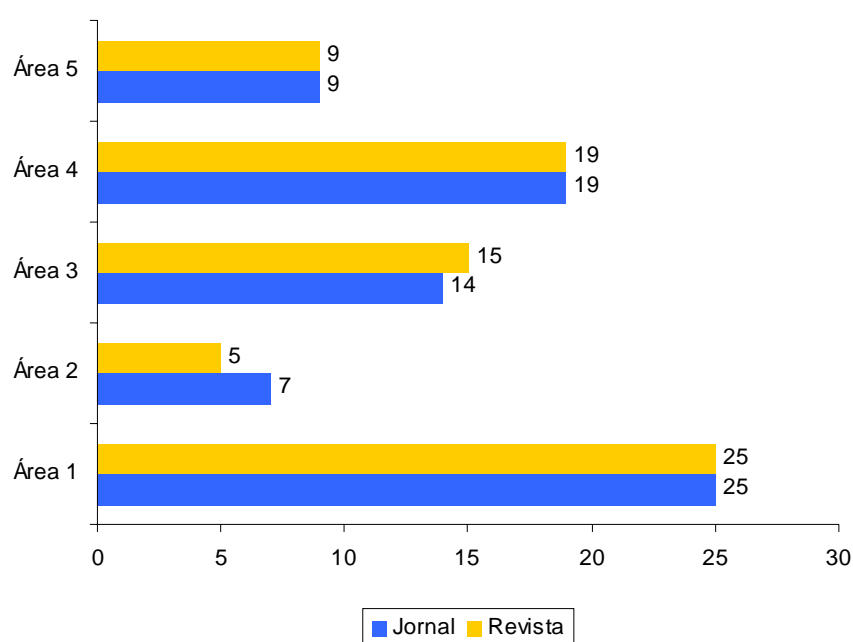
Em relação à revista *Você S/A*, apesar de seu conteúdo, na maioria das vezes, tratar das exigências do “mercado”, o “profissional perfeito”, como se todos tivessem oportunidades iguais (o mundo globalizado reforça que “tudo depende de você”), denota preocupação dos respondentes com o mundo do trabalho, querendo-nos transparecer o desejo de melhoria de sua qualidade.

⁵⁰ Porcentagem indica que mais de uma resposta foi possível para a questão.

Tabela 11. Porcentagem de funcionários assinantes e leitores por categorias de revistas.

Categorias de revistas	%	
	Assinante	Leitor
Arquitetura, design, decoração, urbanismo	8,7	8,2
Celebridades e sociedade	13,0	15,1
Divulgação Científica	4,3	13,7
Economia e negócios	13,0	16,4
Educação	-	2,7
Esporte, lazer e hobby	4,3	5,5
Femininas	26,1	17,8
Informação geral	43,5	91,8
Informática e tecnologia	4,3	2,7
Masculinas	4,3	2,7
Moda, corte e costura	4,3	1,4
Religiosas	-	2,7
Saúde e medicina	8,7	4,1
Em branco	4,3	12,3
Total de respondentes	(23)	(73)

Os dados da Figura 6, identificam os leitores de jornais e revistas, por Área, excluindo os assinantes.

**Figura 6.** Número de respondentes leitores de jornais e revistas por área.

Interessante observar que, em relação ao número de funcionários respondentes, leitores de jornais e revistas, é praticamente o mesmo em todas as áreas e idênticos nas Áreas 1, 4 e 5.

Abrangendo uma parte do tempo e os espaços ocupados pelos funcionários, na Questão 6 do questionário buscamos identificar as atividades que costumam desenvolver em horários de lazer.

Há falta de consenso sobre o significado de lazer, quer no nível do senso comum, quer entre os estudiosos do assunto ou técnicos que atuam na área. Aqui, utilizamos lazer, na concepção de MARCELLINO (1987, p. 31), para quem prefere entender o lazer

como a cultura - compreendida no seu sentido mais amplo - vivenciada (praticada ou fruída) no "tempo disponível". O importante, como traço definidor, é o caráter "desinteressado" dessa vivência. Não se busca, pelo menos fundamentalmente, outra recompensa além da satisfação provocada pela situação. A "disponibilidade de tempo" significa possibilidade de opção pela atividade prática ou contemporânea.

O autor aborda, ainda, que a tendência que se verifica é considerar o lazer sobre dois aspectos, tempo e atitude,

como uma atividade de escolha individual, praticada no tempo disponível e que proporcione determinados efeitos, como o descanso físico ou mental, o divertimento e o desenvolvimento da personalidade e da sociabilidade. (ibid., p. 31)

Foram pré-definidas oito atividades, a opção "nada" como uma das alternativas, além de uma última, completando dez, para o respondente especificar "outras", porventura realizadas.

Como a opção de resposta era múltipla (as pessoas podiam responder mais de uma alternativa) e considerando as respostas válidas, demonstramos, a seguir, as três primeiras atividades que os respondentes mais fazem, em porcentagem:

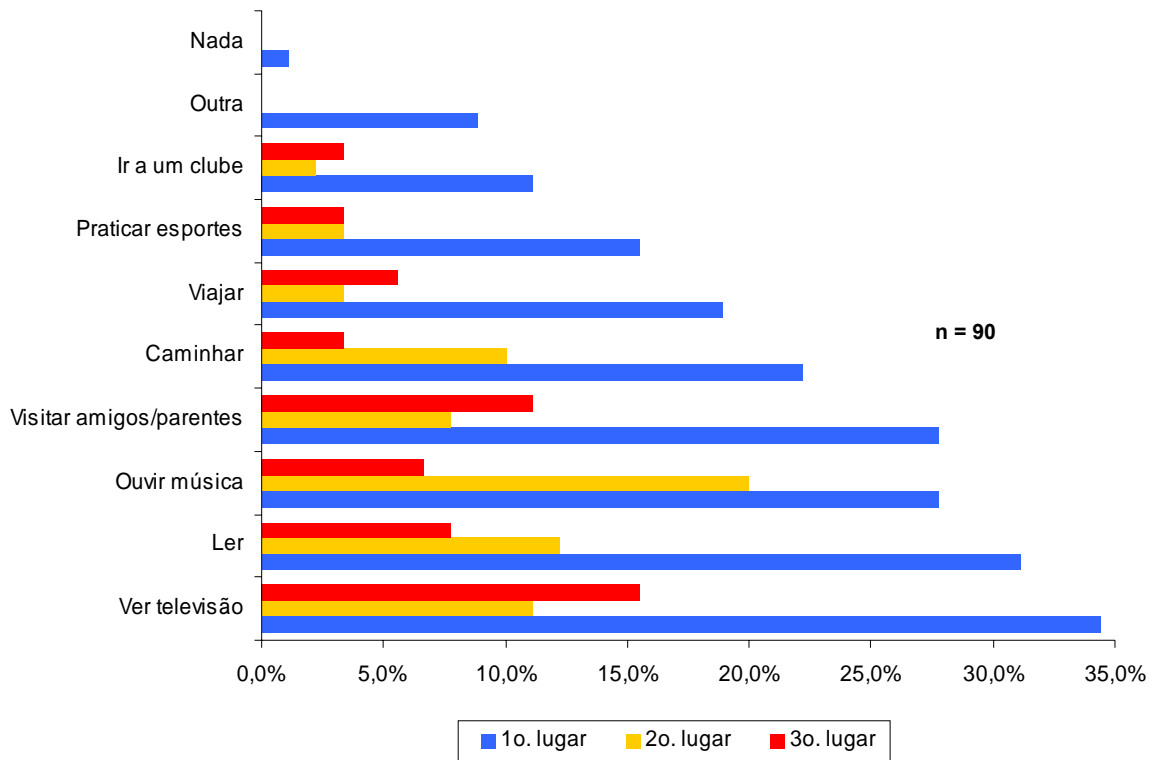


Figura 7. Porcentagem de atividades de lazer dos respondentes, segundo as três primeiras atividades declaradas como as mais realizadas.

Apesar da opção “ver televisão” ser a que mais apareceu e estar em 1º lugar entre todas as outras (houve quase 35% de respostas), a leitura aparece como 1º lugar em segunda opção de atividade realizada pelos funcionários (cerca de 32%). Esse dado, em comparação com o constante da Figura 5, onde 82,2% e 81,1% informaram ler jornais e revistas, respectivamente, nos leva a supor que os funcionários consideraram outros “veículos” para leitura, além de jornais e revistas, como livros (que não foi perguntado), bem como a internet, como alguns funcionários nos informaram informalmente nos encontros havidos.

Embora o questionário não tivesse o objetivo de analisar o índice de conforto doméstico dos sujeitos, as respostas à Questão 5 subsidiaram visualizar um dos aspectos que o envolvem.

Tabela 12. Número e porcentagem de respostas segundo a quantidade de equipamentos existentes na residência dos respondentes.

Equipamentos	n	%
Geladeira	90	100,0
Máquina de lavar	89	98,9
Televisão em cores	89	98,9
Rádio	87	96,7
Videocassete e/ou DVD	86	95,6
CD player	77	85,6
Máquina fotográfica	76	84,4
Microondas	69	76,7
Computador	68	75,6
Freezer	50	55,6
Aspirador de pó	47	52,2
Total de respondentes	90	

Em termos de atuação em grupos fora do ambiente de trabalho, encontramos os seguintes dados constantes da Tabela 13:

Tabela 13. Número e porcentagem de respostas segundo a atuação em grupos fora do ambiente de trabalho.

Grupos	n	%
Não atua	58	64,4
Grupos religiosos	23	25,6
Comunidade de bairro	9	10,0
Outros grupos voluntários	7	7,8
Grupos assistenciais	3	3,3
ONGs	2	2,2
Grêmios estudantil	1	1,1
Partidos políticos	1	1,1
Em branco	2	2,2
Total de respondentes	90	

A maioria dos funcionários (64,4%) não atua em grupos fora do ambiente de trabalho. No entanto, um considerável número (51,1%) participa de grupos, com predominância dos grupos religiosos.

Tabela 14. Distribuição percentual dos respondentes segundo faixa de renda familiar.

Faixa de renda familiar*	%
até R\$1.050,00	10,0
acima de R\$1.050,00 até R\$1.750,00	27,8
acima de R\$1.750,00 até R\$3.500,00	40,0
acima de R\$3.500,00 até R\$7.000,00	16,7
acima de R\$7.000,00 até R\$14.000,00	1,1
não-informado	4,4
Total	(90)

* Baseada no valor do salário mínimo vigente no início de aplicação do questionário (dezembro/2006): R\$350,00.

A Tabela 14 mostra que 37,8% dos respondentes possuem renda familiar até R\$1.750,00 e é baixo o número de funcionários que informaram possuir renda acima de R\$7.000,00 (1,1%). Nenhum deles declarou possuir renda acima de R\$14.000,00

Para análise de origem socioeconômica dos respondentes, procuramos, primeiramente, na literatura da área, critérios passíveis de serem utilizados na presente pesquisa.

Encontramos, por exemplo, a CBO - Classificação Brasileira de Ocupações de 2000, cuja codificação utiliza as famílias ocupacionais, mas a consideramos muito detalhista e envolveria outras informações que deveriam constar do questionário, necessárias para utilizar tal classificação com os critérios para ela exigidos.

Posteriormente, verificamos que o IBGE tem utilizado com regularidade classificações agregadas em tabulações da estrutura ocupacional brasileira, agrupando as ocupações segundo a natureza da ocupação exercida e similaridade do setor de atividade, classificadas em 10 grandes grupos ocupacionais, separados por critério de setor de atividades (1. ocupações administrativas; 2. técnicas, científicas, artísticas e assemelhadas; 3. agropecuária e da produção extrativa vegetal e animal; 4. produção extrativa mineral; 5. indústrias de transformação e construção civil; 6. comércio e atividades auxiliares; 7. transportes e comunicações; 8. prestação de serviços; 9. defesa nacional e segurança pública; 10. outras ocupações, ocupações mal definidas ou não-declaradas). Esta, embora interessante do ponto de vista da distribuição ocupacional, a consideramos não muito identificadora entre as ocupações de empregadores e/ou atividades de supervisão e as que concentram as ocupações de empregados.

Há, também, o CCEB - Critério de Classificação Econômica Brasil da ABEP - Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa, que é o principal instrumento de segmentação da população segundo seu poder de compra. Esse critério classifica a população em classes econômicas A, B, C, D e E, pela pontuação obtida na posse de determinados bens e o grau de instrução do chefe de família. No entanto esse critério também exige um nível de detalhamento, bem como alguns procedimentos na coleta dos itens que não nos são permitidos, pois o questionário não havia sido previamente estruturado com o nível de exigência requerido, como, por exemplo: quantidade de banheiros na residência, geladeira com e sem freezer, se o bem (eletroeletrônico) é alugado, emprestado ou está quebrado, se a residência possui empregada doméstica (e se é mensalista). Além do que, a própria Associação alerta que o critério não é suficiente para uma boa classificação em pesquisas qualitativas de mercado e que se deve obter o máximo de informações (possível, viável, razoável) sobre os respondentes, incluindo preferências e interesses, lazer e hobbies e até características de personalidade.

Em geral, as pesquisas e estudos de origem socioeconômica que consultamos apontam a necessidade de um maior número de variáveis e

detalhamento de informações, as quais não dispomos nos dados extraídos do questionário aplicado. Uma pesquisa mais aprofundada demandaria a reformulação das questões existentes e inclusão de novas variáveis, o que inviabilizaria, em função do tempo disponível, o presente estudo. No entanto, a nossa intenção em realizar a análise de origem socioeconômica dos respondentes não se inviabilizou, como veremos a seguir.

O propósito, quando da formulação do questionário, era utilizar, para a análise de origem socioeconômica dos respondentes, as informações das questões nº 5, sobre equipamentos existentes na residência, nº 8, referente escolaridade e nível de ocupação dos pais (pai e mãe), e nº 10, com informações sobre a renda familiar.

Primeiramente, seguindo esquema dos sete níveis definidos por GOUVEIA e HAVIGHURST (1969, p. 50), que representa uma versão modificada da classificação ocupacional de cinco níveis proposta e utilizada por HUTCHINSON (1960, p. 77), foram hierarquizados os níveis de ocupação do pai do funcionário (Questão 8, item “a”).

Para detalhamento dos tipos de ocupação por nível, adotamos o constante da pesquisa coordenada por BALZAN (1998), que utilizou os sete níveis de GOUVEIA e HAVIGHURST e acrescentamos outras ocupações que surgiram dos dados encontrados, não constantes desses níveis.

Baseando-se na ocupação do pai, GOUVEIA & HAVIGHURST agruparam os sete níveis iniciais em três categorias mais amplas denominadas estratos superior, médio e inferior, para caracterizar o nível ocupacional da família de origem. No estrato superior incluíram as posições I e II; no estrato médio, as posições III e IV, que abrangem todas as demais ocupações de natureza não-manual; e, no estrato inferior, todas as ocupações manuais – as categorias V, VI e VII.

Como critério de agrupamento das ocupações, utilizamos, também, as informações do item “b” da Questão 8 do questionário aplicado, no qual o

funcionário identificou se o pai possuía subordinados e, em caso positivo, o número de pessoas que trabalham ou trabalharam sob as suas ordens, seguindo o enquadramento adotado por BALZAN (1998).

Nos estudos de GOUVEIA E HAVIGHURST, mesmo nas análises de “instrução”, a classificação da família do aluno se baseou apenas em informações a respeito da instrução do pai, justificando que “... *encontra apoio no fato de que, em geral, o nível educacional da mãe não ultrapassa o do pai.*” (1969, p. 76)

Embora nosso trabalho não trate de um estudo puramente sociológico, consideramos conveniente pontuar algumas observações feitas por SILVA (1981), quanto ao critério construído por HUTCHINSON, no que diz respeito a críticas da classificação utilizada.

Nem sempre a uma ocupação com elevado prestígio corresponde um elevado *status* na hierarquia social. Some-se a isso o problema da variação do prestígio das ocupações no tempo, o que implicaria a necessidade de uma nova pesquisa para se estabelecer nova hierarquia. (p. 42)

E prossegue, fazendo menção à não-existência de correspondência entre algumas denominações genéricas de nível ocupacional e os tipos heterogêneos de profissionais que elas englobam e propõe um modelo de estratificação intimamente vinculado à sociedade de classes, distinguindo entre “posição de classe” (atividades não-assalariadas e assalariadas - manuais e não-manuais) e “situação de classe” (faixas de ganhos em salário mínimo).

Não obstante e realizada tal ponderação, embora concordemos com a crítica de que algumas ocupações não correspondem aos seus respectivos níveis ocupacionais, utilizamos, para estabelecimento dos níveis de ocupação do pai, a classificação de GOUVEIA & HAVIGHURST (1969) e a consideramos adequada para os propósitos da presente pesquisa (ver “Critério 1” da Tabela 17). Atualizar a escala demandaria uma ampla pesquisa, envolvendo um número maior de sujeitos.

Procurando utilizar, no entanto, outra forma de cálculo da origem socioeconômica, construímos o “Critério 2”, acreditando ser mais adaptada à realidade do mundo atual, com o objetivo de comparar com os critérios de HUTCHINSON, GOUVEIA e HAVIGHURST e considerando que:

- os estudos de HUTCHINSON foram realizados nos anos 1950 e publicados em 1960 e os de GOUVEIA & HAVIGHURST foram publicados em 1969, baseados em uma realidade que histórica, política e economicamente teve profundas transformações no mundo contemporâneo nesse intervalo de quase cinquenta anos;
- em razão da consideração anterior, no contexto da estruturação atual das famílias, no que tange à sua própria composição (muitas vezes só constituída de pai e filhos ou só mãe e filhos), as mulheres têm atingido mais e, em muitos casos, melhores ocupações profissionais do que os homens⁵¹;
- as análises encontradas não utilizaram a ocupação e a escolaridade das mães para caracterização de origem socioeconômica;
- os estudos mencionados e outros por nós consultados não apresentam um critério que contemple a forma de calcular a origem socioeconômica baseando-se somente nas categorias ocupação e escolaridade do pai e da mãe e renda familiar, embora todos façam referência a um ou dois desses critérios;

decidimos utilizar, também, para análise de origem socioeconômica dos respondentes, a seguinte metodologia:

- a) nível de ocupação do pai e da mãe, seguindo agrupamento constante do Quadro 3 - composto conforme pesquisa coordenada

⁵¹ Conforme o IBGE, o indicador “Famílias por Sexo do Chefe (ou pessoa de referência)” vem, desde a década de 80, crescendo de maneira regular a proporção de domicílios com chefes mulheres. Em 1981 e 1985, essa proporção era, respectivamente, de 16,9% e 18,2%; em 1990 e 1995, era de 20,3% e 22,9%. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/notasindicadores.shtml>>. Acesso em: 03 abr. 2007.

por BALZAN (1998), que utilizou os sete níveis de GOUVEIA e HAVIGHURST e acrescentou um oitavo nível “Ocupações do lar”, para contemplar as mães dona-de-casa - e baseando-se nas respostas à Questão 8 do questionário aplicado, itens “a”, “b”, “d” e “e”;

- b) escolaridade do pai e da mãe, utilizando as respostas à mesma questão, itens “c” e “f”;
- c) renda familiar do respondente, conforme informações da Questão 10.

No detalhamento dos tipos de ocupação pelos oito níveis, acrescentamos, então, as ocupações das mães dos respondentes (Questão 8, item “d”) e, ainda, as outras ocupações que surgiram dos dados encontrados, assim como foi feito no caso dos pais, visando compor as oito categorias.

Quadro 3. Agrupamento de ocupações adotado para a pesquisa.

(continua)

Nível	Ocupação
I - Altos cargos políticos e administrativos; proprietários de grandes empresas e assemelhados	Banqueiro; Deputado; Desembargador; Diplomata; Diretor Superintendente de grande companhia (inclusive banco) com 50 subordinados ou mais; Dono de empresas comerciais ou equivalentes com 50 empregados ou mais; Fazendeiro com 50 empregados ou mais; General; Brigadeiro; Almirante; Industrial com 100 empregados ou mais.
II - Profissionais liberais; cargos de gerência ou direção; proprietários de empresas de tamanho médio	Advogado; Agrônomo; Arquiteto; Comerciante - 11 a 49 empregados ou "muitos" empregados; Corretor de imóveis com mais de 10 empregados ou "muitos" empregados; Delegado de polícia; Dentista; Diretor de repartição pública; Economista; Enfermeiro padrão; Engenheiro; Engenheiro Químico; Farmacêutico (diplomado); Fazendeiro ou pecuarista - 11 a 49 empregados ou "muitos" empregados; Fazendeiro ou pecuarista, sem informação sobre o número de empregados; Fiscal de consumo; Fiscal de rendas estaduais (São Paulo); Gerente de banco; Gerente pessoal; Industrial ou dono de fábrica - 11 a 99 empregados ou "muitos" empregados; Industrial, sem informação sobre o número de empregados; Jornalista; Juiz, Promotor; Médico; Oficiais das Forças Armadas (exceto General, Brigadeiro, Almirante e Tenente); Prefeito, Professor universitário; Tabelião, Dono de cartório, Escrivão de cartório, Oficial maior; Vereador; Veterinário.

Quadro 3. Agrupamento de ocupações adotado para a pesquisa.

(continuação)

Nível	Ocupação
III - Posições mais baixas de supervisão ou inspeção de ocupações não-manuais; proprietários de pequenas empresas comerciais, industriais, agropecuários, etc.	Administrador de fazenda com mais de 10 empregados; Agente, do correio (Chefe de agência); Agente de estatística; Aviador (sem especificar); Bibliotecário; Caixa bancário; Chefe de escritório ou de seção em Repartição Pública; Chefe de pessoal; Chefe de secretaria; Coletor estadual e federal; Comerciante imobiliário (conta própria); Comerciante ou dono de estabelecimento comercial, com 2 a 10 empregados ou "alguns" ou "vários" empregados (inclusive "dono de hotel"); Comerciante (sem especificar); Conferente de alfândega; Construtor (sem referência a número de empregados); Contador, Contabilista, Guarda-livros; Corretor de imóveis (com 2 a 10 empregados); Delegado Regional de Ensino (São Paulo); Desenhista (empregado e conta própria); Despachante (com mais de um empregado); Diretor de escola Secundária; Dono de farmácia; Dono de máquina de café (até cinco empregados); Escrevente de cartório; Forças Armadas (Tenente e Subtenente do Exército e equivalente na Aeronáutica e Marinha); Industrial ou Dono de fábrica (2 a 10 empregados); Inspetor de Ensino (São Paulo); Lançador de Prefeitura; Oficial de Marinha Mercante; Pastor protestante; Professor secundário; Proprietário (sem especificar "do quê"); Proprietário rural (2 a 10 empregados ou "vários" empregados); Protético (com um ou mais empregados); Químico industrial (sem curso superior); Representante de firma comercial (2 a 10 empregados e sem referência a número de empregados); Tesoureiro; Topógrafo.
IV - Ocupações não-manuais de rotina e assemelhadas	Apicultor (sem informação sobre a propriedade da terra); Administrador de fazenda (até 10 empregados); Almoxarife; Artista (sem especificar); Auxiliar de enfermagem; Auxiliar de escritório; Bancário (sem especificar); Caixa de firma comercial; Chefe de estação de estrada de ferro; Comércio (sem especificar e sem empregados); Conferente (exceto conferente de alfândega - que fica na categoria III); Corretor de imóveis (com menos de 2 empregados); Datilógrafo; Despachante de companhia de aviação; Despachante sem empregado ou com um empregado; Diretor de escola primária; Dono de estabelecimento comercial (sem empregado e com empregado); Enfermeiro; Escriurário; Escrivão de polícia; Ferroviário (sem especificar); Gerente de casa comercial - de tamanho médio (2 a 10 subordinados); Inspetor de alunos; Locutor; Músico; Professor de música; Professor primário; Propagandista (empregado); Protético (sem empregado); Publicitário (sem especificar); Radialista; Radiotelegrafista; Recepcionista; Repórter; Revisor; Sargento; Sítante proprietário (com empregado ou sem empregado); Sítante (sem informação sobre o número de empregados); Técnico de laboratório; Telegrafista; Vendedor de firma; Vendedor de produtos farmacêuticos; Viajante comercial.

Quadro 3. Agrupamento de ocupações adotado para a pesquisa.

(conclusão)

Nível	Ocupação
V - Supervisão de trabalho manual e ocupações assemelhadas	Agricultor (por conta própria) com ou sem empregados; Apontador de obras; Artífice (com 2 a 4 empregados); Chefe de estiva; Chefe de obras; Chefe de turma; Chefe de trem; Chefe de seção (fábrica); Contramestre; Cozinheiro (restaurante de primeira classe); Empreiteiro; Feitor ou capataz; Fiscal de transporte coletivo; Guarda aduaneiro; Inspetor de obras (não é engenheiro); Inspetor de polícia; Inspetor de serviço (oficina mecânica-automóveis); Mestre (indústria); Mestre-de-obras.
VI - Ocupações manuais especializadas e assemelhadas	Agricultor (meeiro ou parceiro); Alfaiate; Barbeiro; Cabeleireiro; Carpinteiro; Chacareiro; Chapeleiro; Cinegrafista; Cortador de luvas; Costureira; Dono de banca de jornais e revistas; Dono de lenhadora; Dono de pensão; Dono de olaria; Dono de quitanda; Eletricista; Encanador ou Bombeiro; Funileiro; Marceneiro; Mecânico; Motorista; Músico de banda; Operador de cinema; Ourives; Padeiro (distribuidor) por conta própria; Pedreiro; Pintor; Relojoeiro; Sapateiro; Seleiro; Serralheiro; Técnico de tecidos; Técnicos de TV; Vidraceiro; Zelador de edifício.
VII - Ocupações manuais não especializadas	Ajudante/Servente de pedreiro; Barqueiro; Carregador; Carroceiro; Cobrador de ônibus; Coletar de lixo; Cozinheiro; Dono de charrete; Empregada doméstica; Entregador; Foguista; Guarda noturno; Lavrador (sem empregado); Lustrador; Marinheiro; Motorneiro; Pescador; Posseiro; Porteiro; Servente de limpeza; Tintureiro (sem empregados); Trabalhador rural; Vendedor ambulante; Vigia.
VIII -Ocupações do lar	Dona-de-casa.

Para o nível de ocupação do pai foram utilizados os sete níveis iniciais do Quadro 3 e, para a ocupação da mãe, os oito níveis.

Para cada um dos níveis foi atribuída uma nova classificação, inversamente proporcional, ou seja: valor 8 para o nível I, valor 7 para o nível II e assim por diante, tanto para pai como para mãe.

Embora a categoria VIII refira-se apenas às mães, atribuímos o mesmo valor para pai e mãe para evitar um valor diferenciado para o mesmo nível (ver Tabela 16).

Tabela 15. Distribuição percentual das ocupações dos pais dos respondentes, por nível.

Nível	Pai		Mãe	
	Ocupação	%	Ocupação	%
I	Diretor técnico de indústria	1,1	-	0,0
II	Proprietário rural; Fazendeiro (dono); Gerente de empresa própria	3,3	Enfermeira padrão; Gerente financeira	2,2
III	Gerente de supermercado/ loja; Gerente de eventos; Encarregado de escritório; Sub-tenente; Comerciante; Encarregado geral; Proprietário de farmácia	13,3	Inspetora de ensino; Professora e diretora – ensino médio	2,2
IV	Vendedor; Chefe de estação de trem; Escrivão; Sítante; Administrador; Agente penitenciário; Inspetor de alunos; Enfermeiro	13,3	Assistente Administrativa; Inspetora de alunos; Auxiliar de escritório; Professora primária; Vendedora; Secretária; Professora artesanato; Auxiliar de enfermagem; Enfermeira; Monitora de creche	15,6
V	Mestre de obras; Agricultor; Montador de elevadores; Inspetor de esporte; Analista de máquinas; Fiscal de transporte público	10,0	-	0,0
VI	Metalúrgico; Zelador; Pedreiro; Feirante; Taxista; Operador de máquinas; Encanador; Técnico em manutenção; alfaiate; Pintor; Mecânico; Marceneiro; Tapeceiro; Operador de produção; Agricultor; Carpinteiro; Maquinista – FEPASA; Eletricista	45,6	Costureira; Cabeleireira	10,0
VII	Trabalhador rural; Saqueiro; Retireiro; Ajudante geral	8,9	Cozinheira; Empregada doméstica; Servente de escola pública; Agente de higiene hospitalar; Auxiliar de manutenção	21,1
VIII	-	0,0	Do lar; Dona-de-casa	45,6
Não-informado		4,4		3,3
Total		(90)		(90)

Para as nove categorias de escolaridade do pai e da mãe (ver Tabela 16), seguimos a classificação do questionário, de acordo com a resposta dada pelos respondentes para os itens “c” e “f” da Questão 8, ou seja: valor 9 para superior completo (maior escolaridade encontrada), valor 8 para superior incompleto e assim por diante. E, para a renda familiar, seguimos a distribuição constante da Questão 10 do questionário aplicado, atribuindo o valor 1 para a renda mais baixa, 2 para a faixa seguinte, e assim por diante.

Após esse processo, obtivemos, para cada uma das três variáveis, relativa a cada respondente, um novo conjunto de pontuação. Considerando que as pesquisas encontradas dão valor relevante para a categoria “ocupação” e, quando considerada a “escolaridade”, ela aparece em segundo plano e a “renda familiar” segue, em importância, às demais, atribuímos peso diferenciado ao conjunto de pontuação de cada critério, de cada respondente, da seguinte maneira: peso 3 para ocupação do pai e da mãe, peso 2 para escolaridade do pai e da mãe e peso 1 para renda familiar declarada pelo respondente.

Nesse sentido, o somatório ponderado foi dividido por 11, representado por: peso 3 para ocupação do pai e da mãe ($3 \times 2 = 6$); peso 2 para escolaridade do pai e da mãe ($2 \times 2 = 4$); e, peso 1 para a renda familiar do respondente ($1 \times 1 = 1$), gerando uma escala de valores que variaram entre 1,00 e 8,20. Essa escala foi subdividida, igualmente, em cinco, para contemplar as cinco costumeiras “classes” sociais consideradas em pesquisas socioeconômicas (A, B, C, D e E): classe A, de 6,76 a 8,20; classe B, de 5,32 a 6,76; classe C, de 3,88 a 5,32, classe D, de 2,44 a 3,88 e classe E, de 1,00 a 2,44.

Optamos por visualizar o resultado final em um número menor de categorias, como nos estudos mencionados. Na camada superior incluímos as “classes” A e B, na camada média a “classe” C e, na inferior, as “classes” D e E. Ressaltamos, ainda, que, para o cálculo de origem socioeconômica, utilizamos apenas os dados dos funcionários que responderam todos os itens do questionário relativos às três variáveis, razão pela qual 79 foi o número final de respondentes. Destes, nenhum se enquadrou na “classe” A, 7 se enquadraram na “classe” B, 18 na C, 44 na D e 10 na E.

Segue, na Tabela 16, a visualização da classificação das variáveis adotadas para o cálculo de origem socioeconômica dos respondentes e pesos utilizados.

Tabela 16. Classificação das variáveis utilizadas para o cálculo de origem socioeconômica dos respondentes.

Variáveis e pesos	Classificação	
	Pai/Mãe	Respondente
Ocupação (peso 3)		
Nível I	8	-
Nível II	7	-
Nível III	6	-
Nível IV	5	-
Nível V	4	-
Nível VI	3	-
Nível VII	2	-
Nível VIII*	1	-
Escolaridade (peso 2)		
Sem escolaridade	1	-
Fundamental (1ª a 4ª série) incompleto	2	-
Fundamental (1ª a 4ª série) completo	3	-
Fundamental (5ª a 8ª série) incompleto	4	-
Fundamental (5ª a 8ª série) completo	5	-
Médio/Técnico incompleto	6	-
Médio/Técnico completo	7	-
Superior incompleto	8	-
Superior completo	9	-
Renda familiar (peso 1)		
Até R\$1.050,00	-	1
Acima de R\$1.050,00 até R\$1.750,00	-	2
Acima de R\$1.750,00 até R\$3.500,00	-	3
Acima de R\$3.500,00 até R\$7.000,00	-	4
Acima de R\$7.000,00 até R\$14.000,00	-	5
Acima de R\$14.000,00	-	6

* Nível para “ocupações do lar”, específico para as mães.

Os resultados apontam, por este novo critério, que, das respostas válidas, 68,4% dos respondentes se enquadram na camada social inferior, 22,8% na média e 8,9%, na superior. Chegamos, com isso, ao resultado final indicativo da origem socioeconômica dos respondentes. Ressaltamos que não podemos afirmar categoricamente que os funcionários com funções administrativas e vinculados à IES há cinco anos ou mais se enquadrem perfeitamente nas camadas sociais constantes da Tabela 17, mas há, mediante os critérios utilizados, fortes indícios de que o resultado final represente a realidade.

Nesse sentido, apresentamos, a seguir, os dois critérios mencionados:

- o de HUTCHINSON, GOUVEIA E HAVIGHURST, identificado como critério 1 (ocupação do pai e número de subordinados), baseado nas 86 respostas válidas (4 dos 90 respondentes ao questionário não informaram a ocupação do pai);
- o adotado na pesquisa, identificado como critério 2 (ocupação do pai e da mãe e respectivos números de subordinados, escolaridade do pai e da mãe e renda familiar declarada), baseado nas 79 respostas válidas (11 dos 90 respondentes ao questionário não informaram uma ou todas as variáveis).

Tabela 17. Número e distribuição percentual dos respondentes por camada social segundo critérios para cálculo de origem socioeconômica.

Camada social	Critério 1*		Critério 2**	
	n	%	n	%
Superior	4	4,7	7	8,9
Média	24	27,9	18	22,8
Inferior	58	67,4	54	68,4
Total	86	100,0	79	100,0

* HUTCHINSON (1960), GOUVEIA & HAVIGHURST (1969): ocupação do pai com número de subordinados.

** Sugerido na presente pesquisa: ocupação do pai e da mãe com número de subordinados; escolaridade do pai e da mãe; renda familiar declarada pelos respondentes.

Os resultados apontam que, apesar da utilização de maior número de variáveis no critério 2, a porcentagem de respondentes vinculados às camadas inferior e média é quase a mesma: 67,4% pelo critério 1 e 68,4% pelo critério 2 na camada inferior e, para a camada média, 27,9% pelo critério 1 e 22,8% pelo critério 2. Isto revela que, pelo menos para essas camadas, a ocupação do pai realmente é determinante da origem socioeconômica e confirmam a distribuição de GOUVEIA, HAVIGHURST e HUTCHINSON, pois as outras variáveis (escolaridade e renda) praticamente não interferiram nesses resultados. No entanto, há uma diferença em relação aos vinculados à camada superior (4,7% pelo critério 1 e 8,9% pelo critério 2), o que nos faz supor que há necessidade de serem feitos, realmente, alguns ajustes na forma de classificação dos citados autores ou ser realizado, para estes casos, um estudo mais aprofundado.

Em termos de ocupação do pai ou responsável, 45,6% se situaram na categoria “ocupação manual especializada” e 8,9% na de “Ocupação manual não-especializada”. Basicamente, o que se pode observar é que são atividades que demandam esforço físico, ou seja, um trabalho manual e que, na sociedade capitalista, recebem os índices mais baixos de remuneração. A ocupação da mãe prevalece em ocupações do lar (45,6%). De maneira geral, em relação aos pais e às mães, prevalecem as ocupações de níveis mais baixos.

A Figura 8 identifica o número de funcionários sem filhos e com filhos. Dos que possuem filhos (60%), 36% representam os que possuem 1 filho e 24% possuem 2 filhos ou mais.

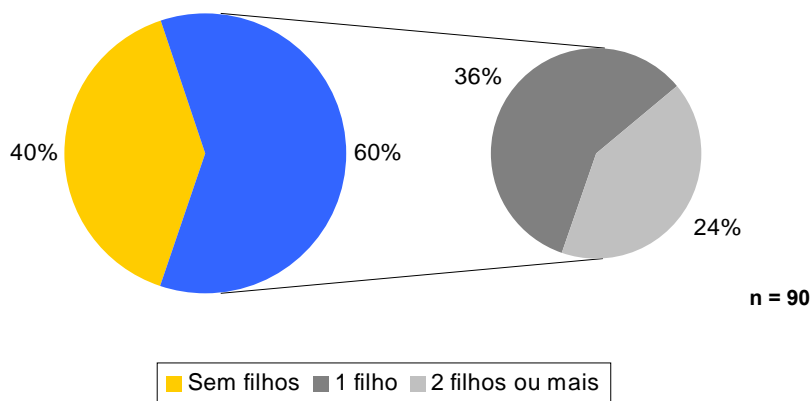


Figura 8. Distribuição percentual dos respondentes segundo número de filhos.

CAPÍTULO VI

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR: ESPAÇO DE DESCOBERTAS

1. Da representação que se tem para a realidade que se expressa

Os espaços escolares, como lugar de um fazer, reúnem sujeitos – com suas histórias pessoais, seus conhecimentos particulares, suas visões de mundo – capazes de interferir na sua dinâmica, na lógica de ocupação desses espaços. É, em suma, um lugar de história.

Como lugar em que se realiza a educação, o espaço escolar abriga escolhas, produzidas na prática cotidiana, reveladoras de uma concepção de educação – cuja arquitetura pode ser vista como “expressão simbólica e material”, (LIMA, 1995, p. 80) que estimula ou não relações e comportamentos – e, nesse sentido, deveria ser organizada em função do projeto pedagógico”. Nessa concepção, o PPP se transforma na lente por meio da qual é possível “ler” os espaços, para pensar na sua pertinência às intenções que o projeto expressa.

A história se reescreve todos os dias e a geografia política se modifica em um ritmo que nenhum manual pode acompanhar. Nesse contexto, as habilidades cognitivas privilegiadas se distanciam muito da memória enciclopédia, da caligrafia impoluta e do saber a lição. Hoje é preciso saber buscar a informação, selecioná-la, distinguir relevâncias, desenvolver a análise de alternativas, dominar as ferramentas de compreensão textual em diferentes meios, produzir informes multimediais. Ao mesmo tempo, o trabalho individual vai cedendo lugar à produção grupal, o que leva a novas necessidades relacionais e a um clima e estilo de trabalho diferente. Em especial, levando em conta que para trabalhar em grupo nem sequer precisamos estar juntos todo o tempo e no mesmo lugar. (NAJMANOVICH, 2001, p. 113)

As questões norteadoras do trabalho foram:

- a. Quais as definições existentes que envolvem o corpo técnico-administrativo (funcionários)?
- b. Qual é o perfil socioeconômico da população?
- c. Os funcionários conhecem o projeto da Faculdade na qual atuam?
- d. Os funcionários conhecem o projeto da Universidade na qual atuam?
- e. Quais as contribuições que o corpo técnico-administrativo poderia trazer para o Projeto Pedagógico da Universidade?

Nesse sentido, os objetivos eram:

- a. coletar informações sobre o corpo técnico-administrativo não-docente atualmente existente em uma IES, procedendo a um diagnóstico de suas características;
- b. identificar, sob a visão dos funcionários com cinco anos ou mais de vínculo com uma IES e que exercem apenas funções administrativas, o tipo e a qualidade da participação nos projetos político-pedagógicos das Faculdades e da Universidade;
- c. identificar a representação que tem, para o corpo técnico-administrativo das Faculdades, o Projeto Político-Pedagógico da Faculdade e da Universidade.

Principalmente na análise das respostas às questões abertas, procuramos levar em consideração que cada texto escrito pode representar legitimamente uma resposta, na medida em que o silêncio, a ausência de resposta, o não-dito, pode ser significativo enquanto voz. Partiu-se do

pressuposto de que os atores teriam algo de significativo a dizer sobre as questões colocadas.

Afinal, a voz dos sujeitos é oriunda de uma Universidade com notória tradição no estabelecimento de processos de avaliação institucional e uma rica experiência na condução de avaliações a partir da fala de professores e alunos. No entanto, como a quase totalidade das instituições, não só de Ensino Superior, mas de outros níveis de ensino, dificilmente são ouvidos os funcionários.

A análise dos dados da pesquisa foi feita tomando-se como referência a Universidade como um todo e, sobre algumas questões, as áreas do conhecimento definidas para o presente trabalho (Quadro 1).

As análises das questões abertas referentes à vida universitária e ao dia-a-dia dos funcionários na Instituição serão apresentadas tendo em vista as principais temáticas surgidas nas respostas dos funcionários às Questões 12, 16, 18, 19, 21, 25, 26, 28a, 29a e b, 30 e 33 do questionário.

Independentemente das temáticas abordadas nas respostas dos sujeitos às questões abertas da segunda parte do questionário, optamos por apresentar, além dos dados das Questões 12, 18, 19, 21, 25, 26, 28a, 29a e b, 30 e 33, a caracterização das respostas, segundo o seu teor: positivas, positivas com ressalvas, negativas, negativas com ressalvas, difusas⁵² e outras⁵³. O trabalho foi realizado pelo pesquisador após várias leituras de todas as respostas, caracterizando-as conforme especificado.

Optamos pela não apresentação do número de sujeitos distribuídos por Faculdade/Curso para, primeiramente, evitar a não-aceitação em responder ao questionário, uma vez que tínhamos conhecimento de que em algumas faculdades apenas uma pessoa possuía cinco anos ou mais de vínculo

⁵² As respostas classificadas como “difusas” foram aquelas em que foi impossível classificar nas demais categorias, por apresentar conteúdo pouco informativo. Por esse motivo, em algumas situações, para as respostas de teor difuso, não serão exemplificadas as “falas” dos respondentes.

⁵³ Como “outras” foram classificadas as respostas que contêm ou não uma ou mais temáticas já citadas e, obrigatoriamente, uma outra, não constante(s) das anteriores. Se o conteúdo foi pouco informativo, não serão exemplificadas as “falas” dos respondentes.

institucional. E, em segundo lugar, havíamos garantido ao público da pesquisa a sua não-identificação.

Nas releituras de todas as respostas, selecionamos algumas *falas*, cujas temáticas encontradas julgamos expressivas. Nesse sentido, optamos por apresentá-las logo após a tabela contendo as temáticas, bem como o número e a porcentagem de respostas dadas. As falas estão identificadas pelo número do questionário e, este, precedido da letra “Q”.

Constam, também, alguns dados, de algumas questões do questionário, por área, conforme classificação constante do Quadro 1.

Questão 11

Na questão 11, o funcionário identificou, entre as três alternativas, aquela em que ele acreditava representar o grau de diferença entre trabalhar em uma Universidade, em comparação com outros lugares.

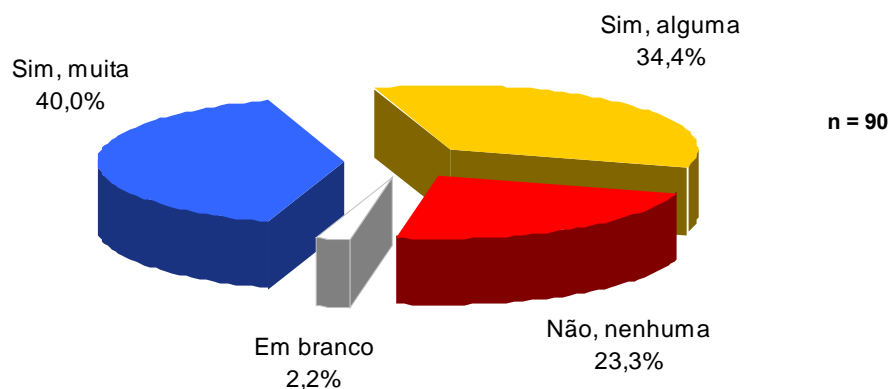


Figura 9. Distribuição percentual de respondentes segundo declaração de existência ou não de diferença entre trabalhar em uma Universidade em comparação com outros lugares.

Observa-se que 74,4% dos respondentes (respostas “sim, muita” e “sim, alguma”) indicam haver diferenças entre trabalhar em uma instituição universitária em comparação com outros lugares em que já trabalharam.

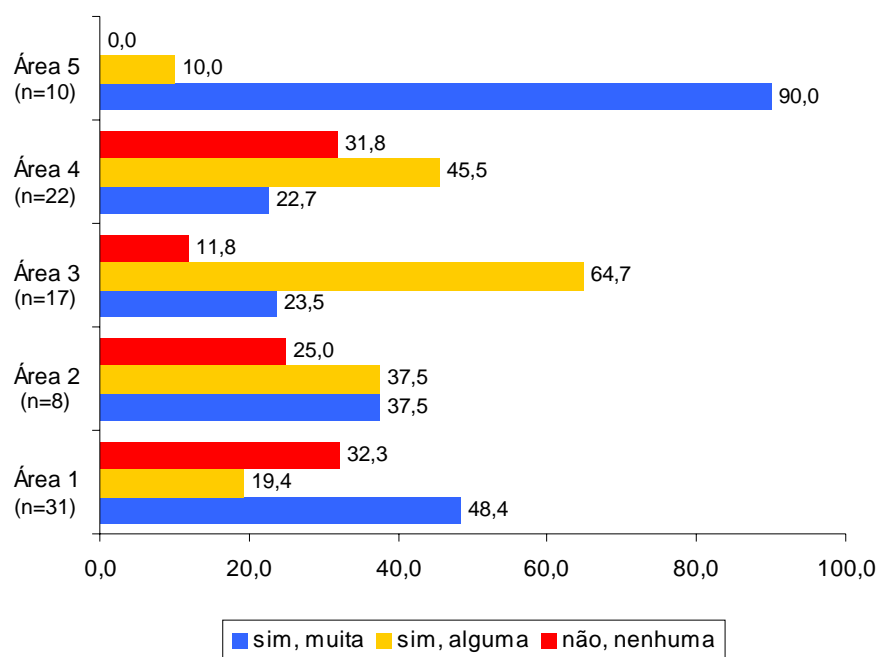


Figura 10. Distribuição percentual de respondentes por área segundo declaração de existência ou não de diferença entre trabalhar em uma Universidade em comparação com outros lugares.

A quase totalidade dos respondentes da Área 5 - Comunicação, Letras, Artes e Turismo acredita haver muita diferença e, na Área 1 - Ciências Biológicas, da Saúde e Psicologia, foi onde ocorreu o maior número de respondentes afirmando não haver nenhuma.

Questão 12

Na questão 12 as respostas foram agrupadas em 5 temáticas e os dados encontrados, conforme constam da Tabela 18, indicam que, para quase 40% dos 90 funcionários com cinco anos ou mais de vínculo com a Instituição e que exercem funções administrativas nas Faculdades e nos Centros, as diferenças entre trabalhar em uma instituição universitária e outros lugares já trabalhados, têm relação com o convívio com as pessoas, com a melhoria e aperfeiçoamento pessoal e profissional e que guardam, ao nosso ver, relação com a ampliação de conhecimentos sobre o mundo e a realidade que os cerca.

Tabela 18. Número e porcentagem de respostas segundo declaração dos respondentes sobre as diferenças entre trabalhar em uma Universidade e outras experiências profissionais vividas fora de uma Instituição Universitária.

Diferenças	n	%
Oportunidades de formação e de convivência	35	38,9
Tipo de público, nível social, econômico e/ou cultural	19	21,1
O trabalho em si e sua rotina	13	14,4
Nunca trabalhou em empresa	10	11,1
O atendimento	6	6,7
Outras	6	6,7
Em branco	22	24,4
Total de respondentes	90	

Exemplos de respostas, por temática:

Oportunidades de formação e de convivência

- Q9: *Em primeiro lugar, trabalhar em uma universidade faz com que sintamos vontade de estudar, aprender; podemos, também, falar de (...) respeito que temos uns para os outros.*
- Q33: *O grande diferencial é o apoio que você pode dar para educar os alunos.*
- Q42: *Acredito que na universidade aprendemos a conviver com diferentes ocasiões, levando a um profundo conhecimento em relação às diversidades.*
- Q91: *Trabalhar em uma instituição de ensino é ficar mais próximo do estudo, de ficar mais interagido com acontecimentos importantes da vida cotidiana.*

Seguindo o teor dessa temática, as outras respostas apontaram: oportunidade de ficar mais atualizado; acesso a leis e pesquisas em andamento; oportunidade de conviver com pessoas jovens e a ajuda que o funcionário dá na formação do aluno como profissional.

Tipo de público, nível social, econômico e/ou cultural

- Q70: *Os serviços prestados em uma Universidade a princípio são diretamente aos alunos e docentes. Em outros lugares trabalhamos para a Empresa que, na intenção final, visa tão somente os lucros.*
- Q88: *Na Instituição Universitária as pessoas são mais cultas, o diálogo flui melhor, há mais flexibilidade, o leque de conhecimento é maior. Em outros locais de trabalho há mais dificuldade de diálogo, pouco entendimento; o leque de opções é mais limitado.*
- Q89: *Eu não tive experiências fora da Universidade, mas pelo que se vê no mercado de trabalho fora daqui e que devido ser um ambiente de estudo (professores, doutores), os funcionários têm uma outra bagagem, apesar de não ser, muitas vezes, reconhecido.*

O trabalho em si e sua rotina

- Q6: *A questão da visão de lucros, não tem o ritmo acelerado para alcançar metas, pouco investimento em capacitação de seus funcionários, participação em lucros (no caso da ... nem poderia), o seu produto é a Educação, não necessitando de produção em massa, entre outros.*
- Q39: *Acredito, fundamentalmente, que o problema está na velocidade. A realidade da Universidade é muito diferente do mercado, a burocracia emperra e os processos são lentos.*
- Q64: *Em indústria há mais pressão e muitos superiores ao qual você deve obedecer e cumprir ordens.*

Nunca trabalhou em empresa

- Q15: *Nunca trabalhei em empresa. Não tenho como avaliar.*
- Q48: *Minha única experiência profissional é em uma instituição universitária.*

O atendimento

Q14: *As atividades do dia-a-dia, especialmente no que se refere ao atendimento, pois tratamos com professores e alunos universitários. De certa forma pessoas mais cultas.*

Q84: *Há diferenças principalmente no que se refere ao atendimento ao público, pois há uma diferença entre público e aluno. Os alunos são mais autoritários e exigentes. Quanto ao público, ele é mais maleável.*

Outras

Q34: *Quadro de carreira é a principal diferença.*

Q71: *A diferença é o ensino, as normas e determinações seguidas por determinação do MEC.*

Além das temáticas já apontadas, um aspecto que apareceu espontaneamente nas respostas da questão 12 foi que o trabalho na Universidade é o “primeiro emprego” (constante em 11 das 68 respostas dadas).

Em geral, os respondentes, ao apontarem as diferenças entre trabalhar em uma Instituição Universitária e outras experiências profissionais vividas, consideraram a Universidade um *locus* de oportunidades e, uma boa parte (40 respondentes), ou seja, 45% apontaram aspectos positivos do fato de nela trabalharem, conforme se observa da Figura 11, quanto ao teor das opiniões das respostas dos respondentes.

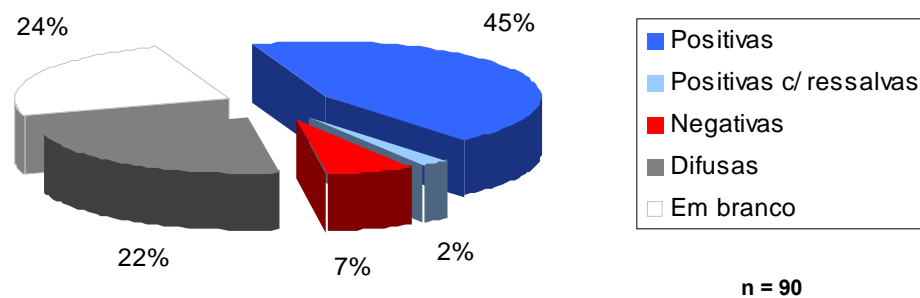


Figura 11. Distribuição percentual de respondentes segundo o teor das opiniões sobre as diferenças entre trabalhar em uma Universidade e outras experiências profissionais vividas fora de uma Instituição Universitária.

Exemplo de apreciações **positivas** e **positivas com ressalvas** das diferenças entre trabalhar em uma Universidade e outras experiências profissionais vividas pelos respondentes fora de uma instituição universitária, além das constantes das temáticas:

Q36: *A diferença é que se aprende muito mais, por estar em contato com a educação. Por trabalhar numa Universidade me senti incentivada a estudar.*

Q81: *A diferença "positiva" é participar mesmo que indiretamente de um convívio mais "intelectualizado" com professores e acadêmicos, isso traz conhecimento e aprendizado. Quanto ao lado profissional é bastante desanimador.*

Quanto às **negativas**:

Q8: *Postura profissional, comprometimento, responsabilidade, são características que há numa empresa/organização, já em uma Universidade as pessoas não tem profissionalismo, muitos cargos são atribuídos em função de "amizade". Pessoas pouco preparadas para assumir determinadas funções. Gestores-professores sem visão administrativa.*

As respostas às Questões 11 e 12 representam o sentido de trabalhar em uma Universidade. Trata-se de características que revelam, de certa forma, o tipo de relação afetiva que os respondentes mantêm com o local e o tipo de instituição onde trabalham.

Questão 13

A partir das informações fornecidas pelos respondentes à Questão 13, pudemos classificar o número de funcionários com cinco anos ou mais de casa, por mês e ano de ingresso. Em seguida, agrupamos por faixas de tempo de vínculo institucional. A Tabela 19 mostra os dados dos respondentes por tempo de vínculo e faixa etária.

Tabela 19. Número de respondentes segundo faixa etária e tempo de vínculo institucional.

Faixa etária	Tempo de vínculo institucional					Total
	5 - 9 anos	10 - 14 anos	15 - 19 anos	20 - 24 anos	25 anos ou mais	
Até 29 anos	11	2	0	0	0	13
30 - 39 anos	16	6	8	2	0	32
40 - 49 anos	12	2	7	10	3	34
50 - 59 anos	0	0	1	0	6	7
60 anos ou mais	0	0	1	1	0	2
Em branco	1	0	0	1	0	2
Total	40	10	17	14	9	90

A grande maioria dos respondentes (66) situa-se na faixa dos 30 aos 49 anos. Desses, 28 tem até 9 anos de vínculo institucional e o restante (38) trabalham na Universidade há 10 anos ou mais.

Entre os respondentes, 40 possuem vínculo institucional até 9 anos e 50 trabalham na instituição há 10 anos ou mais, o que denota que a maioria possui experiência significativa de trabalho universitário. Interessante observar que, desses 50 funcionários, 23 (mais de 50%), estão na Universidade há 20 anos ou mais.

Dos 11 funcionários que responderam espontaneamente na Questão 12 que o trabalho na Universidade é o “primeiro emprego”, 4 possuem tempo de vínculo entre 15 a 19 anos e 5 há 25 anos ou mais. Esta peculiaridade de resposta parece-nos fazer supor que, se não foi essa uma questão solicitada, talvez, entre o universo de respondentes, esse número seja maior. E, ainda, pelo fato de estas pessoas estarem na Universidade há bastante tempo, esse vínculo histórico represente um vínculo afetivo com o lugar, com o espaço que vivem, convivem e ocupam. Seria como se dissessem: “Olhem, este é meu primeiro emprego, eu estou aqui há muito tempo, eu gosto de trabalhar neste lugar!”. Respostas que revelam compromisso, envolvimento, aprendizagem.

Extraímos algumas falas:

Q4: Questão 19 (o que mais gosta dos momentos em que se sente participando):

Gosto de tudo pois às vezes aprendo e às vezes aprendem comigo; mas o que mais gosto é de coisa nova na Secretaria Acadêmica (Sistema Acadêmico).

Questão 30:

No meu caso é importante estar ciente principalmente do projeto pedagógico da Faculdade pelo motivo de estar na comissão de frente no atendimento aos alunos e para um bom atendimento é necessário o conhecimento.

Q12: Questão 26 (transformações ocorridas na participação desde o ingresso):

Muita coisas, desde o atendimento somente dos alunos até a participar das reuniões com professores pesquisadores e poder emitir minhas opiniões.

Q41: Questão 26 (transformações ocorridas na participação desde o ingresso):

Foram tantos anos e muitas transformações, modo de agir, de conversar, atender a todos. Postura e o carinho/anos pelo trabalho/Universidade.

Q51: Questão 16 (atividades que costuma desenvolver quando se sente participando):

Acredito que à partir do momento que estou na Instituição estou participando das atividades. Adoro estar aqui e me sinto muito envolvida com todos os assuntos do meu setor.

Q85: Questão 19 (o que mais gosta dos momentos em que se sente participando):

De passar um pouco da experiência adquirida ao longo dos anos aqui vividos.

Entre a população mais jovem (até 29 anos), 11 trabalham na Universidade há até 9 anos.

Para a visualização do tempo de casa, por Área, optamos por apresentar os dados na forma de gráfico, conforme Figura 12 abaixo:

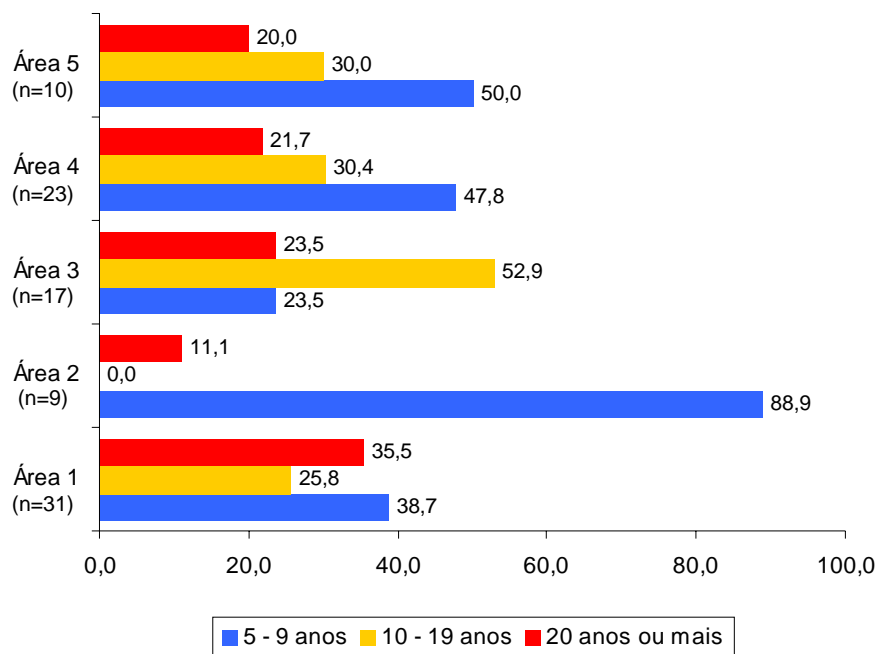


Figura 12. Distribuição percentual de respondentes por área e tempo de vínculo institucional.

A Área 2 é a que mais possui funcionários com menos tempo de casa: 88,9% na faixa de 5 a 9 anos de vínculo, apresentando baixo índice de pessoas com 20 anos ou mais (11,1%). Na Área 1 há um certo equilíbrio entre as faixas de anos de casa e, também, a que possui o maior percentual, em relação às demais Áreas, de pessoas com 20 anos ou mais de vínculo institucional.

Questões 14, 20 e 23

A Questão 14 perguntava aos funcionários se a participação deles (de um modo geral), a partir do ingresso na Instituição até hoje, havia aumentado, diminuído ou era a mesma. Segue o resultado:

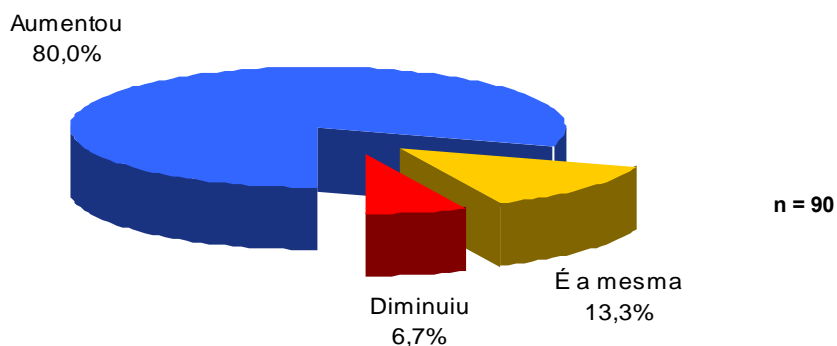


Figura 13. Distribuição percentual de respondentes segundo o grau da participação desde o ingresso como funcionário na Instituição até o momento da aplicação da pesquisa.

Observa-se que um número reduzido de funcionários apontou que a participação diminuiu (6,7%) em relação à que existia quando do ingresso na Instituição e a grande maioria apontou que aumentou (80,0%). Embora não se configura com esse dado a qualidade da participação, consideramos extremamente relevante, em termos de participação.

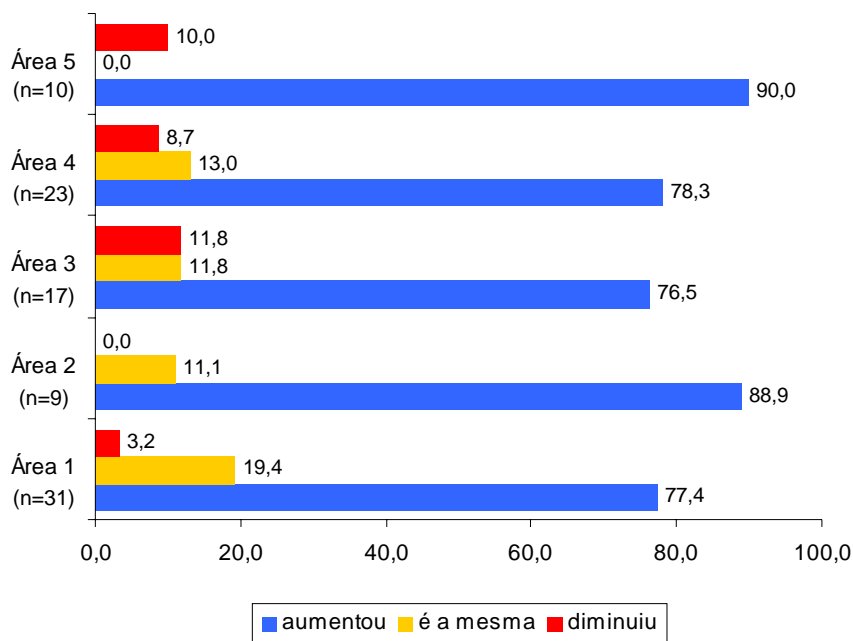


Figura 14. Distribuição percentual de respondentes por área e grau da participação desde o ingresso como funcionário na Instituição até o momento da aplicação da pesquisa.

O gráfico da Figura 14 mostra o dado distribuído por Área e, em todas as Áreas, verifica-se que o percentual de respostas “aumentou” é alto e equivalente entre as Áreas (entre 90,0% da Área 5 e 77,4% da Área 1).

Aglutinando as respostas à Questão 20 (como os funcionários consideram que está sendo hoje a participação deles nas atividades da Instituição) e à Questão 23 (participação nas atividades da Faculdade e/ou Centro), a Figura 15 nos permite observar que a maioria considera alta a participação nas atividades da Faculdade e/ou Centro em relação às atividades da Instituição.

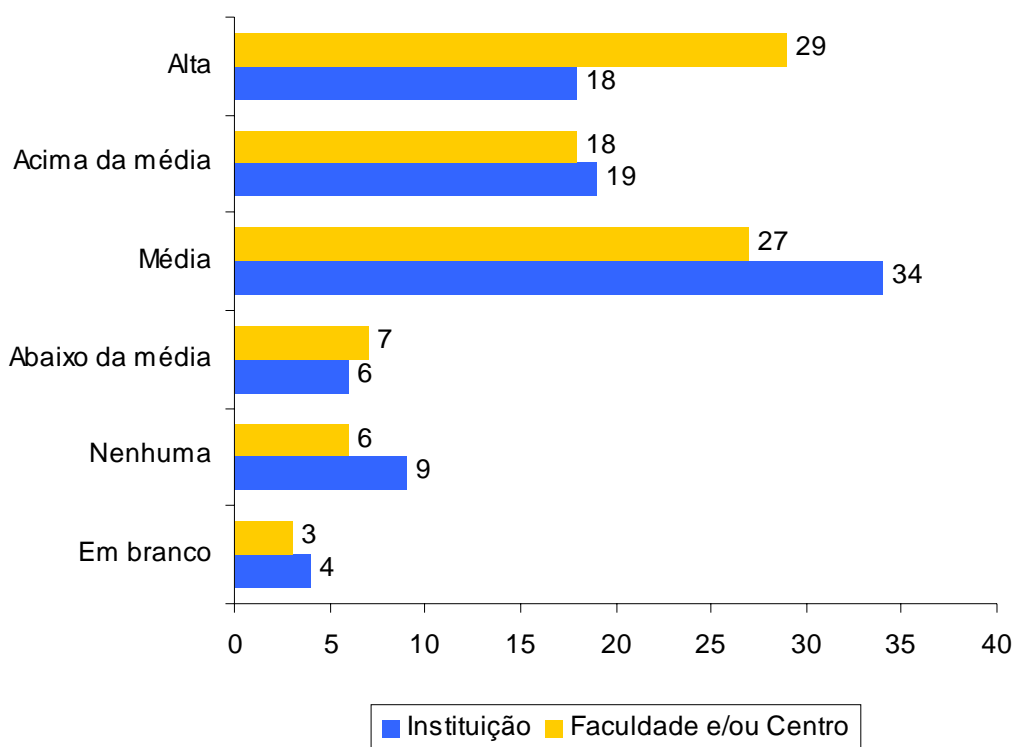


Figura 15. Número de respondentes segundo opinião quanto à sua participação nas atividades desenvolvidas hoje na Instituição e na Faculdade e/ou Centro.

Se analisarmos, em conjunto:

- as respostas à Questão 14 (se a participação a partir do ingresso até hoje aumentou, diminuiu ou era a mesma);
- Questão 20 (participação hoje nas atividades da Instituição), e;

- Questão 23 (participação hoje nas atividades da Faculdade e/ou Centro),

podemos obter uma idéia da opinião dos respondentes sobre a sua participação, quando do seu ingresso, nas atividades desenvolvidas.

Vejamos como. Se considerarmos as respostas dos que mencionaram na Questão 14 que a participação aumentou e, desses, alterarmos um nível da resposta dada, para menos, há uma situação que, no mínimo, pela escala, seria representativa da época de seu ingresso (se a participação aumentou, significa que, antes, ela estava menor). Se, igualmente, alterarmos um nível da resposta dada por aqueles que opinaram que ela diminuiu, para mais (se a participação diminuiu significa que, antes, ela estava maior) e, ainda, mantivermos o nível da resposta dos que disseram que a participação é a mesma, encontraríamos os seguintes resultados, em relação à opinião dos respondentes quanto à sua participação quando do ingresso (deduzida, não-declarada):

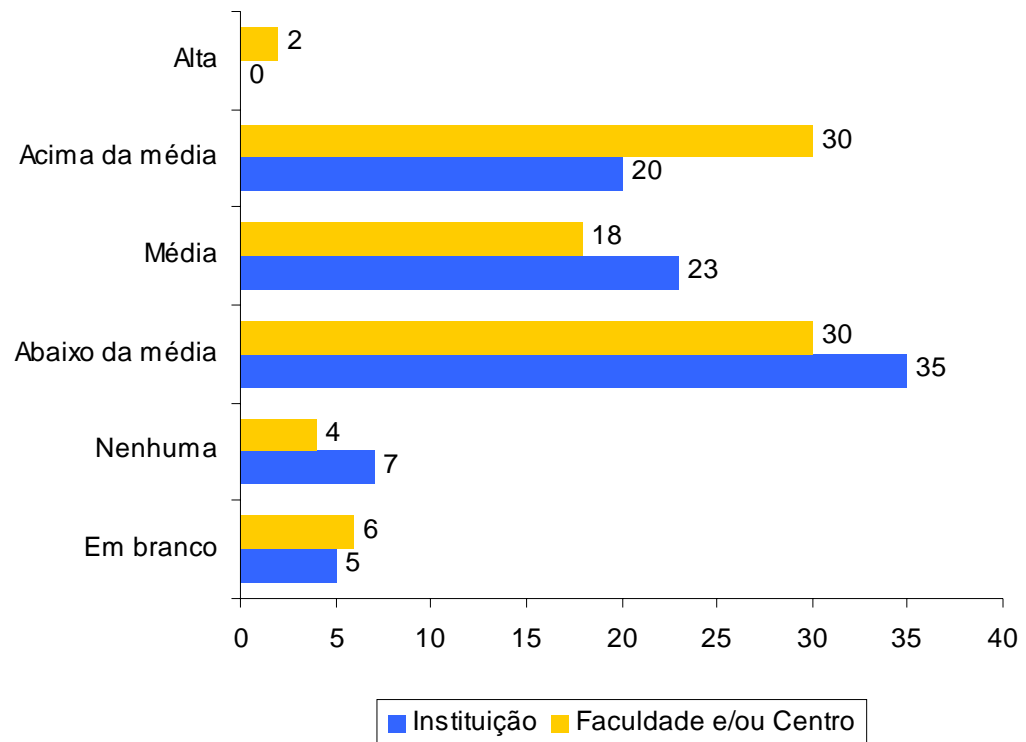


Figura 16. Número de respondentes segundo estimativa da participação nas atividades desenvolvidas na Instituição e na Faculdade e/ou Centro, quando do ingresso.

Baseando-se no número total de respondentes (86), a representação, por Área, quanto à participação nas atividades desenvolvidas hoje na Instituição, assim se configura:

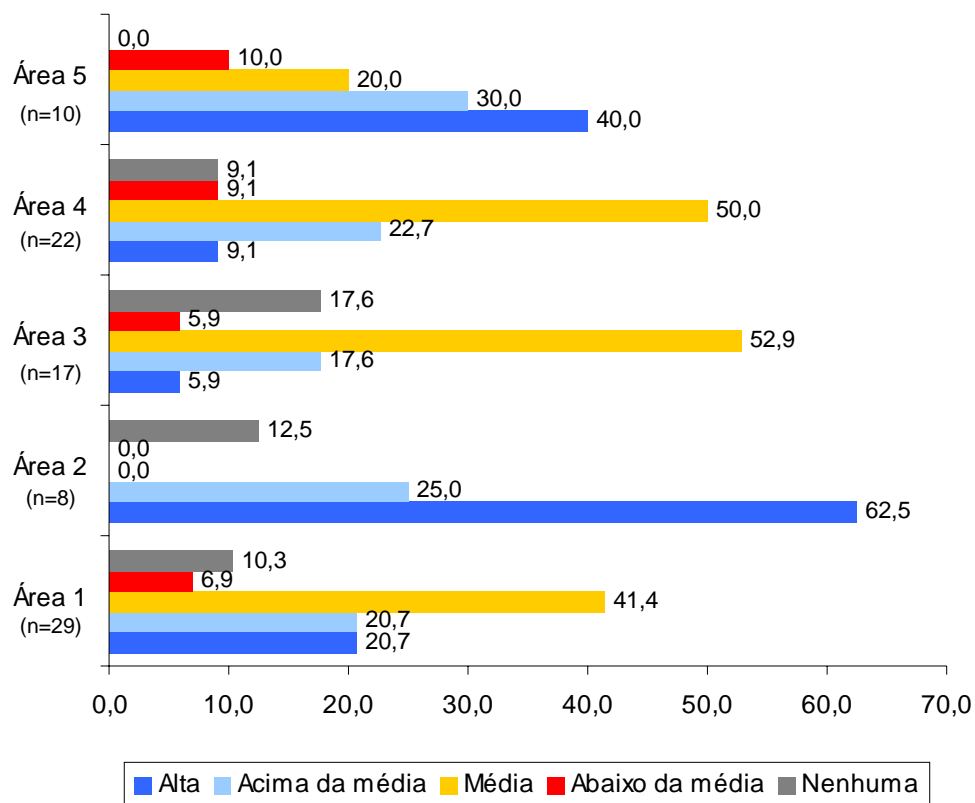


Figura 17. Distribuição percentual de respondentes por área segundo opinião quanto à sua participação nas atividades desenvolvidas hoje na Instituição.

O gráfico a seguir (Figura 18), refere-se às respostas quanto à participação nas atividades desenvolvidas hoje na Faculdade e/ou Centro (respostas à Questão 23), seguindo a mesma escala da Questão 20.

Baseando-se no número total de respondentes (87) dessa questão, observa-se que a maior diferença de percentual entre atividades na “Faculdade e/ou Centro” e “Instituição”, ocorre na Área 5 na consideração “Alta”.

A representação, por Área, assim se configura:

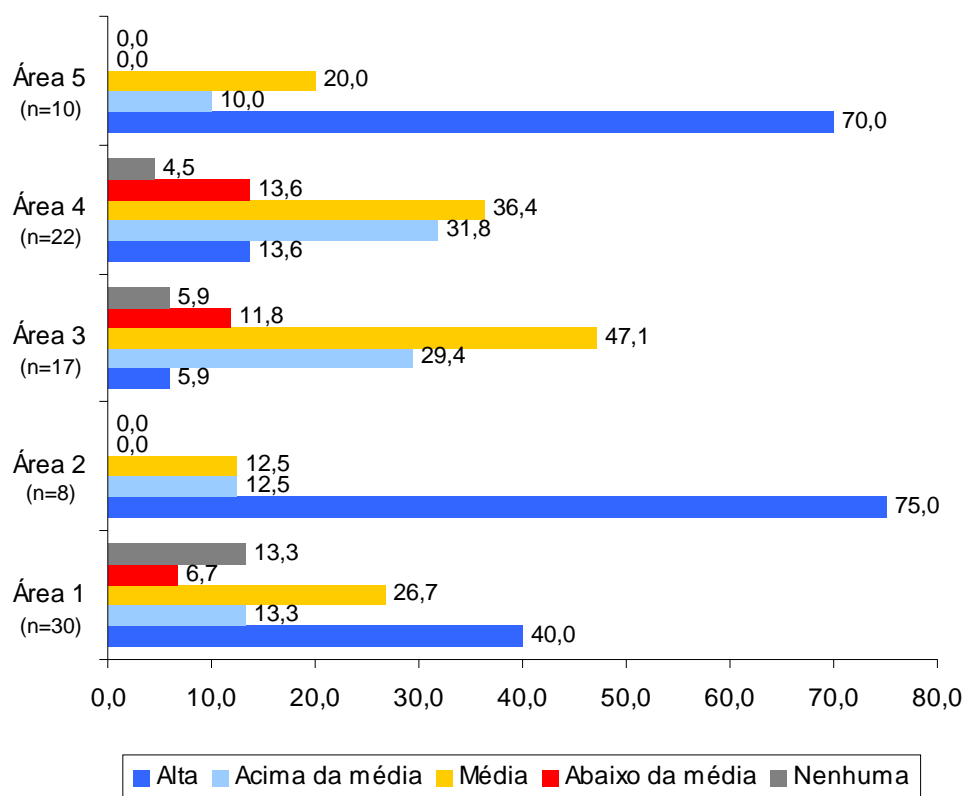


Figura 18. Distribuição percentual de respondentes por área segundo opinião quanto à sua participação nas atividades desenvolvidas hoje na Faculdade e/ou Centro.

Questão 15

A Questão 15, embora fizesse referência ao Setor/Unidade “*mais*” relacionado às atividades desenvolvidas pelos respondentes atualmente na Instituição, um número considerável assinalou mais de uma alternativa.

Nesse sentido, a Tabela 20 identifica a porcentagem de respostas, pois foi possibilitado marcar mais de uma alternativa.

Conforme se observará, a quase metade dos respondentes, considerando a porcentagem maior de respostas (47,8%), trabalha diretamente junto às Faculdades, ou seja, às direções e às secretarias acadêmicas dos Cursos.

Tabela 20. Porcentagem de respostas segundo Setor/Unidade declarado(a) como o(a) mais relacionado(a) às atividades desenvolvidas atualmente na Instituição.

Setor/Unidade	%
Faculdade (Direção/Secretaria)	47,8
Centro (Direção/Secretaria)	33,3
Setor de Apoio Administrativo	27,8
Pós-Graduação (Especialização/Mestrado/Doutorado)	7,8
Outro(a)	6,7
Total de respondentes	(90)

Dependendo dos Centros, a atividade de atendimento a alunos e professores, quanto a dúvidas, informações e solicitações referentes à vida acadêmica, especialmente da Graduação, é pulverizada entre os que declararam trabalhar nas Faculdades e os que mencionaram “Centro”. Os funcionários vinculados ao Setor de Apoio Administrativo, como o próprio nome revela, possuem atividades mais relacionadas ao suporte especificamente administrativo.

Já os que declararam “Outro(a)” referiram-se a clínicas, ambulatórios ou núcleos de pesquisa e extensão.

Questão 16

A Questão 16 pretendeu verificar quais seriam as atividades desenvolvidas pelos respondentes, no momento em que se sentissem participando, mas foram poucos os que as identificaram *stricto sensu*. Embora tenhamos classificado um bom número de respostas, conforme as temáticas abaixo, temos a clareza de que a grande maioria fez referência não às atividades propriamente ditas, mas às condições em que elas devem ou deveriam acontecer para se sentirem participando.

Tabela 21. Número e porcentagem de respostas segundo as atividades que os respondentes costumam desenvolver quando se sentem participando, de maneira geral, no dia-a-dia da Instituição.

Temáticas	n	%
Atendimento à Direção, professores, alunos, pais e/ou público em geral	23	25,6
Todas as desenvolvidas	17	18,9
Participação em reuniões	13	14,4
As que possibilitam dar opiniões e sugestões	10	11,1
Elaboração, encaminhamento e/ou organização de documentos e pareceres	9	10,0
Logística a eventos e/ou aulas	9	10,0
Nenhuma, não existe ou de rotina (sem especificação)	7	7,8
Várias (com especificação)	3	3,3
Outras	5	5,6
Em branco	10	11,1
Total de respondentes	90	

Exemplos de respostas, por temática:

Atendimento à Direção, professores, alunos, pais e/ou público em geral

Q1: *Sinceramente eu sinto que estou participando desde o momento que começo trabalhar, pois atendo professores e alunos e consigo resolver o que me é solicitado.*

Q10: *Fazer parte na formação do aluno desde o momento em que ele entra na universidade até o momento da colação de grau. A cada requerimento respondido a cada expectativa do aluno que é atingida sinto que faço parte da instituição que forma este profissional.*

Q12: *Dentre todas as atividades eu me sinto mais realizada e segura quando consigo perceber que informei aos professores e alunos ou aos meus superiores suas dúvidas, sem deixar outras dúvidas, ou seja, que eu tenha conseguido ser clara.*

Todas as desenvolvidas

Q51: *Acredito que à partir do momento que estou na Instituição estou participando das atividades. Adoro estar aqui e me sinto muito envolvida com todos os assuntos do meu setor.*

Q89: *Desenvolvo todas as atividades relacionadas a Direção da Faculdade e Secretaria de Direção, a todo momento me sinto participante.*

Participação em reuniões

Q6: *Em reuniões que são feitas para levantar problemas e dificuldades do cotidiano, com o objetivo de implantar melhorias. Acredito que isso pode ter melhorado, afinal participamos pouco.*

Q8: *Quando as Pró-Reitorias convocam funcionários para discutir processos a serem implantados. A Secretaria Acadêmica deve participar das discussões que envolvem toda dinâmica de atendimento alunos, docentes e Direção.*

As que possibilitam dar opiniões e sugestões

Q38: *Sugerindo novas idéias para o desenvolvimento e melhoria do trabalho; trazendo novos conhecimentos para setor.*

Q45: *A autonomia de "falar pela Universidade" de poder argumentar, discordar e concordar, em uma informação, atendimento telefônico ou mesmo em reuniões com a Direção do Centro ou de outros Centros.*

Elaboração, encaminhamento e/ou organização de documentos e pareceres

Q52: *Leitura de normas, regulamentos etc. Solicitações diversas. Organizar os documentos que recebemos na Diretoria, triagem, prioridades, despachos, encadernação, xerox, guia de remessa, e-mail, organizar prioridades, sol. análise encadernação.*

Q94: *Receber e-mails, atendimento aos professores e alunos, elaboração de ofícios e comunicados para Diretoria. Arquivo de documentos.*

Logística a eventos e/ou aulas

Q26: *Quando monto os laboratórios para as aulas.*

As outras respostas a essa temática envolveram: organização para exposição; auxílio em eventos ligados à Faculdade e ao Centro; pesquisas específicas para as atividades desenvolvidas no ambulatório; organização de colação de grau.

Nenhuma, não existe ou de rotina (sem especificação)

Q56: *Não me sinto participativo em nada, pois só é feito a rotina do dia-a-dia.*

Várias (com especificação)

Q18: *Montar os horários dos cursos; matrícula acadêmica; questionário aos alunos; concurso de professores "interno e externo"; montagem de Planilhas; contato com docentes "informações diárias".*

Outras

Q21: *Minhas atividades atualmente são basicamente burocráticas, limita-se a cumprir regras e normativas, salvo em reuniões com a supervisora que abre a palavra a todos sobre problemas encontrados antes de levá-los ao seu superior.*

Q59: *Cobrando outros setores na falta de funcionário.*

Questão 17

Com o intuito de verificar como os funcionários consideram que os momentos de participação acontecem, na Questão 17 preestabelecemos três variáveis (formas de participação) e três intensidades (graus de ocorrência), cujos achados constam da Figura 19.

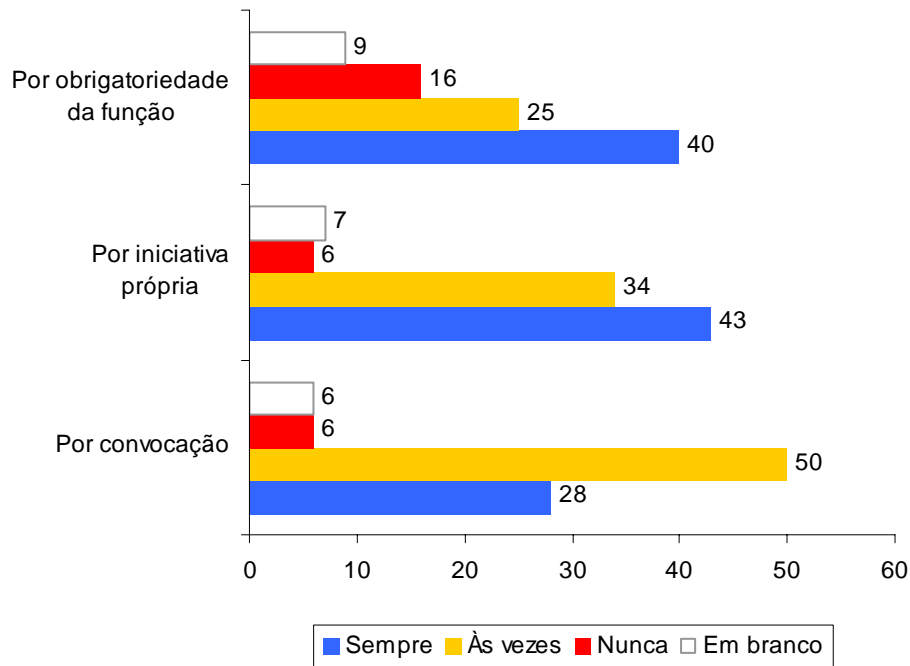


Figura 19. Formas de participação dos respondentes nas atividades diárias segundo seu grau de ocorrência.

Observa-se que a ocorrência “sempre” é maior pela variável “por iniciativa própria” (43). Nesse sentido, é um dado positivo se considerarmos a questão da avaliação participativa abordada, entre outros autores, por LEITE (2005), pois, certamente, a iniciativa e a prática da auto-crítica propiciarão o sentimento de pertença e de responsabilidade “que os envolvidos passam a nutrir pela Universidade”.

A ocorrência “às vezes” é maior “por convocação” (50); e o “nunca” é maior por “obrigatoriedade da função” (16).

Por outro lado, se observarmos as mesmas respostas, pelas formas de participação e a intensidade com que acontecem, observamos que, “por obrigatoriedade da função”, a ocorrência maior é “sempre” (40); “por iniciativa própria”, a ocorrência maior também é “sempre” (43); e “por convocação”, a ocorrência maior é “às vezes” (50).

Questão 18

A Questão 18 solicitou aos funcionários informações em relação a como eles se sentem quando participam, de maneira geral, no dia-a-dia da Instituição. Pela tabela a seguir, observa-se a existência de 34 respostas classificadas como de “satisfação, motivação e/ou realização”, 32 respostas de “sentimento de pertença, utilidade e/ou importância” e 10 de “valorização, reconhecimento e/ou respeito”, o que, juntas, somam 76 das 98 respostas válidas.

Tabela 22. Número e porcentagem de respostas segundo o sentimento que os respondentes costumam ter quando participam, de maneira geral, no dia-a-dia da Instituição.

Sentimento quando participa	n	%
Satisfação, motivação e/ou realização	34	37,8
Pertença, utilidade e/ou importância	32	35,6
Valorização, reconhecimento e/ou respeito	10	11,1
Cumprimento da função	8	8,9
Confiança e/ou capacidade	5	5,6
Sentimentos ruins (insegurança, apreensão e/ou desilusão)	4	4,4
Outras	5	5,6
Em branco	8	8,9
Total de respondentes	90	

Era de se esperar que a tônica das respostas fosse de aspectos somente positivos, mas houve resposta de cunho negativo.

Exemplos de respostas por temática:

Satisfação, motivação e/ou realização

Q1: *Muito satisfeita. É importante estar atendendo as solicitações dos docentes e discentes de acordo com as normas da Universidade.*

Q73: *É gratificante participar da vida universitária e não só o que ocorre no setor.*

Pertença, utilidade e/ou importância

Q10: *Me sinto como parte importante na formação do novo profissional seja em sua formação ética ou moral ou uma vez que somos o espelho destes alunos, ao atendê-los.*

Valorização, reconhecimento e/ou respeito

Q4: *Sinto-me valorizada, tendo em vista que dedico muito mais do meu tempo obrigatório (...) às solicitações da Direção (...).*

Q85: *Viva,(...) respeitada.*

Cumprimento da função

Q66: *Realizada de estar cumprindo o meu dever.*

Q91: *Me sinto honrado de estar exercendo minha função e de estar cumprido com as características que instituição solicita.*

Confiança e/ou capacidade

Q8: *Posso expor as dificuldades existentes e sugerir mudanças nos processos implantados.*

Q82: *Bem, sinto que confiam no meu trabalho.*

Sentimentos ruins (insegurança, apreensão e/ou desilusão)

Q6: *Ao mesmo tempo fico feliz por compartilhar as experiências, mas fico um pouco desiludida, pois é difícil acreditar que isso seria realmente utilizado para melhorias.*

Q94: *Apreensivo para que o resultado seja satisfatório.*

Outras

Q75: *Adquiro mais conhecimento.*

Exemplo de apreciações **positivas** e **positivas com ressalvas**:

Q13: *Inserida no Projeto da (...) e Centro. Instituição como um todo.*

Q55: *Me sinto útil para a instituição consigo resolver problemas por ter certa iniciativa.*

Q27: *Se a participação é espontânea sinto prazer.*

Quanto às **negativas**:

Q72: *Nos atuais tempos, insegura devido à nova política da instituição.*

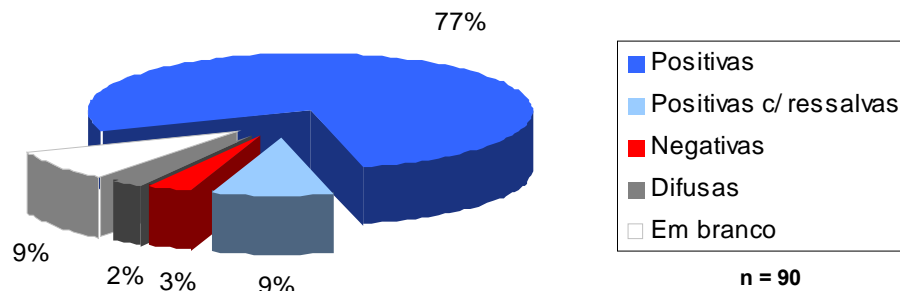


Figura 20. Distribuição percentual de respondentes segundo o teor das opiniões sobre seus sentimentos quando participam, de maneira geral, no dia-a-dia da Instituição.

Questão 19

Em relação à participação, esta questão envolveu aquilo de que o funcionário “mais gosta” nos momentos em que se sente participando. Embora algumas temáticas tenham muita similaridade, optamos pela diferenciação apresentada, visando “esmiuçar” melhor e vincular às respostas dos respondentes uma temática mais relacionada ao conteúdo. Agrupadas as respostas pelas temáticas surgidas, chegamos ao seguinte resultado:

Tabela 23. Número e porcentagem de respostas segundo aquilo de que os respondentes mais gostam nos momentos em que se sentem participando, de maneira geral, no dia-a-dia da Instituição.

Temáticas	n	%
Convivência com as pessoas, trabalho em equipe, troca de experiências	24	26,7
Contribuir com sugestões para melhoria do trabalho e/ou ser ouvido	18	20,0
Resultado satisfatório do trabalho	14	15,6
Valorização, reconhecimento e/ou respeito	9	10,0
Sentir parte integrante, útil e de importância para o trabalho	8	8,9
Outras	8	8,9
Em branco	12	13,3
Total de respondentes	90	

Exemplos de respostas pelas temáticas:

Convivência com as pessoas, trabalho em equipe, troca de experiências

Q6: *A troca de experiência e perceber que o meu problema é igual de muitos. Além disso acredito que um dia podemos participar mais e ter melhores resultados.*

Q16: *Estar aprendendo mais com os alunos, pois fazendo as buscas e pesquisas, estou lendo e discutindo o assunto com eles.*

Q80: *Troca de experiências e de conhecimentos com seus pares e com autoridades de outros setores da Universidade.*

Contribuir com sugestões para melhoria do trabalho e/ou ser ouvido

Q21: *De ser ouvido, mesmo que a participação seja mínima.*

Q29: *De expor meus pensamentos/idéias, mesmo sabendo que para a instituição pouco valem.*

Q87: *Quando minhas idéias e sugestões são aceitas e colocadas em prática.*

Resultado satisfatório do trabalho

Q5: *Quando executo o trabalho e está correto, sem precisar ficar refazendo, em cima da hora.*

Q90: *De elaborar os processos e ter parecer favorável.*

Sentir parte integrante, útil e de importância para o trabalho

Q34: *Provar que o corpo técnico-administrativo também tem sua importância dentro da Universidade.*

Q47: *De saber que o meu trabalho faz parte da construção da Universidade.*

Valorização, reconhecimento e/ou respeito

Q63: *Reconhecimento dos superiores.*

Q91: *Quando realmente percebem o meu valor enquanto funcionário e profissional.*

Outras

Q82: *Organizar atividade que vai acontecer.*

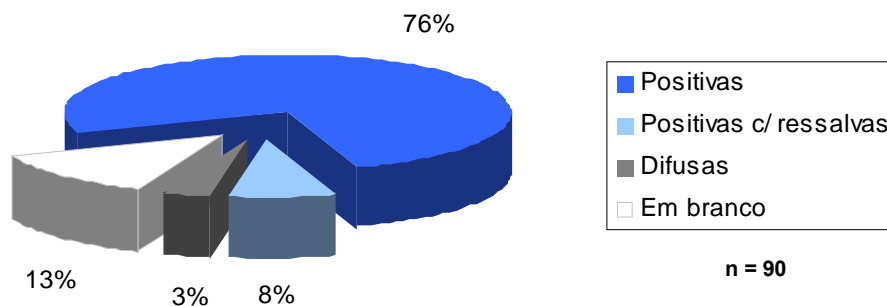


Figura 21. Distribuição percentual de respondentes segundo o teor das opiniões sobre aquilo de que mais gostam nos momentos em que se sentem participando, de maneira geral, no dia-a-dia da Instituição.

Para este grupo de respostas, pela natureza do enunciado da questão, era previsível não aparecerem respostas negativas ou negativas com ressalvas e foi isto o que ocorreu. Nesse sentido, apresentamos, além das respostas já expostas, outras que classificamos como **positivas, positivas com ressalvas:**

Q25: *É quando estou ajudando os professores e os alunos.*

Q39: *Me sentir parte importante do processo.*

Q74: *Gosto da integração entre os vários departamentos da instituição.*

Difusa:

Q18: *Da agitação, você não pára.*

Questão 20

A análise desta questão foi realizada juntamente com as questões 14 e 23 (p. 167 a 172).

Questão 21

A Questão 21 envolvia a participação, no sentido mais de obrigatoriedade e, de certa forma, desejávamos que os funcionários se manifestassem com relação a essa particularidade. Foi perguntado como eles se sentem quando “têm que” participar. Os sentimentos são diversos, como veremos a seguir:

Tabela 24. Número e porcentagem de respostas segundo o sentimento dos respondentes quando têm que participar, de maneira geral, no dia-a-dia da Instituição.

Sentimento quando têm que participar	n	%
Satisfeito(a), bem, ótimo(a), feliz, tranquilo(a)	28	31,1
Útil, importante, contribuindo, parte do projeto	21	23,3
Cumprindo a função, é indiferente	10	11,1
Desmotivado(a), desconfiado(a), contrariado(a), desvalorizado(a)	8	8,9
Reconhecido(a), honrado(a), realizado(a), valorizado(a)	5	5,6
Outras	6	6,7
Em branco	14	15,6
Total de respondentes	90	

Seguem algumas falas dos respondentes, por temáticas:

Satisfeito(a), bem, ótimo(a), feliz, tranqüilo(a)

Q1: *Sinto muita satisfação de ter oportunidades e acredito estar sempre aprendendo.*

Q8: *Tranqüila porque sei qual é o meu papel na Instituição e como posso melhorar todo o processo de trabalho.*

Q55: *Ótimo, mais uma oportunidade.*

Útil, importante, contribuindo, parte do projeto

Q12: *Eu não encaro dessa forma, eu acho importante.*

Q13: *Faço parte do Projeto.*

Q40: *Que sou útil e importante no contexto geral da Universidade.*

Cumprindo a função, é indiferente

Q52: *Que estou conseguindo atingir as exigências da Instituição e/ou do mercado de trabalho, haja vista que a realidade exige em vários campos de atuação profissional co-responsabilidade técnica.*

Q64: *Depende das atividades, muitas são prazerosas, mas algumas atividades você vai pela necessidade de seu auxílio como profissional.*

Desmotivado(a), desconfiado(a), contrariado(a), desvalorizado(a)

Q6: *Desconfiada, tenho a impressão que muitas vezes estou perdendo o meu tempo.*

Q81: *Sem escolha e sem expectativa.*

Reconhecido(a), honrado(a), realizado(a), valorizado(a)

Q79: *Me sinto valorizada por estar sendo lembrada.*

Outras

Q21: *Depende do contexto. Se for internamente, um pouco tímido, porém consigo expressar. Se for fora: absolutamente tímido,*

guardando para mim minhas opiniões, participo de "corpo presente".

Q53: *Me sinto como alguém que precisa se interessar em participar. Se não, não há motivação para o trabalho.*

Pressupúnhamos um número grande de respostas com teor negativo, o que não aconteceu. Pela classificação adotada e baseada no teor das respostas, 69,0% foram classificadas como positivas e positivas com ressalvas e apenas 11,0% de cunho negativo ou negativo com ressalvas. Segue a Figura 22 com a distribuição percentual de respostas:

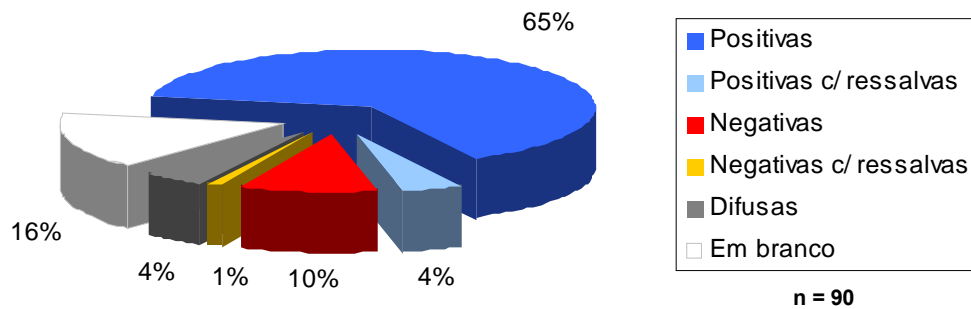


Figura 22. Distribuição percentual de respondentes segundo o teor das opiniões sobre seu sentimento quando, de maneira geral, têm que participar, no dia-a-dia da Instituição.

Exemplo de falas com **teor positivo** e **positivo com ressalvas**, além de algumas já mencionadas:

Q14: *Eu gosto, pois sempre aprendo mais.*

Q33: *Me sinto importante para a IES.*

Q5: *Gosto quando posso participar, porém diferente de antes (outras gestões) hoje não posso opinar muito, tenho que obedecer ao que o Diretor manda, sem muitos questionamentos.*

Negativas:

Q43: *Desvalorizado*

Q39: *Em algumas situações, tenho a sensação de que os projetos não vão sair do papel.*

Questão 22

As cinco alternativas da Questão 22 do questionário foram elaboradas com situações que, ao nosso ver, representam oportunidades de participação, sobre as quais o funcionário precisou refletir sobre o seu dia-a-dia de trabalho na Instituição e analisá-las.

Tabela 25. Número e distribuição percentual de respondentes segundo oportunidade de participação mais relacionada à sua situação.

Oportunidade	n	%
Há oportunidade de contribuir com sugestões e você dá a sua opinião	56	62,2
Há oportunidade, você tem sugestões, mas prefere não dar a sua opinião	5	5,6
Há oportunidade, mas você não tem sugestões	1	1,1
Não há oportunidade, mas você mesmo assim contribui com sugestões	15	16,7
Não há oportunidade, você tem sugestões, mas prefere não dar a sua opinião	2	2,2
Em branco	11	12,2
Total de respondentes	90	

Na primeira situação “Há oportunidade de contribuir com sugestões e você dá a sua opinião”, 62,2% a responderam, ou seja, podemos entender que há grandes chances de abertura para a participação, os processos fluem, há troca. É uma oportunidade positiva do ponto de vista do que acontece.

Na segunda situação “Há oportunidade, você tem sugestões, mas prefere não dar a sua opinião”, ocorreu 5,6% de respostas. Para esse tipo de oportunidade, queremos crer que a abertura acontece, mas há algum impedimento e uma certa resignação.

Com relação à terceira opção, somente 1 funcionário a respondeu e, para essa, acreditamos que há abertura para a participação, mas não acontece a “troca”.

Consideramos a quarta forma de oportunidade, como a mais representativa de um esforço “contra-hegemônico”, conforme abordado, entre outros autores, por NEVES (2005). Embora não exista abertura, o esforço contra-hegemônico é evidenciado, pois a participação é provocada pelo funcionário. É um aspecto positivo do ponto de vista da não-acomodação. Na última alternativa também não ocorre a abertura. A participa o, de algum modo, é impedida e não há esforço contra-hegemônico.

Para identificar a opinião dos respondentes, por área, optamos por apresentar apenas os dados das oportunidades mais significativas e, por esse motivo, excluímos as 11 pessoas que não responderam a Questão 22, bem como aqueles que optaram pela terceira op o, considerando o reduzido número de respondentes e, principalmente, por ser a menos representativa.

Tabela 26. Número e porcentagem de respondentes por área segundo oportunidade de participa o mais relacionada à sua situa o.

�rea	Oportunidade de participa�o*				n
	1 %	2 %	4 %	5 %	
�rea 1	60,0	4,0	28,0	8,0	(25)
�rea 2	87,5	-	12,5	-	(8)
�rea 3	75,0	12,5	12,5	-	(16)
�rea 4	80,0	10,0	10,0	-	(20)
�rea 5	66,7	-	33,3	-	(9)

* 1 = há oportunidade de contribuir com sugestões e você d  a sua opinião;
 2 = há oportunidade, você tem sugestões, mas prefere não dar a sua opinião;
 4 = não há oportunidade, mas você mesmo assim contribui com sugestões;
 5 = não há oportunidade, você tem sugestões, mas prefere não dar a sua opinião

Questão 23

A análise dessa questão foi realizada juntamente com as Questões 14 e 20 (p. 167 a 172).

Questão 24

Essa questão tinha a intenção de provocar nos funcionários a reflexão sobre a atuação do Gestor da Unidade, especificamente o quanto a sua forma de atuação na condução das atividades influencia a participação deles (funcionários).

O quadro que se apresentou é o seguinte:

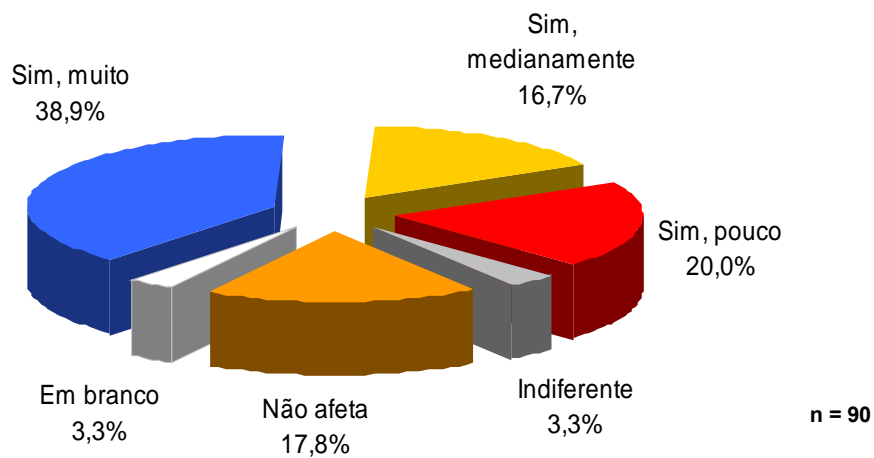


Figura 23. Distribuição percentual de respondentes segundo sua opinião se a forma de atuação do Gestor na condução das atividades da Unidade afeta a sua participação.

Dentre os 90 respondentes, foi baixíssimo o número de respostas em branco (3,3%), demonstrando interesse dos funcionários em opinar sobre a questão. Se juntarmos o percentual dos que indicaram haver influência, encontramos 75,6% apontando que, de alguma maneira, a forma de atuação do Gestor na condução das atividades da Unidade afeta a sua participação.

Em seguida, podemos visualizar a distribuição percentual de respondentes, por Área, relativa a essa questão.

Tabela 27. Distribuição percentual de respondentes por área segundo opinião se a forma de atuação do Gestor da Unidade influencia a sua participação.

Área	Grau de influência					n
	Sim, muito %	Sim, medianamente %	Sim, pouco %	Indiferente %	Não afeta %	
Área 1	39,3	14,3	21,4	7,1	17,9	(28)
Área 2	33,3	11,1	22,2	11,1	22,2	(9)
Área 3	41,2	17,6	29,4	-	11,8	(17)
Área 4	43,5	13,0	21,7	-	21,7	(23)
Área 5	40,0	40,0	-	-	20,0	(10)

Questão 25

Embora esperássemos negatividade nas respostas à Questão 25, foram registrados três casos de respondentes (3,3%) que se manifestaram no sentido de felicidade quando não participam. A porcentagem de respostas “em branco” foi de 15,6% e 5,6% informaram que raramente acontece a não-participação, como se vê da Tabela 28:

Tabela 28. Número e porcentagem de respostas segundo o sentimento dos respondentes quando não participam, de maneira geral, no dia-a-dia da Instituição.

Sentimento quando não participa	n	%
Sentimentos ruins (desvalorizado(a), desmotivado(a), excluído(a), inútil)	48	53,3
Desempenhando a função, cumprindo normas, é indiferente, não afeta	17	18,9
Raramente acontece a não-participação ou não ocorre	5	5,6
Aliviado(a), feliz	3	3,3
Outras	7	7,8
Em branco	14	15,6
Total de respondentes	90	

Seguem algumas falas dos respondentes, por temática:

Sentimentos ruins (desvalorizado(a), desmotivado(a), excluído(a), inútil)

Q6: *Ignorada, sem utilidade e sem condições para opinar. Sinto-me como algo sem valor.*

Q8: *Desgostosa, pois nem sempre o que é determinado pelos gestores é o modo melhor de fazê-lo. Nos sentimos operacional que não tem direito a voz e voto.*

Q18: *Me sinto mal por não estar sendo aproveitado.*

Desempenhando a função, cumprindo normas, é indiferente, não afeta

Q14: *Entendo, pois acredito que, na função de Secretária (...), nem sempre é possível participar.*

Q41: *Quando não participo de atividades não relacionadas ao meu setor, naturalmente, porém fico sempre a disposição. Quando relacionadas ao meu setor, arrasado (ainda não percebi que tenha acontecido).*

Q44: *Nós estamos aqui para desempenhar o nosso papel de profissional e não para ficar contrariado quando não participa.*

Raramente acontece a não-participação ou não ocorre

Q28: *Na posição de funcionária deste Centro eu creio que todos participam do processo. Eu não me vejo não participando, pois é automático sempre nos envolvemos com algo.*

Q89: *São raras as vezes que não participo.*

Aliviado(a), feliz

Q91: *Feliz.*

Outras

Q10: *Depende de que é a participação, pois na maioria das vezes seguimos regras já criadas, as sugestões só são válidas quando*

se trata do ambiente micro, quando envolve a direção você não tem mais como participar o que falar ou pra quem falar. Apenas acata as ordens.

Q50: *Espero a próxima oportunidade.*

Houve um número razoável de respostas indicando que a não-participação não afeta (18,9%). Estes, consideram “normal” não-participar, pois estão “cumprindo a norma”.

Vejamos, na Figura 24, a porcentagem de respostas, conforme classificação feita pelo pesquisador, baseada no teor das respostas dadas:

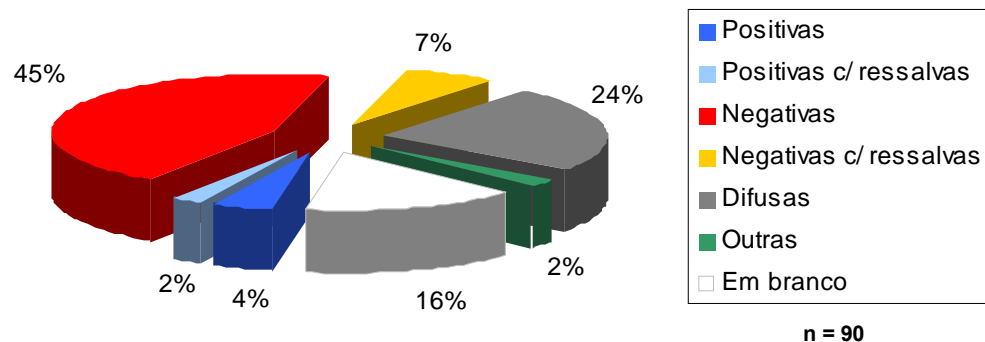


Figura 24. Distribuição percentual de respondentes segundo o teor das opiniões sobre seu sentimento quando não participam, de maneira geral, no dia-a-dia da Instituição.

Quanto às respostas **positivas** e **positivas com ressalvas**, elas indicaram ficar “feliz” e:

Q5: *Às vezes aliviada, dependendo da situação. Muitas vezes frustrada, pois embora possa dar minha opinião, na maioria das vezes não é aceita.*

Negativas e negativas com ressalvas:

Q33: *Chateado por saber que não pude contribuir com minhas idéias.*

Q9: *Sinto excluída, envergonhada talvez até mesmo inútil naquele momento. É muito ruim e se este sentimento acontece uma vez, ele já interfere sempre em nossas atitudes.*

Difusas:

Q62: *As expectativas terão que ser correspondidas de acordo com as exigências.*

Outras:

Q42: *Não ocorre na função a qual desempenho.*

Não podemos nos esquecer de que, no Brasil, historicamente, foram poucos e curtos os períodos de experiência democrática. A indiferença de alguns não estaria representando uma resposta a iniciativas tomadas por outras pessoas? Não estaria sendo transformada em consentimento?

É preciso ter a clareza de que a participação, naturalmente, tem os seus “momentos”. Não podemos, nem é possível, participar de todos os momentos. Senão, como nos alerta DEMO (2005) e BORDENAVE (2002), as Instituições se transformariam em “uma grande assembléia” e isto inviabilizaria qualquer processo.

Questão 26

Nessa pergunta, o funcionário deveria descrever as transformações ocorridas na sua participação quando do ingresso na Universidade em relação à participação que tem hoje.

O percentual de resposta “em branco” foi de 23,3% e, também 23,3% dos respondentes apontaram que a participação melhorou, com mais experiência e mais conhecimentos.

A Tabela 29 indica as temáticas representativas das transformações na participação dos funcionários:

Tabela 29. Número e porcentagem de respostas segundo a opinião dos respondentes sobre as transformações ocorridas na sua participação desde seu ingresso na Universidade.

Transformações na sua participação	n	%
Melhorou, mais experiência, mais conhecimentos	21	23,3
Aumentou, mais responsabilidade	15	16,7
Transformações institucionais	13	14,4
Diminuiu, menos liberdade, menos motivação	8	8,9
Não houve, é a mesma, nada significativa	8	8,9
Crescimento profissional, mais autonomia	5	5,6
Outras	8	8,9
Em branco	21	23,3
Total de respondentes	90	

Seguem exemplos das respostas dadas de acordo com as temáticas:

Melhorou, mais experiência, mais conhecimentos

Q4: *Transformações ocorrem desde meu ingresso, mas hoje posso dar opinião, participo de reuniões com a Reitoria, com a Secretaria-Geral e com a Secretaria Acadêmica.*

Q11: *O trabalho foi importante para o meu conhecimento, contribuiu para a minha formação social, cultural, para o meu aprendizado nas atividades realizadas.*

Q36: *Acredito que melhorei uns 90%, pois acho que antes fazia o trabalho de um jeito automático, sem criatividade.*

Aumentou, mais responsabilidade

Q28: *Um aumento significativo de responsabilidades.*

Q34: *Por iniciativa própria, acredito ter crescido bastante e hoje participo um pouco mais do que quando ingressei.*

Transformações institucionais

Q7: *Que a Universidade vem caminhando para o rumo de uma empresa, na qual a burocracia impera.*

Q29: *Desde o meu ingresso, acredito que a medida da minha participação se deu em função de uma mudança da própria instituição.*

Q72: *A estrutura da Universidade mudou muito, principalmente em relação a democracia, que não temos mais hoje. A começar pelo processo da seleção dos gestores da Universidade.*

Diminuiu, menos liberdade, menos motivação

Q10: *Reduziu a participação ou sugestões; no início podíamos usar mais o cérebro, pensar em formas de resolução de problemas e em como agir. Hoje, apenas uma ou outra vez é necessário que você pense ou tome alguma decisão.*

Q21: *No meu cargo atual, minha atuação é mínima, como disse anteriormente, nos limitamos a seguir regras e normativas, noto que isso tem se estabelecido cada vez mais.*

Não houve, é a mesma, nada significativa

Q6: *Nada muito significativa, acredito que quanto a sistemas e organização está melhor, mas na questão humana não.*

Q92: *A minha função continua a mesma.*

Crescimento profissional, mais autonomia

Q42: *Hoje temos autonomia em algumas decisões.*

Q70: *Ao ingressar era apenas uma funcionária tímida, e subalterna em todas as atividades. Hoje tenho postura e conhecimento capaz para exercer cargo de liderança.*

Outras

Q79: *Acredito que tenho contribuído para elevar o nome da Universidade no mercado, uma vez que ao atender os alunos e professores procuro fazer da forma mais acolhedora e satisfatória possível.*

Apreciações quanto ao teor das respostas:

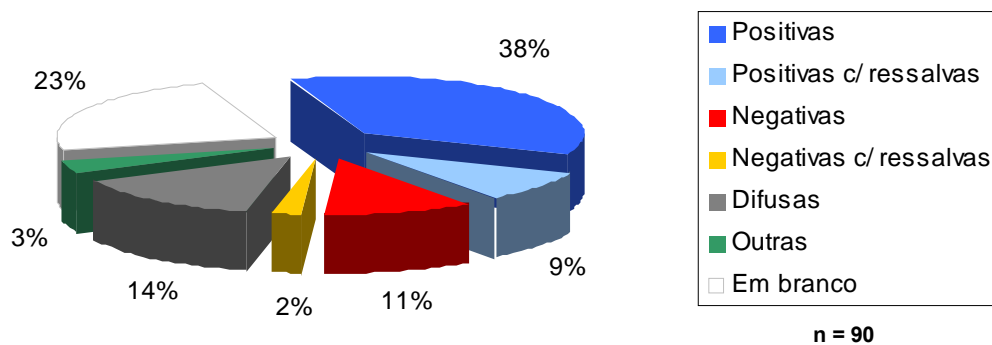


Figura 25. Distribuição percentual de respondentes segundo o teor das opiniões sobre as transformações ocorridas na sua participação quando do ingresso na Universidade em relação à participação que têm hoje.

Positivas e positivas com ressalvas:

Q1: *Hoje participo muito mais. A Universidade está passando por muitas mudanças e também tenho mais experiência.*

Q12: *Muitas coisas, desde o atendimento somente dos alunos até a participar das reuniões com professores pesquisadores e poder emitir minhas opiniões.*

Q33: *Acho que aprendi bastante participando das reuniões que costumo ser convocado, bem como creio que ajudei bastante com minhas contribuições.*

Q9: *Bom sempre estive em participação em todos os setores que passei e no momento estou um pouco desmotivada, talvez com o lugar ou atividade que hoje estou exercendo.*

Negativas e negativas com ressalvas:

Q16: *A participação caiu e muito.*

Q43: *A falta de motivação financeira e incentivo a uma carreira funcional (a qual não existe) e financeira.*

Outras:

Q88: *Prefiro não opinar.*

Questão 27

Na Questão 27, quando perguntado aos funcionários com cinco anos ou mais de casa, vinculados às Unidades Acadêmicas, se já ouviram falar em projeto político-pedagógico, a grande maioria dos respondentes (66) informou que “sim”, que *já ouviram falar*, apesar de que um bom número deles (23) tenha informado que “não” e apenas uma pessoa não respondeu.

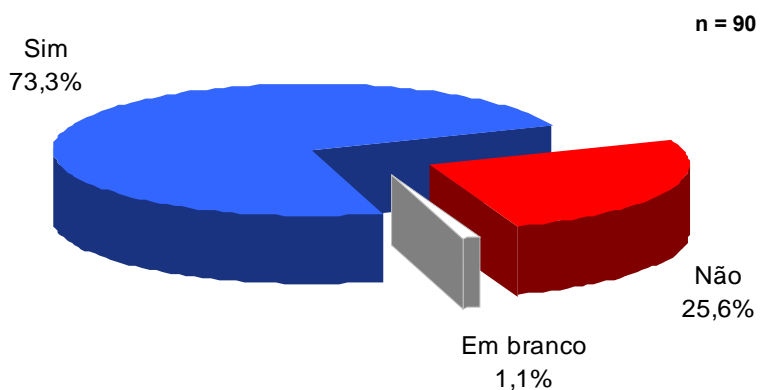


Figura 26. Distribuição percentual de respondentes segundo questionamento se já ouviram falar em projeto político-pedagógico.

A distribuição por Área consta em um gráfico único, englobando as Questões 27, 28 e 29, constante da Figura 31.

Questão 28

No entanto - e esse foi objetivo da elaboração das duas perguntas (Questões 27 e 28) -, quando se referiu ao *conhecimento sobre* o projeto político-pedagógico da Faculdade onde trabalham, 30 respondentes (33,3%) informaram “sim” (conhecer o PPP), 4 (4,4%) não responderam e a maioria (56) informaram não o conhecer (62,2%):

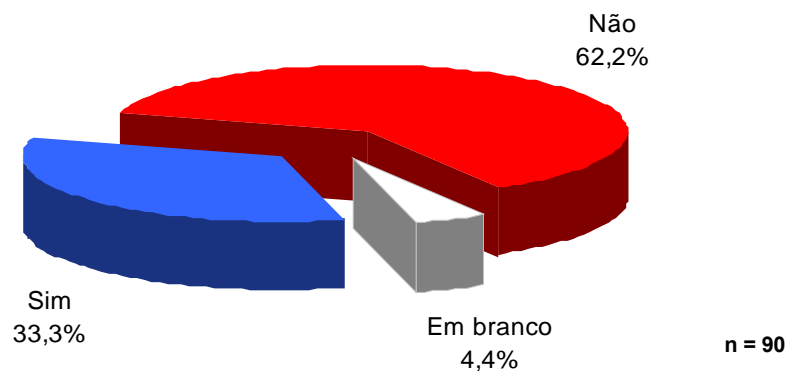


Figura 27. Distribuição percentual de respondentes segundo o conhecimento sobre o projeto político-pedagógico da Faculdade onde trabalham.

Dos que responderam não conhecer o projeto político-pedagógico da Faculdade (Questão 28), três deles, embora não necessário, informaram na questão “28a” que:

Q21: *Estou há pouco mais de (...) na função e muito trabalho, não sobra tempo para leituras de qualquer espécie.*

Q37: *Não representa nada, não conheço.*

Q38: *Não conheço muito do projeto.*

A resposta do Q21 nos leva a pensar: afinal os “tempos neoliberais” não estariam encurtando nossos “momentos de reflexão”?, como afirma SORDI (2006, p. 6)?

Entre os que responderam não conhecer tanto o projeto político-pedagógico da Faculdade, como o da Instituição, há um respondente que justificou, na questão 33:

Q12: *Prefiro não opinar quanto às questões 28 e 29, pois não conheço muito bem.*

A distribuição por Área consta em um gráfico único, englobando as Questões 27, 28 e 29, constante da Figura 31.

Questão 28a

A Questão 28a, sobre *o que representa*, para o funcionário, o *projeto político-pedagógico da Faculdade* em que trabalha, teve 61 (67,8%) dos 90 funcionários participantes da pesquisa que não a responderam. Dos 30 funcionários que responderam “sim” na Questão 28, quatro não responderam a questão 28a.

Segue a Tabela 30, que apresenta os dados encontrados na questão 28a, em relação aos 30 respondentes da questão 28.

Tabela 30. Número e porcentagem de respostas segundo a representação que tem o projeto político-pedagógico da Faculdade para os respondentes que informaram conhecê-lo.

Representações	n	%
Esperança de melhorias, evolução, preocupação com a qualidade	18	60,0
Caminho, base para o trabalho, norte, orientação	6	20,0
Nada, conheço uma parte	1	3,3
Sem definição	1	3,3
Outras	1	3,3
Em branco	4	13,3
Total de respondentes	30	

Seguem algumas falas dos respondentes, conforme as representações apontadas:

Esperança de melhorias, evolução, preocupação com a qualidade

Q1: *Eu acho que está se desenvolvendo, que está melhorando. A cada ano percebo que estão preocupados com a qualidade, tanto da parte pedagógica, quanto da parte administrativa.*

Q5: *A melhora nos cursos, na qualidade do ensino, uma vez que hoje há muita concorrência no mercado da educação. O Projeto Político Pedagógico vem contribuir para que se mantenha uma clientela fidelizada.*

Caminho, base para o trabalho, norte, orientação

Q52: *Conheço o Projeto pedagógico de algumas Faculdades, representam para mim o "norte" o caminho e as possibilidades que esses oferecem, no entanto nem todos refletem as necessidades dos formandos em relação a realidade brasileira X mercado de trabalho X expectativas financeiras.*

Q75: *Acredito que seja a coluna vertebral da Faculdade. É a partir dele que teremos um ensino de melhor qualidade e resultados positivos.*

Nada, conheço uma parte

Q37: *Não representa nada, não conheço.*

Outras

Q21: *Estou a pouco mais de 4 meses na função e muito trabalho, não sobra tempo para leituras de qualquer espécie.*

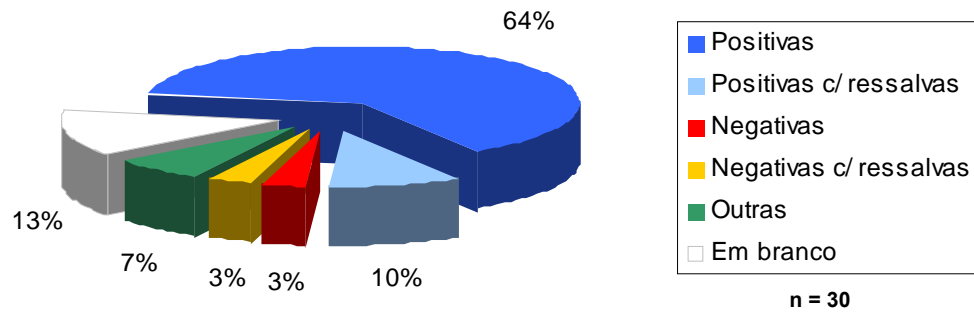


Figura 28. Distribuição percentual de respondentes segundo o teor das opiniões sobre a representação que tem o projeto político-pedagógico da Faculdade onde trabalham.

Positivas e positivas com ressalvas

Q3: *é muito importante até porque trabalho na secretaria acadêmica e o trabalho faz parte do conhecimento do Projeto Pedagógico (...) para mim representa tudo o que um funcionário necessita para trabalhar com dinâmica numa Secretaria Acadêmica.*

Q59: *Importante para que o trabalho tenha uma boa produtividade e alcance o objetivo do PPP, fazendo com que o aluno se sinta satisfeito com os serviços prestados dentro da Instituição por ele escolhida.*

Q80: *A tentativa de manter o currículo atualizado com docentes capacitados e o grupo sempre estimulado (corpo docente e discente).*

Q46: *Espero que com o Projeto Político-Pedagógico as Direções possam colocar em prática o que está descrito no projeto.*

Negativas e negativas com ressalvas

Q64: *Sei qual é o objetivo do meu Centro, mas pensando nos funcionários pouco vejo dos objetivos que são realmente realizados. (...).*

Questão 29

Quando perguntado se *conheciam* o projeto político-pedagógico da Universidade, 29 (32,2%) informaram que “sim”, 5 (5,6%) não responderam e a maioria (56) informou não o conhecer (62,2%). Desses 56, 2 não haviam respondido a questão 28 e 8 responderam “sim”, quando perguntado se conheciam o PPP da Faculdade.

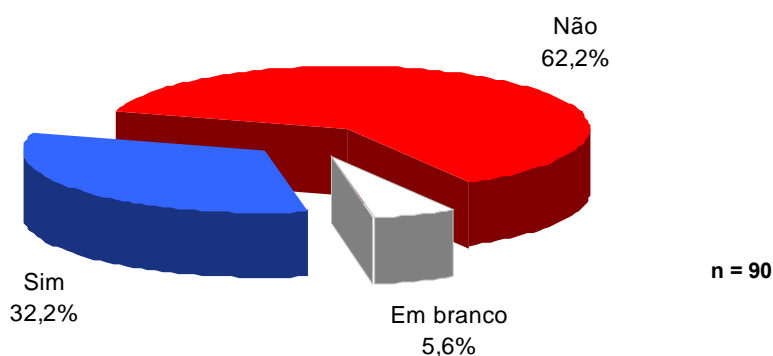


Figura 29. Distribuição percentual de respondentes segundo o conhecimento sobre o projeto político-pedagógico da Instituição onde trabalham.

A distribuição por Área consta em um gráfico único, englobando as Questões 27, 28 e 29, constante da Figura 31.

Questão 29a

Para a Questão “29a”, sobre *o que representa*, para o funcionário, o *projeto político-pedagógico* da *Instituição* em que trabalha, 62 (68,9%) dos 90 funcionários respondentes da pesquisa não deram resposta. Dos 29 funcionários que responderam “sim” na questão 29, três não responderam a Questão “29a”.

Segue a Tabela 31, que apresenta os dados encontrados na questão “29a”, em relação aos 29 que responderam “sim” na questão 29.

Tabela 31. Número e porcentagem de respostas segundo a representação que tem o projeto político-pedagógico da Universidade para os respondentes que informaram conhecê-lo.

Representações	n	%
Esperança de melhorias, evolução, preocupação com a qualidade	11	37,9
Aspectos institucionais	6	20,7
Não conheço, não condiz com a realidade, conheço uma parte	5	17,2
Caminho, base para o trabalho, norte, orientação	4	13,8
Outras	2	6,9
Em branco	3	10,3
Total de respondentes	29	

Esperança de melhorias, evolução, preocupação com a qualidade

Q42: *Acredito que está sendo aprimorado para alcançar um ensino superior de qualidade.*

Q70: *Minha função dentro da Universidade me afasta um pouco de acompanhar o projeto na íntegra. Sabemos todos que a meta é de crescimento como tem ocorrido em cada ano aqui vivido.*

Q81: *Responsabilidade para com a manutenção da qualidade de ensino, considerando o compromisso de colocar no mercado de trabalho, profissionais bem qualificados.*

Aspectos institucionais

Q7: *Que os funcionários não tem sido valorizados e por este motivo a Universidade tem perdido estes profissionais; Que a burocracia está em 1^o Lugar; Que para alcançar a excelência da qualidade do ensino a instituição está em outro rumo e tem perdido muitos potenciais.*

Q78: *A Universidade pensa muito em se adequar aos padrões exigidos pelos órgãos que regem as normas educacionais, se tornando uma instituição diferenciada.*

Não conheço, não condiz com a realidade, conheço uma parte

Q6: *Acredito que tudo neste projeto é positivo e ideal, mas não condiz com a realidade. Deixa a desejar tanto na questão administrativa quanto na pedagógica.*

Caminho, base para o trabalho, norte, orientação

Q52: *Representa os objetivos da Universidade, suas metas, suas expectativas.*

Outras

Q85: *Atualmente o projeto está voltado mais para alunos/professores.*

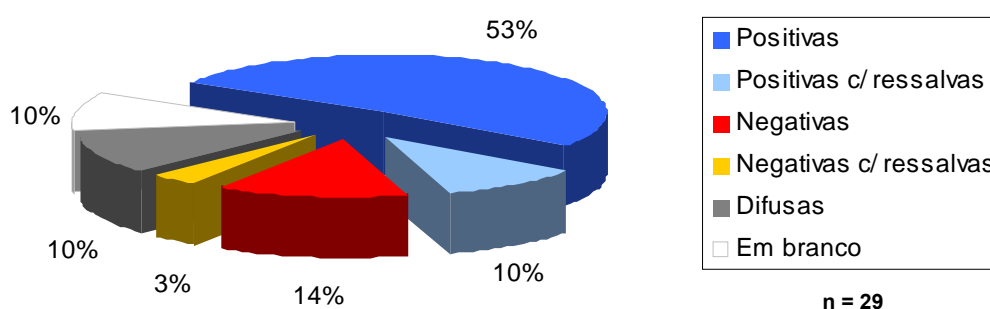


Figura 30. Distribuição percentual de respondentes segundo o teor das opiniões sobre a representação que tem o projeto político-pedagógico da Instituição onde trabalham.

Quanto ao teor das respostas, ressaltamos as seguintes falas:

Aspectos positivos e positivos com ressalvas:

Q1: *Conheço um pouco. Ele representa um avanço e um acompanhamento melhor de todas as atividades que são desenvolvidas na Universidade.*

Q76: *Oferece oportunidade para crescimento.*

Q5: *Representa a intenção de melhorar a vida acadêmica dos alunos, bem como melhorar a carreira funcional do corpo técnico administrativo. Espero que com o projeto da Universidade,*

possamos ter salários mais justos, condizentes com a nossa função, pois existem auxiliares administrativos que ganham mais que os Encarregados.

Aspectos **negativos** e **negativos com ressalvas**:

Q21: *Pouco. Não espero mudança nenhuma diretamente para o funcionário.*

Q79: *Não tenho total conhecimento, mas tenho discutido e participado de reuniões, capacitações para elaboração desse projeto ou melhor, para aplicação total do projeto.*

Nota-se que parte dos funcionários, ao mencionar a *representação* que tem o PPP da Faculdade e da Instituição, identificaram-no como um projeto de *referência* para as ações individuais e instituições, um horizonte a ser atingido e, em função do qual, a avaliação tem sentido (DIAS SOBRINHO, 1999a).

Questão 29b

Para a Questão “29b”, sobre o *que diferencia*, para o funcionário, o *projeto político-pedagógico* da *Instituição* em relação ao PPP da Faculdade, 65 (72,2%) dos 90 funcionários respondentes da pesquisa não deram resposta. Dos que responderam não conhecer o projeto político-pedagógico da Faculdade (questão 29), cinco deles, embora não necessário, informaram na Questão 29b que:

Q40: *Não tenho subsídios suficientes para responder a questão uma vez que não estou ligado diretamente à secretaria acadêmica e administrativa.*

Q67: *Acredito que o projeto político pedagógico da Faculdade será o que de melhor para o crescimento de um bom empreendimento para o nível acadêmico.*

Q70: *Entendo que as Faculdades diferenciam-se entre si na maneira de conduzi-lo.*

Q88: *Sem opinião.*

Q89: *Prefiro não comentar.*

Segue a Tabela 32, que apresenta os dados encontrados na Questão 29b, em relação aos que responderam “sim” na Questão 29.

Tabela 32. Número e porcentagem de respostas segundo as diferenças do projeto político-pedagógico da Universidade em relação ao projeto político-pedagógico da Faculdade na opinião dos respondentes.

Diferenças	n	%
Nível de abrangência	11	37,9
Não há diferença, tem os mesmos objetivos	5	17,2
Não sei, não conheço o projeto, não tenho opinião, prefiro não comentar	4	13,8
Em branco	10	34,5
Total de respondentes	29	

Exemplos das falas por temática:

Nível de abrangência

Q34: *O projeto da Faculdade está muito mais próximo da verdade e possível de ser implementado.*

Q79: *O PPP da Faculdade está mais direcionado as especificações da Faculdade, é mais parcial, enquanto o PPP da Universidade é mais abrangente e generalizado.*

Não há diferença, tem os mesmos objetivos

Q43: *Nada, pois é uma seqüência do projeto político pedagógico da Universidade.*

Não sei, não conheço o projeto, não tenho opinião, prefiro não comentar

Q86: *Não tenho conhecimento do projeto, pois é mantido em sigilo.*

A Figura 31, a seguir, mostra a distribuição, por área, dos funcionários que responderam as Questões 27, 28 e 29:

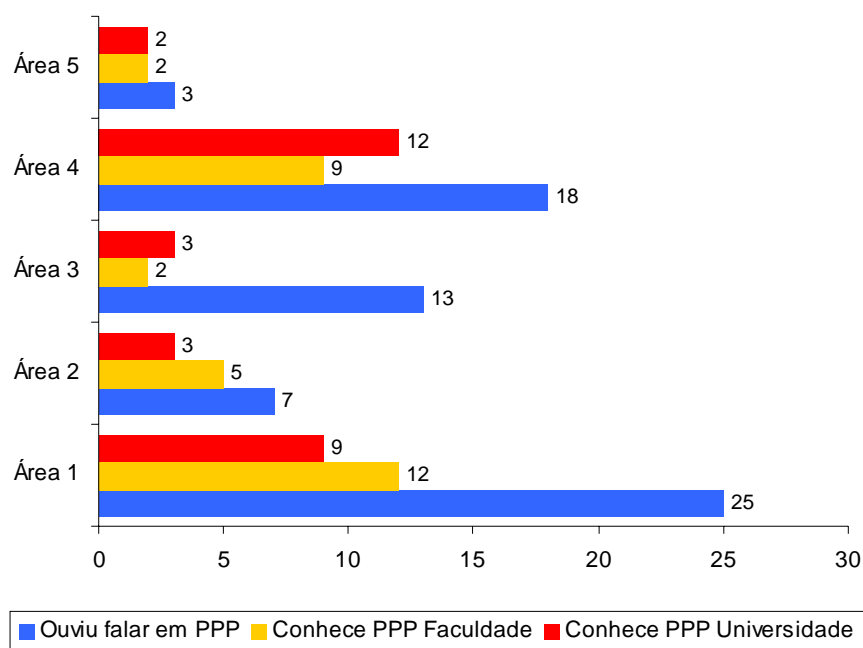


Figura 31. Número de respondentes por área segundo questionamento se já ouviram falar em projeto político-pedagógico, se conhecem os projetos político-pedagógicos da Faculdade e da Instituição onde trabalham.

Questão 30

A tônica da Questão 30 foi saber qual era, para o funcionário, o papel do segmento técnico-administrativo em um PPP o que, em última instância, demonstraria, para nós, como o funcionário entendia o seu próprio papel na construção do PPP da Faculdade e da Instituição. Do total de funcionários da pesquisa (90), 47 (53,2%) não responderam a questão e 43 funcionários expuseram suas opiniões.

Tabela 33. Número e porcentagem de respostas segundo o papel do segmento técnico-administrativo em um projeto político-pedagógico (da Faculdade e da Instituição) na opinião dos respondentes.

Temáticas	n	%
Co-responsabilidade, parte integrante, comprometimento	18	20,0
Apoio, atendimento, suporte	13	14,4
Conhecedores da realidade interna e suas necessidades	7	7,8
Primeiro contato e espelho da IES	5	5,6
Importante (sem detalhamento)	4	4,4
Não sei, não tenho opinião, prefiro não comentar	2	2,2
Outras	2	2,2
Em branco	47	53,2
Total de respondentes	90	

Co-responsabilidade, parte integrante, comprometimento

Q2: *Eu acredito que importante, pois a Faculdade/Instituição é um corpo e sem os seus membros nada seria possível. Cada papel é importante dentro da sua função.*

Q13: *Fazer com que o Projeto realmente aconteça.*

Q39: *Acredito ser de vital importância uma vez que o corpo técnico é parte integrante, não tem como excluí-lo.*

Apoio, Atendimento, suporte

Q8: *O corpo técnico-administrativo é responsável pelo atendimento aos discentes. Desta forma, quanto mais informações "corretas" ele tem ou tem acesso melhor será sua atuação.(...) deve se envolver e ter comprometimento com o trabalho, com sua função e principalmente avaliando sempre o seu desempenho.*

Q81: *É muito importante, posso dizer que é a base ou o suporte para tudo o que se pretende efetivar.*

Conhecedores da realidade interna e suas necessidades

Q41: *Acredito que os funcionários poderiam contribuir muito mais com a Universidade (...), porém na maioria das vezes falta incentivo. (...) estão (...) na frente de trabalho e são conhecedores das necessidades. Deveriam ser mais valorizados e aproveitados.*

Q42: *Acredito que seja de extrema importância, uma vez que os setores administrativos possuem extremo conhecimento de todas as atividades existentes na universidade, relacionadas aos alunos, professores e diretores.*

Primeiro contato e espelho da IES

Q80: *O segmento é um dos pilares da Universidade e, portanto, tem importância singular. Uma Instituição não é composta apenas de bons professores e de alunos que mantenham suas mensalidades em dia. Como secretaria acadêmica posso dizer que somos o cartão de visita da (...) e temos que estar sempre atualizados para bem atender a toda a comunidade universitária.*

Importante (sem detalhamento)

Q11: *Tem um papel importante no contexto do projeto.*

Não sei, não tenho opinião, prefiro não comentar

Q40: *Não tenho subsídios suficientes para responder a questão uma vez que não estou ligado diretamente à secretaria acadêmica e administrativa.*

Outras

Q17: *Acho que o segmento técnico-administrativo é mais complexo quanto a professores e funcionários, o que acaba interferindo no Pedagógico (alunos/corpo discente).*

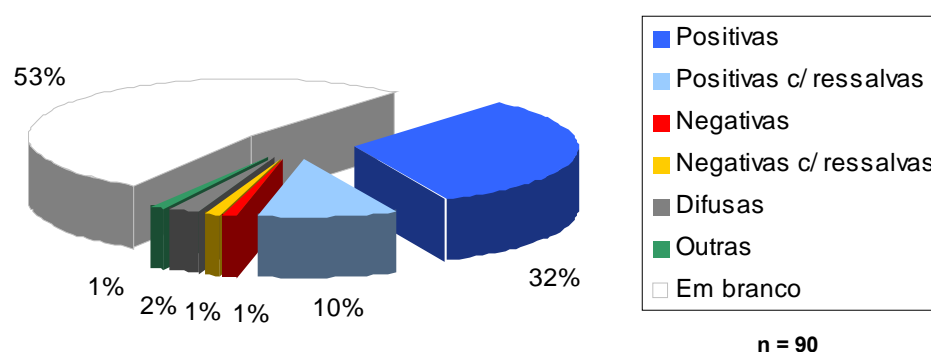


Figura 32. Distribuição percentual de respondentes segundo teor de suas opiniões sobre o papel do segmento técnico-administrativo em um projeto político-pedagógico (da Faculdade e da Instituição).

Falas de teores **positivos** e **positivos com ressalvas**:

- Q5: *O corpo técnico administrativo, representa muito, pois é ele que sabe realmente o que precisa ser feito para melhorar, pois vê de perto. As chefias embora conheçam as atividades, é superficial, o funcionário é quem conhece as dificuldades e como poderiam ser melhoradas em todos os pontos.*
- Q54: *O funcionário deve contribuir com opiniões sobre que ele vê e acha que deve ser mudado. As coisas mudam ao longo dos anos e precisam ser revistas para acompanhar as mudanças (...).*
- Q52: *Embora não seja muito reconhecido, o papel técnico-administrativo é fundamental para a Instituição, pois os funcionários, muitas vezes, sabem a história da Universidade e dos cursos que coordenadores não sabem já que esses cargos são por tempo determinado.*

Negativos e negativos com ressalvas:

- Q7: *Neste momento é de cumprir a burocracia, pois as diferentes instâncias em muitos casos tem emperrado os processos.*
- Q34: *Muito embora pouco se dê atenção ao segmento funcional, não há possibilidade de execução sem a participação ativa dos funcionários.*

Questão 31

Considerando que para esta questão os respondentes poderiam assinalar mais de um item (segmento discente, docente, gestores ou “outros”), o gráfico a seguir (Figura 33), representa, por segmentos, aqueles aos quais mais os funcionários dão suporte, em grau de atendimento (1^o lugar, 2^o lugar e 3^o lugar):

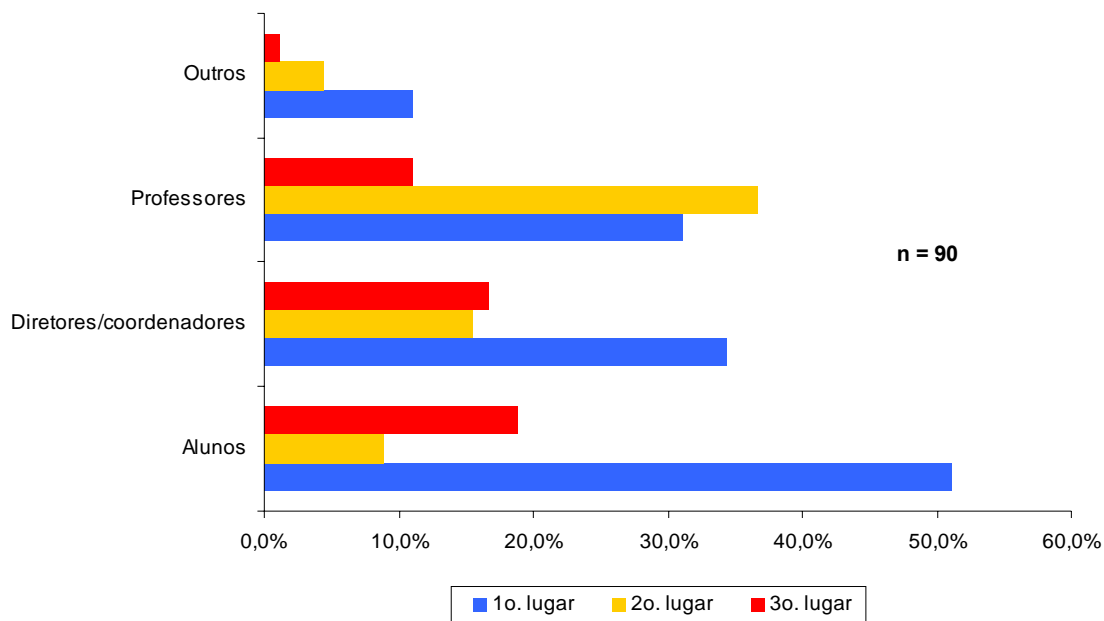


Figura 33. Porcentagem de respostas segundo o(s) segmento(s) declarado pelos respondentes como o mais afetado(s) pelo trabalho hoje ou ao que mais dá suporte, por ordem de atendimento.

Para visualizar o dado, por Área, optamos por apresentar apenas os segmentos que aparecem em 1^o lugar, conforme gráfico a seguir (Figura 34):

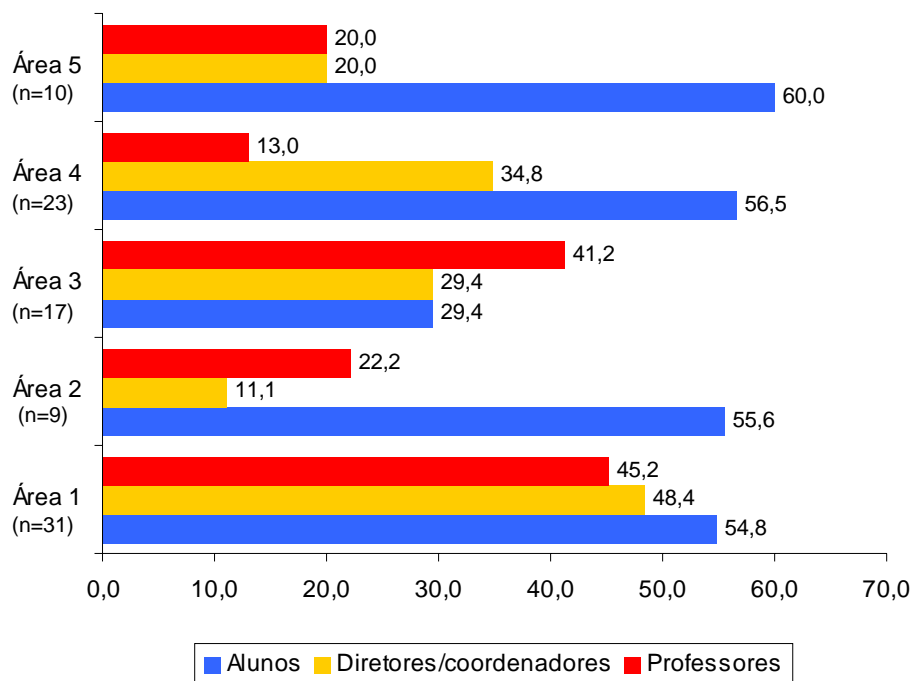


Figura 34. Porcentagem de respostas por área segundo o(s) segmento(s) declarado(s) pelos respondentes como o(s) mais afetado(s) pelo seu trabalho (em 1^o lugar).

Questão 32

A Questão 32 relaciona-se diretamente com a questão anterior, pois o funcionário deveria avaliar, dentre as quatro alternativas da Questão 31 (segmento discente, docente, gestores ou “outros”), o conhecimento necessário a respeito do PPP para atendimento dos segmentos pertencentes ao corpo social da Instituição.

A Figura 35 a seguir, mostra a distribuição percentual de respostas, de acordo com as alternativas preestabelecidas:

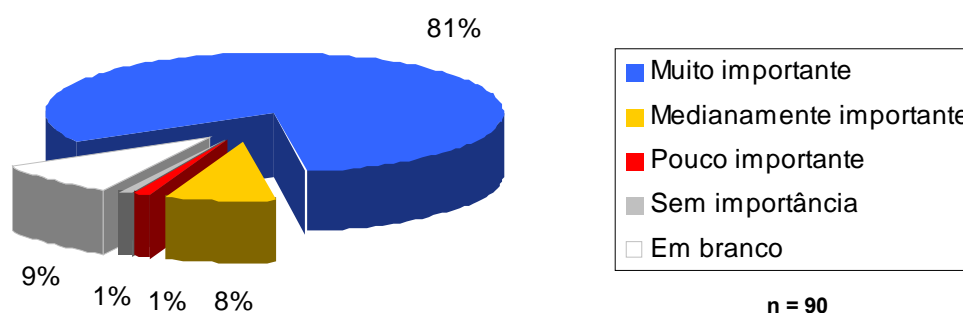


Figura 35. Distribuição percentual de respondentes segundo o grau de importância do conhecimento necessário a respeito do projeto político-pedagógico para as atividades junto ao(s) segmento(s) mais afetado(s) pelo seu trabalho hoje ou ao que mais dá suporte.

Observa-se que 81% dos respondentes (o que representa 73 funcionários) consideram “muito importante” conhecer o projeto político-pedagógico para o desenvolvimento de suas atividades junto ao público a que mais dá suporte. Nesse sentido, embora muitos não conheçam o PPP seja da Faculdade ou da própria Instituição, reconhecem a sua relevância.

Para visualizarmos as respostas, por Área, optamos por apresentar a distribuição percentual somente daqueles que expuseram sua opinião, excluindo-se 8 funcionários que não responderam a Questão 32.

Tabela 34. Distribuição percentual de respondentes por área segundo o grau de importância do conhecimento sobre o projeto político-pedagógico para as atividades junto ao(s) segmento(s) mais afetado(s) pelo seu trabalho hoje ou ao que mais dá suporte.

Área	Grau de importância do conhecimento sobre o PPP				n
	Muito importante	Medianamente importante	Pouco importante	Sem importância	
	%	%	%	%	
Área 1	96,3	-	3,7	-	(27)
Área 2	57,1	28,6	-	14,3	(7)
Área 3	87,5	12,5	-	-	(16)
Área 4	86,4	13,6	-	-	(22)
Área 5	100,0	-	-	-	(10)

A Área 2 - Ciências Contábeis, Administração e Economia é a única em que os funcionários consideram sem importância conhecer o PPP para atuar na Unidade e na Universidade e, ao mesmo tempo, é a Área em que o grau “muito importante” foi o mais baixo (57,1%) em relação às demais Áreas. Apesar de ser uma Área em que o número de respondentes (7) dessa questão é o menor, estariam os dados evidenciando que seria dispensável, em uma instituição escolar, conhecer o PPP da Unidade e da Instituição e apenas cumprir as “tarefas” designadas e atribuídas ao cargo ocupado?

Questão 33

A última questão possibilitou a realização de outros comentários que os funcionários julgassem relevantes sobre a participação deles na vida institucional.

Observa-se, pela Tabela 35, que 40 funcionários deixaram a questão “em branco” e 21,1% expuseram comentários a respeito das oportunidades de participação (presença ou falta de).

Tabela 35. Número e porcentagem de respostas segundo comentários livres e julgados relevantes pelos respondentes sobre a participação do funcionário na vida institucional.

Comentários	n	%
Sobre as oportunidades de participação	19	21,1
Reconhecimento e/ou respeito	11	12,2
Dedicação ao trabalho e à Instituição	10	11,1
Capacitação para funcionários e/ou gestores	8	8,9
Contribuições para melhoria do trabalho e/ou ser ouvido	7	7,8
Carreira funcional	4	4,4
Comunicação interna	3	3,3
Outras	3	3,3
Em branco	40	44,4
Total de respondentes	90	

Como nas outras questões abordadas, seguem algumas “falas” extraídas das respostas, de acordo com as temáticas estabelecidas:

Sobre as oportunidades de participação

Q6: *O projeto Político-Pedagógico é importante porém não tem a participação dos maiores interessados, não apresenta um planejamento condizente com a realidade. A pouca ou quase nenhuma participação, faz com que não se tenha motivação, eficiência, comprometimento e capacitação. Esse pontos são importantes para a própria instituição.*

Reconhecimento e/ou respeito

Q67: *A relevância para participação dos funcionários na vida institucional é: compreensão da capacidade dos mesmos; respeito e maior oportunidade para que haja maneiras que os mesmos possam ser promovidos, mostrando seu intelecto e o valor junto aos colegas e outras formas de atividades administrativas.*

Q89: *O reconhecimento do funcionário é muito relevante na vida institucional da Universidade e isso, na maioria das vezes, não acontece. Portanto, é preciso rever essa questão.*

Dedicação ao trabalho e à Instituição

Q73: *É importante a participação uma vez que não basta só vir e marcar presença é preciso vestir a camisa, participar de reuniões, colaborar com sugestões, enfim, ficar por dentro de tudo o que ocorre na Instituição.*

Capacitação para funcionários e/ou gestores

Q14: *Acredito ser muito importante a participação, ou melhor dizendo, a oportunidade de participação aos funcionários. Pois sabe-se, que muitas vezes não temos Diretores ou Coordenadores tão bem informados como se deveria ter. Trabalhar em equipe é fundamental.*

Q30: *Maior participação das transformações, treinamentos e cursos voltados para conhecimento da área de informática e cursos de português e de redação para funcionários.*

Contribuições para melhoria do trabalho e/ou ser ouvido

Q21: *O funcionário deveria ser ouvido mais, afinal é nele que esbarram as dificuldades do nosso maior público, os alunos.*

Q54: *Os funcionários fazem parte da Instituição como um todo, ajudando, trabalhando dando sugestões quando necessário para o bom andamento do seu trabalho; local onde ficamos 8 horas diárias, portanto, uma segunda casa. Gosto de dar opinião.*

Carreira funcional

Q80: *É preciso implantar com urgência o plano de carreira funcional para que todos se sintam melhor O fluxo adotado pela (...) deixou ainda mais lento o trâmite dos documentos/requerimentos. (...)*

Comunicação interna

Q10: *Há uma falha na comunicação entre os departamentos da Instituição, na maioria das vezes você não tem conhecimento dos eventos que estão ocorrendo dentro da Universidade o que é de crucial importância para o atendimento ao público.*

Quanto aos teores das respostas:

Positivas e positivas com ressalvas

Q79: *Acredito que os funcionários são a "peça chave" na vida institucional. Somos a porta de entrada. A impressão que causarmos aos nossos "clientes" é aquela que identificará nossa qualidade enquanto universidade, enquanto prestadora de serviços à comunidade = alunos. Por isso acredito que precisamos ser avaliados e valorizados por nossas qualidades e competências.*

Q7: *O funcionário poderia ser aproveitado em seus conhecimentos adquiridos ao longo dos anos, seja por meio da experiência profissional, ou mesmo dos conhecimentos adquiridos por um curso de graduação que concluiu. Também poderia ministrar mini-cursos ou palestras sobre diferentes assuntos para fins de lazer.*

Q9: *É necessário, principalmente em secretaria, que o funcionário tenha mais autonomia. Questões de normas é necessário, porém, adequá-las dentro de cada contexto.*

Negativas e negativas com ressalvas:

Q64: *Dependendo da área que ele atua, ele tem pouca participação.*

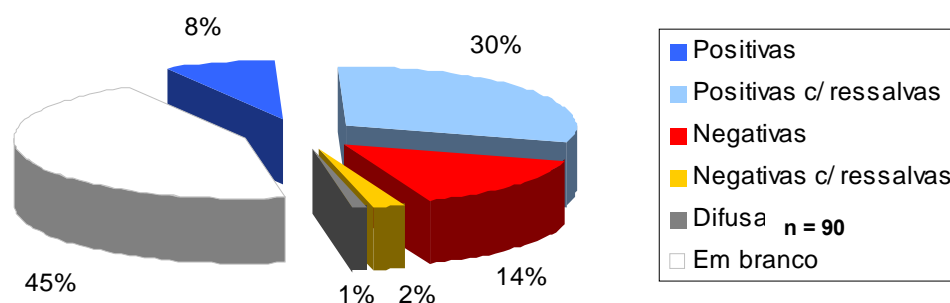


Figura 36. Distribuição percentual de respondentes segundo o teor dos comentários livres sobre a participação do funcionário na vida institucional.

Assim, observamos que, excetuando a Questão 25, que já tinha um cunho negativo, a Questão 33 foi a questão que, pelo teor das opiniões, mais apresentou respostas positivas com ressalvas e negativas. É interessante o fato de que, em uma questão “livre”, houve exposição mais clara quanto aos “desejos” dos funcionários em relação ao trabalho, ao seu papel, a sua participação e como ele vê o PPP, sem, muitas vezes, ter consciência de que está trabalhando “com”, “junto” e para ele.

Quanto às anotações feitas sobre as conversas informais ocorridas no início e ao final dos encontros com os funcionários, pudemos extrair, pela leitura dos “diários de campo”, as seguintes observações e temáticas:

- preocupação com a burocracia universitária (excesso de normatizações e sua não aplicação na prática);
- ênfase na elaboração de algumas normativas sem a participação dos funcionários (o que tem prejudicado a sua aplicação e o atendimento de alunos e professores);
- importância desse projeto (referência positiva ao questionário aplicado);
- sentimento de prazer em trabalhar na Universidade, mesmo com algumas ressalvas, as quais foram apontadas nas respostas dadas às questões do instrumento.

Entendemos que o fortalecimento dos espaços onde o aprendizado da participação se dá, no exercício das atividades do dia-a-dia, deve valorizar a diversidade e a confiança no potencial de contribuição de cada um para o grupo, a Faculdade e a Instituição. Todos nós estabelecemos relações. Precisamos ser chamados para propor soluções. Precisamos aprender a compor dados com as percepções das pessoas.

A participação como princípio é condição inegociável para se viver projeto e isto implica o aprendizado da escuta e do acolhimento do argumento alheio, a horizontalização das relações de poder e a manutenção do diálogo plural. (SORDI, 2006, p. 2)

As respostas positivas em relação à participação denotam que os espaços e tempos assim verdadeiramente ocupados têm gerado prazer nos funcionários que neles habitam, despertando nas pessoas o “desejo de ficar” em contrapartida ao tão freqüente “por que devo ficar?” (SORDI, 2006, p. 7) que, admitamos, todos nós sentimos.

As “falas” dos respondentes nos instigam a ressaltar o alerta de NAJMANOVICH (2001, p. 131),

A transformação educativa não deveria ser vista como um problema eminentemente “técnico”, e sim como basicamente político, entendendo o político como a gestão das possibilidades convivenciais dos seres humanos entre si e com seu entorno. (...) O desafio que enfrentamos é o de não permanecermos “enredados” na rede de uma maneira que restrinja ainda mais a autonomia e a subjetividade.

Portanto, para participar não basta fazer parte; é preciso tomar parte, e mais, como nos diz BORDENAVE, “a *prova de fogo da participação não é o quanto se toma parte, mas como se toma parte*. E prossegue dizendo:

(...) A democracia participativa seria então aquela que os cidadãos sentem que, por ‘fazerem parte’ da nação, ‘têm parte’ real na sua condução e por isso ‘tomar parte’ - cada qual em seu ambiente - na construção de uma nova sociedade da quem se ‘sentem parte’. (2002, p. 23).

Uma recorrência nas respostas às diversas questões abordadas no questionário aplicado é o fato de que os funcionários desejam ser ouvidos em suas opiniões e sugestões sobre a vida universitária e o andamento das

atividades de maneira geral. Eles expressam dúvidas se a participação está acontecendo como eles próprios desejam e a Universidade necessita e demonstram preocupação com o ritmo dos processos.

Q21: *“Eu acredito que a opinião de quem trabalha em cada função deveria ser ouvida e analisada. Porém não sei se isto está acontecendo.”*

Q7: *“Neste momento é de cumprir a burocracia, pois as diferentes instâncias em muitos casos tem emperrado os processos.”*

Q41: *“Acredito que o corpo técnico administrativo, poderia contribuir muito mais com a Universidade e seus projetos, porém na maioria das vezes falta incentivo. Os funcionários estão no dia-a-dia, na frente de trabalho e são conhecedores das necessidades, deveriam ser mais valorizados e aproveitados.”*

Q52: *“Embora não seja muito reconhecido, o papel técnico-administrativo é fundamental para a Instituição, pois os funcionários muitas vezes sabem a história da Universidade e dos cursos que coordenadores não sabem, já que esses cargos são por tempo determinado.”*

A comunidade acadêmica é familiarizada com o *ethos* do dissenso, do descontentamento, da possibilidade de expressão pública das críticas. Seus consensos possíveis, quando os há, jamais são absolutos. Longe de isto ser um problema, é, antes, sua força e sua fonte de motivação. (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 31)

MANCE (1998), ao tratar dos jogos de linguagem que as forças do capitalismo utilizam para seduzir e dominar, especialmente com o alcance dos meios de comunicação, e FOUCAULT (1979), com as reflexões sobre o saber e o poder, nos permite entender, a partir dos dados encontrados, que só a participação consciente propiciará a construção de um projeto melhor de Instituição, onde a relação de forças entre saber e poder não represente controle e manipulação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações do Banco Mundial têm a característica de serem contraditórias, pois, ao mesmo tempo em que o Banco necessita do sistema capitalista, elevando os patamares de desigualdade social, tem que criar política compensatória - reduzir o índice de pobreza. Hoje, é notório e inquestionável que a hegemonia é o capital financeiro. E, paralelamente, o surgimento das crises sociais põe em choque o próprio capitalismo e a política neoliberal.

Embora todos ouçamos a retórica da promoção de políticas sociais, o quadro do aumento da pobreza no mundo - como conseqüência do atual modelo de globalização - é uma ofensa aos direitos fundamentais da pessoa humana.

A realidade brasileira desses últimos vinte anos vem mostrando que a experiência dos projetos internacionais não tem beneficiado convenientemente o setor educacional e, com relação à eficácia para a correção de problemas estruturais da educação brasileira, os efeitos são pouco significativos no que se refere à prática do desempenho escolar.

A opção pela abordagem das Conferências sobre Educação para Todos de Jomtien e Dakar foi de duplo sentido:

- a de 1990 porque representou um marco mundial de metas estabelecidas para a educação e para demonstrar que várias ações foram realizadas e que, apesar de essencialmente públicas, como a natureza dos objetivos do Banco Mundial, temos que estar atentos às razões que subjazem às suas práticas, uma vez que as políticas sociais no Brasil têm acompanhado fielmente as suas determinações, de interesses privados e de privilégio ao poderio norte-americano;
- a segunda, pela representatividade de dez anos transcorridos em relação à primeira.

Em relatório publicado pela UNESCO e Editora Moderna “Educação para todos: o imperativo da qualidade, relatório de monitoramento global de Educação para Todos, 2005”, são apresentadas inúmeras necessidades urgentes e seu conteúdo comprova que as avaliações realizadas apontam metas que deveriam ter sido atingidas na década de 1990-2000 e que ficaram como desafios para esta primeira década do novo século e novo milênio.

Como visto, grande parte dos signos e linguagem que nossa sociedade vivencia é fruto da modelização própria do neoliberalismo que estimula a visão binária, dando os indicativos de certo/errado, bom/mal, o que está/não está de acordo com os padrões preestabelecidos.

Na educação, em especial na Universidade, um dos reflexos do neoliberalismo é a fragmentação, a desarticulação e a sistematização da universidade como empresa regida pelas idéias de gestão, planejamento e controle externo.

As metas constantes do atual Plano de Desenvolvimento da Educação, proposto pelo governo federal brasileiro, conseguirão gerar “doces frutos” e não “desperdiçar vontades”? A realidade educacional de 2011 ou 2022 no Brasil representará as ações previstas e levadas por quais características de tráfego, nas pistas de que tipo de estrada, cujo caminho, todos desejam que conduza à melhoria da qualidade da educação?

A participação descompromissada, que se resume a mera transmissão de informações é própria dos paradigmas quantitativos, em que se pretende a neutralidade e, portanto, a não-participação dos sujeitos. As pessoas, como não participam, não constroem significados.

Uma das propostas que emerge de paradigmas qualitativos diz respeito à avaliação participativa, que envolve a qualidade negociada, sistema em que, além da metodologia diferenciada, o que se pretende é uma total alteração na concepção de avaliação e que esta abandone o cunho repressivo e classificatório

para ser utilizada como instrumento de superação e transformação coletiva e pessoal.

No campo da avaliação, o vínculo entre repressão, punição e o processo avaliativo é mantido pelo sistema neoliberal que atua sobre a angústia e o medo, de forma a impedir a livre participação, gerando, em consequência, um distanciamento entre o sujeito e a universidade avaliada.

Não podemos negar o empenho do MEC na implantação de processos e os resultados alcançados em termos de qualificação das IES, bem como a possibilidade de utilização de seus resultados por todos os atores envolvidos. Embora grande parte das IES tenha tido reações contrárias às avaliações, é possível detectar movimentos internos na perspectiva da formulação de planos estratégicos, buscando a profissionalização e a excelência da administração do ensino superior.

É possível detectar dois grandes grupos de instituições de ensino superior: as que têm construído processos próprios de auto-avaliação, independentemente das políticas governamentais, como o atual SINAES, e as que simplesmente cumprem determinações do MEC. Embora, em última instância, tais ações objetivem a melhoria da qualidade institucional, são inquestionáveis as diferenças dos processos avaliativos concebidos por tais concepções.

É sabido que, nos processos de avaliação institucional no Brasil, conduzidos pelas diversas instituições (determinados por elas mesmas ou pelos órgãos públicos), as ênfases dadas são para o processo de avaliação do ensino-aprendizagem, para o bom ou o mau professor (atividade docente) e para os conhecimentos apreendidos pelos alunos.

Hoje, com o SINAES, a avaliação institucional é de dimensão muito mais ampla e reforça múltiplos aspectos da vida institucional. E é nessa gênese do processo de permanente construção do PPP que a participação dos funcionários acontecem.

Além de o próprio PPP exigir (pois lhe é inerente), a participação é, hoje, um dos indicadores da avaliação institucional, muito considerada nas dimensões do SINAES.

Mediante acepções de avaliação e participação, já descritas no presente trabalho, e os resultados de nossa pesquisa, podemos estabelecer quatro níveis de participação, tendo como referência o sujeito:

1. quando a participação, na verdade, não se dá por ação do sujeito e representa apenas ser comunicado/informado de algo;
2. quando o sujeito se insere no contexto e é elemento constituinte do grupo ou atividade;
3. quando a ação do sujeito subentende a presença do outro, há um interesse e ponto de vista comuns;
4. mediante a inserção do sujeito no todo, mas vai além, o sujeito se sente e se liga à realidade, pelo campo das idéias, pela exposição de pontos de vista e pela disposição afetiva.

O objetivo último de todo conhecimento é o estado de satisfação em conhecer bem a situação na qual se vive, conhecer as pessoas com as quais se convive, para realizar um projeto coletivo de felicidade.

As histórias dos personagens de Ecléa Bosi no livro “Memória & Sociedade: lembrança de velhos” mostram que a função social exercida durante a vida ocupa parte significativa da memória dos velhos, e isso não ocorre por acaso. A memória, na velhice, é uma construção de pessoas agora envelhecidas que já trabalharam. O homem jovem e ativo, em geral, não se ocupa com lembranças - não tem tempo para isso. Dele se espera muita produção. Dos velhos, não. Deles se espera lembrança. Mas quando não se valoriza essa função social, como acontece mais correntemente, há um esvaziamento e uma desvalorização dessa nova etapa da vida. A memória do trabalho é o sentido, é a justificação de toda uma biografia.

Privilegiamos no presente estudo, conforme informado no capítulo V, a percepção dos funcionários (como ele está atuando e participando na construção do projeto político-pedagógico) e não o conteúdo de um documento de cuja elaboração, na quase totalidade das situações, os funcionários não participam.

É importantíssimo frisar que 40 funcionários (quase 50% dos respondentes da pesquisa) possuem mais de 15 anos de vínculo institucional. E, desses, 23 possuem 20 anos ou mais. São pessoas que possuem uma vivência universitária, uma história tremendamente significativa que potencializa as respostas e as opiniões, possibilitando inferir maior veracidade às informações.

De maneira geral, os funcionários respondentes não deixam de considerar que a organização dos atores institucionais é a base de mudança, embora algumas vezes levem em conta que a saída é inatingível. Muitos compreendem que estão no campo da educação e que isso tem relação com eles. São relevantes as respostas que indicam que, por trabalharem em contato com a educação e, em especial, por trabalharem em uma Universidade, sentem-se incentivados a estudar. O trabalho e o lugar têm propiciado a ampliação de conhecimentos e conseqüente crescimento pessoal e profissional.

Algumas áreas destacam-se em termos de participação, de satisfação, de melhor identidade do funcionário com a área, enquanto em outras há uma certa angústia. Por que os funcionários se sentem insatisfeitos? Talvez não-participantes, relegados?

Para quem atua em uma instituição educativa e busca a qualidade, algumas perguntas devem ser instigadoras: Quem tem feito o PPP? Só a Direção e professores? Enfim, qual é o lugar que o PPP tem ocupado na vida da instituição? Como resposta à pergunta se o funcionário está sendo um membro atuante na elaboração do PPP, os respondentes ao questionário nos indicaram que a maioria não, mas, por outro lado, um número significativo de funcionários demonstrou muito mais construir o PPP na prática, no processo, do “fazer fazendo”, implementando, dando corpo a algumas ações do PPP concebido e pensado por outros, do que como seus agentes idealizadores.

Afinal, quais as Faculdades que promovem discussões efetivas no âmbito da coletividade?

De maneira geral, quando as Faculdades organizam o PPP dos cursos, são raríssimas as ocasiões em que há participação de funcionários nas discussões. Se o documento não garante a realidade da participação, a ausência dele, ao nosso ver, impossibilita ainda mais uma ação nesse sentido. Parece que o PPP é um texto proibitivo de se conhecer. Seria este um dos motivos de funcionários declararem não o conhecer? Que segredos poderia ele guardar, passíveis de serem descobertos?

Às instituições educacionais fica o desafio de elaborar projetos político-pedagógicos e/ou planos de desenvolvimento institucional nos quais a avaliação e a participação conduzam ao aperfeiçoamento de todo o seu corpo social, bem como para a necessária reflexão do papel da educação.

Precisamos nos instaurar na área da ousadia para poder alterar, transformar o processo educacional, tornando-o dinâmico, flexível e, acima de tudo, com autocrítica, para podermos reconhecer limites e vislumbrarmos possibilidades e não alimentarmos o contínuo jogo das estratégias de conservação. Afinal, a disposição ao exercício da criticidade tem funções individuais e político-sociais, que se alimentam de suas próprias relações.

A participação como pressuposto de qualidade é uma das premissas, adjetivada pelo conceito “coletiva”, necessária para a construção de um projeto político-pedagógico emancipatório. E, para isso, é imprescindível recuperarmos o espaço/tempo educativo no lugar do espaço/tempo burocrático. Reconstrução de cenários implica não apenas a questão espacial e temporal, mas quais os principais atores que decidiram os fatos.

Na vida universitária, as categorias tempo e espaço afetam as zonas de convivência e determinam um conceito mais ampliado de formação. Nessas zonas de convivência, o projeto político-pedagógico acontece e os atores podem,

a partir de um esforço contra-hegemônico, se reapropriar do tempo e espaço deles “seqüestrado”.

As universidades, em geral, não realizam capacitação em sentidos que possibilitem a incorporação do funcionário ao projeto da instituição. A não-participação acontece por desconhecimento mesmo do PPP. Em meio a tantas contradições vividas por *todos* aqueles que trabalham com a educação e, em especial, as aqui reveladas pelos funcionários, parece-nos fazer acreditar que um outro olhar é possível.

Como um dos indicadores da avaliação institucional presente no SINAES é a participação dos atores institucionais, nosso intuito ao abordar, no capítulo IV, aspectos da avaliação institucional, do atual SINAES e da CPA, é reforçar a importância do protagonismo dos funcionários, valorizando-o, de tal modo que a qualidade das ações institucionais se reflita em todo o processo de construção da própria Instituição.

No que diz respeito à avaliação interna, destaca-se que, apesar de estar assegurada na legislação a autonomia das CPAs (condução dos processos de avaliação internos e de prestação de informações solicitadas pelo INEP), não se pode ignorar a forma de constituição da própria CPA, na medida em que ela é indicada pela própria instituição para a realização desse trabalho voluntário.

Acreditamos que o SINAES procura devolver um pouco de força para os atores institucionais, apesar de algumas críticas que todo sistema implantado em nível nacional acaba sofrendo, em função, como vimos, da cultura existente, das concepções sobre educação e avaliação institucional. Cada ator envolvido no processo de avaliação institucional tem objetivos que acabam, com certeza, diferenciando as finalidades do processo de avaliação.

Acreditamos que o administrativo e o pedagógico são inter-dependentes, e que, portanto, o primeiro e o segundo coexistem. Os atores, com suas preocupações, desejos, anseios, necessidades, historicidade atuam,

individual e coletivamente, no processo permanente de construção de um projeto institucional, seja ele concebido como tal ou não.

A decisão política é o ponto-chave para que a participação aconteça no processo de educação escolarizada. Sem ela, fica difícil o pedagógico acontecer. É possível construir, no espaço de vida universitária, um PPP emancipatório, de ação, reflexão e construção, desde que haja decisão política, não só de definição e amplitude institucional, mas também de ação efetiva dos gestores das diversas Unidades; não só de presença nos textos do PPP, mas desenvolvida continuamente na prática das atividades de todos os atores institucionais.

Depreende-se que os níveis de participação do corpo técnico-administrativo são diferenciados, geralmente maior para aquelas pessoas que desenvolvem atividades com um certo grau de coordenação, pois se consideram envolvidas nas reuniões e discussões sobre os processos e o planejamento de atividades da Unidade a que estão vinculadas.

O funcionário precisa sentir-se parte integrante, útil e de importância para o trabalho. Ele não é um número apenas, ele é pessoa, que pensa, vive, faz e realiza. Alguns dos respondentes da pesquisa demonstraram saber que o seu trabalho faz parte da construção da Universidade e, enquanto membro do corpo social da instituição, tem consciência de sua importância.

Considerando as características já expostas de que público foi o enfoque da pesquisa realizada, bem como a nossa indagação inicial sobre a questão da (não) participação de funcionários na construção do PPP de uma IES, é possível afirmar que se trata de profissionais que, preocupados em “cumprir ordens”, têm um olhar amplo sobre as questões que envolvem, condicionam e afetam o “lugar” de onde falam, da Unidade e da Instituição.

E, nesse sentido, é possível detectar que, para uma participação que vá além do seu próprio discurso, é preciso:

1. ouvir os funcionários quanto às suas opiniões sobre o que necessitam para o aprimoramento de suas atividades e sobre os processos institucionais (melhorias e transformações);
2. haver reconhecimento (com retorno financeiro ou não) das contribuições e da participação efetivas, não restritas aos cargos ocupados, valorizando, especialmente, a participação espontânea dos funcionários;
3. que o gestor se faça atuante, presente e que demonstre, de fato e principalmente, comprometimento com as atividades e as acompanhe, nas características de uma gestão emancipatória.

Tais ações são plenamente possíveis e são caminhos para a superação de um sentimento de desconfiança daqueles que não vislumbram a possibilidade de transformações, no rumo de melhoria da qualidade do próprio trabalho e das relações com os demais membros da Instituição e sua inserção do PPP da Faculdade e da Instituição.

Afinal, dentro das condições existentes e afloradas nas respostas dadas pelos funcionários às diversas questões do questionário aplicado, não se detecta resistência ou uma negação à participação. Pelo contrário, para os que se consideram participantes das atividades institucionais, há o desejo de continuar e ampliar a participação e, para os que delas não participam ou participam pouco, há um certo “clamor” por querer participar, ou participar mais.

Acreditamos que a participação contribui para aumentar a qualidade das decisões e da própria gestão, bem como a satisfação, a motivação, a dedicação, o comprometimento das pessoas, num projeto político-pedagógico que não desperdice o potencial de contribuição dos sujeitos que o constroem, no tempo e no espaço institucionais.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa G. C. Metodologia de ensino na universidade brasileira: elementos de uma trajetória. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugenia (Orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papyrus, 2001. p. 57-69. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico)

ARROYO, M. G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1999. p. 131-164. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

BALLALAI, Roberto. As condições de produção do discurso da participação: uma contribuição para a análise de distorções do discurso de participação. **Cadernos Pedagógicos e Culturais**, Niterói, Centro Educacional de Niterói. v. 1, n.1, set./dez. 1992, p. 17-42.

BALZAN, Newton Cesar. A voz do estudante: sua contribuição para a deflagração de um processo de avaliação institucional. In: BALZAN, Newton C.; DIAS SOBRINHO, José (Orgs.). **Avaliação institucional: teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 1995, p. 115-147.

_____ (Coord.); MENEGHEL, Stela Maria; JAKUBOWSKI, Cláudia Deliza. **Unicamp: qualidade de ensino e vida universitária**. Campinas: UNICAMP, 1998. 212 p. (Relatório de projeto de pesquisa)

BELLONI, I. A universidade e o compromisso da avaliação institucional na reconstrução do espaço social. **Avaliação**. Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior - RAIES, Campinas, v. 1, n. 2, 1996, p. 5-14.

BONDIOLI, Anna (Org.). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2004. 233 p.

BORDENAVE, Juan E. Diaz. **O que é participação**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2002. 84 p. (Coleção primeiros passos, n. 95).

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Superior. **PROGRAMA de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB**. Brasília, 1994. 111 p.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 2051**, de 9 de julho de 2004. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/PORTARIA_2051.pdf>. Acesso em: 31 maio 2006.

_____. Assessoria de Comunicação Social. Governo condiciona verba ao desempenho de universidades. **Folha Brasil**, Brasília, 01 maio 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/acs_entrevista010506.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2007.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Educação para todos: avaliação da década**. Brasília: MEC/INEP, 2000. 209 p.

_____. cap. 1: O Exame Nacional de Cursos. **Síntese Provão 2002**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/provao/sintese/2002/capitulo1.htm>>. Acesso em: 31 maio 2006.

_____. **RELATÓRIO do Exame Nacional de Cursos, 2003**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/ENC_PROVAO/relatorio_sintese.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2006.

_____. **INSTRUMENTO de avaliação de cursos de graduação, 2006**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/condicoes_ensino/2006/instrumento_avaliacao_cursos.pdf>. Acesso em: 22 jul 2006.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 31 maio 2006.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 10172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm> . Acesso em: 20 mar. 2007.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 10861**, de 14 de abril de 2004a. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/superior/2004/Legislacao/LEI_n10861_14_4_04_SINAES.doc>. Acesso em 24 maio 2006.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 10933**, de 11 de agosto de 2004b. Institui o Plano Plurianual para o quadriênio 2004/2007, Brasília, DF, 12 ago. 2004. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2004/Lei/L10.933.htm>. Acesso em 17 abr. 2007.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 11318**, de 5 de julho de 2006. Altera a Lei nº 10933, de 11 de agosto de 2004. Dispõe sobre o Plano Plurianual para o quadriênio 2004/2007, Brasília, DF, 6 jul. 2006. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2006/Lei/L11318.htm>. Acesso em 17 abr. 2007.

_____. Presidência da República. **Em questão**, n. 499, de 04 abr. 2007a. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/emquestao>> Acesso em 09 abr. 2007.

_____. Presidência da República. **Em questão**, n. 493, de 21 mar. 2007b. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/emquestao>> Acesso em 19 mar. 2007.

_____. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **SINAES**: bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior. Brasília: 2003. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/download/superior/2003/sinaes/SINAES.pdf>>. Acesso em: 31 maio 2006.

_____. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **SINAES**: da concepção à regulamentação. 3. ed. ampl. Brasília: INEP, 2006. 206 p.

BUSSMANN, Antônia C. O Projeto político-pedagógico e a gestão da escola. In: VEIGA, Ilma P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2001, p. 37-51. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico)

CARBONARI, Maria Elisa E. **A proposta da avaliação institucional da universidade brasileira**: investigação das perspectivas históricas e institucionais a partir de pressupostos filosóficos, éticos e sociológicos emancipatórios. 2004 255 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

CASTANHO, Sérgio E. M. A Universidade entre o sim, o não e o talvez. In: VEIGA, Ilma P.A.; CASTANHO, M. E. (Orgs.). **Pedagogia universitária**: a aula em foco. Campinas: Papirus, 2000. p. 13-48. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico)

CHAUÍ, Marilena. A Universidade em Ruínas. In: TRINDADE, Hégio (Org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis: Vozes; Rio Grande do Sul: CIPEDES, 1999. p. 211-222.

COELHO, Ildeu M. Avaliação Institucional. In: ENCONTRO DE ADMINISTRADORES ACADÊMICOS E DOCENTES DA PUCCAMP, 1987, Campinas. **Painel 1: experiências e perspectivas.** Campinas: PUCCAMP, 1987. v. 3, p. 21-27.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE O ENSINO SUPERIOR, 1998, Paris. **Tendências da educação superior para o século XXI.** 2. ed. Brasília: UNESCO/CRUB, 1999, 726 p.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e democracia no Brasil.** 3. ed. São Paulo: Cortez; Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília: FLACSO do Brasil, 1999a. 495 p.

_____. Luiz Antônio. Roda-viva. In: CUNHA, Luiz Antônio & GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 10. ed. 1999b. p. 35-90.

_____. Ensino superior e universidade no Brasil. In: **500 anos de educação no Brasil.** Lopes, Eliane Marta Teixeira, et al. (Org.) Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 150-204.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 1996, p.136-161.

DELPINO, Rosemar. **Ensino superior: a qualidade total em questão.** 2005. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2005.

DEMO, Pedro. Obsessão inovadora do conhecimento moderno. In: DEMO, Pedro. **Conhecimento moderno: sobre ética e intervenção do conhecimento.** Petrópolis: Vozes, 1997. p. 17-45.

_____. **Avaliação qualitativa.** 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. 109 p. (Coleção polêmicas do nosso tempo, n. 25)

DIAS SOBRINHO, J.. Avaliação institucional, instrumento da qualidade educativa: a experiência da UNICAMP. In: BALZAN, Newton C.; DIAS SOBRINHO, José (Orgs). **Avaliação Institucional: teoria e experiências.** São Paulo: Cortez, 1995. p. 53-86.

_____. Avaliação e privatização do ensino superior. In: TRINDADE, Héglio (Org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis: Vozes; Rio Grande do Sul: CIPEDDES, 1999a. p. 61-72.

_____. Concepções de universidade e de avaliação institucional. In: TRINDADE, Héglio (Org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis Vozes; Rio Grande do Sul: CIPEDDES, 1999b. p. 149-169.

_____. **Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado**. Florianópolis: Insular, 2002. p.137-164.

_____. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003. 198 p.

_____. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. 258 p.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 23, n. 80, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 mar. 2007. Pré-publicação. doi: 10.1590/S0101-73302002008000012.

FAGUNDES, Maurício César Vitória. A totalidade como categoria fundante na construção de um projeto político-pedagógico. In: **XIII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 2006, Recife. ENDIPE: Painel. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2006. 13 p. Disponível em: <http://www.13endipe.com/paineis/paineis_autor/T1421-2.doc>. Acesso em: 04 jan. 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 2.ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. 1838 p.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. 296 p.

FREIRE, P. Avaliação Institucional. In: ENCONTRO DE ADMINISTRADORES ACADÊMICOS E DOCENTES DA PUCCAMP, 1987, Campinas. **Painel 3: experiências e perspectivas**. Campinas: PUCCAMP, 1987. v. 5, p. 40-57.

FREITAS, Luiz Carlos. Avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas: CEDES, v. 25, n. 86, jan./abr. 2004. p. 133-170.

_____. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 26, n. 92, p. 911-933, Esp., out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a10.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2006.

FUSARI, José Cerchi. O Projeto político-pedagógico nos cursos de graduação. In: **III Circuito POGRAD: O Projeto Pedagógico de seu curso está sendo construído por você?**, 1995, São Paulo. ANAIS do III Circuito PROGRAD - O Projeto Pedagógico de seu curso está sendo construído por você?. São Paulo: UNESP, 1995. p. 102-107.

GADOTTI, Moacir. Prefácio. In: DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. 109 p. (Coleção polêmicas do nosso tempo, n. 25)

GOERGEN, Pedro. Espaço e tempo na escola: a liquefação dos sólidos modernos. **Avaliação**. Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior - RAIES, Campinas, v. 10, n. 2, 2005, p. 47-66.

GÓES, Moacyr de. Voz ativa. In: CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação**. 10. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999. p. 07-34.

GOUVEIA, Aparecida Joly; HAVIGHURST, Robert. **Ensino médio e desenvolvimento**. São Paulo: Melhoramentos, 1969. p. 50.

HUTCHINSON, Bertram. **Mobilidade e trabalho**: um estudo na Cidade de São Paulo. Rio de Janeiro: INEP/Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1960, p. 77.

LEITE, Denise. **Reformas universitárias**: avaliação institucional participativa. Petrópolis: Vozes, 2005. 141 p. (Coleção Universit@s)

LIMA, Mayumi Watanabe de Souza. **Arquitetura e educação**. São Paulo: Studio Nobel, 1995. 264 p.

LÜCK, H. et al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 6. ed. Rio de Janeiro. Editora DP&A, 2002. 166 p.

LUCKESI, C. C. Planejamento e avaliação na escola: articulação e necessária determinação ideológica. In: _____. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 102-119.

LUZURIAGA, L. **História da educação e da pedagogia**. 18. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1990. 292 p. (Coleção atualidades pedagógicas, v. 59)

MAFFESOLI, Michel. **Notas sobre a pós-modernidade: o lugar faz o elo**. Rio de Janeiro: Atlântica, 2004, 115 p.

MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra. A prática docente na era da globalização. In: BELLO, José Luiz de Paiva. **Pedagogia em foco**. Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/prof04.htm>>. Acesso em: 22 maio 2006.

MANACORDA, M. A. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 2002. 382 p.

MANCE, Euclides André. **Globalização, subjetividade e totalitarismo: elementos para um estudo de caso: o governo Fernando Henrique Cardoso**. Curitiba: 1998. Disponível em: <<http://www.milenio.com.br/mance/gst/01.htm>>. Acesso em: 21 maio 2006.

MARCELLINO, Nelson C. Dois temas polêmicos: duas fontes de mal-entendidos. In: _____. **Lazer e educação**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1995. p. 19-55.

MARQUES, José Luiz. Da Lei 5540/68, da reforma universitária dos anos 90 e de seus impactos na formação do professor. **Intellectus: Revista Acadêmica Digital das Faculdades UNOPEC**, Sumaré: UNOPEC, v. 1, n. 1, p. 42-58, jul./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.unopec.com.br/revistaintellectus/%5FArquivos/Jul%5FDez%5F03/PDF/Zeluz.pdf>>. Acesso em 23 fev. 2007.

MARTINS, Mirian Celeste F. D. **Arte: o seu encantamento e o seu trabalho na educação de educadores: a celebração de metamorfoses da cigarra e da formiga**. 1999. 270 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

MASCELLANI, M. N. Avaliação Institucional. In: ENCONTRO DE ADMINISTRADORES ACADÊMICOS E DOCENTES DA PUCCAMP, 1987, Campinas. **Painel 1: experiências e perspectivas.** Campinas: PUCCAMP, 1987. v. 3, p. 28-43.

MENDONÇA, Benedito. CONAES: Brasil terá avaliação completa do ensino superior até 2007. **Brasil Agora**, Brasília, 28 jan. 2005. Disponível em: http://www.radiobras.gov.br/materia_i_2004.php?materia=214599&q=1&editoria= [>](#). Acesso em: 20 jul. 2006.

MENEGHEL, Stela M. A Atual Crise da Universidade Moderna Ocidental. In: **A Crise da Universidade Moderna no Brasil.** 2001. Cap. 6, p. 239-262. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 80 p.

MIRANDA, Renato. **A questão do planejamento de ensino com a participação dos atores sociais: um diagnóstico do ensino dos esportes coletivos na Universidade Federal de Juiz de Fora.** 1991. 151 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1991.

MOREIRA, Rozemeiry dos Santos Marques. **Avaliação externa como instrumento da gestão educacional: a adesão e os impasses de sua adesão.** 2004. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001. 132p.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo: Xamã, 2005. 312 p.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS. **DIÁLOGOS,** Campinas, v. 2, n.14, ago. 1999. p. 7.

_____. **Cadernos de Avaliação: Programa de Auto-Avaliação Institucional da PUC-Campinas: concepção e projetos.** Campinas: PUC-Campinas, 2005, n. 2, 50p.

PORTO, Claudio; RÉGNIER, Karla. **O ensino superior no mundo e no Brasil: condicionantes, tendências e cenários para o horizonte 2003-2025: uma abordagem exploratória.** Brasília: MEC, 2003, 177 p.

RIBEIRO, Marcelo Augusto. **O processo de desconstrução/reconstrução do projeto político-pedagógico do Curso de Direito da UNIFEOB.** 2004. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2004.

RISTOFF, Dilvo I. Avaliação institucional: pensando princípios. In: BALZAN, Newton C.; DIAS SOBRINHO, José (Orgs.). **Avaliação Institucional: teoria e experiências.** São Paulo: Cortez, 1995. p. 37-51.

_____. A tríplice crise da universidade brasileira. In: TRINDADE, Héglio (Org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores.** Petrópolis: Vozes; Rio Grande do Sul: CIPEDDES, 1999. p. 201-210.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da Educação no Brasil: (1930/1973).** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1985. 267 p.

SADER, Emir. **Século XX: uma biografia não-autorizada: o século do imperialismo.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001. 144 p.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** São Paulo: EDUSP, 2002. 384 p. (Coleção Milton Santos, 1)

SILVA, Graciete Borges da. Critérios de estratificação social. **Revista Saúde Pública**, São Paulo, n. 15, 1981, p. 38-45.

SILVA, Marco Wandercil. **Universidade corporativa: uma avaliação no contexto do ensino superior no Brasil.** 2005. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2005.

_____; BALZAN, Newton Cesar. **Universidade corporativa: (pré-) tendência do ensino superior ou ameaça?.** Campinas, 2007. No prelo. 23 p.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003a. p. 15-40.

SOARES, Suely G. **Educação e integração social**. Campinas: Alínea, 2003b. 183 p.

SORDI, Mara Regina Lemes de. A avaliação e seu potencial inovador nos processos de formação universitária. In: PUENTES, Roberto Valdés; ORNÚ, Silvia Éster (Orgs.). **As múltiplas faces da avaliação: teoria e prática na educação**. São João da Boa Vista, SP: Editora UNIFEQB, 2004. p.12-32.

_____. Avaliação institucional participativa: contradições emergentes a partir do exame da categoria espaço/tempo. In: **XIII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 2006, Recife. ENDIPE: Painel. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2006. 11 p. Disponível em: <http://www.13endipe.com/paineis/paineis_autor/T902-1.doc>. Acesso em: 04 jan. 2007.

SOUSA, Sandra M. Zaquia L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, jul./2003. p.175-190. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a09.pdf>>. Acesso em 31 maio 2006.

SPHINX Léxica v.5. [computer program] Version 5.0.0.70. Canoas: Sphinx Brasil; 2006. 1 CD-ROM.

SPSS for Windows. [computer program] Version 10.0.5. Chicago: SPSS Inc; 1999. 1 CD-ROM.

TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica?: as estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 125-194.

TRIGUEIRO, Michelangelo G. Santoro. **Reforma universitária**: mudanças no ensino superior brasileiro. Brasília: Paralelo 15, 2004. 212 p.

VEIGA, Ilma P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2002. p. 11-35. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico)

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro: ABNT, 2002. 24 p.

_____. **NBR 10520**: informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2002. 7 p.

ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.). **Pós-Neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995. p. 9-37.

BRASIL. Governo Federal. **PLANO PLURIANUAL 2004-2007**: Disponível em <<http://www.planobrasil.gov.br>> Acesso em: 10 abr. 2007.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. **EDUDATABRASIL**: Sistema de Estatísticas Educacionais. Disponível em: <<http://www.edudatabrasil.inep.gov.br>>. Acesso em 31 maio 2006.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil, 1988**: com a incorporação da emenda 14. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/legisla01.pdf>>, Acesso em: 06 junho 2006.

FASE dois: nova estratégia só virá após queda dos juros, diz Mantega. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 25 maio 2003. Folha dinheiro. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/dinheiro/fi2505200307.htm>> Acesso em: 22 maio 2006.

FÓRUM Mundial de Educação. Disponível em: <<http://www.forummundialdeeducacao.com.br>> Acesso em: 26 de maio de 2006.

GRUPO Banco Mundial. Disponível em: <<http://www.bancomundial.org.br>> Acesso em: 17 de maio de 2006.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 03 abr. 2007.

_____. **Normas de apresentação tabular**. 3.ed. Rio de Janeiro: IBGE, 1993. 61p.

MATOSO, Maria Cristina; DUBOIS, Maria Célia de T. **Orientações para apresentação de trabalhos acadêmicos**. Campinas: PUC-Campinas, 2007. 43p.

PADUA, Elisabete M. M. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 11. ed. Campinas: Papirus, 2005. 124 p.

PATÚ, G. CONSENSO CLONADO. Lula reproduz nova agenda de Washington. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 25 maio 2003. Folha dinheiro. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/dinheiro/fi2505200309.htm>> Acesso em: 25 maio 2006.

_____. Para Palocci, semelhanças são questões de “singelo bom senso”. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 25 maio 2003. Folha dinheiro. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/dinheiro/fi2505200310.htm>> Acesso em: 23 maio 2006.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2002. 335 p.

SORDI, Mara Regina Lemes de. Responsabilidade social dos avaliadores de cursos de graduação. In: Teixeira, E.; Sordi, M.; Valle, E.; Fernandes, J. (Orgs.). **O ensino de graduação em enfermagem no Brasil**: o ontem, o hoje e o amanhã. Brasília: INEP, 2006, v. 1, p. 97-108.

STRAUSS, L. R. OMC discute novas regras para educação. **Folha de São Paulo**, 30 mar. 2003. Caderno C, Folha Campinas, p. 8.

TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. 279 p.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Disponível em: <http://www.unesco.org.br/publicacoes/docinternacionais/decEducacao/mostra_documento>. Acesso em: 25 maio 2006.

ANEXOS

ANEXO A – QUESTIONÁRIO

Campinas, dezembro de 2006.

Prezado(a) Funcionário(a)

Na qualidade de aluno do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (Mestrado em Educação) da PUC-Campinas, estou desenvolvendo projeto na linha de pesquisa “avaliação institucional”, cujo tema é “A participação do corpo técnico-administrativo na construção do projeto político-pedagógico de uma Instituição de Ensino Superior: limites e possibilidades”.

Para que o trabalho alcance os objetivos propostos, preciso de sua colaboração no sentido de responder o presente **questionário**, da forma mais próxima possível da realidade, uma vez que as respostas comporão, com os dados de outros colegas seus, importante referencial para a pesquisa. Há questões fechadas, bastando você assinalar as alternativas apresentadas e há questões abertas, que exigem respostas descritivas, que deverão ser respondidas nos espaços correspondentes. **Não precisa identificar-se.**

Contando com sua valiosa colaboração, antecipadamente agradeço.

Jorge Luís Moreira Alberto
Mestrando

Prof. Dr. Newton Cesar Balzan
Orientador

QUESTIONÁRIO

A - DADOS PESSOAIS

1. **Idade:** ____ anos.

2. **Sexo:** 1. () feminino 2. () masculino

3. **Escolaridade:**

- mencione as informações de todos os níveis cumpridos por você, independente de sua maior escolaridade;
- especifique o nome do curso apenas do item “c” ao “g”, se for o caso. Se mais de um curso em cada nível, mencione a quantidade e, na coluna “Nome do Curso”, o nome de apenas um (o que considerar mais importante ou mais relacionado à sua atividade hoje);
- em cada nível, se o curso descrito estiver concluído (completo) especifique o ano de conclusão. Se o curso for incompleto, especifique o último ano de frequência.

Nível	Marque com “X”	Nome do Curso	Quantidade	Ano
a. Fundamental (1ª a 4ª série)	completo			
	incompleto			
b. Fundamental (5ª a 8ª série)	completo			
	incompleto			
c. Ensino Médio e/ou Técnico (antigo 2º grau)	completo			
	incompleto			
d. Ensino Superior (Graduação)	completo			
	incompleto			
e. Especialização	completo			
	incompleto			
f. Mestrado	completo			
	incompleto			
g. Doutorado	completo			
	incompleto			

4.1. Você é assinante de:	Sim	Não	Em caso afirmativo, qual (is)?
a. Jornais			
b. Revistas			

4.2. Você lê:	Sim	Não	Em caso afirmativo, qual (is)?
a. Jornais			
b. Revistas			

5. Equipamentos existentes em sua residência:

Tipo	Quantidade
a. Aspirador de pó	
b. CD player	
c. Computador	
d. Freezer	
e. Geladeira	
f. Máquina de lavar	

Tipo	Quantidade
g. Máquina fotográfica	
h. Microondas	
i. Rádio	
j. Televisão em cores	
k. Videocassete e/ou DVD	

6. O que você costuma fazer em horários de lazer?

Se você faz **apenas uma** das atividades abaixo discriminadas, **marque-a com "X"**. Se você faz **mais de uma**, **escreva "1"** antes do item que corresponde ao que você **mais faz**, "2" àquele que vem em **2º lugar**, e assim por diante.

- | | | |
|--------------------------|--------------------------------|----------------------------|
| a. () ir a um clube | e. () visitar amigos/parentes | i. () nada |
| b. () praticar esportes | f. () ler | j. () outra. Especificar: |
| c. () caminhar | g. () ver televisão | _____ |
| d. () viajar | h. () ouvir música | _____ |

7. Você atua junto a:

Mais de uma alternativa é possível. Marque com "X".

- | | | |
|-----------------------------|---------------------------|----------------------------------|
| a. () comunidade de bairro | d. () grupos religiosos | g. () outros grupos voluntários |
| b. () grêmios estudantis | e. () ONGs | h. () não atua |
| c. () grupos assistenciais | f. () partidos políticos | |

8. Pais:

Descreva a ocupação de seu pai, mesmo no caso de ele já ter falecido ou estar aposentado. Especifique detalhadamente o que faz ou fazia no trabalho. No caso de ele ser ou ter sido funcionário público, cite suas funções e cargos ocupados.

a. Ocupação do Pai: _____

b. Há ou havia pessoas trabalhando sob as ordens de seu Pai? 1. () Sim Quantas? ____ 2. () Não

c. Escolaridade de nível mais elevado alcançada pelo seu Pai (utilizar nomenclatura do item 3): _____

Descreva a ocupação de sua mãe, mesmo no caso de ela já ter falecido ou estar aposentada. Especifique detalhadamente o que faz ou fazia no trabalho. No caso de ela ser ou ter sido funcionária pública, cite suas funções e cargos ocupados.

d. Ocupação da Mãe: _____

e. Há ou havia pessoas trabalhando sob as ordens de sua Mãe? 1. () Sim Quantas? ____ 2. () Não

f. Escolaridade de nível mais elevado alcançada pela sua Mãe (utilizar nomenclatura do item 3): _____

9. Você tem filhos? 1. () Sim 2. () Não a. Em caso afirmativo, quantos? _____.

10. Renda mensal familiar: (Valor do salário mínimo: R\$ 350,00)

Considere renda familiar o conjunto de rendimentos mensais de todas as pessoas que moram com você, incluindo você.

1. () até R\$1.050,00
 2. () acima de R\$1.050,00 até R\$1.750,00
 3. () acima de R\$1.750,00 até R\$3.500,00
 4. () acima de R\$3.500,00 até R\$7.000,00
 5. () acima de R\$7.000,00 até R\$14.000,00
 6. () acima de R\$14.000,00

B - DADOS DA VIDA UNIVERSITÁRIA

11. Você acredita haver diferença entre trabalhar em uma Universidade em comparação com outros lugares?

1. () sim, muita 2. () sim, alguma 3. () não, nenhuma (neste caso passe para a questão 13)

12. Quais as diferenças você apontaria existir entre trabalhar em uma Universidade e outras experiências profissionais vividas por você fora de uma Instituição Universitária?

13. Em que mês/ano se deu o seu ingresso como funcionário(a) da Instituição? _____ / _____
 (mês) (ano)

As questões 14 a 33 referem-se ao seu dia-a-dia na Instituição.

14. A partir do seu ingresso até hoje, você considera que a sua participação:

1. () aumentou 2. () é a mesma 3. () diminuiu

15. Assinale com (X) o Setor/Unidade mais relacionado às atividades desenvolvidas por você, hoje, na Instituição:

1. () Faculdade (Direção/Secretaria) 4. () Pós-Graduação (Especialização/Mestrado/Doutorado)
 2. () Centro (Direção/Secretaria) 5. () Outro(a). Especificar: _____
 3. () Setor de Apoio Administrativo

16. Quais são as atividades que você costuma desenvolver quando se sente participando?

17. Em cada uma das alternativas abaixo marque com (X) o modo como você considera que os momentos de participação acontecem:

	sempre	às vezes	nunca
a. por convocação			
b. por iniciativa própria			
c. por obrigatoriedade da função			

18. Como você se sente quando participa?

19. O que você mais gosta dos momentos em que você se sente participando?

20. Assinale com (X) o ponto, na escala, que melhor indique em que medida você considera que **está sendo hoje** a sua **participação** nas atividades da **Instituição**:

- () A () B () C () D () E
Alta Média Nenhuma

21. Como você se sente quando **tem que** participar?

22. Analise as **oportunidades de participação** descritas abaixo e assinale com (X) aquela que mais se relaciona à sua situação:

1. () há oportunidade de contribuir com sugestões e você dá a sua opinião
2. () há oportunidade, você tem sugestões, mas prefere não dar a sua opinião
3. () há oportunidade, mas você não tem sugestões
4. () não há oportunidade, mas você mesmo assim contribui com sugestões
5. () não há oportunidade, você tem sugestões, mas prefere não dar a sua opinião

23. Assinale com (X) o ponto, na escala, que melhor indique em que medida você considera que **está sendo hoje** a sua **participação** nas atividades da **Faculdade e/ou Centro**:

- () A () B () C () D () E
Alta Média Nenhuma

24. Você considera que a **forma de atuação** do **Gestor da Faculdade** (Diretor/Coordenador) na condução das atividades da Unidade **afeta** a sua **participação**?

1. () sim, muito
2. () sim, medianamente
3. () sim, pouco
4. () indiferente
5. () não afeta

25. Como você se sente quando **não** participa?

26. O que você poderia descrever sobre as **transformações** ocorridas na sua **participação** quando do seu **ingresso** na Universidade em relação à **participação** que você tem **hoje**?

27. Você já ouviu falar em **projeto político-pedagógico**? 1. () Sim 2. () Não

28. Você **conhece** o projeto político-pedagógico da **Faculdade** em que você trabalha? 1. () Sim 2. () Não

a. Em caso afirmativo, o que ele **representa** para você? _____

29. Você **conhece** o projeto político-pedagógico da **Universidade**? 1. () Sim 2. () Não

a. Em caso afirmativo, o que ele **representa** para você? _____

b. Em sua opinião, no que ele **diferencia** do projeto político-pedagógico da **Faculdade**?

30. Qual é, a seu ver, o **papel** do **segmento técnico-administrativo** em um projeto político-pedagógico (da Faculdade e da Instituição)? Justifique.

31. Qual(quais) é(são) o(s) segmento(s) mais afetado(s) pelo seu trabalho hoje?

Se **apenas um, marque-o com (X)**. Se **mais de um, escreva (1)** antes do item que corresponde ao segmento que você **MAIS dá suporte, (2)** àquele que vem em **2º lugar**, e assim por diante.

a. () alunos

c. () professores

b. () diretores/coordenadores

d. () outros. Especifique: _____

32. Considerando a resposta anterior, avalie o **conhecimento necessário** a respeito do **projeto político-pedagógico**:

a. () muito importante

c. () pouco importante

b. () medianamente importante

d. () sem importância

33. Outros comentários que julgar relevantes sobre a participação do funcionário na vida institucional.

**ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG nº _____, abaixo assinado(a), AUTORIZO _____, RG nº _____ a utilizar os resultados do questionário por mim respondido, referente à pesquisa que está desenvolvendo no Programa de Pós-Graduação em _____ da _____ intitulada “_____”, para fins acadêmicos e estou ciente de que:

1. Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha aceitação em responder ao questionário;
2. Meus dados pessoais e identidade serão mantidos em sigilo;
3. A cooperação com a pesquisa é voluntária, sendo os dados utilizados exclusivamente para fins da pesquisa.
4. Os resultados poderão ser apresentados em eventos de natureza acadêmico-científica e/ou publicados, sem expor minha identidade.
5. Não terei ônus financeiro ou profissional;
6. Não receberei benefício financeiro ou profissional.
7. Poderei entrar em contato com o pesquisador responsável, _____, mestrando do Programa de Pós-Graduação em _____ da _____, sempre que julgar necessário pelo e-mail _____, telefone (XX) _____; pela própria Secretaria do Programa pelo e-mail _____, telefone (XX) _____ ou pelo seu orientador Prof. Dr. _____, e-mail _____, telefone (XX) _____.
8. Tenho a liberdade de recusar-me a participar ou retirar meu consentimento em qualquer fase da pesquisa;
9. Tenho a garantia de tomar conhecimento, pessoalmente, do(s) resultado(s) parcial(is) e final(is) desta pesquisa.
10. Tenho ciência de que o projeto foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da _____ e o telefone de contato é (XX) _____, sala _____ – Prédio _____, e-mail _____.
11. Esta carta de cessão é feita em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

_____/_____/_____