



Avaliação: Revista da Avaliação da Educação
Superior
ISSN: 1414-4077
revistaavaliacao@uniso.br
Universidade de Sorocaba
Brasil

Moreira Alberto, Jorge Luís; Balzan, Newton César
AVALIAÇÃO DE PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO PELOS FUNCIONÁRIOS: ESPAÇOS E
REPRESENTATIVIDADE
Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, vol. 13, núm. 3, noviembre, 2008, pp. 745-776
Universidade de Sorocaba
Sorocaba, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=219114874007>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

AVALIAÇÃO DE PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO PELOS FUNCIONÁRIOS: ESPAÇOS E REPRESENTATIVIDADE

JORGE LUÍS MOREIRA ALBERTO*
NEWTON CÉSAR BALZAN**

Enviado em: 27 de agosto de 2008

Aprovado em: 11 de setembro de 2008

* Mestre em Educação pela PUC-Campinas (SP) e Assistente Técnico do Núcleo Técnico de Avaliação da PUC-Campinas (SP). E-mail: jlma_2112@yahoo.com.br

** Pós-Doutorado – Boston University, USA; Professor Titular da PUC-Campinas; Professor Voluntário da Unicamp; Bolsista do CNPq Nível 1A.

Resumo: Os estudos, de diferentes vertentes e enfoques, afirmam que o processo de educação escolarizada não se reduz à sala de aula e se viabiliza pela ação articulada entre todos os agentes educativos. Preocupando-nos com o baixo protagonismo dos funcionários (corpo técnico-administrativo) na construção do projeto político-pedagógico e levando em conta o fato de que os debates não têm enfocado regiões periféricas do processo pedagógico, o presente texto é parte de uma pesquisa mais ampla, de natureza quali-quantitativa, no campo da avaliação institucional, e tem como objeto de reflexão o espaço do Projeto Político-Pedagógico de uma Universidade e suas Unidades Acadêmicas, a partir da representatividade e avaliação desse Projeto pelos funcionários.

Palavras-chave: Projeto político-pedagógico. Avaliação institucional. Corpo técnico-administrativo

EVALUATION OF A POLITICAL-PEDAGOGICAL PROJECT
BY THE UNIVERSITY STAFF: SPACES AND REPRESENTATIVENESS

Abstract: Research based on different purposes and focuses suggest that the formal education process cannot be reduced to the classroom environment and must also take place through articulated action between all educational participants. Concerned with the low level of participation of staff members in the elaboration of a political-pedagogical project and taking into account the fact that discussions have not focused on peripheral aspects of the pedagogical process, this paper was originated from a broader quali-quantitative research in the field of institutional evaluation and aims at reflecting about the space of the Political-Pedagogical Project in a University and its Academic Units, based on the representation and evaluation of this Project by the staff.

Keywords: Political-pedagogical project. Institutional evaluation. Technical-administrative staff.

Introdução

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.

Em virtude das mudanças no mundo do trabalho e da rápida expansão no número de instituições, o debate sobre a qualidade dos cursos de graduação oferecidos acabou surgindo, tornando-se premente enfocar o PPP - 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.

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.

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)

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.

Conscientes 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 (o qual chamamos de terceiro corpo) que desenvolvemos a presente reflexão.

1 Educação: Espaço Político-Ideológico

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 e a Universidade, 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)

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

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)

É imprescindível entender 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.

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.

Como uma “nova pedagogia da hegemonia”¹, o sistema capitalista atual produz meios (explícitos e implícitos) para impedir uma contra-hegemonia pela

1 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.

sociedade brasileira, frente às mudanças estruturais e superestruturais que se vem processando. 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.

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 consequente 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. [...]. 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), nos esquivando da perspectiva individualista criticada por Freitas (2004).

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)

Que semioses são essas? Como os processos acontecem? Estamos nos fragmentando no tempo e no espaço em que vivemos e atuamos? Os assuntos educacionais, afinal, serão migrados do setor social para o setor econômico?

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.

2 Universidade e Projeto Político-Pedagógico: Espaço de Vida, Reflexão, Ação e Construção

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.

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

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”. Nesse sentido,creditamos 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.

A Universidade é uma instituição de nove séculos de existência e tem conseguido, em seus vários momentos de “crise”, se superar e se adaptar a novas realidades. Desde o descobrimento, 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. Estamos falando, pois, de uma instituição, embora antiga no mundo, de história recente no Brasil.

Desde a primeira Universidade criada no Brasil, explicitamente com esse nome, em Manaus, em 1909 (CUNHA, 2000, p. 161), as principais críticas feitas à Universidade é 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.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, especificamente pelo estabelecido no artigo 12, inciso I², a concepção e a criação de projeto pedagógico nas instituições de ensino tornou-se uma prática, embora muitas instituições, desde o início da década de 1980, tenham tido experiências significativas de criação e desenvolvimento de seu projeto pedagógico.

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.

Martins (1999, p. 10), comprehende que a ação de um projeto é um ato estético, é mediadora e é um ato de criação.

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. (p. 21)

Há, geralmente, 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, 2006) e é nele que as políticas acadêmicas institucionais, contidas no PPI - Projeto Pedagógico Institucional, ganham materialidade.

De acordo com o mesmo INSTRUMENTO, o PPI 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.

2 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.

Em tese, o estabelecimento dos componentes do Projeto Pedagógico envolve: a filosofia dos cursos, perfil do profissional a ser formado, divulgação, condições de infra-estrutura (recursos físicos, materiais e humanos), estrutura acadêmica (curricular e administrativa), desenvolvimento didático e diretrizes gerais para a pós-graduação, pesquisa e extensão. 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.

Luckesi (2002, p. 104-105), 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.

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 emancipatória³, 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 práticas objetivas, produzem a realidade enquanto sujeitos histórico-sociais de seu tempo. (FAGUNDES, 2006, p. 2-3.)

Afinal, o PPP tem uma intenção educativa e é dialético (vive o conflito entre formar e instruir), é um processo (*linear versus* contraditório, complexidade *versus* reducionista, regulação *versus* emancipação, inclusão *versus* exclusão),

³ 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.

que tem resultados (fruto de sua própria concepção: aprender *versus* apreender, manter *versus* transformar, consumidor *versus* cidadão).

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.

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)

A conquista coletiva de um espaço para o exercício da 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.

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 multimédiais. 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)

3 Avaliação Institucional: Espaço de Reflexão e de Disputas

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.

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 epistemológica⁴. 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.

[...] 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)

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?

Segundo Balzan (1995, p. 9), 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.

⁴ Epistemologia, segundo os dicionários, 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.

Dias Sobrinho (1995, p.70), 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.

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

A avaliação de uma instituição educativa, muito mais que uma tarefa técnica e de ação restrita, é 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) (DIAS SOBRINHO, 1999).

As primeiras experiências desenvolvidas no Brasil no campo da avaliação institucional, foi na pós-graduação (1976), pela CAPES - Coordenação do Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior, e, na graduação (1980), com o PARU - Programa de Avaliação da Reforma Universitária, aprovado pelo então CFE - Conselho Federal de Educação.

O sistema atualmente vigente (SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), criado pela Lei nº 10861, de 14-4-04, busca articular um sistema de avaliação com autonomia, na perspectiva de processos educativos emancipatórios. Nele, a avaliação interna é coordenada pela CPA - Comissão Própria de Avaliação de cada instituição, 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).

No caso da avaliação externa e 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” [...].

Se todas as mudanças em curso intencionam transformar a qualidade de uma instituição universitária (para melhor), 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? De maneira genérica, como é trabalhado o dado, resultado da avaliação?

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)

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 (ensino, pesquisa, e a extensão) e atividades-meio (gestão acadêmica e administrativa), 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, onde o processo dinâmico e dialético acontece: ação-reflexão-ação.

Vejamos, sob a ótica de funcionários, suas visões sobre a questão da representatividade do projeto político-pedagógico.

4 Projeto Político-Pedagógico: Espaço que se Expressa

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

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.

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 utilizamos um questionário. Os sujeitos da pesquisa são os funcionários que desempenham apenas funções administrativas vinculadas às Faculdades e aos Centros há cinco anos ou mais (critério de inclusão). Entendemos que este seria um tempo mínimo de experiência de trabalho universitário, capaz de propiciar aos sujeitos fazer comparações e dar opiniões sobre o processo histórico vivido.

Apresentamos, no presente texto, parte dos resultados de pesquisa, analisando as representações que os sujeitos têm sobre o projeto da instituição à qual estão inseridos. Optamos por analisar a “fala” dos funcionários, a partir das respostas sobre as questões suscitadas no questionário e não a partir do conteúdo 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 este poderia não representar o que acontece na prática.

Entendemos que os fundamentos teórico-metodológicos a partir dos princípios da dialética, da práxis, é que nos permitiu leituras diversificadas do objeto de estudo, posto que este 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.

Trata-se de uma pesquisa quali-quantitativa, onde 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.

O instrumento utilizado contituiu-se de duas partes. A primeira delas intitulada “A - DADOS PESSOAIS” possui 10 questões, sob os 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. No presente texto apresentaremos apenas os dados relativos a sexo, faixa etária, tempo de vínculo institucional e escolaridade dos respondentes.

A segunda parte “B - DADOS DA VIDA UNIVERSITÁRIA” possui 23 questões 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.

Estabelecemos como critério de inclusão de sujeitos para a pesquisa os funcionários que ingressaram na Instituição até 31-7-2001. Esta 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. No final de 2006, contatamos as Unidades para nos apresentar, transmitir algumas informações a respeito da pesquisa e sobre a atividade/suporte que delas demandaria e agendar os encontros com os funcionários. O trabalho de coleta de dados foi encerrado em março de 2007. As informações iniciais (número de funcionários com cinco anos ou mais de casa), foram coletadas junto às secretarias dos próprios Centros.

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 nestas conversas foram surgindo e imediatamente anotadas, após seu encerramento, no “diário de campo”.

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”⁵, 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, as quais estão identificadas no Quadro 1.

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

Quadro 1. Áreas do conhecimento adotadas para a pesquisa.

⁵ Disponível em: <<http://www.cnpq.br/areasconhecimento/index.htm>>. Acesso em: 04 jan. 2007.

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 vinculadas 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). O percentual de devolução foi extremamente significativo, sendo que em duas das cinco áreas obtivemos a devolução de 100% dos questionários. Dos potenciais respondentes, 9,1% não responderam o questionário. Destes, 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.

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).

O maior número de funcionários pertence à Área de Ciências Biológicas, da Saúde e Psicologia (Área 1), 31, e a área que contém o número menor de respondentes é a de Ciências Contábeis, Administração e Economia (Área 2), 9.

A distribuição percentual dos funcionários por sexo demonstrou 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 observadas em outras pesquisas, de aumento da presença de mulheres nas diversas atividades ocupacionais do Brasil e do mundo.

Com o intuito de situar o cenário do nosso estudo, apresentamos alguns dados divulgados em 2007, pelo MEC, em relação ao Censo da Educação Superior de 2005:

- a distribuição percentual da escolaridade máxima dos funcionários técnicos-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%);

- da mesma fonte extraímos as informações referentes às Universidades (tipo de organização acadêmica de onde “falam” os nossos respondentes). A mesma realidade verificada anteriormente se evidencia entre as Universidades. É alta a distribuição percentual de funcionários técnico-administrativos sem graduação (entre 63 e 70%).

Para a pesquisa, agrupamos os dados de escolaridade anterior à graduação na categoria “Sem graduação” (Tabela 1), 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 1. 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

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 esta escolaridade máxima.

Observando as escolaridades dos respondentes, todos os 90 funcionários possuem o ensino fundamental (1^a a 4^a série) completo; 88 tem 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%).

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 2. Distribuição percentual dos respondentes por área e escolaridade máxima.

Área*	Escalaridade máxima			
	Sem graduação	Graduação	Especialização	Total
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 1.

A maior distribuição percentual de funcionários com graduação (77,8%) é na Área 2 - Ciências Contábeis, Administração e Economia e 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.

Algumas questões norteadoras do trabalho foram:

- a) os funcionários conhecem o projeto da Faculdade na qual atuam?
- b) os funcionários conhecem o projeto da Universidade na qual atuam?
- c) quais as contribuições que o corpo técnico-administrativo poderia trazer para o Projeto Pedagógico da Universidade?

Nesse sentido, dentre outros objetivos, buscamos identificar, sob a visão dos funcionários com cinco anos ou mais de vínculo com uma IES e que exercem apenas funções administrativas, a representação que tem, para o corpo técnico-administrativo das Faculdades, o Projeto Político-Pedagógico da Faculdade e da Universidade.

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

AVALIAÇÃO DE PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO
PELOS FUNCIONÁRIOS: ESPAÇOS E REPRESENTATIVIDADE

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.

Independentemente das temáticas abordadas nas respostas dos sujeitos às questões abertas da segunda parte do questionário, categorizamos algumas respostas segundo o seu teor: positivas, positivas com ressalvas, negativas, negativas com ressalvas, difusas⁶ e outras⁷. O trabalho foi realizado após várias leituras de todas as respostas, caracterizando-as conforme especificado. Apresentamos, no presente texto, a distribuição percentual das respostas de algumas questões.

Nas releituras de todas as respostas, selecionamos algumas *falas*, que julgamos expressivas das temáticas encontradas. 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”.

Tabela 3. 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

⁶ As respostas classificadas como “difusas” foram aquelas em que foi impossível classificar nas demais categorias, por apresentar conteúdo pouco informativo.

⁷ 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.

A grande maioria dos respondentes (66) situa-se na faixa dos 30 aos 49 anos. Destes, 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, destes 50 funcionários, 23 (mais de 50%), estão na Universidade há 20 anos ou mais. Entre a população mais jovem (até 29 anos), 11 trabalham na Universidade há até 9 anos.

De 11 funcionários que responderam espontaneamente 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, pelo fato de estas pessoas estarem na Universidade há bastante tempo, este vínculo histórico represente um vínculo afetivo com o lugar, com o espaço que vivem, convivem e ocupam.

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) informaram que “sim”, que já ouviram falar, apesar de que um bom número deles (23) tenha informado que “não” e apenas uma pessoa não respondeu.

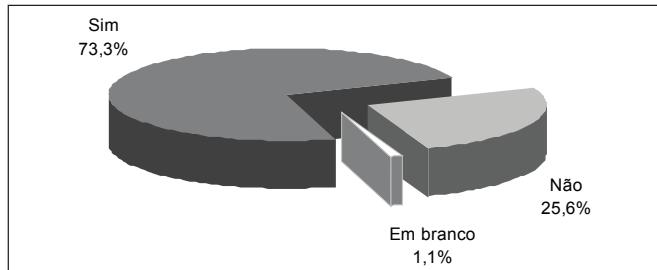


Figura 1. Distribuição percentual de respondentes segundo questionamento se já ouviram falar em projeto político-pedagógico.

A distribuição por Área, consta em um gráfico único, constante da Figura 6.

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 conhecê-lo (62,2%):

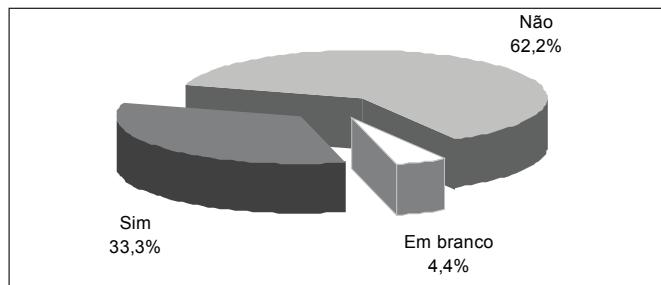


Figura 2. Distribuição percentual de respondentes segundo o conhecimento sobre o projeto político-pedagógico da Faculdade onde trabalham.

Dos que responderam não conhecer o projeto político-pedagógico da Faculdade, três deles, embora não necessário, informaram em outra questão 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)?

Para a questão sobre *o que representa*, para o funcionário, o *projeto político-pedagógico da Faculdade* em que trabalha, houve 61 (67,8%) dos 90 funcionários participantes da pesquisa que não responderam esta questão. Dos 30 funcionários que responderam “sim” na questão anterior (conhece o PPP da Faculdade), quatro não respondeu o que o PPP da Faculdade representa.

Esperança de melhorias, evolução, preocupação com a qualidade (18 funcionários: 60% das respostas)

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.*

Q46: *Espero que com o Projeto Político-Pedagógico as Direções possam colocar em prática o que está descrito no projeto.*

Caminho, base para o trabalho, norte, orientação (6 funcionários: 20% das respostas)

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: *Acordo que seja a coluna vertebral da Faculdade. É a partir dele que teremos um ensino de melhor qualidade e resultados positivos.*

Outras (3 funcionários: 9,9% das respostas)

Q21: *Estou a pouco mais de 4 meses na função e muito trabalho, não sobra tempo para leituras de qualquer espécie.*

Q37: *Não representa nada, não conheço.*

Q64: *Sei qual é o objetivo do meu Centro, mas pensando nos funcionários pouco vejo dos objetivos que são realmente realizados. [...].*

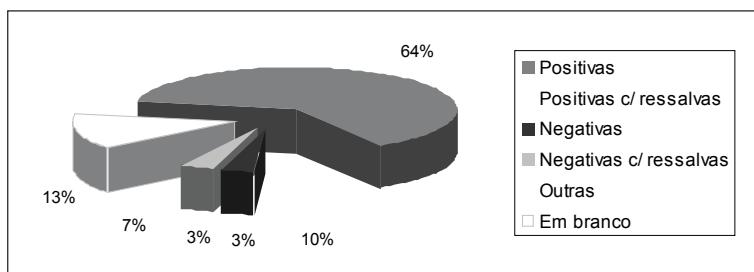


Figura 3. Distribuição percentual de respondentes segundo o teor das opiniões sobre a representação que tem o projeto político-pedagógico da Faculdade onde trabalham.

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) informaram não conhecê-lo (62,2%). Desses 56 funcionários, 2 não haviam respondido e 8 responderam “sim”, quando perguntado se conheciam o PPP da Faculdade.

Para a questão 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 responderam esta questão. Dos 29 funcionários que responderam “sim” conhecer o PPP da Universidade, três não responderam o que ele representa.

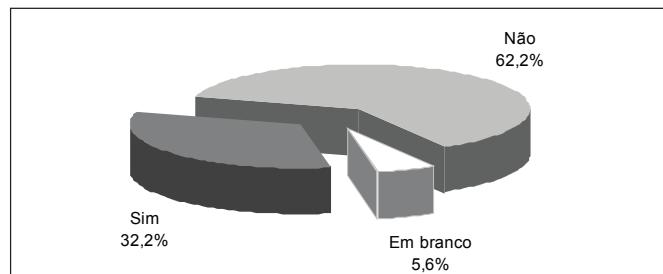


Figura 4. Distribuição percentual de respondentes segundo o conhecimento sobre o projeto político-pedagógico da Instituição onde trabalham.

Os dados a seguir são em relação aos 29 que responderam “sim” na questão se conhecem o PPP da Universidade.

Esperança de melhorias, evolução, preocupação com a qualidade (11 funcionários: 37,9%)

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.*

Aspectos institucionais (6 funcionários: 20,7%)

Q7: *Que os funcionários não tem sido valorizados e por este motivo a Universidade tem perdido estes profissionais; Que a burocracia está em 1º 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 (5 funcionários: 17,2%)

Q1: *Conheço um pouco. Ele representa um avanço e um acompanhamento melhor de todas as atividades que são desenvolvidas na Universidade.*

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.*

Q21: *Pouco. Não espero mudança nenhuma diretamente para o funcionário.*

Caminho, base para o trabalho, norte, orientação (4 funcionários: 13,8%)

Q52: *Representa os objetivos da Universidade, suas metas, suas expectativas.*

Outras (2 funcionários, 6,9%)

Q85: *Atualmente o projeto está voltado mais para alunos/professores.*

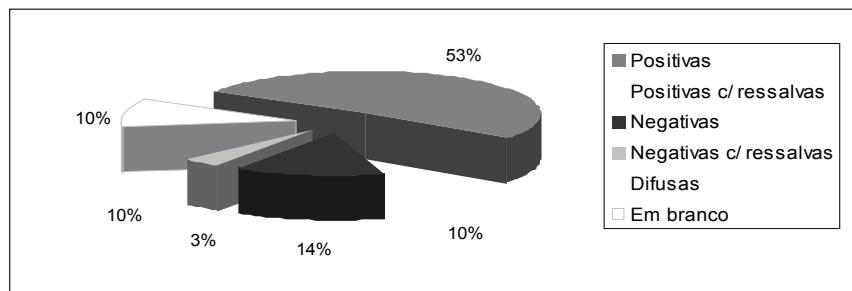


Figura 5. Distribuição percentual de respondentes segundo o teor das opiniões sobre a representação que tem o projeto político-pedagógico da Instituição onde trabalham.

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).

Para a questão 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 responderam esta questão. Os dados encontrados representam os que responderam “sim” na Questão “se conhecem o PPP da Instituição”:

Nível de abrangência (11 respondentes: 37,9%)

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 (5 funcionários: 17,2%)

Q43: Nada, pois é uma seqüência do projeto político pedagógico da Universidade.

Não sei, não conheço o projeto, não tenho opinião, prefiro não comentar (4 funcionários, 13,8%)

Q86: Não tenho conhecimento do projeto, pois é mantido em sigilo.

A Figura 6, a seguir, mostra a distribuição, por área, dos funcionários que responderam questões sobre o PPP:

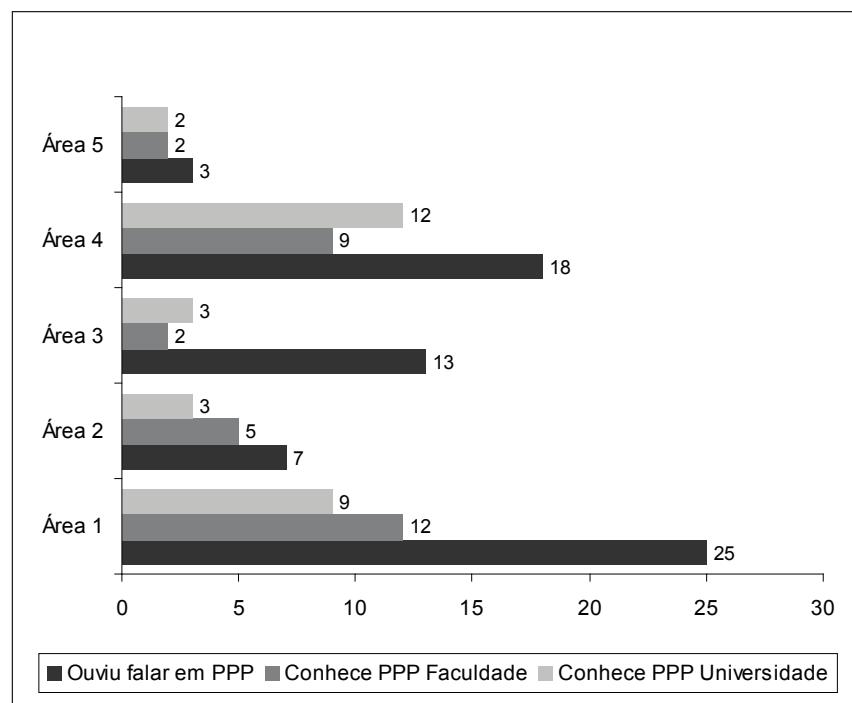


Figura 6. Número de respondentes por área segundo questionamento se já ouviram falar em projeto político-pedagógico, se conhecem os projetos político-pedagógicos da Faculdade e da Instituição onde trabalham.

A tônica da questão sobre o que era, para o funcionário, o papel do segmento técnico-administrativo em um PPP, 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.

Co-responsabilidade, parte integrante, comprometimento (18 funcionários: 20%)

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.*

Q34: *Muito embora pouco se dê atenção ao segmento funcional, não há possibilidade de execução sem a participação ativa dos funcionários.*

Apoio, Atendimento, suporte (13 funcionários: 14,4%)

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.*

Conhecedores da realidade interna e suas necessidades (7 funcionários: 7,8%)

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.*

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.*

Primeiro contato e espelho da IES (5 funcionários: 5,6%)

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) (4 funcionários: 4,4%)

Q11: *Tem um papel importante no contexto do projeto.*

Não sei, não tenho opinião, prefiro não comentar (2 funcionários: 2,2%)

Q40: *Não tenho subsídios suficientes para responder a questão[...].*

Outras (2 funcionários: 2,2%)

Q17: *Acho que o segmento técnico-administrativo é mais complexo quanto a professores e funcionários, o que acaba interferindo no Pedagógico (alunos/ corpo discente).*

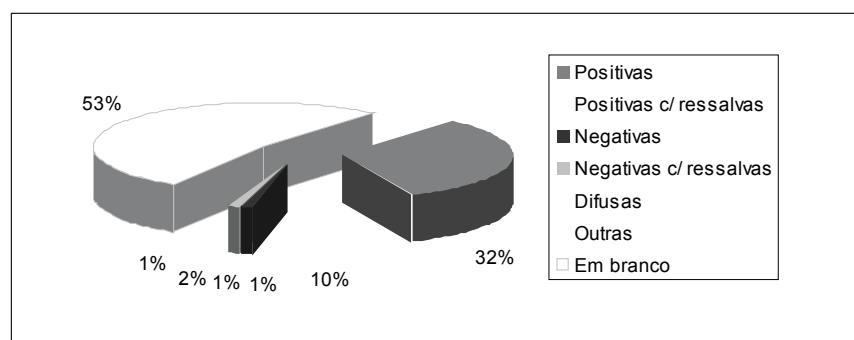


Figura 7. Distribuição percentual de respondentes segundo teor das opiniões deles sobre o papel do segmento técnico-administrativo em um projeto político-pedagógico (da Faculdade e da Instituição).

O gráfico a seguir (Figura 8), representa, por segmentos (discente, docente, gestores ou “outros”), os que mais os funcionários dão suporte, em grau de atendimento (respostas em 1º lugar, 2º lugar e 3º lugar):

Dentre as quatro alternativas da questão anterior (segmento discente, docente, gestores ou “outros”), o funcionário deveria avaliar, o conhecimento necessário a respeito do PPP para atendimento dos segmentos pertencentes ao corpo social da Instituição. A Figura 9 a seguir, mostra a distribuição percentual de respostas, de acordo com as alternativas preestabelecidas:

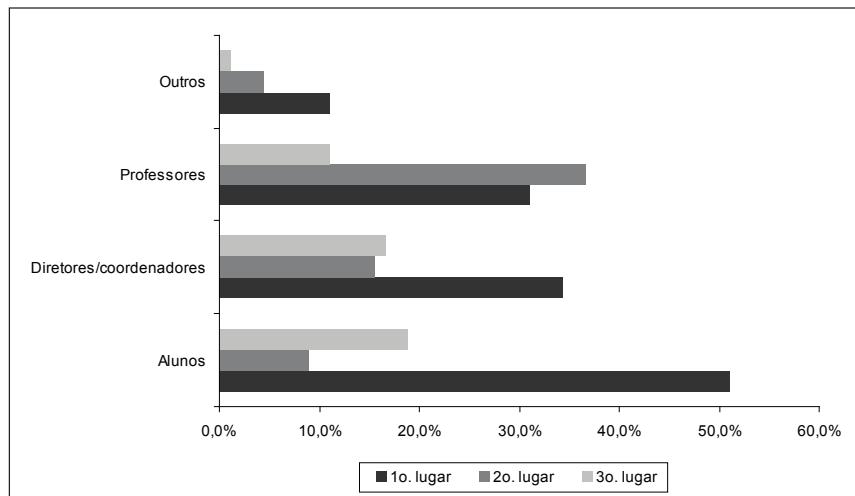


Figura 8. Porcentagem de respostas segundo o(s) segmento(s) declarado pelos respondentes como o mais afetado(s) pelo trabalho hoje ou ao que mais dá suporte, por ordem de atendimento.

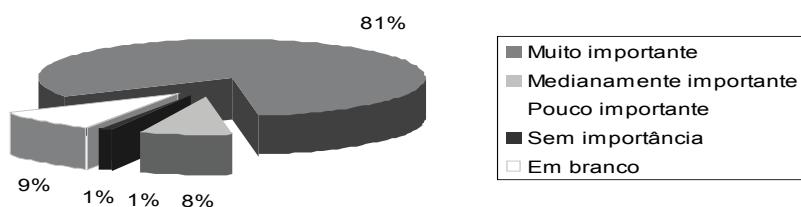


Figura 9. Distribuição percentual de respondentes segundo o grau de importância do conhecimento necessário a respeito do projeto político-pedagógico para as atividades junto ao(s) segmento(s) mais afetado(s) pelo seu trabalho hoje ou ao que mais dá suporte.

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 conhecem o PPP seja da Faculdade ou da própria Instituição, reconhecem a sua relevância.

As “falas” dos respondentes nos instiga 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 permanecer “enredados” na rede de uma maneira que restrinja ainda mais a autonomia e a subjetividade.

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.

Q21: “*Eu acredito que a opinião de quem trabalha em cada função deveria ser ouvida e analisada. Porém não sei se isto está acontecendo.*”

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)

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 conhecê-lo? 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.

Considerações Finais

Embora grande parte das IES tenham tido reações contrárias à implantação de processos avaliativos, 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 objetivam a melhoria da qualidade institucional, é inquestionável 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.

Privilegiamos no presente estudo, a percepção dos funcionários (sobre a construção do projeto político-pedagógico) e não o conteúdo de um documento, que, na quase totalidade das situações, os funcionários não participam de sua elaboração.

É importantíssimo frisar que 40 funcionários (quase 50% dos respondentes da pesquisa) possuem mais de 15 anos de vínculo institucional. E, destes, 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 compreendem que estão no campo da educação e que isso tem relação com eles. São relevantes as respostas que indicam que por trabalhar em contato com a educação e, em especial, por trabalhar em uma Universidade, sentem-se incentivados a estudar. O trabalho e o lugar têm propiciado a ampliação de conhecimentos e consequente crescimento pessoal e profissional.

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.

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.

O funcionário precisa se sentir 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.

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. O 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 esta problemática do mundo atual que o trabalhador se depara.

Considerando as características já expostas de que público foi o enfoque da pesquisa realizada, bem como os dados encontrados, 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.

Referências

- 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.
- BONDIOLI, Anna (Org.). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BRASIL.MEC.INEP. 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.
- _____. **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.
- CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira et al. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 150-204.
- 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, Hélio (Org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis: Vozes; Rio Grande do Sul: CIPEDES, 1999. p. 61-72.
- _____. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado**: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- FAGUNDES, Maurício César Vitória. A totalidade como categoria fundante na construção de um projeto político-pedagógico. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 13, 2006, Recife. **Painel**. Recife: UFP, 2006. Disponível em: <http://www.13endipe.com/paineis/paineis_autor/T1421-2.doc>. Acesso em: 04 jan. 2007.

- FREIRE, P. Avaliação Institucional. In: ENCONTRO DE ADMINISTRADORES ACADÉMICOS 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. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 133-170, jan./abr. 2004.
- 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.
- 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 ACADÉMICOS E DOCENTES DA PUCCAMP, 1987, Campinas. **Painel 1: experiências e perspectivas.** Campinas: PUCCAMP, 1987. v. 3, p. 28-43.
- NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado:** questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo: Xamã, 2005.
- 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.
- SANTOS, Milton. **A natureza do espaço:** técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: EDUSP, 2002. 384 p. (Coleção Milton Santos, 1)
- 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.
- 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 UNIFEOB, 2004. p.12-32.

_____. Avaliação institucional participativa: contradições emergentes a partir do exame da categoria espaço/tempo. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 13, 2006, Recife. **Painel**. Recife: UFP, 2006. Disponível em: <http://www.13endipe.com/paineis/paineis_autor/T902-1.doc>. Acesso em: 04 jan. 2007.

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)