

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA  
NÚCLEO DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**AUTO-AVALIAÇÃO E PLANEJAMENTO PARTICIPATIVOS  
NO ÂMBITO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
(UFC): EM BUSCA DE SABERES E DA MUDANÇA DE  
CULTURA INSTITUCIONAL.**

**Fortaleza - Ceará – Brasil  
2007**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**  
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**AUTO-AVALIAÇÃO E PLANEJAMENTO PARTICIPATIVOS NO ÂMBITO DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC): EM BUSCA DE SABERES E DA  
MUDANÇA DE CULTURA INSTITUCIONAL.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação, área de concentração em Avaliação Educacional da UFC, como requisito parcial para a obtenção do título de doutor.

Maria do Socorro de Sousa Rodrigues

Orientador: Professor Dr. Wagner Bandeira Andriola

Esta tese, depois de submetida à apreciação da Comissão Examinadora como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Educação, outorgado pela Universidade Federal do Ceará, encontra-se à disposição dos interessados na Biblioteca do Centro de Humanidades da mencionada Instituição. A citação de qualquer parte ou trecho deste texto só será permitida desde que feita em conformidade com as normas da ética científica.

---

Maria do Socorro de Sousa Rodrigues

Tese aprovada em 19 / 07 / 2007

Professor Doutor Wagner Bandeira Andriola  
Presidente

---

Professor Dr. Antonio Colaço Martins

---

Professora Dra. Sandra Maria Zákia Lian Sousa

---

Professora Dra. Maria Naiula Monteiro Pessoa

---

Professor Dr. Jacques Therrien

## **DEDICATÓRIA**

Aos meus três filhos Vinícius Pacelli, Listamila e Tiago José pela imensa vibração a mim dedicada, acreditando eles, sempre mais do que eu, nas possibilidades que eu possuía para concluir este trabalho. É, pois, à alegria estampada em seus rostos que dedico esta obra, elaborada sempre pensando em ser para eles, além do esforço materializado de uma boa mãe, um bom exemplo de aluna a ser por eles seguido.

## AGRADECIMENTOS

- 1 Ao Criador, Deus, o começo de tudo, a Jesus, o Doutor dos doutores, o Mestre dos mestres, e aos seus diletos mensageiros do bem, que tanto me inspiraram a continuar.
- 2 Aos meus três filhos, motivo e razão de minhas maiores alegrias nesta existência e para quem quero deixar bons exemplos como pessoa, aluna, profissional e mãe, e a Zenilson Augusto de Oliveira, pelo carinho e confiança em mim depositada.
- 3 Ao meu orientador, Professor Dr. Wagner Bandeira Andriola, que, com muita responsabilidade, compromisso profissional e institucional, competência e bom senso foi minha inspiração permanente.
- 4 Aos meus professores, com quem continuei aprendendo.
- 5 Ao grupo de co-pesquisadores da MEAC, liderados por Nereide Freire, Fátima, Gorete e Márcia, pela aceitação e empenho dedicados à atividade coletiva de avaliação de nossas práticas na busca da formulação de novos saberes.
- 6 Ao líder do grupo de pesquisa da SRH, Lívio Rocha, que coordenou e apoiou incondicionalmente os encontros, e aos demais co-pesquisadores Euzenete Alencar, Celeste, Conceição, Lincoln, Marta e Simone.
- 7 Às diretoras do grupo de pesquisa da SRH, Verônica Cunha Guimarães de Miranda e Maria Zulene Carneiro Venâncio, pelo apoio durante os encontros.
- 8 À diretora da MEAC, Zenilda Vieira Bruno, pela acolhida e a diretora administrativa da MEAC, Maria Isomar da S. Xenofonte, pela aceitação.
- 9 À diretora da Zeladoria da MEAC, Nereide Freire Monteiro, meu agradecimento especial pela acolhida e aceitação para que a intervenção fosse feita no ambiente de trabalho que coordena, e por ter participado de todos os encontros com o grupo.
- 10 Ao superintendente de Recursos Humanos, Fernando Henrique de Carvalho Monteiro, pelo apoio incondicional e pela compreensão.
- 11 Ao Carlos Américo Barreira Pinto, diretor do Departamento de Desenvolvimento de Pessoal, e Denise Carvalho Barbosa Silva, diretora da Divisão de Avaliação e Acompanhamento, por terem me permitido o afastamento parcial para estudo, elaboração e conclusão deste Relatório de pesquisa e me apoiado nas horas de desânimo e a todos os meus colegas da SRH e do DDP, pelo apoio e torcida fiel.

## RESUMO

O objetivo geral deste estudo foi investigar os saberes ou os conhecimentos elaborados no exercício da auto-avaliação e do planejamento participativos em ambientes da Universidade Federal do Ceará (UFC). De modo específico, tencionou-se edificar as bases para mudança de cultura de avaliação. Os ambientes que participaram da pesquisa foram a Subunidade de Pagamento da Superintendência de Recursos Humanos (SRH) e uma Subunidade da Diretoria Administrativa da Maternidade-Escola Assis Chateaubriand (MEAC). A escolha dos ambientes decorreu do fato de serem áreas com pouco ou nenhum trabalho participativo e auto-avaliação, identificados no mapeamento realizado antes da intervenção, e ainda pelo interesse e aquiescência dos gestores para realização da pesquisa nas citadas unidades. Utilizando-se da interdisciplinaridade, diversas áreas do conhecimento foram integradas com vistas a dar suporte à investigação. Neste sentido, foi realizado estudo quali-quantitativo por meio da pesquisa-ação durante um ano, com doze encontros mensais nestes dois ambientes ou grupos, sendo o da SRH composto por nove co-pesquisadores e o da MEAC variando entre doze e quatorze participantes. Os encontros objetivaram, inicialmente, identificar as percepções dos grupos acerca da auto-avaliação e do planejamento participativos e, em seguida treiná-los para o exercício permanente dessas atividades com vistas à constituição de novos saberes e de bases para implantar a cultura de avaliação. Além de aspectos gerais de cada unidade, enfatizamos as características mais marcantes de cada grupo. Os instrumentos utilizados foram questionários, textos, dinâmicas, mapas de frequência, planos de trabalhos mensais, entrevistas semi-estruturadas e palavras-chaves. Durante os encontros, os grupos elaboraram pequenos textos e identificaram novos conhecimentos adquiridos com a prática da auto-avaliação participativa, justificando facilidades, dificuldades, avanços e retrocessos. Durante a meta-avaliação, os membros dos grupos auto-avaliaram a participação nos encontros em vários aspectos, entre outros: o envolvimento individual e em equipe, os conhecimentos adquiridos, a liderança, o pesquisador. Os resultados indicaram que, após um ano de intervenção nos grupos, foi possível aprender e aplicar na prática alguns conhecimentos adquiridos sobre auto-avaliação e planejamentos em colaboração, que serviriam para suas vidas pessoal e profissional. Lamentaram a falta de vivência, de cultura, nessa seara, a ausência da unidade toda e da gestão na pesquisa.

**Palavras-chave:** auto-avaliação participativa; planejamento, saberes e cultura.

## ABSTRACT

The main aim of this study was to investigate the learning and knowledge elaborated in the exercise of auto-evaluation and participative planning at the Federal University of Ceará (UFC) environment. In a very specific way, it was meant to build the basis for evaluation culture change. The environments of which the research took part were the payment Subunit of the Human Resources (SHR) and a Subunit of the Administration Directory of the *Maternidade Escola Assis Chateaubriand (MEACB)*. The choice of the environments was due to the fact that they were areas of little or no participative work and auto evaluation identified in the mapping accomplished before the intervention and also to the interest and acquiescence of managers for the accomplishment of the research in the units mentioned above. It was used of interdisciplinarity, several areas of knowledge were integrated aiming to give support to the investigation. It was then made a **quali-quantitative study** through action research for a year with twelve monthly meetings in two environments or groups, among which the ones from the SRH were composed by nine co-researchers and the ones from the MEAC varied between twelve and fourteen participants. The objective of the meetings was at first, to identify the perception of the groups concerning self-evaluation and participative planning and after that to train them for the permanent exercise of such activities aiming the constitution of new learning and basis to implant the evaluation culture. Besides the general aspects of each unity, we emphasize the most outstanding characteristics of each group. The tools used were questionnaires, texts, dynamics, frequency maps, monthly work plans, semi-structured interviews and key words. During the meetings the groups elaborated small texts and identified new knowledge acquired with the participative auto evaluation practice, justifying facilities, advancement, and surrender. During the target-evaluation, the members of the groups self-evaluated the participation in the meetings in several aspects, among others: the individual and group involvement, acquired knowledge, leadership and the researcher. The results indicate that, after a year of intervention in the groups, it was possible to learn and apply in the practice, some of the acquired knowledge about self evaluation and planning in cooperation that would be good for their personal and professional lives. They lamented the lack of experience, culture, in such space, the absence of the whole unity and of management in the research.

**Key-words:** participative; self-evaluation; planning; learning; culture.

## RESUMEN

El objetivo general de este estudio fue investigar los saberes o los conocimientos adquiridos en el ejercicio de la autoevaluación y del planeamiento participativo, en ambientes de la Universidad Federal de Ceará (UFC). En forma específica se intentó crear bases para cambios en la cultura de evaluación. Los sectores-ambientes que participaron de la investigación fueron la Sub-unidad de Pagamiento de la Superintendencia de Recursos Humano (SRH) y la Sub-unidad de la Directoría Administrativa de la Maternidad Escuela Assis de Chateaubriand (MEAC). El escogimiento de estos sectores se debe al hecho de ser áreas de poco o ningún trabajo participativo o de autoevaluación, identificados en el mapa realizado antes de la intervención, inclusive por el interés y buena voluntad de los gestores para realizar la investigación en las citadas unidades. Al utilizar de la interdisciplinariedad, diversas áreas del conocimiento se integraron a fin de dar soporte a la investigación. En ese sentido se realizó un estudio cuali-cuantitativo por medio de una investigación-acción durante un año, con doce encuentros mensuales en estos dos ambientes o grupos, estando el de la Superintendencia de Recursos Humano (SRH) compuesto por nueve co-investigadores y el de la MEAC variando entre doce y catorce participantes. Los encuentros tuvieron por objetivo, inicialmente, identificar la percepción de los grupos sobre la autoevaluación del planeamiento participativo y, en seguida, el entrenamiento para el ejercicio permanente de esas actividades, teniendo en vista la constitución de nuevos saberes y de bases para implantar la cultura de la autoevaluación. Además de los aspectos generales de cada unidad, se hizo hincapié en las características más marcantes de cada grupo. Los instrumentos utilizados fueron cuestionarios, textos, dinámicas, mapas de frecuencia, planos de trabajo mensuales, entrevistas semiestructuradas y palabras clave. Durante los encuentros, los grupos elaboraron pequeños textos e identificaron nuevos conocimientos adquiridos con la práctica de la autoevaluación participativa, que justificaban facilidades, dificultades, avances y retrocesos. Durante la meta-evaluación, los miembros de los grupos auto-evaluaron la participación en los encuentros en varios aspectos, entre otros: el involucramiento individual y en equipo, los conocimientos adquiridos, el liderazgo, el investigador. Los resultados indicaron que, después de un año de intervención en los grupos, fue posible aprender y aplicar, en la práctica, algunos conocimientos adquiridos sobre autoevaluación y planeamiento en colaboración, que servirían para sus vidas personales y profesionales. Lamentaron la falta de vivencia, de cultura en su medio, la completa ausencia de unidad y de gestión en la investigación.

**Palabras-clave:** auto-evaluación participativa; planeamiento, saberes y cultura.



## LISTA DE QUADROS

1 A unidade realiza planejamento participativo com avaliações sistemáticas.....	143
2 Se a unidade não realiza planejamento participativo, o que impede a sua realização.....	143
3 Resposta do item outros em relação ao que impede a realização do planejamento participativo.....	143
4 Aspectos relacionados ao planejamento executado na unidade: considera a auto-avaliação setorial sobre o planejamento anterior.....	144
5 Aspectos relacionados ao planejamento executado na unidade: Promove a participação de parcela dos servidores da unidade no planejamento.....	144
6 Aspectos relacionados ao planejamento executado na unidade: Promove a participação de todos os servidores na unidade.....	145
7 Aspectos relacionados ao planejamento executado na unidade: Possibilita a reflexão permanente e periódica propiciando avaliação e replanejamento das ações .....	145
8 Aspectos relacionados ao planejamento executado na unidade: Os planejamentos e avaliações são anuais.....	146
9 Aspectos relacionados ao planejamento executado na unidade: Os planejamentos e avaliações são semestrais.....	146
10 Aspectos relacionados ao planejamento executado na unidade: Os planejamentos e avaliações não possuem periodicidade definida.....	146
11 Síntese das discussões na SRH.....	164
12 Síntese das discussões na MEAC.....	179
13. Síntese dos principais argumentos elaborados pelos dois grupos.....	204

## LISTA DE TABELAS

1 Modelos de avaliação.....	62
2 Plano de pesquisa.....	186
3 População dos ambientes de pesquisa.....	192
4 Escolaridade, faixa etária e órgão de origem.....	193
5 Concepção dos grupos acerca da auto-avaliação e planejamentos participativos no início da intervenção.....	194
6 Práticas de auto-avaliação e planejamentos na subunidade da SRH.....	197
7 Práticas de auto-avaliação e planejamentos na subunidade da MEAC.....	199

## LISTA DE GRÁFICOS

1 O trabalho participativo na MEAC .....	206
2 O trabalho participativo na SRH.....	207
3 Auto-avaliação participativa na MEAC.....	207
4 Auto-avaliação participativa na SRH.....	211
5 O planejamento participativo na MEAC.....	213
6 O planejamento participativo na SRH.....	214
7 Como as pessoas demonstram que aprendem – respostas da MEAC.....	216
8 Como as pessoas demonstram que aprendem – respostas da SRH.....	217
9 e 10 Assiduidade dos participantes aos encontros - MEAC e SRH.....	222
11 e 12 Auto-avaliação da participação individual de cada integrante da MEAC e do SRH.....	223
13 e Participação da equipe durante os encontros SRH.....	223
14 Participação da equipe durante os encontros MEAC	224
15 Avaliação da coordenação do pesquisador pela SRH.....	224
16 Avaliação da coordenação do pesquisador pela MEAC	225
17 Motivação dos grupos a participar da pesquisa na SRH.....	225
18 Motivação dos grupos a participar da pesquisa na MEAC.....	226
19 e 20 Avaliação do líder pelo grupo MEAC e SRH.....	227
21e 22 Avaliação dos conteúdos pelo grupo MEAC e SRH.....	228
23 e 24 Vivência dos conteúdos na MEAC e SRH.....	229
25 e 26 Vivência em parte dos conteúdos MEAC e SRH.....	230
27 e 28 Não é possível vivenciar os conteúdos MEAC e SRH.....	231
29 e 30 Representação da pesquisa-ação para a MEAC e SRH.....	232
31 e 32 Conceito para pesquisa-ação na MEAC e SRH.....	233

**LISTA DE FOTOS**

FOTO 1. SRH Discussão sobre os temas da pesquisa.....	259
FOTO 2. SRH Discussão sobre os temas da pesquisa.....	259
FOTO 3. SRH Finalização da pesquisa.....	259
FOTO 4. SRH Finalização da pesquisa.....	259

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>2 A UNIVERSIDADE E SUAS ORIGENS.....</b>	<b>20</b>
2.1 As escolas da Idade Média.....	20
2.1.1 Escolas com característica de pré-universidade na Antigüidade.....	23
2.1.2 Algumas instituições com traços marcantes de universidade.....	24
2.1.3 O surgimento das universidades.....	26
2.1.4 As Universidades mais importantes do Medievo. A de Portugal: um caso à parte.....	27
2.2 As universidades no Brasil.....	28
2.2.1 O Ensino Superior no Império: organização e mudança (1808 a 1889).....	30
2.2.2 O Ensino Superior na Primeira República ou República Velha (1889 a 1930).....	32
2.2.3 A Era Vargas e o Ensino Superior (1930 a 1945).....	35
2.2.4 O Ensino Superior no período populista (1945 a 1964).....	36
2.2.5 O período militar e o Ensino Superior.....	37
2.2.6 A nova República de 1985 e o Ensino Superior.....	38
2.3 Breve histórico da criação da Universidade Federal do Ceará (UFC).....	39
2.3.1 Caracterização da UFC.....	42
<b>3 EDUCAÇÃO E AVALIAÇÃO: PROCESSO EDUCATIVO E DE MUDANÇA.....</b>	<b>44</b>
3.1 Idéias e alguns caminhos da educação.....	44
3.2 O pragmatismo e a arte de pensar de Jonh Dewey a Paulo Freire.....	49
3.3 A educação para a mudança de cultura.....	53
3.4 A mudança – uma espera difícil?.....	59
3.5 Avaliação educacional: concepções e percurso na busca de mudança.....	61
<b>4. AUTO-AVALIAÇÃO E PLANEJAMENTO PARTICIPATIVOS, CULTURA ORGANIZACIONAL E SABERES.....</b>	<b>70</b>
4.1 Necessidade da auto-avaliação participativa – consciência e vontade.....	70
4.2 A prática reflexiva da auto-avaliação.....	74
4.3 A universidade brasileira e a auto-avaliação institucional: bom sinal.....	77
4.4 Análise histórica da ação de planejar em diferentes países.....	82
4.4.1 As ações de planejamento no Brasil.....	83
4.4.2 O planejamento participativo.....	84
4.5 Cultura organizacional.....	90
4.6 Saberes necessários a uma mudança de cultura.....	97
<b>5. A AUTO-AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO ÂMBITO DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRO.....</b>	<b>110</b>
5.1 A universidade e suas complexidades.....	110
5.1.1 As reformas universitárias – ensaios de avaliação.....	111
5.2 Diferentes concepções sobre a avaliação institucional nas propostas apresentadas pelas universidades brasileiras.....	116
5.3 Avaliação institucional das universidades brasileiras: do PAIUB ao SINAES.....	117
5.4 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).....	120
5.5 A participação e a colaboração: ações distintas na avaliação institucional.....	122
5.6 A avaliação institucional na Universidade Federal do Ceará (UFC) à luz do SINAES.....	124
<b>6 AUTO-AVALIAÇÃO E PLANEJAMENTO PARTICIPATIVOS NA UFC.....</b>	<b>131</b>
6.1 O complexo papel do gestor numa instituição produtora da saber.....	131
6.2 Os propósitos do diagnóstico.....	133

6.3 Facilidades e dificuldades da coleta.....	134
6.4 Receptividade e o envolvimento dos gestores nesta fase.....	135
6.5 Interpretação dos dados em 2005.....	136
6.6 Importância dos aspectos assinalados para o planejamento e para o progresso da unidade e dos servidores.....	139
6.7 Interesse das unidades na pesquisa-ação.....	140
6.8 Novo mapeamento na UFC em 2006 sobre o planejamento e auto-avaliação participativos.....	141
6.9 Análise dos resultados de 2006.....	142
6.10 A modo de conclusão.....	146
<b>7 O MÉTODO DE PESQUISA UTILIZADO.....</b>	<b>149</b>
7.1 Método e metodologia.....	149
7.2 A escolha do método da pesquisa-ação.....	149
7.3 Procedimentos da pesquisa.....	154
7.3.1 Etapas do trabalho.....	155
7.4 Área de execução da pesquisa – escolha dos ambientes.....	158
7.5 Instrumentos utilizados na coleta de dados.....	159
<b>8 CARACTERÍSTICAS E ESPECIFICIDADES DAS UNIDADES/SUBUNIDADES PESQUISADAS E DOS INDIVÍDUOS.....</b>	<b>162</b>
8.1 Divisão de Controle e Retribuição de Cargos e Empregos (DRCPP) e Divisão de Controle e Proventos (DCPP) da Superintendência de Recursos Humanos.....	162
8.1.1 Percepções dos servidores da subunidade SRH acerca da auto-avaliação e do planejamento participativos.....	163
8.2 Divisão de Zeladoria da MEAC.....	172
8.2.1 Percepções dos servidores da MEAC acerca da auto-avaliação e do planejamento participativo.....	178
<b>9 ETAPAS/ FASES DA INVESTIGAÇÃO – PLANO DE PESQUISA.....</b>	<b>181</b>
9.1 A organização coletiva do plano de pesquisa.....	181
9.2 Plano de pesquisa: etapas/fases, detalhamento da intervenção.....	185
<b>10 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>189</b>
10.1 Organização dos dados.....	189
10.2 Primeiros dados.....	192
10.2.1 Auto-avaliação e planejamento nas unidades/subunidades escolhidas.....	195
10.2.2 Operacionalização do plano de ação da pesquisa.....	200
10.3 Categorias – Análise dos dados.....	202
10.3.1 Os saberes.....	203
10.4 Grau de importância dos argumentos – valoração.....	205
10.4.1 Classificação dos argumentos escolhidos nos dois momentos.....	205
10.5 Análise comparativa dos dois grupos de pesquisa.....	218
<b>11 AUTO-AVALIAÇÃO DA PESQUISA (META-AVALIAÇÃO.....</b>	<b>222</b>
11.1 Auto-avaliação da pesquisa – análise dos dados.....	222
<b>12 CONCLUSÃO.....</b>	<b>235</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>239</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>240</b>

## **INTRODUÇÃO**

Esta tese resulta de uma investigação realizada em duas subunidades administrativas da Universidade Federal do Ceará (UFC), sendo uma delas na Subunidade de Pagamento da Superintendência de Recursos Humanos e outra na Divisão de Zeladoria, da Maternidade-Escola Assis Chateaubriand (MEAC).

Trata-se de estudo de caso mediado pela pesquisa-ação, desenvolvido no período de um ano, com o envolvimento de doze pessoas no grupo de zeladoria da MEAC e nove componentes na Subunidade de Pagamento da SRH.

A proposta deste estudo foi conhecer os saberes constituídos com a prática da auto-avaliação e do planejamento participativos nesses ambientes, bem como a cultura avaliativa e as mudanças ocorridas com esse processo.

Teve como eixos norteadores:

- 1 a compreensão dos implicativos na vivência participativa da auto-avaliação e do planejamento;
- 2 a capacidade de aceitação e o entendimento do que sejam uma prática reflexiva, coletiva e seus efeitos; e
- 3 a análise de como os co-pesquisadores agiam entre si e interagiam com intervenção, e, ainda, o que aprendiam com essa prática, o que mudava neles na maneira de pensar e ver o mundo.

### **O Problema**

Pesquisa que realizamos em programa de mestrado acerca da avaliação de desempenho e autocrescimento dos técnico-administrativos na Universidade Federal do Ceará (UFC) revelou, com a máxima clareza, a necessidade de ampla discussão sobre avaliação e planejamento na referida Instituição, bem como a respeito da avaliação institucional, ainda não iniciada, visto que a Lei 10.861, de 14 de abril de 2004 que criou o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) ainda não havia sido publicada.

Os dados colhidos durante a investigação realizada com os gestores, em 2003, extrapolaram o aspecto da avaliação de desempenho e lançaram uma indagação sobre o exercício de planejamento e da auto-avaliação nas unidades da UFC. Reconheciam os gestores a necessidade de avaliação mais abrangente na Instituição, que desse conta de todos os aspectos inerentes ao desenvolvimento das atividades nas áreas de ensino, pesquisa e extensão, bem como na área administrativa, porquanto todas praticam inter-relação continuamente no fazer acadêmico.

Em se tratando da avaliação de desempenho, consideraram que a atual sistemática de avaliação dos técnicos era de alto nível. A prática, porém, vinha sendo conduzida pelo emaranhado de vícios e manias próprios da cultura organizacional do “deixa prá lá”. Identificaram problemas decorrentes da inadequada administração superior e das gerências internas imediatas, impedindo que tal cultura desse lugar a outra, de compromisso efetivo. Alguns verificaram a inobservância da legislação vigente, o desconhecimento dos deveres sociais dos servidores públicos, incluindo-se técnico-administrativos e docentes, a destacar as questões de assiduidade, pontualidade e responsabilidade e ainda:

- 1 Perceberam nitidamente a cultura de paternalismo e do corporativismo muito bem ancorada na concepção equivocada que muitos servidores possuem sobre o sindicato, na medida em que o buscavam para efetivar denúncias de possíveis injustiças cometidas pelos gestores, quando, na verdade, apenas não queriam cumprir seus deveres.
- 2 Evidenciaram que a forma como a sistemática de avaliação era tratada pela gestão impossibilitou qualquer outro intento de uso, a não ser o da progressão funcional. Desse modo, tal atividade deixou de ser encarada como ferramenta de trabalho desencadeadora de maior e melhor desempenho do servidor para servir unicamente como modo de promover a progressão funcional.
- 3 Ressaltaram a forma injusta como vinha sendo realizada, principalmente quando repetiam claramente que alguns gestores copiavam a auto-avaliação dos servidores com receio de se indispor com estes, visto que não daria em nada um conflito demandado de tal atitude. Assim, todos os servidores, tanto os que realmente trabalham como os que raramente freqüentam a Universidade, se alçavam à categoria de excelentes profissionais, contrariando a própria realidade.
- 4 Reconheceram alguns que as fases A (auto-avaliação) e D (reunião entre avaliados e avaliadores), se encaradas com seriedade, propiciariam mudança de mentalidade. Usaram a expressão “mudança de consciência e de mentalidade”, inúmeras vezes, para falar da necessidade de despir o *homem velho, cheio de vícios, para encontrar o homem novo*.
- 5 Ao conceituar a avaliação como processo de busca, de conquista, revelou esperança em algo novo, como a mudança interior no próprio indivíduo, esperando que a avaliação não se dê apenas como possibilidade de melhorar salários ou condições de trabalho.



- 6 Ressentiram-se da falta de política da gestão com liderança e da “falta de seriedade” com que a avaliação de desempenho era conduzida por técnicos e gestores, expressão que aparece repetido por quarenta e duas vezes durante as entrevistas efetivadas no âmbito do mestrado.
- 7 Nos centros acadêmicos, professores e técnicos - não identificados com a função administrativa que exercem - solicitaram que houvesse capacitação para que pudessem assumir tais funções. Observaram e assumiram a falta de planejamento e avaliação participativa em algumas ações realizadas na Universidade e de planejamento nas unidades e/ou setores.
- 8 Gestores da área administrativa sugeriram desvincular a avaliação de desempenho de qualquer recompensa financeira, de modo que esta pudesse contribuir, preponderantemente, para o melhor desempenho e desenvolvimento pessoal e interpessoal.

Acerca da avaliação de desempenho dos servidores técnico-administrativos, a Divisão de Acompanhamento e Avaliação do Departamento de Desenvolvimento de Pessoal da Superintendência de Recursos Humanos (DAA/DDP/SRH/UFC), da qual fazemos parte, a partir desta e de outras pesquisas e seminários sobre o assunto, desenvolveu amplo projeto de mudança da avaliação de desempenho para atender aos reclamos do corpo técnico-administrativo e adequar-se ao novo Plano de Cargos e Carreira dos Servidores Técnico-administrativos em Educação (PCCTAE). Tal trabalho foi iniciado em 2004 pela DAA/DDP/SRH e tem previsão de conclusão em 2007, com a inserção do novo Subprograma de Avaliação de Desempenho dos servidores técnico-administrativos Estáveis da UFC no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que deverá ser submetido à aprovação pelo Conselho Universitário (CONSUNI).

Na pesquisa de mestrado a que nos referimos há pouco os gestores apontaram inúmeros caminhos para uma avaliação transformadora e emancipadora. A investigação abriu portas para que novos estudos pudessem ser realizados considerando as sugestões apresentadas pelos gestores.

Outras pesquisas ainda poderiam ser realizadas no tocante a avaliar a Organização, com base em outros programas institucionais e/ou das práticas administrativas, permeadas por planejamento integrado, pela auto-avaliação continuada e participativa, que pudesse formular os saberes necessários ao despertar para a cultura de avaliação institucional. Foi esse, portanto, o caminho que resolvemos investigar melhor no programa de doutorado, mediante a

pesquisa-ação (THIOLLENT, 2003; TOBAR e YALOR 2001), realizada, *simultaneamente em múltiplos locais*, com análise comparativa dos dados obtidos entre os ambientes pesquisados no âmbito da UFC.

Assim, este trabalho caracteriza-se como atividade contínua e aprofundada à pesquisa iniciada no mestrado, apresentando como ponto de partida a indagação a seguir: **A prática reflexiva da auto-avaliação e do planejamento participativo em unidades acadêmico-administrativas da UFC será capaz de elaborar saberes necessários ao despertar para a cultura de avaliação?**

### **Formulação das hipóteses**

Entende-se por hipóteses as suposições realizadas com base em pesquisa anterior (mestrado) e em observações empíricas. São, portanto, antecipações da resposta ao problema apresentado há pouco.

- 1 Inexiste cultura de auto-avaliação, planejamento e avaliação permanente na UFC, sendo as atividades desenvolvidas sempre na medida das necessidades emergentes e da temporalidade exigida.
- 2 As atividades desenvolvidas no cotidiano das unidades acadêmico-administrativas da UFC não obedecem ao plano de trabalho coletivamente elaborado na unidade nem guardam consonância com o planejamento anual da Instituição.
- 3 Cria-se cultura de avaliação em ambientes acadêmico-administrativos quando mediamos, permanentemente, auto-avaliação, planejamento e avaliação participativa e continuada envolvendo avaliados e avaliadores (gestores e técnicos) em todo o processo.
- 4 As práticas reflexivas do *fazer* produzem um tipo de saber, uma aprendizagem, que pode acontecer apenas no nível intelectual e que precisará ser incorporada ao cotidiano da vida pessoal e profissional para se constituir cultura.

### **Objetivo Geral**

Conhecer os saberes elaborados na prática reflexiva da auto-avaliação e do planejamento participativos em subunidades da UFC, que, teoricamente, poderão subsidiar o desenvolvimento de cultura de avaliação.

### **Objetivos Específicos**

- Identificar se existem planos de trabalho coletivamente elaborados e avaliados nas unidades acadêmico-administrativas da UFC, como se operacionalizam, quando e como são realizadas suas avaliações.

- Escolher, dentre as macro-unidades da UFC com interesse em participar da intervenção, ambientes cuja experiência de auto-avaliação e de planejamento participativos seja ainda incipiente, e onde haja predisposição das chefias imediatas nessas subunidades em colaborar com a pesquisa.
- Conhecer, nas subunidades escolhidas para intervenção, a concepção que os técnicos possuem acerca da auto-avaliação e do planejamento participativos, ou seja, o que pensam, o que fazem e como desenvolvem essas ferramentas em seu *locus funcional*.
- Sensibilizar e treinar os gestores e os técnicos nessas unidades sobre auto-avaliação, planejamento, avaliação processual e dialógica no trabalho.
- Realizar auto-avaliação e elaborar, coletivamente, plano de trabalho anual, a partir dos dados da auto-avaliação; acompanhar e avaliar mensal e conjuntamente a operacionalização de suas ações.
- Observar, durante as reuniões de avaliações, o engajamento e o grau de aceitabilidade ao trabalho participativo, continuado e permanente, as mudanças conceituais expressas, os saberes/aprendizagens formulados na prática e a criação da cultura da avaliação.
- Identificar, junto aos gestores e técnicos envolvidos nos múltiplos ambientes onde a intervenção se realizou, a realidade expressa em relação à cultura de avaliação como tempos lineares e circulares utilizados, mudanças internas ocorridas, fraquezas e fortalezas dessa prática, suas aprendizagens e o nível de despertar para a cultura de avaliação.
- Desenvolver análise comparativa entre os ambientes pesquisados para observar as semelhanças e diferenças na constituição de saberes ou conhecimentos, bem como as facilidades e dificuldades inerentes a cada ambiente.

Esperamos que este trabalho possa contribuir para orientar as práticas cotidianas dos gestores, nas unidades acadêmicas, de modo a colaborar na compreensão da importância da auto-avaliação participativa, integrada ao planejamento coletivo e permanente para a Instituição.

Com tal propósito, foi realizada uma revisão da literatura pertinente, abordando os aportes teóricos que norteiam a investigação. Para melhor compreensão, este ensaio foi organizado da seguinte forma:

O **segundo** capítulo – logo após a Introdução, que é o primeiro - apresenta o histórico da criação das universidades desde a Renascença, finalizando com o histórico de

criação da UFC, palco onde se desenvolveu a pesquisa.

O **terceiro** módulo delinea as contribuições que a educação e a avaliação podem conceder a fim de estabelecer uma cultura de mudança.

Uma reflexão sobre auto-avaliação participativa, planejamento, saberes e cultura, como dimensões a serem permanentemente perseguidas nas instituições, é o que expõe o **quarto** segmento.

O **quinto** capítulo é um breve histórico da avaliação institucional no âmbito da Educação Superior no Brasil, finalizando com a prática da auto-avaliação institucional na UFC, com origem na criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), sem esquecer de apontar as dificuldades e resultados dessa experiência iniciada em 2004 e encerrada em setembro de 2006.

O segmento número **seis** traz o mapeamento da auto-avaliação e do planejamento participativos e coletivos na UFC. Nesta parte, buscamos primeiramente conhecer como sucedem essas práticas e qual o perfil da UFC, atualmente em relação ao trabalho participativo. Realizamos uma análise comparativa desse perfil entre o ano de 2005, antes do início da etapa de auto-avaliação institucional amparada na lei 10.861, que criou o SINAES, e o ano de 2006, no período de conclusão da referida etapa. O objetivo desse mapeamento foi verificar, primeiramente, um dos pressupostos da pesquisa, de que desconhecíamos na UFC a existência de auto-avaliação e planejamento participativos e coletivos em suas unidades, bem como observar se a realidade institucional se alterara em consequência da vivência da etapa de auto-avaliação institucional instituída pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), além de facilitar a escolha dos dois ambientes para intervenção que ocorreria.

O módulo **sétimo** aborda o método escolhido seus passos e sentidos, bem como o delineamento da pesquisa, a população, a amostra, a coleta e o tratamento dos dados.

Iniciando o relato da pesquisa propriamente dita, o **oitavo** capítulo apresenta as características e especificidades das unidades envolvidas na pesquisa-ação. O **nono** segmento demonstra as fases da pesquisa e a forma como os dados foram coletados. O **décimo** discute os resultados, analisando comparativamente os indicadores recolhidos nos dois ambientes pesquisados. A auto-avaliação da pesquisa (meta-avaliação) é o que aborda o **décimo primeiro** capítulo. Por último, nossas considerações finais, - que constitui o capítulo **décimo segundo**, seguido das referências bibliográficas e apêndices.

## 2 A UNIVERSIDADE E SUAS ORIGENS

Os séculos que varreram civilizações e refundiram povos não transformaram a misteriosa fisionomia do individualismo e da hierarquia pesada que abarca a história das instituições, longe ainda do trabalho participativo e/ou em equipe que contribua com a contextualização de informações que estimulem o autoconhecimento.

O capítulo segundo apresenta o histórico da criação das universidades desde a Renascença, finalizando com o histórico de criação da UFC, palco onde se desenvolveu a pesquisa.  
(SOCORRO SOUSA)

### 2.1 As escolas da Idade Média

A história do ensino superior e da universidade confunde-se com a história da Idade Média e com a história da Igreja. Conhecê-la é importante para entendermos o longo processo de mudanças, que culminou com sua criação, e desfazermos algumas falsas interpretações e preconceitos sobre ela forjados.

Comenta Llorca (1976, v. II, p. 29) que ao lado das incontestáveis sombras que cobriram a Idade Média, claridades se faziam visíveis na “noite dos mil anos”, pois a filosofia e a teologia elevaram-se aos cumes mais altos; as ciências exatas lançaram os seus fundamentos; as universidades exerceram influxo político, religioso, cultural e social. Possivelmente, o mesmo acontecerá no futuro quando os historiadores referirem-se ao século XX como atrasado em relação ao século XXI com seu brilhantismo tecnológico e avanços vertiginosos.

Neste texto, começamos por conhecer um pouco o cenário do *medievo*, que foi mais restrito à Europa ocidental, conforme esclarece o Dicionário Storico-Religioso (1966, p. 585), em que a cultura se formou sob o signo do cristianismo, com características relevantes como: teocentrismo; domínio do Pontificado e do Império; feudalismo; corporações; cruzadas; inquisição; preservação da cultura clássica romana e recuperação da cultura e filosofias gregas.

Na perspectiva de Ullmann (1994, p. 23), vendo deste ponto de vista, a *média tempestas* parece mais um Renascimento, pela infinidade de propostas e mudanças, mesmo que lentas, do que a idade da escuridão, do atraso.

É, pois, neste cenário que vamos encontrar as escolas anteriores às universidades, que mais tarde foram se transformando. Escolas fundadas e coordenadas pelo cristianismo, razão pela qual o autor acredita que pertence a ele, ao cristianismo, a glória de ter organizado o ensino.

Foram quatro as escolas desenvolvidas antes do surgimento das universidades: as escolas *monaicas*, *presbiterais*, *episcopais*, *palatinas*. A *escola monástica* do Oriente – voltada para vida religiosa a partir do século IV, e sob a direção de um ancião no deserto egípcio, educava meninos e adolescentes para a vida espiritual, mais que a intelectual (DIZIONARIO STORICO-RELIGIOSO, p. 954). A Bíblia e os Santos Padres constituíam o único objeto de estudo dessas escolas. Mais tarde incluíram gramática, poetas latinos e historiadores romanos. No início as portas dessas escolas eram abertas também para leigos, mas, no ano 451, o Concílio de Calcedônia restringiu o atendimento somente para futuros integrantes da vida monacal.

No Ocidente, as escolas *monacais* preocupavam-se também com a cultura. Santo Agostinho (350-430) introduziu as escolas *monacais* na África, em Tagaste. (LLORCA, v. I, p. 602-603). Na Gália, os monges de São Martinho fundaram um mosteiro em Marmoutier, onde jovens frades dedicavam-se à tarefa de copiar manuscritos. Um depoimento de CÉSAR confirma a existência do ensino dos druidas antes da chegada dos monges e para onde acorriam um grande número de jovens. Na Europa, São Patrício (+ 465) erigiu o mosteiro Armagh, na Irlanda, o qual se converteu em centro de cultura e difusão religiosa.

O movimento monástico atingiu culminância com São Bento, com os beneditinos, espalhando-se pela Itália, França e Irlanda. Cada convento beneditino possuía biblioteca própria e sala para copistas. Nos séculos XII e XIII, a França, a Alemanha, a Itália, a Espanha e a Hungria cobriram-se de mosteiros. Os mosteiros dividiam-se em duas seções: uma para leigos e outra para os meninos que se dedicariam à vida monacal (LLORCA, v. II, p. 254-255). As escolas monacais e mosteiros não viviam isolados, comunicavam-se entre si, enriquecendo suas bibliotecas e salvando muitas obras, que, sem esse labor, teriam desaparecido.

As *escolas presbíteras ou paroquiais* nascem por determinação do II Concílio de Vaison, que obrigava todos os párocos rurais a receber meninos em suas casas canônicas, a fim de educá-los no modo de vida da cristandade, ensinando-lhes os Salmos e as Escrituras, e a escrever, a ler e a contar, com o objetivo de serem dignos sucessores no trabalho paroquial.

As *escolas episcopais* ou *catedralísticas*, que passaram a existir desde o século VI, atingem seu apogeu quando as escolas monacais, típicas do agrarismo medieval, perdem as forças e a liderança (DE BONI, 1988, v. II, p. 91). As *escolas episcopais* visavam à formação dos padres, e, como as demais, também abriam suas portas para leigos. Lá, somente ordenava-se diácono quem tivesse lido quatro vezes o conjunto de livros do Antigo e Novo

Testamentos. Essas escolas, sob a dependência do bispo, eram dirigidas por um *scholasticus*, nome latino para o professor, o qual recebia, ainda, a denominação de *magister scholae*, *grammaticus* ou *didascalus*.

No século XII elas atingiram seu ponto mais elevado, e no dizer de Daniélou e Marrou (1996, p. 441), em *Nova História da Igreja*, “foram como que a ante-sala para o surgimento das universidades”, o que não significa dizer que as escolas monacais também não tivessem contribuído para a formação das universidades.

Pela escassez de bispado naquela época, essas escolas não atingiram grandes espaços geográficos, mas, rapidamente, espalharam-se pela Itália, França, Inglaterra, Alemanha e Espanha, e foi somente na vizinhança do ano 1000 que mais bispos se ordenavam, ampliando assim o programa de estudos para filosofia, teologia e *artes liberales*, sendo esta última compreendida como o ensino de retórica, gramática e lógica (*trivium*), e geometria, aritmética, astronomia e música (*quadrivium*).

A partir do século XII, no contexto ainda de uma sociedade feudal, onde a educação se dava em mosteiros, as necessidades dos alunos avançaram a tal ponto que os estudantes começaram a se mobilizar no sentido de elevar o ensino a patamares superiores. Alguns centros também começaram a se desenvolver e as cidades ganhavam tamanho maior exigindo um saber para além do que se ensinava nos mosteiros. Os estudantes destas escolas começaram a se reunir em forma de agremiações, dando origem ao primeiro movimento estudantil chamado *universitas*, que significava “união de nós” e consistia em um tipo de ensino que era superior aos demais.

Em Bolônia, ao sul da Itália, eles formaram as primeiras *universitas*, onde os estudantes escolhiam, controlavam e pagavam os melhores professores para lhes ensinar. Em Paris os melhores professores eram escolhidos por seus pares, que se reuniam para dar aulas a outros professores, formando assim um núcleo *universitas*. Esse ensino e esses professores eram rotulados de professores superiores, porque o seu saber era superior aos demais. A partir daí são introduzidas também novas disciplinas, fazendo-se elevar o nível do ensino e da aprendizagem. Assim, nasce a educação superior e, paralela a esta, um movimento sobre os honorários de professores surge em Paris. A Igreja rebateu o tal pleito dos professores alegando que, se o saber vinha de Deus, os professores deveriam dar aulas por missão. É, pois, nesse período que surgem também as corporações de estudantes e professores.

Com o tempo, esses cursos superiores precisavam ser reconhecidos e licenciados. Conforme o III Concílio Lateranense, para formalizar a faculdade de ensinar, o *magister*

*scholae* conferia, gratuitamente, a *licentia docendi*, restrita à diocese a que o novo mestre pertencia, e nas universidades, a *licentia ubique docendi* seria privilégio concedido pelos Papas, uma vez que o ensino superior era proveniente da fonte do saber que vem de Deus. Sendo o Papa o representante de Deus na Terra, somente ele poderia conceder tais licenças (ULLMAN, 1994, p. 34-35).

### 2.1.1 Escolas com características de pré-universidades na Antigüidade

Conforme Ullmann (1994, p. 57-67), não existiram universidades antes do século XII ou XIII e sim o que ele denomina de pré-universidades, que surgiram ao longo dos tempos em vários lugares do planeta.

O autor destaca a escola ascético-terapêutica de Buda (650-550 a.C), na Índia, com algumas pequenas características de universidade, porém sem nenhuma especulação de cunho ontológico. A escola budista não tinha chancela formalmente oficial, nem ensinava ciências particulares, nem os alunos constituíam uma *societas*, para defenderem os seus interesses, como fariam os estudantes e os professores do período medieval. Nesse sentido, “faltando a meditação e a investigação sobre a universidade do ente, faltando a organização de uma escola oficialmente criada, assim como não havendo vários mestres ensinando publicamente a muitos discípulos, faltando o ensino das ciências particulares, não pode existir universidades” (TOBIAS, 1969, p. 81).

Assim também como Buda, mas pregando a reforma dos costumes, o amor ao próximo, a piedade filial, o desprezo das riquezas e das glórias mundanas, surge a escola de Confúcio (511-487 a.C) na China. Faltava a Confúcio e a seus discípulos a universalidade do ensino e o espírito corporativo, razão por que não formou uma *universitas*, embora sua escola tenha sido de inestimável importância.

A escola de Pitágoras (582-500 a.C) na Grécia, com todo seu prestígio para a época, “representando avanços com traços de cultura superior”, no dizer de Tobias (p.82), não tinha alcance social, valia-se de sua autoridade e prestígio, sem atender à busca racional e objetiva da verdade. Formava uma comunidade esotérica de vida comum e celibatária, com a prática do silêncio, abstenção de certos alimentos e exame de consciência diária. Dos seus ensinamentos, apenas representava avanços para a época o fato de ensinar lições sobre o universo e sobre a constituição do cosmos, com astros orbitando em esferas concêntricas.

Um pouco diferente das escolas acima, a academia platônica na Grécia, fundada por Platão por volta do ano 387 a.C., apresenta nítida feição de curso superior. Advoga Ullmann (1994, apud Jaeger 1991, p. 113) que Platão não suspeitava, por certo, que ela teria



influência milenar. Sua filosofia abarcava a dialética, a física e a ética. Por influxo pitagórico, estudava-se, igualmente, na Academia, a matemática, a música e a astronomia. O objetivo de Platão sempre foi a ciência verdadeira, fundada na razão, jamais se satisfazendo com a opinião vulgar.

Assim também, o Liceu de Aristóteles (384-322 a.C) explorou o pensamento humano em todas as suas direções, tentando buscar a verdade. Explorou os escritos lógicos, metafísicos sobre meteorologia, zoologia, botânica, psicologia, moral, retórica, poesia, etc. Ullmann (1994) concorda com Scarchermeyer (1981) no tocante a que essa miscelânea de áreas de estudo “denota ter sido o fundador do Liceu um gênio universal, de conhecimentos enciclopédicos, com tendência empirista e naturalista” À escola peripatética de Aristóteles, não se pode negar um extraordinário nível superior. “A influência de Aristóteles perdura pelos séculos afora” (NEWMAN, 1959, p.135-136), mas sobre a idéia de universidade, conclui Ullmann (1994 p.63): “Se, porém, colocarmos o estagirista no leito de Procusto da idéia de *universitas* medieval, a envergadura do Liceu não alcança a grandeza exigida. Pelas mesmas razões aduzidas para os demais fundadores de escolas, a de Aristóteles não pode ser considerada universidade [...]”.

Do mesmo modo compreende que não se enquadrariam nesse conceito de *universitas* as escolas sofistas, apesar de seus numerosos seguidores, que difundiam a doutrina de seus mestres na Àsia, na África do Norte, na Itália, sem falar na Grécia. Sobre isso comenta D’irsay:

Esses (os mestres), que ali ensinam e os que escutam (alunos), são homens de estudo isolado, sem vínculo com o Estado nem com a sociedade; por seus esforços pessoais, eles chegam às alturas inebriantes das alegrias filosóficas; porém, falta-lhes um objetivo definido no âmbito da coletividade (D’IRSAY, 1933, I, p. 29-30).

### 2.1.2 Algumas instituições com traços marcantes de universidade

Quatro instituições se aproximam ou se igualam ao conceito de universidade do período medieval e Ullmann (1994 p.64-68) as distribui do seguinte modo: duas em Alexandria; uma em Constantinopla, e a quarta em Cairo no Egito.

A primeira delas é o *Mouseion*. Ao dirigir o pensamento para encontrar-se diante do famoso Museu fundado por Ptolomeu I (323-285 a.C), em Alexandria, Ullmann (1994) pergunta-se: estamos diante de uma universidade? Segundo Daniéllou e Marrou, (op cit, p. 262-263), “no século IV, Alexandria é uma grande cidade universitária, que em particular, para a Medicina, atraía estudantes de muito longe”. Como centro de investigação científica nada lhe faltava, pois segundo a tradição ele contava com um observatório, um zoológico,

jardins para aclimatar plantas, salas de dissecação e museus. Filólogos, homens de letras, humanistas e cientistas compunham o quadro docente (p. 261). Conforme Reyes (1987, p. 36), “em três séculos, duas valiosas bibliotecas acumularam um acervo de setecentos mil volumes”.

Inegavelmente, em Alexandria, cultivavam-se muitas ciências; a criação tinha selo oficial do rei Ptolomeu; variado era o corpo docente. Na verdade, a julgar pelo que se considera universidade na Idade Média, o título de *universitas* não podia ser conferido a *Mouseion* apenas por não constar, na sua história, nenhuma referência acerca de corporação de alunos e mestres e nem tampouco sobre a *licentia ubique docend* emitida pelo papa aos seus mestres.

Uma outra instituição que não pode ser silenciada é a famosa escola catequética denominada *Didaskaleion*. Por lá passaram luminares como Panteno, Clemente de Alexandria e Orígenes, defensores da doutrina do Evangelho (DANIÉLOU e MARROU, 1996, v. I, p. 195). Sobre essa escola, afirma Grabmann.

Um estreito enlace entre a filosofia e o cristianismo se estabelece na escola catequética de Alexandria (Panteno, Clemente de Alexandria e Orígenes), na qual os ensinamentos do platonismo, do estoicismo e os de Filon encontraram cordial estima e utilização abundante, com vistas aos fundamentos da especulação e sistemáticas teológicas. A filosofia grega é tomada aqui como guia dos pagãos para Cristo, como propedêutica para a teologia, para o desenvolvimento da pítis para a gnôsis (GRABMANN, 1928, p. 9).

E Ullmann (1994, p. 65) finaliza: “se na Idade Média, para ser *universitas*, bastava uma única faculdade, como, por exemplo, a de direito em Bolonha, sem dúvida alguma, em Alexandria, perfilam-se duas universidades em sentido quase pleno”.

O mesmo acontece com a “universidade” de *Constantinopla*, criada em 425 de nossa era por Teodósio II, que funcionou até 1453. Os professores eram pagos pelo Estado e dedicavam-se intensamente ao estudo da gramática, compreendendo o grego e o latim, a filosofia, a retórica, o direito e a teologia. Essa universidade resultou de um decreto imperial; para ela afluíam alunos e professores de muitos lugares; nela eram praticados o ensino e a pesquisa, mas “não consta ter concedido a *facultas docendi*, nem há notícia de corporação de alunos e professores” (ULLMANN 1994, p.66).

Por fim, convém reconhecer uma instituição que, mesmo desconhecida, possui grande relevo histórico. Trata-se da “universidade” de *Al-Azhar* do Cairo, no Egito, erigida em 988 e pertencente à Idade Média. Segundo Ullmann (p.67), “estamos diante da primeira *universitas strictu sensu*. Atraía mestres e alunos de todo o mundo mulçumano”. “Formava teólogos e não negligenciava a totalidade do saber [...] Carecia de um único aspecto: a agremiação de estudantes e mestres”.

### 2.1.3 O surgimento das universidades medievais

Diversas foram as causas para o surgimento das universidades medievais. Cripa (1966, p. 52-53) enumera algumas das principais. Em **primeiro lugar**: o renascimento das cidades com a abertura do comércio marítimo no Mediterrâneo. Em **segundo lugar**: a curiosidade estimulada pelas cruzadas para o estudo científico e o gosto pela universalidade do conhecimento. As corporações autônomas que iam se formando espontaneamente constituíram uma **terceira causa**. **Quarto lugar**: é que as escolas monacais, catedralícias e palatinas (nos palácios) não mais satisfaziam aos anseios do saber, em face das novas ciências (filosofia, direito, medicina, história natural e astronomia), sendo, por isso, necessário criar uma nova instituição – a universidade. **Quinta causa**: o fato de fervilhar por toda parte a tendência de se formarem associações, grêmios ou corporações. No final do século XII e por muito tempo depois, *universitas* aplicava-se a todo tipo de corporação de comerciantes, artífices etc, ou seja, significava uma associação de pessoas com ocupações idênticas para salvaguardarem os seus interesses; estudantes e professores passaram a usar a mesma terminologia. Para Cripa (1966, p. 53), “a universidade significa, pois, antes de mais nada, uma comunidade de vida e de interesses”; hegemonia do papado sobre os monarcas e os países europeus e a concessão da *licentia ubique docendi*, outorgada por diploma pontifício; certo ecumenismo internacional que representava as corporações, unificando-se por meio da língua latina e a profissão de fé cristã; não faziam distinção entre classes sociais; clérigos, monges e leigos, indistintamente, integravam a *universitas*; motivos políticos como a emigração de professores e alunos formando novas universidades como a de Bolonha, Paris e Oxford.

Na verdade, na histórica do nascimento das universidades da Idade Média, é impossível remontar a uma só causa. Ullmann (1994, p. 76) aplica-lhes as causas aristotélicas para resumi-las:

**A causa material**: é o acúmulo do saber humano em todas as suas latitudes, à disposição dos espíritos curiosos. **A causa formal**: expressa-se no desenvolvimento corporativista dos mestres e alunos [...]. **A causa eficiente** [...] formação espontânea da *universitas* e no reconhecimento social, por

parte da Igreja e/ou do poder público temporal ou, ainda, na origem *ex privilégio* (= *ex-auctoritate*), podendo ser fundação papal ou do imperador (rei ou príncipe). Por fim, qual a causa final das universidades? Servir a Deus e à Igreja, sendo úteis à sociedade.

Janotti (1992, p. 49), mesmo omitindo um aspecto importante dos fatores condicionantes ao surgimento das universidades, à formação das corporações, sintetiza:

As condições que presidiram o nascimento das universidades foram proporcionadas pela cidade: concentração demográfica, aparecimento de uma classe interessada no direito romano (a burguesia), a intensificação das relações, contato com civilizações até então desconhecidas, concentração cultural – tais foram os fatores que condicionaram, social e culturalmente, as origens das universidades.

#### 2.1.4 As universidades mais importantes do medievo. A de Portugal: um caso a parte.

Sobressaíram-se nesse período universidades européias, como a de Bolonha e seu centro de estudos de direito civil e canônico, a Universidade de Paris e seus estudos de teologia, e a de Oxford, na Inglaterra. Algumas faculdades de medicina, como a de Salerno e a de Montpellier, e, nos séculos XIII e XIV, a Universidade de Praga.

Na península Ibérica, especialmente na Espanha, destacam-se no medievo e no Renascimento: Palência (1212), Salamanca (1218 ou 1220), Valencia (1500), Alcalá de Henares, (1508), e, no século XVI, a Espanha é coberta por uma rede de universidades de origem *ex privilégio*, ou seja, surgiram por iniciativa real, eclesiástica ou de algum príncipe, sendo, depois, confirmadas por Roma.

Mas, se por toda a Espanha se respirava vida cultural desde o século XIII, a situação de Portugal era diferente. Ullmann (1994, p. 219) explica que, por sua localização periférica, Portugal ficou um tanto à margem da ebulição econômica, social e cultural da Europa, no medievo. A invasão árabe da Península Ibérica muito contribuiu para esse atraso cultural. Até o século XI, entre 1082 e 1086, Portugal só possuía escolas eclesiásticas, e no século XII escola catedralícia, havendo em Lisboa uma escola episcopal. Em comparação com a Europa, Portugal estacionara num verdadeiro anacronismo cultural.

A primeira Universidade de Portugal só veio a ser erigida em 13 de agosto de 1290 pelo Papa Nicolau IV. Enfatiza o autor que Portugal deve a Dom Dinis a iniciativa de erigir uma universidade.

A Universidade de Portugal não teve a expressão necessária, havia poucos professores, e os alunos, com maiores recursos, iam estudar em universidades estrangeiras. O que mais impressiona aos historiadores, e especialmente a Ullmann (p. 224), é o fato de a

*alma mater* portuguesa não ter fixado, desde o começo, raízes profundas num lugar certo, “ora encontramos-na funcionando na Capital, ora em Coimbra, permanecendo, assim, 194 anos de existência em Lisboa e 53 em Coimbra [...] um acontecimento inédito na história das universidades”. Por esta razão, até o nome da universidade era difícil de definir nos períodos de suas migrações: *Conimbricensis* ou *Ulissiponensis*.

Mas foi no século XVI, sob o reinado de Dom João III (1502-1557), copiando o *modus Parisiense*, que Coimbra começou a destacar-se, devido à reforma e à nova estrutura, sem se descuidar, também, da fundação de colégios universitários.

Não podemos deixar de ressaltar a importância das universidades medievais para entender o papel que elas vêm representando até os nossos dias. Como diria Ullmann (1994 p. 291-292), “estudar a Idade Média não é fazer arqueologia, nem visitar um museu, mas sentir o palpitar da modernidade no próprio coração desse período quase paradoxal”. Para ele, o medieval “não constitui uma idade intermediária, mas uma época inicial de fecunda gestação do futuro”. A Idade Média é um dos momentos não-fechados do curso da história e cujo contributo para a humanidade não se pode negar. Dirsay (1933, p.223) finaliza: “o retorno às origens e o acompanhamento da presença medieval, ao longo dos séculos, parece mostrar não ter havido cisão qualitativa, na história, mas prolongamento e continuidade”.

## 2.2 As universidades no Brasil

O ensino desenvolvido no Brasil, do Século XVI ao século XVIII, com seus cursos de filosofia e teologia, constituiu-se, principalmente, numa atividade do aparelho educacional todo montado ao serviço da metrópole (Portugal). Era mantido pela Companhia de Jesus, sob a liderança política educacional do Marquês de Pombal, quando aquela ordem religiosa foi expulsa do império português.

Àquela época, Portugal buscava superar as deficiências provocadas pelo feudalismo na marcha rumo ao desenvolvimento do capitalismo. Via na exploração colonial a única forma de acumular riquezas em ouro e prata transformáveis em moeda. A centralização do capital acumulado no Estado e no poder da burguesia já se dava por meio do monopólio do comércio. A exploração colonialesca suscitava, por vezes, certa resistência por parte dos colonos, mas logo era neutralizada pelo aparelho repressivo metropolitano. No Brasil este aparelho de repressão se dava pelo clero secular e pela Companhia de Jesus.

Com a repressão garantia-se a presença permanente das ideologias e práticas das classes dominantes, das diversas especialidades da burocracia estatal e da ordem religiosa. O poder dominador era tanto que, mesmo com a expulsão da Companhia de Jesus, abalando,

inclusive, o sistema educacional e escolar da colônia, a Igreja Católica continuou a dominar, juntamente com o aparelho repressivo do Estado, com as corporações de ofício e as normas sociais que regiam as práticas econômicas, com as políticas, os familiares e as orientações pedagógicas emanadas da educação.

Para compreendermos o período de inserção do sistema educacional no Brasil, é importante recordarmos o tempo da chegada dos jesuítas na *terra do cruzeiro* em 1549, juntamente com o governador-geral Tomé de Sousa. Tinham, por papel, além de converter os índios e de dar assistência religiosa aos colonos, por cumprimento de mandato real, manter, na retaguarda da sua atividade missionária, colégios para os ensinos primário, secundário e superior.

Segundo Brandão (1997, p. 6), suas escolas seguiam normas do “tratado *Rátio Studiorum* que previa currículo único para estudos escolares dividido em dois graus: os *Studia Inferiora* e os *Studia Superiora*”. Tal sistemática corresponde, hoje, ao ensino básico e superior. O *Studia Inferiora* se desenvolvia em sete séries anuais, seguido do *Studia Superiora*, com três anos para Filosofia e quatro anos para Teologia. Em filosofia, estudava-se a obra de Aristóteles, e em Teologia, as escrituras em hebraico, a teologia especulativa segundo Thomas de Aquino e, no último ano, Teologia Prática.

Ao longo dos anos, o ensino jesuítico foi passando por alterações para adaptar-se à realidade local brasileira e, em seus colégios, o sistema organizou-se em quatro graus de ensino, sucessivos e propedêuticos: o curso Elementar, o de Humanidades, o de Artes e o de Teologia.

Dos 17 colégios fundados no Brasil, o que mais se destacou foi o da Bahia, fundado em 1550, sendo o primeiro de todos. Não só servia de modelo para os demais como inovou com a criação de uma faculdade de matemática, no século XVIII.

Com a expulsão dos jesuítas do reino português e de suas colônias em 1759, por atentado à vida do rei, todos os seus bens, escolas e residências foram tomadas pela Coroa. No Brasil suas escolas, residências e propriedades rurais foram expropriadas e destinadas à leilão, favorecendo pessoas particulares, que passaram a explorá-las para outros fins. Os colégios da Bahia e do Rio Janeiro foram transformados em hospitais militares, onde, mais tarde, passaram a funcionar cursos de Cirurgia e Anatomia. A expulsão da Companhia de Jesus provocou o desmantelamento do sistema educacional brasileiro que passou a funcionar com as chamadas “aulas *régias*, dispersas, consistindo em aulas de Grego, Hebraico, Filosofia, Teologia, Retórica e Poética, Desenho e Figura, Aritmética, Geometria e Francês, quase todas

independentes e funcionando em locais distintos” (BRANDÃO, 1997, p. 7).

É, pois, nessa mesma época, que, enquanto fechavam-se os colégios dos jesuítas em todo país, se dava a abertura de cursos superiores em Olinda e no Rio de Janeiro.

No Rio de Janeiro nasce uma faculdade organizada conforme a Universidade de Coimbra, sob o crivo do modelo pombalino, com Estudos Menores – em Grego, Hebraico e Retórica – e Estudos Maiores, dividida em dois cursos - Filosofia e Teologia, sendo o primeiro propedêutico para o segundo.

Alguns autores divergem quanto ao ensino, em Olinda e Mariana, ter tido importância na formação política de revolucionários que levaram o Brasil à independência. Cunha (1980, p. 61) atribui que tais ideologias foram trazidas ao Brasil “pelas lojas maçônicas e pelos efeitos paradigmáticos da Revolução Francesa e da independência das colônias inglesas e espanholas na América”.

#### 2.2.1 O Ensino Superior no Império: Organização e Mudanças (1808/1889)

Após a transferência do poder metropolitano para o Brasil, o ensino superior passou por reestruturação. Era necessário formar burocratas para o Estado Nacional, profissionais aptos à produção de bens simbólicos e profissionais liberais.

No curso de Filosofia, os estudos de matemática, física, química, biologia e mineralogia foram deslocados para os cursos médicos e para a Academia Militar, onde, segundo Brandão (1997, p. 8), “ocorreu grande influência do positivismo que passou a ser ideologia dos progressistas contra as doutrinas veiculadas pela Igreja Católica e, por extensão, contra o regime monárquico e a escravidão”.

Ainda conforme o autor, durante o Império, o ensino superior não sofreu significativas mudanças. O núcleo do ensino superior, formado no início do Império, formou a base para a construção do que existe até hoje.

Em 1874 aconteceram mudanças mais significativas no ensino superior, foram elas: a criação da Escola Politécnica no Rio de Janeiro e a Escola de Minas de Ouro Preto, um ano depois. As escolas superiores, principalmente a de Direito, desempenharam papel central para a formação do aparelho estatal.

Em Portugal, até a época de Marquês de Pombal, e no Brasil, até a vinda da Corte, o ensino era estatal e religioso, o que fez secularizar o ensino público no Brasil. Somente a partir da época pombalina, a igreja deixou de gerir a educação escolar, que foi assumida pelo Estado, porém, eivada das doutrinas políticas da burguesia e de fortes bases materiais e

ideológicas da Igreja Católica. O sistema escolar estatal foi centrado na busca de o Estado garantir sua própria força e atender aos interesses da burguesia industrial e mercantil.

A Igreja Católica se manteve ligada ao Estado mesmo depois da Independência, em 1822, outorgada pela Constituição do Império em 1824. O sistema de ensino do pós-independência passou a ser estatal e particular, sendo este último mantido pela Igreja Católica sem a ingerência da estatal.

O ato adicional de 1834 dividiu o setor estatal nas esferas nacional e provincial. Com a esfera nacional, ficaram o ensino primário e médio na sede da Corte, e o superior em todo o país. Coube às províncias, apenas, o ensino primário e médio. Os diplomados nas escolas superiores ingressavam em qualquer escola de grau superior do país.

A idéia de nascer uma universidade no período do Império, defendida pelos liberais, foi abafada pelos positivistas, que entendiam ser mais vantajoso utilizar o recurso de uma universidade para beneficiar o estudo das classes populares e atender a um maior número de pessoas do que fundar uma universidade que seria restrita a poucos.

As unidades de ensino, neste período, eram extremamente simples e datadas de reduzida burocracia. Escolas, academias e faculdades, com organização mais complexa, com programas sistematizados, funcionários, meios de ensino e local próprios, só vieram surgir no Brasil bem mais tarde.

De 1808 até 1883 muitos cursos e disciplinas foram criados, entre eles Medicina, Odontologia, Farmácia e Obstetrícia, Engenharia, Direito, Agricultura, Belas-Artes, Economia Política, Matemática Superior, Química, História, Desenho e Música.

Foi neste período também, em que os cursos secundários não preparavam bem os alunos para o ingresso nos cursos superiores, que surgiram, então, os cursos preparatórios, que, eram usados para verificação do aprendizado. É daí que surgem mais tarde os exames de admissão e as primeiras idéias que, muito tempo depois, culminariam com os exames vestibulares.

É nesta mesma época que começaram a surgir os Liceus e o Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, cujo ensino tinha como objetivo preferencial a preparação para o ingresso no ensino superior. Esses exames preparatórios sofreram várias modificações até 1877. Chegou-se a uma situação tal que os exames preparatórios já não serviam mais para identificar os estudantes capazes de seguir o curso superior.

Rui Barbosa encontra a solução para o problema: abolir os exames parcelados que



já existiam e criar os exames de Madureza, realizados nas escolas secundárias.

No tocante ao ensino superior no Brasil, a partir de 1808, esse passa a viver sob a influência francesa, que teve como uma de suas primeiras providências a recusa para a criação de universidade no Brasil. Muitos dos quarenta e dois projetos de criação de uma universidade no Império foram calcados em referências francesas e, por isso mesmo, não eram aprovados. Tentativas ficariam adormecidas um tempo para ressurgirem mais tarde, após a Proclamação da República.

### 2.2.2 O Ensino Superior na Primeira República ou República Velha (1889 a 1930)

O início da primeira República foi marcado pelo positivismo, liderado por Benjamin Constant (1890 e 1891) entre outros, e termina com a era Vargas em 1931.

Proclamada por um golpe conspirado por liberais, como Rui Barbosa, por positivistas, como Benjamin Constant e por monarquistas ressentidos, como o Marechal Deodoro da Fonseca, a República Velha promulga sua Constituição em 1891, resultante de conflitos e composições de liberais e positivistas.

Entre o final do século XIX e início do século XX muitas mudanças aconteceram. As transformações econômicas e institucionais provenientes dos movimentos populares, da força da produção da borracha em 1912, do algodão, cacau, açúcar e mate, além da queda do café, do arranco industrialista com a penetração das empresas norte-americanas no Brasil, da primeira guerra mundial de 1914 e de suas conseqüências, tudo isso teve influência plural no aumento da procura pelo ensino superior.

Revolucionárias mudanças ocorreram ainda neste período e tiveram papel importante na educação superior no Brasil. As escolas superiores particulares, lideradas pela Igreja Católica, até então não muito aceitas, passaram a expedir diplomas com o mesmo valor que os expedidos pelas escolas federais. A partir daí, a uniformidade que existia no sistema de ensino superior do Império passou a ser substituída por diferenciadas estruturas administrativas e didáticas, havendo expansão dos estabelecimentos de ensino, que se estenderam para pessoas e entidades particulares, além das faculdades criadas pelos governos estaduais.

A partir de 1910, com a publicação do decreto do então Marechal Hermes da Fonseca, Presidente da República, foi criada a Lei Orgânica do Ensino Superior. Dentre os principais pontos desta lei, destacam-se:

- 1 Os estabelecimentos de ensino superior, criados pelo governo federal, não gozariam de qualquer espécie de privilégio. Nem mesmo o Colégio Pedro II poderia garantir matrícula dos seus concluintes em qualquer escola superior, tampouco as faculdades estatais poderiam emitir diplomas conferidores de exclusividade profissional;
- 2 A instituição dos exames de admissão;
- 3 A extensão da fiscalização estatal sobre escolas superiores criadas pelos estados e por particulares;
- 4 A criação do Conselho Superior de Ensino;
- 5 A criação da figura do livre-docente, inspirado no regime universitário alemão.

Os anseios de se criar universidades no Brasil, abafados no Império, foram liberados com a Proclamação da República. O desejo era tanto que, apesar de todo o controle do Estado por meio de reformas e decretos direcionados à educação superior, à revelia do poder central, surgiram três universidades no Brasil: no Amazonas, em São Paulo e no Paraná, mas tiveram curta duração. A universidade de Manaus foi criada em 1909 em pleno apogeu do ciclo da borracha, mas logo feneceu juntamente com o declínio do referido ciclo, dissolvendo-se em três estabelecimentos isolados.

Em 1911 foi fundada a Universidade de São Paulo, que nada tem a ver com USP atual. Seu objetivo era oferecer ensino em todos os graus e ensino transcendental, abrangendo assuntos de interesse geral. Defensores do ensino superior estatal passaram a criticá-la fortemente, e uma lei da Assembléia Estadual de São Paulo passou a não reconhecer os diplomas dos cursos de odontologia dessas universidades, ficando os seus alunos impedidos de exercerem legalmente a profissão de dentista, já que a universidade era particular. Ao fechar suas portas, não restou uma só escola de ensino superior que pudesse dar origem a outra universidade.

Em 1912, um ano após a criação da Universidade de São Paulo, um grupo de profissionais liberais e altos escalões do governo do Paraná promoveram a criação da Universidade do Paraná. O projeto era ambicioso, inclusive com a criação de hospitais universitários e maternidade. O ensino seria pago, sendo a gratuidade uma exceção.

Esse arrojado projeto não teve tempo de ser realizado, pois a reforma de Carlos Maximiliano, com efeito retroativo, impedia a equiparação de escolas superiores em cidades com menos de 100 mil habitantes, como era o caso de Curitiba. Findo o projeto, o Conselho Superior de Educação ainda reconheceu três de seus cursos isolados: as faculdades de Direito, Medicina e Engenharia. Somente em 1946 é que essas faculdades, acrescidas à de Filosofia,

vieram a compor a Universidade do Paraná, equiparada no mesmo ano e federalizada em 1950.

Mas no dia 7 de setembro de 1920, por meio do decreto nº 13.343, do Ministro do Interior Alfredo Pinto, é que foi determinada a criação da Universidade do Rio de Janeiro, a primeira instituição de ensino superior no Brasil que, segundo Brandão (1997, p. 20), “vingou com o nome de universidade” e nasceu com uma estrutura de aglutinação de diversas faculdades.

Até então não existia ainda o Ministério da Educação. Este só veio a ser criado na década de 30. A primeira universidade no Brasil nasce herdando muito da camada intelectual portuguesa, de onde somos originários, e de quem costumamos a nos desligar culturalmente.

Por aglutinação, técnica de organização e criação de universidade no Brasil a partir da Universidade do Rio de Janeiro foi também criada, em 1927, a Universidade de Minas Gerais. Nesse período o governo federal baixou Normas que iriam regulamentar a instalação de universidades nos estados. O Decreto nº 5.616, de 1928, dispôs que as universidades criadas nos estados gozassem de perfeita autonomia administrativa, econômica e didática e estabeleceu critérios de admissão dos estudantes, obedecendo a mesma regulamentação para os estabelecimentos federais. A fiscalização a esses estabelecimentos ficaria a cargo do Departamento Nacional de Ensino.

A organização de universidades por aglutinação sofreu severas críticas durante esse período. Os críticos denominavam-na de “fachada” e acreditavam que essa junção não iria impedir que as faculdades continuassem isoladas entre si, formando pequenos guetos dentro da própria instituição, entre outras críticas. Noticiadas em jornais e dividindo opiniões, esses grupos iam pouco-a-pouco criando adeptos de um lado e de outro. Essas opiniões findaram constituindo duas correntes de pensamento que surgiram a partir da Revolução de 1930, denominadas e nitidamente reconhecidas como: a liberal e a autoritária.

Contrariamente à criação por aglutinação, a Universidade do Rio Grande do Sul nasceu da diferenciação de uma única unidade, a Escola de Engenharia de Porto Alegre, que reunia uma diversidade de institutos e cursos. A primeira pesquisa tecnológica dentro do ensino superior foi realizada nesta escola, apesar de alguns institutos fora das escolas superiores já realizarem pesquisa.

### 2.2.3 A Era Vargas e o Ensino Superior (1930 a 1945)

Conforme Brandão (1997, p. 24), a era Vargas (1930 a 1945) conviveu com “liberalismo e uma diversidade de arranjos ideológicos, desde as idéias que defendiam a monarquia e a escravidão, a associação com o positivismo, até para legitimar a ditadura das oligarquias e a repressão aos trabalhadores”.

Foi no liberalismo **elitista** (contra a disseminação da educação das massas) de Fernando de Azevedo, diferentemente do liberalismo **igualitarista**, que nasceu a Escola de Sociologia e Política, em 1933, e a Universidade de São Paulo, em 25 de janeiro de 1934, tendo como coordenador pedagógico o próprio Fernando de Azevedo. O elitista defendia que o ensino superior formasse professores para a escola secundária, assim, a universidade estenderia a cultura lá elaborada a todo povo, uma forma disfarçada de fazer-de-conta que o ensino superior atingiria as massas. As idéias liberalistas alcançaram grande sucesso e foram adotadas pelas elites intelectuais. Acredita Cunha (1980, p. 237) que tanto a Escola de Sociologia e Política, de direito privado, quanto a Universidade de São Paulo possuíam objetivos meramente políticos, como chegou a afirmar o próprio coordenador político da USP de então, Júlio Mesquita Filho. Muitas escolas superiores existentes foram a ela incorporadas.

As medidas repressivas preparadoras do Estado Novo já estavam em ascensão, quando Anísio Teixeira idealizou a Universidade do Distrito Federal, criada em abril de 1935. O golpe de 1937 instituiu o Estado Novo inspirado no fascismo italiano, que não precisou reformar a estrutura do ensino superior. O Estatuto das Universidades Brasileiras, promulgado em abril de 1931, no Ministério de Francisco Campos, fornecia toda a normalização para esse grau de ensino sem necessidade de reformulações.

Os estudantes de cursos superiores no Brasil continuavam a se organizar, e em 11 de agosto de 1937, no Rio de Janeiro, iniciou-se o Conselho Nacional dos Estudantes (CNE), promovido pela Casa do Estudante do Brasil. Em dezembro de 1938, por ocasião do 2º Congresso Nacional dos Estudantes, organizado pelo CNE com a participação de representantes do Ministério da Educação, foi criada a União Nacional dos Estudantes (UNE) e, ainda no mês de dezembro, precisamente no dia 22, foi aprovada a proposta relativa aos estatutos da UNE.

Em 1942, vivendo no decurso da Segunda Grande Guerra Mundial, o governo brasileiro declarou guerra ao Eixo Berlim-Roma-Tóquio, em face da ofensiva da marinha alemã contra navios brasileiros. Os estudantes viram na aliança política e militar entre o governo do Brasil e países de regime fascistas, uma oportunidade para atacar o fascismo e,

por extensão, o Estado Novo instalado, mas Gustavo Capanema, condutor da política autoritária não permitiu o intento dos estudantes e tentou um golpe contra a UNE em 1943.

Em 1945 cessam-se as possibilidades de regime autoritário no Brasil, e em 1946, por uma assembléia eleita, promulgou-se no Brasil a Constituição de 1946 e implantou-se o regime liberal-democrático. A UNE passou a ter força política crescente e iniciou um processo de organização em torno de uma futura reforma universitária.

#### 2.2.4 O Ensino Superior no período populista (1945 a 1964)

Denominada de República Populista, a história social e política do período que se iniciava dar-se-ia sob a evolução de regimes populistas, que se assentavam sob o pacto de classes, sujeitos a tensões e conflitos, maiores ou menores, conforme as conjunturas econômica e política permitissem.

Foi nesse período que, na visão de Brandão (1997, p. 31), as matrículas do ensino superior nas universidades atingiram 65% dos alunos. Predominava as universidades organizadas por aglutinação de escolas isoladas, constituindo um dos principais vetores da transformação do ensino superior na República Populista, que chegou ao seu final em 1964 com trinta e nove universidades, contra dezesseis em 1954.

Comenta esse autor que a República Populista promoveu a fundação das primeiras cidades universitárias - os campi - inspiradas nas universidades norte-americanas. Apesar da forma de organização, os liberais da década de vinte criticavam o isolamento das faculdades nesses campi, pois, para eles mesmo estando localizadas dentro de uma mesma universidade, em um campus, elas permaneceram afastadas uma das outras, e isoladas entre si, durante muito tempo.

Sobre a questão da educação nacional como um todo, incluindo-se o ensino superior, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 4.024, promulgada em 1961, foi resultado da mais longa discussão sobre educação travada no país. Os debates se iniciaram em 1948, prolongando-se até 1961. Uma das discussões mais acirradas era sobre a defesa dos projetos Mariani e Lacerda. Mariani assegurava escola pública e gratuita para todos e Lacerda defendia o direito dos pais escolherem a escola para os seus filhos. O art. 2º da LDB acabou por preconizar que o ensino é direito de todos, tanto do Poder público quanto da iniciativa privada.

Em 1968, com a reforma do ensino superior, a LDB de 1961 foi profundamente alterada com a Lei 5.540 de 1968, e em 1971 pela reforma do ensino de primeiro e segundo graus (Lei nº 5.692/71).

## 2.2.5 O período militar e o Ensino Superior (1964 a 1985)

O período militar foi um período de profundas intervenções militares em várias áreas, especialmente nas organizações estudantis e de professores e nas universidades em geral. Todo material produzido pelas organizações estudantis, e até seus bens, era confiscado pelo governo. As universidades eram invadidas e seus projetos de reforma universitária e de modernização eram cassados. Um período de turbulência e de estacionamento das idéias evolucionistas.

Afirma Cristóvam Buarque (2003, p.21) que “a universidade brasileira foi paradoxalmente destruída e, ao mesmo tempo, fundada. Centenas de professores exilados e expulsos pela ditadura recém-instalada, pôs fim à liberdade da cátedra”. Mas, paradoxalmente a essa destruição, foi nesse período que se iniciaram as concessões de bolsa de estudos no exterior, permitindo aos jovens brasileiros cursarem mestrado e doutorado em universidades estrangeiras. Essas transformações e reformas foram orquestradas pelos financiamentos americanos, sob o patrocínio do autoritarismo militar da ditadura.

Não obstante os esforços do governo militar com o envio de brasileiros ao exterior, este também fazia retroagir a demanda pelo ensino superior, que, ao contrário de sua intenção, avançou em decorrência do aumento das camadas médias oriundo do crescimento da população, da industrialização e da monopolização, além da redefinição do papel da mulher como trabalhadora fora do lar.

Diante da ditadura, os dispositivos da Lei nº 5.540, de 1968, que favoreciam o ensino superior, eram impotentes de serem exercitados, haja vista a cumplicidade dos dirigentes universitários com os órgãos repressivos.

Por outro lado, não podemos deixar de creditar ao regime militar e à tecnocracia norte-americana a paternidade da moderna universidade brasileira.

Ao final da ditadura, o ensino superior se encontrava, segundo o Relatório Final da Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior de 1985, da seguinte forma: o ensino superior já não se organizava, somente, em forma de universidade; não era nas universidades que se concentravam o maior número de estudantes de nível superior do país, e sim em instituições isoladas e privadas; as antigas faculdades ainda subsistiam, a pesquisa se distribuía de maneira desigual no país; e a extensão era, muitas vezes, inexistente.

A reafirmação da democracia a partir de 1985, conclui Cristóvam Buarque (p. 22), “trouxe de volta a liberdade, inclusive o direito de escolha dos dirigentes universitários, com eleição direta para o cargo de reitor. [...] embora tenha trazido, também, forte restrição de

recursos financeiros, chegando a ponto do abandono da universidade pública pelo poder público”. Com a Nova República e a mudança do cenário político brasileiro, um novo mundo se descortina, fatos notáveis alteram a dinâmica política do Brasil, isso é o que veremos em breve resumo a seguir.

#### 2.2.6 A Nova República de 1985 e o Ensino Superior

A morte de Tancredo Neves em 21 de abril de 1985 frustra a esperança de ter o Brasil o primeiro presidente civil eleito por voto indireto (colégio eleitoral), e eleva, imediatamente ao posto de primeiro mandatário, o então vice-presidente José Sarney. Em 5 de outubro de 1988 a Constituição, elaborada ao longo de vinte meses, foi promulgada. Em 1989 agravam-se os problemas econômicos e a inflação dispara, apesar do “Plano Verão”, realizado em janeiro, onde foi instituída nova unidade monetária: o Cruzado Novo. Nesse clima de hiperinflação se realiza a primeira eleição presidencial direta depois de vinte e nove anos, em 15 de novembro de 1989.

Fernando Collor de Melo assume a Presidência da República e baixa o mais drástico dos “pacotes” econômicos da história do País com o propósito de debelar a inflação. Não tem sucesso, e ainda se permite envolver em esquema de corrupção, dando início ao processo de *impeachment*, com seu afastamento por 180 dias, assumindo, interinamente, o vice-presidente Itamar Franco. Um governo marcado com sucessivos escândalos envolvendo parlamentares e funcionários do executivo, relativamente a desvio de verbas da União. Mas foi, também, no governo Itamar Franco que se elaborou um plano de estabilização econômica, criando uma moeda do mesmo nome, o Real. O Plano ganhou adesão popular e o ministro Fernando Henrique Cardoso, um dos mentores do plano, candidatou-se e foi eleito Presidente da República nas eleições de 1994.

No governo Fernando Henrique as universidades tiveram pouca ascensão. Os recursos foram desviados para outros fins e ela sofreu um grande abandono do poder público, baseando-se o governo, quem sabe, na Constituição de 88, que praticamente nada inovou sobre as universidades. Um artigo do professor Adjunto da Universidade Federal de Minas Gerais, Ronaldo Braga (1989), analisa a Constituição vigente em seu capítulo sobre educação e cultura indagando se ela oferece as normas essenciais para uma reforma do ensino superior. Ronaldo comenta que se esperava um documento com mais diretrizes globais e princípios do que casuísmos repartidos pelos grandes grupos em disputa.

Em relação ao ensino superior, pode-se dizer que a Constituição foi discreta: Se não inovou, também não atrapalhou e pelo menos deixou o campo aberto para não impedir ulteriores mudanças [...] A grande inovação referia-se à autonomia universitária, mas ela ficou no ar, sem uma definição sobre o ente “universidade” frente às demais instituições de ensino superior e assim tornou difícil a sua aplicabilidade (BRAGA, 1989, p. 31).

Não cremos ter sido apenas pela fraqueza legal que a universidade ficou obnubilada todo esse tempo. Não obstante a luta de alunos, professores e funcionários nos últimos vinte anos pela universidade pública, gratuita e de qualidade, intenções ocultas de privatização alimentaram o programa de governo de Fernando Henrique e de alguns ministros da educação.

A universidade chega, então, ao ano de 2003, segundo Cristóvam Buarque (2003, p. 22), praticamente falida. Mas se não fosse os mais de trezentos dias de greve nos anos letivos de 1985 e 2002, mesmo que extremamente desgastantes e desmoralizando a instituição perante a opinião pública, é possível que as universidades federais já tivessem fechado suas portas. Cremos que não seria assim tão fácil como supôs o ex-ministro da educação, mas que ela sofreu um grande descaso disso não temos dúvida.

### **2.3 Breve histórico da criação da Universidade Federal do Ceará (UFC)**

Nem se poderia imaginar que o fim da era Vargas, mesmo marcado por tanta turbulência, fosse desfechado pela sua trágica morte. Nem tampouco que, no meio dessa turbulência toda, uma idéia movimentada por alguém que não se contentava com um “não” fizesse nascer a Universidade Federal do Ceará, assunto que abreviaremos nestas próximas linhas.

A idéia da criação de uma universidade, com sede em Fortaleza, foi ventilada pela primeira vez no ano de 1944, quando o médico cearense Dr. Antonio Xavier de Oliveira encaminhou ao Ministério da Educação e Saúde um relatório sobre a refederalização da Faculdade de Direito do Ceará. A partir daí ela passou a vigorar no pensamento dos cearenses, notadamente de alunos e professores das escolas superiores existentes.

Por ocasião da visita do então Ministro da Educação, professor Clemente Mariani, à terra de Iracema, os alunos da Faculdade de Direito entregaram-lhe um documento com quase dez mil assinaturas, pleiteando uma Universidade para o Ceará.

O discurso do então Ministro naquela faculdade foi pautado na objetivação da criação da referida instituição onde, ao finalizá-lo, o fez com o seguinte desfecho: “Teremos, então, a vossa universidade, para cujo advento contareis comigo, como um leal companheiro nesta



campanha, que juntos encetaremos”.

Inquieto e impressionado com as últimas palavras do titular da Pasta da Educação, o professor Antonio Martins Filho solicitou audiência com o governador da época, o desembargador Faustino de Albuquerque, que o acolheu prontamente, bem como sua proposta, designando um de seus membros para, junto às autoridades competentes do Ministério da Educação e Saúde, estudar as medidas cabíveis à criação da referida instituição.

Dois movimentos surgiram nesse período: primeiro, a Universidade Estadual, e segundo, a Universidade Federal para o Ceará.

Cessada a luta pela Universidade Estadual, quando ainda participava da congregação da Faculdade de Direito, o professor Martins Filho, como popularmente ficara conhecido, não tendo visto o seu nome pleiteado para o primeiro reitorado da referida instituição, já que havia candidatos em potencial, passou a levantar outra bandeira: a da Universidade Federal do Ceará.

Preparando-se para realizar o novo intento, e depois de marcada a audiência no Ministério, foi logo recebido pelo então Ministro da Educação e Saúde, Sr. Antonio Balbino de Carvalho, onde expôs de forma clara e objetiva o seu desiderato. Com a aquiescência ao pleito pelo senhor Ministro, retornou ao Ceará muito confiante e com a tarefa de elaborar Memorial a ser remetido ao Ministro para início das negociações junto ao Ministério da Educação.

No Ceará, recorreu a professores, amigos e autoridades civis e eclesiásticas para elaboração e aprovação do referido documento. Aprovado e assinado o Memorial em 6 de agosto de 1953, foi logo encaminhado ao Senhor Ministro Antonio Balbino.

Submetido o assunto ao exame do Conselho Nacional de Educação, o Parecer nº 263/53 foi favorável à criação da Universidade do Ceará. Após homologação do aludido Parecer, a chefia de Gabinete do Ministro remeteu o processo à Diretoria do Ensino Superior para elaboração do anteprojeto de lei sobre a criação da universidade, a ser dirigido, em seguida, pelo Ministro da Educação ao Presidente da República.

Em 30 de setembro de 1953, o Presidente Getúlio Vargas envia ao Poder Legislativo a Mensagem nº 391, de 1953, com o projeto de lei e demais documentos sobre a criação da Universidade do Ceará, com sede em Fortaleza, capital do Ceará. Logo em seguida, e dentro da tramitação legal, o Presidente enviou o referido projeto de lei, através do processo nº 3713/53, ao Congresso Nacional. Da Câmara dos Deputados, a matéria foi encaminhada à Comissão de Educação e Cultura, cujo relator foi o deputado cearense João

Otávio Lobo. O Parecer foi favorável à criação da referida instituição, tudo indicando que a matéria seria de pronto, aprovada, passando a Universidade a funcionar logo no primeiro semestre de 1954, mas com o atentado contra o jornalista Carlos Lacerda e a morte do Major Rubens Vaz, a situação do Catete se tornou bastante difícil. O Presidente perdeu as forças e o apoio do Congresso e das Forças Armadas, e com isso ficaram estacionados muitos pleitos que já tramitavam no Congresso, entre muitos o da criação da referida instituição em Fortaleza.

No Ceará, o professor Martins Filho, intrigado com a demora na tramitação do processo de criação da instituição que pleiteara com tanto esforço, resolve viajar para o Rio de Janeiro a fim de repetir os argumentos que todos conheciam, concluindo que, dada a situação já conhecida do Palácio do Catete, poderia haver um golpe, tendo como conseqüência o fechamento do Congresso e, portanto, o arquivamento do processo que tanto esperara e que poderia já ter sido aprovado sem restrições. Porém, horas depois desiste da viagem, por entender que, à distância, não lhe seria possível avaliar a exata situação em que se encontrava o Presidente.

Na manhã do dia 24 de agosto, em sala de aula, ao se preparar para proceder à chamada dos alunos na Faculdade de Direito, foi interrompido por um aluno que anunciava o suicídio do Presidente Getúlio Vargas. Dirigiu-se de pronto à praça do Ferreira para se inteirar dos acontecimentos daquela manhã.

Acompanhando atentamente a marcha dos acontecimentos, nunca imaginei que o ato de desespero do Presidente Vargas iria muito em breve interferir no meu destino, tornando-me candidato à reitoria e, em conseqüência, o primeiro dirigente da Universidade do Ceará, no exercício de quatro mandatos consecutivos (MARTINS FILHO, 1996, p. 25).

Serenados os ânimos após a morte do Presidente da República, passou o Congresso a funcionar normalmente, restando ao professor a esperança de que o projeto de lei de criação da Universidade fosse aprovado na Câmara e no Senado.

Tempos depois, sendo eleito o Deputado Paulo Sarasate para Governador do Estado do Ceará, e sendo este amigo pessoal do Presidente da República Café Filho, tudo caminhou rapidamente para alegria do professor Martins Filho. Antes de terminada a legislatura de 1954, o projeto de lei tão esperado, já finalmente aprovado nas duas Casas do Congresso, foi encaminhado à Comissão de Redação Final na forma do Regimento da Câmara. E, na presença do Governador eleito Paulo Sarasate, e de vários membros cearenses de representação federal no Congresso, o Presidente Café Filho sancionou a Lei nº 2.373,

criando a Universidade do Ceará, fato ocorrido em 16 de dezembro de 1954.

### 2.3.1 Caracterização da UFC

Situada no município de Fortaleza, Estado do Ceará, a UFC ocupa hoje uma área urbana de 269 hectares, distribuídas em cinco *campi*, sendo três na capital de Fortaleza e dois no interior do Estado, localizados, um na zona sul e outro na zona norte do Ceará. São denominados de Campus do Benfica, Campus do Pici e Campus do Porangabuçu, em Fortaleza, e os campi de Sobral e Barbalha.

Fora os cinco *campi*, existem ainda o Instituto de Ciências do Mar, a Casa de José de Alencar (museu, pinacoteca e centro de treinamento) e as fazendas experimentais nos municípios de Quixadá, Pentecoste e Maracanú. Ademais, o curso de Medicina possui duas extensões em municípios do interior do Estado (Sobral e Barbalha).

Para apoiar as atividades de ensino, cultura e artes a UFC conta ainda com um sistema de bibliotecas, com quatorze unidades (sendo doze em Fortaleza, uma em Barbalha e uma em Sobral); Museu de Artes (com obras dos mais representativos artistas plásticos cearenses); Casa Amarela (centro de ensino e criação nas áreas de cinema e vídeo); Teatro Universitário (sede do curso de Arte Dramática); Seara da Ciência; Rádio Universitária FM; Concha Acústica; Imprensa Universitária; Editora da UFC. Possui ainda duas Superintendências: a de Recursos Humanos (SRH) e a de Planejamento Físico e Operações (PLANOP), ambas dando suporte nas áreas de pessoal e apoio físico operacional.

A **missão** da UFC é formar profissionais de alta qualificação, gerar e difundir conhecimentos, preservar e divulgar os valores artísticos e culturais, constituindo-se em instituição estratégica para o desenvolvimento do Ceará e do Nordeste. Possui como lema “o universal pelo regional”.

A Universidade Federal do Ceará hoje cinqüenta e dois anos depois de sua fundação, é uma instituição federal de ensino superior, constituída como autarquia educacional de regime especial e vinculada ao Ministério da Educação. É regida administrativa e juridicamente de acordo com seu Estatuto, Regimento Geral e Regimento Interno de suas diversas unidades.

As atividades universitárias são administradas e coordenadas por duas áreas distintas: Administração Superior e Administração Acadêmica. A UFC possui, atualmente, mais de 5.000 funcionários, entre docentes e técnico-administrativos e 25.664 alunos por tipo de matrícula. Uma instituição que cresceu e se popularizou junto à sociedade cearense, iniciada no governo de Fernando Henrique Cardoso, é hoje, apesar da crise das universidades

públicas no Brasil, uma das maiores universidades do Ceará, com 54 cursos de graduação, 129 cursos de pós-graduação, sendo 64 *lato sensu* e 65 *stricto sensu* (47 de mestrado e 18 de doutorado)

Diferentemente da forma como muitas universidades se originaram no Brasil, a UFC deve o início de sua existência não ao que costumamos entender como amplo movimento democrático, participativo, ou uma organização por aglutinação de faculdades já existentes ou institutos, mas, sim, à crença de um sonhador na possibilidade de sua existência. Os meios de que se utilizou para concretizar este sonho coletivo devem ter justificado a inexistência de um processo mais participativo, até porque, naquele tempo nisso pouco se falava. O que tinha validade nos processos decisórios era o brocardo “manda quem pode, obedece quem tem juízo”.

A história nos tem mostrado que a complexidade de papéis, atribuições e competências de uma instituição de ensino superior aliada ao que espera dela a sociedade de hoje, apesar das cuidadosas ponderações de quem a comanda, exige cada vez mais de sua comunidade de gestores docentes, técnicos e alunos uma maior organização e permanente processo de auto-avaliação participativa.

Preocupada com os desafios a enfrentar no mundo globalizado e consciente da necessidade e da urgência em promover amplo movimento interno na instituição, envolvendo alunos, professores e técnico-administrativos para avaliar a qualidade do trabalho que oferece à sociedade, a UFC, entre tantas outras tentativas do passado, e cumprindo hoje o que preceitua a Lei 10.861 de 14 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional da Avaliação Superior (SINAES), deu início em 2005 ao processo de Auto-Avaliação Institucional, tema que abordaremos no final do quarto capítulo deste trabalho.

Lembramos que as experiências da avaliação institucional no Brasil, e especificamente na UFC, aliadas às contribuições do estudo de caso sobre auto-avaliação e planejamento participativo em ambientes da UFC, objetivo deste trabalho, enfatizam a convicção da aliança necessária à auto-avaliação institucional participativa e permanente, com o planejamento também participativo.

### **3. EDUCAÇÃO E AVALIAÇÃO: PROCESSO EDUCATIVO E DE MUDANÇA.**

A inquietação pela mudança nasce na vontade, viaja pelo coração e enche-se do sentimento de “pertença”, desce para a ação concreta, consciente, consistente, honesta, coletiva, permanente e transformadora, enquanto se pensa e se age continuamente, pois é na inquietação da mudança que nascem os novos saberes (SOCORRO SOUSA).

Neste capítulo procuramos traçar um breve caminho da educação na perspectiva da formação de nova consciência de mudança. Idéias que remontam à antiguidade e que nos dias atuais são discutidas de forma mais efetiva. Apresentaremos ainda reflexão sobre a educação como proposta de mudança, por entender que é preciso aprender a aceitar as mudanças que são necessárias ao avanço da própria sociedade. Discutiremos também a avaliação como instrumento auxiliar na construção dessa mudança, que deve inspirar uma nova educação e um novo homem.

#### **3.1 Idéias e alguns caminhos da educação**

As idéias sobre educação nos remontam à antiguidade. O pensador pioneiro nessa área foi o grego Sócrates. O filósofo revolucionou o seu tempo com o método *maieutica*, que consistia em fazer parir idéias a partir de perguntas que formulava e da análise das respostas a essas perguntas, de maneira sucessiva, até chegar à verdade ou à contradição. Exercitava esse método com os jovens, e por meio dele pretendia que chegassem também ao “conhece-te a ti mesmo”. Assevera ele que, pelo pensamento, pela análise e reflexão, poderíamos conhecer tudo de nós mesmos.

O diálogo surgia quando determinado tema suscitava perguntas que eram respondidas com outras perguntas. As contradições entre os pensamentos de antes e depois das interferências de Sócrates enriquecia o debate. Aparentemente a resposta a uma pergunta parecia fácil de ser verbalizada. Com isso, Sócrates estimulava as pessoas a pensarem a partir do que não conheciam, a partir de sua própria ignorância, pois o que normalmente acontece é começarmos pelo que já conhecemos. Nisso ele foi pioneiro, e seu trabalho de detetive intelectual tem, na visão de Mondim (1988), ligação com o trabalho do detetive comum, que também inicia sua investigação porque não sabe quem cometeu o crime, ou seja, parte do que não sabe. Daí ficou para a história sua célebre constatação: *a única coisa que sei realmente é que nada sei*. Com isso, Sócrates nos faz entender que, mesmo em nossas tentativas de chegar à suposta verdade, é preciso humildade para reconhecermos que pouco sabemos e que o exercício do pensamento nos leva a descobrir novos conhecimentos.

As grandes idéias não surgem nunca subitamente; as que têm por base a verdade

têm sempre precursores que lhes prepararam parcialmente os caminhos, depois, quando os tempos são chegados, surge alguém que parece trazer a missão de resumir, coordenar e completar os elementos esparsos, e formar-lhes um corpo. Desta forma, como a idéia não chega bruscamente, encontra pessoas plenamente dispostas a aceitá-la. Assim deve ter ocorrido com o método socrático até hoje citado e desenvolvido nas salas de aulas, pelo menos de forma parcial.

O método socrático pode ser considerado também como embrião para o desenvolvimento de métodos de discussão e construção de conhecimento, como a dialética, a pedagogia de projetos de Dewey e os “círculos de cultura” desenvolvidos mais tarde por Paulo Freire.

Dentre os filósofos da época, os que maior influência exerceram no Ocidente foram Platão e Aristóteles, pelo fato de terem contribuído para a construção dos alicerces da civilização ocidental. Foram eles também que escreveram sobre Sócrates, o qual, da mesma forma que Cristo, nada escreveu. Suas histórias foram conhecidas através dos discípulos. E é pelo pensamento de Platão que conhecemos o método socrático.

As idéias de Platão sobre educação eram diferentes das de Sócrates. Tanto o pensamento como a forma que tratou a educação em sua época não contemplava, nem em germe, a democracia que Sócrates muito bem vivenciara com a juventude ateniense. O pensamento de Platão não era de maneira alguma democrático. Atribuía a derrota de Atenas por Esparta ao fato da democracia reinante de sua terra. Na sua obra *Republica*, onde expressa muito bem seu pensamento sobre Política, um quartel de hierarquia está muito presente. Na sua concepção de educação, o individual tinha primazia em detrimento do coletivo, e essa deveria testar as aptidões dos alunos de modo que apenas os mais inclinados ao conhecimento recebessem a formação para se tornarem governantes.

Em matéria de Educação, Platão e Aristóteles também divergiram: O primeiro se voltou para a primazia do indivíduo, do sujeito, da vontade. O segundo, para a experiência prática, a primazia do coletivo, do objeto e da inteligência. Nessa questão, Aristóteles se aproximou mais de Sócrates do que Platão.

Durante mais de oito séculos, a Europa cristã ignorou o pensamento de Aristóteles, que encorajava seus seguidores a procurar a verdade no mundo real, por meio da indagação livre, além de defender a primazia dessa verdade sobre a noção de virtude.

O tomismo teve grande importância na educação porque introduziu o princípio da disciplina intelectual e a noção de que por meio da razão – e, portanto, do estudo – se atinge o

conhecimento, a felicidade e a virtude. Foi sob essa influência que os políticos começaram a pressionar a Igreja a estender a educação aos leigos pobres, como também foi nesse mesmo período que surgiram as primeiras universidades.

No século XIV, o feudalismo foi cedendo lugar aos Estados Nacionais e às universidades, que, mesmo ainda muito fiéis à teologia, começaram a dar atenção ao conhecimento científico, começando, então, na Europa, com o conhecimento humanista.

Até esse período, a criança não possuía natureza própria e nem identidade, somente por volta dos anos 1450 e 1500 é que a ela começou a ser vista com um ser de natureza própria, sendo a escola, portanto, o local de expansão desse ser por meio do aprendizado.

Foi também nessa época que a ciência passou a ganhar método e independência com os estudos empíricos do inglês Francis Bacon (1561-1626) avançando pela experiência empírica. Nesse mesmo período, novos sistemas políticos se instauraram e Martinho Lutero, na Alemanha, rebelando-se contra a Igreja católica, deflagrou o protestantismo que teve, uma grande influência na educação. O protestantismo valorizou a alfabetização e o ensino das línguas – e, mais importante, pregou o acesso de todos a esse conhecimento.

Na educação, o racionalista tcheco Comênio (1592-1670) revolucionou o modo de encarar a criança, prevendo um ensino que respeitasse a capacidade e o interesse do aluno, sem severidade nem castigos corporais. E o século terminou com o despontar do liberalismo a partir do pensamento do inglês John Locke advogando que as idéias nascem da experiência e que não trazemos nada que seja inato, e que a educação tem papel preponderante na formação do caráter e do intelecto.

Mas o pensamento pedagógico foi prodigioso mesmo no século XVIII com nomes significativos e que até hoje são referências. É, pois, nesse período, caracterizado como Idade Moderna, que a grande preocupação com o ser humano enquanto ente individual se instala. Foi a época da consagração dos direitos civis, como a liberdade, a privacidade, a propriedade e, sobretudo, a face da igualdade que impede a discriminação.

Momento de defesa, do ir e do vir e da igualdade de oportunidades. Parece que é mesmo nessa época em que se descobre realmente o ser humano com todas as suas complexidades e idiosincrasias e seu conjunto de sentimentos e emoções. Acreditava-se também, naquela época, que as luzes da razão viriam se acender em cada indivíduo, a fim de que ele pudesse colher os frutos do mérito alcançado como usufruto da igualdade de oportunidades. “Mas como essas luzes não se desenvolveriam por si mesmas, a instrução

deveria abrir caminho para tal” (CURY 2004: 9). Cabia então a quem representasse o interesse do povo dar o primeiro passo. Esse representante era o Estado. Após a Revolução Francesa (1789), a escola tornou-se a instituição de construção da nação francesa para garantir certa homogeneidade entre os cidadãos.

Com Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), a criança passou a ser vista como um potencial a ser desenvolvido, ora pelos professores, pelo método tradicional, ora pela criança, pelos métodos da Escola Nova, que se desenvolveu a partir do final do século XIX.

Dois grandes representantes do método tradicional, baseado na disciplina interna do aluno e na direção do professor, foram Johann Friedrich Herbart (1776-1841) e o suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). Este último, na sua visão avançada, percebia o Espírito, filho de Deus, que possui em germe um grande potencial interior, definindo educação como o desenvolvimento harmonioso e progressivo de todas as faculdades desse ser, do Espírito. Define Pestalozzi três estados ou etapas morais do homem, demonstrando a evolução do estado primitivo ao estado social e, deste, ao estado moral.

O movimento Escola Nova voltou-se para o interior da escola estimulando o desenvolvimento de práticas didático-pedagógicas ativas. Um de seus representantes foi John Dewey, incluído no pensamento da chamada Escola Progressiva. Ambicionava que a educação norte-americana se baseasse na igualdade de oportunidades e que a democratização da sociedade nascesse dentro da escola.

Dada à identificação dos métodos pedagógicos da Escola Nova com a ciência, ela se confundiu com a “pedagogia científica”. Dewey destacou a educação como permanente organização ou reconstrução da experiência, sendo, portanto, um processo ativo, onde o aluno deve ter uma meta a atingir. Foi baseado em suas idéias que Kilpatrick criou o “Método de Projetos”, onde o aluno, impulsionado pelos próprios ideais, buscaria atingir a sua meta, integrando ou globalizando o ensino. Os representantes dessa tendência foram a italiana Maria Montessori (1870-1952) e o belga Olvide Decroly (1871-1932).

Rudolf Steiner, criador da Pedagogia Waldorf (1861-1925), destacou a importância de se trabalhar a vida sentimental da criança, apelando para sua fantasia criadora, aumentando essas forças com imagens que as fecundem e as elevem. Para ele, a criança não pode pensar nem aprender sem que esteja engajada emocionalmente.

Èdouard Claparèd (1873-1940) e Adolphe Ferrière (1879-1960) foram dois importantes nomes dos chamados “métodos ativos”. Defendiam que a escola deveria ser ativa e estimular ao máximo a atividade da criança. A escola é um meio alegre, onde a criança



passa a amar o trabalho escolar que realiza. O professor passa a ser o estimulador de interesses, despertador de necessidades intelectuais e morais, não se limitando a transferir seus conhecimentos aos alunos, mas ajudando-os a adquiri-los por si mesmos, através do trabalho, de pesquisas, da ação. Com isso, eles abriram caminho para as pesquisas de Piaget. Tais autores sofreram muita influência da escola de Genebra, que, à época, era o centro cultural europeu avançado em termos de métodos ativos da Escola Nova e berço cultural de Rousseau e Jean Piaget (1896-1980).

A face de uma educação, como direito social, se revela com o soviético Anton Makarenko (1888-1939), fazendo uma ligação maior da educação com o trabalho, produção e sociedade. Ao mesmo tempo floresce o pensamento da pedagogia social de Célestin Freinet (1896-1966) que, inspirado em Durkheim, percebeu a necessidade de uma pedagogia voltada para as classes populares. Freinet via na criança o desejo de cooperação mútua e a necessidade de desenvolver essa cooperação em torno de jogos.

Lev Semenovitch Vygostsky (1896-1934) defendeu a tese da gênese social do psiquismo, estruturada por meio de um sistema de signos. Trabalhando a teoria da zona do desenvolvimento proximal, demonstrou a importância da integração social e do trabalho cooperativo entre as crianças. Henri Wallon (1879-1962), na França, inspirou o projeto de reforma do ensino público, baseado na obrigatoriedade e gratuidade da educação escolar, e apresentou uma atrativa proposta de psicologia integradora, com ênfase nos processos emocionais e afetivos.

Dos reflexos condicionados de I. Pavlov, do Behaviorismo de J. Watson, que destacam o condicionamento do comportamento através de estímulo e resposta, à psicologia da Gestalt, com Max Wertheimer, Kohler e Koffka, que afirmaram que a percepção depende também das circunstâncias psicológicas do indivíduo, ou seja, ela é o resultado da interação entre o indivíduo receptor e o ambiente emissor, a aprendizagem é o desenvolvimento de *insights* (discernimento, compreensão, penetração no entendimento do assunto). Com isso afirmam que o *insight* é uma conquista de quem aprende e não pode ser simplesmente transferida de uma pessoa para outra, mas que o professor poderá auxiliar o aluno a desenvolver esses *insights*.

No Brasil, Paulo Freire (1921-1997) desenvolveu uma “pedagogia de esquerda”, reconhecendo que a inclusão sócio-educacional somente se daria por meio de uma pedagogia do respeito e da conscientização dos caminhos do real. Um educador de largo reconhecimento internacional por sua postura, que aliou método centrado na confiança do potencial do *outro*

com o reconhecimento da exclusão social. Para ele, a educação era um direito social e assim desenvolveu um método em que o aluno pudesse se descobrir capaz de tomar conhecimento do mundo que o cerca. Questionar tudo que lhe for apresentado e, ao mesmo tempo, desenvolver o pensar no aprender é um dos pressupostos de sua pedagogia. Para isso era necessário aprender a aprender. Compreendia que as formas participativas da educação nem sempre se dariam numa escola.

De um modo geral, os educadores, mesmo aqueles não citados neste texto, criaram e/ou enriqueceram as discussões e as teorias sobre o pensamento pedagógico no ocidente, contribuindo, assim, para as mudanças que ocorrem aqui e ali no âmbito educacional, entrando para a história como os grandes teóricos da educação.

### **3.2 O pragmatismo e a arte de pensar de Jonh Dewey e Paulo Freire**

O destaque dado a esses dois pensadores, em especial, nesta tese, deve-se à proximidade de suas pedagogias às idéias aqui desenvolvidas, haja vista a necessidade de se repensar coletivamente as ações enquanto estas estão sendo realizadas para fazer nascer novos saberes. A proposta de aliar planejamento e avaliação concomitantemente no trabalho é um convite ao pensar, pois que não poderá se dar sem o concurso de uma reflexão cuidadosa. Tal pensar poderá proporcionar não só um crescimento intelectual dos envolvidos, mas o cultivo de novos valores, novas formas de interação, facilitando o encontro das soluções para os problemas que surgem no dia-a-dia.

Dewey é o nome mais importante da corrente filosófica que ficou conhecida como pragmatismo, embora ele preferisse o nome instrumentalismo, visto que, para essa escola de pensamento, as idéias somente são importantes para resolverem os problemas reais. Um dos seus maiores objetivos é educar a criança como um todo, pois o que importa é o crescimento – físico, emocional e intelectual.

O instrumentalismo em Dewey consistia em propiciar aos alunos aprender realizando tarefas associadas aos conteúdos que estudavam. Algumas atividades manuais e criativas ganharam destaque no currículo e as crianças passaram a ser estimuladas a experimentar e a pensar por si mesmas. É aqui que a democracia ganha significação e peso, pois como desenvolvê-la uma vez que a ordem política é que permite o maior desenvolvimento dos indivíduos no papel de decidir em conjunto o destino do grupo a que pertencem? Assim, ele defendia a democracia não só no campo institucional, mas também no interior das escolas. A escola teria, pois, o papel de fazer os alunos pensarem por si mesmos.

Nessa perspectiva somente conseguiremos enxergar as informações sutis exercitando a reflexão, o questionamento do que está posto. Como dizia Buzzi (1990; p. 19), “pensamento que pensa se faz aurora do ser! O pensamento assemelha-se ao sol: solidão que mergulha nos abismos das trevas”. Para ele, o sol descia anelante aos escuros abismos, abraçando-os, e o pensamento, na ardência da busca, descia às profundezas do mundo público e doméstico, soerguendo-o para junto de si. E Descartes assim afirmava: “nem nossa imaginação, nem nossos sentidos poderiam assegurar-nos de qualquer coisa, se nosso pensamento não interviesse” (Descartes, R. Discurso do Método, parte IV).

A educação progressiva de Dewey estimulava a cooperação, a participação, e por isso criou uma escola-laboratório, ligada à universidade onde lecionava, para testar seus métodos pedagógicos. Para ele, estreitar as relações entre teoria e prática era fundamental – pois acreditava que as hipóteses teóricas só tinham sentido no dia-a-dia.

Do mesmo modo, Paulo Freire, com seu método de alfabetização funcional, trazia para o estudo dos temas geradores as experiências de vida ou o mundo vivido dos alunos, fazendo com que relacionassem sempre o que aprendiam com suas vidas, ou melhor, questionassem seu próprio modo de vida, na tentativa de fazer uma leitura crítica desse mundo. A discussão nos círculos de cultura que criara à época, proporcionava aos participantes a construção coletiva de conhecimentos novos ao mesmo tempo em que, juntos, tomavam consciência de que por trás da leitura gráfica de textos formais do saber sistematizado havia uma leitura de mundo que precisava ser feita.

Assim, não só o homem penetrava dentro de si, pelo pensamento, para buscar as respostas de que precisava, mas também se reunia com outros indivíduos para juntos encontrarem essas respostas, sempre olhando para suas próprias vidas. Logo, tanto o método de Dewey, para as crianças, deveria reunir necessariamente teoria e prática como o método de Paulo Freire, para os adultos, deveria fazer essa mesma correlação.

Outro ponto a destacar na teoria de Dewey era a crença de que o conhecimento é construído de consensos, que por sua vez resultam em discussões coletivas. Dizia ele: “o aprendizado se dá quando compartilhamos experiências, e isso só é possível num ambiente democrático, onde não haja barreiras ao intercâmbio de pensamento” (Dewey in Cury Nova Escola, dezembro de 2004, p. 20). Por isso a escola deveria proporcionar práticas conjuntas e promover situações de cooperação em vez de lidar com as crianças de forma isolada.

Como Sócrates, acreditamos que seu grande êxito foi chamar a atenção dos educadores para a capacidade de pensar dos alunos. Acreditava ele que, quando as pessoas

reunidas trocavam idéias, sentimentos e experiências sobre as situações do cotidiano, estaria ocorrendo o sucesso do processo educativo. Lamentava a distância entre os adultos e crianças, que se deu a partir do momento em que as sociedades foram se tornando mais complexas, pois isso atrapalhava o processo educativo. Então, cabia a escola criar espaços onde se pudesse educar e ser educado ao mesmo tempo. Uma Instituição educacional deveria ter como papel reproduzir a comunidade em miniatura, para apresentar o mundo de um modo simplificado e organizado, e, aos poucos, conduzir as crianças ao sentido e à compreensão das coisas mais complexas.

Nesse sentido, a pedagogia de Paulo Freire também consistia em ampliar a visão de mundo dos adultos a partir do estudo de suas próprias condições, para daí ampliar o conhecimento. Por essa razão, as palavras geradoras que incitavam a discussão e o estudo de sílabas, frases e letras faziam parte do universo vocabular dos alunos e se ampliavam dentro da discussão. Assim, como o objetivo da escola em Dewey deveria ser ensinar a criança a viver no mundo, o objetivo da educação de adultos, em Freire, além de favorecer o conhecimento dos códigos de leitura e escrita seria o de ensinar o adulto a fazer a leitura do seu próprio mundo, para compreendê-lo e modificá-lo. Se na visão de Dewey o aprendizado se dava justamente quando os alunos eram colocados diante de problemas reais, o mesmo acontecia com os alunos em Freire, na educação de adultos. Tinham acesso ao saber sistematizado, estudando e conhecendo seus modos de vida.

Na visão desses dois filósofos, a educação é uma constante reconstrução da experiência, de forma a dar-lhe sentido e habilitá-la às novas gerações a responder aos desafios da sociedade. Educar é muito mais do que reproduzir conhecimento é, sobretudo, conhecer uma realidade e transformá-la. E é por meio do incentivo ao desejo de desenvolvimento contínuo que se preparam as pessoas para transformar algo, assim acreditavam esses dois filósofos, mesmo sendo o primeiro idealista e o segundo realista. A nosso ver, as duas características se juntam nos dois a um só fôlego, ao mesmo tempo.

Outro ponto que consideramos semelhante nas duas propostas é que a experiência educativa era, para Dewey, reflexiva, resultando novos conhecimentos. Para ele, reflexão e ação deveriam estar ligadas, pois são parte de um todo indivisível. Na condição de criança, esta deveria estar numa verdadeira situação de experimentação, em atividade de seu interesse, com um problema a resolver e com chances de testar suas idéias. De modo semelhante, no desdobramento dos temas geradores do método Paulo Freire, o aluno experimentava resolver, por exemplo, na disciplina de matemática, os cálculos do seu trabalho, da sua produção, dos seus lucros, das suas despesas reais, como também do quanto era explorado ou não. O assunto

era do seu interesse e havia respostas a serem dadas para que aquele novo saber viesse colaborar na transformação daquele seu *mundo vivido*. Naquele momento também testava suas idéias - se eram equivocadas, distantes ou próximas da situação real e ideal.

Dewey acreditava que só a inteligência daria ao homem a capacidade de modificar o ambiente a seu redor. Freire, embora não utilizasse o argumento da inteligência como ferramenta necessária, acreditava na capacidade de que o homem consciente modificasse o mundo. Cria que, por meio do debate, do exercício do pensar coletivo, da reflexão coletiva, o homem tomava consciência da sua razão de ser na vida. Dewey também não separava vida de educação, por isso esta deveria preparar para a vida, promovendo seu constante desenvolvimento. Para ele, a meta da vida não era a perfeição, mas o eterno processo de aperfeiçoamento, amadurecimento, refinamento.

Freire foi mais adiante, defendia radicalmente que o objetivo da escola era ensinar o aluno a ler o mundo para poder transformá-lo. Desenvolveu um pensamento pedagógico assumidamente político, principalmente em relação às parcelas mais pobres da sociedade. Na condição de oprimidos, os homens deveriam agir em favor de sua própria libertação.

Propôs uma prática de sala de aula que pudesse desenvolver a criticidade dos alunos e condenou o ensino oferecido pela maioria das escolas burguesas, que ele qualificou de educação bancária, onde o professor agia como quem depositava conhecimento num aluno apenas receptivo, dócil. Era uma escola alienante, cujo saber era visto apenas como uma doação dos que se julgam seus detentores. A educação que defendia tinha a intenção de inquietar os alunos, enquanto que a educação conservadora procurava acomodá-los ao mundo existente. Num processo contínuo de auto-avaliação a inquietação poderá ser fonte geradora de novos saberes.

O professor, na proposta freireana, deveria possibilitar a criação ou a produção do conhecimento, mas deveria ser diretivo, informativo e exercer a sua autoridade. Os conteúdos deveriam ser contestados e não poderiam ser aceitos como verdade absoluta. “Os homens se educam entre si mediados pelo mundo” e ninguém chega à escola como uma folha em branco, ele trás uma cultura e, portanto, um saber, que não é maior nem menor do que aquele que o professor possui. Em sala de aula, os dois lados, juntos, aprenderão. Para isso é necessário que as relações sejam afetivas e democráticas, garantindo a todos a oportunidade da livre expressão. Se as diretrizes pedagógicas não orientarem a prática de modo conseqüente na educação, não haverá diretrizes, assim pensava Freire, evocando a **coerência**, como bem explicita Cury (2004) (Nova Escola dez/2004, p.72), e isso nem sempre é abordado pelos

teóricos, mas Freire deu a máxima importância.

Uma educação que prepara o indivíduo para pensar, repensar coletivamente e de forma participativa, avaliando posturas e posições, poderá formar cidadãos e trabalhadores mais democráticos, e suas práticas profissionais cotidianas construirão novos saberes dos quais se beneficiarão grandemente as pessoas e as instituições.

### **3.3 A educação para mudança de cultura**

Esperar mudança sem desenvolver uma educação, é apenas sonho. É na educação, mais do que na instrução, ou em qualquer outro aspecto, que construiremos a cultura de mudança e com ela a necessidade de se buscar novos rumos. Por não termos essa compreensão, essa coragem, é que o sistema educacional brasileiro demora a promover mudanças efetivas e eficazes.

Colocar em dia a educação no Brasil é tarefa difícil, ela está sempre atrasada. Tecnicamente falando, as distâncias se estreitam a duras penas. Todas as decisões de menor ou maior alcance levam anos para serem tomadas, e, quando isso acontece, ao serem implantadas depois de tantas discussões, às vezes infrutíferas, necessitam de alterações porque o tempo já passou.

Se na educação as mudanças são muito lentas, paradoxalmente é na educação que se forma o cidadão mais consciente e preparado para acompanhar as mudanças do mundo e a elas se adaptarem. Mas não é assim que acontece. Os profissionais da área, os intelectuais da educação, professores, e até mesmo os técnicos envolvidos, demoram a se familiarizarem com as novas tecnologias, a aceitá-las, a vivenciá-las. Para chegarem aos alunos, longo e cansativo caminho é percorrido. Uma via-sacra sem fim, tanto de decisão quanto burocrática.

Durante o tempo em que trabalhamos no Ministério da Educação (MEC) acompanhando o programa TV Escola, criado por aquele ministério como um recurso auxiliar para professores e alunos do ensino fundamental e médio, observamos como as mudanças demoram a chegar às escolas e como são tratadas.

Os programas que exibiam conteúdos de várias disciplinas deveriam ser gravados pelas secretarias de educação ou pelas escolas para serem utilizados nas aulas. Vários problemas ocorreram nesse período: as tv's e vídeos comprados pelas prefeituras com o recurso do MEC não funcionavam, e, quando funcionavam, os professores não sabiam utilizar os equipamentos, além de desconhecem os conteúdos. Muitas vezes o equipamento era roubado da escola antes de ser utilizado. As Diretoras também não tinham pessoal para gravar

os programas diariamente. E, quando isso era possível, a imagem no interior era muito ruim. Enfim, foram tantos os problemas para lidar com a nova tecnologia que ela não funcionou.

Acostumados com o tipo de aula que ministravam, muitos professores não aderiram ao programa. Assistir aos vídeos e adaptá-los às aulas consistia dificuldade. O programa não alcançou os resultados esperados, embora continue até hoje como alternativa para capacitação dos professores e alunos.

Neste mesmo período, concluíamos uma pesquisa em nível de especialização sobre o uso do computador como recurso de aprendizagem, que confirmava as dificuldades da escola pública em lidar com as novas tecnologias. Os dados revelaram que muitos professores tinham-lhe aversão, diferentemente de algumas escolas particulares, onde os alunos já realizavam pequenas tarefas de redação, desenho etc.

Obstáculos são muitos e não há como comparar as duas redes de ensino, mas um deles reside na própria descrença dos profissionais da escola pública. Vejamos o caso das salas de multimeios nas escolas públicas que conhecemos recentemente. Relatos de alguns professores demonstram que os alunos nem sempre são incentivados a buscarem a sala de multimeios como deveriam. Alguns diretores e até professores entendem-na como um entretenimento. O desconhecimento é tanto que, na maioria das vezes, são os professores que, não estando em sala de aula por problemas de saúde ou por outras razões, coordenam esses ambientes. Alguns desconhecem o equipamento, não se interessam para aprender, não são criativos e não planejam suas atividades.

Além da pouca ou inadequada utilização desses recursos, a qualidade da escola não garante aos alunos saírem preparados para enfrentar o mercado competitivo ou cursar uma faculdade pública ou privada: a pública, porque não têm acesso; e a particular, porque não podem pagar.

Pesquisas revelam isso todos os dias há muito tempo. É um fenômeno nacional que necessita de outras lógicas para ser analisado. Os governos investem pouco em educação, e alguns profissionais da educação descuidam-se do pouco que é investido. Se analisarmos cuidadosamente o comportamento de muitos servidores que atuam na escola pública ou na universidade pública, apesar de relevantes resultados em algumas áreas, veremos quanto tempo e dinheiro são desperdiçados do pouco que é dedicado à educação por falta de empenho, zelo e compromisso.

Alguns gestores educacionais agem como se fossem donos da escola, do órgão, do prédio e até dos profissionais. Outros tratam com descaso e lentidão as questões práticas,

demoram a tomar decisões, impedem a continuidade dos processos e tratam com certo desprezo a atividade de ensino. Fazem nos órgãos educacionais e na escola o mesmo que criticam no congresso, às vezes a mesma politicagem.

As mudanças exigem compromisso, desprendimento, educação e ética. Há um problema cultural forte que não poderá ser descartado na reflexão, mas precisa ser desconstruído. É a cultura do “jeitinho brasileiro”, do “deixa para lá” ou do “sabe com quem está falando”, bem próprio da era colonialesca que ainda não nos livramos.

Sem mudança de atitude, não bastarão recursos volumosos. Sem uma educação que forme cidadãos éticos e conscientes, pouco se tem a fazer. Governos e servidores públicos, seja nos órgãos de educação ou nas escolas fazem dessa educação uma fonte para caprichos pessoais.

Assim, continuamos iludindo os alunos com uma escola pública que não ensina; que não permite o acesso à universidade pública; que não prepara para o mundo competitivo, tampouco para desenvolver valores e atitudes como honestidade, justiça, cidadania, afinal, faltam-lhes bons exemplos tanto na política como em muitos educadores, sejam eles gestores, professores e funcionários.

Ainda nos perguntamos por que na educação pública as mudanças são tão lentas? Essa lentidão tem contribuído para inibir os avanços no próprio sistema educacional. Inúmeros são os fatores que concorrem para a descrença numa escola que não ensina e não muda. Muitos educadores apontam como fatores: a falta de recurso, o baixo salário dos professores, falta de equipamentos, merenda, material didático, malversação do dinheiro público, corrupção, politicagem, as constantes greves por melhores salários, mas o que temos feito para mudar? Estará o sistema educacional brasileiro preparando ou formando um novo homem para um novo mundo? Ou continuará apenas instruindo-o para que façam uso desse conhecimento e possa melhor competir no mercado? Sutis são os debates e pouco participativas são as decisões dos próprios educadores. Não seria então a necessidade de mudança de cultura no serviço público brasileiro? Por onde ela começaria?

Muitos servidores aparentam indignação com a onda de corrupção e violência do país e, muitas vezes, sem se darem conta, por pura falta de consciência, desenvolvem as mesmas práticas no espaço onde se encontram nos órgãos públicos. Não administram bem, não trabalham. Muitos professores da rede pública, seja no ensino fundamental, médio ou superior, não ministram aulas de qualidade, chegam atrasados, saem da sala de aula antes de cumprir a carga horária, faltam sem avisar aos alunos, no entanto, estão sempre prontos para



fazerem greves e criticarem os governos e a política brasileira. Reclamam diariamente, estão sempre de mal com a vida, revoltados contra qualquer governo que não os atende em seus interesses como servidor público. As greves, mesmo com uma pauta extensa de lutas, têm sido tão-somente por melhores salários. Não estão preocupados com a multidão desempregada, que aguarda ansiosa por um trabalho, enquanto já o possuem e não valorizam. Não se afligem com os que deixam de ser atendidos nos órgãos quando as greves se instalam por tempo indeterminado, não valorizam as oportunidades. Fazem-se de coitadinhos e desse sentimento se alimentam e se nutrem para reclamarem mais e mais. Muitos não têm coragem de buscar alternativas.

Faz-se necessária uma ampla discussão ética sobre este problema e um novo redirecionamento deve ser dado. Os educadores precisam promover debates permanentes nas escolas e nas universidades públicas para minimizar os efeitos desse rolo compressor chamado de “coisa pública”, que é enxergado, à distância, por muitos dos envolvidos, mas não é desconhecido da sociedade que o acompanha e critica veementemente.

É comum encontrarmos alguns novos servidores recém-ingressos no setor público, ainda em estágio probatório, aprendendo ou aculturando-se das práticas viciadas do serviço público, como faltar por qualquer motivo e não avisar, interessar-se somente por seus direitos e nunca por seus deveres. Observemos na história das lutas promovidas pelas entidades de classe e busquemos descobrir quando houve algum movimento nesse país para que os servidores cumprissem seus deveres.

A descrença do povo no serviço público, especialmente na escola, é tanta, que certos candidatos em plena campanha política em 2006 afirmavam: “somente quando for obrigado a todos os filhos de presidente, senadores, deputados, governadores, prefeitos e vereadores estudarem na escola pública, ela sairá de onde está”, e concluíam: “é por isso que vou lutar na câmara”. E para refletirmos um pouco mais sobre isso, perguntamos: onde estudam os filhos dos próprios educadores da escola pública? Com certeza não é na mesma escola que trabalham.

Essa cultura precisa urgentemente de mudança. É dos educadores, especialmente os da educação, que a sociedade espera bons exemplos para seus filhos. Espera-se da escola, da universidade e das famílias muito mais que instrução e informação, espera-se educação de verdade, mudança de hábitos e de atitudes ruins. A educação de que tratamos e que evocamos neste capítulo é muito mais abrangente. É uma educação que vai além da instrução, que objetiva o desenvolvimento simultâneo das faculdades morais, físicas e intelectuais como

defendia o francês Rivail (1998, p. 15):

A educação é arte de formar os homens; isto é, a arte de fazer eclodir neles os germens da virtude e abafar os do vício; de desenvolver sua inteligência e de lhes dar instrução própria às suas necessidades; enfim de formar o corpo e de lhe dar força e saúde. Numa palavra, a meta da educação consiste no desenvolvimento simultâneo das faculdades morais, físicas e intelectuais.

Que virtudes estariam os educadores exercitando para fazer eclodir nos alunos outras virtudes, abafar vícios e lhes permitir o desenvolvimento de faculdades morais, físicas e intelectuais simultaneamente? Para o autor, educar, e até mesmo instruir, vai mais além do que a aquisição de qualquer ciência.

A instrução de uma criança não consiste apenas na aquisição desta ou daquela ciência, mas no desenvolvimento geral da inteligência; a inteligência se desenvolve na proporção das idéias adquiridas, e quanto mais idéias se têm, mais apto se é a adquirir novas. A arte do professor consiste na maneira de apresentar estas idéias, no talento segundo o qual ele sabe graduá-las, classificá-las e apropriá-las à natureza da inteligência (p. 78-79).

A educação que provocaria mudanças mais profundas, além de abrangentes, como cita Rivail, deve ser dirigida a uma autoreflexão como nos lembra Adorno.

A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autoreflexão crítica [...], conforme os ensinamentos da psicologia profunda, todo o caráter, inclusive daqueles que mais tarde praticam crimes, forma-se na primeira infância, a educação tem por objetivo evitar a repetição e precisa se concentrar na primeira infância (ADORNO, 1995 p. 13)

Merece destaque, na teoria de Adorno, a educação para emancipação, por ele considerada como condição essencial a uma sociedade democrática. Emancipação é à saída da minoridade para um patamar de tomada de decisão e coragem para servir-se do entendimento sem orientação de outrem. Deve ser algo conquistado pelo próprio indivíduo desde a mais tenra idade, com as contribuições da família, da escola e da sociedade em geral.

Le Boterf (2003, p. 74), ao tratar da formação de bons profissionais, apela para educação ao destacar:

Convém, então, não minimizar as dificuldades para desenvolver a reflexividade e a formalização. Esse trabalho permanente de construção dos saberes e do profissionalismo não pode resultar da espontaneidade. Ele exige um ato de medição que deverá fazer parte, cada vez mais do papel dos formadores.

Uma educação reflexiva, participativa, que desenvolva o senso crítico e a autocrítica, poderá formar novos cidadãos preparados para mudar pontos de vista, o jeito egoísta de ser, as percepções, o comportamento, as atitudes.

Tardif (2002, p. 151) acredita que a educação é “a ação que o ser humano exerce

voluntária e conscientemente sobre si mesmo ou sobre outro ser humano a fim de se formar ou de formá-lo em função de certas representações de sua própria ação e da natureza dos modos e das conseqüências dessa ação”. Uma nova educação que, segundo Antunes (2005, p. 25), vem fazer surgir um “novo educador, desafiador de argúcias, propositor de problemas, semeador de caminhos, deflagrador de discussões férteis”.

Um novo educador e uma nova educação pública que sejam bons exemplos e garantia de que dali sairá um homem novo de fato. “Tomando as palavras de Kardec (1803 – 1869), que explicam o que é ser verdadeiramente espírita diríamos (grifo nosso): reconhece-se o verdadeiro ‘educador’ pela sua transformação moral e pelos esforços que emprega para domar suas inclinações más”.

Relatos pertinentes de alunos egressos de escolas particulares que chegam à universidade pública revelam a decepção que sentem. Assim comentou um aluno do curso de medicina: “tanto sacrifício para passar num dos vestibulares mais difíceis e concorridos do País, para encontrar isso [...]”. Escolas particulares aqui no Estado do Ceará vêm discutindo abertamente a qualidade e o futuro da universidade pública.

Durante as reuniões de pais, estes comentam desconsolados o receio de que as constantes greves nessas instituições desestimulem seus filhos ou os façam retardar sua formação, concluindo assim, ser mais seguro se buscar as universidades ou faculdades particulares mais conceituadas. Precisamos de uma educação que ensine aos nossos jovens e crianças que uma situação ou fenômeno não poderá permanecer por muito tempo atingindo de forma negativa uma coletividade. Uma educação que possibilite a construção de uma nova consciência, uma nova cultura, de um novo saber e, porque não dizer, de uma sabedoria que os faça enxergar que não podemos permanecer durante muito tempo num mesmo lugar.

Entendemos que a mudança deve acontecer na ética, na moral e nos costumes de todos quantos fazem a educação do país. A “mudança é o estado próprio de ser das coisas, pessoas, processos, lugares, enfim, do mundo” (TAVARES, 2002, p.43). O que se precisa observar é o que e se muda, como se muda e para que se está mudando. Reforça a autora ainda que, onde existe uma cultura de mudanças, acontece um binômio chamado *permanência/mutação*, que gera situação de segurança no constante mudar. Onde não existe a mudança permanente, esta adquire característica de evento e segue atropelando o tempo, permitindo a instalação dos estados emocionais de medo, insegurança, frustração e raiva, gerando comportamentos de resistência conscientes e inconscientes.

Tavares (2003) comenta que na cultura japonesa, que possui filosofia de vida do

tipo *Zen Budismo e Taioismo*, as noções básicas de impermanência das coisas na busca da harmonização, além da busca de superação das limitações, promovem no indivíduo o desejo de não se estagnar. O que é permanente nessa cultura é a certeza da impermanência das coisas no universo como um todo. Assim, os seres se mobilizam para evoluir para melhor, vislumbrar novos horizontes, encontrar saídas em tempo hábil.

No Japão as técnicas, tecnologias e estruturas de gestão (tais como emprego seguro para a vida toda, englobamento total do indivíduo e da família pela organização inteira, promoções por antiguidade durante grande parte da carreira, as práticas de envolvimento/participação, com trabalho de equipe, a utilização das habilidades e do potencial individual dos membros da organização), não são mais do que expressões externas de uma filosofia que propicia uma *cultura de mudança* (TAVARES, 2002, p.43).

Na perspectiva dessa autora, cultura de mudança não é somente o que se altera, mas o que tem um fundamento que permanece e, ao mesmo tempo, que dá flexibilidade, onde o substrato emocional é garantido, pois são asseguradas as “relações de pertinência, de inclusão, de auto-respeito, de comunhão de valores, de entendimento conjunto de objetivos e localização precisa dos objetivos pessoais, no contexto dos objetivos coletivos etc”. Neste caso, as resistências a mudanças são pouco operantes ou já se encontram removidas.

Quando uma organização assim se percebe, há grande flexibilidade de resposta às mudanças, que se operam nos ambientes externos (mercado, sociedade, governo), ao mesmo tempo em que se atinge o estado de adaptabilidade mais do que de adaptação. Por fim, conclui a autora:

Adaptabilidade está consistente da condição de reorganizar-se constantemente e continuamente, diante dos incentivos e constrangimentos do meio ambiente externo, proporcionando nível ótimo de trocas com o mesmo garantindo a perenidade de uma organização que se caracterize por uma *cultura da mudança* (TAVARES, 2002, p.44).

Uma educação que promove reflexões permanentes do fazer poderá contribuir para a formação de indivíduos preparados para o fenômeno da adaptabilidade, tão necessários ao sistema educacional público brasileiro.

### **3.4 A mudança – uma espera difícil?**

O dicionário brasileiro o Globo apresenta a seguinte definição para mudança: Mudança – ato ou efeito de mudar. “Mudar – remover, dispor de outro modo, [...] dar outra direção [...] alterar, modificar, transformar [...] etc” (Dicionário Brasileiro o Globo).

A expressão que faz parte de uma canção popular, “tudo muda o tempo todo no

mundo”, encerra uma verdade filosófica e científica tão profunda quanto incompreendida para ser exercitada pelas pessoas. Por motivo que até desconhecemos, o ser humano prefere certa estabilidade, certo conforto na zona de calmaria em que se encontra. Poucos são os que se arrojam, que superam limites. Alguns, senão a maioria, parecem sofrer de certa aversão ao futuro, ao novo. Acomodam-se, estagnam-se.

Retornando à expressão da música que afirma tudo muda o tempo todo, lembramos Costa e Silva (2006, p.37):

A lei de evolução impõe-nos mudanças constantes mesmo sem nos apercebermos dela, mesmo que não as aceitemos nem com ela concordemos. Quando dizemos não às transformações evolutivas apenas lentificamos a operacionalização do progresso em nós. Contudo, por inexorável, inevitavelmente alcançar-nos-á um dia... [...] Há uma interação e integração entre tudo e todos, pois não nos encontramos em estado de isolamento. Isto nos possibilita a constatação de que as transformações ocorridas em um indivíduo refletem-se em outros, numa espécie de reação em cadeia de resultados felizes ou não a depender da qualidade da mudança.

Ainda nesta perspectiva, entende o autor que o processo evolutivo acontece “em várias dimensões, direções, aspectos, culturas e interesses interrelacionados e interdependentes”, e por essa razão o ser humano não pode controlá-lo nem compreendê-lo na sua totalidade.

É na vontade que o ser humano inicia o seu processo de busca de mudança, pois nem sempre a apresentação social de determinada transformação comportamental se caracteriza como um ‘salto’ evolutivo real, pode significar tão-somente um modismo, uma conveniência a interesses imediatistas, não raro subalternos ética e socialmente”. É uma vontade que se firma no entendimento de que precisa seguir, e a educação tem um papel fundamental nesta reflexão, pois os modismos são efêmeros.

O que vemos de vez em quando são alguns modismos que, como febres, esquentam o pensamento dos intelectuais por uns tempos. Durante a febre momentânea, todos se mobilizam, empresários, estudiosos, querem dar conta da onda. Muitos cursos, encontros, palestras e seminários são realizados e muita gente ganha bom dinheiro. Exemplos disso são qualidade total, reengenharia, capital humano, motivação e entusiasmo, inteligência emocional etc (RODRIGUES, 2003, p.290).

É necessário mente aberta para a mudança, assim avança a ciência. A autocrítica, mais que a crítica, deve estar muito presente na academia como modo de educar. Um permanente trabalho educativo de auto-avaliação reflexiva, individual e coletiva, do que se faz. Quando os educadores tomarem essa consciência, a educação poderá ser a chave na

preparação do indivíduo para essa mudança. E, quando bem feita, reduz o medo da auto-avaliação coletiva e participativa, desnudando o indivíduo para a manifestação de uma liberdade maior ao expressar-se, e para ouvir e entender as expressões ou manifestações dos outros a seu respeito ou a respeito do seu trabalho e dos demais, desarmando-se, modificando-se.

Não advogamos apenas a educação mediada pela instrução do saber sistematizado, como um conjunto de conhecimentos que nos possa aumentar a vaidade, mas o *educere*, o tirar de dentro. Uma reeducação que comece pelo desaprender de vícios, manias, conceitos, pré-conceitos, vaidades, medos, para despertar numa nova consciência formada a partir de permanente exercício de reflexão-ação, e que nos torne mais livres das amarras que construímos ao longo de nossas vidas, também fruto de uma má educação social, familiar e escolar. Nada que fique apenas no intelecto, para se proferir palestras, mas que, verdadeiramente, se manifeste em nossas ações cotidianamente.

Há que se criar uma cultura de mudança nas instituições para que o futuro que nos aguarda seja o mesmo que esperamos como progresso. Por fim, comenta Angelis (2005; p.9):

A marcha do progresso é inexorável. Pode ser perturbada ou dificultada, nunca, porém, fica retida em conveniências de indivíduos ou grupos, paralisando o seu processo. Da mesma forma a criatura humana está destinada à plenitude, avançando, não poucas vezes, sob injunções dolorosas que resultam da ignorância ou da má utilização dos recursos preciosos que se lhe encontram ao alcance.

### **3.5 Avaliação educacional: concepções e percurso na busca de mudança**

O interesse pela avaliação nos dias atuais tem produzido uma miscelânea de textos e novas compreensões acerca da sua aplicabilidade. Nunca se estudou e pesquisou tanto sobre o assunto como agora. Para que se avalia tanto? Seria também a avaliação um instrumento propiciador de mudanças? A luta pela qualidade tem levado a escola, os programas, os sistemas de ensino, as instituições educacionais, nos últimos tempos, a buscarem, através da avaliação, o melhoramento de seus desempenhos e de seus produtos.

Existe, hoje, uma exigência muito maior da sociedade e dos órgãos financiadores da educação, no sentido de cobrarem um acompanhamento sistemático do desenvolvimento das ações educacionais, para que os resultados se aproximem, em tempo hábil, dos objetivos propostos pelos seus planos e programas, e não se desperdice tempo, dinheiro e trabalho.

Na elaboração dos programas de avaliação, muitas foram as contribuições teóricas de figuras protagonistas como R. Tyler, L. Cronbach, M. Scriven, D. Stufflebeam e E. Stake. É,

pois, sobre a trajetória da avaliação e de suas concepções, e como esta contribui para mudanças, criando uma cultura avaliativa, que trataremos neste tópico, buscando ainda encontrar, no pensamento desses clássicos, uma resposta para a avaliação que, ao mesmo tempo que julga um fenômeno, o encara na tentativa de mudá-lo, se necessário.

O quadro 01 mostra alguns modelos de avaliação, segundo E. Stake (apud VIANNA, 2000, p. 38), que detalharemos na seqüência. Referido quadro sintetiza as abordagens, os objetivos, os principais elementos, a ênfase, seus autores ou protagonistas, os riscos de cada um e suas vantagens.

**TABELA 1 Modelos de Avaliação**

Abordagem	Objetivos	Principais elementos	Competência Ênfase	Protagonistas	Riscos	Vantagens
Medida de ganho do estudante	Medir o desempenho e o progresso do estudante	Definição de objetivos, análise de escores, discrepância entre escores e a realidade	Psicólogos educacionais	<u>R. Tyler</u> B.Bloom W. Popham M. Provus	Supersimplificação dos objetivos educacionais, não consideração do processo	Destaca, identifica o progresso do estudante
Interação/ Observação	Compreender atividades e valores	Questões educacionais, observação em sala de aula, estudo de caso, visão pluralista	Usuários do sistema educacional	L. Smith Parlett-Hamilton R. Rippey <u>R. Stake</u>	Grande apoio em percepções subjetivas, ignora causas	Mostra amplo quadro de programa, identifica conflito de valores
Análise gerencial	Aumentar a racionalidade nas decisões do dia-a-dia	Relação de opções, estimativa, retroinformação contínua, custos, eficiência	Administradores Economistas	L.Lessinger <u>D. Stufflebeam</u> M. Alkin	Supervalorização da eficiência, subestimação de elementos implícitos	Retroalimentação para tomada de decisão
Pesquisa Educacional	Desenvolver explicações e táticas de instrução	Condições controladas, análise multivariada base para generalização	Experimenta- listas	<u>L. Cronbach</u> J. Stanley D. Campbell	Condições artificiais; ignora aspectos humanísticos	Novos princípios instrucionais e desenvolvimento de materiais
Avaliação sem objetivos préestabelecidos ( <i>goal free</i> )	Avaliar efeitos de um programa	Ignora objetivos propostos; segue uma <i>check-list</i>	Consumidores em potencial	M. Scriven	Supervaloriza documentos e relatórios	Informa os efeitos, minimiza fatores subjetivos

Fonte: VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliação Educacional, teoria planejamento, modelos, (2000, p. 38).

Analisando as diversas propostas, observa-se que a corrente de pensadores, que teve como protagonistas R.Tyler, Bloom, Popham e Provus, e que se notabilizou por avaliar por objetivos, não considerava o processo no resultado da avaliação. Seu objetivo era medir o desempenho e o progresso do estudante a partir do cumprimento dos objetivos. Então, se fizessemos uma relação desse tipo com a avaliação de desempenho do servidor no trabalho,

que é o nosso palco de ação neste momento, sendo ele técnico ou docente, e se partíssemos somente dos objetivos de cada ação, estaríamos incorrendo em erro grave, haja vista a imensidade de aspectos que precisam ser considerados, como: contexto, a equipe de trabalho, os equipamentos disponíveis, os recursos, o tempo e, até mesmo, o desempenho dos gestores.

A visão stakeana, mais pluralista aplicar-se-ia ao trabalho, por entender que a avaliação deve ser vista também como uma ação que, ao ser planejada, tem outro objetivo explícito, o de promover o pensamento em profundidade sobre o fenômeno avaliado. Neste sentido, a avaliação é um estímulo para o pensamento na procura de conhecimentos que levem à solução dos problemas (VIANNA, 2000, p. 166-167).

Daniel Stufflebeam e seus pares ocuparam-se mais com um tipo de avaliação que pudesse servir para retroalimentação imediata e tomada de decisão. Traduz-se por um modelo mais gerencial que visa aumentar a racionalidade nas decisões do dia-a-dia. Estaria, portanto, apropriada, também ao desenvolvimento das atividades na instituição.

Na proposta de Lee Cronbach, Stanley e Campbell verificou-se que ela seria experimental, por desenvolver explicações e táticas desconsiderando aspectos humanistas, pouco apropriada para as instituições se utilizada como única forma de avaliação, mesmo tendo seu valor. Já Scriven preocupou-se em definir uma avaliação que, ao desempenhar muitos papéis, tivesse como único objetivo determinar o valor ou mérito. A sua proposta de dois tipos de avaliação serviu a vários propósitos da avaliação, especialmente a formativa.

Diversas são as abordagens e objetivos educacionais na percepção dos protagonistas da avaliação, no entanto, todas elas possuem, ao mesmo tempo, riscos e vantagens. A avaliação por objetivos de Ralph W. Tyler, nas primeiras décadas do século XX, só veio a se desenvolver no período de 1960, com as contribuições de Lee J. Cronbach, Michael Scriven e Robert E. Stake, entre outros.

Convém esclarecer que, nesse mesmo período, na Inglaterra e nos Estados Unidos, havia uma tendência em associar, de forma limitada, “o processo socioeconômico a valores e conhecimentos transmitidos por intermédio da educação, o que possibilitou, conseqüentemente, o desenvolvimento da pesquisa, da avaliação educacional e, naturalmente, o da tecnologia dos instrumentos de medida e das técnicas de análise quantitativa” (VIANNA, 2000, p. 48).

É nesse período, conforme Vianna, que os estudos de Alfred Binet (1905) sobre rendimento escolar, com os chamados testes de inteligência, foram utilizados para interpretar o desempenho dos estudantes, sobretudo quando eram baixos.



A idéia de que qualquer pessoa poderia aprender era posta à prova responsabilizando exclusivamente o aluno pelo seu sucesso ou fracasso. É nessa época que há uma idolatrização da curva normal que atravessa todo o período até meados dos anos 60. Teóricos como L. Cronbach e B. Bloom foram contrários à idéia, lembrando que o fracasso escolar também poderia ser devido ao sistema, à escola e ao professor.

A primeira exceção aos testes padronizados foi o projeto Eight-Year Study, desenvolvido por Ralph. W. Tyler (1942) que, aliado à proposta de John Dewey, passou a ter grandes repercussões, atuando no estudo de avaliação longitudinal. Os estudos experimentais de Tyler (1942), conforme Vianna (p, 49), elaborados de acordo com as necessidades dos alunos, vieram mostrar uma nova concepção de avaliação educacional, pois consistia em comparar os objetivos pretendidos aos que foram realmente alcançados, superando, então, o que vinha sendo adotado – comparando desempenho entre grupos experimentais e de contraste.

O modelo de Tyler (1942) privilegiou uma educação que gerasse ou mudasse padrões de comportamento, assim o currículo deveria ser construído com base em habilidades desejáveis, expressas em objetivos a serem alcançados (p, 50). Pensava Tyler (1942) que, somente assim, a avaliação possibilitaria o aprimoramento dos programas e teria como objetivo validar hipóteses formuladas na organização de um novo currículo. Tal currículo refletiria crenças, valores sociais, culturais da sociedade onde a escola estivesse inserida.

Para ele, a orientação ao aluno, que considerava imprescindível, somente seria possível depois da avaliação, e esta não poderia ficar restrita apenas a alguns aspectos, como geralmente ocorria nas avaliações que se limitavam à verificação do rendimento escolar, mas deveria abranger outras dimensões para melhor oferecer orientação segura ao aluno.

Uma vez que a avaliação visa, sem sombra de dúvidas, a uma tomada de decisão, Tyler (1942) acreditava que seria necessário envolver professores, administradores, pais e os próprios alunos. Deveria haver um processo contínuo e uma atuação mais direta da sociedade global e educacional, portanto, a avaliação serviria denexo entre escola e sociedade.

Na proposta de Tyler (1942), deve haver interação professor/aluno onde o aluno deve compreender os objetivos a serem perseguidos por ele devendo apresentar respostas satisfatórias às demandas da escola, dos currículos e dos professores. Nesse modelo, há um apelo solidário sem lugar para o trabalho isolado (VIANNA, 2000, p. 52). A crítica de alguns ao modelo supracitado referia-se ao fato da supervalorização aos objetivos e ao currículo, desconsiderando o processo.

Já o trabalho de Cronbach (1963) concentra-se em quatro aspectos, segundo Vianna (2000, p. 67 e 1989, p.29):

- 1) a associação entre a avaliação e o processo de tomada de decisão;
- 2) os diferentes papéis da avaliação educacional;
- 3) o desempenho de estudantes como critério de avaliação de cursos;
- 4) algumas técnicas de medida à disposição do avaliador educacional.

A avaliação, em sentido amplo, na perspectiva de Cronbach (1963), deve ser definida como processo que visa à coleta de informações e uso destas, que permitam decisões sobre um programa educacional. Deve ser entendida como uma atividade diversificada que exige tomada de decisão. Já a avaliação, com vistas ao aprimoramento de currículos, não deve ser confundida com a obtenção de escores fidedignos, processos que, eventualmente, podem entrar no contexto da avaliação, mas que não são indispensáveis para que ela possa atingir seus objetivos (VIANNA, 2000, p. 68).

Para Cronbach (1963), a avaliação é usada com o objetivo de tomar três tipos de decisões: 1. determinar se métodos de ensino e o material instrucional dos programas são realmente eficientes; 2. identificar as necessidades dos alunos, para possibilitar planejamento da instrução; julgar o mérito dos estudantes, para fins de seleção e agrupamento; fazer com que os estudantes conheçam seu progresso e suas deficiências; 3. julgar a eficiência do sistema de ensino e dos professores etc.

Para este clássico não basta que a avaliação determine se um curso é eficiente ou não, pois, se os resultados são multidimensionais, ela deve promover o mapeamento de todos os efeitos do curso em cada uma das dimensões. Lembra que os escores podem ocultar julgamentos sobre a importância de vários resultados. Um erro freqüente está na concentração em um único escore.

Na perspectiva de Cronbach (1963), existem diferentes maneiras de analisar o desempenho de um estudante, e este desempenho, por sua vez, não constitui o critério único para avaliação. Em seu artigo, discute os seguintes pontos fundamentais a serem considerados pelo avaliador educacional: a) o objetivo da avaliação é verificar quais os efeitos do curso, ou que mudanças provoca no estudante; b) a identificação de aspectos que precisam de revisão; c) a comparação de resultados de avaliação de cursos deve ser cautelosa para evitar que decisões errôneas sejam tomadas; d) a avaliação do professor, mesmo que não seja sistemática, reveste-se de grande importância para a avaliação educacional.

Por fim, segundo Vianna (1989, p.40-41), as idéias mais gerais do trabalho de Cronbach (1963) poderão ser assim resumidas: a) a descrição dos resultados de uma avaliação educacional deve ser a mais ampla possível, ainda que à custa do sacrifício de uma suposta justiça. Cronbach adverte ainda sobre o fato de se valorizar as medidas para produção de escores precisos, comparando indivíduos e escores médios de diferentes cursos, pois, para ele, sozinhos, pouco contribuem para a avaliação educacional; b) a avaliação educacional deve estabelecer quais as mudanças realmente ocorridas no estudante por influência do curso, e identificar os aspectos deste mesmo curso que precisam ser revistos; c) a análise do desempenho em itens isolados ou em certos tipos de problemas fornece mais informações do que a análise de escores compósitos; d) o emprego do mesmo instrumento, para todos os tipos de estudantes, não constitui necessidade, podendo se fazer uso de amostragem de itens em que diferentes estudantes responderão a diferentes itens; e) o objetivo da avaliação educacional não consiste em simplesmente aquilatar valor de cursos, rejeitando-os ou aceitando-os, mas, sim, no desenvolvimento de currículos, através da coleta e do uso dos dados que possibilitem uma compreensão mais profunda do processo educacional.

Segundo Vianna (2000, p. 69), as idéias de Cronbach (1963) são provocadoras, no bom sentido, pois as mensurações são importantes para a validação educacional, o erro freqüente consiste em supervalorizá-las em detrimento de outros aspectos importantes que poderiam propiciar mudanças eficazes.

Porém, suas contribuições para a avaliação educacional são de grande importância, haja vista sua preocupação em admitir que os resultados de qualquer avaliação devem servir não somente para saber se os objetivos foram alcançados ou se o curso ou o desempenho dos alunos foi bom ou ruim, mas para, durante o processo, serem provocadores de mudanças necessárias e produzirem conhecimentos. Para isso, não é necessário esperar para submeter o produto da avaliação somente ao final, mas à medida que os dados vão surgindo.

Em 1967 Scriven publicou seu ensaio intitulado *Methodology of Evaluation*, obra rica em idéias que hoje já se encontram incorporadas ao universo da avaliação, fazendo parte do patrimônio pessoal de cada avaliador (VIANNA 2000, p. 85). Ele não se preocupou em criar modelo de avaliação, mas em contribuir de forma plural para a compreensão da lógica da avaliação. Para Scriven (1967), a avaliação possui um único objetivo: determinar o valor ou mérito do que está sendo avaliado.

A diferença entre *roles* (papéis) e *goals* (objetivos) foi, na concepção de Vianna (2000, p. 85), a maior de todas as contribuições de Scriven, especialmente para o

desenvolvimento futuro de uma teoria da avaliação. O *objetivo* consistiria em oferecer uma resposta satisfatória e estaria ligado a questões de valor e mérito, já os *papéis* estariam ligados às maneiras como essas respostas seriam usadas.

Scriven ainda estabeleceu diferenças entre o papel *formativo* e *somativo* da avaliação, ou seja, dois conceitos que influenciariam o futuro e a prática da avaliação. Mostrou que a avaliação *formativa* deveria ocorrer ao longo do desenvolvimento do programa, projeto e produtos, educacionais, para promover o aprimoramento do que está sendo implementado.

Ao longo da avaliação *formativa*, os resultados poderão ser utilizados por especialistas ou *expertise* em avaliação para examinarem seu conteúdo e aplicarem diferentes instrumentos de mensuração a grupos de crianças, adolescentes etc. Neste ponto, Scriven (1967) se aproxima de Cronbach (1963), que critica o aproveitamento dos resultados da avaliação somente ao final, e, ainda, somente para determinar sua eficiência ou não. Seus resultados devem ser utilizados ao longo da avaliação para implementar mudanças, observar tais mudanças e produzir conhecimentos.

A avaliação *somativa*, conduzida ao final de um programa de avaliação, julgando a importância, o valor e o mérito, fornece elementos a seu futuro usuário para verificar a “eficácia de um currículo, por exemplo, a partir da análise dos dados de uma amostra de escolas, professores e estudantes” (VIANNA 2000, p. 86). Uma avaliação *somativa* é importante, pois, ao final, tem a possibilidade de constatar o fracasso de um projeto, desde que não seja a única forma de avaliar um currículo, programa, curso ou até mesmo o desempenho do aluno em sala-de-aula.

Vianna (2000, p. 87), ainda apresenta as dimensões da avaliação *formativa* e *somativa*, conforme os destaques de Worthen e Sanders (1987), que podem ser combinadas da seguinte forma:

*Avaliação formativa interna* – é conduzida por um avaliador interno, e, mesmo não havendo objetividade ou credibilidade por parte desse avaliador, ainda assim não tem as mesmas conseqüências de uma avaliação *somativa interna*. Seguindo o raciocínio de Scriven, é possível contornar a dificuldade selecionando um avaliador que não esteja muito envolvido ou identificado com o programa ou objeto que está sendo avaliado.

*Avaliação formativa externa* – conduzida por avaliadores externos ao programa ou objeto avaliado, nem sempre é considerada por Scriven (1972), pois a falta de familiaridade dos avaliadores externos com o programa e o contexto faz com que não se apercebam dos

aspectos negativos que deveriam ser considerados e que influenciam, ainda que por percepções, *a priori* do programa e do seu valor. Poderá ter visão fria, antecipando, assim, a avaliação *somativa externa*.

Na perspectiva de Scriven (1967), a questão do julgamento de valor em avaliação é fundamental, “mas muitos discordam desse posicionamento, adotando uma posição prática e associando a avaliação à tomada de decisão, achando que o juízo de valor deva ser feito por quem toma a decisão, o que não é o caso do avaliador” (VIANNA, 2000, p. 88). Concluindo, Vianna acrescenta que não existe, efetivamente, diferença lógica ou metodológica entre avaliação *formativa e somativa*, ambas visam determinar o valor de uma entidade em particular.

O modelo de avaliação educacional, estruturado por Daniel L. Stufflebeam, Guba, Hammond, Provus, entre outros, (1971) partiu da experiência em avaliar o sistema público de ensino, elementar e secundário, das escolas distritais de Columbus, Ohio, nos Estados Unidos, com o objetivo de que o resultado da avaliação produzisse efeitos de tomada de decisão, influenciando diversos países como, por exemplo, a Inglaterra, No Brasil, as idéias de Stufflebeam não tiveram muita repercussão.

O modelo ficou conhecido como anagrama – contexto, *input* (insumo), processo e produto (CIPP), desenvolvido em etapas de planejamento das decisões; estruturação das decisões; implementação das decisões e reciclagem das decisões, e para cada um desses momentos uma forma de avaliação, ou seja, avaliação de contexto; avaliação dos insumos; avaliação do produto, sendo que, para cada tipo de decisão, corresponde um tipo de avaliação. O modelo Stufflebeam et al. (1971) apresenta uma definição própria de avaliação como sendo “um processo para descrever, obter e proporcionar informação útil para julgar decisões alternativas”(VIANNA, 2000, p. 103).

Rose e Nyre (1977) apud Vianna, 2000, p. 103) mostram que o modelo Stufflebeam et al.(1971) procura responder basicamente a quatro importantes indagações:

Quais os objetivos que devem ser concretizados? Quais os procedimentos a adotar para realizar os objetivos? Os procedimentos estabelecidos funcionam com a devida propriedade? Os objetivos estão sendo realmente alcançados?

Pela definição que apresenta Stufflebeam et al. (1971) sobre a avaliação, Vianna (2000, p. 104) destaca três elementos que considera da maior importância para compreensão do modelo que foi proposto: a) A avaliação é um processo sistemático, contínuo; b) O processo de avaliação pressupõe três momentos da maior importância: esboçar as questões a

serem respondidas; obter informações relevantes para responder às questões propostas; proporcionar aos responsáveis pela tomada de decisões todas as informações necessárias; c) A avaliação serve para tomada de decisões.

Stake (1983) destaca que o seu objetivo não é dizer o que medir ou como medir, mas apresentar elementos necessários ao desenvolvimento de um plano de avaliação, especialmente em programas educacionais. Procura então introduzir um conceito de avaliação orientado para a complexa e dinâmica natureza da educação, cujos propósitos variam de uma situação para outra. (VIANNA, 2000, p. 128).

Em todos os modelos de avaliação, encontra-se implícita a necessidade de mudança e não de estagnação. Os clássicos, que dela trataram, compreenderam-na como um instrumento capaz de estudar uma realidade para conhecê-la, modificá-la. Ao medir o desempenho e o progresso do estudante Tyler, buscava saber se os objetivos estavam sendo atingidos. Ao identificar as atividades e conflito de valores, embora ignorando as causas, a abordagem de interação/observação de Stake deveria ter uma finalidade útil. Stufflebeam foi transparente quando definiu a avaliação como processo de retroalimentação para tomada de decisão. Cronbach intentava desenvolver explicações e táticas de instrução bem como o desenvolvimento de materiais, e Scriven, ao avaliar os efeitos de um programa, buscava minimizar-lhe os fatores subjetivos.

Não há como escolher a proposta que nortearia sozinha este trabalho, visto que todas se complementam, no entanto, as que mais se aproximam do tipo de avaliação que propomos na instituição para construir um saber motivador para a construção de uma cultura avaliativa, seria a avaliação formativa de Scriven aliada à proposta de avaliação para retroalimentação como propõe Daniel Stufflebeam.

Ao concluirmos este capítulo, acreditamos na possibilidade de que a resposta mais simples para dar significado ao ato de avaliar seja a mudança proporcionada por este, que se dá a partir do estímulo para o pensamento na procura de conhecimentos que levem à solução dos problemas educacionais, como lembra Stake. Somos de opinião que pelo caminho da mudança passam necessariamente educação e avaliação.

## **4 AUTO - AVALIAÇÃO E PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO, CULTURA ORGANIZACIONAL E SABERES.**

Nossas horas são minutos quando esperamos saber, e séculos quando sabemos o que se pode aprender  
(Estrofe IV de *Provérbios e Cantos*, de Antonio Machado).

Este capítulo apresenta breve discussão sobre a importância da auto-avaliação reflexiva e participativa nas instituições como mecanismo que, se bem compreendido e utilizado com frequência pela gestão, poderá impulsionar a instituição para auto-crítica e propiciar a formulação de novos saberes, desenvolvendo, assim, as bases para a cultura de avaliação nas instituições. Apresenta, ainda, resumido histórico, conceitos e experiências da gestão e planejamento participativos, cultura organizacional, além de breve reflexão acerca dos saberes necessários à mudança de cultura avaliativa.

### **4.1 Necessidade da auto-avaliação participativa – consciência e vontade**

Os caminhos percorridos na busca do entendimento da dinâmica das organizações é o grande desafio para as ciências comportamentais e para a Administração. Empreendimentos nessa área ensejam um enciclopédico mundo de textos escritos com honrosas tentativas de acerto.

A literatura recente brinda os estudiosos das organizações com renovadas análises de velhos questionamentos e problemas, e aliança estratégica reuniu-se em torno dessas questões. Desenhou-se, no cenário das discussões, a parceria entre a Administração e a Psicologia, que continua até hoje a ser concretizada por meio de reflexões reconhecidamente férteis e até originais.

Ficou mais fácil, portanto, compreender o comportamento das organizações, uma vez que se aliaram nessas reflexões temas como cultura organizacional, gestão compartilhada e liderança, avaliação institucional, hoje imprescindíveis aos projetos de mudanças nas organizações, de modo geral.

Por cultura organizacional entende-se sistema de significados partilhados e mantidos por seus membros, que distingue a organização de outras. Ela não surge do nada, mas, uma vez estabelecida, raramente desaparece. Os costumes, as tradições, a maneira de fazer e agir de uma organização começam com os fundadores e, às vezes, tem comportamentos herdados de uma cultura maior na qual está inserida contextualmente.

Ao analisar a desculturação da sociedade globalizada, Giddens (1994) evidencia de que modo o comportamento desvinculado da cultura e, portanto, do imaginário coletivo, está

sujeito a mecanismos de controle que dificultam a interação das pessoas. Para ele, é o imaginário comum que se está perdendo. Por outro lado, o trabalho e organização passam por inegável crise por força das contínuas mudanças tecnológicas, não alcançadas na mesma velocidade no pensamento e da ação das pessoas.

Os paradigmas tradicionais da gestão, liderança e de formas de participação, para adequar a organização às novas exigências de uma sociedade em constante transformação, precisam ser revistos, o que remete as organizações ao enfrentamento de novos desafios, decorrentes das inovações tecnológicas, do mercado de trabalho, da evolução dos processos produtivos e da organização do mercado.

A busca pela qualidade no trabalho e nas organizações alinhadas à capacidade de seus sujeitos lidarem com as mudanças tecnológicas, quebrando velhos paradigmas, movimenta outros saberes além do conhecimento administrativo e psicológico.

Diante deste contexto em constante desenvolvimento, a avaliação institucional aparece como instrumento norteador do projeto da gestão compartilhada, pois que formará as bases para viabilizar uma instituição democrática e de qualidade. A auto-avaliação alia-se na busca dessa qualidade, visto que o fenômeno de avaliação já se encontra no “pensar” e “fazer” humanos, especialmente no que concerne ao ato de administrar.

Para administrar bem, faz-se necessário permanente auto-avaliação do trabalho e das pessoas que o desempenham, sempre conectadas à missão do órgão e aos objetivos por estes definidos. Nesse sentido, a auto-avaliação constitui roteiro seguro para quem pretende analisar qualquer organização. Não existe administração sem avaliação. Como o ato de avaliar assenta fundamentos na própria natureza do ser humano, afeito a planejar, ponderar, replanejar, fazer alterações, modificações, podemos assegurar que o ato de avaliar é intrínseco à vida do ser humano.

Esta compreensão está mobilizando vários segmentos organizacionais, e, especialmente as Instituições de Ensino Superior no Brasil (IES). A necessidade de implantar a avaliação de desempenho institucional, na universidade brasileira, pode ser fruto da maturidade conquistada por esse segmento sobre a importância da avaliação como fenômeno de “representatividade, de legitimidade, de participação da base, de planejamento participativo, de convivência, de identidade ideológica, de consciência política, de solidariedade comunitária, de capacidade crítica e autocrítica, de autogestão e de outros elementos”. (DEMO, 1991, p. 9).

O propósito da auto-avaliação institucional é conhecer a instituição de forma



globalizada: ensino, pesquisa, extensão, recursos humanos, capacidade gerencial e serviços. Para tanto, todos os agentes serão envolvidos no processo - docentes, alunos, técnicos e beneficiários em geral. É importante enfatizar que o assunto avaliação é muito complexo e que não existe um modelo único e ideal.

O processo precisa ser aperfeiçoado durante o desenvolvimento. Apesar de as concepções acerca da avaliação institucional serem diversas, o grande desafio hoje, é buscar uma saída que nos permita repensar o presente, e, se necessário for, reconstruí-lo, e com isso criar cultura de avaliação, mediante *modo-contínuo*, partilhado e permanente, que subsidie o planejamento integrado com vistas à melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão, em todas as dimensões.

Alguns dos princípios, características e pressupostos orientadores da avaliação institucional, presentes no Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (PAIUB), no plano dos agentes-sujeitos, propunham avaliação institucional global, não “premiativa” e/ou punitiva, comparável, legítima e, sobretudo, contínua, com adesão voluntária e respeito à identidade institucional, mas sem ser neutra. “Todavia não torná-la nenhuma dessas coisas”, como diz Ristoff (2003) “não significa ser inútil, insípida, vazia ou até mesmo uma grande encenação burocrático-institucional”. Ela deverá concentrar esforços em induzir à mudança que “liberte da tentação do controle e da regulação, enfim, da perspectiva de poder interno ou externo a que já se encontra submetida”.

É necessário haver certo desequilíbrio inicial para projetar padrões elevados de qualidade e de relevância da ação de cada um dos sujeitos do processo universitário e da própria instituição. A mudança pessoal, profissional e institucional pode constituir algo doloroso, pois admitir a mudança e operá-la em si mesmo, no seu espaço e nas estruturas de ação, é difícil. Fácil é resistir, reagir ou acomodar-se, mas lutar para iniciar qualquer mudança, mesmo no interior do corpo de funcionários com conseqüências institucionais, é muito complexo.

O grau de sucesso da auto-avaliação institucional demarcado pelo PAIUB conjuga, portanto, essa condição, e é por esse motivo que os resultados devem ocorrer no médio e longo prazos.

Compreender tudo isso representa diferença, pois, no primeiro momento, há que se desencadear longo processo de trabalho, que passa, inicialmente, pela sensibilização de todos para a avaliação institucional, conhecer sua importância para começar a criar cultura de avaliação, aos poucos incorporando-a ao dia-a-dia da instituição. Nesse processo, ninguém ou

nenhuma instância poderá sentir-se indiferente à avaliação, mesmo que muitos ainda não a compreendam no mesmo nível e com a mesma facilidade e profundidade.

Por outro lado, o aprofundamento quanto à importância da auto-avaliação é primordial, pois nenhuma mudança exterior acontecerá de forma segura e consistente, sem que passe inicialmente pelo crivo da razão pela reflexão permanente, para adquirir característica de consciência plena em cada indivíduo, mesmo que cada agente-sujeito movimente-se em estágio diferente de compreensão do mundo que o cerca. Se assim não for, a participação dos sujeitos no processo será apenas mera formalidade, burocracia. A auto-avaliação contínua e verdadeira promove, no indivíduo, lentamente, a consciência de si mesmo e assim não terá sentido dizer “sou isso ou aquilo” sem o ser verdadeiramente, apenas para cumprir uma formalidade.

A auto-avaliação e o planejamento participativo, reflexivos, continuados e permanentes poderão promover as bases para a transformação cultural, podendo surgir, gradativamente, no lugar da cultura de acomodação, uma nova, ativa dinâmica, construtiva. Basta que se tenha cuidado para não fazer desses instrumentos mero cumprimento de obrigação nem inculcar um ideal de cultura, mas levar a instituição a descobrir suas bases de transformação cultural. Há que se fazer leitura da cultura atual e gradativamente introduzir novas práticas. Do contrário, qualquer planejamento ou auto-avaliação cairá no vazio se não for feita, de maneira adequada, uma leitura sobre a organização. A substituição de cultura velha por outra é processo de mudança lento e gradual, com avanços e retrocessos, sem acomodação, com perseverança e sem a utopia de que tudo ocorrerá com facilidade e em tempo recorde. Paciência pedagógica é fundamental.

Forças conjugadas, como planejamento e auto-avaliação contínuos, permanentes e participativos, constituir-se-ão alavancas desencadeadoras de criação de cultura de avaliação institucional. Tais ações poderão formar consciência de participação, por meio de amplo processo de reforma íntima, mediado pela auto-avaliação, com positivas conseqüências no âmbito pessoal, profissional e institucional. Conjugando-se esses mecanismos de trabalho na instituição, ver-se-ão, possivelmente, linhas que se encontram no ponto de despertar dos agentes-sujeitos para a avaliação institucional.

Conhecer a importância dessas ferramentas numa instituição e lidar sem atropelos e sem cansaço com as dificuldades que poderão emergir dessa experiência é, no mínimo, tornar-se consciente da possibilidade de mudança para melhorar a qualidade do trabalho e do produto originado. É desenvolver uma vontade capaz de assegurar a continuidade das ações.

Somente a consciência formada sobre determinadas idéias ou situações não ocasionará mudanças favoráveis. É, pois, necessária vontade, que vai se fortalecendo paulatinamente nas dificuldades, nos dissabores e na esperança dos profícuos resultados que poderão advir dessa prática; um desejo de ver acontecer, de responsabilizar-se, de pertencer.

#### **4.2 A prática reflexiva da auto-avaliação**

O processo explícito e sistematizado de auto-avaliação dos programas de pós-graduação no Brasil é bem recente, embora a discussão sobre a avaliação dos referidos programas já exista há mais de duas décadas, desde a fundação da Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior (CAPES) em 1976.

Conforme Masseto (2004, p.7-9), a primeira experiência realizou-se no Programa de Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica (PUC), de São Paulo sob a coordenação da professora Ana Maria Saul. Tal projeto transformou-se em pesquisa pela referida professora sobre o título de *Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulações de currículo*, publicado posteriormente pela Editora Cortez em 1988.

Somente após a experiência de Saul, surgiram algumas iniciativas, como o projeto de pesquisa financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), do professor Marcos Masseto que, de 1983 a 1985, realiza auto-avaliação de todos os programas de mestrado e doutorado da PUC de São Paulo.

Entre os anos de 1987 e 1989, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) desenvolveu projeto de auto-avaliação, cujo resultado principal foi traçar o perfil de seus cursos de mestrado e doutorado visando ao aperfeiçoamento de suas atividades, evidenciando a avaliação como instrumento permanente de crítica e planejamento.

Destaca o autor o fato de que, em 1989, a Universidade Federal do Ceará (UFC) realizou seu projeto de auto-avaliação e, de 1994 a 1995, a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) publicou trabalhos sobre o assunto.

Apesar dos esforços para implementar a auto-avaliação nas universidades em todo Brasil, a CAPES continua com seu modelo de avaliação que, em vez de propiciar o desenvolvimento da auto-avaliação, já confirmada em muitas pesquisas, privilegia, ainda, a coleta de dados e informações quantitativas sobre tópicos definidos no seu Comitê Central, ao ponto de condicionar a “nota” atribuída a cada programa a esse conjunto de dados (MASSETO, 2004, p. 8). Reforça o autor a idéia de que estes e outros fatos conseguem abafar

o verdadeiro e fundamental movimento de auto-avaliação que poderia trazer significativo desenvolvimento aos programas.

Assim, poucos programas hoje se dedicam realmente a implementar um processo e um sistema de auto-avaliação. Por contraditório que possa parecer, não lhes resta tempo para essa atividade, A elaboração anual do relatório CAPES esgota o tempo e as atividades relacionadas com o processo de avaliação dos programas. (MASSETO, 2004, p. 9).

A modalidade da auto-avaliação, aqui no caso, institucional, é discutida hoje como um caminho que, ao lado da avaliação externa e do planejamento participativo, compõe um modelo valioso de acompanhamento ao trabalho numa instituição educacional, com vistas ao aperfeiçoamento de seus programas e projetos. Serve para

[...] diagnosticar o momento vivido; aperfeiçoar e corrigir rumos apontando novos horizontes; replanejar; descobrir novos sentidos para a ação; estimular a participação através do autoconhecimento propiciando desenvolvimento profissional e pessoal de professores, alunos e técnicos além de subsidiar a avaliação interna. (SAUL apud ZÁKIA 2002).

A auto-avaliação é essencialmente educativa, pelo seu caráter reflexivo-transformador, emancipador. É comprometida com o futuro com o que se pretende transformar e orientada sempre por uma lógica de mudança a partir da consciência das fraquezas e fortalezas diagnosticadas coletiva e permanentemente. “Não se restringe e nem se esgota na formulação dos seus instrumentos e coleta de informações, mas demanda excelente modelo analítico para interpretação das informações, visando à intervenção e mudança”. (BELLONI E BELLONI, 2003, p. 15).

A “avaliação e a auto-avaliação são essencialmente educativas” (SINAES 2004). A educação é atividade criadora e abrange o homem em todos os seus aspectos, é um processo pelo qual pessoas ou grupo de pessoas adquirem conhecimentos gerais, científicos, artísticos, técnicos ou especializados, desenvolvendo capacidades e aptidões. Além dos conhecimentos, a pessoa adquire, pela educação, certos hábitos e atitudes. É, pois, nesse sentido que a auto-avaliação educa.

Por meio da auto-avaliação consciente e participativa constrói-se um saber que propicia a libertação das pessoas, permitindo um conhecimento crítico de si, da instituição e do trabalho que realiza; é uma educação ocorrente de maneira assistemática.

De Sordi (2002) entende avaliação como algo que implica desejo de conhecer, tirar máscaras, ato de entrega sem imposições, regido gradativamente pela adesão voluntária que sinaliza sempre na direção do compromisso com os resultados avaliativos dando-lhes

conseqüência. Não poderá ser jamais certo “culto da eficiência, ou obsessão pela eficiência”, como adverte Sacristán (1999). Deve ser um constante interrogar-se sobre um processo, é refazer o caminho percorrido.

Nesse sentido, fortemente aliada ao planejamento participativo, no nível da reflexão e da prática, a auto-avaliação, em um **contínuum** deixa de ser vista com reservas por gestores, professores ou técnicos na instituição, especialmente quando se tratar da auto-avaliação individual.

Acreditamos que as funções mais importantes da auto-avaliação permanente, conjugadas a um planejamento participativo, são as de produzir conhecimentos, saberes e mudanças comportamentais do “sentir” e do “fazer”. Neste intento, a auto-avaliação buscará modificar a ação em tempo real na compreensão da prática reflexiva: *conhecer-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão sobre a reflexão-na-ação* que se caracteriza como uma nova epistemologia da prática (SCHÖN, 2000). Tal exercício poderá se constituir como cultura internalizada nas estruturas e nas ações, nas microunidades acadêmico-administrativas e nas ações institucionais mais abrangentes.

Se a avaliação busca melhorar a qualidade, aumentar a quantidade do serviço público educacional e elevar a eficácia institucional, a conscientização dos agentes e a efetividade acadêmica e social, então, construir uma cultura da avaliação é uma exigência ética e plenamente orientada pelo processo democrático e participativo. Sendo educativos e sociais os seus objetivos, ela deve aprofundar a solidariedade inter e intrapessoal dos envolvidos com positivas conseqüências para a instituição. Entendem Dias Sobrino e Ristoff (2000) que, no caso da avaliação institucional,

[...] deve-se procurar ver as relações entre o ensino, a pesquisa e a extensão, para estabelecer o âmbito básico e primário. Uma universidade não são isoladamente seus estudantes, professores e técnicos, também não separadamente o ensino, a pesquisa e a extensão, não é a administração destacada para análise... nem é simplesmente a colagem de todos esses elementos parciais e fragmentados, justapostos como para formar um “puzzle”. É tudo isso, mas muito mais que isso, quando se a considera pela perspectiva da integração. (P. 106-107).

Somente a vivência desse processo poderá responder sobre os tipos de saberes advindos dessa prática e se tais saberes despertarão para a cultura avaliativa. Recente pesquisa acerca da auto-avaliação dos servidores técnico-administrativos da UFC, publicada em Rodrigues e Andriola (2005), discutem a desfiguração do conceito da auto-avaliação na esfera pública, ao longo dos últimos 20 anos. Os dados demonstram um jeito egotista de ser da avaliação que modifica a razão de sua existência. Comentam os autores que “os contrastes

entre os conceitos e as suas práticas, chocam-se e atraem-se permanentemente nas relações de trabalho” (RODRIGUES E ANDRIOLA, 2005, p. 61). Considerando a cultura identificada no serviço público e na UFC sobre o descaso relativo à auto-avaliação, há muito o que se fazer.

### **4.3 A universidade brasileira e a auto-avaliação institucional: bom sinal**

Ao pensarmos na auto-avaliação institucional como bom sinal para que as mudanças se operem, convém que façamos breve retrospectiva sobre as experiências de avaliação nas IES, assunto que explicitaremos com detalhes no capítulo quinto.

A história da universidade brasileira começa com a união da Faculdade de Ciências e Letras com outros estabelecimentos de Ensino Superior, em 1934, surgindo, assim, a primeira Universidade, em São Paulo. Logo depois em 1935, Anísio Teixeira fundou a Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, que, em 1937, foi agregada à Faculdade de Educação, Ciências e Letras, passando a se chamar Universidade do Brasil (CATRIB 1998, p.6).

Apesar da expansão do Ensino Superior brasileiro nas últimas décadas, e do crescente número de faculdades e universidades espalhadas por todo o País, o reconhecimento da identidade institucional, calcada em avaliações permanentes, ainda constitui espécie de tabu, algo distante, amedrontador.

Mesmo considerando-se que tal procedimento forneça subsídios para o melhor planejamento global da instituição, permitindo o conhecimento real de suas dificuldades, com vistas ao melhoramento, ainda assim, a avaliação institucional não é prática costumeira nos ambientes universitários, embora reconheça Belloni (1989, p. 56) que a preocupação com a avaliação e o reconhecimento da necessidade de avaliar a Educação Superior não seja assim tão recente,

[...] as mudanças ocorridas no sistema de educação superior, foram muito mais resultado das avaliações promovidas pelo segmento tecnocrático do que estratégias decorrentes da proposta caracterizadas por um maior envolvimento com uma redefinição do papel político da instituição acadêmica.

As constantes crises dentro da estrutura organizacional motivaram o surgimento de variados processos de avaliação. Em 1985, mediante o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), buscava-se identificar subsídios concretos para sanear as dificuldades vividas pelas instituições, com o intuito de conhecer a realidade e encontrar mecanismos que garantissem a melhoria da qualidade do Ensino Superior brasileiro.

Assegura Ristoff (2000, p. 37) que a bandeira da avaliação foi desfraldada pela Associação dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), desde 1982, mas os movimentos fomentadores da avaliação institucional surgiram mesmo em meados dos anos 1980.

Algumas experiências não foram bem-sucedidas, como foi o caso da Universidade de São Paulo (USP), na administração do reitor José Goldenberg, que, também, como Ministro da Educação, tentou, sem êxito, implantar proposta de avaliação similar à da USP, mas parece que se resumiu a iniciativas isoladas em algumas instituições.

Projetos mais ambiciosos de avaliação institucional se desenvolveram e foram deslanchados nos anos 1990, como a Universidade de Campinas (UNICAMP), cujos resultados foram publicados sob a forma de livro, organizado pelo professor José Dias Sobrinho, intitulado *Avaliação Institucional da UNICAMP: processo, discussão e resultados*, socializando assim a experiência em todo o País.

Em 1993, o professor Rodolfo Joaquim Pinto da Luz, da Secretaria de Educação Superior (SESU/MEC), demonstrava vontade política de se avaliar o Ensino Superior no Brasil, verbalizada durante o encontro com dirigentes de instituições de Ensino Superior.

A proposta de avaliação institucional da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) contempla a auto-avaliação e avaliação externa, combinando os enfoques qualitativos e quantitativos, compreendendo a primeira etapa como sendo a auto-avaliação da universidade por seus segmentos de professores e alunos; segunda etapa, a avaliação externa, com a participação de especialistas, sendo a terceira etapa a implantação de medidas para melhorar a qualidade dos cursos.

Tal programa foi aprovado na íntegra pelos dirigentes das IES do País, referendado pelas demais universidades filiadas ao Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) e encaminhado ao Ministério de Educação, que criou a Comissão Nacional de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras, com a finalidade de estudar e viabilizar a proposta recebida. A proposta do CRUB, hoje, constitui o Documento Básico de Avaliação das Universidades Brasileiras.

Para operacionalizar tal programa, a Secretaria de Educação Superior (SESU/MEC) passou a coordenar e financiar o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), tendo lançado o primeiro edital de convocação em 1993.

Fora isso, a SESU incrementou outros mecanismos de avaliação de Ensino Superior, em virtude de novas políticas de educação preconizadas pelo Governo Federal, com base no Decreto N° 2.026, de 10 de outubro de 1996, que define os procedimentos para

avaliação dos cursos e instituição de ensino superior, em cinco modalidades de avaliação, a saber: 1º Exame Nacional de Cursos; 2º Comissão de Especialistas; 3º Auto-avaliação Interna, concretizado pelo PAIUB; 4º Avaliação dos Dados Cadastrais pela Secretaria de Desenvolvimento, Inovação e Avaliação Educacional (SEDIAE); 5º Avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino superior (CAPES).

No que concerne à avaliação institucional, Dias Sobrinho (2000, p. 35) ressalta a necessidade de se compreender o cotidiano das universidades, crítica e integradamente, para a promoção de sua qualidade por meio da avaliação institucional. Ressalta três funções básicas para avaliação institucional: diagnóstica, didático-pedagógica e de controle, sendo a segunda capaz de contribuir para a elaboração dos diversos sentidos da instituição (1995, p. 33).

Ristoff (2000, p. 41) identifica, repensa e defende os princípios da avaliação do PAIUB. Schwartzman (1988) acredita na avaliação entendida como atividade contínua e aberta, mediante a qual todos os setores envolvidos aprendem a pensar conjuntamente, desde os objetivos até os resultados.

Observando-se mais detalhadamente as experiências realizadas, um fato nos chama atenção: não se realizam avaliações institucionais de todos os segmentos que compõem a universidade, mesmo com o apelo de alguns especialistas. Ristoff (2000, p. 37-38) adverte para que se pense na possibilidade da avaliação alcançar todas as frentes possíveis, concomitantemente nas universidades brasileiras.

Refiro-me ao que poderíamos denominar de frente política, frente acadêmica e frente administrativa. Qualquer concepção que encare apenas uma das frentes como suficientes está fadada ao fracasso” [...] Tal compreensão, tão simples, por alguma razão misteriosa, freqüentemente escapa a nós administradores.

Sobre este aspecto, Oliveira e Andriola (2006, p 65-86), em artigo recente acerca da A.I. na Universidade Regional do Cariri (URCA) no Ceará, e publicado na *Revista Avaliação*, Campinas, volume 1, ressaltam que todas as tentativas de avaliação institucional naquela IES tinham como foco principal a avaliação dos cursos de graduação. Entendem os autores que a A.I deve se constituir de uma avaliação da instituição na sua totalidade e que muitos fatores contribuíram para as limitações que a experiência apresentou, como a descontinuidade do processo com a não-agregação dos resultados das avaliações já implementadas pelo curso. Neste sentido, convém lembrar os custos que demandam de projetos que estão sempre começando sem considerar os dados coletados em outras ocasiões.

Destacam ainda Oliveira e Andriola (2006) que o não-envolvimento da comunidade acadêmica na condição de sujeitos do processo naquela experiência foi a segunda pela qual



passou, além do descrédito da referida comunidade acadêmica por conta de repetidas tentativas fracassadas. A falta de envolvimento dos docentes com receio de serem avaliados pelos alunos; a centralização da avaliação num grupo de professores; a falta de conhecimento do real papel da avaliação e a necessidade de sua continuidade constitui problemas circunstanciais que reduziram as possibilidades de avanço e concretização de uma avaliação que entendiam não como uma atividade burocrática circunstancial, descontínua e imposta, mas como ampla elaboração de conhecimentos e mudanças significativas.

Apresentando suas considerações finais, destacam: “a avaliação tanto pode ser utilizada para regular quanto para emancipar o indivíduo e a sociedade, que a diferença não está nos procedimentos em si, mas nos objetivos e nos princípios aos quais a avaliação atende ou fundamenta-se”. (OLIVEIRA E ANDRIOLA, 2006, p. 85).

É imprescindível, pois, inserir, na avaliação institucional, todas as atividades na organização como partes de um todo, que se interagem e se completam nas diferenças, dando vida ao sistema.

O ensino, a pesquisa, a extensão, a administração, a qualidade das aulas, os laboratórios, bibliotecas, a titulação do corpo docente, os registros escolares, os serviços, os técnicos, os alunos, a organização do poder, o ambiente físico, o espírito e as tendências da vida acadêmica, enfim todos os elementos que compõem a vida universitária devem fazer parte da avaliação para que ela seja a mais completa possível. (RISTOFF, 2000, p. 40-41).

Não poderá faltar, neste grandioso empreendimento que denominamos de pedagógico, administrativo e educativo dos agentes-sujeitos, durante a auto-avaliação, demorado e paciente trabalho de reflexão da cultura de avaliação institucional existente, utilizando-se de variados momentos de auto-avaliação, e continuado processo avaliador consciencial, no qual os envolvidos passarão a “dar valor às experiências situacionais e pessoais; dar e receber cargas de sentimento; desenvolver a capacidade de afetar e ser afetado; vincular-se ao objeto (coisa ou sujeito) afetado e/ou que afeta; e provocar relacionamentos com o outro”. (De MARIO, 1999, p. 95).

Neste sentido, a avaliação não só identificará os pontos fortes e fracos da instituição, corrigindo-os durante o processo, como também propiciará o crescimento de todos os envolvidos (gestores, servidores e sociedade), reeducando sentimentos e alterando valores desde as interações nas relações de trabalho e na vida.

Sobre a importância da avaliação, não só da instituição, mas do sistema de educação superior brasileiro destaca Andriola (2003, p. 159).

Os sistemas educativos representam uma das maiores empresas de intervenção social. Suas atividades e seus produtos afetam, direta ou indiretamente, a maioria dos membros da sociedade civil. Avaliar o seu funcionamento é algo de extrema relevância, já que enorme quantidade de verba pública é utilizada para tal, devendo, portanto, ser gerenciada e controlada adequadamente pela sociedade civil.

As avaliações provocam mudanças internas e externas, que somente ocorrem substancialmente, quando se considera a participação dos atores-sujeitos responsáveis diretos pelas ações desenvolvidas, e estes possuem percepções que, muitas vezes, dependem “do ambiente em que vivem (natural e social); das influências que recebem (do meio, dos outros, da sociedade); das prioridades escolhidas na vida e no trabalho (uso do livre-arbítrio); e do esforço da auto-educação (querer, saber, poder)” (De MÁRIO, 1999, p. 94).

Ao atingirmos tais propósitos, mesmo em longo prazo, possivelmente não estaríamos apenas identificando problemas, modificando planos baseados em metas e objetivos previamente determinados, mas, talvez, propiciando o despertar para a criação de cultura de avaliação permanente, melhorando fluxos e processos, aumentando o grau de motivação e comprometimento de todos, melhorando as relações interpessoais, além de contribuir para nova abordagem na evolução do conceito de avaliação.

No Brasil, especialmente nas instituições públicas de Ensino Superior, muitas discussões se realizam, no entanto, poucas experiências têm realmente se efetivado continuamente. Experiência como a da Universidade de Campinas (UNICAMP) foi relevante pelos resultados e até pela vivência mesma, ainda que com todas as dificuldades oriundas da falta de cultura de avaliação institucional por que passa a maioria das instituições.

Não sabemos se somente a obrigatoriedade da avaliação institucional, como exigência do SINAES, promove consciência da necessidade da avaliação institucional permanente e, por que não dizer, eterna, mesmo sendo esta eternidade o tempo em que durarem as instituições.

As discussões e as experiências realizadas nesse campo só reforçam a necessidade de mais pesquisas e experiência nessa área nova e complexa, especialmente nas instituições federais de Ensino Superior (IFES). Um sentimento de coletividade, participação e pertença precisa ser desenvolvido nas instituições públicas aliadas às idéias de permanência e nunca em caráter provisório.

#### **4.4 Análise histórica da ação de planejar em diferentes países**

Os tópicos anteriores apresentaram breve reflexão sobre a auto-avaliação participativa, reflexiva e permanente como mecanismo auxiliador da cultura de avaliação na organização. Para darmos sentido à auto-avaliação ao planejamento, fazem-se necessário, as duas ferramentas que não podem estar desconectadas uma da outra.

No desenvolvimento da cultura de avaliação, a junção deve acontecer de forma simbiótica, ou seja, sem desvinculação, ambas passando a ter vida em comum, uma alimentando-se da outra como algumas planta; com isso, ambas se beneficiam mesmo em proporções diversas.

Ao refletirmos sobre planejamento não nos reportaremos ao planejamento gerencial orçamentário e financeiro elaborado por um grupo de assessores ligados à cúpula da empresa ou organização. Intentamos que seja estratégico e participativo, reflexivo e permanente, como a auto-avaliação. Não basta, porém, que seja apenas estratégico, envolvendo parcela da equipe, pois é necessário que seja discutido nas bases. O texto a seguir apresenta alguns conceitos e um pouco da história do planejamento e do planejamento participativo.

Planejamento segundo Ferreira (1988) é trabalho de preparação para qualquer empreendimento, seguindo roteiro, métodos determinados e objetivos definidos. É elaboração por etapas com bases técnicas, especialmente no campo socioeconômico, de planos e programas com objetivos definidos.

Sobre sua origem, Coombs (1976) registra idéias de planejamento na educação que remontam à Antiguidade, em Esparta e Atenas há mais de 2.500 anos; na Idade Moderna, na Escócia; na Rússia, a pedido de Catarina II, elaborado por Diderot.

Historicamente, a idéia de planejamento econômico associa-se à crítica do capitalismo como sistema anárquico. O descrédito em que caiu o liberalismo econômico, resultado de constantes crises do capitalismo, e o reconhecimento do papel desempenhado pelo Estado no processo econômico levaram a maioria dos países a adotar sistemas de planejamento econômicos. A característica de cada país determinava a forma e o tipo de planejamento econômico. Nas economias capitalistas, o primeiro passo era fazer diagnóstico preciso da situação real do país e, a partir daí, estabelecer metas a serem atingidas. A avaliação econômica é que determinava os mecanismos de correção por meio de planejamento. Tais planejamentos eram desprovidos de compromisso ideológico, não eram nem comunistas nem capitalistas.

Dados históricos revelam que Lênin, em 1921, ao introduzir a nova política econômica, criou o Comitê de Planejamento Estatal para assessorar o governo. Entre 1928 e 1929, houve intensa polêmica e disputa a respeito do planejamento, ganhando o grupo que exigia fidelidade aos princípios socialistas e que criou o primeiro Plano Quinquenal, coordenado pelo conde de Witte, considerado como *grande expoente e entusiasta de planejamento*. A política de planejamento integral e imperativo segue na União Soviética até 1985, quando Mikhail Gorbatchev promove mudanças, como a adoção parcial da economia de mercado, o que não foi suficiente, pois em 1991, houve desagregação política e econômica no País, fragmentando-o em várias repúblicas independentes.

Nos Estados Unidos, durante os anos 30 desenvolveu-se:

[...] uma experiência padrão de planejamento, ainda que com finalidade determinada e limitadas: a que foi levada a efeito com a T.V.A. (*Tennessee Valley Authority*), através da qual [...] procurou-se desenvolver o vale do Tennessee, uma das regiões mais pobres dos Estados Unidos. (PEREIRA, 1986 apud BALZAN, 1996, p. 154).

Conforme Balzan (1996, p. 153) “o planejamento suscitou forte adesão, às vezes ilimitada, sugerindo a possibilidade de constituir fator capaz de corrigir todas as distorções sociais do século XX. Provocou também desencantos e frustrações”.

#### 4.4.1. As ações de planejamento no Brasil

No Brasil a história de planejamento data de 1950, quando o plano SALTE (saúde, alimentação, transporte e energia), experiências de alcance limitado, antecedeu ao Plano Nacional de Metas, do governo Juscelino Kubitschek (1956 a 1961), ponto de partida do emprego da técnica de planejamento no País. O Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social, em 1963, foi outra modalidade de planejamento. Em 1964, o regime militar estrutura o Plano de Ação Econômica do Governo (PAEG), seguido pelo Plano Nacional de Desenvolvimento I e II, na década de 1970. Em 1986, o governo José Sarney cria o Plano de Estabilização Econômica (Plano Cruzado) que congelou salários numa tentativa de combater a inflação sem comprometer o crescimento econômico. Sem sucesso o governo Sarney tentou reajustar a economia com outros planos (Plano Bresser, em 1987; Plano Verão, em 1989) Ambos falharam. O Plano Brasil Novo (Plano Collor) de 1990 do governo Collor de Melo que pretendia tornar a economia brasileira mais eficiente, com um Estado mais “enxuto” e um setor privado voltado para a adequação à concorrência com os produtos estrangeiros, anunciou o programa de privatização das estatais, entre outras loucuras, fracassando um ano depois, culminando com o *impeachment* do presidente Collor em 29 de setembro de 1992. Foi nessa data que a Câmara dos Deputados decidiu pelo afastamento do

presidente por 441 votos a 38. Assumia a presidência, logo em seguida o vice, Itamar Franco. Em 28 de fevereiro de 1994 o ministro da Fazenda Fernando Henrique Cardoso anuncia o Plano Real e em 3 de outubro do mesmo ano, com maioria absoluta em um único turno, garantiu a sua continuidade no governo embalado no sucesso do Plano Real. Esse plano não registrou mudanças estruturais nos seus oito anos de mandato presidencial. Durante seu governo, as desigualdades sociais continuaram graves com o empobrecimento de várias parcelas da população e a queda relativa do mercado de trabalho. (VICENTINO e DORIGO, 2005, p.567-578).

O ato de planejar é uma atividade intencional, sendo ao mesmo tempo ato político-ideológico. É também um instrumento da ação educativa. Planejamento é também entendido como prática educativa por Gandin (1994, p. 32). O processo que envolve a colaboração de todos é uma contínua construção de conhecimento.

#### 4.4.2 O planejamento participativo

Um planejamento organizacional ou institucional eficiente pressupõe a adoção de práticas participativas, envolvendo todos os integrantes ou seus representantes em todas as suas etapas, não cabendo corporativismo de qualquer segmento e sim pessoas com funções diferenciadas na instituição, discutindo e avaliando atividades planejadas conjuntamente, propiciando objetividade e legitimidade na identificação e no enfrentamento dos problemas, além de contribuir para a edificação de saberes necessários ao crescimento institucional.

Planejamento participativo é idéia nova nas práticas institucionais. Para desenvolvê-la, não somente “devemos superar a visão estritamente econômica atribuída ao processo de globalização, ora em marcha”, como lembra Balzan (1996, p. 169), mas ressignificá-lo alinhando-o à força propulsora da participação.

A idéia de participação aliada ao planejamento surge a partir da evolução das teorias da Administração originadas nos *movimentos das relações humanas* difundidos pelos estudos de Elton Mayo, na Western Electric's Hawthorne, nos Estados Unidos, entre 1924 e 1933, que mostraram a importância do fator humano para revitalização das organizações. As modificações na gestão, porém, foram introduzidas lentamente, visto que reconhecer a importância dos sentimentos, fatores afetivos e psicológicos como importantes para explicar o comportamento dos indivíduos nas organizações, não foi fácil (BARROSO, 1995, p. 7).

Cita Leite (2005) que podemos encontrar na página do Banco Mundial (BM) ou World Bank (WB) inúmeros documentos sobre participação, seus métodos e avaliação. Uma delas em que o BM está envolvido é a abordagem participativa, o PRA- Participatory Rural

Appraisal, criação de Robert Chambers e Gordon Conway, do International Institute for Environment and Development. Tal abordagem acredita que as comunidades devem se mobilizar para resolver seus problemas e não esperar somente pela ajuda externa. Sua metodologia consiste no planejamento e implementação de mudanças pela própria comunidade, com apoio de agentes externos. Desenvolvem técnicas de coleta de dados e análises, estabelecendo a partir daí um plano de ação comunitária. A outra é o PAPP - Policy Analysis for Participatory Poverty Alleviation. É uma ferramenta de análise planejada por duas unidades da Egerton University e o PRA, em colaboração com a University of Arizona e a Clark University. Tal modelo envolve participação, análise econômica e planejamento de ação. Há um grupo de especialistas em participação e análise econômica envolvidos que empregam dados quantitativos e qualitativos para análise de situações. De posse das análises, as reenviam às comunidades com uma listagem de opções e prioridades possíveis.

Cousins e Earl (1995), em estudo sobre a avaliação participativa em escolas e instituições sociais, denominados de trabalhos em colaboração, de pesquisa de avaliação, verificam que ainda predomina falta de consensos, de colaboração e participação docente. Na metodologia sugerida por esses autores, o avaliador-participante acompanha todas as fases da pesquisa de avaliação, dividindo responsabilidades em conjunto, norteando a equipe para o trabalho reflexivo durante a ação. Segundo os autores, é “poderoso sistema de aprendizagem planejado para alimentar pesquisa local e aplicada e com isto ampliar o discurso social sobre temas escolares relevantes”. (COUSINS e EARL, 1995, p. 11). Usando a metodologia sugerida por eles foi desenvolvida experiência em escola pública norte-americana e em seguida no Egito envolvendo cooperação de uma universidade, o Ministério da Educação da República Árabe do Egito e a Usaid (US Agency for International Development). O estudo objetivava melhorar a educação de portadores de deficiências. Neste caso, conforme os autores devem-se considerar certa flexibilidade com a metodologia para pesquisas em países subdesenvolvidos.

Entre as décadas 1960 e 1970, na Europa, organizações sindicais passaram a reivindicar modalidades mais democráticas da gestão, desencadeando diversas formas de *cogestão* em muitas empresas. A partir de 1980, múltiplas propostas de estruturas e processos de participação apareceram modificando princípios e métodos da gestão empresarial.

Segundo Barroso (1995, p. 7), a designação *gestão participativa* é usada por analogia com o que se passa em outras línguas (*gestion participative* ou *participatory management*) uma forma da gestão que cria condições para a participação dos diferentes

membros de uma organização. Entende o autor que a expressão *gestão participada* é mais apropriado, pois, para possibilitar a participação, a gestão tem de ser, em si mesma, *participada*.

Barroso (1995, p. 8, citando DEMAILLY 1991) caracteriza o *ideal-tipo* de uma gestão participativa: divisão de tarefas e funções; substituição da hierarquia da autoridade pela hierarquia da competência e animação de equipes; criação de espaços de negociação e decisão mista; avaliação das capacidades técnicas, mas também do nível de participação, envolvendo profissionais de base e de hierarquia; larga delegação de poderes e criação de ilhas de produção coletivas e preocupação coletiva pela qualidade.

Por causa do desenvolvimento recente da gestão participativa, as teorias administrativas utilizam termos novos como *atores organizacionais*, *racionalidade das organizações*, *arenas políticas*, *autonomias*, *estratégias*, *jogos relacionais* e *dinâmicas da ação organizada* etc.

Abreviando o histórico da evolução deste movimento, Barroso (1995, p. 9) explica que, ao longo desses últimos 70 anos, a participação dos trabalhadores na gestão foi sucessivamente reivindicada: por motivos psicossociais (como forma de motivar os trabalhadores); por pretextos políticos (como forma de democratizar o governo das empresas); por alegações sociais (como forma de conciliar a liberdade individual com a necessária integração social); e, finalmente, por causas “gestionárias” (como forma de melhorar a qualidade do trabalho, de ajustar a organização à turbulência exterior e resolver a complexidade dos problemas organizacionais).

Uma gestão participativa implica, também, planejamento participativo. Das três grandes linhas do planejamento - gerencial estratégico e participativo - este último compreende um novo modelo e novas metodologias.

Este modelo cria ou incorpora e fundamenta as conseqüências das idéias de missão e de participação. Firma-se logo a compreensão de que não há forças maiores para incrementar a qualidade humana do que a crença – sempre ligada a uma missão – e o espírito de “pertença” – facilmente forte quando existe qualquer tipo de participação. (GANDIN, 1994, p. 25).

Ao iniciar o planejamento participativo, uma crise pode ser gerada nas empresas ou instituições, pois interfere na questão do poder, uma vez que a participação é uma forma para distribuição de poder.

Este modelo de planejamento participativo foi-se corporificando gradativamente com as reflexões iniciadas da Equipe Latino-Americana de Planejamento (ELAP), constituída

no Chile por pessoas da UNESCO e outras ligadas à Conferência Episcopal Latino-Americana, da Igreja Católica, na época do Concílio Vaticano II, que propunha nova caminhada com o horizonte da participação e da mudança estrutural para favorecer a fraternidade, a solidariedade, a justiça social e a liberdade (P. 28).

Acredita Gandin (1994, p. 29) que o planejamento participativo, como instrumento e metodologia, isto é, feito processo técnico, abre espaços especiais para a questão política. A qualidade, a missão e a participação especialmente são valorizadas e assumem caráter de proposta de futuro para a instituição que se planeja desta forma. Além de metodologia participativa, este esquema integra, na prática, o planejamento operacional e o estratégico, organizados num todo e constituindo-se o que Paulo Freire chamou de *ação-reflexão*, termo composto também utilizado por Schön (2000) para denominar a ação reflexiva.

Gandin (1994) faz distinção entre os níveis de participação. O primeiro é a *colaboração*, sendo o mais freqüente, mas não constitui ainda participação efetiva. Na *colaboração*, diz ele: “a autoridade chama as pessoas para trazerem sua contribuição para o alcance do que essa mesma autoridade atribuiu como proposta”. O segundo é o *nível de decisão*, em que o chefe decide que todos vão decidir em plenário; geralmente são decididos apenas aspectos menores do planejamento. O terceiro é a *participação* mesma, a menos freqüente, mais complexa, pois é uma elaboração em conjunto (P. 55-57).

Vivemos num mundo que anuncia claramente o poder distribuído entre as pessoas e os pequenos grupos e não mais concentrados na mão de alguns, sejam pessoas, governos ou instituições. O grande obstáculo para o exercício da participação efetiva é que, embora seja uma perspectiva que vai se desenhando lentamente no mundo, estamos ainda muito apegados aos cargos, *birôs*, mandatos, títulos como forma de poder, vaidades que, sem percebermos, corroem as idéias de participação pela raiz.

No Brasil, entre outras experiências menos marcantes a aposta em um planejamento participativo significando o reconhecimento de que não há homogeneidade total de visões a respeito de como governá-lo e a consciência de que os resultados do processo não são tão previsíveis porque há diferentes atores, com distintas intenções, objetivos e interesses, parece ter sido iniciada no governo de Luis Inácio Lula da Silva, no início de 2003.

Em discurso intitulado *Um novo Brasil é possível*, disponível no site (planobrasilparatodos), o presidente Lula, esclarece: “o planejamento econômico e social, expresso no Plano Plurianual (PPA) 2004-2007, será feito com a participação tanto da sociedade brasileira quanto das várias esferas de governo”. Para ele “o caráter participativo



deste PPA é uma fórmula de enriquecimento permanente do planejamento e da gestão das ações do Governo Federal, conferindo-lhes transparência e maior eficácia”.

O PPA 2004-2007 terá como objetivo inaugurar as seguintes estratégias de longo prazo: inclusão social e desconcentração da renda com crescimento do produto e do emprego; crescimento ambientalmente sustentável, redutor das disparidades regionais, dinamizado pelo mercado de consumo de massa, por investimentos e pela elevação da produtividade; e redução da vulnerabilidade externa por meio da expansão de atividades competitivas que viabilizem esse crescimento sustentado. As políticas e programas que darão substância a essa estratégia distribuem-se em cinco dimensões: social, econômica, regional, ambiental e democrática (Disponível em: <http://www.planobrasil.gov.br>. Acesso em: 12/10/2006).

Para ele “não se faz uma mudança desse porte sem planejamento. O Plano Plurianual (PPA) 2004-2007 está sendo construído para mudar o Brasil. Vai inaugurar um modelo de desenvolvimento de longo prazo, para muito além de 2007, destinado a promover profundas transformações estruturais na sociedade brasileira. [...] O PPA vai conferir racionalidade e eficácia às ações do Governo Federal na direção dessas profundas mudanças”.

Segundo Leite (2005, p. 83), experiências de participação, de caráter político explícito, dizem respeito aos casos de Orçamento Participativo (OP), por iniciativa do Partido dos Trabalhadores, em Porto Alegre, e de Planejamento Descentralizado do Estado de Kerala, por iniciativa do Partido Comunista da Índia marxista.

Assegura a autora que a cidade de Porto Alegre, em três gestões sucessivas, instituiu uma forma descentralizada de governar, que envolve a decisão coletiva dos indivíduos, dos movimentos sociais ou associações de bairros sobre uma parte do orçamento da cidade. Os moradores decidem sobre projetos que beneficiam seus locais de moradia, em geral, os mais pobres. A participação é complexa, pois envolve deliberação e fiscalização da aplicação dos fundos orçamentários que transcorrem durante o ano civil, por meio de reuniões intermediárias, plenárias e outras. Uma unidade da administração municipal é destacada para orientar os processos do orçamento participativo, dois representantes por distrito participam do Conselho Municipal, que concilia as demandas com os recursos e propõe e aprova o orçamento por intermédio dos 42 membros e componentes da administração municipal (P. 83-85).

Casos semelhantes, mesmo não sendo plenos, são os dos municípios de Icapuí, Santana do Acaraú e Fortaleza, no Ceará, por iniciativa também do PT. Para assegurar, de forma organizada, a participação, foram criados conselhos formados por várias entidades populares das zonas rural e urbana, no caso de Icapuí e Santana do Acaraú, e dos bairros, na

experiência de Fortaleza.

Segundo Barreira (2005, p. 96), o exemplo de gestão participativa revela questões importantes para reflexão: **1** Participação não é separada de uma rede de poderes locais, o que torna necessária uma negociação constante entre instâncias representativas: conselhos Câmara e secretarias municipais; **2** conflitos fazem parte das relações cotidianas de poder, integrando-se também à lógica da gestão participativa; - **3** as formas de participação encontram-se articuladas a uma cultura política baseada nas formas de pensar e agir em interação com os espaços institucionais do poder.

Estudando demoradamente sobre orçamento participativo, Santos (2002) defende a idéia que o OP estabelece contrato político de co-gestão entre o povo e o governo, num pluralismo com tolerância democrática, o que é fundamental para a democracia participativa. A ausência desses fatores faz a participação sucumbir, definhar.

A experiência de Kerala, na Índia, discutida por P. Heller (2001, p. 131-163) e Heller e Isaac (2002) abordada por Leite (2005), constitui forma de governo descentralizado, iniciativa do Partido Comunista da Índia Marxista (COM) que, em forma de campanha apoiada nos movimentos populares organizados dessa região, especialmente o movimento chamado Kerala Sastra Sahita Parishad (KSSP), planejam envolvendo todos os participantes para uma nova cultura cívica. O governo, em ato legislativo, repassou aos conselheiros distritais, os panchayats, em 1996, cerca de 990 panchayats na época do estudo, 35% a 40% do total dos recursos a serem gastos. Para isso as assembleias são acionadas (2005, p. 84-85)

Estima-se que em 1996, houve mais de 2.5 milhões de participantes nas Grama Sabhs ou assembleias gerais. Há mais de 100 mil voluntários treinados para o desenvolvimento e participação em *task forces*, comitês de revisão técnica. Há cerca de 14 mil funcionários eleitos para os Panchayats (LEITE, 2005, p. 84-85).

Não obstante as experiências de lugares tão próximos e distantes aqui relatadas sobre participação, o assunto nos é bastante familiar. Crescemos dentro dos Movimentos Eclesiais de Base de Igreja Católica, na Cáritas Diocesana de Crateús, e vivenciamos desde os 9 anos de idade idéias e práticas de participação nas comunidades, inclusive na que morávamos, juntamente com nossos pais e com Dom Fragoso, bispo daquela região durante muitos anos.

Também, em final da década de 1970 até 1990, trabalhamos no Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR), onde tivemos oportunidade de desenvolver pesquisa participante em várias regiões do Ceará (praia, sertão e serra), com o objetivo de conhecer o universo

vocabular da comunidade com fins de produção de material didático e, ainda, nos Programas de Ação Comunitária (PRODAC), Programas de Alfabetização Funcional e Educação Para Saúde (PAF) e (PES), entre outros.

Não foi ao sabor do acaso que escolhemos tema tão interessante para estudar e desta feita aliado ao planejamento e auto-avaliação assuntos que ocuparam nossos estudos na especialização e no mestrado.

Estudando sobre tema providencial, lembramos que existe variedade de acepções sobre o conceito de participação; que há luta nem sempre silenciosa entre os que participam, os que não participam e os que deveriam participar; que a participação se institui com bases em discursos e práticas diferenciadas; e que as redes que se estabelecem num processo de participação, como os agentes e os espaços de poder, estão em constante evolução. A participação é um ponto de partida que não pode ser ignorado nas administrações, especialmente nas públicas e, impreterivelmente, nas IFES.

Nossa concepção é a de que planejamento participativo, conjugado à auto-avaliação, também participativa, é ação organizada possível de ser adotada nas instituições. Não uma integração apenas colaboradora e efêmera, mas um engajamento permanente, contínuo e continuado, que se inicia na administração superior e vai tomando corpo, na medida que outros setores se engajam. É uma nova cultura que se instala lentamente. E, durante a implantação, as equipes coordenadoras devem acautelar-se na espera pelo processo de amadurecimento dos envolvidos neste novo jeito de caminhar da instituição.

#### **4.5 Cultura organizacional**

Desenvolver auto-avaliação e planejamentos participativos reflexivos e permanentes com a finalidade de produzir saberes que possam propiciar a criação de cultura de avaliação em empresas e instituições requer um mínimo de compreensão da cultura dominante e de suas subculturas. Apesar de não ter sido propósito deste trabalho investigar a cultura organizacional da UFC, convinha que fizéssemos um levantamento acerca das práticas de auto-avaliação com planejamento integrado na Instituição, o que não deixou de ser o conhecimento mínimo, porém, necessário, do pouco da cultura organizacional da UFC acerca das atividades retrocitadas. Tal mapeamento nos propiciou a escolha dos ambientes para intervenção e diminuta visão acerca do que iríamos encontrar doravante sobre auto-avaliações e planejamentos participativos na Instituição.

Neste item, faremos breve comentário sobre cultura organizacional, definições, características, como é criada e absorvida e quais os fatores situacionais que favorecem a

mudança cultural, bem como alguns dados recentes de pesquisa nessa área na UFC.

Exprime Tavares (2002, p. 7), que o estudo da cultura como ciência surge a partir da perplexidade dos colonizadores europeus diante do comportamento dos polinésios com o capitão Cook, ao massacrá-lo após um longo período de excelentes e cordiais relações de troca, e ainda do comportamento do Império Chinês, de absoluto desdém pelas propostas de relações comerciais feitas pelos ingleses. Shalins (1988) comenta que, para os europeus, tais comportamentos naqueles séculos XVIII e XIX eram totalmente irracionais e inúmeras explicações foram dadas até a criação de uma ciência que desse conta dessas situações.

Edward B. Tylor (1871) (in Marconi e C.A.Presotto, 2001, p. 43) conceitua cultura como sendo “todo complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, a lei, os costumes, os hábitos e aptidões adquiridas pelo homem como membro da sociedade”. Linton (1965, p. 316) completa, dizendo que os homens as adquirem por meio da instrução ou imitação em maior ou menor grau.

Concordando com Tylor (1871), Franz Boas (1964, p. 166) define cultura como “a totalidade das reações e atividades mentais e físicas que caracterizam o comportamento dos indivíduos que compõem um grupo social” e Malinowski (1962, p. 43), abrangendo a totalidade de Franz Boas, afirma ser o “todo global consistente de implementos e bens de consumo, de cartas constitucionais para os vários agrupamentos sociais, de idéias e ofícios humanos”. Resumindo todos os conceitos, Keesing (1961, p. 49) completa: “é o comportamento adquirido por aprendizado social”.

Marconi e Presotto (2001) compartilham dos conceitos anteriores e distinguem dois tipos de cultura: a *cultura ideal* (normativa), que consiste num conjunto de comportamentos, que, embora expressos verbalmente como bons, perfeitos, nem sempre são freqüentemente praticados, como a indissolubilidade do casamento; e *cultura real*, que concretamente todos os membros praticam ou pensam em suas atividades cotidianas.

Schein (1985, p. 21) já dizia que “a maneira mais simples de entender o aparentemente irracional é relacionar tal fenômeno à cultura, porque cultura freqüentemente explica coisas que, de outra maneira, pareceriam misteriosas, doentias ou irracionais”.

Como a cultura opera essa equação? Para entender, entremos no campo da Antropologia, empunhando uma categoria lógica desenvolvida por Claude Lévi-Strauss (1970, p. 140) que se intitula “pensamento selvagem” ou “lógica do concreto”.

Pensamento selvagem tem um prodigioso apetite de lógica. Ele quer explicar tudo, e por isso ele é capaz de construir sistemas de uma fantástica complexidade, como os mitos. Nosso pensamento científico, ao contrário,

sabe compor com aquilo que não sabe explicar. Nós construímos lógicas melhores que as dos primitivos, porém parciais. O mito é ao mesmo tempo uma história contada e um esquema lógico, que o homem cria para resolver problemas que se apresentam sob planos diferentes, integrando-os numa construção sistemática.

A mitologia que Lévi-Strauss chamou de “pensamento selvagem” é uma amálgama de processos lógicos totalizantes e não parciais como o pensamento científico.

Segundo Tavares (2002), “encontramos num só processo, o racional e o ‘não racional’, produzindo síntese ‘mais que racional’, que é o domínio próprio da cultura, presente onde quer que possamos identificar uma criação coletiva de significados”. (P. 10). A produção de heróis, por exemplo (sejam eles políticos, civilizadores, salvadores etc), é inerente ao processo cultural, seja tal processo de uma tribo primitiva, de uma pequena, portentosa ou decadente organização ou sociedade. São modelos sintéticos de um complexo de pensar, agir ou sentir de cada cultura que o engendra e são fundamentais para o funcionamento do cotidiano de seus membros.

O ditado “manda quem pode obedece quem tem juízo” é uma lógica e ao mesmo tempo uma cultura que, durante muitos anos, alimentou a Ford, cujo executivo principal, Henry Ford II, impunha uma autoridade incompetente, porém legítima, provocando uma cultura interna irracional. Conta Iacocca, um dos executivos da empresa Ford, à Revista Seleções, que carreiras brilhantes eram interrompidas e profissionais competentes, inclusive ele, despedidos ou rebaixados com base nos critérios pessoais de Henry Ford II, entendidos como uma cultura naquela empresa. Estes profissionais se orientavam por uma lógica parcial e por isso não entendiam por que, mesmo quando eram os responsáveis pela obtenção dos maiores lucros da empresa, logo eram mandados embora, pois estavam sendo guiados apenas pela lógica do lucro. Era exatamente por isso, no entanto, que Henry Ford II os mandava embora, porque ele não sabia fazer com que a companhia rendesse aquela quantia. Era melhor descartar executivos com esse perfil do que torná-los heróis, símbolos, se ele quisesse preservar o sistema por ele montado e corporificado, ou seja, uma lógica simbólica. Para entender a equação simbólica, Iacocca narra que, ao ser demitido, foi para a empresa Chrysler e passou a ocupar o papel que era de Henry Ford II na nova empresa. Tirou-a do perigo de vida em que se encontrava e virou símbolo, criando um mundo à sua imagem e semelhança, exatamente o que temia Henry Ford II. Na perspectiva deste executivo, o lucro não era a única medida para avaliar um profissional. Era preciso que o executivo soubesse gerar lucro, mas, também, não ameaçasse ocupar o lugar do herói mítico ainda presente na organização. Muitos comportamentos são totalmente irracionais, ou, como diria Tavares (2002), “mais do que

racionais” quando se conhece a cultura que o engendra.

Cultura então tem uma multiplicidade de conceitos. Diversas correntes da Antropologia Cultural fornecem conceitos para teorias que estudam a cultura organizacional. Freitas (1991, p. 1-3) refere-se ao conceito de cultura que, para a Antropologia Cognitiva, está fundamentada nos conhecimentos compartilhados e, para a Antropologia Estrutural, nas manifestações e expressões dos processos psicológicos inconscientes. Smirch (1983, p. 342) é partidário da idéia de que muitos conceitos e análises a respeito de cultura dependem das suposições do pesquisador, da organização.

Para Motta (1997, p. 16), é a forma pela qual uma comunidade define seu perfil em função da necessidade de adaptação ao meio-ambiente; é conceito antropológico e sociológico que comporta múltiplas definições.

Chiavenato (2000, p. 444-445) a simplifica como sendo conjunto de hábitos, crenças, valores e tradições, interações e relacionamentos sociais típicos de cada organização; é uma maneira tradicional e costumeira de pensar e fazer as coisas que são compartilhadas por todos os membros de uma organização. Becker (1982) e Schein (1985) concordam que é um sistema de significados comuns aos membros de uma organização, distinguindo uma organização das outras (BECKER, 1982, p 513-527 e SCHEIN, 1985, p. 168).

De acordo com Morgan (1996, p. 143), cultura é uma forma muito desenvolvida de prática social, influenciada por muitas interações complexas de pessoas, situações, ações, circunstâncias.

A visão processual e histórica que a Antropologia tem de cultura foi toda ela construída em diálogo com a teoria pós-darwiniana da evolução das espécies. Conforme Tavares (2002, p. 57),

[...] um conceito tão amplo como o de cultura, cunhado a partir da interpretação da história evolutiva da espécie humana, como um todo, e sua trajetória total no tempo e no espaço, tem sua aplicação no âmbito das organizações quando as consideramos como um subsistema em interação com um sistema maior e mais abrangente.

Assim, uma organização ou instituição é um conjunto delimitado de interações humanas, que podem apresentar características que identificamos como sendo as da cultura. Qualquer organização possui cultura, pois faz parte da história humana e de um contexto maior que em si é um repositório de cultura.

Compreende a autora que uma organização poderá se transformar numa cultura, da mesma forma “que nossa história cunhou uma espécie biológica culturalmente adaptativa”. O

processo é lento e gradual, mas pode acontecer. Cita como exemplo organizações que são verdadeiras culturas, como o Banco do Brasil, a Igreja Católica e a IBM. Defende o argumento de que, quando uma organização muda seu pessoal, ou a maioria dele, muito frequentemente, não tem como se transformar numa cultura. Talvez seja por isso que os órgãos públicos são culturas fortes, dominantes, pois seus funcionários passam normalmente entre 25 e 30 anos nesses órgãos.

As organizações com suas culturas fazem parte de um ambiente social maior, que é, em si, uma cultura. Exemplo disso é a cultura de serviço público presente na Universidade Federal do Ceará, que faz parte da cultura do serviço público brasileiro, alinhado na cultura brasileira. Portanto, pensar a cultura do serviço público, longe dos modelos de estabilidade, por exemplo, seria uma forma de desestruturá-la e demandar uma nova organização cultural.

A cultura organizacional é construída de forma coletiva e transmitida socialmente e pode ser entendida como: “um conjunto de soluções observáveis, discerníveis e identificáveis, relativas à sobrevivência, manutenção e crescimento do grupo humano delimitado, que denominamos empresa. Esse conjunto de soluções é um aglomerado de aspectos ideacionais, comportamentais e materiais” . (TAVARES, 2002, P. 57).

As organizações possuem culturas uniformes, ou seja, valores centrais comuns à maioria de seus membros. Pesquisas mais recentes sugerem a existência de sete características básicas que, em conjunto, captam a essência da cultura de uma organização. São elas: *Inovação e ousadia* - o grau em que os funcionários são incentivados a ser inovadores e a correr riscos; *Atenção ao detalhe* - o grau em que se espera que os funcionários demonstrem precisão, análise e atenção aos detalhes. *Busca de Resultado* - o grau em que a administração se concentra mais em resultados ou efeitos do que nas técnicas e processos utilizados para alcançar os resultados. *Concentração nas pessoas* - o grau em que as decisões da administração levam em consideração os efeitos dos resultados sobre o pessoal da organização. *Orientação para a equipe* - o grau em que as atividades de trabalho são organizadas mais em torno das equipes do que em torno dos indivíduos. *Agressividade* - o grau em que as pessoas são mais agressivas e competitivas do que contemporalizadoras. *Estabilidade* - o grau em que as atividades organizacionais enfatizam a manutenção do *status quo* em oposição ao crescimento (CHATMAN et al. 1994, p. 522-553 *apud* ROBBINO, 2000, p. 289-291).

Essas características variam de organização para organização, mas é essa visão macro do órgão baseada nessas sete características ou em outras que confere a uma

organização sua personalidade distinta, sua cultura dominante. Além da cultura, é natural que subculturas se desenvolvam em grandes organizações. São muitas vezes definidas pelos rótulos departamentais e separação geográfica. Elas possuem valores centrais da cultura dominante além de outras exclusivas. Mesmo quando esses departamentos estejam separados fisicamente, essas subculturas mantêm valores centrais da cultura dominante que são retidos na sua essência. Segundo Robbins (2000, p. 288), se uma organização não possuir cultura dominante e for constituída de várias subculturas, a importância da cultura organizacional é consideravelmente reduzida, pois não há interpretação uniforme do que seria um comportamento adequado ou inadequado.

Existem subculturas que podem influenciar o comportamento de seus membros. Isso acontece quando uma unidade tem cultura forte, ou seja, valores intensamente defendidos e amplamente compartilhados. Há um conjunto de dados a sugerir que as culturas fortes estão associadas a desempenho organizacional elevado. Exemplo disso é o caso das companhias Hewlett-Packard e Walt Disney, 3M, Coca-Cola, Microsoft, Motorola, citadas pela autora (p. 289-290). Normalmente são ousadas, correm riscos, vivem e respiram inovações, não têm medo de mudanças, possuem liberdade para errar e aprendem com os erros, estão atentas aos detalhes, possuem personalidades orientadas para equipes, para resultados e para as pessoas, têm personalidades agressivas e instáveis, sendo esta última característica elemento essencial na companhia Samsung com seus planos ambiciosos. Todas elas possuem algumas das sete características apresentadas por Chatman (1994) et al., como identificadoras de cultura organizacional.

É verdade que não podemos comparar a UFC com essas empresas que visam lucro, mas, considerando-a como uma grande organização e observando seus ambientes, é possível enxergar algumas dessas características, ao mesmo tempo em que é comum perceber que valores centrais da cultura de serviço público estão presentes nas subculturas em todas as unidades. Também é fácil constatar que existe um “modo de ser, ver e sentir” dos servidores lotados nos variados ambientes acadêmico-administrativos e no complexo hospitalar etc.

A cultura de uma organização também pode ser identificada por elementos culturais (como valores, crenças e pressupostos, ritos, rituais e cerimônias, histórias e mitos, tabus, heróis, normas e comunicação). Pesquisa recente sobre cultura organizacional na UFC como exigência do curso de Especialização em Gestão Universitária, promovido pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação em parceria com a Superintendência de Recursos Humanos para servidores da Instituição, a aluna e servidora Beatriz Sá Moreta dá conta de alguns desses aspectos identificados por 50 servidores como fazendo ou não parte da cultura



organizacional da Universidade. Sobre **estórias ou mitos**, 80% dos entrevistados disseram não fazer parte dessa cultura; 60% opinaram favoravelmente para a existência de **heróis** que são reconhecidos como aqueles que melhor representam os valores da organização e a tornam mais forte. Sobre as **normas escritas**, 74% disseram que elas não são conhecidas pela maioria dos servidores e que estes pautam seus comportamentos em regras informais, na experiência e no bom senso. Na opinião de 90% dos entrevistados os **relacionamentos interpessoais** e a qualidade de vida são mais importantes do que ter ou possuir objetos materiais e dinheiro. Sobre a **comunicação** na UFC, apenas 44% dizem ser eficiente, argumentando que boa parte das informações chega ao conhecimento dos servidores de maneira informal. Um traço cultural relevante da pesquisa referiu-se a **impunidade**, entendida como a impossibilidade de punir o mau comportamento. 60% dos entrevistados identificaram-na como um traço cultural muito forte na UFC (MORETA, 2005, p 34-35).

Outro dado para se analisar a cultura da Instituição, em relação a valores e crenças, é a avaliação de desempenho dos servidores técnico-administrativos da UFC. As propostas de mudança nos instrumentais de avaliação de desempenho dos referidos servidores em 2005 na UFC, e que foi se elaborando gradativamente desde 2002, consistiu numa das primeiras etapas da mudança cultural que a SRH pretende promover na avaliação. Os formulários anteriores continham notas que favoreciam a avaliação apenas quantitativa, desprezando uma análise conscienciosa do fator de desempenho. Tornou-se prática viciada e contribuiu para que, nos últimos sete anos, os servidores, visando apenas à progressão funcional, se avaliassem e fossem também avaliados pelos gestores como de alto nível de desempenho. Cerca de 95% das notas eram excelentes, enquanto a tabela de conversão para as notas dos gestores e servidores possibilitava resultado de avaliação entre 4 e 7, o que correspondia aos conceitos regular, bom e ótimo, sendo 3 o ponto de corte. Considerando que nenhum servidor é excelente em todos os 10 itens, as notas para obtenção da progressão funcional poderiam variar entre 4 e 7, o que estaria posicionando muito bem o servidor.

A mudança no instrumental, com o desdobramento dos fatores, permitia aos gestores e servidores fazerem avaliações mais criteriosas, o que ocasionava a quebra da nota máxima. Com a cultura da nota 7 (máxima), porém, instalada na Universidade, muitos resultados foram questionados pelos servidores que obtiveram notas 4, 5 e 6, o que não foi surpresa para o Departamento de Avaliação e Acompanhamento DAA/DDP/SRH que acompanha essa cultura do “servidor perfeito” e cheio de direitos mais do que deveres. Foi grande a quantidade de reclamação, quando o boletim de resultados foi emitido, exibindo algumas notas 4, 5 e 6. Com raras exceções, para o caso de falta de atenção dos servidores ao

fazerem a auto-avaliação, muitos gestores, pela cultura do paternalismo e do assistencialismo, solicitaram revisão da avaliação dos reclamantes para possibilitar o retorno à nota sete de alguns servidores. Outros servidores e gestores, certificados pela DAA de que não haveria prejuízo quanto à progressão funcional com as notas 4, 5, 6 e 7 e, questionados pela Divisão sobre a seriedade com que realizaram suas avaliações, não entraram com recurso.

A segunda etapa da edificação de uma nova cultura prevista para 2007 na avaliação de desempenho consistirá em múltiplos fóruns de debates com servidores e gestores (docentes e técnico-administrativos) da UFC sobre a importância da avaliação criteriosa, a inclusão da avaliação de mão dupla, em que o gestor também será avaliado, não somente pelo seu superior hierárquico, mas também pelo conjunto dos servidores sob sua coordenação e a implantação da avaliação 360° graus.

Compreender a cultura de uma instituição nos propicia algumas descobertas, mas não garante solução dos problemas identificados, se não houver interesse na mudança dessa cultura. Ela não pode ser manipulada e requer tempo e envolvimento da gestão para ser construída, pois mudar não é simplesmente sair de um lugar para outro, mas sim, sair sabendo por que saiu e por que o novo lugar é agora o ideal.

A construção de cultura de avaliação na UFC como um lugar ideal requer elaboração e internalização de saberes com novas atitudes da gestão. Requer ainda, como diz Robbins (2000, p. 302), que a administração soe o alarme e argumente com os funcionários que não percebem a necessidade da mudança, pois a apatia poderá derrotar os esforços visto que os membros de uma organização não abrem mão com muita facilidade de valores que compreendem e que funcionavam bem no passado.

#### **4.6. Saberes necessários à mudança de cultura**

Várias teorias tentam explicar como se aprende. De J. Piaget a H. Gardner, identificamos os pontos centrais em cada uma delas. Todas tratam de um modo de explicar a relação entre o conhecimento préexistente e o novo conhecimento, ou reconhecer os processos de ensinar e aprender. Possuem em comum o fato de assumirem a idéia de que indivíduos são agentes ativos na busca da produção do conhecimento, senão vejamos.

Na Epistemologia genética de J. Piaget, o ponto central é a estrutura cognitiva do sujeito. Essas estruturas mudam mediante processos de adaptação - assimilação e acomodação. Enquanto a assimilação envolve a interpretação de eventos em termos de estruturas cognitivas a acomodação se refere à mudança da estrutura cognitiva para compreender o meio, portanto, são níveis diferentes de desenvolvimento cognitivo.

Na Teoria Construtivista de J. Bruner, o aprendizado é um processo ativo e o aprendiz é participante, também, ativo na aquisição de conhecimento. Ele filtra e transforma a nova informação, infere hipóteses e toma decisões. É uma instrução relacionada a contextos e experiências pessoais. Na Teoria Sociocultural, de Vygotsky, o conhecimento surge primeiro no grupo para depois ser interiorizado.

A aprendizagem de John Bransford se inicia com um problema a ser resolvido. Para ele, ensino e aprendizado devem estar ancorados em um tipo de estudo de um caso ou uma situação envolvendo um problema. Instrução ancorada. A âncora é um caso, um problema.

A Teoria da Flexibilidade Cognitiva, de R. Spiro, P. Feltrovich e R. Coulson ,trata da transferência do conhecimento e das habilidades. É especialmente formulada para dar suporte ao uso de tecnologia interativa.

O Aprendizado de J. Lave ocorre em função da atividade, contexto e cultura e ambiente social no qual o indivíduo está inserido. É um aprendizado fortemente relacionado com a prática e não pode ser dissociado dela.

No gestaltismo, a aprendizagem enfatiza a percepção em vez de resposta. Não enfatiza a seqüência estímulo-resposta, mas o contexto ou campo no qual o estímulo ocorre e o *insight* tem origem quando a relação entre estímulo e o campo é percebida pelo aprendiz.

Na Teoria de Inclusão, de D. Ausubel, o fator mais importante da aprendizagem é o que o aluno/indivíduo já sabe. Conceitos relevantes e inclusivos devem estar claros e disponíveis na estrutura cognitiva do indivíduo. A aprendizagem ocorre quando uma nova informação se ancora em conceitos ou proposições relevantes preexistentes.

Em Carl Rogers, vamos encontrar um aprendizado experimental, pois as pessoas aprendem sempre melhor aquilo que é necessário. O aprendizado bem-sucedido acontece quando há motivação e interesse. Enfatiza ainda o aspecto interacional do aprendizado. Aprendiz e professor são co-responsáveis pela aprendizagem.

Por último, H. Gardner com a Teoria das Inteligências Múltiplas, procura identificar as inteligências mais marcantes em cada aprendiz e tenta explorá-las para atingir o objetivo final, que é o aprendizado de determinado conteúdo.

Para se chegar a um conhecimento, é preciso estar aberto para o novo e ter vontade de aprender, de penetrar o desconhecido, no período de confusão, até chegar à plenitude do conhecimento, que não significa saber tudo, e sim saber bem. Isso é sabedoria. Nosso cérebro

já assimilou de tal forma aquele conhecimento que nem precisamos mais ficar prestando atenção. Aquilo já está em nós, já faz parte da nossa cultura mental.

Não lembramos o autor dessa proeza, mas com ele aprendemos o seguinte aforismo:

Somos inconscientemente incompetentes na primeira fase, a ignorância; conscientemente incompetentes na segunda, é quando ficamos a par do conteúdo; conscientemente competentes na terceira, que é quando conhecemos; e inconscientemente competentes na quarta fase, esta é fase da sabedoria (Autor desconhecido).

A I Epístola de Paulo aos Coríntios, capítulo 7: 19 diz o seguinte: “porque não faço o bem que quero, mas o mal que não quero esse faço”. Há uma sabedoria nesta máxima que tem relação com um conhecimento que não deverá ficar no nível da informação. Saber então significa ter competência para agir. Assim, se sabemos que devemos fazer o bem, por que não o fazemos? O que nos impede de fazê-lo? Fazemos, porém, o mal que não queremos e sabemos que não podemos fazer. Não fazer o mal é um conhecimento apenas; só se transformará em saber ou sabedoria, quando praticarmos, quando ele fizer parte de nós. Enquanto estiver somente na cultura intelectual e não na ação, ele é apenas instrução, conhecimento. A maior sabedoria de Sócrates foi saber que nada sabia. Sua vida foi pautada nessa sabedoria. Fazia parte do seu ser e de suas ações este entendimento.

Tardif e Guathier (2001, p. 208) definem saber como “um constructo social produzido pela racionalidade concreta dos atores, por suas deliberações, racionalizações e motivações, as quais são as fontes de seus julgamentos, escolhas e decisões”. Tal saber não se define de forma isolada, desvinculada das ações situadas no contexto pedagógico. Entendem-se por pedagógicos saberes advindos de reflexões sobre a prática educativa, articulando as ciências da educação.

Os saberes aqui tratados não advêm das práticas educativas que se realizam na escola, mas no trabalho, na medida em que a auto-avaliação conjugada ao planejamento participativo reflexivo e permanente constituem ato educativo, visto que o saber, como entendem Tardif e Guathier, é construto social produzido pela racionalidade concreta dos agentes, que pode modificar atitudes, comportamentos. Os agentes, neste caso, são os participantes dos grupos de intervenção nas unidades acadêmico-administrativas da UFC.

Do latim *sapere*, a palavra *saber* é apresentada nos dicionários Globo e Aurélio como “conhecer; ter informação ou conhecimento de; ser instruído em” ter capacidade para; ter meios para; e, *sabedoria*, como “conhecimento da verdade, qualidade do que é sábio. Conhecimento inspirado nas coisas divinas e humanas”. Ser sábio é, pois, conhecer a verdade.

Tal pensamento se alinha à máxima evangélica “Conhecereis a verdade e a verdade vos libertará”, exprimindo o sentido de que o conhecimento, quando internalizado, incorporado e vivido se transforma em saber, pois liberta a criatura humana de amarras que a prendem à ignorância. Assim sendo, aquele que conhece e pratica o que conhece é sábio, e o que apenas conhece é somente conhecedor, é bem informado, é instruído.

Se isso é válido, o que deve ser construído na prática de auto-avaliação e do planejamento participativo somente será um saber, quando se incorporar à ação cotidiana dos envolvidos. Elaborar conhecimento, portanto, não deve ser entendido como construir saber, se este, o conhecimento, não se corporificar nas ações. O saber modifica o trabalho e o trabalhador e, quando isso acontece de forma coletiva, gradativamente vai mudando a cultura.

Na perspectiva de Tardif (2002, p. 56), “em termos sociológicos pode-se dizer que o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo”. Marx já dizia que toda *práxis* social é, de certa maneira, um trabalho cujo processo de realização desencadeia uma transformação real no trabalhador. Trabalhar é, então, transformar a si mesmo no e pelo trabalho. Uma transformação que sucede desde um conhecimento transformado em saber.

Em se tratando de saber dos professores, Tardif (2002, p 109) relaciona as principais características do saber experiencial. Algumas delas são comuns a outros profissionais, embora não se dêem conta do quanto e como se aprende durante o trabalho. São eles: *o saber experiencial*, ligado à própria função que desempenha; o saber prático, “a serviço da ação” que desenvolve, como diz Durand (1996); o *saber heterogêneo*, que reúne diversos saberes; e *o saber temporal*, que se transforma e se constrói na trajetória da vida profissional.

Sacristán (1999) assevera que

[...] na cultura de um grupo social, o conhecimento formalizado e depurado convive com outras formas de conhecimento, alheias à racionalidade científica, ou em interações com ela, e não podemos deixar de considerar isso. O mundo daquilo que pensamos ou “do que se pensa” é mais amplo que o mundo do pensamento científico. (P.106).

Com as exigências do mundo globalizado o saber abriu as portas da sala de aula e se fez conquistar por públicos diversos e distintos em locais diferenciados do ambiente da escola, inclusive no trabalho. Não se aprende somente na escola. O uso do treinamento em serviço é uma dessas formas de aprender. O profissional não possui somente o conhecimento formalizado, o conhecimento oriundo da experiência e o do senso comum. Possui e reconstrói

saberes da várias culturas em que se insere cotidianamente pelas circunstâncias, aculturando-se e aprendendo. As ações humanas e as práticas sociais produzem de forma assistemática muitos saberes decorrentes das reflexões individuais e coletivas, como é o caso das entidades de classes, associações etc. É um conhecimento informal que tem o seu valor, pois vai também buscar na ciência e, não somente nela, mas em várias fontes, sua matéria-prima.

Ao organizar a estrutura do conhecimento informal, Sacristán (1999) se vale de postulados de Kelly (1966, p. 80 *apud* Sacristán 1999) na sua teoria sobre construtos, defendendo a idéia de que toda construção do conhecimento pessoal tem como condição inerente, em primeiro lugar, o caráter de ser radicalmente individual e pessoal, o que não significa que não se possa falar de comportamentos compartilhados, ou, pelo menos, da existência de determinadas características formais, como é a sua estrutura argumentativa, que os identificam como uma categoria do conhecimento (SACRISTÁN, 1999, p.108). Em segundo lugar, não podem, tais construções, ser separadas dos seus valores pessoais (Elbaz, 1983, *citado por* Sacristán (1999, p. 108). Em terceiro, trata-se de um conhecimento contextualizado, ou seja, exercitado e corrigido juntamente com as situações práticas, na maioria das vezes extremamente complexas. Em quarto lugar, adquire caráter social, uma vez que extrai e projeta-se em interação com os demais, nutrindo-se de conteúdos elaborados por outros. Em quinto lugar, é fundamental depurar racionalmente as crenças, abrindo-as à análise dos outros, para maximizar a veracidade que possam conter. Por fim, conclui Sacristán (1999, p 109), é possível dizer que “este tipo de conhecimento é caracterizado pela variedade de conteúdos que possui sobre si mesmo e sobre o mundo. Faz referências a todos os aspectos pessoais, interpessoais, sociais, institucionais, curriculares, metodológicos e materiais” [...].

Sobre a importância do conhecimento informal e científico, pondera:

[...] com base na perspectiva psicológica, reconhecendo-se que o ser humano aborda o mundo mediante construções subjetivas que medeiam o conhecimento elaborado, ocupa-se uma posição racionalista e, de certa forma, como afirma Kelly (1996, p. 15), cabe falar do “homem científico”, referindo-se a toda humanidade, e não apenas àqueles que fazem ciência. Ambas as esferas propõem epistemologias que se localizam em pólos contínuos, em que podem ser observadas posições intermediárias: nem tudo o que se refere ao sujeito é deformação, nem tudo o que se denomina científico é pura verdade. Rompe-se, assim, a barreira intransponível entre conhecimento da ciência e conhecimento do sujeito, o que não chega a significar que o senso comum passe a ter a estrutura da ciência, nem toda ela penetre no senso comum. Em princípio, basta reconhecer que entre ambos os tipos de conhecimento existe a possibilidade de um diálogo que não anula nenhum, dos dois pólos, porque possuem um sentido próprio e uma funcionalidade peculiar, admitindo que nesse diálogo os conhecimentos pessoais e os conhecimentos sociais compartilhados são transformados (SACRISTÁN, 1999, p. 111).

Em se tratando do conhecimento do senso comum, que são formas de consciência coletiva, ou seja, crenças compartilhadas, afirma o autor que sua elaboração está ligada às práticas sociais e devemos buscá-las na realidade da vida cotidiana dos agentes os quais nos interessa estudar. Neste sentido, identificamos durante a pesquisa-ação muitas crenças compartilhadas sobre avaliação, planejamento e participação construídas por aquele grupo na cotidianidade do trabalho. Um tipo de senso comum que, como dizem Berger e Luckman (1984, p. 42, citado por Sacristán, 1999, p. 111), foi “formado pelos seus pensamentos” compartilhados. Em cada um dos grupos existia um conhecimento como significados intersubjetivos da cultura. Heller (1977, p. 317 *citado em* Sacristán, 1999, p. 111) denomina-o de saber cotidiano, o senso comum no sentido social. São conceitos que possuem certa semelhança com cultura, ideologia, mas possuem também grandes diferenças. Citando Nagel e Austin, Cruz (1995, p. 30) é lembrado por Sacristán (pela seguinte colocação sobre senso comum):

O senso comum não tem a última palavra nem no campo da ética, nem em outro, mas tem a primeira palavra e como tal deve ser examinado. Não possui a chave para a explicação do mundo, mas contém a segurança pela qual mantemos com certa segurança, as explicações que damos àquilo que ocorre ao nosso redor.

Gertz (1994, p. 96) continua; o senso comum “constitui um sistema cultural que, mesmo sem estar integrado, está apoiado sobre a convicção de que possuí-lo tem um certo valor e validade”. “O senso comum representa o mundo como algo familiar, um mundo que qualquer um pode reconhecer e no qual qualquer um pode ou poderia manter-se sobre seus próprios pés” (SACRISTÁN, 1999, p. 112 apud GEERTZ, 1994, p. 114).

Um trabalho educativo poderá transformar o senso comum em conhecimento científico? Raciocinado em termos popperianos, diz Sacristán (1999) que o *mundo dois*, o da consciência, é fecundado pelo *mundo três*, o das *elaborações objetivas do conhecimento*. Para ele “essa contaminação do conhecimento cotidiano pessoal e social pelo conhecimento científico é um fenômeno totalmente moderno que não ocorria nas sociedades tradicionais”. Comenta, porém, que seu “efeito é contraditório”, pois, se por um lado, é fecundador porque

[...] amplia perspectivas e aprimora a racionalidade imperfeita que nos orienta destruindo erros e preconceitos, liberando o conhecimento pessoal da determinação contextual e local; poderá também deslegitimar e até destruir a sabedoria útil do senso comum, válida para avaliar situações, bem como decisões nas ações educativas. (1999, p. 118).

Acredita que estamos diante de uma das “condições mais marcantes da sociedade moderna, a de ser reflexiva utilizando a ciência, o que quer dizer que aproveita o

conhecimento elaborado para pensar sobre si mesma e para agir ou governar-se em consequência disso”[...]. “Com a penetração do conhecimento da ciência no cotidiano, por meio dos processos reflexivos, produz-se um dos efeitos mais característicos da modernidade: a instabilidade do pensamento e da realidade, a incerteza. (1999, p.119).

A incerteza é o que impulsiona a ciência a continuar a sua marcha inexorável na busca de conhecimento, mas a separação entre a cultura humanista e a cultura científica acarreta graves consequências, no dizer de Morin (2005, p. 19), pois “a cultura humanista revitaliza as obras do passado, a cultura científica valoriza apenas aquelas adquiridas no presente”. Para esse autor, a cultura humanista é uma cultura geral, por meio da qual situa coloca os problemas humanos fundamentais e incita à reflexão. “A cultura científica suscita um pensamento consagrado à teoria, mas não a uma reflexão sobre o destino humano e sobre o futuro da própria ciência”. Já hermeticamente fechada e para abrir-se é mister que propicie uma reforma do pensamento.

Por toda parte, diz ele: é reconhecida a necessidade da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, mas ela só representa solução quando se ligar a uma reforma do pensamento. Um conhecimento deve mobilizar não apenas uma cultura diversificada, mas também a atitude geral do espírito humano para propor e resolver problemas. Isso significa para Morin (2005, p. 21) o emprego total da inteligência. Uma reforma paradigmática, concernente à nossa aptidão para organizar o conhecimento. É, pois, neste sentido que entendemos a prática reflexiva e participativa da auto-avaliação conjugada a outras ferramentas de trabalho coletivo como uma das possibilidades de construção de um conhecimento ou um saber que, ao mesmo tempo, promove uma reforma do pensamento e postula uma gradativa mudança de cultura.

Uma reforma da universidade suscita um paradoxo: não se pode reformar a instituição (as estruturas universitárias), se anteriormente as mentes não forem reformadas; mas só se pode reformar as mentes se a instituição for previamente reformada. Existe aqui uma impossibilidade lógica, mas é desse tipo de impossibilidade que a vida se nutre. (MORIN, 2005, p. 22-23).

Ao mesmo tempo em que sugere uma reforma do pensamento para ocasionar mudanças numa instituição como a universidade Morin (2005) propõe uma reflexão sobre o que chamou de “sete buracos negros” ou “sete saberes” ao se referir à resolução de problemas do sistema de educação francesa. Podem ser pensados em termos universais. O primeiro deles é o *conhecimento* como uma “tradução seguida de uma reconstrução” .



Graças ao trabalho das neurociências sabemos cada vez mais que um conhecimento, uma percepção não é uma fotografia do mundo exterior. Uma percepção visual é o fruto da transformação de fótons, de estímulos luminosos sobre miríades de células que se encontram em nossa retina. Esses estímulos são codificados de modo binário e atravessam o nervo ótico, sofrem diferentes transformações em nosso cérebro para nos fornecer uma representação, uma percepção. Evidentemente não somos conscientes disso (MORIN, 2005, p. 81).

O segundo saber é *conhecimento pertinente*, “simultaneamente analítico e sintético das partes religadas ao todo e do todo religado às partes”. Ele não é uma grande quantidade de informações nem é fundado numa sofisticação, mas numa atitude que consiste em contextualizar o saber. É a contextualização que sempre torna possível o conhecimento pertinente e é verdade para todos os níveis da história. “O conhecimento pertinente tenta situar as informações num contexto global, e, se possível num contexto geográfico, histórico”. O terceiro saber é a *condição humana*, que só pode ser pensada e conhecida na simultaneidade da unidade e da multiplicidade, pois o ser humano foi concebido de modo mutilado. É necessário “inscrever a possibilidade do estudo da condição humana na religação dos conhecimentos e das disciplinas”. A *compreensão humana* é o quarto saber. Para ele, em nenhum lugar é ensinado compreender uns aos outros, o que visava entender o ser humano não como objeto, mas como sujeito. A *incerteza* vem como quinto saber. Para o autor, é preciso aprender a enfrentar a incerteza. O que se ensina são as certezas. O sexto saber ele chamou de *era planetária*, entendida por muitos como “tempos modernos”, o da expansão tecnoeconômica, pois vivemos numa era planetária constituída por uma comunidade de destinos sobre a Terra e que precisa ser muito bem compreendida. Por último, constitui o sétimo saber a *antropoética*, uma ética que nos conduz à idéia de democracia; é a ética do gênero humano como perspectiva de civilizar a Terra, ou seja, de pensar e ensinar uma cidadania terrestre (MORIN, 2005, p. 80-103).

Morin “pontofinaliza” os saberes, fazendo a seguinte provocação: “se em algum lugar, se tivesse a audácia e a coragem de começar a fazer uma reforma do ensino fundada nesses núcleos de conhecimentos talvez algumas esperanças pudessem existir” [...] não se pode reformar o sistema sem reformar os espíritos e vice-versa”. Eis um pensamento complexo que Marx, em *A Ideologia Alemã*, já se fazia e ainda permanece sem resposta “quem educará os educadores? Morin responde: “é necessário que eles se eduquem a si próprios, embora não tenham muita vontade de fazê-lo”. (P. 104).

Educar a si próprio em todos os atos da vida é sair do lugar comum. Ai residem, porém, duas dificuldades, a falta de vontade de autodescoberta e a falta de uma educação que

reforme o pensamento, que eduque para a mudança, que produza um conhecimento interligado do homem e do planeta sem o rigor das especificidades separatistas; que atenda tanto aos reclamos da materialidade, do progresso científico, econômico e tecnológico, mas que estude o homem integral e suas múltiplas dimensões, esse ser que é razão e finalidade de todos os estudos e descobertas do Planeta. E, para não pensar que encontramos a descoberta da mina, diz Morin (2003, p. 19): “após as experiências realizadas pela ciência e filosofia no século XX, ninguém pode basear um projeto de aprendizagem e conhecimento num saber definitivamente verificado e edificado sobre a certeza”. “A odisséia da humanidade permanece desconhecida, mas a missão da educação planetária não é parte da luta final, e sim da luta inicial pela defesa e pelo devir de nossas finalidades terrestres; a salvaguarda da humanidade e o prosseguimento da hominização. (P.111).

No tocante ao aprendizado nas organizações, Senge (1990, p.216) lembra Werner Heisenberg quando afirma que “a ciência está baseada em conversas”, para justificar que a cooperação de várias pessoas pode culminar em resultados científicos da máxima importância, podem ter efeito duradouro no raciocínio e dar origem a muitas teorias pelas quais esses homens se tornaram famosos no dizer de Heisenberg. São, pois, “enorme potencial do aprendizado cooperativo – que coletivamente, podemos ser mais perspicazes e mais inteligentes do que individualmente”.

David Bohm é citado por Senge (p. 217) para fazer referência ao diálogo coletivo como experiência que vem da Antigüidade e que o mundo moderno desconsiderou. Diz ele que o pensamento é um “fenômeno coletivo e não pudemos arrumá-lo individualmente”. Será, então, que pensar, refletir, discutir, descobrir problemas e encontrar saídas, tudo isso, coletivamente, construirá um saber que poderá mudar o mundo?

Sem dúvida, os saberes são produzidos nas relações do cotidiano no mundo da vida das pessoas, quando pensam individual e coletivamente, quando se interrogam e interrogam a coletividade acerca de muitos assuntos, quando juntos buscam saídas, quando interagem, pois é o resultado dessa relação dialógica do homem com os outros homens no mundo que a história é construída, visto que “ninguém aprende sozinho” como diz Paulo Freire. Ele foi capaz de juntar e contemporizar um método pedagógico que conjuga os verbos refletir, participar, avaliar e planejar numa só ação.

O professor Ernani Maria Fiori, ao prefaciar a obra *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, comenta que Freire não inventou um novo homem, mas um método para o homem se redescobrir e incluiu nesse método os vários modos para essa descoberta. “Freire

não inventou o homem; apenas pensou e praticou um método pedagógico que procurava dar ao homem a oportunidade de re-descobrir-se através da retomada reflexiva do próprio processo em que ia ele se descobrindo, manifestando e configurando o método da conscientização”. (FIORI in FREIRE, 1987, p 15).

É, pois, neste lugar que a auto-avaliação participativa tem ponto comum com o método freireano, pois, no dizer do autor, “pensar o mundo é julgá-lo”, avaliar é julgar, e o julgamento torna-se mais eficiente, mais rico, quando coletivo, reflexivo; porém não basta julgar, é necessária uma ação após o julgamento para que haja transformação; a ação é o planejamento participativo seguida de auto-avaliações permanentes, fazendo parte do cotidiano do trabalho e das salas-de-aula. Este fazer coletivo de julgar e agir coletivamente demanda a elaboração de um saber que, refletido, também coletivamente, transforma uma cultura. Os círculos de cultura criados por Paulo Freire nada mais eram do que o exercício permanente da leitura de mundo por meio da reflexão da palavra geradora que produzia outras palavras, frases e idéias que conscientizavam. Era a criação de miniculturas dentro da cultura velha de educação bancária, que ele denunciou tantas vezes em suas obras.

Habermas fez o mesmo, ao postular a Teoria da Razão Comunicativa, que “aponta para uma racionalidade comunicativa, aberta e plural e construída de forma processual cuja finalidade maior é produzir entendimentos, acordos e consensos sobre ações partilhadas no Mundo da Vida” (MARTINAZZO, 2005, p. 28) e com isso cria-se novo saber e, conseqüentemente, nova cultura se instala entre os partícipes.

Compreender como esse saber se manifesta no dia-a-dia das organizações/instituições é o que expõe Le Boterf (2003), ao postular a existência das competências. Para o autor, não basta aprender somente para ensinar para os outros ou guardar esse saber para si, pois aquele que aprende deve fazer uso do seu aprendizado que se materializa na ação. Em relação ao trabalho do gestor em qualquer situação, seja ele educacional ou empresarial, para saber administrar com sabedoria ou competência conforme o autor (p. 38), é necessário:

- 1 saber agir com pertinência. Saber julgar;
- 2 saber mobilizar conhecimentos e outros saberes em um contexto profissional;
- 3 saber integrar ou combinar saberes múltiplos e heterogêneos;
- 4 saber transpor;
- 5 saber aprender e aprender a aprender; e
- 6 saber envolver-se.

O grau mais elementar da competência é saber fazer apenas no sentido de executar o que é prescrito. Quando um profissional numa instituição é um *homem da situação*, ele saberá escolher nas urgências, na instabilidade e na efemeridade. (P.39). Saber agir é saber o que fazer.

Chama atenção para os perigos de que, muitas vezes, os prêmios e os elogios que os profissionais ou as instituições recebem pelas competências podem ser nefastos, pois, em alguns casos, afrouxa a qualidade. Ser um bom profissional é aquele que, além de possuir conhecimentos e habilidades, sabe mobilizá-los em um contexto profissional qualquer, pois pode-se conhecer mil regras da gestão, de administração e não saber o que fazer com elas ( P. 48).

Por outro lado, a atualização daquilo que se sabe em um contexto singular (marcado pelas relações de trabalho, cultura institucional, contingência, restrições temporais dos recursos etc) é reveladora da “passagem” à competência. Esta se realiza na ação. Não preexiste a ela. É um pouco como o pensamento que não preexiste à linguagem, mas se realiza e se transforma com ela. Um bom profissional sabe não somente dominar uma técnica, mas também executá-la em um contexto de competitividade e estresse ( p. 49). É o que (Chris Argyris (1987) citado por Le Boterf, 2003, p. 50) diz tratar-se de passar do “saber aplicável” ao “saber acionável”.

Lembrando os argumentos dos grupos sobre como se identifica se alguém aprendeu alguma coisa, Le Boterf (2003) fala do saber que inova, e inovação, como Schumpeter citado por Le Boterf, 2003, p. 63) apresenta é próprio dos que se antecipam por não terem certezas: “aquele que inova é sempre o que está diante da incerteza” .

Precisamos saber muitas coisas para sermos bons profissionais: saber fazer, saber transpor, ou seja, ter capacidade de adaptação, de resolver não um problema e uma situação, mas muitos problemas e muitas situações (P.70). O bom executante nunca é um bom profissional, pois só sabe fazer aquilo e é incapaz de aprender e querer fazer outra tarefa; nunca poderá mudar de posto de trabalho. Nossas instituições públicas são repletas desses profissionais.

Saber transpor, segundo B. Rey (1996) citado por Le Boterf ( 2003, p. 72), “é saber distanciar-se e analisar os seus próprios procedimentos; e ter uma riqueza de experiências do processo profissional e extra-profissional; ter intenção de abordar e de tratar novas situações, ou seja *intenções transversais*”.

Conclui Le Boterf (2003, p. 74 )“convém, então, não minimizar as dificuldades

para desenvolver a reflexividade e a formalização. Este trabalho permanente de construção de saberes não pode resultar de atos espontâneos, é uma ato de mediação que deverá fazer parte, cada vez mais do papel dos formadores, pois é necessário não só aprender mas ser capaz de aprender a aprender”. O autor referindo-se a Kuhn (1972), em sua obra *La Structure des Révolutions Científiques* acredita que para distinguir-se as similaridades das situações, era necessário assiduidade ao laboratório, ou seja, experiência em multiplicadas experimentações.

Aprender a aprender, portanto, implica múltiplas e permanentes apropriações de conhecimentos aplicados às práticas organizacionais em diferentes situações, estimulando a reflexão acerca de sua efetividade. Portanto, requer um tipo especial de autoconhecimento, conhecer a forma com que se aprende – metacognição, o que Bateson chama de *indicadores de contexto*.

Saber *aprender* e saber *aprender a aprender* é fazer de sua prática profissional uma oportunidade de criação de saber, destacando a importância da ação e reflexão, sem cair apenas num utilitarismo piegas, mas, como dizia Piaget, (1970), um trabalho reflexivo e retroativo que permite elaborar modelos operatórios que poderão ser posteriormente inseridos na ação.

Na visão de Le Boterf (2003, p. 80-84), é preciso também saber envolver-se, o que implica personalidade e ética. O envolvimento depende de sua implicação afetiva na situação. É preciso querer agir para saber agir. Há envolvimento tanto da subjetividade quanto de objetividade.

Por último, Le Boterf (2003, p. 95-97) chama atenção para os vários tipos de saberes necessários para se agir bem em qualquer situação: *saberes teóricos* – é mais um “saber-que” (knowing-that) do que um “saber-como” (knowing-how); *saberes do ambiente/do meio* – equipamentos, sistemas, regras, cultura organizacional, tipos da gestão, características do público atendido, produtos e serviços; *saberes procedimentais ou operatórios* – estão nos manuais; saber formalizadores – isto vai mais além do que saber o que está nos manuais, é dominar sua aplicação.

Diferentemente, Antunes (2005, p. 23-35), em sua obra *Prática de Novos Saberes*, sintetiza o que seja um conhecimento válido, contrariando um pouco o conhecimento utilitarista. Para que um conhecimento seja válido, é preciso ser verdadeiro “possuir um lastro de idoneidade, correção científica, hipóteses aceitas por unanimidade, considerando sua contextualização espaço-temporal. Que seja diferenciado de credence, tolice e do conhecimento mítico”.

É preciso ser crítico – “se distancie do conformismo e sirva de ferramenta para questionar generalizações e nunca distanciar-se do caráter crítico”.

Ser significativo – que possa ser contextualizado em relação à realidade de seu corpo, de suas emoções e seu entorno. “[...] não é mau que se aprenda o ontem, desde que sirva para o agora; não existe crítica em se conhecer o distante, mas não por apenas se saber mas para desse saber fazer a vida ilustrar-se no cotidiano”.

Ser globalizante – “não restringir-se a limites provincianos, mas estender-se a relações de biosfera incorporando o aprendiz numa visão de mundo, sentindo-o percebendo-o e acompanhando-o a partir do seu lugar”.

Ser sistêmico – “um conhecimento que ver o todo nas partes, o integral no parcial, um conhecimento de corpo inteiro tal como a folha viva que mesmo sendo fragmento simboliza a árvore inteira”.

Conclui: um conhecimento é válido “se guardar respeito à interdisciplinaridade integrando o ecossistema da cultura e o universo do tempo no qual se vive”. Faz uma distinção entre conhecer e aprender. “Aprender, hoje em dia, é resolver situações complexas; é saber enfrentar os desafios que logo à frente vão por certo surgir” e conhecer é uma construção interativa e dinâmica que a mente executa quando transforma desafios em busca e busca de saberes. ( P. 31).

Precisamos encontrar o equilíbrio para ter sentido o que aprendemos: nem o utilitarismo total, visto que há conhecimento que alarga os horizontes de reflexão e entendimento para outros conhecimentos, nem somente o conhecimento intelectual, que não se expande ou não transforma o indivíduo nem as coletividades.

A auto-avaliação participativa aliada ao planejamento, também participativo, construindo novos saberes poderá, gradativamente, transformar a cultura de medo que as práticas avaliativas da chamada educação bancária impuseram ao longo dos tempos à educação e que Luckesi chegou a denominá-las de pedagogia do medo, acrescentando que o ato de avaliar deveria ser amoroso e não amedrontador, uma nova cultura que precisa ser criada pelo instrumento da reflexão coletiva, da ação comunicativa e da participação efetiva.

Com base nas idéias expostas, entendemos que os saberes oriundos do exercício conjugado dessas duas ações, desde que permanente, consciente e coletivamente vivenciados, não poderão construir lentamente outra coisa senão a cultura avaliativa de avaliação de planejamento na instituição.

## **5 A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO ÂMBITO DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRO**

Considero impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, assim como conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes. (PASCAL)

Este capítulo apresenta breve percurso histórico da Avaliação Institucional no âmbito do Sistema de Educação Superior no Brasil, desde as décadas de 1970/1980, e na Universidade Federal do Ceará, com a instituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) de 2004 a 2006.

Falar de avaliação institucional no Brasil, especificamente da Educação Superior, é reportar-se, primeiramente, aos intentos de reformas universitárias os anos 1970/1980 até as idéias capitaneadas e executadas pelo Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) com instalação em julho de 1993 a dezembro de 1994, culminando com o SINAES em 2004. Antes disso, convém que façamos pequena recuperação das idéias e iniciativas de avaliação na Educação Superior na universidade pública.

### **5.1 A universidade e suas complexidades**

É comum observarmos que, apesar de todos os esforços na tentativa de manter a universidade pública brasileira funcionando bem, paulatinamente ela perde o prestígio e a legitimidade perante a sociedade que a mantém. Torna-se, portanto, imperativo que ela seja avaliada, permanentemente, para que, ao identificar suas forças propulsoras e suas limitações aperfeiçoar suas atividades e melhorar a qualidade dos serviços que oferece à sociedade.

Possuidora de uma estrutura gigantesca é considerada a mais complexa das instituições sociais, por sua tríplice função nas áreas do ensino pesquisa e extensão, dificultando que seus parâmetros sejam avaliados como acontece com organizações de menor complexidade.

Em função de suas características peculiares Freitas e Silveira (1997, p.35 citando Baldrige et al, 1982) a definem como uma organização atípica, que possui características marcantes como:

- a) objetivos ambíguos, vagos e difusos;
- b) clientela especial, com necessidades específicas e diversificadas, demandando participação no processo decisório;
- c) tecnologia múltipla, complexa e indefinida;

- d) elevado grau do quadro funcional, com autonomia de trabalho e lealdade, tanto à profissão, quanto à organização a que pertence; e
- e) sensibilidade a fatores ambientais externos que afetam a sistemática da administração universitária.

Além desse conjunto de características, aspectos como instabilidade administrativa, causando descontinuidade nos planos, programas e projetos, ainda vive o fantasma da concorrência com as outras instituições de Ensino Superior privadas que surgem e crescem a todo instante no País, fenômeno que não pode ser desconsiderado.

Por essas razões e, especialmente, pelo papel que desempenha na sociedade moderna, a universidade pública não pode prescindir de avaliação que deve ser concebida e realizada de forma permanente e sistemática.

Para desenvolver bem o seu papel no século XXI, a universidade deverá organizar-se em termos de parâmetros confiáveis, sobre os quais, tanto administradores, como técnicos, professores, alunos e público em geral, possam raciocinar em termos de qualidade e eficiência.

Uma avaliação séria produz resultados tão importantes que, na perspectiva de Juliato (1991, p. 129), contribuem para “orientar e subsidiar os esforços dos administradores universitários e das comunidades acadêmicas comprometidas com a melhoria da qualidade da educação e com o aperfeiçoamento de suas instituições”.

Pelo grau de complexidade das instituições federais, é comum que, mesmo nas discussões iniciais para viabilização do processo de avaliação, estas apresentem significativas dificuldades para entender a urgente necessidade da vivência dessa ferramenta. O controle autoritário que predominou como critério avaliativo até o fim da década de 1950, nessas instituições, ainda aparece como um fantasma, assustando gestores, docentes e técnicos, impedindo a compreensão e a vivência do que seja de fato avaliar uma instituição para promovê-la cada vez mais e não para puni-la.

#### 5.1.1 As reformas universitárias - ensaios de avaliação

A industrialização e o crescimento econômico do País deram origem ao início de reestruturação do Ensino Superior, em função de novas demandas por profissionais qualificados. Cresceram, também, nesse período, as discussões sobre a autonomia da universidade, sua estrutura e a reordenação do seu papel na promoção do desenvolvimento do País.



A mobilização de estudantes, docentes e outros segmentos da sociedade, no início dos anos 1960, delineou para a universidade brasileira novo projeto institucional. Belloni (1989, p. 56) considera que esse movimento já poderia ser entendido como uma forma de avaliação, ainda que de modo assistemático.

Na perspectiva dessa autora, a reforma universitária de 1968 foi resultado de uma avaliação das funções das instituições acadêmicas, mesmo que a perspectiva tenha sido a de avaliar a “adequação da atividade acadêmica às necessidades de expansão de uma economia dependente, internacionalizada, de um modelo econômico excludente”. (BELLONI, 1989, p.57).

A partir de 1970, cresceram os movimentos de avaliação da reforma universitária, que se fortaleceram no início dos anos 1980. Ainda no início dos anos 1970, um movimento desse se inicia com a implantação do sistema de avaliação dos cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado), realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Trabalhos como o da Comissão de Ensino de Engenharia do Ministério da Educação e Cultura sobre o êxito do ensino-aprendizagem na área tecnológica, e outro do MEC, com a Universidade Federal da Bahia, sobre a implantação da reforma universitária de 1968, ambos em 1973, induziram a uma revisão progressiva nas políticas do ensino superior e podem ser considerados como formas de avaliação (GOMES 1993, p. 75-79).

Em julho de 1968, um Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU) veio a ser constituído, formado por 11 membros indicados pelo Presidente da República e coordenado pelo Ministro da Educação, e, no prazo de um mês, elaborou anteprojetos de leis, dentre os quais o da reforma universitária.

Pela heterogeneidade do grupo (formação filosófica e tecnicista), duas concepções de universidade foram formalizadas. De um lado, ela foi definida como “uma obra do espírito”, não podendo se aferrar a outros valores que não fosse o do espírito, e de outro, a universidade como fator essencial do desenvolvimento, fornecendo *know-how* à expansão da indústria e de produtos capazes de satisfazer as solicitações do mercado (BRANDÃO, 1997, p. 40).

Durante um mês e meio, o anteprojeto do GTRU foi avaliado pela Assessoria Presidencial, enviado em outubro ao Congresso Nacional, que procedeu a várias emendas. Depois de muitos vetos, o Presidente sancionou a Lei 5.540, de 28 de setembro de 1968 - Lei de Reforma Universitária, dias antes de assinar o Ato Institucional nº 5.

A lei tinha fortes inclinações privatistas e de centralização do controle nas mãos do Estado. Muitas críticas imediatas foram feitas à reforma, sendo a mais profunda a de Florestan Fernandes, citada por Cunha, que ressalta num texto escrito a seguinte indignação:

É preciso que fique bem claro de antemão que entendemos a reforma universitária consentida como uma manifestação de tutela política e como mera panacéia. Não podemos aceitá-la porque ela não flui de nossa vontade, não responde aos anseios que animam as nossas lutas pela reconstrução da universidade e não possui fundamentos democráticos legítimos. Complemento de dois decretos-leis de um Governo militar autoritário e expressão perfeita do poder que engendrou a constituição outorgada à Nação em janeiro de 1967, ela representa uma contraposição de nossos ideais e de nossas crenças.(CUNHA, 1988, p. 311).

Durante o governo militar, os dispositivos da Lei 5.540/68 serviram de comodidade à ação dos governos e ainda contavam com a cumplicidade dos dirigentes de órgãos universitários, comentário já mostrado no capítulo anterior deste trabalho, quando citamos um breve diagnóstico do Ensino Superior no Brasil, efetuado pela Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior em 1985, onde mostra os efeitos da lei da reforma universitária de 1968.

Retornando a nossa seqüência sobre as propostas de avaliação nesse período, algumas iniciativas surgiam aqui e ali no início da década de 1970, conforme narramos anteriormente, mas foi em 1975, com a criação do 1º Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), que a avaliação foi, pela primeira vez, considerada uma necessidade nas instituições de ensino superior, sob a denominação de pesquisa institucional.

A partir de 1975, foram realizados dois seminários, um na Universidade de Campinas e outro na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, mas, segundo Freitas e Silveira (1997, p. 38), parafraseando Gattass Filho (1992) “as avaliações eram realizadas com o objetivo de manter o corporativismo”.

Nos anos 1980, teve início significativo movimento favorável ao processo de avaliação das instituições de Ensino Superior, fruto da preocupação com a qualidade do ensino e muitos eventos em âmbito nacional foram realizados.

A Associação dos Docentes de Ensino Superior (ANDES) saiu na frente em 1982, propondo um padrão único de qualidade para as universidades brasileiras.

Em 1983, a CAPES, movida pelo mesmo intento de melhorar a qualidade do ensino, dá início ao Projeto de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), que se desenvolveu nos anos de 1984 e 1985, envolvendo 32 instituições e 23 grupos de pesquisas, contando com apoio financeiro da Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP). Esse

Programa discutiu prioritariamente as questões da gestão, financiamento, carreira, processos de tomada de decisão e as políticas de ensino, pesquisa e extensão. Eram previstos diagnósticos e amplos debates, após o que seria elaborado um relatório para o Conselho Federal de Educação (CEF) (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 74). Comenta referido autor que o programa foi desativado, possivelmente por divergência teórica por parte da tecnoburocracia do MEC. Em 1985, o programa foi desativado e o grupo gestor da pesquisa foi destituído quando a análise dos resultados final já estava sendo concluída (BELLONI, 1989).

Em 1985 foi formado nas instâncias do MEC o Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES), que atendia a duas vertentes: avaliação institucional da universidade e qualidade dos cursos oferecidos (FREITAS E SILVEIRA, 1997, p.39).

Um evento realizado em 1986 pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), na sua 43ª plenária, sobre o tema Universidade: Avaliação do Desempenho e Compromisso Social aprofundou diversos aspectos, concepção e condições básicas para encaminhamento da avaliação institucional.

Desde a realização desse evento, alguns pressupostos básicos foram sendo explicitados, e entre esses, o da *credibilidade* fundada na competência técnico-científica e na legitimidade dos processos; a *transparência* da metodologia, dos critérios e dos resultados obtidos e o da *participação*, derivada do ato voluntário (CRUB,1994, p. 18).

O Relatório GERES sugeriu que a avaliação institucional fosse coordenada pela Secretaria da Educação Superior (SESu/MEC). Em 1987, o MEC realizou em Brasília um Encontro Internacional sobre Avaliação do Ensino Superior, com a participação de representantes do sistema de ensino superior do Canadá, França, Inglaterra, Japão e debatedores do México, Colômbia, Peru e Argentina. O objetivo foi conhecer experiências e realidades distintas em processos avaliativos.

Neste mesmo ano, a União Nacional dos Estudantes (UNE) alerta o governo para não se utilizar da avaliação para discriminar financeiramente as universidades públicas; a Universidade de Brasília realiza discussões sobre a competência docente no ensino de graduação e a Universidade Federal de Minas Gerais desenvolve amplo projeto de avaliação dos seus cursos de pós-graduação.

A partir de 1988, foram desenvolvidas experiências em avaliação no Ensino Superior, proporcionando a realização de encontros regionais sobre a temática em muitas universidades brasileiras. Na região Norte, o encontro se realizou na Universidade Federal do

Pará (UFPA); na região Sul, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); na região Nordeste a Universidade Federal do Ceará (UFC) o sediou, e, na região Sudeste, o encontro realizou-se na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP).

Entre as universidades que realizaram experiências em avaliação, merecem destaque a Universidade de Brasília e a Universidade Federal do Paraná, ambas em 1988.

Freitas e Silveira (1997, p. 41, citando Wolynech, 1992) destacam, também, que a UFC, em continuidade a um programa de administração já existente, e reavaliando-o em 1989, desenvolve um Sistema de Automação Universitária (SAU) executado pela rede de teleprocessamento implantada em algumas instituições federais de ensino (IFES). Essa reavaliação também produziu relatório contendo indicadores de desempenho da instituição, que, na concepção da autora, pode ser considerado como experiência.

Entre 1991 a 1994, foi a vez da Universidade de Campinas (UNICAMP) realizar sua avaliação global, divulgando seus resultados em 1994 (DIAS SOBRINHO, 1994, p.7-9).

Eventos sobre avaliação também continuavam acontecendo no Brasil. Em 1992, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte sediou o III Seminário Internacional de Administração Universitária, sobre o tema “O Papel da Avaliação na Gestão Universitária”.

Em 1993, a Associação Nacional de Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), com a finalidade de definir critérios comuns para a avaliação do Ensino Superior, elaborou uma Proposta Nacional de Avaliação que, coordenada pela SESu/MEC, fındou por institucionalizar o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), que teve por objetivo apoiar técnica e financeiramente os processos de avaliação nas instituições de Ensino Superior.

Várias propostas foram encaminhadas ao MEC e, dentre elas, 13 foram aprovadas logo no segundo semestre de 1993 e, em 1994, mais 55 projetos também foram aprovados, consolidando assim a avaliação institucional nas universidades brasileiras.

Desde então, vários eventos foram realizados nos quais se discutia sobre a **qualidade** no Ensino Superior e a necessidade de desenvolver a avaliação institucional como instrumento imprescindível para garantir essa qualidade. Entre esses eventos, destacamos o seminário de Campinas, em 1994, promovido e realizado pela UNICAMP, onde se reuniram professores e alunos de pós-graduação de todos os estados.

Foi então neste cenário que a pouco e pouco, a avaliação institucional foi ganhando terreno. Mesmo com formatos diferenciados nas IES, a proposta de construir uma

cultura de avaliação permanente começava a tomar corpo.

## **5.2 Diferentes concepções sobre avaliação institucional nas propostas apresentadas pelas universidades brasileiras**

Na definição de qualquer proposta de trabalho, os objetivos nela contidos constituem um dos aspectos mais importantes para se compreendê-la. Pesquisa realizada e publicada por Freitas e Silveira, sob o título de *Avaliação da Educação Superior* (1997, p. 80), apresenta as etapas e os aspectos relevantes das propostas de avaliação. Deter-nos-emos nos objetivos definidos nos projetos de avaliação institucional, encaminhados e aprovados pelo MEC a partir de 1994, por apresentarem diferentes concepções sobre a avaliação, modelos e expectativas em cada instituição. Dentre os objetivos de 21 projetos de avaliação institucional de universidades públicas brasileiras, que seriam desenvolvidos até dezembro de 1995, com apoio financeiro do PAIUB, as autoras destacaram objetivos que se diferenciam entre si nas universidades abaixo:

- 1 o aperfeiçoamento por meio de reflexão constante, do processo de definição dos objetivos e das prioridades científicas e sociais da Instituição. (UFPB);
- 2 revisão e aperfeiçoamento do projeto acadêmico quanto à qualidade e à pertinência das atividades–fim e meio desenvolvidas, frente às responsabilidades da instituição (UFRN);
- 3 implantação da avaliação institucional como processo permanente de articulação efetiva entre as atividades-fim e meio da instituição, de modo a considerar-se a diversidade de idéias na unidade de ação, produzindo qualidade e, desta forma, extensão dos benefícios a toda sociedade (UFS);
- 4 (re)estabelecimento de compromissos com a sociedade por meio de um processo sistemático e participativo de avaliação que permita o constante reordenamento, consolidação e/ou reformulação das ações da universidade (UFRGS);
- 5 análise e reflexão da universidade, visando a formação de uma consciência crítica, política e pedagógica voltada para o constante repensar da missão institucional (UECE);
- 6 desencadeamento de um processo de avaliação, em busca de uma definição de política acadêmica globalizadora, que possibilite, na práxis pedagógica, a integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão (UDESC);
- 7 impulso, via avaliação, a um processo de autocrítica da instituição, como evidência da vontade política de auto-avaliar-se e de comprometer-se coletivamente com as

- mudanças necessárias ao melhor desempenho institucional (UFG);
- 8 diagnóstico do funcionamento e da interrelação das tarefas acadêmicas de ensino, pesquisa, extensão e de gestão administrativa (UEPA);
  - 9 promoção da avaliação institucional na universidade concernente ao desempenho de suas atividades-fim e nos aspectos administrativos, levando-se em consideração sua autonomia didático-pedagógica e científica, a eficiência, a excelência, o processo decisório interno, sua vocação institucional e o seu compromisso social (UFMT);
  - 10 promoção da avaliação institucional, tendo em vista sensibilizar a comunidade universitária a firmar valores que conduzam à melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão administrativa, na busca de satisfazer o interesse de seus alunos e as necessidades da sociedade (UFSC); e
  - 11 propor e implementar mudanças nas atividades-fim e de gestão que contribuam para a formulação de projetos pedagógicos e institucionais socialmente legitimados e relevantes (UFMS).

É importante compreender que, apesar dessas universidades serem públicas, e a maioria de uma mesma instância (federal), elas possuem expectativas e concepções diferenciadas acerca da avaliação, e isso é natural, mas um ponto é comum - o desejo de melhorar a qualidade do ensino. Muito provavelmente, ao mudar o quadro gestor, as políticas públicas que orientam suas práticas ou uma mudança de governo, mudam também concepções, objetivos, expectativas, mesmo dentro da mesma universidade. É o que se observa na história das instituições públicas.

E como diz Boaventura ao prefaciar a obra de Leite (2005, p.14) “as universidades, mesmo na avaliação institucional, têm por um lado, o direito à igualdade e, por outro, o direito à diferença”.

O importante é que nenhum dos objetivos se distanciou do grande objetivo do PAIUB que, proposto pelos reitores das universidades públicas ao governo brasileiro, “traziam a marca da ação contra-hegemônica; a marca da avaliação que se instituiu por decisão autônoma e colegial da própria universidade, visando a melhoria da sua qualidade pedagógica, científica e de gestão, uma avaliação como instrumento de responsabilidade democrática”. (LEITE, 1997, p.7-17).

### **5.3 Avaliação institucional das universidades brasileiras – do PAIUB ao SINAES**

O PAIUB foi o primeiro contato verdadeiro que as instituições de Ensino Superior no Brasil (IES) tiveram com a avaliação institucional após o PARU. Sob a liderança do

professor Héglio Trindade, então reitor e à frente da ANDIFES, e do prof. José Dias Sobrinho, dentre outros, a implantação desse programa nos anos 1993/1994 entrou para história da avaliação institucional no Brasil com ampla repercussão no meio acadêmico.

Essa movimentação no Brasil o situou à frente do que ocorria na América Latina nos anos 90, em termos de avaliação institucional, não somente pela experiência PAIUB, mas especialmente pela experiência realizada pela CAPES.

O modelo de avaliação PAIUB que surgiu das bases universitárias dedicou-se ao ensino de graduação, visto que a pós-graduação já vinha sendo avaliada pela CAPES e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O programa tinha dotação orçamentária própria e se realizava nas universidades por meio de adesão voluntária destas, com o envio de projetos à SESu/MEC para concorrer com os demais. Tais projetos eram aprovados pela Comissão Nacional de Avaliação e pelo Comitê Assessor do Programa. Do recurso destinado a financiar a avaliação nas universidades, após a provação do projeto, eram prestadas contas por meio de relatórios técnicos encaminhados ao Comitê Assessor.

Das 57 universidades/IES públicas brasileiras existentes em 1996, 48 haviam aderido ao PAIUB. Receberam recursos para avaliação 118 instituições públicas e comunitárias, 16 centros e escolas e 4 CEFETs. (LEITE, 2005, p. 52).

Quando os recursos do PAIUB foram cortados, depois de 1996, muitas universidades ainda realizaram avaliações internas e externas, com base nas diretrizes do referido Programa.

José Sobrinho (2002, p. 84-85) enfatiza que o PAIUB foi um Programa ativo enquanto não foi abafado pelo Exame Nacional de Cursos – o “Provão” - e por outras práticas de avaliação postas em prática, a partir de 1996, tomando maior corpo nos anos seguintes.

Em sua visão otimista do potencial do Programa, reforça o seu caráter democrático, uma vez que estava sendo edificado socialmente pela comunidade universitária, desde meados de 1993, apesar das dificuldades, mas lamenta que ele tenha sido alterado em 1997.

Os ajustes propostos posteriormente pela SESu/MEC não respeitam os princípios e postulados do PAIUB tal como foi pensado. [...] o PAIUB que ainda consta como uma política oficial quase nada tem a ver com o original [...] À medida que faltou o apoio oficial e outros procedimentos avaliativos se foram tornando obrigatórios e impondo padrões a serem cumpridos pelas instituições, o PAIUB foi se enfraquecendo na maioria das universidades [...] resta como saudade e como aspiração (JOSÉ SOBRINHO 2002, p. 84-85).

Concordamos com o autor sobre o cuidado que a ANDIFES, a Comissão Nacional e o Comitê Assessor tiveram na elaboração dos princípios e postulados do Programa. Na leitura pessoal que Ristoff (2000, p. 40) faz sobre o PAIUB, ele admite que a *globalidade, a comparabilidade, o respeito à identidade institucional, a não premiação ou punição, a adesão voluntária, a legitimidade e a continuidade* são os princípios que subjazem ao Programa. Diz ele: “Nesses princípios, creio, está o cerne da concepção do PAIUB, e é o que deveria nortear cada um dos projetos das universidades brasileiras”.

Em abril de 2000, o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras propôs um modelo de avaliação para examinar a qualidade do ensino e da formação oferecidas, bem como a relevância social das instituições de Ensino Superior.

Na seqüência, surgem outros formatos de avaliação com objetivos bem definidos. O Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) é um deles. É realizado anualmente e coordenado pelo INEP/MEC. Não é obrigatório e se destina aos alunos da 3ª série do Ensino Médio. Tem como objetivo regular a oferta de ensino, visando ao ingresso nos cursos superiores. Destina-se a alunos que querem conhecer suas possibilidades individuais após terem concluído o 3º ano.

O Exame Nacional de Cursos (ENC), o *Provão*, implantado pela MP 1018/1995, tinha como objetivo medir as aprendizagens realizadas em cada curso de graduação pelos estudantes do último ano com o fim de avaliar o curso. O exame era obrigatório e o aluno não podia deixar de comparecer à prova sob pena de não receber o certificado.

Experiência como a Avaliação das Condições de Ensino (ACE) tinha por objetivo avaliar *in loco* os cursos para verificar as condições de oferta de ensino de cada IES ou curso superior. Os dados dessa avaliação auxiliaram na composição da classificação nacional de cursos de graduação, junto aos resultados do Provão. Esses resultados eram expressos nos seguintes conceitos: CMB – Condições Muito Boas; CB – Condições Boas; – Condições Regulares; CR – Condições Insuficientes - CI.

O formato de avaliação da pós-graduação instituído pela CAPES, desde a década de 1970, tinha inicialmente periodicidade anual depois, bianual, e desenvolveu suas práticas de avaliação da pós-graduação, mensurando o desempenho dos cursos de mestrado e doutorado, permitindo que estes mesmos obtivessem pontuações que os classificavam em conceitos A, B, C, D, e E., ou seja, do melhor ao pior desempenho.

Leite, (2005, p. 56, citando Polidori, 2000) apresenta breve histórico das alterações pelas quais passou esse formato de avaliação: Em 1980, iniciaram-se as visitas de pares aos



programas de pós-graduação; em 1982, os resultados passaram a ser divulgados individualmente; em 1984, os cursos adquiriram o direito de solicitar reconsideração de suas avaliações; em 1985, os conceitos foram divulgados para todos os cursos e não apenas para aqueles que haviam sido avaliados; em 1988, por meio da informática, a avaliação passou, em parte, a ser realizada por meio eletrônico; em 1992, foram incluídos indicadores qualitativos e quantitativos; em 1994, as avaliações passaram a ser feitas em duas etapas.

Nova modificação em 1998 permitiu que os procedimentos de avaliação passassem a “incluir novos e mais ajustados critérios de aferição de qualidade dos programas de pós-graduação” [...] esse formato avaliativo contribuiu para desenvolver uma pós-graduação de qualidade e mesmo de excelência”. (LEITE, 2005, p. 57-58).

Contrário a outros formatos de avaliação já mencionados neste capítulo, e que tomaram corpo no Brasil, o de *supervisão ou acreditação*, desenvolvido com êxito nos Estados Unidos, no Chile e na Inglaterra, não se desenvolveu no Brasil.

Ainda que não se possa falar em Acreditação em nosso país, confirma-se a idéia de que as IES que foram credenciadas e recredenciadas merecem confiança, pois sofreram, por parte do governo, sob o olhar dos pares acadêmicos, especialistas, um cuidadoso e escalonado processo de supervisão e avaliação, legalmente instituído, para assegurar certa uniformidade e qualidade mínima ao sistema. (LEITE, 2005, 63).

#### **5.4 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**

No início de 2004, o Congresso Nacional decreta e o Presidente da República sanciona a Lei nº 10.861, de 14 de abril, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), com o “objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico dos estudantes, nos termos do art. 9º, VI, VIII e IX, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996”.

Referida lei tem por finalidade a melhoria da qualidade da Educação Superior, a orientação da expansão da 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.

Esta lei propôs, ao mesmo tempo, “articular processos educativos e emancipatórios da avaliação com autonomia das instituições e avaliação com regulação, própria da supervisão

estatal, para as questões de controle da qualidade e da expansão do sistema de educação superior”. (LEITE, 2005, p. 64).

Coordenado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), criada pelo MEC com o apoio do INEP, em primeiro de setembro de 2004, o SINAES passou a vigorar, integrando três modalidades principais de instrumentos de avaliação, aplicados em diferentes momentos nas instituições:

- 1 A Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES) que se realiza em duas etapas: uma é **auto-avaliação** – coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) em cada IES, e outra, é a **avaliação externa** – realizada por comissão definida pelo INEP, devendo ocorrer após a auto-avaliação. O prazo para a apresentação dos resultados da auto-avaliação será de até dois anos, a contar de 1º de setembro de 2004.
- 2 A Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) a ser realizada pelas comissões externas de Avaliação dos cursos, também designadas pelo INEP. A periodicidade das avaliações dos cursos será definida em função das exigências legais para reconhecimento e renovação de reconhecimento.
- 3 Avaliação de Desempenho dos Estudantes (ENADE), realizada pelo INEP sob a coordenação do CONAES, será desenvolvida com o apoio técnico das comissões assessoras de área. Será realizada periodicamente, por procedimentos amostrais, aos estudantes do primeiro e do último ano dos cursos de graduação selecionados, a cada ano.

A avaliação das instituições de Educação Superior proposta nesta lei tem caráter formativo, promovendo, aos poucos, a criação de uma cultura de avaliação que possibilite “uma permanente atitude de tomada de consciência sobre a missão e finalidades acadêmica e social”.

A lei é também regida por princípios fundamentais, quais sejam:

- 1 responsabilidade social com a qualidade da educação superior;
- 2 reconhecimento da diversidade do sistema;
- 3 respeito à identidade, à missão e à história das instituições;
- 4 globalidade, isto é, compreensão de que a instituição deve ser avaliada a partir do conjunto significativo de indicadores de qualidade vistas em sua relação orgânica e não de forma isolada; e
- 5 continuidade do processo avaliativo.

Espera a CONAES que a auto-avaliação ou avaliação interna possa vir a produzir conhecimentos, a pôr em questão os sentidos do conjunto de atividades e finalidades cumpridas pela instituição, que identifique as causas dos seus problemas e deficiências, aumente a consciência pedagógica e capacidade profissional do corpo docente e técnico-administrativo, que fortaleça as relações de cooperação entre os diversos agentes institucionais, tornando mais efetiva a vinculação da instituição com a comunidade, julgando acerca da relevância científica e social de suas atividades e produtos, além de prestar contas à sociedade (RAI, 2004, p. 9).

Resta saber se há fôlego suficiente nas instituições para o atendimento dos objetivos propostos pela Comissão Coordenadora. Acreditamos que sim, desde que a participação seja efetiva.

Voltando aos princípios norteadores da proposta PAIUB, cujo trabalho se desenvolveu com todos os segmentos da comunidade universitária, não se tem clareza quanto à verdadeira participação de todos os agentes nas experiências iniciadas. Não nos pareceu determinante a ênfase na participação como condição primeira da legitimação da avaliação nos relatos de experiências vividas. Parece ter havido mais plano gerencial com colaboradores solidários do que participativo na operacionalização da avaliação institucional, durante o PAIUB.

Felizmente, com o avanço das discussões sobre a avaliação institucional no Brasil, naturalmente considerando seu viés democrático, foi possível apresentar um modelo, hoje, mais participativo, embora a adesão voluntária como princípio democrático, presente no PAIUB, tenha sido substituída pela obrigatoriedade na adesão, já que as diretrizes para avaliação institucional hoje são orientadas por lei.

No PAIUB, a adesão ao processo ocorria de forma voluntária. Não era uma obrigação legal, mas o princípio da participação não se fazia presente embora existisse. No SINAES, que é uma obrigação legal, o princípio da participação está presente, o cuidado que devemos ter é de não torná-lo apenas colaborador.

### **5.5 A participação e a colaboração: ações distintas na avaliação institucional**

Para haver participação efetiva com a construção de uma consciência coletiva para a avaliação institucional, necessário se faz longo processo de sensibilização de todos para a importância da avaliação, para que não se transforme em apenas trabalho de alguns, quando poderia ser de todos.

Para sensibilização da comunidade universitária (gestores, docentes, técnicos e alunos), as CPA,s deverão investir na propaganda maciça em todo o processo. Somente assim os sujeitos engajam-se e passam a viver em ritmo de avaliação institucional, uma vez que a mobilização para a participação alcançou e conscientizou a comunidade. Como lembra Andriola (2004, p. 23), citando Requena (1995), a sensibilização ultrapassa a idéia de negociação.

Havendo adequada divulgação para sensibilizar, todos estariam colaborando direta ou indiretamente, *plugados, antenados, atentos, envolvidos, informados, acompanhando, cooperando e torcendo* para que a avaliação se realize permanentemente. Amplo e permanente trabalho de propagação, de *feedback*, manteria sintonia de pensamento entre técnicos, docentes, alunos e comissões o tempo todo. Com esse trabalho, todos se sentiriam ao mesmo tempo envolvidos, prestigiados e acompanhando o processo com entusiasmo, responsabilizando-se também, mesmo que indiretamente, pelos resultados. Uma participação indireta sim, mas uma colaboração efetiva.

Entendemos que, quando a comunidade universitária se envolve, frequênta as reuniões das comissões setoriais, visita a página da instituição na internet para manter-se informada, torce, vibra e se responsabiliza por pequenas tarefas, dizemos que é uma comunidade que colabora. São pessoas ou pequenos grupos que colaboram com o trabalho, mas nem sempre se sentem partícipes, sentem-se apenas “laborando com”, ou seja, auxiliando o trabalho. Para estes, a ação é de outro e não sua. Colaboram, mas não se comprometem totalmente. Às vezes possuem apenas a visão parcial do trabalho e não do todo.

O mesmo acontece na cooperação, as pessoas “operam com” cooperam com alguém para que se realize um trabalho do qual não se sentem dono, não se sentem responsáveis pelo seu início, meio e fim.

Assim, nem sempre elas se sentem participantes, pois são auxiliares em serviços eventuais e não percebem o trabalho como algo seu, gestado e desenvolvido com o seu total engajamento. Poderão até entender que a avaliação institucional é uma ação do órgão no qual trabalham, mas não possuem o sentido de “pertencer” por completo. Para estas, o que acontecer ou não naquele órgão, à exceção do trabalho que realizam, pode pertencer aos gestores, ao reitor, no caso da universidade, talvez ao governo, mas nunca a si diretamente. Estão sempre na retaguarda, nunca na guarda de frente, nem se orgulham nem são totalmente indiferentes, às vezes são apenas solidários ou submissos.

Nesse sentido, para que um grupo se ache participando efetivamente de um

trabalho, é necessário que ele o entenda muito bem e se envolva desde o início, desde a gestação das primeiras idéias, até a continuidade das discussões e da operacionalização delas.

Por isso o trabalho de sensibilização para a importância da avaliação institucional na universidade é fundamental. Dizemos que é o trabalho maior. Envolver, primeiramente, o maior número de pessoas nas discussões, criar clima de avaliação para provocar o fenômeno avaliativo, somente assim, e sem os atropelos do tempo, mas também sem o seu distanciamento, poderá se construir trabalho participativo.

Conhecer em profundidade todas as etapas da atividade e incorporá-las no cotidiano produz compromisso, sendo o engajamento não apenas por submissão, por vaidade, por interesse pessoal ou para se livrar da cobrança de superiores. Nem uma coisa nem outra deve ser participação, embora, na motivação para participar estejam embutidos todos esses aspectos como valor menor. O compromisso verdadeiro, o dever e o sentimento de pertencer devem estar em primeiro lugar.

## **5.6 A avaliação institucional na Universidade Federal do Ceará à luz dos SINAES**

Estudo recente feito por Oliveira (2007), em sua dissertação de mestrado, apresentada em abril de 2007 na UFC, dá conta de experiências de avaliação institucional na Instituição que remontam ao ano de 1993, sendo essa primeira experiência relatada em um documento denominado “UFC ano 2000: expectativa interna e externa”. Além deste a autora pesquisou ainda nos seguintes documentos: *O Processo de Avaliação Institucional da UFC*; Perfil Socioeconômico e Cultural do Estudante de Graduação da Universidade Federal do Ceará; Avaliação Institucional da Universidade Federal do Ceará: Análise crítica de dados e recomendações, todos encontrados no acervo da Pró-Reitoria de Planejamento da UFC.

Em suas análises, percebeu que, transpondo os objetivos de cada um dos momentos de experiência avaliativa que viveu a UFC, em períodos diferentes, nos três documentos supracitados

[...] foi ressaltada a importância da participação da comunidade acadêmica para o sucesso da avaliação. Entretanto, não foi definido qual seria o real papel dessa comunidade. As análises feitas nos levaram a concluir que os três sugerem apenas uma participação formal, por vezes pouco decisiva para os rumos da avaliação. No documento “UFC ano 2000: expectativa interna e externa”, por exemplo, ela é convidada a responder questionários/entrevistas, no entanto, não participa das discussões sobre os resultados coletados. O projeto “O processo de Avaliação Institucional na UFC” e o relatório “Avaliação Institucional da Universidade Federal do Ceará: análise crítica de dados e recomendações” também manifestam pouco poder de decisão a essa comunidade, formada por professores, alunos e servidores técnico-administrativos (OLIVEIRA, 2007, p. 66).

Considerando o aspecto da participação, em particular, como prática admitida na UFC, tem-se observado que há sempre um desejo, um intento da Instituição em disseminar a cultura da participação em suas atividades, no entanto, essa atitude participativa nem sempre é demonstrada no cotidiano.

Ressalta ainda Oliveira (2007, p. 66-67) que “para além das características comuns, cada um dos documentos analisados apresenta singularidades que o diferencia dos demais” conforme se pode ver:”.

a) Em “UFC ano 2000: expectativa interna e externa” marcou a idéia de privatização da IES suscitada a partir da análise do seu conteúdo, além da possibilidade da avaliação ter sido utilizada para legitimar as ações da administração superior da época.

b) O documento “O processo de Avaliação Institucional da UFC” destacou-se por ser um projeto, e não um relatório de avaliação. Ademais, faltou rigor científico ao não referendar fontes de consulta mencionadas. Uma falha desse projeto é a não contemplação da extensão universitária.

c) O terceiro documento analisado foi o “Perfil socioeconômico e cultural do estudante de graduação da Universidade Federal do Ceará”. A sua diferenciação dos demais se centra no fato desse ter sido um estudo encomendado, ligado a um programa nacional, e que visava retratar as características dos estudantes das diversas IFES do país. Por esta razão, tal estudo não nos permite perceber as particularidades da UFC, uma vez que foi elaborado visando atingir todas as IFES e não a UFC em particular. Esse estudo trouxe como contribuição o detalhamento da metodologia utilizada, bem como a definição das categorias e indicadores.

d) O último texto que estudamos foi “Avaliação Institucional da Universidade Federal do Ceará: análise crítica de dados e recomendações” que se diferenciou dos demais por seu caráter ideológico muito definido. Além disso, o documento fez referência à educação brasileira na sua totalidade e enfatizou, bem mais que os demais, a questão da produtividade, eficiência e o atrelamento ao mercado. Isso é claramente percebido com a hierarquização dos conhecimentos e cursos, justificada na demanda mercadológica.

A autora conclui que, de uma forma geral, a avaliação institucional na UFC seguiu “a tendência nacional que levou para o interior das IES a exigência de produtividade e eficiência, especialmente aquela expressa nas quantidades de alunos formados, estudos publicados, titulação docente, dentre outros, em detrimento da qualidade dos conhecimentos produzidos na Universidade”. (P. 67).

Com a publicação do SINAES em 14 de abril de 2004, pela lei nº10.861, se inicia a avaliação institucional (AI) na UFC. Por ato formal do Reitor, a CPA foi constituída, tornando-se pública por meio da portaria nº 922, de 11 de junho de 2004, em conformidade com o artigo 11 da lei retrocitada. Constituída a CPA, coube ao professor Wagner Bandeira Andriola presidi-la, plantando, juntamente com sua equipe, as primeiras sementes em solo

ainda infértil, no tocante à cultura de avaliação.

Esta realidade não é desconhecida para os que fazemos o corpo de profissionais dessas instituições. Como diz o velho ditado, não podemos tapar o sol com a peneira, mas, sim, termos a humildade de reconhecer e trabalhar para mudar o quadro. É a auto-avaliação que se instala nos primórdios da ação, mesmo quando a Avaliação Institucional ainda nem começou. Este é, pois, o primeiro passo de todo e qualquer processo de autoconhecimento.

Quanto maior for o grau de responsabilidade e transparência com que enfrentamos no trabalho, tanto maiores serão os desafios, mas, também, melhores e mais visíveis serão os produtos, pois mais valiosos se apresentarão.

Nestes propósitos, iniciam-se as primeiras frentes de trabalho com a elaboração do projeto, em março de 2005. Nas palavras iniciais do Reitor, percebemos o valor concedido ao intento: “constituir a avaliação institucional em prática rotineira, constante e sistêmica, participativa, holística e ética, é, pelo menos para os membros da Comissão Própria de Avaliação, um hercúleo desafio”.

Referido projeto toma como fundamento maior o princípio socrático do “conhece-te a ti mesmo” e apresenta seis dos princípios fundamentais que justificam a avaliação institucional:

- a. **Racionalidade** - como o conhecimento que se deva possuir sobre a realidade da instituição, o que ocorre e qual tem sido atuação dos seus atores e os resultados produzidos.
- b. **Responsabilidade** - passa, não somente pelo cumprimento do dever, mas também pelo interesse de todos com a melhoria da qualidade do produto que a instituição oferece.
- c. **Gestão colegiada** - a unidade de pensamento e de ação, consciente e coletiva, sobre diferentes ações para responder às seguintes indagações: *como acabam formados os universitários da instituição e que funções estarão os discentes aptos a desempenhar na sociedade? Como funciona e o que há de melhorar na instituição? Que tipo de cidadão a sociedade requer e espera que saia da universidade?*
- d. **Reflexão** - reflexão permanente, coletiva e rigorosa sobre a prática profissional.
- e. **Aprimoramento** - avaliar para melhorar; o processo de avaliação supõe, pois, uma interpelação à dimensão organizacional e estrutural da instituição educacional.
- f. **Referência** - a universidade precisa constituir espaço de referência às exigências

intelectuais, éticas e profissionais (ANDRIOLA, 2004, p.122).

Além desses princípios, constam no referido projeto algumas das características desejáveis à avaliação, com base na expressão do Dias Sobrinho (2003) e Sobrinho e Ristoff (2003) que são: democracia, contextualização, holística, flexível, estimuladora, educativa, ética, sistemática, processual, usa de procedimentos variados e de linguagem compreensiva.

O projeto também sinaliza para a consciência dos obstáculos e desafios à implementação da avaliação institucional tais como: o individualismo dos profissionais, a repetição rotineira das práticas, o tempo de que dispõem e o tempo de que necessitam, a desmotivação dos protagonistas, o desconhecimento e a desinformação e a falta de recursos orçamentários. Isso, no entanto, não os desmotiva. É necessário seguir, sem desconhecer o que lhes aguarda.

Informa Andriola (2005) que, com base no modelo europeu desenvolvido pela Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), que adota quatro grupos de indicadores: - de *contexto, recursos, processos e produtos* - a UFC fundamentou o sistema de dados de indicadores institucionais e adicionou o indicador de *gestão*, como exigência do Tribunal de Contas da União (TCU), que o elaborou em 2002 e os publicou, posteriormente, no documento intitulado *Orientações para o cálculo de indicadores de gestão* (ANDRIOLA, 2005, p. 158).

Tais indicadores conformam o conjunto de dados necessários para o auto-conhecimento da instituição e garantem visão mais profunda sobre a atuação interna, propiciando aprendizado constante, abrindo-se às indagações que resultarão da avaliação.

para que a universidade seja uma instituição que aprenda consigo mesma deverá, obrigatoriamente, abrir-se às indagações resultantes da avaliação, isto é aceitar a informação válida e rigorosa que possibilitará o nascimento e a consolidação de uma consciência institucional voltada ao compromisso com o aprimoramento constate, função de todo e qualquer ato ou ação avaliativa (ANDRIOLA, Projeto, 2005, p. 4).

O projeto para avaliação institucional da UFC alcança essa possibilidade, pautando sua história na máxima do poeta paraense Tiago de Melo “quem sabe onde quer chegar, encontra o caminho certo e o jeito de caminhar”, vencendo com maestria os obstáculos que a equipe já antevia.

Foi reconhecido pela Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior (DEAES)/INEP, em 22 de agosto de 2005, como atendendo à proposta de auto-avaliação. O parecer ressalta, entre outros aspectos, que tal proposta atende aos princípios e diretrizes do



SINAES.

Em relação à participação dos servidores docentes e técnico-administrativos e discentes da Instituição, o Relatório Final da Auto-Avaliação Institucional da UFC, concluído em agosto de 2006, revela que, apesar do esforço hercúleo das CPAs em envolver a comunidade, não houve o engajamento necessário.

Conforme dados capturados nas atas das reuniões das CPAs, a primeira etapa da auto-avaliação institucional foi marcada pela compreensão e consciência de alguns acerca da importância da avaliação e pela total indiferença da maioria, haja vista a presença de apenas 20% do contingente de docentes e técnico-administrativos nas 16 reuniões ordinárias da CPA em 2005 e 2006. Dados do relatório final retratam o baixo grau de envolvimento da comunidade, pois apenas 25% do total dos docentes responderam os questionários *on-line*, seguidos por 15% do total de alunos e aproximadamente 10% dos servidores técnico-administrativos.

Sobre a participação, comenta Andriola (2006):

Através de nossas ações buscamos incansavelmente incentivar a participação da comunidade interna porque acreditamos nesse ideal. Talvez estejamos construindo coletivamente as bases para se pensar auto-avaliação institucional participativa como atividade impulsionadora do planejamento institucional participativo no âmbito da UFC. Quiçá estejamos contribuindo para tornar a realidade um ideal ainda utópico (ANDRIOLA, 2006, p. 5).

A dimensão que trata da *meta-avaliação e proposta para a operacionalização de ações institucionais futuras* tem como objetivos: “possibilitar a valoração da atividade de auto-avaliação institucional da UFC, sobretudo no que tange à atuação das CPAs; permitir a identificação das dificuldades, carências e potencialidades da referida sistemática; possibilitar a auto-crítica dos membros das CPAs; apresentar aos gestores da UFC propostas para operacionalização das ações futuras visando ao aprimoramento institucional”. (RELATÓRIO FINAL, 2006, p. 314). Ao fazer análise crítica de sua própria atuação, as CPAs constataam:

- 1 não envolvimento da maioria dos componentes nos trabalhos programados, principalmente por não terem cultura de avaliação com visão construtiva e avaliativa;
- 2 descontinuidade da participação de significativo número de membros das CPAs às reuniões ordinárias;

- 3 atitude de reação dos servidores docentes e técnico-administrativos e dos discentes a participarem da auto-avaliação institucional. Isso pode ter se dado pela amplitude do formulário *on-line*, pela dificuldade de docentes, técnico-administrativos e, principalmente, dos discentes de acessar o sistema.

Propõem inúmeras opções para estimular a participação da comunidade, desde a criação de infra-estrutura adequada e definição de recursos financeiros para as CPAs, até o comprometimento maior da administração superior à sistemática de auto-avaliação institucional. Entre outras, a elaboração de Resolução ao Conselho Universitário (CONSUNI), visando à regulamentação da auto-avaliação institucional e das atribuições das CPAs acentuando-lhe a autonomia; incentivar a participação docente, discente e dos servidores técnico-administrativos; promover cursos de formação de avaliador; *marketing* interno; elaborar calendário específico dos membros das CPAs setoriais; aprimorar a comunicação interna; realizar reuniões nas unidades da UFC; aquisição de bolsistas e promoção de seminários internos permanentes (RELATÓRIO FINAL, 2006, p. 315-316).

Acreditam os membros das CPAs que, apesar das múltiplas dificuldades, a auto-avaliação institucional

vem proporcionando novas e relevantes informações e dados à comunidade interna, além de estar contribuindo com a reflexão coletiva oriunda da participação responsável e constante dos agentes internos, com a geração de novos conhecimentos e com a formação de recursos humanos especialistas na temática em foco. Como se vê a atividade de auto-avaliação institucional da UFC pode ser muito bem sintetizada no lema que fundamentou o percurso e atuação da Comissão Própria de Avaliação (CPA): *conhecer e aprimorar: construindo a UFC* (p.318).

É importante reconhecer que o estímulo à formação de recursos humanos proporcionado pela auto-avaliação institucional na UFC torna-se evidente, visto que desencadeou vários projetos de pesquisa científica nos âmbitos da graduação e pós-graduação *stricto sensu*.

Em dezembro de 2006, o Relatório Final da Auto-avaliação Institucional da UFC 2005-2006, desta vez impresso, ressaltou que essa experiência contribuiu com a reflexão coletiva oriunda da participação responsável e constante dos agentes internos que acreditaram no SINAES como uma legislação necessária ao momento, cuja contribuição foi e será substancial na construção permanente de novos saberes e de cultura avaliativa Institucional. O lema *conhecer e aprimorar: construindo a UFC*, que fundamentou o percurso e a atuação da CPA na Instituição, diz bem de seu objetivo precípuo.

Os dados da auto-avaliação institucional necessitam de releitura, interpretação, análise e tomada de decisão. Uma nova lição que precisa ser realizada coletivamente quando acolhida por toda a comunidade universitária, a começar pela gestão superior. Assim, é possível que a história da avaliação real se faça na UFC.

Nesse sentido, além das pesquisas acerca da auto-avaliação que continuarão a propiciar a formação de recursos humanos, há que se compreender e efetivar a parte integrante desse processo que é o planejamento. Sem ele, a auto-avaliação perde todos os sentidos. “Auto-avaliação e planejamento são interfaces dinâmicas de um processo de reflexão e ação”, dizem Therrien e Hage Sobrinho (1984), em suas considerações metodológicas acerca da avaliação institucional na universidade.

Se a instituição universitária não pode prescindir de um planejamento global que, de um lado, define sua identidade ou seu caminho e, de outro lado, constitui a base do planejamento setorial integrado, as atividades de avaliação deverão também articular-se ao nível global e setorial. Infelizmente, essa bipolaridade não encontra respaldo na prática que se tem limitada, na maioria dos casos, a aspectos setoriais e fragmentários da instituição universitária. (TERRIEN E HAGE SOBRINHO 1984, p. 18).

A razão de ser da auto-avaliação não se faz somente pelo somatório de informações que levanta, mas, sobretudo, o efeito desses dados, o impacto, a mudança. A compreensão coletiva com a ação efetiva no processo de auto-avaliação permanente, participativo e integrado ao planejamento é que fará eclodir novas diretrizes que darão identidade a um projeto coletivo, político e pedagógico de universidade. Tal projeto deverá ser pautado sempre na responsabilidade conjunta e na participação como ancoradouro legítimo da democracia exercida.

A pesquisa realizada acerca da integração da auto-avaliação com planejamento participativo, um estudo de caso na UFC, relatada nos capítulos finais deste relatório, discute a eficácia e eficiência dessa prática, os saberes que são construídos e propõe parceria permanente entre as duas atividades.

## **6 AUTO-AVALIAÇÃO E PLANEJAMENTO PARTICIPATIVOS NA (UFC)**

Um projeto de mudança fundamenta-se na convivência participativa do trabalho em equipe e da contextualização de informações que estimule o autoconhecimento.  
(ERMANCE DUFAUX).

Neste capítulo, apresentamos os dados e as análises que fizemos sobre as práticas de auto-avaliação participativa na UFC entre 2005 e 2006, com o intuito de termos um diagnóstico prévio à pesquisa propriamente dita.

Antes de iniciar a pesquisa-ação em 2005, realizamos levantamento, por meio de questionário, com os gestores das unidades acadêmicas, no complexo hospitalar e nas pró-reitorias. Tal levantamento teve por objetivo corroborar uma das hipóteses que afirma inexistir, nas unidades da UFC, modelos de auto-avaliações com planejamentos participativos permanentes, reflexivos e continuados, além de verificar se a vivência da avaliação institucional entre 2005 e 2006 alterara as práticas de auto-avaliação e de planejamento participativos nas unidades.

### **6.1 O complexo papel do gestor numa instituição produtora de saber**

No ideário popular, existem culturas sedimentadas que configuram *verdades* de substituição difícil. A universidade tradicional brasileira, durante muito tempo, acreditou que a formação superior, em qualquer área do saber, ou a obtenção de títulos acadêmicos ou, ainda, a indicação de superiores por gratidão ou amizade eram credenciais suficientes para servidores técnicos ou docentes desempenharem bem as competências necessárias à gestão universitária. Essa compreensão foi se construindo ao longo da história e materializou-se em cultura presente, até hoje, em muito locais.

Influenciados pela formação cuja racionalidade técnica e instrumental era suficiente para se alcançar os objetivos institucionais, habituados à cultura de submissão e de silêncio em torno das mudanças contínuas, alguns gestores, guiados por modelo centralizador, delegavam e deliberavam sem envolver nas decisões a equipe com a qual trabalhava.

Em muitos lugares isso perdura até hoje. Negar tal cultura é hipocrisia. Abandoná-la? Somente com outra no lugar. Imprimir outra é longo processo. Ainda que avanços tecnológicos impulsionem outras áreas a avançar na direção do progresso, as atitudes humanas caminham a passos lentos, especialmente quando se trata de mudar práticas enraizadas no gerenciamento das organizações.

Compreendendo a gestão universitária como um complexo de múltiplas dimensões, no campo dos saberes e das competências gerenciais, tal atividade requer mais do que titulação, pois, além da formação, permanece inalterada, no íntimo de muitos gestores, a cultura obsoleta de administrar sozinho, muitas vezes as decisões tomadas não envolvem o coletivo e sim alguns assessores mais diretos. A socialização das decisões não é feita com toda a equipe, mas somente aos interessados mais diretos, alijando os demais do processo de comunicação e socialização.

O mundo da vida e do trabalho requer ações comunicativas mais ousadas, interações permanentes, mudanças mais ágeis, trabalhos integrados, visão multidisciplinar, ação e racionalidade dialógica, sem o que o futuro não chega. Necessário se faz romper com os exageros dos instrumentos isolados da racionalidade técnica e instrumental que alimentou o mundo do trabalho e as gestões, especialmente nas universidades, amparadas e resguardadas no modelo hierarquicamente pesado e obsoleto do serviço público, nas autarquias.

Além da formação, é imprescindível ao gestor o senso de organização e empenho em fazer valer a participação efetiva do conjunto das pessoas envolvidas no trabalho, independentemente do cargo ou função que ocupem, de formação, de cor, crença ou situação econômica. A consciência de organização e participação deve caminhar à frente, no entorno de idéias coletivamente elaboradas para que estejam permanentemente presentes e incorporadas aos processos, aos resultados, ao “fazer” e ao “sentir” das pessoas engajadas.

O mundo contemporâneo do trabalho apóia-se em modelo de planejamento e avaliação participativos, sem os quais as atividades são apenas tarefas circunstanciais, sem conexão permanente com objetivos, metas e missão da organização. É sabido que, quando as pessoas desconhecem os objetivos das ações, não se envolvem, direta e conscientemente, desde o princípio, não as desenvolvem com prazer nem se sentem bem ao fazê-las. Por conseguinte, não se responsabilizam pela totalidade da ação. São como *serviçais* ou apenas braços mecânicos na elaboração de produto qualquer. Sentir-se-ão desvalorizados, porque, sem idéias, sem propostas e sem espaço para desenvolvimento da criatividade entendem-se não partícipes; sem ideais, porque não inseridos, sentem-se excluídos e se acomodam.

Pesquisa de alunos do Curso de Especialização em Gestão universitária na UFC, em 2005, como aprofundamento da disciplina de Marketing Institucional do referido programa, publicada e apresentada no III Congresso Internacional em Avaliação (2006) sobre os sentimentos profissionais dos servidores, revelou que a maioria sente-se acomodada. Possivelmente, durante muito tempo, esses servidores foram alijados da participação e

integração, o que os obrigou à execução apenas das tarefas de rotina, sem maiores expectativas.

Nesse sentido, procuramos buscar, na Universidade Federal do Ceará de hoje, unidades gestoras com perfil da gestão participativa, coerente com o que ensina a própria universidade nos cursos de Administração. Assim, buscamos contato com os dirigentes para identificação de planejamentos participativos, avaliações participativas ou auto-avaliações permanentes das unidades acadêmico-administrativas.

Este capítulo resulta do levantamento censitário da situação que permitiu conhecer essas ferramentas, se caminham conectadas umas às outras, como e onde ocorrem, como se evidenciam as formas de envolvimento, bem como a credibilidade do conjunto dos gestores ao trabalho participativo.

## **6.2 Os propósitos do diagnóstico**

É consenso o fato de que todo trabalho nasce de uma idéia, mas nem toda idéia produz trabalho. Entre outros objetivos, este diagnóstico teve também o propósito de encontrar lugar propício, na UFC, para o desenvolvimento da seguinte idéia-problema: *a ação reflexiva da auto-avaliação e do planejamento participativo em ambientes de trabalho produzem novos saberes como bases para a cultura de avaliação?*

Essa idéia materializou-se na ação planejada da pesquisa-ação, durante um ano e quatro meses na UFC. Antes da escolha desses ambientes para intervenção, foi necessário conhecer melhor como se processavam essas idéias ou ações, na Universidade, considerando de capital importância para o nosso trabalho, experiências neste sentido, bem como conhecer ambientes onde houvesse ou não indícios de auto-avaliação e planejamento participativos para o desenvolvimento da pesquisa.

A coleta foi feita em dois ambientes da Universidade, como sugerem Bogdan e Biklen (1994, p. 98), como um estudo de caso em locais e com sujeitos diferentes, alguns desses com alguma experiência, outros que, com certeza, trouxeram grandes desafios, por desconhecerem o modelo. Confirma Andriola (2005, p. 139) o fato de que o primeiro se refere à impiedosa necessidade de sensibilizá-los acerca da temática; o segundo cuida do incentivo ao engajamento democrático à pesquisa, especialmente em ambientes onde as rotinas burocráticas são intensas. A intervenção, durante este período, trouxe algumas inquietações sobre a questão-tese.

A idéia provocou um trabalho de pesquisa que, mesmo complexo, demorado e difícil, visto que não tínhamos a ilusão quanto às facilidades do intento, fosse elaborado coletivamente com gestores, técnicos e/ou docentes, tomando por base a ação derivada da racionalidade comunicativa postulada por Jürgen Habermas (in: MORAES, 2003), “que não se guia eminentemente pela solução de problema e nem se inicia com pressuposição ontológica de um mundo objetivo, mas investiga condições sob as quais a unidade de um mundo objetivo é constituída pelos membros de uma comunidade”. Assim, não houve, necessariamente, um problema a ser solucionado, mas compreensão a ser buscada coletivamente, respeitando-se as situações ideais de fala dos partícipes e seus consensos.

Concordamos com Thiollent (2003, p. 22) que, neste caso, os sujeitos da pesquisa são co-pesquisadores, para tanto, devem participar ativamente do processo para busca de compreensão e interação de pesquisadores e membros da situação investigada.

### **6.3 Facilidades e dificuldades da coleta**

Em virtude de múltiplas ocupações decorrentes dos cargos de direção ocupados pelos gestores sujeitos da pesquisa, em alguns casos, interagimos com os secretários nas unidades pesquisadas para fazer chegar aos gestores os questionários. As 21 **unidades** contatadas durante a coleta foram as seguintes: Reitoria, Pró Reitoria de Assuntos Estudantis, Pró-Reitoria de Administração, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Pró-Reitoria de Graduação, Pró-Reitoria de Planejamento, Pró-Reitoria de Extensão, Centro de Tecnologia, Centro de Ciências, Centro de Ciências Agrárias, Centro de Humanidades, Faculdade de Educação, Faculdade de Medicina, Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade, Faculdade de Farmácia, Odontologia e Enfermagem, Faculdade de Direito, Maternidade-Escola Assis Chateaubriand, Hospital Universitário Walter Cantídio, Superintendência de Recursos Humanos, Superintendência de Planejamento Físico e Operações e Instituto de Cultura e Arte.

Todas essas unidades compõem as macro-unidades da UFC compreendidas como órgão superior executivo, órgãos de planejamento e administração, órgãos de atividades específicas e administração acadêmica.

Ter os instrumentais (questionários) preenchidos de volta constituiu a segunda dificuldade nos dois momentos, e em 2005 mais do que em 2006, vencida, em alguns casos, após um mês e dez dias de espera.

De vinte e uma unidades visitadas, foram devolvidos dezesseis formulários (73%) cinco (23%) não responderam e uma unidade não devolveu o formulário (4%). Mapear a

situação das práticas da Instituição foi o primeiro passo rumo à fase mais reflexiva, que se deu a partir de setembro de 2005, com a intervenção para identificar os saberes elaborados com práticas reflexivas da auto-avaliação e planejamento coletivo e participativo na edificação de cultura de avaliação.

O levantamento no ano de 2005 nos mostrou que, apesar de ser pálida a utilização das ferramentas de forma participativa no conjunto das unidades, havia interesse da maioria dos gestores que a pesquisa fosse realizada em sua unidade quando a eles interrogamos sobre o assunto.

#### **6.4 Receptividade e envolvimento dos gestores nessa fase**

Buscamos identificar, preferencialmente, os aspectos da auto-avaliação e planejamento participativos vivenciados pelos gestores. Nosso interesse nesse levantamento deu-se por três motivos: primeiro, conhecer o que existia e como se realizavam as práticas de avaliação e de planejamento participativo nas unidades, experiência que nos poderia subsidiar durante a investigação em outros ambientes onde não houvesse tais práticas, ao mesmo tempo em que tal mapeamento nos forneceria uma visão, mesmo que parcial, sobre a UFC, no tocante aos aspectos a serem examinados durante a pesquisa.

Segundo, para confirmar, ou não, uma de nossas primeiras suposições no projeto de pesquisa, a de que na UFC não havia experiência de planejamento e auto-avaliações participativas, permanentes e continuadas que propiciassem o desenvolvimento de saberes e cultura de avaliação.

Terceiro, para observar se, por motivo do exercício da avaliação institucional na UFC, a partir de 2005, aumentara ou não, nas unidades, a adesão ou o reconhecimento à importância do planejamento e da avaliação participativa, quando comparássemos os dados de maio de 2005 com os de agosto de 2006, precisamente um ano e três meses depois, período em que houve plena movimentação da Comissão Própria de Avaliação (CPA).

Durante nossas visitas aos ambientes da UFC em 2005 tomamos conhecimento de que, com a ajuda de consultorias, duas unidades realizaram, entre os anos de 2002 e 2004, as primeiras etapas do planejamento estratégico com sucesso: o Centro de Tecnologia e a Maternidade Escola Assis Chateaubriand. Em contatos posteriores com os dirigentes dessas unidades, tomamos conhecimento de que ambas as experiências, apesar de bem-sucedidas, encontravam-se paralisadas: na Maternidade-Escola por motivo da greve dos servidores que só terminou em final de 2005, ocasionando a ausência de participação da comunidade e, ainda, por falta de recurso para a consultoria. No Centro de Tecnologia, a consultoria parou,



mas há um planejamento se desenvolvendo até 2015.

Apresentaremos os dados a seguir, estabelecendo algumas possíveis análises comparativas dos resultados dos anos de 2005 e 2006.

### 6.5 Interpretação dos dados em 2005

Indagados sobre a **existência de planejamento anual em suas unidades**, dez dirigentes (62,5%) responderam **sim**, outras quatro (25%) responderam **não**. Uma unidade deixou de responder por não saber de que planejamento se tratava. Aspecto positivo foi o fato de uma unidade fazer planejamento estratégico desde 2002.

As **justificativas** de quatro unidades que **não fazem planejamento na UFC** foram as seguintes: duas responderam não fazê-lo por falta de hábito, uma atribuiu falta de crédito no planejamento e desconhecimento de como fazê-lo, outra faz apenas planejamento físico-orçamentário e financeiro e admite sempre depender de outra unidade para realizá-lo, com o argumento de que não há como planejar, na unidade, visto que orçamento e recurso são sempre definidos pelo Governo federal. À indagação sobre o **planejamento interno de trabalho na unidade junto aos servidores**, a resposta é que não o realiza, apenas despacha com os gestores das subunidades, de acordo com as necessidades.

Não há clareza do que seja, de fato, o planejamento interno e coletivo da unidade, por mais que se tentasse clarificá-lo. Um dirigente, após leitura do formulário, respondeu apenas à primeira questão, pedindo ao secretário que o fizesse às demais, o que não foi possível.

Registre-se o fato de que, mesmo sendo os pesquisados docentes da Instituição quase sempre envolvidos com pesquisa, não houve, de modo geral, boa vontade em colaborar. Razões podem decorrer da inabilidade de alguns em fazer planejamento como processo permanente, por isso não se sentiram à vontade para opinar sobre esta forma de organização do trabalho. O descaso é talvez por desconhecerem a importância do planejamento como ferramenta imprescindível ao gestor. Receio talvez de se expor ao divulgar a própria negligência, incompetência ou ignorância ou perceber a unidade como algo isolado em dado momento. Não custa repetir o que lembram Dias Sobrinho e Ristoff (2000, p.106 e 107):

Uma universidade não são isoladamente seus estudantes, professores e técnicos, também não são separadamente o ensino, a pesquisa e a extensão, não é a administração destacada para análise, não são as listas de formatura ou de publicações arrancadas dos processos vivos que as produziriam, nem simplesmente a colagem de todos esses elementos parciais e fragmentados, justapostos como para formar um “puzzle”. É tudo isso, mas muito mais que perspectiva da integração. Integração implica também jogar luz nos fenômenos comumente cobertos da escuridão.

A questão é que a universidade, estruturada culturalmente em forma de gueto, talvez

ainda não compreenda a integração entre as áreas de atuação transformadas em uma só instituição e não em áreas justapostas.

Nesse sentido, o interesse do servidor docente e técnico, ocupante de qualquer cargo ou função, deve ser pela instituição e não apenas pelo seu pequeno mundo de atuação, seja unidade ou subunidade. Sob essa concepção, qualquer iniciativa em benefício da universidade é acolhida sem muitas estranhezas. Não sendo nenhum desses fatores motivo de descaso pelo questionário, a realidade pode mostrar algo que precisa ser mais bem investigado.

Com o conhecimento do questionário pelo gestor, esperávamos que houvesse mais interesse do dirigente pelo assunto. Primeiro, para não configurar ato generoso apenas, ou favor à aluna; segundo, para suscitar o interesse pelo assunto, por viver-se em plena febre de avaliação na América Latina, nas instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil. Na UFC especialmente, com o trabalho que a CPA realizou a partir de 2004, já se observava discreto *sonido*, mesmo com pouca cultura de avaliação e planejamento integrados.

A impressão tida, durante e após a coleta de dados e das observações, foi de que, na Universidade Federal do Ceará (UFC), planejamento e avaliação ainda são ilustres desconhecidos. As respostas eram tímidas, por vezes, incompletas.

Planejamento e avaliação participativos são de execução difícil, ferramentas, que, integradas, são ainda desconhecidas das práticas universitárias, em pleno século XXI. O uso inadequado que delas foi feito a desgastaram ao longo do tempo.

Recorda Balzan (1996, p. 153) que, no caso de planejamento na educação, “ainda durante a 2ª Guerra Mundial e na América Latina, a partir do final dos anos cinquenta, o conceito de planejamento teve seu sentido deturpado, passando a significar algo completamente diferente do seu sentido original”. Para ele, muitas conotações e equívocos lhe foram incorporados, principalmente nas últimas décadas. Por essa razão, talvez, os educadores e os órgãos de educação passaram muito tempo gostando menos de planejamento do que os administradores, e, quando o faziam, nem sempre partiam de um diagnóstico preciso. Durante algumas visitas, escutamos o seguinte comentário: “*essa história de avaliação é apenas objeto de controle e punição, e o planejamento, preocupação de administrador*”. É excêntrico pensar assim trabalhando e ensinado em ambiente acadêmico.

Apesar disso, os gestores que não realizam planejamento e avaliações participativos reconhecem ser necessário:

- 1 priorizar o planejamento como atividade anual, tendo-o como rotina na gestão;

- 2 que a administração superior realize planejamento institucional envolvendo todos os gestores;
- 3 que a unidade possa, pelo planejamento e avaliação, elevar o nível das pessoas envolvidas no trabalho para que tenham entendimento institucional coletivo e provocador de mudanças, de atitudes para engrandecimento, realização humana e institucional.

Os aspectos a seguir estão presentes no item dois do formulário como desdobramento da questão, e **considerados importantes para o planejamento e avaliação eficazes** da unidade.

- a) ao planejar, considerar o planejamento **anterior**;
- b) promover a participação de **parcela** dos servidores da unidade no planejamento;
- c) promover a participação de **todos** os servidores da unidade;
- d) possibilitar a reflexão **permanente**, propiciando replanejamento das ações; e
- e) realizar a **auto-avaliação** da unidade de trabalho.

Quanto a esses aspectos, as dez unidades que fazem planejamento e avaliação assinalaram mais de uma opção, dando-se as seguintes respostas: oito (26,7%) afirmaram considerar o planejamento do ano anterior; sete (23,3%) promovem a participação de parcela dos servidores da unidade no momento do planejamento; oito (26,7%) unidades possibilitam reflexão sobre o planejamento e replanejamento das ações; cinco (15%) unidades realizam a auto-avaliação na unidade de trabalho; duas (6,6%) unidades promovem a participação de **todos** os servidores, apenas no momento do planejamento. Duas unidades, no entanto, entre dez, responderam sim ao planejamento, sem assinalar nenhum dos aspectos mencionados.

A idéia de continuidade e de permanência do planejamento da UFC aparece em 62,5% das unidades. Infere-se que parte da gestão da Universidade compreender a necessidade de organizar-se sob bases de planejamento contínuo.

Sem essa compreensão o trabalho continua sendo apenas mera execução de tarefas. Ao final de etapa ou de ano, não se sabe ao certo o que se fez e para que serviu o que se fez, se foi bem feito ou mal feito, e ainda o que se deixou de fazer. Sem acompanhamento e avaliação das ações, ao fim do período previamente estabelecido, o planejamento faz-se eterno começar quando deve ser contínuo permanecer.

Provavelmente pouco ou nenhum aprendizado se identifica ou se registra, nem a compreensão do processo pelas pessoas envolvidas, tampouco a quantidade e a qualidade do trabalho realizado. Sabe-se que algo foi desenvolvido, no entanto, não há memória viva ou atualizada do que foi feito. Também não sabemos quem e o que foi apreendido com o que se fez, o que foi desaprendido por necessidade, principalmente, o que precisa melhorar.

Ao considerar a necessidade de revisão do planejamento anterior, os gestores estão exercitando a avaliação, presente, portanto, mesmo de forma velada. Esse *olhar* ao passado, ainda que sem propósitos definidos ou avaliação planejada, é a própria avaliação que, implicitamente, se impõe no planejamento. “Um modelo de avaliação da gestão pública, bem construído, passa a se constituir em poderoso instrumento para o gestor interessado em conduzir a organização pública a uma transformação gerencial, alçando os patamares progressivamente mais elevados de desempenho institucional”.

Os novos desafios do mundo “hiperinterligado” e rápido exigem instituições públicas mais ágeis, preparadas para as demandas da sociedade. Requerem gestores públicos preparados e não de *tomadores de conta* de determinadas unidades, que saibam planejar e avaliar constantemente suas ações. Uma equipe de gestores qualificados, na universidade, propicia a quebra de barreiras entre áreas organizacionais, elimina feudos ou guetos e promove integração interna.

Na Universidade, hoje, há ainda mais contatos entre grupos, *interfaces*, do que integração entre unidades, entre seus membros. Alguns professores que assumem cargos de direção não estão totalmente preparados para gestão administrativa em áreas de atuação, como pró-reitorias, superintendências, órgãos suplementares, e até mesmo nas áreas acadêmicas. A afirmação encontra apoio nos dados desse levantamento, quando 62,5% dos gestores afirmam realizar planejamento na unidade, com algumas ressalvas.

Dos dezesseis formulários, dez foram preenchidos de forma criteriosa, completa, quatro apenas rabiscados às vezes ininteligíveis, pelo que se percebe claramente que alguém começou responder e outra pessoa terminou, sem entendimento do que escrevia, com pouco proveito, portanto. Não é isso sintomático? Pode ser reflexo de como se lida com planejamento na universidade?

## **6.6 Importância dos aspectos assinalados para o planejamento e para o progresso da unidade e dos servidores**

Em uma unidade, mais de 40 pessoas envolvem-se com o planejamento. Outra reconhece que esses aspectos possibilitam criação de cultura de planejamento e avaliação, com aumento da produtividade e motivação dos servidores. Um gestor pondera que planejamento participativo, além de considerar a história anterior da unidade, permite correção de rumos. Uma unidade acredita que, com planejamento coletivo, valorizam-se os servidores e possibilita-se a integração entre todos os que fazem o centro acadêmico. Outra unidade compreende que o planejamento só é praticado com participação representativa da comunidade, ou seja, estudante, técnico e professor.

Na visão de um dos gestores que realiza planejamento, para que as ações sejam executadas e com significado, é preciso o envolvimento e participação de todos, do planejamento à avaliação. Comenta outro que o planejamento permite reavaliar as demandas e as necessidades que já foram contempladas. A participação de todos leva ao maior comprometimento com o trabalho. Um gestor considera esses aspectos devem ser considerados em um planejamento para que as práticas sejam renovadas e situações positivas influenciem o andamento da divisão.

### **6.7 Interesse das unidades na pesquisa-ação**

Duas unidades não queriam a pesquisa-ação, por falta de tempo do grupo e pelo reduzido número de funcionários. Não sabemos ao certo se o gestor compreendeu bem a pesquisa-ação com intervenção e os benefícios para unidade, possivelmente, que os funcionários se envolveriam de tal modo que não haveria tempo para desempenho das atribuições, com prejuízo para a unidade.

Outra, ainda, respondeu que não sabe do que se trata. Na verdade, o diretor respondeu às indagações com certo desdém, sempre fazendo perguntas, como “que planejamento é esse, ou, não sei do que se trata, ainda, quando eu souber, responderei”. Crê-se que planejamento em si traz idéia do que pode ser feito, independentemente de ser estratégico, didático, pedagógico, administrativo, financeiro ou orçamentário. Se houvesse interesse desse gestor em colaborar, diria como faz o planejamento da unidade se é que o realiza. Diferentemente desse dirigente, um diretor de centro explicitou o seu planejamento em etapas. A essa questão, duas unidades, não responderam.

Ao justificarem o interesse na pesquisa, em suas unidades, doze dirigentes (75%) responderam:

Como um meio de contribuir para aprimorar o planejamento e subsidiar sua pesquisa; contribuiria para o aprimoramento de práticas internas; poderia contribuir para aprimorar nosso trabalho; poderia contribuir para o convencimento sobre a importância do planejamento das atividades; pela importância do tema; é interessante colaborar, sobretudo se a pesquisa se voltar para as nossas ações; poderá ajudar mais na gestão atual e futura e porque é interessante o contato e a divulgação do nosso planejamento (Gestores UFC).

A avaliação institucional não deve contentar-se apenas em verificar se existe integração ou não. Não basta o diagnóstico;

É preciso também entender isso como fenômeno, onde os diversos elementos explicativos concorrem para a compreensão global. Mas ainda há algo além da mera apreensão intelectual. A avaliação deve ser transformadora, pois onde não há integração, a avaliação deve colaborar para produzi-la (DIAS SOBRINHO, 2002, p.119).

Há que se compreender avaliação e planejamento participativo, não como inibidores da autonomia gestora, mas como auxiliares diretos do trabalho diretor.

## 6.8 Novo mapeamento na UFC em 2006 sobre planejamento e auto-avaliações participativas

Após um ano e três meses do primeiro diagnóstico sobre as práticas de planejamento e auto-avaliações participativas na UFC, voltamos a realizar novo levantamento nas mesmas 21 unidades em agosto de 2006. O período compreendido entre um levantamento e outro foi marcado por discussões que fomentaram a implantação da primeira fase do (Avalies) – a auto-avaliação institucional ou avaliação interna na UFC. Eventos como a formação da CPA central e comissões setoriais, seminários, reuniões, encontros para a primeira fase alteraram não somente as rotinas nas unidades acadêmicas, como também criaram linguagem e vocabulário próprios sobre avaliação institucional, participação, engajamento e responsabilidade mesmo sem ainda constituir, na sua totalidade, uma consciência de avaliação,

Falou-se tanto sobre o assunto que ela foi chegando, devagar, aos ouvidos de todos mesmo em forma de indagação: agora só se fala em avaliação na UFC? Foram talvez as expressões mais pronunciadas pelos agentes institucionais na UFC – avaliação de desempenho, visto que, no mesmo ano, estávamos reavaliando o subprograma de avaliação de desempenho dos servidores técnico-administrativos e a avaliação institucional. Se houver continuidade, em futuro não muito distante, poderemos considerar o início, ainda que tímido, de uma mudança de concepção e de cultura acerca da avaliação na UFC.

Por esta razão, resolvemos observar se essa linguagem havia impulsionado, de alguma forma, um novo pensamento sobre essas ferramentas conjugadas, ou, ainda, se já havia chegado, mesmo como notícia inquietadora, ou até como uma nova moda, nas unidades, essa linguagem. Qualquer que fosse a forma que ela penetrasse poderia se refletir nas respostas às nossas perguntas.

Não temos a ingenuidade de acreditar que uma mudança cultural aconteça num passe de mágica, mas, se a avaliação institucional não for capaz de incrementar algumas mudanças na Instituição, entre elas, a compreensão da necessidade da avaliação e do planejamento participativo, que outra ação poderia fomentar a construção dessa nova cultura? “Via de regra, neste campo, há uma queixa generalizada da falta de consensos, de cooperação, de colaboração e participação dos docentes e de seus silenciamentos frente às avaliações”. (LEITE, 2005, p. 85).

Além dos dados produzidos nesse macro levantamento, denominado auto-avaliação, há nova consciência que deve ser construída, especialmente sobre a participação, não como “forma de cativar pessoas e apoios políticos” como reforça Leite (2005, p. 87-88),

ou para camuflar interesses pessoais. Ao contrário, espera-se que a participação jamais seja uma “dissimulação, uma imposição de poderes e saberes, cujas forças penderiam para o lado dos mais fortes na instituição, ou daqueles que estão em cargos de exercício de poder mandatado”. (LEITE, 2005, p. 88).

A criação das CPAs setoriais constituiu uma rede de interlocução e de engajamento, que por sua vez, se caracterizou, também, como ação interventiva na UFC, um ambiente em que, pela voz se respira democracia ou colaboração, mas nem sempre participação, como mencionamos no capítulo quarto deste trabalho.

Quando reaplicamos o questionário com os gestores das 21 unidades em 2006, já não obtivemos apenas dezesseis questionários respondidos como em 2005, mas, sim, dezoito. Já e não lhes perguntamos mais sobre as propostas de mudanças que deveriam ocorrer em suas unidades para que houvesse auto-avaliações e planejamentos participativos, pois, no primeiro momento, enumeraram várias propostas de mudança que não daria tempo realizá-las neste curto tempo e retiramos a indagação sobre a permissão para a intervenção, haja vista que esta já estava ocorrendo.

Também já não pedimos que justificassem os aspectos relacionados à importância do envolvimento de todos na execução do planejamento participativo e das avaliações sistemáticas, haja vista a consciência que possuíam sobre a importância desse fato. Indagamo-lhes apenas sobre a totalidade ou parcialidade do envolvimento, bem como acerca de sua periodicidade.

No questionário de 2006, constavam apenas dois itens fundamentais para nossa compreensão sobre a permanência da auto-avaliação e planejamentos participativos na unidade, e para saber se a auto-avaliação institucional modificara alguma prática em relação ao envolvimento de todos os servidores (docentes e técnico-administrativos) da unidade. As respostas suscitavam outras perguntas, tanto para o caso de afirmarem ou de negarem tais práticas.

Em caso de resposta positiva, lhes perguntamos sobre a periodicidade das auto-avaliações e planejamentos participativos - se mensais, bimestrais ou anuais.

Importante é considerar que estamos tratando sempre de auto-avaliação e não somente de “avaliação”, por entendermos a auto-avaliação como momento ímpar daqueles que olham criticamente e com responsabilidade para o próprio trabalho que realizam e não para o que os outros fazem. Neste momento, estão avaliando a si próprios.

## **6.9 Análise dos resultados de 2006**

Os dados foram analisados utilizando-se o SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*). Quando indagamos se a **unidade realizava planejamento participativo com auto-**

avaliações sistemáticas, obtivemos as seguintes respostas:

**Quadro 1 – A unidade realiza planejamento participativo com avaliações sistemáticas**

	Freqüência	%
<b>Sim</b>	<b>11</b>	<b>61,1</b>
<b>Não</b>	<b>7</b>	<b>38,9</b>
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>100</b>

Fonte: Pesquisa direta

**Quadro 2 – Se a unidade não realiza planejamento participativo, o que impede a sua realização.**

	Freqüência	%
<b>Falta de hábito</b>	<b>2</b>	<b>11,1</b>
<b>Outros</b>	<b>7</b>	<b>27,8</b>
<b>Não responderam</b>	<b>11</b>	<b>38,9</b>
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>100</b>

Fonte: Pesquisa direta.

Das 18 unidades que responderam o questionário, onze (61,1%) disseram que realizavam planejamento e avaliações participativas e sistemáticas. As demais (38,9%) que não o fazem justificando do mesmo modo que em 2005, conforme quadro 2.

**Quadro 3 – Resposta do item outros em relação ao que impede a realização do planejamento participativo**

- Depende da liberação de recursos para se fazer o planejamento
- Falta de pessoal administrativo para a realização de planejamento e implementação
- Inexistência de uma rotina de trabalho onde o planejamento participativo seja parte integrante do processo
- Nossa unidade é por demais operacional, de modo que nos falta tempo e hábito
- Por falta de fundamentação legal
- Tendo em vista a demanda crescente de trabalho e o número de pessoal reduzido cada vez mais

Fonte: Pesquisa direta.

Analisando-se as respostas, observa que ainda não há, de fato, uma compreensão clara sobre o que é planejamento, que, como diz Toni (2006, p. 1), não significa predizer mas sim “buscar viabilidade para criar o futuro, como uma ferramenta que amplia o arco de possibilidades humanas, um instrumento de liberdade”. Existem equívocos comuns sobre o conceito e a prática do planejamento. É preciso superar a visão tradicional para que haja mudança de atitude intelectual e gestora.



**Quadro 4 – Aspectos relacionados ao planejamento executado na unidade: considera a auto-avaliação setorial sobre o planejamento anterior**

	Freqüência	%
<b>Sim</b>	<b>5</b>	<b>27,8</b>
<b>Não</b>	<b>6</b>	<b>33,3</b>
<b>Não responderam</b>	<b>11</b>	<b>38,9</b>
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>100</b>

Fonte: Pesquisa direta.

Das 61,1% das unidades que responderam positivamente sobre este item, apenas 27,8%, ou seja, cinco delas consideram a auto-avaliação sobre o planejamento anterior, quando vão se replanear. Significa dizer que, se o restante, que é a maioria, ou seja, 33,3%, não considera o que foi planejado anteriormente, não vê planejamento como contínuum e sim um eterno recomeçar. É como se fosse algo novo que desconsidera o passado próximo, e com isso perde-se a oportunidade de aprender com os erros, as omissões, os equívocos, com os acertos. Perde-se também a oportunidade de realizar a auto-avaliação coletiva e participativa onde todos aprendem.

**Quadro 5 – Aspectos relacionados ao planejamento executado na unidade: Promove a participação de parcela dos servidores da unidade no planejamento**

	Freqüência	%
<b>Sim</b>	<b>9</b>	<b>50</b>
<b>Não</b>	<b>2</b>	<b>11,1</b>
<b>Não responderam</b>	<b>11</b>	<b>38,9</b>
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>100</b>

Fonte: Pesquisa direta.

Ainda sobre os que responderam afirmativamente, 50% dos gestores dessas unidades envolvem **parcela de servidores** (técnicos e docentes) da unidade durante o planejamento. Consideramos que ainda não é suficiente apenas uma parcela, se entendermos que, com o envolvimento completo, todos se beneficiariam e à Instituição, pois todos aprenderiam com a experiência da unidade.

**Quadro 6 – Aspectos relacionados ao planejamento executado na unidade: Promove a participação de todos os servidores na unidade**

	Frequência	%
<b>Sim</b>	<b>2</b>	<b>11,1</b>
<b>Não</b>	<b>9</b>	<b>50</b>
<b>Não responderam</b>	<b>11</b>	<b>38,9</b>
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>100</b>

Fonte: Pesquisa direta.

O quadro 6 mostra que apenas 11,1% das unidades que fazem trabalho participativo promovem a participação de **todos** os servidores. O artigo 45º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/93) propõe que em cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos de educação e ensino a administração e gestão oriente-se por princípios de “democraticidade” e de participação de todos os implicados no processo educativo, tendo em atenção as características específicas de cada nível de educação e ensino. Neste sentido, convém rever e aplicar esse dispositivo ao trabalho nas instituições.

Quando perguntados se **durante o planejamento possibilitam reflexão permanente e periódica com auto-avaliações e replanejamentos**, 38,9% responderam que sim, e 22,2% disseram que não promovem reflexões (q 7). Na perspectiva de Tony (2006), onde não há planejamentos estratégicos e participativos, as lideranças tornam-se autoritárias e com esse tipo da gestão não há como haver reflexão coletiva, conforme expressa:

Uma organização que pensa e planeja estrategicamente com sistemas de planejamentos participativos, cria condições para o surgimento de lideranças baseada na democracia interna e na delegação de autoridade.[...] o monolitismo político e o dirigente autoritário surgem quase sempre, no ambiente de ausência de planejamento estratégicos e participativos . (TONY, 2006, p. 1).

**Quadro 7 – Aspectos relacionados ao planejamento executado na unidade: Possibilita a reflexão permanente e periódica propiciando avaliação e replanejamento das ações**

	Frequência	%
Sim	7	38,9
Não	4	22,2
Não responderam	11	38,9
Total	18	100

Fonte: Pesquisa direta.

Os três quadros da seqüência (q8, q9 e q10) dão conta da **periodicidade com que são realizados as auto-avaliações e planejamentos participativos nas unidades**, se anuais, semestrais ou sem periodicidade. Não houve predominância para nenhum dos três. Quatro unidades o realizam anualmente, três o fazem a cada semestre e as outras quatro não possuem periodicidade definida.

**Quadro 8 – Aspectos relacionados ao planejamento executado na unidade: Os planejamentos e avaliações são anuais**

	Frequência	%
<b>Sim</b>	<b>4</b>	<b>22,2</b>
<b>Não</b>	<b>7</b>	<b>38,9</b>
<b>Não responderam</b>	<b>11</b>	<b>38,9</b>
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>100</b>

Fonte: Pesquisa direta.

**Quadro 9 – Aspectos relacionados ao planejamento executado na unidade: Os planejamentos e avaliações são semestrais**

	Frequência	%
<b>Sim</b>	<b>3</b>	<b>16,7</b>
<b>Não</b>	<b>8</b>	<b>44,4</b>
<b>Não responderam</b>	<b>7</b>	<b>30,9</b>
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>100</b>

Fonte: Pesquisa direta.

**Quadro 10 – Aspectos relacionados ao planejamento executado na unidade: Os planejamentos e avaliações não possuem periodicidade definida**

	Frequência	%
<b>Sim</b>	<b>4</b>	<b>22,2</b>
<b>Não</b>	<b>7</b>	<b>38,9</b>
<b>Não responderam</b>	<b>7</b>	<b>38,9</b>
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>100</b>

Fonte: Pesquisa direta.

## 6. 10 À modo de conclusão

De acordo com o levantamento de dados realizados com os 21 gestores nessa fase, pode-se asseverar que um pouco mais da metade das dezoito unidades (11 unidades) que respondeu aos questionários em 2006, e das dezesseis (10 unidades) que o fizeram em 2005, realizam planejamentos e auto-avaliações participativas, sendo, que, nos dois momentos, o

envolvimento de todos os servidores ainda foi parcial. Reflexão, replanejamento das avaliações considerando o planejamento anterior também ainda é tímido. As 38,9% de unidades em 2006 (sete) e as 25% de 2005 (quatro) que não realizam essas atividades desconhecem os benefícios dessas ferramentas.

Não se observou evolução nas respostas dos gestores que nos mostrassem ter havido motivação da avaliação institucional para a avaliação com participação, embora tenha havido um acréscimo de mais duas unidades que haviam se negado a responder o formulário em 2005, o fazendo em 2006.

A análise das auto-avaliações e planejamentos participativos, na UFC, fez-nos compreender que visões precisam ser repensadas, pois, como nos lembra a máxima do Evangelho: *não basta, pois, trajar a libré do Senhor para ser um fiel servidor*. Não bastam aos gestores e à UFC títulos acadêmicos e volumosos recursos orçamentários e financeiros se, juntos, não contribuírem, de maneira plural, para mudança de concepções e de jeito de administrar as ações institucionais e coordenar grupos de trabalho, melhorando os produtos educacionais e a forma de obtê-los. Não basta a falácia de mudanças, se não se manifestarem no dia-a-dia e não resultarem em *jeito* novo de planejar e avaliar permanentemente, de forma participativa, educativa.

Tardif (2003), em palestra sobre as transformações do ensino na Universidade Federal do Ceará, em abril de 2003, fez o seguinte comentário sobre *mudanças*:

[...] somos fascinados pelas mudanças, especialmente em educação, mas a mudança faz com que a gente esqueça que existem coisas que não mudam, se mantêm, e outras mudam pouco, exemplo disso é o modelo único de escola que cobre toda a Europa e o planeta desde o século XVI até o século XXI. Neste modelo há um professor e um grupo de alunos. A identidade docente é também profundamente marcada pelos dispositivos de estrutura, tempo e cultura. Mesmo com todas as pedagogias construtivistas, socioconstrutivistas, behavioristas e as pedagogias alternativas, a escola permanece estruturada da mesma forma até hoje, portanto, não haverá reforma profunda na escola e nas práticas docentes enquanto esses dispositivos existirem, pois são eles que impedem que mudanças aconteçam.

Os propósitos dos que trabalham e, ao mesmo tempo, se beneficiam das universidades públicas, devem ser de melhorá-las constantemente, integrá-las internamente e com a sociedade. Docentes, alunos e técnicos possuem juntos essa missão, e, se ocupantes de cargos comissionados ou funções gratificadas, amplia-se mais ainda a responsabilidade.

Os últimos precisam ter ampla visão da instituição, motivando-se pelo sentimento de *pertença*, crescendo profissionalmente, aperfeiçoando processos administrativos e coletivos, meios sem os quais as finalidades primeiras da instituição estarão na unidade de terapia intensiva. Mesmo que os dados revelem que mais de 50% dos gestores da instituição planejam e avaliam as ações, é imperioso discutir-se coletivamente a participação, continuidade, temporalidade, o

envolvimento e resultados deste trabalho. A avaliação deverá tornar-se ato educativo, desenvolvendo uma autocrítica que precisa de humildade para se estabelecer.

Restam-nos ainda algumas reflexões: os planos elaborados pelas unidades que disseram sim encontram-se em consonância com o planejamento e avaliação institucionais? Por quais diretrizes se norteiam? Em que momento são esses planos de trabalho das unidades discutidos e avaliados coletivamente com as demais unidades e com a administração superior? Originam-se do macroplanejamento institucional e anual? As informações decorrentes são socializadas permanentemente para todos os gestores, de modo que todos conheçam um pouco de tudo o que acontece na Universidade? Os gestores comunicam ao seu grupo de trabalho direto as interações e os resultados?

Para que se possa considerar um envolvimento mais efetivo do conjunto dos servidores, é necessário entender participação como sinônimo de engajamento, democracia, como prática permanente e internalizada na cultura da instituição, transparente na fala e na forma de se manifestar, para que, quando todos olharem, a vejam mesmo sem querer; visão holística, flexibilidade, estímulo, educação coletiva, ética, comunicação. Possivelmente sem esse cuidado, o discurso da mudança é fábula e a participação é o sonho que a solidão arrebatou.

## 7 O MÉTODO DE PESQUISA UTILIZADO

Um minuto de reflexão deve ser suficiente para mostrar inaceitável essa imagem de nós e do mundo.  
(HEGEMBERG).

O sétimo capítulo apresenta o método, os procedimentos da pesquisa, as etapas de trabalho, bem como os instrumentos utilizados.

### 7.1 Método e metodologia

Utilizamos o termo *método* em vez de *metodologia* por entendermos que não estamos desenvolvendo, nesta pesquisa, o estudo de um método ou de alguns métodos, mas utilizando alguns deles para compreender o fenômeno que tentamos estudar.

Método, palavra que vem do grego *méthodos*. Desdobrada, origina *meta* que significa “no meio de”, ou “entre” e acrescida de *odós*, ou *é*, que significa “caminho, pista, rota”, logo, *método* significa no meio do caminho, no caminho, ou simplesmente caminho. É o caminho racional para o conhecimento, seguindo um percurso fiado pelos critérios. É o caminho para alcançar um fim. Por *método*, entende Ferreira (1993) procedimento organizado que conduz a um certo trabalho; modo de agir, de proceder; e *metodologia*, principalmente a científica, é o estudo sistemático e lógico dos métodos empregados nas ciências, seus fundamentos, sua validade e sua relação com as teorias científicas (BARSA, 2000, v. 9).

Considerando ainda a etimologia do termo, há que se compreender por *logia* uma palavra, também de origem grega, que significa discurso, tratado ou ciência, *estudo* (CIPRO NETO, 1999, p.101). Ao juntar-se à palavra *método*, forma-se o termo metodologia - palavra híbrida “originária de duas outras” e já consagrada (RUESCAS, 2004, p. 37).

Nossa escolha recaiu sobre pesquisa-ação, pois “supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro que nem sempre se encontra em outras propostas, principalmente em pesquisa participante”. “Enquanto linha de pesquisa associada a diversas formas de ação coletiva é orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação” (THIOLLENT, 2003, p. 7). Buscamos ainda utilizá-la no que tem de comum com a teoria habermasiana da ação comunicativa.

### 7.2 Escolha do método da pesquisa-ação

A escolha de um método de investigação adequado depende de alguns fatores que poderão determinar o maior ou menor sucesso de uma investigação. Entre eles podemos citar: a) a especificidade da problemática que se deseja conhecer; b) os pressupostos teóricos e epistemológicos; c) a habilidade e competência do pesquisador; d) os recursos humanos envolvidos, além de recursos técnicos. Embora não haja métodos perfeitos de investigação

que forneçam certezas quanto à validade absoluta dos resultados, essas opções metodológicas devem se adequar às situações. Carvalho (1991, p. 7-8) entende que

[...] o objetivo primordial de uma Metodologia não seja o de colocar à disposição do cientista um elenco de regras, às quais ele deveria se ater para produzir seu saber. Não existem caminhos pré-traçados que nos conduzam inexoravelmente à verdade, ou que garantam a descoberta do novo, (...) entretanto pode contribuir no sentido de oferecer pontos de vista que tornem possível uma discussão crítica sobre a ciência, e sugerir parâmetros que propiciem uma avaliação dos resultados da produção científica.

Neste estudo, optamos por trabalhar com a pesquisa-ação, considerada pelos seus formuladores como uma metodologia alternativa em relação às tradicionais. Privilegia uma ação de intervenção a ser acompanhada, planejada, avaliada e replanejada coletivamente, com o objetivo de elaboração participativa de conhecimentos que possam vir a ser internalizados e vivenciados pelos sujeitos envolvidos e, com o tempo, tornarem-se cultura.

Apesar de não ser nosso propósito, neste trabalho, identificar se o conhecimento produzido nos grupos de estudo transformar-se-ia em cultura, no período da investigação, mas compreender se tais saberes formariam as bases para posterior mudança de cultura de avaliação, acreditamos na possibilidade de trabalhos dessa natureza, virem, com esforço, tempo e paciência, mudar a forma de pensar e agir de grupos no enfrentamento de suas realidades conflituosas ou estagnadas.

Encontramos uma relação muito direta da pesquisa-ação com a Teoria da Ação Comunicativa, de Habermas, na elaboração coletiva desses novos conhecimentos, na possibilidade da interação, do diálogo, dos consensos. Importante é dizer que nesses dois caminhos metodológicos, pesquisa-ação e ação comunicativa, a relação que se estabelece não é a de um objeto a ser dominado pelo conhecimento, mas de um entendimento intersubjetivo da realidade. No caso de conflitos grupais ou entendimento de uma realidade esses caminhos são mais adequados à especificidade do problema que queríamos investigar, uma vez que se estabelece uma relação da criatura consigo mesmo com o grupo e com o trabalho que realiza, ou seja: “do homem com sua cultura, do homem com o homem”. (MACIEL, 1999, p.74).

Habermas (1994, 53-54) acredita que os agentes sociais perdem cada vez mais a autonomia para comunicar-se de forma espontânea, livre de coações e por isso o seu projeto inclui a dimensão do trabalho e da linguagem. Defende a noção de que, para a edificação de qualquer projeto de conhecimento da realidade, seja ele científico ou não, deve-se levar em consideração dois meios de ação - o instrumental e a linguagem - sendo este último para justificar a “suposta objetividade” das ciências, pois ela se encontra presente em toda experiência de compreensão do real.

Na sua obra *Consciência Moral e Agir Comunicativo* (1989), declara que a possibilidade de uma ciência emancipatória deve estar fundamentada na linguagem, porque o interesse em emancipação está inserido na própria estrutura da linguagem, isto é, nos atos de fala dos sujeitos voltados ao entendimento e ao consenso. (MACIEL, 1999, p.53).

Habermas (1982, p. 233) ainda chama atenção para um modelo de comunicação capaz de produzir conhecimentos, a auto-reflexão, ao alertar para a idéia de que somente a Psicanálise trabalha com ela. Encontramos sintonia com esse pensamento, ao depositarmos na auto-avaliação individual e coletiva a possibilidade de interpretação de conjuntos simbólicos. Nesse sentido, no momento em que nos avaliamos coletivamente, interpretamos o conjunto de símbolos sobre os quais estão montadas nossas dificuldades como grupo e até individualmente; uma auto-reflexão que sucede individualmente enquanto se trabalha, mas que poderá acontecer, também, coletivamente enquanto todos trabalham. Um dos nossos grupos de pesquisa neste trabalho lançou-se a este desafio com as condições de refletir coletivamente sobre as atividades que realizavam, enquanto realizavam.

Schön (2000) é partidário da reflexão permanente, que faz descrição do saber tácito. Cunhou a expressão *reflexão-na-ação* para defender um conhecimento que se produz quando se reflete sobre o que se faz enquanto se faz. Usa a expressão *conhecer-na-ação* para referir-se aos tipos de conhecimento revelados nas ações inteligentes dos indivíduos por meio da reflexão (p. 31).

Neste ponto, método de pesquisa-ação, teoria habermasiana com a averiguação dos efeitos produzidos pela ação permanente, e que denominaríamos de auto-avaliação, e a *reflexão-na-ação* de Schon, se encontram na busca de mudança. Ambos produzirão um conhecimento que poderá modificar o modo de pensar, sentir e fazer dos sujeitos envolvidos em uma ação, quem sabe, a edificação de nova cultura. No caso específico de um trabalho igual a este, poderia propiciar cultura de auto-avaliação e planejamentos participativos na UFC, se aceitos, compreendidos e vivenciados permanentemente.

Quanto à pesquisa-ação, Thiollent (1997, p. 31) a define como um método que requer clara definição de objetivos em termos de pesquisa e de ação. “Para ele as formas de participação dos membros das situações investigadas, a implicação dos pesquisadores, os tipos de compromisso com a mudança constituem questões chaves que precisarão de respostas concretas”.

A pesquisa-ação, além da participação, supõe uma forma de ação planejada, reflexiva, dialógica e, neste caso, visando à construção de conhecimentos aplicáveis.



Haguete (1992, p. 109) considera que os termos pesquisa-ação e pesquisa participante têm a mesma origem, a Psicologia Social de Kurt Lewin na década de 40, nos Estados Unidos. Para Lewin (1978 p. 216-217), é um tipo de pesquisa que “leva à ação social. Pesquisa que produz apenas livros não será o bastante”. Uma idéia que não necessariamente se confina em utilitarismo desmedido, mas uma ação que, além de produzir um conhecimento, resolve conflitos e pode modificar os atos dos sujeitos. Seu programa de pesquisa sintetiza-se nas seguintes etapas:

- 7 o planejamento de uma pesquisa parte de uma idéia geral, de um objetivo a ser atingido;
- 8 o objetivo desejado deve ser analisado em face dos meios disponíveis;
- 9 definição de plano de como atingir o objetivo é o primeiro passo da ação;
- 10 execução do primeiro passo da ação;
- 11 averiguação dos efeitos produzidos pela ação; e
- 12 averiguação dos efeitos produzidos pela ação dá origem a um novo ciclo de planejamento, execução e averiguação dos fatos.

Deste modo, a elaboração do método dá-se no movimento interno da pesquisa; as etapas são interdependentes; há uma continuidade que amarra todas as etapas da investigação; deve haver estudo científico das relações grupais “olhos e ouvidos sociais, bem no interior dos corpos da ação social”. (LEWIN, 1978, p. 220).

Tal como considerou Barbier (1985, p. 38), “a pesquisa-ação de Lewin pode ser definida como uma pesquisa psicológica de campo, que tem como objetivo uma mudança de ordem psicológica”. Por isso, diz Maciel (1999, p. 22), “as ações geradas a partir da participação, da discussão e do conhecimento dos conflitos levam a transformações na vida do próprio sujeito”.

Acreditava Lewin (1978, p. 220) que na constante interação do grupo com o indivíduo, de tal modo que o grupo constitua a base dos sentimentos, ações e percepções, também poderíamos esperar que mudanças na maneira como o indivíduo percebia e se representava no grupo fossem capazes de produzir transformações no próprio grupo.

Sobre a importância da presença do pesquisador, Brandão (1987, p. 11) reconhece a importância da convivência e da participação do pesquisador na compreensão de um fenômeno. Na pesquisa-ação, a participação diz respeito ao pesquisador e ao próprio grupo pesquisado que, conjuntamente, decidirão sobre todas as etapas da investigação.

É assim que a pesquisa-ação ultrapassa a proposta metodológica de observação participante. Thiollent (2003, p. 7-8) considera que toda pesquisa-ação é também participativa, mas nem toda pesquisa participante é pesquisa-ação. O que caracteriza de modo mais adequado a pesquisa-ação é, pois, o agir. A definição de pesquisa-ação acontece pela ação gerada por a investigação.

Entre suas características principais, enquanto prática social envolve três momentos, segundo Maciel (1999): o conhecimento, a participação e a ação política;

- ✓ o conhecimento da realidade visa à compreensão e a transformação dos determinantes estruturais dos problemas enfrentados;
- ✓ busca-se harmonia entre teoria e prática;
- ✓ a participação coletiva, tanto do pesquisador quanto do grupo, na situação investigada, socializa o poder gerado pelo acesso à informação e permite que o grupo planeje respostas de ordem prática para os problemas vividos; e
- ✓ as ações são sempre de cunho educacional e político, na medida em que permitem aos sujeitos assumirem as responsabilidades que lhes cabem na construção de sua história.

Para Thiollent (2003, p. 98-99), esse método ou estratégia de pesquisa não é monopolizado pelos pesquisadores e, ainda, sem negar a necessidade de observar, medir ou quantificar, há espaço para os procedimentos de argumentação e interpretação, com base na discussão coletiva. A hipótese é apenas a norteadora e não deve ser reduzida a uma noção de teste estatístico. Para ele, apesar das contribuições de ordem prática, não descarta a possibilidade de utilização de conhecimento teórico, e ainda:

- trabalha com grupos de pequeno e médio porte;
- a observação social adquire aspecto de questionamento, tanto por parte do pesquisador quanto dos sujeitos que desempenham função interrogativa, procurando elucidar os assuntos coletivamente investigados;
- a objetividade relativizada controla as distorções na fase da coleta;
- reconhece a necessidade de se manter no âmbito da pesquisa social de caráter científico e, logo, submetê-la a uma forma de controle metodológico-epistemológico;
- caracteriza-se pelo *agir* e o *fazer* como ações transformadoras;
- os dados quantitativos sobre a população pesquisada são apenas pontos de partida e pesquisa descritiva não constituindo o todo da pesquisa;
- interesse na ação dos agentes da situação;
- possui flexibilidade - planeja, redefine o objetivo em função do fato; metodologia de articulação do “conhecer” e do “agir”;
- as transformações intencionalmente definidas não se traduzem apenas ao nível das

consciências individual ou coletiva. Há aprendizagens de saber fazer e aquisição de novas habilidades; e

- o objetivo principal nem sempre é a generalização, o que importa é aumentar o uso efetivo do conhecimento na configuração de determinadas ações transformadoras.

A pesquisa-ação é uma orientação destinada ao estudo e à intervenção em situações reais. Para Thiollent (2003, p. 103), ela não é “palavrismo”, “participacionismo”, ativismo, populismo, tecnicismo e outros exageros. Não descarta a possibilidade de conhecimento teórico, de dados quantitativos, diagnósticos, e utiliza-se de planos de ação, seminários, reuniões e aplicação de instrumentos, se for o caso. É um método de articulação dos atos de conhecer e de agir no sentido da ação social, comunicativa, pedagógica, militante e pressupõe a intervenção participativa na realidade social. O autor reconhece que há uma situação problemática a ser estudada em que as pessoas implicadas (pesquisadores) reconhecem que têm um papel ativo na realidade observada (agentes).

Os pontos principais que caracterizam a pesquisa-ação partem da constatação de que seu direcionamento metodológico visa à constituição de saberes emergentes a partir de uma dinâmica de grupo, onde existe interação de pesquisadores e sujeitos envolvidos; objetiva resolver problemas concretos do cotidiano dos sujeitos; as transformações de determinadas condições dependem da participação de todos os implicados no processo de conhecimento da realidade; por meio da participação, os sujeitos desenvolvem consciência crítica acerca dos acontecimentos diários com isso assumindo responsabilidades na edificação das mudanças.

Por fim, comenta Maciel (1999, p. 41), a pesquisa-ação “propõe uma nova fase na história dos métodos científicos caracterizada pela crença na capacidade do homem de tirar de si e de suas interações sociais as idéias necessárias para a compreensão da sua própria existência e da realidade que o circula”. E, como esclarece Chauí, “nossa vida cotidiana é toda feita de crenças silenciosas, da aceitação tácita de evidências que nunca questionamos porque nos parecem naturais e óbvias”. (1995, p. 11). A pesquisa-ação vai buscar esses silêncios para linguagem.

### **7.3 Procedimentos da pesquisa**

A fase de coleta contemplou a abordagem quantitativa na sua fase diagnóstica, quando tentou mapear as práticas de auto-avaliação participativa na UFC em 2005 e 2006, e qualitativa durante a intervenção, com seminários, reuniões, auto-avaliações, replanejamentos e observações. Ambas se realizaram a partir dos momentos na seqüência descritos:

a) Diagnóstica – antes de definirmos os grupos com os quais íamos trabalhar com a intervenção, buscamos, primeiramente, junto as 22 macro-unidades da UFC, a saber - Reitoria, pró-reitorias, centros acadêmicos superintendências, Instituto, ambientes em que fossem realizados planejamentos e auto-avaliações participativas. Buscávamos corroborar uma de nossas hipóteses de que inexistiam trabalhos se realizando desta forma na UFC, ao mesmo tempo, identificaríamos a permanência dessas atividades e o envolvimento das equipes de trabalho. Para isso aplicamos o questionário com os gestores, cujo conteúdo apresentamos em capítulo anterior deste trabalho.

b) Escolha das subunidades para a intervenção - após o diagnóstico foram escolhidas duas subunidades que não apresentaram, na fase diagnóstica, indício de avaliação e planejamento participativo e continuado na fase diagnóstica, em comum acordo com as suas chefias. Optamos, também, por trabalhar, nesta fase, com apenas duas subunidades, sendo uma de cada macro-unidade, por entender a dificuldade em se trabalhar com grandes grupos localizados em setores diferentes, haja vista que, na maioria das vezes, realizam atividades muito diferenciadas numa mesma unidade. A falta de prática também, para este tipo de trabalho com os agentes da própria UFC, especialmente em ambientes mais administrativos, poderia dificultar mais ainda os encontros. Foi necessário conquistá-los para o engajamento em trabalhos dessa natureza, uma vez que a sua participação se daria de forma efetiva e permanente. Concordamos com Thiollent (1997, p. 24) na idéia de que “participação é um processo a ser gerado e que se inicia apenas com o intento de participação”.

Lançamo-nos ao desafio de escolher duas subunidades que, além de não possuírem indícios de trabalhos participativos, avaliações ou planejamentos, também se caracterizassem como ambientes de rotinas burocráticas. Realizar pesquisa-ação em ambientes cujas atividades fossem mais pedagógicas e seus técnicos com formação em áreas humanas poderia ser mais fácil. Nosso desafio, no entanto, era observar se em qualquer ambiente, com qualquer tipo de trabalho, especialmente o técnico-burocrático, com servidores cuja formação, na maioria, fosse na área técnica ou das ciências exatas, fosse possível desenvolver trabalho desse porte, reflexivo, auto-avaliado, planejado, replanejado, produzindo saberes coletivamente.

### 7.3.1. Etapas do trabalho

O **primeiro** momento do trabalho após a escolha dos locais, que se deu em comum acordo também com os gestores daquelas subunidades, foi explicar para os grupos sobre a ação que desenvolveríamos juntos, durante um ano ou mais, e obter a aceitação ao desafio. As chefias nos dois grupos estiveram presentes durante todos os encontros, excetuando-se uma que não pôde estar presente a apenas um dos encontros.

O **segundo** passo nos dois grupos foram reuniões sobre o objetivo daquela intervenção e como iríamos operacionalizar a proposta. O **terceiro** momento foi um diagnóstico sobre as compreensões que os grupos possuíam sobre auto-avaliação e planejamento participativo antes da intervenção. Nesta fase, trabalhamos com alguns textos sobre auto-avaliação, participação, cultura etc. Após a familiaridade com o tema, utilizamos dinâmicas e trabalhos de grupos. No **quarto** passo, iniciamos a fase de auto-avaliação e planejamento das atividades nos ambientes de trabalho. A partir daí, as atividades se repetiam.

As fases recorrentes durante um ano foram as seguintes:

**1** auto-avaliação coletiva nas subunidades e replanejamento das atividades com base nos dados da auto-avaliação; e

**2** acompanhamentos mensais por meio de observações *in loco*, conversas, análises de planos de trabalho, auto-avaliações de pequenas tarefas, em que eram observados o atendimento de metas e objetivos, dificuldades e facilidades na realização do trabalho participativo, fluxo das rotinas, bem como a identificação de conhecimentos elaborados a partir daquela prática de auto-avaliação, planejamento participativo e replanejamento das ações não realizadas.

Durante 12 meses consecutivos, os dois grupos de co-pesquisadores se reuniram mensalmente com a pesquisadora em seus locais de trabalho, sendo que, durante dois meses, em apenas uma subunidade, houve encontros quinzenais para dirimir dúvidas e aproximá-los. Em todos os encontros eram avaliados os seguintes aspectos:

**a)** atividades realizadas ou não e por que, o envolvimento do grupo na realização das atividades planejadas, facilidades, dificuldades, sucessos, fracassos, avanços e retrocessos, saberes/aprendizagens construídas, mudança de comportamento e/ou atitude em relação à prática permanente da avaliação e do planejamento na subunidade; e

**b)** conhecimentos adquiridos e assimilados à prática ou não.

Alerta Senge (2001) para o fato de que, a fim de entender o significado mais profundo da aprendizagem, que não se refere à compreensão generalizada ou mesmo banalizada no cotidiano como simples internalização de informações, é preciso compreender o sentido de *metanóia* - mudança de mentalidade. Referido autor relaciona mudança de mentalidade e aprendizagem “pois esta também envolve uma alteração fundamental ou movimento da mente” (p.47). Destaca na sua reflexão que

A verdadeira aprendizagem chega ao coração do que significa ser humano. Através da aprendizagem, nos recriamos. Através da aprendizagem tornamo-nos capazes de fazer algo que nunca antes fomos capazes de fazer. Através da aprendizagem ampliamos nossa capacidade de criar, de fazer parte do processo gerativo da vida (SENGE, 2001, p. 47).

Assim, tal concepção de aprendizagem poderá proporcionar a mudança de paradigma, especialmente em relação à avaliação somativa, punitiva ou regulatória. Sobre isso comenta Eyng (2004, p 10).

A mudança que aprender a aprender, em novos contextos, pautados nos pressupostos da construção do conhecimento, requer no interior das organizações, orienta-se em características e pressupostos que modificam e ampliam conceitos e papéis aplicados ao processo formativo tais como a concepção da gestão do processo, o conceito de aprendizagem e o papel dos principais agentes: o professor e o aluno, ambos aprendizes.

No caso de nosso estudo, em especial, acrescentamos: gestores e sua equipe de trabalho. Este trabalho fundamentou-se na realização de duas pesquisas. Uma diagnóstica, ou, como denomina Stufflebeam (in FIGARI, 1996, p. 99), “avaliação de contexto”, por meio da aplicação de questionários, com vistas a identificar as práticas de auto-avaliação, planejamento e avaliação participativos nas unidades acadêmico-administrativas, e outra de intervenção, do tipo pesquisa-ação, em múltiplos ambientes da Universidade, escolhidos após a fase diagnóstica, com o intuito de investigar, se por meio de práticas reflexivas, associadas ao emprego de renovada prática de planejamento, avaliação e auto-avaliação participativas, continuadas e permanentes, nesses ambientes, poderia ser produzido um saber e servisse como base para a edificação da cultura de avaliação.

Tencionamos e realizamos vários momentos de reflexão sobre planejamento, avaliação e auto-avaliação e ações planejadas e executadas durante um ano, com vistas à compreensão/internalização do conceito dessas ferramentas de trabalho.

Na condição de co-pesquisadores, durante a investigação, os sujeitos participaram de todo o processo, desde as reflexões iniciais, à fase de elaboração do plano de trabalho anual nas subunidades, até as avaliações mensais compartilhadas e as auto-avaliações mediante o emprego de técnicas de observação dirigidas nos ambientes de trabalho e aplicação de instrumentos elaborados nos grupos.

Ao final deste relatório, apresentaremos uma análise comparativa dos resultados obtidos entre os variados ambientes pesquisados, averiguando o predomínio de acepções tradicionais, fundamentadas e alicerçadas na cultura do derrotismo e impeditivas da mudança ou de percepções positivas, calcadas na predisposição para a criação de saberes e uma nova cultura de auto-avaliação.

#### **7.4 Área de execução da pesquisa – escolha dos dois ambientes**

A fase diagnóstica que mapeou a instituição quanto ao seu perfil de auto-avaliação e planejamento participativos deu-se de forma censitária nas 22 unidades. Já os ambientes escolhidos para realização da pesquisa-ação foram: uma subunidade da Superintendência de Recursos Humanos (SRH/UFC) e uma subunidade da Maternidade- Escola Assis Chateaubriand (MEAC/UFC), ambientes pertencentes a áreas distintas na Instituição.

A escolha ocorreu primeiro, no caso da SRH, em função do interesse do superintendente, para que a pesquisa fosse realizada em uma de suas subunidades, ao mesmo tempo em que atendia ao critério quanto ao número de servidores, variando entre 10 e 15, e ainda por ter atividades burocráticas onde nem sempre é fácil planejar e avaliar coletivamente, dadas as funções diferentes que cada um exerce, especialmente no caso da Divisão que trata da folha de pagamento dos servidores da UFC, subunidade escolhida. Ademais, nessa Divisão, havia servidores de todos os níveis de escolaridade e formação, o que tornaria mais ricas as discussões.

Na MEAC, a escolha recaiu sobre os mesmos critérios, ou seja, interesse da gestão, escolhendo inclusive a Divisão onde poderíamos desenvolver a pesquisa, cujo número de servidores, de um dos turnos que participaria da pesquisa, correspondia ao critério da pesquisadora; as atividades eram de rotina e repetitivas, razão por que não havia tanta facilidade para planejar e avaliar participativamente; o nível de escolaridade e formação diferenciada.

Pela dificuldade encontrada em outras unidades, essas duas se mostraram inicialmente acolhedoras, motivo maior de nossa escolha para desenvolvimento da intervenção.

Foi importante observar diferenças e semelhanças nos resultados, motivados pela natureza do trabalho, a equipe de técnicos de que era composto, bem como a cultura de cada local. Justifica-se a preferência por mais de um local para pesquisas do tipo, como ensinam Bogdan e Biklen (1994, p. 98), ao referirem-se que “estudos realizados simultaneamente em múltiplos locais são mais adequados para este tipo de pesquisa”.

Em virtude do caráter interventivo da investigação e da quantidade de dados que seriam capturados no processo com sucessivas reuniões nas unidades escolhidas, optamos apenas por essas duas unidades para investigação na UFC. Ainda que não pretendamos conduzir um estudo completo utilizando este modelo, muitos dos elementos nele contidos

podem ser incorporados, apontando novos rumos e novas investigações.

Assim sendo, realizamos a intervenção em apenas dois ambientes de natureza mais administrativa na Universidade Federal do Ceará, utilizando os mesmos procedimentos, periodicidade, instrumentos, acompanhamento e duração da intervenção nesses locais e procedendo constantemente a uma análise comparativa dos dados da coleta em alguns aspectos onde fosse possível comparar.

Sobre a análise comparativa constante, advogamos as idéias elaboradas por Glasser e Strauss (1967) e Strauss (1987), argumentadas por Bogdan e Biklen (1994, p. 102), que, por ser um plano de investigação contendo mais de uma fonte de dados, no qual a análise formal se inicia precocemente e está praticamente concluída no final da recolha dos dados, o método comparativo constante pode ser aplicado a qualquer tipo de coleta de dados, sendo mais utilizado, conjuntamente, com observação participante em dois locais simultaneamente, do que se constitui nosso propósito.

### **7.5 Instrumentos utilizados na coleta de dados**

Para o mapeamento que traçou o perfil de trabalho participativo na UFC, utilizamos questionário aplicado em 2005 e replicado em 2006, conforme se encontra relatado em capítulo anterior. O objetivo de reaplicá-lo em 2006 foi para verificar se a vivência da avaliação institucional em 2006 na UFC havia influenciado, de alguma forma, os gestores nas unidades para um exercício mais efetivo e continuado de auto-avaliação e planejamento participativos, haja vista a timidez com que se apresentaram em 2005, quando o trabalho da CPA ainda não havia tomado fôlego.

Inicialmente os questionários para a fase diagnóstica foram pré-testados para serem analisadas a existência de coerência interna dos quesitos, a clareza entre as questões formuladas e os itens de resposta, assim como a validade destes em relação ao propósito do estudo. O questionário conteve perguntas abertas e fechadas, versando sobre o objeto de estudo em conformidade com os pressupostos, com vistas a minimizar possíveis tendenciosidades.

Em maio de 2005, o questionário sobre o perfil de planejamento e avaliações participativas na UFC continha quatro questões que incluíram, além da existência ou não na unidade, a importância dessas ferramentas, necessidade de mudança e sobre a possibilidade de realizarmos a intervenção nas unidades. Na fase final do relatório da CPA, em setembro de 2006, voltamos a aplicar o questionário sobre a auto-avaliação institucional na UFC, e desta feita, apenas com as duas primeiras questões básicas sobre planejamento participativo



com avaliações sistemáticas, bem como a temporalidade dessas ações nas unidades, conforme explicitados no capítulo 6 deste relatório de tese.

Durante a intervenção por um período de um ano, houve aplicação de novos questionários, cujo conteúdo, em forma de itens, foi elaborado nos próprios grupos. Suas idéias, percepções e o conhecimento sobre o tema durante as discussões foi produzindo afirmações, novas proposições, outros conteúdos. Nas discussões que se seguiam, esses conteúdos iam sendo valorados, havia um grau de importância de uns sobre os outros em determinados momentos. Sempre que um texto ou uma dinâmica, uma composição musical, uma espécie de variável era introduzida nos encontros, os itens mudavam de valor.

Segundo Thiollent (1997, p. 26), na concepção da pesquisa-ação, um grande desafio consiste em desenvolver a instrumentalidade sem excluir o “espírito crítico”. Diz ele: “de um lado, um uso intensivo de instrumentos sem consciência seria inadequado e, sem dúvida, de caráter “tecnocrático”. Por outro lado, a atitude de tipo “consciência sem instrumento” leva os pesquisadores a uma forma de vivência sem produção de conhecimento”. Ainda nesse sentido, acrescenta: “Em seus diversos campos de aplicação, com a educação ou a administração, observa-se que existe uma “inflação” de linguagem quando a proposta fica desvinculada da base técnica de investigação e que as “ações” cogitadas não exercem efeitos tangíveis sobre as práticas”. Neste sentido, os instrumentos utilizados no acompanhamento da pesquisa foram elaborados coletivamente e pré-testados nos grupos e na SRH, o que veremos nos capítulos seguintes.

Alguns conceitos elaborados pelos grupos sobre participação, auto-avaliação, reflexão e cultura organizacional eram por eles valorados como algo que ora vinha em primeiro lugar, ora em segundo. Por esta razão, após nove encontros, elaboramos um questionário com esses conceitos e pedimos que os valorassem. Quatro meses depois, em agosto de 2006, após novas discussões, leitura de textos, avaliações e replanejamentos, aplicamos o mesmo questionário para observar o que, e por que, alguns conceitos se tornavam mais importantes do que outros em determinados momentos.

Este mesmo questionário foi pré-testado na SRH com gestores e demais técnico-administrativos que não faziam parte do grupo de pesquisa, para observar a clareza das questões e se suas percepções acerca dos conceitos elaborados pelo grupo se distanciavam ou não das percepções do grupo envolvido na pesquisa-ação; uma forma de compreender a evolução do grupo de pesquisa sobre os temas trabalhados. Este mesmo procedimento realizamos na MEAC com gestores e técnico-administrativos fora do grupo de pesquisa, mas

não obtivemos nenhum retorno, ou seja, não responderam, e por esta razão deixamos de apresentá-los neste trabalho visto que não tínhamos como compará-los.

É relevante salientar a curiosidade dos demais servidores da SRH sobre o que realizávamos naquela subunidade com aqueles encontros mensais no grupo de intervenção. Mesmo sabendo do que se tratava, sentiam curiosidade sobre o que lá acontecia. Perguntavam-nos por que não realizamos aquele trabalho com toda a unidade.

Esta pesquisa teve esboço na sua trajetória metodológica, foi construída ao longo do curso e da coleta, porquanto o ato de conhecer uma realidade é um constante vir-a-ser e foi configurado com arrimo nos cenários que emergiam dos atos de fazer e de conhecer.

Ao fim do tempo que planejamos para intervenção, ou seja, 12 meses, elaboramos uma proposição para o grupo discutir e responder, como forma de avaliação do trabalho realizado coletivamente durante a pesquisa interventiva e que denominamos de meta-avaliação. Tais dados serão apresentados nos resultados finais deste trabalho e nos mostrarão que, não somente o que pudemos produzir juntos ao longo dos 12 meses nos foi benéfico e ao ambiente, como também a auto-avaliação que cada um realizou de sua própria participação.

## **8 CARACTERÍSTICAS E ESPECIFICIDADES DAS UNIDADES PESQUISADAS E DOS INDIVÍDUOS**

Um lugar não é somente um espaço físico, mas o conjunto das vibrações e emanações de todos quantos lá se encontram, unidos ou desunidos em torno de idéias e ideais que cultuam. Tão mais atraente o será se todos se auto-avaliam permanentemente reavaliando suas condutas ante ao que lêem, estudam, mas, que, ainda evidentemente não vivem.  
(SOCORRO SOUSA).

Neste capítulo, procuramos descrever e caracterizar os ambientes da UFC onde ocorreram as intervenções; suas missões e competências, as dificuldades, as facilidades, o comportamento do grupo, o que entendiam sobre auto-avaliação, planejamento e participação.

### **8.1 Divisão de Controle e Retribuição de Cargos e Empregos e Divisão de Controle de Proventos e Pensões da Superintendência de Recursos Humanos**

Após diagnóstico sobre planejamento e avaliação participativos com gestores nas unidades da UFC, cujo resultado revelou indícios de planejamento e auto-avaliação em alguns ambientes da referida IFES, de forma tímida e sem continuidade, mantivemos contato com alguns gestores envolvidos no primeiro momento da pesquisa para definir os ambientes para intervenção, o que resultou na escolha de uma subunidade da Maternidade- Escola Assis Chateaubriand (MEAC/UFC) e outra na Superintendência de Recursos Humanos (SRH/UFC).

Na SRH, em comum acordo com o superintendente e, conforme os critérios para escolha dos ambientes, já explicitados em capítulo anterior, definimos pelas Divisões de Controle e Retribuição de Cargos e Empregos (DCRCE) com suas Seções de Pagamento, Cargos e Empregos e pela Divisão de Controle de Proventos e Pensões (DCPP), cujas **missões**, nas duas divisões, consistem em coordenar, controlar e acompanhar a vida funcional dos servidores ativos, aposentados e pensionistas (técnico-administrativos e docentes) nos aspectos referentes ao pagamento de proventos, auxílios e benefícios. Referidas divisões são subordinadas diretamente ao Departamento de Administração de Pessoal (DAP), um dos três departamentos que compõem a SRH. A equipe responsável por estas divisões, além de dois diretores, conta atualmente com 10 técnico-administrativos com formação em Administração, Ciências Sociais, Ciências Contábeis, Ciência da Computação, acadêmicos do curso superior de Tecnologia em Gestão da Educação Superior e alguns técnico-administrativos de nível médio.

A escolha dessas unidades para realização da pesquisa-ação, conforme relatado anteriormente, decorreu do fato de tais ambientes nos lançarem ao grande desafio na utilização das ferramentas de auto-avaliação e planejamento reflexivos e participativos na

perspectiva de elaboração de saberes e culturas novas, visto que desenvolvem atividades de rotina permanentes, alteradas apenas pelos impositivos da legislação vigente, decisões judiciais e outras decisões de instâncias superiores.

Não havia plano de trabalho, nem avaliações periódicas, do que faziam, possivelmente pela natureza do trabalho ou da cultura própria do modelo gerencial adotado na unidade. Neste particular, cabe ressaltar o fato de que não só as unidades possuem uma cultura interna, como as subunidades também a têm, sendo por essa razão que Moura (1990, p. 96-97) enfatiza que “toda empresa ou instituição tem sua cultura própria, implícita ou explícita, sadia, ou doentia”. Para ele, “a cultura está para a empresa como a personalidade está para o indivíduo, simplesmente ela existe”. Nas divisões citadas, também encontramos um jeito de pensar, sentir e agir dos grupos, uma cultura. É o que comentaremos a seguir.

Segundo os servidores técnico-administrativos das divisões que constituíram o *locus* da pesquisa, apesar de conhecerem a importância da auto-avaliação e planejamento e os terem como perspectivas, jamais conseguiram lograr êxito na vivência delas no ambiente de trabalho. As atividades de rotina e as que chegam sempre de última hora e *para ontem*, sob deliberação de instâncias maiores na Instituição e do Governo federal, atrapalhavam a incursão na área do planejamento e da avaliação reflexiva e participativa.

Pareceu-nos que não só os impedimentos aqui explicitados mas também o desconhecimento de como se desenvolvem tais ferramentas constituíam dificuldades para serem vivenciadas.

#### 8.1.1 Percepções dos servidores da subunidade SRH acerca da auto-avaliação e do planejamento participativos

Buscando compreender suas percepções acerca do trabalho participativo integrando auto-avaliação e planejamento, o grupo se subdividiu em dois minigrupos para refletir sobre a temática em causa. Distribuímos um questionário com algumas questões que levassem à reflexão, e quando perguntamos que idéia possuíam sobre auto-avaliação e planejamento participativos, e, ainda, se era possível vivenciar essas ferramentas de trabalho com o grupo, responderam:

**Auto-avaliação coletiva e participativa** envolveria a equipe inteira, empenhada em conhecer a sua própria realidade e tentar melhorá-la; a auto-avaliação é um sistema bom, mas quando se tem pessoas sérias para desempenhar; quando todos os integrantes da unidade participam; a avaliação é feita por você com a participação dos colegas; quando você examina a você e ao outro. (MEMBROS DA EQUIPE A).

Apesar de possuírem uma idéia acerca da auto-avaliação, acreditavam que naquele grupo ela só poderia se realizar se houvesse pessoas "sérias", sendo a palavra entendida por eles como pessoas que possuíssem coragem para desenvolver esse tipo de trabalho.

**Planejamento participativo** é de grande valia para o sistema, pois faz com que todos se interessem por um mesmo objetivo; todos colaboram; planejamento efetuado por todos; Dar opinião; seria muito bom trabalhar onde todos soubessem o que, por que e para que estão fazendo o que fazem. (MEMBROS DA EQUIPE B).

Sobre o planejamento participativo, manifestaram desejo de que o planejamento abrangesse toda a macro-unidade para que todos soubessem o que é feito em cada subunidade e compreendessem o trabalho como um todo.

É possível vivenciar essas ferramentas aqui porque todos que trabalham nestas divisões são funcionários comprometidos com a instituição UFC, desejam que a cada dia ela melhore, através de gestores e/ou colaboradores eficientes e com uma visão ampla do seu engrandecimento. Basta motivar, porque há integração entre todos; primeiro tem que se trabalhar a consciência das pessoas; motivá-las para que estas se integrem nos objetivos da divisão; com boa vontade, empenho e engajamento por parte de todos os membros da equipe, quaisquer dessas ferramentas são possíveis e só tendem a trazer benefícios para a unidade. (MEMBROS DA EQUIPES A e B).

Crêem na possibilidade de desenvolver as atividades integradas, desde que motivados a fazê-las e entendem que tais atividades, juntas, só trariam benefícios para a unidade SRH. O texto que produziram sobre suas dificuldades para realizar trabalho participativo consta no quadro 11.

#### **Quadro 11. SÍNTESE DAS DISCUSSÕES (SRH)**

Falando especificamente de nossa área de trabalho (setor), fazer planejamento fica assim meio que inviável uma vez que dependemos (nosso trabalho depende), em grande parte, do SIAPE. Assim o nosso trabalho, a execução das nossas tarefas, fica limitado ao cronograma.

Reconhecemos que uma prática avaliativa de nossas atividades certamente resultaria num melhoramento do desenvolvimento das ações no setor, e, como também, resultaria no crescimento do grupo, no entanto, seria necessária uma mudança de cultura no grupo, no sentido de que essa prática avaliativa fosse realizada de forma permanente.

É importante ser dito aqui que as ações executadas no setor, no que se refere a operacionalização do sistema SIAPE, são imediatamente avaliadas e checadas após sua execução, com a finalidade de evitar ou dirimir erros que induzam a prejuízos à clientela com a qual trabalhamos.

Equipe SRH

Fonte direta da pesquisa 2006

A maior parte dos técnicos estava habituada a trabalhos repetitivos e, quase individualmente, sem pensar muito no que produziam. Se isso naturalmente sucede tanto pela

natureza do trabalho, onde tudo que gravita ao redor da folha de pagamento, com prazos exíguos controlados pelo sistema e pelo tempo, também acontece pela falta de vivência de um trabalho em que se pense, planeje e avalie coletivamente.

Observamos certa centralização de informações, e por isso de poder, em alguns, e com isso, certa dependência nos demais servidores. Indagado acerca da mudança da centralização, comentaram: "aqui não adianta falar sobre como se deve agir coletivamente, pois nada muda". Se for certo que essa realidade parece comum às áreas burocráticas, também faz parte da história brasileira que sempre teve forte inclinação para o centralismo.

Existe uma evidente correlação entre as características psicossociais de uma cultura e os estilos gerenciais dominantes nesta mesma cultura. No caso brasileiro, estranhamente, não existem pesquisas confiáveis sobre os efeitos desta correlação. Precisamos criar uma **Teoria B**, que investigue os traços dominantes da cultura brasileira e seus efeitos sobre os padrões nacionais de gestão. (MOURA, 1990, p. 77).

Nós somos o resultado de um processo histórico de formação sociocultural, com traços ainda bem atuantes: a) somos um Estado que nasceu antes da Nação e que se criou, desde as origens, com uma forte inclinação para o centralismo e dependência do poder central. b) A história brasileira é marcada por comportamentos de base autoritária-benevolente, o que redundou igualmente numa tendência paternalista. c) Somos uma cultura de "individualistas", com pouco exercício de participação e de vivência comunitária. (MOURA, 1990, p.78-79 ).

É um conjunto de valores, crenças, princípios, sedimentados na vida organizacional e interagindo permanentemente com a estrutura e com o comportamento, criando maneira particular e duradoura de como se procede na organização. Na perspectiva do citado autor cultura, não é código de conduta, é cultura mesmo.

A cultura é um sistema de crenças (como as coisas funcionam) e valores (o que é importante) compartilhados (vivenciados por todos) e que interagem com a penetração nos sistemas e subsistemas) as pessoas, as estruturas e mecanismos de controle para produzir (efeitos) as normas de comportamento características daquela organização (como fazemos as coisas por aqui). [...] A cultura, uma vez criada e sedimentada, serve a várias funções: a) oferece uma interpretação da história da organização, o que ajuda seus membros a entender o tipo de comportamento esperado; b) gera comprometimento com os valores organizacionais, de modo que as pessoas adquiram o sentimento de que estão trabalhando por algo em que acreditam. Serve ainda como forma de controle organizacional, informalmente aprovando ou rejeitando determinados padrões. (MOURA, 1990, p. 83).

Cria uma clara filosofia sobre como o negócio deve ser conduzido. Gera atmosfera social em que todos se sentem parte do conjunto. Cria uma espécie de "personalidade de grupo", que enriquece o conjunto e cada um em particular. Favorece a adaptação dos novos e evita as condutas discrepantes. Contribui, poderosamente, para a sinergia de todos os esforços, numa direção comum dos resultados almejados. (MOURA, 1990, p. 84).

Quando uma cultura favorece a inovação, há espaço para que a instituição seja inovadora, mas, se bloqueá-la, será resistente à mudança. O modelo da gestão é uma espécie de paradigma de ação, compatível com a cultura, para orientar todo o comportamento gestor.

O grande desafio foi trabalhar em ambiente no qual a gestão não possuísse características visíveis de participação. A intervenção, desta forma, seria algo inovador. Foi possível identificar naquele ambiente uma espécie de resistência à mudança. A cultura presente denunciava a resistência.

Naturalmente que conhecer os saberes a serem construídos em ambientes de trabalho com prática reflexiva, coletiva e participante, mesmo que de forma velada, seria mais fácil, pois a linguagem utilizada pela pesquisadora e o bafejar de experiências embrionárias vividas pelo grupo, permitiria que, com maior rapidez e com menor esforço da pesquisadora e colaboradores, atingíssemos o objetivo do estudo, fosse para confirmar ou refutar a tese de que era possível.

Havia certo consenso no grupo sobre a importância do planejamento e auto-avaliação participativa reflexiva para o bom desempenho dos funcionários e da Instituição em qualquer local de trabalho, no entanto, seus membros pareciam não acreditar nessa possibilidade em se tratando daquela divisão, pelo fato de realizarem apenas atividades controladas pelo Sistema de Administração de Pessoal Civil (SIAPE) ou definidas pelo superior.

Como, então, planejar, refletir e avaliar sobre o que já estava definido? Acostumaram-se, quase sem perceber, à função de operadores de sistemas, sem reflexão coletiva sobre o que faziam. Não possuíam o hábito de reunirem-se para falar sobre o trabalho que realizavam nem avaliavam suas práticas. E, segundo algum: “dão graças a Deus quando findam uma atividade”, por isso não há integralidade na avaliação.

O grupo percebe que, no entorno das rotinas diárias ou mensais, sempre houve muito trabalho pendente a ser planejado e realizado na própria Divisão, mas, como desenvolvê-lo diante de um fluxo de rotina permanente, sem o mínimo de planejamento interno, sem a discussão coletiva de todo o Departamento de Administração de Pessoal (DAP) ou de toda SRH, sem o engajamento de todos? Acreditavam que a reflexão sobre as atividades na Divisão, materializadas num plano de trabalho, os levaria à produção de um tipo de conhecimento, talvez o conhecimento sobre a necessidade de pensar juntos.

Sobre essa necessidade, Schon (2000, p. 60-63) cunhou a expressão *reflexão-na-ação* para explicar como o *fazer* pode ser reflexivo. Para esse autor, o processo se desenvolve

da seguinte forma: os funcionários refletem criticamente sobre os problemas que se apresentam durante o “fazer” e assim refazem suas concepções acerca dele e continuam a trabalhar as conseqüências da nova concepção ou forma de agir que impuseram à ação.

Essas novas ações são submetidas às múltiplas avaliações. Com isso é enriquecido o repertório de soluções dos funcionários além de propiciar conversação reflexiva com a situação. Nesta reflexão, utilizam idéias e conceitos de seus repertórios de domínio do projetado. Não ficam nele, no entanto, também não generalizam para outras situações, mas se utilizam delas para identificar se a situação vivida já é familiar ou não; usam-na como precedentes para reflexão de situações novas.

A *reflexão-na-ação* envolve, necessariamente, experimento de reconstrução da idéia que extrapola a atitude de uma exploração experimental para uma de compromisso com a mudança. Trabalhando de forma organizada e reflexiva, o *conhecer* e o *fazer*, na concepção do autor, são inseparáveis, pois a investigação é uma transação com a situação permanentemente. Assim, o profissional

produz um conhecimento que é objetivo no sentido de que pode descobrir o erro - por exemplo, que ele não produziu a mudança que pretendia, mas seu conhecimento é também pessoal, sua validade é relativa aos seus compromissos com um sistema apreciativo particular ou uma teoria geral. Seus resultados são significativos apenas para aqueles que compartilhem de seus compromissos. (SCHÖN, 2000, p. 70).

Contrariamente ao que o autor argumenta, foi difícil, no início, para o grupo de pesquisa produzir qualquer mudança. Na verdade, a pouco e pouco, foram confirmando o velho ditado: *a teoria é uma e a prática é outra*. Durante os quatro primeiros encontros mensais, longo caminho se formava entre o que acreditavam e vivenciavam e entre o que planejavam e realizavam.

As atitudes pessoais e grupais confirmaram a tese há pouco expressa, durante algum tempo, pois decidíamos juntos os novos encontros e as atividades a desenvolver, sempre levando em consideração o melhor dia para o grupo, mas os encontros mensais ou quinzenais eram atropelados, ora por auditorias, ora por decisões superiores, ora pela falta de alguns membros. Quase nunca realizávamos as reuniões nas datas por eles mesmos marcada, ou nos adiantávamos ou adiávamos por alguns dias.

Qualquer motivo impossibilitava o encontro, a reunião. Percebemos que essa ação “encontro” ou “reunião” consistia dificuldade básica e elementar para o trabalho de pesquisa-ação, a parte mais difícil de acontecer, mas sem ela não poderia haver ação coletiva, participação, auto-avaliação, construção coletiva de saberes.



Possivelmente não faltava ao grupo a consciência de *corpo* como uma grandeza necessária existir num trabalho, e que Antunes (2005, p.16-17), em sua obra *A Prática de Novos Saberes* comentava. Sem essa consciência o grupo se sentia pequeno, frágil quando sozinho, comparando com o professor que, mesmo trabalhando com um grande público, se sentia sozinho, único.

Faltava-lhe “a consciência plena da unidade, a idéia essencial de que, muito mais que indivíduo, eles simbolizavam a energia imbatível de um *corpo-técnico*”. Havia, na verdade, certa consciência de *corpo*, mas tão somente em relação ao trabalho que desenvolviam no dia-a-dia, visto que se ajudavam mutuamente, mas não na pesquisa-ação, especialmente nos primeiros encontros.

Sem a total consciência de *corpo* durante os estudos investigativos, não importava a alguns faltarem às reuniões que eram marcadas, pois, eles, individualmente, sentiam-se apenas um nome e que não acarretaria perda nenhuma a sua ausência. Justificavam as ausências apenas pela consideração que nos tinham e não pelas colaborações que podiam dar ao trabalho.

Não era uma consciência plena, pois, mesmo admitindo que as ausências de alguns, uma vez ou outra, eram falhas, quando pensavam no Departamento como um todo e não apenas na Divisão, sentiam-se sozinhos. A discussão precisaria ir mais além do que somente na própria Divisão. Não eram ilhas e tudo se relacionava na SRH. Começavam a sentir a necessidade da discussão mais abrangente, indo além da Divisão. Então perceberam que planejamento não se faz de baixo para cima e que avaliação não se faz de cima para baixo. Sentiam a necessidade de um macroplanejamento na SRH, pois as atividades se inter-relacionavam o tempo todo. Foram entendendo aos poucos o quanto era necessário um trabalho integrado e participativo na Superintendência. “Nada cresce, nada muda e nada se constrói, a não ser a própria burocracia de cada dia”, dizia um membro do grupo.

Na verdade, como pessoa isolada, o técnico sozinho, é pouco, mas quando trabalha numa unidade onde existe a grandeza dessa consciência de *corpo*, sabe que, “ao falar, não o faz em nome pessoal, mas da unidade dos seus, a certeza de suas forças é imbatível, a solidez de sua coerência é inquestionável”. (P. 17).

A solidariedade entre uma equipe [...] não nasce pela junção de suas partes, mas antes pela laboriosa construção de uma consciente solidariedade. [...] a consciência de integração, o senso de solidariedade, a força de uma equipe jamais é concedida, não é presente que aqui e ali se recebe. Ao contrário, representa projeto que exige sólida e paciente construção, atenta ao detalhe de cada dia, integrada em nome de valores que democraticamente toda equipe consagrou (ANTUNES, 2005, p. 17-18).

A “consciência de integração” não foi tão percebida durante os encontros quanto foi o “senso de solidariedade”. Esta “sólida e paciente construção, atenta ao detalhe de cada dia, integrada em nome de valores que democraticamente toda a equipe consagrou”, e de que fala o autor, só começou a ser percebida a partir do quinto encontro, depois de demorada leitura, reflexão e avaliação do relatório dos cinco primeiros encontros, onde pudemos perceber com clareza as omissões, as dificuldades, os fracassos e as vitórias.

Naquele momento, concluíamos que o modelo de organização no qual estávamos inseridos padecia de certo marasmo em relação à importância da aprendizagem contínua que faz do exercício do trabalho um objeto de reflexão e pesquisa.

Esta pesquisa, compreendida como espaço de formação e produção de saberes, considerou o técnico-administrativo, na condição de gestor ou não, como sujeito da produção do conhecimento, um pesquisador que têm voz e cujo saber é respeitado, diferenciando de outras formas de fazer pesquisas. A organização, e muito particularmente o *locus* de pesquisa, terão muito a aprender com os processos reflexivos que possam acontecer entre seus profissionais, quando entenderem que o dia-a-dia poderá ser rico em produção de novos saberes.

As organizações também aprendem, mudando junto com seus profissionais. Todos podemos aprender a fazer do exercício do trabalho um objeto de reflexão e pesquisa. Os indivíduos e os grupos mudam mudando o próprio contexto em que trabalham. (LIBÂNEO, 2001, p. 134).

Historicamente, a formação humana sob o modo de produção capitalista vem preparando os profissionais de acordo com as necessidades de valorização do capital e da reprodução da força de trabalho como mercadoria. Não obstante o serviço público ter missão bem diferenciada dos propostos da iniciativa privada, a marca do trabalhador como objeto necessário à produção, e não como sujeito dessa mesma produção, transforma o ato de trabalhar em pura repetição-reprodução, e o trabalhador é transmutado em objeto.

Cardozo e Araújo Neto (2005), com base nos estudos de Braverman (1991), advertem quanto a uma possível desqualificação progressiva dos trabalhadores, na medida em que o desenvolvimento tecnológico e a automação degradam a execução direta do trabalhador na produção dos seus saberes, *grifo nosso*, haja vista que o trabalho de “alimentação das máquinas se restringe a tarefas simples e limitadas e a gestos elementares e repetitivos que não exigem altos níveis de qualificação. (CARDOZO e ARAUJO NETO, 2005, p. 165-167).

Foi possível observar no grupo um pouco disso, uma espécie de automatismo, ou uma quase escravidão aos comandos do sistema computadorizado com baixa predisposição e

tempo para novos aprendizados, salvo a participação de alguns técnicos em cursos de especialização e superiores oferecidos pela própria SRH em parceria com a Pró-Reitoria de Graduação e Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, já como forma de incentivá-los à continuidade dos estudos, não limitando suas inteligências ao *teclar* de um comando. Percebemos que os três técnico-administrativos que não quiseram fazer parte do grupo de pesquisa naquela divisão não nos pareceram tão entusiasmados com a questão da aprendizagem.

Friedmann é citado por Cardozo e Araujo Neto, (2005, p. 165-167) como opositor dessa idéia. Sobre qualificação dos trabalhadores, ele enfatiza que o desenvolvimento tecnológico leva ao predomínio de tarefas mais difíceis, mais complexas e por isso mesmo suscitam maior qualificação por estarem no domínio da informação, da comunicação.

Conforme Machado (1996), mais tarde, Naville e Kern & Schumann evidenciam o caráter contraditório e complexo de mudanças na qualificação, ou seja, o movimento permanente de desqualificação e qualificação que promove o avanço tecnológico, pois, ao mesmo tempo em que provoca a diminuição do número de trabalhadores, promove a reclassificação qualitativa dos que ficam.

Enfoques à parte, o fato é que observamos um pouco de tudo isso no grupo com certa predominância para a realização de tarefas completamente automatizadas. Sobre isso, falou-nos a Diretora de uma das Divisões envolvidas na pesquisa:

Aqui, até que já pensamos em organizar treinamentos internos sobre o sistema com o qual lidamos, para que todos se capacitem a melhor utilizarem as ferramentas do sistema, mas estamos sendo constantemente atropelados pela folha de pagamento que consome todo o nosso tempo, isso sem contar com trabalho centralizado sem que outros departamentos ou divisões tenham acesso ao sistema. Outros, por não saberem operá-lo despejam parte de suas atribuições aqui nesta Divisão. Por ai você pode observar como é difícil aprendermos algo que não seja processar folha de pagamento. (DIRETORA DE DIVISÃO).

São muitas as nossas dificuldades, infelizmente não há um espaço para apresentarmos nossas críticas e sugestões, e mesmo que haja este espaço pra se dizer, elas serão apenas ouvidas. (MEMBRO DO GRUPO).

Aqui tentamos ajudar uns aos outros em muitas tarefas e ainda por cima fazemos um mesmo trabalho todo mês. Exemplo disso é o lançamento do adicional noturno, é um tal de faz e desfaz por falta de planejamento e avaliação [...] quando poderia ser feito automaticamente lá pelo outro departamento. (MEMBRO DO GRUPO).

Esta ação meio *robotizada*, esse descaso para com a necessidade que o indivíduo possui de realimentar-se para a própria sobrevivência subjetiva e objetiva é a alienação que

faz produzir, permanentemente, visões estreitas ou engessadas do mundo e das pessoas. Essa vinculação cotidiana somente aos sistemas computadorizados produz uma espécie de esvaziamento do indivíduo, reduzindo-o, sem que ele perceba, a mero possuidor de força de trabalho, uma máquina que dialoga ciberneticamente com outra máquina, ou um objeto que opera, um operador que aprende como funciona a máquina. Sua única interação silenciosa acontece por meio de um teclado. O que salva é o diálogo que é estabelecido com os pares, ou seja, com o grupo que opera.

Por fim, esse grupo possui ligação muito forte com o sistema SIAPE e suas múltiplas transações, trabalha sob certa pressão do cronograma desse mesmo sistema, é preso a decisões e a calendários definidos por instâncias superiores a UFC. De suas ações depende o pagamento correto e em tempo hábil de todos os funcionários da UFC. O trabalho se caracteriza como efetivamente de controle. Seus técnicos trabalham com possibilidade de erro zero. Lidam com as mais diversas situações de lotação, afastamento e movimentação do complexo quadro de funcionários de uma universidade com três mil e setecentos servidores técnico-administrativos ativos e quase dois mil servidores docentes. São ainda responsáveis pelo pagamento correto e atualizado dos proventos de aposentados e pensionistas.

O trabalho que realizam não é, de todo, previsível, visto surgirem de várias instâncias informações que alteram seus roteiros de trabalho, razão por que é difícil de ser planejado por eles sozinhos; estão condicionados ao Sistema de Administração de Recursos Humanos (SIAPE) que, às vezes, o informa certas alterações por meio de um informativo do próprio SIAPE denominado COMUNICA; suas demandas dependem do Ministério do Planejamento, do Ministério da Educação, de decisões judiciais atípicas, do reitor ou do superintendente de Recursos Humanos.

Pensam rápido coletivamente, não têm tempo a perder, mas, com frequência, executam individualmente suas tarefas com parcial supervisão da Diretora. Não possuem ambiente de trabalho adequado, (espaço físico) nem propício ao desenvolvimento de atividades que exigem concentração. Há muito barulho, muito atendimento ao público, atrapalhando a elaboração de demorados cálculos e registros de dados para alimentação permanente do sistema.

Além da responsabilidade para com suas tarefas o que os motiva é o sentimento de amizade que nutrem uns pelos outros. Não dispõem de tempo para refletir coletivamente no que fazem enquanto fazem, embora tenham encontrado tempo para 12 encontros durante a pesquisa.

Não planejam, e, quando o fazem, na tentativa de resolver as pendências que se acumulam, não conseguem cumprir o planejado. Lamentam o fato de não saberem como avaliar. Não se replanejam quando o que programaram não se realiza. Há muita descontinuidade. Não há tempo para treinamentos internos que possam socializar saberes da prática dentro do próprio grupo e com isso reduzir o nível de concentração de atividades em alguns servidores. Apagam incêndios, mas não chegam a identificar-lhes todas as causas. Têm esperança de melhorar a organização de suas atividades, mas reconhecem depender da gestão maior. Esperam uma administração mais participativa, planejada e avaliada coletivamente em toda a SRH; uma espécie de planejamento estratégico.

Não demonstram gostar de reuniões; entendem que muitas reuniões constituem perda de tempo, são demoradas e não são objetivadas. Acreditam que as avaliações não modificam alguma coisa porque não há continuidade. A cultura de descontinuidade e descumprimento de prazos do serviço público é vergonhosa e abarca toda a Instituição.

Citam que o único momento em que toda a SRH se reúne é bimestralmente durante o café da manhã dos aniversariantes e nas confraternizações anuais por ocasião das festas natalinas, o que é satisfatório, no entanto, tais confraternizações não constituem momento avaliativo, é muito mais de agradecimentos e de elogios, é somente festa. Ressentem-se da ausência de reuniões para auto-avaliações e planejamentos integrados e participativos de todos os diretores de Departamento e Divisão da SRH e acreditam que sua prática pudesse resolver muitos dos problemas que enfrentam.

## **8.2 Divisão de Zeladoria (MEAC)**

Em nossos contatos com as diretoras geral e administrativa da MEAC sobre a possibilidade de escolha de uma das subunidades para a intervenção, observamos o seu interesse para que a Divisão de Zeladoria, uma subunidade no hospital, fosse o *locus* da pesquisa. Justificaram que no respectivo setor havia difícil relacionamento entre o grupo, pois lá se encontravam servidores da UFC, do Serviço de Assistência da MEAC (SAMEAC) e da empresa de limpeza SERVAL.

Seria possível, então, auto-avaliar e planejar em ambientes com evidentes conflitos interpessoais? Não podíamos antecipadamente responder a esta pergunta porque, evidentemente, não tínhamos certeza quanto às dificuldades que encontraríamos, apenas supúnhamos não ser tão fácil. Este foi, porém, o segundo desafio que aceitamos, também, pela acolhida da gestão, visto que a aquiescência à intervenção estava declarada.

Nossa idéia inicial era trabalhar com o grupo de assistentes sociais ou com a

Diretoria de Administração, pois não trabalhavam com plantões em que grupo ficaria muito dividido como as demais categorias daquele hospital, trabalhavam em tempo integral e assim garantiríamos o envolvimento maior de toda a equipe na intervenção, mas fomos convencida a materializá-la naquele setor. Considerando a dificuldade para inserção em outras unidades da UFC, resolvemos, em comum acordo com a diretora da referida Divisão, e obedecendo aos demais critérios já citados, iniciar o trabalho.

A missão dessa Divisão é “coordenar as ações de higiene e limpeza do hospital eliminando total ou parcialmente a carga microbiana de superfícies, destruindo os microrganismos na forma vegetativa existente nas superfícies inertes, removendo toda a sujeira” (RELATÓRIO PE, 2004, p. 22)

Competia à diretoria e à assistente social do setor coordenar e acompanhar todo o serviço de desinfecção, descontaminação e limpeza do hospital, provendo os meios necessários (material e pessoal), organizando e acompanhando as turmas de zeladores nos três turnos, orientando e promovendo capacitações para o desenvolvimento de habilidades e competências da equipe.

Bem diferente da SRH, na MEAC, o serviço que o grupo desenvolvia era composto de rotina fixa, alternado apenas pelas trocas de posto de limpeza, entre eles, por algum motivo. Suas atividades diárias se constituíam basicamente em arrumar o carrinho do material de limpeza, varrer, lavar, passar pano, tirar o pó, lavar banheiros, recolher papel e, depois de tudo, arrumar o carrinho de volta ao local de antes. Não havia muito o que planejar; tudo era feito mecanicamente. Pensar sobre o que faziam, somente individualmente, como diziam eles:

Pensamos, somente, nos nossos problemas, nas nossas raivas ou então quando o detergente ou o sabão mudam, mas isso agente pensa sozinho, não precisa da opinião do outro para nada. Nosso trabalho é individual. Nos reunimos para trocar postos ou turnos por alguma necessidade. As nossas reuniões são mais para resolver alguma coisa que não está dando certo. (MEMBRO DO GRUPO).

Os problemas de relacionamento interpessoal deles e entre eles e alguns setores da MEAC, eram sensíveis. Possivelmente, foi pensando nisso que os diretores escolheram aquela subunidade para a intervenção. Esperavam que houvesse alguma mudança. Apesar de não ser o objetivo deste estudo, os encontros promoveriam reflexões neste sentido, haja vista os vários momentos de auto-avaliação que aconteceriam.

Os planos de trabalho da Divisão consistiam em definição de locais e equipes para desinfecção, descontaminação e limpeza, no entanto, eles cobravam que houvesse mais

respeito para com eles, que não fossem tratados como *lambe-chão*, como diziam, principalmente pelos médicos e enfermeiros.

Relatos de uma servidora, colhidos no Relatório de Planejamento Estratégico MEAC, na sua fase diagnóstica, apontava para a necessidade de um plano de trabalho mais abrangente. “Precisamos melhorar cada vez mais, não só na parte material ou do consumo da casa, mas, principalmente, a parte interior de cada membro da casa. Existe uma força em cada um de nós, e é esta força que pode gerar mudanças”. (MEMBRO DO GRUPO).

A força de que falava a participante era justificada por outra ao comentar que, sem o aproveitamento dessa força de forma positiva, a situação poderia se tornar caótica:

[...] nem todos da zeladoria fazem seu serviço, alguns ficam esperando o outro, ou pior, ficam passeando ou olhando o serviço do outro para dizer para a diretora. Outros já fazem todo tipo de serviço, sem divisão, sem organização. Há pouca gente trabalhando e ficam jogando a gente para lá e para cá sem respeitar o plano das escalas que é feito. Há discriminação com a gente, o pessoal da zeladoria é acusado de qualquer erro, descuido e desaparecimento de coisas (bens), não somos tratados como merecemos. Nossa chefe é nota dez, porém alguns abusam da bondade. (MEMBRO DO GRUPO)

O comentário da servidora referia-se à necessidade de momentos reflexivos durante o trabalho e que quase nunca aconteciam. Uma reunião é sempre para resolver um problema e nunca uma atividade permanente que propicia engajamento e produção coletiva de um saber necessário ao melhor desempenho das ações e a harmonia do grupo de trabalho.

Durante a pesquisa, procuramos pensar sobre as questões relatadas pelos servidores, não somente no Relatório do Planejamento Estratégico, mas que se repetiram na fase de contextualização do ambiente de trabalho.

Conforme Maciel (1999, p.73), “a pesquisa-ação pressupõe a construção participativa de conhecimentos capazes de refletir sobre a atividade humana”. Para a construção de um paradigma próprio do conhecimento recorreremos à Teoria Crítica da Sociedade, elaborada por Jürgen Habermas, que tem na Teoria da Ação Comunicativa seu principal escopo.

Se as relações de grupos são processos interativos mediados pela linguagem, cujos participantes questionam e buscam entendimento acerca das diferentes visões de mundo, poderia, então, haver experiência de aprendizagem e a mudança de consciência no grupo.

Neste sentido, iniciamos o trabalho, realizando o primeiro encontro para conversar sobre o objetivo de trabalho. Estiveram presentes 18 zeladores, sendo a maioria com segundo

grau completo, excetuando-se alguns zeladores pertencentes ao quadro da Empresa SERVAL, que são bem mais jovens. O grupo todo está na faixa etária entre 22 e 47 anos, inclusive a assistente social da Divisão e a diretora com pouco mais de 50 anos.

Encontramos mais receptividade no grupo de zeladores da SERVAL, no qual destacaram três das mais atuantes servidoras do grupo durante a intervenção. A diretora da Divisão era bem aceita pelo grupo e esteve presente a todos os encontros, participando das atividades juntamente com a assistente social. Faziam parte do grupo e tinham cuidado de manifestar suas idéias sempre após as colocações do grupo para não induzi-los a pensar com seus pensamentos. Apesar do nosso receio pelo grau de participação que iríamos encontrar, nos surpreendemos um pouco, tanto pela compreensão que possuíam sobre o tema focalizado, como pelo nível de engajamento para com as atividades planejadas. Outro temor era de que, por desenvolverem atividades repetitivas, não houvesse clima propício para um trabalho mais reflexivo, mas, assim mesmo, prosseguimos com a pesquisa.

A respectiva Divisão é uma subunidade da MEAC que estava igualmente participando do Planejamento Estratégico (PE) que a Instituição realizava. Nessa divisão a primeira fase diagnóstica do PE contendo levantamento das necessidades/dificuldades, facilidades, programação das ações, objetivos, políticas e estratégias já estava concluída. O processo ficou apenas na fase diagnóstica.

A MEAC iniciou o planejamento estratégico em 2004, mas interrompeu em 2005 em razão da greve dos servidores técnico-administrativos. Em 2005, iniciamos a intervenção com a pesquisa-ação, quando o processo havia precedido a um diagnóstico. O primeiro relatório produzido pelo (PE), resultante da elaboração participativa da fase diagnóstica, foi realizado com doze setores administrativos: Nutrição, Farmácia, Recepção, Lavanderia, Costura, Arquivo, Manutenção e Engenharia, Faturamento, Secretaria, Almoxarifado, Secretaria, Pessoal, Compras, Contas a Pagar, Contabilidade e Zeladoria onde foram ouvidas 172 pessoas, sobre a compreensão da realidade atual.

Com essa visão, cada um se posicionou, comprometendo-se social e institucionalmente como parte de um projeto comum, que deu origem ao Relatório do Plano Setorial da Administração 2004, onde fizemos nossa primeira incursão de leitura no sentido de conhecer a Subunidade de Zeladoria. A compreensão da necessidade de melhoria permanente nos processos e das pessoas que trabalham na MEAC era evidente.

Um fator motivador para o desafio, mas que ao mesmo tempo nos assustava, foi o fato de que a equipe de zeladores era formada por aproximadamente 45 pessoas, oriundas de



três órgãos distintos. Em cada turno, havia zeladores dos diversos órgãos e optamos pelo grupo mais presente ao trabalho e com maior número de trabalhadores das três origens.

As dificuldades e facilidades decorrentes de tamanha complexidade poderiam enriquecer o trabalho. Dos 45 zeladores, escolhemos o grupo de zeladores que trabalhava no turno da manhã, embora esta mesma equipe, algumas vezes, se revezasse nos turnos da tarde e da noite, mas a frequência maior era no turno da manhã. A diretora da Zeladoria, juntamente com a assistente social da equipe, decidiram participar efetivamente de todo o trabalho de pesquisa. Nosso primeiro encontro deu-se em setembro/2005, com a presença de 18 zeladores das três mantenedoras.

Nesse encontro, conversamos sobre a pesquisa-ação – o que é, como se realiza, o porquê de ser naquele ambiente e com aquele grupo, o que estudaríamos juntos, o que tentaríamos descobrir com a pesquisa, enfim, o que aprenderíamos, como planejaríamos, avaliaríamos etc. Em seguida, discutíamos a adesão para aquele tipo de trabalho, pois este deveria ocorrer de forma voluntária.

A adesão voluntária à intervenção ficou em média de 12 pessoas, os demais freqüentadores dos encontros oscilava entre 12 e 16 e vinham mais por curiosidade e respeito à diretora, que participava do trabalho na perspectiva da produção de um saber juntamente com seu grupo.

A equipe final foi formada por 14 zeladores, sendo composta de 04 (quatro) servidores do sexo masculino, ambos com formação de Nível Médio e 09 (nove) servidores do sexo feminino, sendo 04 (quatro) com formação completa de Ensino Médio e 06 (seis) com Ensino Fundamental, além da assistente social e da diretora, ambas com nível superior.

Partimos do estudo e análise do Relatório do PE da equipe de consultoria, responsável pelo planejamento estratégico da MEAC para conhecermos as atribuições de cada um e as competências do Setor e da Diretoria.

Após a familiaridade com o grupo e com suas atividades, fomos observando algumas características que se configuravam como a cultura presente. Todos os dias às 11h se reuniam no refeitório para o almoço coletivo, e, quando chegava essa hora, era impossível continuar qualquer diálogo com eles, mesmo percebendo que havia um respeito e um carinho todo especial pela diretora e extensivo à assistente social. Ninguém os segurava naquele momento, o que era bastante compreensível. Os homens do grupo eram mais inquietos e podemos observar que estavam ali mais pelo respeito à diretora. Com o tempo, fomos também ganhando confiança deles, mas se sentiam pouco à vontade. Na verdade quem mais

contribuiu neste grupo foram as mulheres. Sentiam-se motivadas a discutir assuntos do seu interesse direto, como o fato de nem todos colaborarem com as tarefas que eram planejadas para o mês. Havia sempre um subgrupo dentro do grupo que se responsabilizava pelo acompanhamento ao plano de trabalho que traçávamos. Não possuíam o hábito ou cultura de se reunirem para planejar nem para avaliar suas atividades. Reuniam-se apenas para definir suas áreas de atuação no dia ou na semana ou para serem advertidos se algo estivesse errado. Assim mesmo, elogiavam a forma como eram tratados pela diretora, que muito carinhosamente lhes advertia sem humilhá-los.

Apesar de algumas diferenças, os zeladores do grupo de funcionários da SERVAL eram mais próximos uns dos outros, mais unidos, embora sentissem que formavam, na verdade, apenas um grupo e não uma equipe. Souberam encontrar a diferença entre essas duas formas de organização dos trabalhadores em um setor de trabalho. Para eles, uma equipe era mais coesa, solidária, cúmplice, integrada, e um grupo era apenas um ajuntamento de gente com objetivos muito diferentes. Juntos, mas separados por interesses pessoais e quase nunca profissionais.

Havia de fato visível animosidade entre os zeladores da SAMEAC, UFC e SERVAL, sendo estes últimos os que mais participavam dos encontros. Pareceram-nos mais interessados, mais comprometidos, até porque tinham muito medo de perder seus empregos, o que parecia não acontecer com os servidores da SAMEAC e UFC. Estes, com raras exceções, demonstravam indiferença para com o trabalho e não se interessavam por assuntos que não fossem aumento salarial, decisões judiciais etc.

Notava-se certa apatia, naquele grupo, porém muito própria do servidor público insatisfeito com o mundo. Acredita-se que a estabilidade no emprego para o servidor público, se por um lado foi uma nobre conquista da categoria, após tantas lutas para ensejar segurança no emprego, também promoveu, em muitos casos, certa acomodação dos servidores durante muito tempo. Sentem-se seguros no emprego e alguns se acomodaram apenas a cumprir o horário de trabalho ou o expediente que nem sempre corresponde a realizar algo de útil.

Em 2005 e 2006, com a possibilidade de capacitação e qualificação que o novo Plano de Cargos de Carreira dos Servidores Técnico Administrativos em Educação (PCCTAE) ensejou, é que se observa, na SRH, procura maior dos servidores pelos cursos de capacitação que a SRH oferece por meio do Departamento de Desenvolvimento de Pessoal (DDP) que promove, realiza e acompanha tais cursos.

A possibilidade de ganhos financeiros com as qualificações incentivou os

servidores a concluir cursos interrompidos há muito tempo. A SRH hoje oferece aos servidores técnico-administrativos qualificações em vários níveis, desde o Ensino Fundamental, sendo o Ensino Fundamental e Médio promovidos pela Escola Neudson Braga, da Secretaria de Educação Básica do Ceará (SEDUC), em parceria com a SRH, os cursos de graduação em Tecnologia de Gestão da Educação Superior em parceria com a Pró-Reitoria de Graduação da UFC, e os cursos Gestão Universitária, em nível de especialização, e o mestrado em Gestão de Políticas Públicas, em parceria com a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação/UFC, todos destinados aos servidores da Instituição. Esta novidade mobiliza os servidores, tirando-os da fase da apatia e acomodação a que se entregaram durante bom tempo na UFC.

#### 8.2.1 Percepções dos servidores da MEAC acerca da auto-avaliação e do planejamento participativos.

Para fazermos o levantamento sobre as idéias que os servidores possuíam acerca da auto-avaliação e planejamento participativos, além da discussão no grupo maior, foram formados dois grupos de seis participantes cada qual, para sintetizar as discussões acerca da temática, utilizando-se de um questionário que os norteava a organizar suas percepções sobre cada atividade. Este mesmo questionário foi também aplicado na SRH, com êxito, para organização das respostas.

Sobre o planejamento, foram enfáticos:

Só se deve planejar algo que está na condição de se fazer; Nem tudo que se planeja faz, por conta da falta de responsabilidade”. Planejar é tarefa difícil para qualquer um; E se planejar é difícil, avaliar é pior ainda. Fazer as coisas juntas, aqui é mais difícil ainda. Não tem tempo para se reunir. Pensar junto sobre o trabalho é bom, é importante, mas pode dar problema na hora de avaliar. Às vezes a gente não gosta de ouvir que não foi bom o que fizemos, mas se todos assumirem a culpa, e não só um, é mais fácil. Também se for como a nossa diretora faz é maravilhoso, agora se for como outras[...] Ela sabe ouvir e corrigir sem humilhar. (Síntese -MEMBROS DOS GRUPOS A e B).

Observamos que o grupo dispensa tratamento especial à diretora, especialmente por esta tratá-los com respeito, ensinando-os a fazer o que é certo sem culpá-los pelo que supostamente pudessem ter errado. Não alimentava a política do erro e os tratava com a mesma atenção que dispensava às demais chefias ou aos seus superiores hierárquicos. Durante o ano em que tivemos reuniões, conversávamos tanto com a diretora como com a assistente social sobre o andamento da investigação da qual eram co-pesquisadores, como sobre os comentários que cada um fazia sobre o trabalho, até para entender o porquê de algumas

manifestações de tristeza ou de alegria, e podemos interpretar não somente o que era dito pelo grupo, como pudemos observar essa característica na diretora. Era uma pessoa cuidadosa, responsável, mas, acima de tudo, humana. O mesmo acontecia com a assistente social que se mostrava interessada, responsável e diplomática no trato com as questões mais complexas.

Durante alguns meses, essa assistente social foi substituída por outra sido contratada recentemente, e, mesmo apesar das diferenças entre uma e outra, pudemos observar que ela tratava bem os servidores, mas não demonstrava pela diretora o mesmo respeito e admiração que a outra assistente social lhe dispensava.

Sobre o trabalho participativo, o grupo produziu o texto do quadro 12 que demonstra o quanto são conscientes da necessidade do trabalho em equipe, participativo.

#### **Quadro 12. SINTESE DA DISCUSSÕES (MEAC)**

Compreendemos que é difícil a organização para um planejamento sério. Pode-se até fazê-lo no papel, difícil é realizá-lo. Reunir todo mundo é tarefa complicada, aceitar o que os outros têm a nos dizer sobre nós mesmos não é fácil. Assim achamos que é preciso uma aprendizagem para isso.

Avaliar só é mais fácil quando se tem consciência do que se faz, quando se é honesto.

A avaliação coletiva é certa, mas cada um, individualmente, precisa se auto-avaliar e ser avaliado, pois na coletiva muitos encobrem os problemas dos outros.

No nosso grupo o sentimento ainda não é de equipe, mas de grupo. Trabalhando assim poderá se chegar a entender e viver como uma equipe.

Acreditamos que um trabalho feito com a participação de todos é uma experiência que vai ajudar a pensarmos como equipe e aprendermos novos conhecimentos, novas aprendizagens, não só para o trabalho, mas para nossas vidas.

Equipe MEAC

Fonte direta da pesquisa 2006

Durante os relatos e neste texto, observamos que, apesar de não terem o planejamento e avaliação participativa como práticas em suas rotinas, possuíam certa noção da dificuldade que é trabalhar em equipe, fazer auto-avaliações coletivas.

Apesar de trabalhos tão diferentes e considerando o grau de instrução na maioria dos participantes de cada grupo, as percepções e os conhecimentos que os grupos da SRH e MEAC traziam acerca do trabalho integrado de auto-avaliação e planejamento participativo não ficaram tão distantes. Nos seus relatos, era visível a importância que atribuíam a esse trabalho, embora não desconhecêssem a dificuldade que poderia existir para qualquer ambiente desenvolver ações dessa natureza.

Os conflitos pessoais de servidores das três mantenedoras não ocasionaram à investigação nenhum problema grave que comprometesse tanto a pesquisa quanto a análise comparativa dos dois ambientes. Como ambos não tinham experiências nessa área, partiram

do lugar comum - o desconhecimento de como se trabalha de forma participativa -, utilizando-se dos instrumentos da auto-avaliação e do planejamento integrados. Foi como começar do zero para as duas equipes, a natureza do trabalho foi o que os diferenciou, e, ainda assim, não comprometeu o resultado da pesquisa, visto que ambos elaboraram os mesmos conhecimentos, expressos, às vezes, em linguagem mais ou menos rebuscada, mas a idéia central capturada era a mesma.

Em relação ao grau de instrução, percebemos pouca diferença na elaboração dos textos. Algumas vezes, as idéias eram mais bem elaboradas na SRH, outras vezes na MEAC. Nesta última subunidade, os servidores, a maioria com Segundo Grau e Ensino Fundamental II, uniam-se à diretora e à assistente social e o texto se apresentava de maneira mais clara. Como escrever é sempre mais complexo do que falar, às vezes demonstravam dificuldades em fazer um texto mais elaborado, mas, nas situações ideais de fala, entendiam-se perfeitamente, daí a necessidade de um relator em cada grupo para sintetizar as idéias discutidas durante os encontros. A síntese lida pelo relator era submetida novamente ao grupo para que fosse garantida a veracidade das idéias dos falantes.

No campo das idéias, as discussões caminhavam na mesma velocidade e com a mesma intensidade nos dois grupos. Por diversos motivos, os consensos a que chegavam demoravam mais em um grupo do que em outro.

Em síntese, as especificidades de cada subunidade não comprometeram a produção de novos conhecimentos, que era o objetivo maior de nosso estudo, porém, poderíamos dizer o mesmo da formação de cultura de auto-avaliação que, pela descontinuidade da investigação, poderá não fomentar mais o desejo dessa elaboração, até porque envolveria toda a unidade e não somente aquela Divisão.

A experiência com essa modalidade de investigação nos mostrou que é possível capturar dados imprescindíveis à discussão e elaboração das bases de constituição dessa cultura auto-avaliativa em qualquer ambiente da UFC, desde que haja, acima de tudo, coragem e um "querer" coletivo dos servidores envolvidos e, sobretudo, da gestão.

Os dois grupos da pesquisa possuíam missões, competências, atividades, características e histórias de vida distintas, porém ligados entre si por aspectos próprios da cultura interna e pela necessidade do cumprimento da missão da UFC.

## 9 ETAPAS/FASES DA INVESTIGAÇÃO – PLANO DE PESQUISA

Ante a impossibilidade de mudar o mundo cada homem e mulher, mudará a conduta interna e conquistará o seu lugar ao sol da harmonia, impondo a mudança geral. (JOANNA DE ANGELIS).

Com esteio no detalhamento e nas reflexões nos capítulos anteriores, este apresenta as fases/etapas da pesquisa, organizadas num plano de ação que materializa nossa inserção na fase de coleta nos dois grupos de estudo, a sensibilização para a participação, o diagnóstico de cada ambiente.

### 9.1 A organização coletiva do plano de pesquisa

Para Gandin (1999), o que move as pessoas e instituições ao esforço de transformar alguma realidade é essa percepção dos problemas e a esperança de poder modificá-los (GANDIN *apud* LACERDA, 2004, p.106). Foi talvez o esforço de transformar a realidade de seus locais de trabalho que moveu esses dois grupos a se engajarem na pesquisa, com todas as adversidades provenientes do tipo de atividade que desenvolvem.

Para caminhar nessa direção, Sacristán (1999, p. 11) alerta sobre o rumo que um trabalho deve ter. “[...] acreditamos que o nosso trabalho precisa ter um rumo, por mais provisório e consensual que seja; pensamos que a tarefa de educar deve ser dirigida por algumas idéias-mestra *plasmadas* em projetos compartilhados e assumidos individualmente”. Para o primeiro momento, foi necessário dar um rumo à pesquisa, definir algumas linhas de ação ou idéias-mestras.

Os primeiros encontros foram programados para demarcar a extensão e os limites da proposta, bem como para discutir sobre a questão central da intervenção – o problema de pesquisa. Em seguida, iniciamos os encontros com minitreinamentos sobre a auto-avaliação e planejamento participativos, discutindo o conceito de cada atividade avaliação, auto-avaliação, planejamento, participação, reflexão, saber e cultura. Utilizamos um questionamento em forma de proposição na SRH e na MEAC para promover uma discussão sobre os temas principais: “Auto-avaliação coletiva com planejamento participativo e reflexão permanente produzem um saber, uma aprendizagem no ambiente de trabalho, enquanto educam para convivência colaboradora, criando nova cultura”?

Cada termo dessa proposição era discutido nos encontros mensais de aproximadamente uma hora e meia e uma atividade a ser realizada entre um encontro e outro, num total de 12 encontros.

Quando percebemos certa familiaridade do grupo sobre os temas, iniciamos a

contextualização das subunidades de trabalho. Vivenciamos a auto-avaliação coletiva e individual, ou seja, a avaliação interna do ambiente, permitindo a visão menos amedrontada sobre equívocos e acertos no trabalho.

Sob a denominação de *O contexto – da realidade às expectativas*, após as discussões, elaboramos um questionário que, ao ser respondido pelas equipes, dava conta da realidade e de suas expectativas, revelando a maneira como a percebiam, uma espécie de auto-avaliação da subunidade.

Foram questões como a missão e as competências das subunidades, a maneira como planejavam e se avaliavam, as dificuldades encontradas, as soluções propostas para melhorar, idéias que possuíam antes e depois das discussões acerca da auto-avaliação o do planejamento participativos, e, ainda, as interferências ou os efeitos da globalização, das novas tecnologias sobre o trabalho que realizavam. Por último, indagávamos como o restante das subunidades e a gestão superior da UFC, interagiam com as subunidades, facilitando e/ou dificultando o desenvolvimento de suas atividades. As respostas a essas questões se apresentam nos capítulo seguinte.

Os encontros mensais seqüentes constavam de auto-avaliações e replanejamentos, enriquecidos com leituras e reflexão de textos. Era um plano de trabalho a ser realizado pelo grupo durante um mês. Nos encontros, eram discutidas as facilidades e dificuldades na realização do que planejavam, o engajamento, a participação, os conhecimentos advindos dessas práticas.

Neste sentido, os planejamentos não eram, como diria Toni (2006), ritos formais, falados em código e desprovidos de substância, visto que é o “ritualismo que mata o “bom” planejamento e condena à mediocridade, dirigentes e funcionários”. Planejar, diria o autor, é “priorizar e resolver problemas e isto pressupõe uma determinada visão-de-mundo”, um certo compartilhamento onde o grupo planeja e formula estratégias consensuais, jamais neutras. Não caberia aqui um planejamento meramente técnico que seria adivinhação e charlatanismo, mas uma construção com possibilidade de se desmoronar uma parte, se desfazer e refazer-se, continuamente, sem chance de exterminação.

Por outro lado, Gandin (1994, p. 110) lembra que todo planejamento requer uma sustentação técnica, mas é preciso ter cuidado para não burocratizar demais com muitos quadros sem justificativas teóricas e sem procedimentos técnicos claramente fundamentados. Para um grupo sem experiência, foi necessário prudência; relacionar e programar atividades com certa periodicidade foi o início de tudo. Neste sentido, após muitas discussões sobre os

problemas internos, as necessidades e o envolvimento do grupo, eram definidos as ações e, a partir daí, um miniplano de trabalho era montado.

Um planejamento não é apenas um plano, é muito mais do que isso, é todo um conjunto de idéias, políticas, diretrizes, linhas de ação, definição de objetivos, metas, definição de recursos humanos materiais etc, que se materializam por meio de planos, programas e projetos. Em se tratando das subunidades *locus* da pesquisa, elaboramos planos de trabalho com periodicidade mensal materializando o planejamento.

Ainda segundo Gandin (1994), não é necessário que todos os envolvidos no planejamento tenham completo domínio sobre as técnicas de planejar. No processo participativo, isso poderá acontecer na medida em que ele é edificado coletivamente; o importante é que alguém no grupo saiba conduzi-lo. Da mesma forma é a condução dos momentos avaliativos. É necessário que alguém do grupo conheça sobre o assunto e, ao mesmo tempo, saiba coordenar grupos, liderar sem obscurecer os demais integrantes, possua bom relacionamento intrapessoal e interpessoal, saiba aprender com o grupo e, ao mesmo tempo, mesmo sem deixar isso muito evidente, também os ensine.

Balzan (1996, p. 161) recomenda ser necessário haver uma intencionalidade no sujeito que ensina, mesmo que oculta. “Difícilmente diríamos que uma pessoa está ensinando algo a alguém se esta pessoa não tem a menor intenção de que este alguém aprenda o que está ensinando”.

[...] se este planejamento é fundamentado em intenções do sujeito ‘(facilitador, pesquisador, professor, diretor etc)’ que considera realidade, conhecimentos anteriores, interesses, etc – e no conteúdo que pretende que eles compreendam – então é mais provável que haja aprendizagem e, por consequência, a probabilidade de que, ao ensinar, se esteja, de fato, educando, tenderá a aumentar. (P. 162).

Desta forma, entendemos que a prática reflexiva da auto-avaliação e do planejamento participativos é um processo educativo, porque pode elaborar um saber que não fica apenas no intelecto. Poderá mudar também atitudes e comportamentos. Tanto mais aprendem nessa vivência aqueles que, ao ensinarem, o fazem desejando que os outros aprendam.

Esta intencionalidade também foi algo trabalhado nas nossas discussões para que todos entendessem que, apesar da pesquisa-ação ser responsabilidade nossa pela condição de aluna do doutorado, não estávamos ali como professora dos grupos. No entanto, haveria momentos, em que, nalguns assuntos, teríamos que ensiná-los e em muitas ocasiões eles é que teriam que nos ensinar. Todos tinham que estar imbuídos dessa intencionalidade no “aprender”.



Não é tarefa simples, no entanto, porque é preciso que a maioria possua esse entendimento, compromisso e paciência para ensinar e aprender com o grupo. A reflexão na ação proposta por Schön (2000) é, basicamente, um método de aprendizagem, que, se utilizado com frequência e seriedade, altera positivamente a maneira de ver e sentir o grupo e o trabalho.

É importante esclarecer que, quando iniciamos os planos de trabalho nos dois grupos, eles eram voltados definitivamente para o trabalho que realizavam. Aos poucos, as tarefas do setor eram incluídas no plano de trabalho, bem como estudo de textos que abordavam a temática em causa.

Cousins e Earl (1995, p. 11) comentam que, experiência como essa é um “poderoso sistema de aprendizagem planejado para alimentar pesquisa local e aplicada e com isto ampliar o discurso social sobre temas escolares relevantes”; e se serve para a escola também serve aos ambientes de trabalho. Os resultados eram trazidos para os encontros seguintes, discutidos e avaliados e com isso pareciam se alargar horizontes de pensamento e idéias sobre o trabalho, acerca da instituição e a respeito de suas vidas, inclusive.

Nas duas subunidades, SRH e MEAC, o plano de trabalho dos encontros nos grupos incluía discussão e elaboração de pequenos textos sobre os assuntos da pauta. Um dos membros do grupo funcionava como espécie de secretário ou relator que a tudo registrava juntamente conosco. Era o responsável pela mobilização e motivação do grupo para realização de atividades do plano, bem como para a assiduidade às reuniões. O mapa de frequência dos encontros era também uma de suas preocupações. O modelo desse instrumental encontra-se nos apêndices deste trabalho.

Ao final de cada encontro, era feita a leitura da síntese da reunião, visto que havia uma produção de conteúdo das discussões dos textos estudados, das avaliações e do planejamento. O objetivo da leitura era para dirimir dúvidas quanto às falas e decisões coletivas. Era uma espécie de validação do encontro.

Os encontros produziram vasto material, parte dele oriundo das percepções iniciais acerca do objeto de estudo e de suas expectativas em relação à pesquisa, outra parte resultado da auto-avaliação inicial (diagnóstico) e por último os saberes que iam sendo construídos ao longo da pesquisa-ação.

Por questões éticas, não relataremos conteúdos mais específicos referentes aos problemas de ordem interna, colhidos durante a fase diagnóstica (auto-avaliação) e que dizem respeito aos ambientes. Primeiro por não ser essa a intenção da pesquisa; segundo por não se

configurar no estudo de clima de ambiente com propósito de melhorias.

Uma breve *vista d'olhos* sobre a cultura de serviço público presente nos ambientes também nos permitiu identificar as facilidades, dificuldades, avanços e retrocessos em trabalhos dessa natureza, simplesmente pelo fato de a pesquisa-ação se caracterizar como ação contínua, o que muitas vezes no serviço público não acontece. São inúmeros planejamentos que não se realizam, avaliações que não alavancam mudanças, atividades de natureza coletiva que só duram o tempo de um evento. Como diz Artur da Távola, “feitas de provisórias e não de permanências”. As ações do serviço público necessitam de permanências – o planejamento e avaliação são algumas delas.

## **9.2 Plano de pesquisa, etapas/fases e detalhamento da intervenção**

A Tabela 2 apresenta o plano de pesquisa elaborado para as duas subunidades. Apesar de auto-explicativo, cada etapa/fase no plano, já detalhada se encontra organizada em seus objetivos, conteúdos, períodos e recursos utilizados na referida tabela. As fases/etapas 05 e 06 se realizaram continuamente durante os 12 meses, haja vista a necessidade de auto-avaliação e planejamentos permanente.

Denominamos de plano de trabalho, pois entendermos planejamento como o conjunto de todas as ações, estudos e discussões que se materializarão num plano de trabalho a ser operacionalizado.

Em razão da dinâmica dos ambientes, o plano foi alterado somente nas datas dos encontros, mas não se descaracterizou, mantendo as etapas/fases de trabalho definidas no início.

A primeira fase/etapa fez levantamento de como ocorriam as práticas de auto-avaliação e planejamento nas subunidades, tendo por modelo um questionário. A segunda fase/etapa informou sobre a pesquisa e acerca das unidades escolhidas. Um treinamento sobre auto-avaliação e planejamento participativos, discussão sobre cultura e conhecimento caracterizou a terceira fase/etapa. Na quarta fase teve início a auto-avaliação nos ambientes pesquisados. A quinta fase/etapa elaborou o plano de trabalho da pesquisa, que foi contínuo durante toda a investigação, ou seja, todo mês se avaliava e se replanejava. A fase/etapa sete levantou os conhecimentos elaborados e a oitava avaliou a investigação.

**Tabela 2 Plano de pesquisa**

<b>Etapas/Fases</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Período</b>	<b>Recurso</b>
<b>1. Mapeamento</b>	Conhecer as práticas de planejamentos e de auto-avaliações participativas nas unidades da UFC	Planejamentos e auto-avaliações participativas reflexivas e permanentes da UFC	2005 e 2006	Questionário ( <i>Apêndices I e II</i> )
<b>2. Sensibilização</b>	Informar e sensibilizar os grupos acerca da intervenção	O “porquê” da escolha das subunidades, o objetivo da pesquisa, a proposta de trabalho	Dois meses	Recortes do projeto de pesquisa
<b>3. Treinamento</b>	Refletir sobre os conceitos em estudo	Auto-avaliação, planejamento, participação e cultura organizacional	Dois meses	Proposição ( <i>Apêndice III</i> )
<b>4. Auto-avaliação das subunidades: fase diagnóstica</b>	Avaliar participativamente as subunidades	Análise da realidade e levantamento das expectativas	Um mês	Questionário “o contexto: da realidade às expectativas ( <i>Apêndice IV</i> )
<b>5. Planejamento (Plano de trabalho)</b>	Elaborar plano de trabalho nas subunidades de forma integrada e participativa	Plano de trabalho da subunidade, reflexão-nação, envolvimento, participação atividades, operacionalização, períodos e responsáveis	Oito meses	Plano de trabalho mensal em conformidade com as necessidades do setor e da pesquisa

Fonte: pesquisa direta (2006)

**Tabela 2 Continuação do Plano de pesquisa**

<b>Etapas/Fases</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Período</b>	<b>Recurso</b>
<b>6.</b> Auto-avaliação e replanejamentos	Avaliar coletivamente o envolvimento do grupo nas ações, a realização das ações planejadas, o trabalho reflexivo durante a execução, as aprendizagens, as dificuldades, os avanços os retrocessos	Auto-avaliação e replanejamento participativos Frequência aos encontros	Oito meses	Plano de trabalho; textos para discussão, proposições, dinâmicas, elaboração de textos pelos grupos, etc. Ficha de Acompanhamento <i>(Apêndices V e VI)</i>
<b>7.</b> Elaboração e aplicação de questionários sobre o que aprendiam durante o exercício das ferramentas de forma participativa	Identificar os conhecimentos/saberes que iam sendo construídos pelo grupo, o grau de importância de cada assertiva por eles elaboradas sobre as ferramentas trabalhadas	Construção de “saberes” Definição do grau de importância de cada saber Introdução de variáveis como estudos de casos, estudo e reflexão de textos, etc	Nono e décimo segundo mês	Questionário <i>(Apêndices VII e VIII)</i>
<b>8.</b> Avaliação da pesquisa-ação	Conhecer as impressões, percepções, saberes e cultura construídos durante a intervenção	Avaliação da intervenção pelos grupos	Décimo terceiro mês	Questionário <i>(Apêndice IX)</i> <i>Entrevistas</i>

Fonte direta da pesquisa (2006)

O Plano de pesquisa foi elaborado tomando por base as fases necessárias a uma intervenção onde estão envolvidas atividades interdisciplinares, observando-se características e peculiaridades da pesquisa-ação, dos ambientes de coleta e do objeto de estudo, bem como a seqüência lógica de realização das atividades e objetivos.

Durante a realização de cada fase eram utilizados instrumentais de registro das informações, textos e proposições para discussão, conforme se verifica nos apêndices (instrumentais) indicados no plano de pesquisa e nos anexos (fotos). Ao final de cada fase

avaliávamos com os grupos se os objetivos eram atendidos e quais as dificuldades advindas da operacionalização.

A maior dificuldade, tanto na grupo da MEAC como no da SRH era de reunirem-se. A decisão no horário para cada um consistia grande problema. Sentíamos que faltava interesse por parte de alguns, possivelmente por não se tratar de prioridade ou de atividade pertencente às rotinas.

No grupo da SRH as discussões tornaram-se mais ricas, haja vista o nível de escolaridade de seus integrantes. No campo das idéias os conteúdos eram assimilados com facilidade, mas a execução tornava-se mais difícil, não pela falta de entendimento acerca do auto-avaliação, do planejamento e da participação, mas a determinação de toda a equipe em colaborar. Como em quase todo trabalho de equipe, alguns executavam efetivamente a etapa do início ao fim, enquanto que outros integrantes pouco contribuía.

No âmbito de cada grupo as idéias foram assimiladas, mas na MEAC a rotatividade de parte dos componentes do grupo motivada pelos plantões no trabalho, exigia um constante retroceder nas fases. Era necessário fazer a retrospectiva detalhada do encontro anterior para situar, às vezes um membro do grupo que esteve ausente. Importante registrar que sabiam falar de auto-avaliação e exercitavam-na sem muito temor.

Um plano de trabalho institucional que se desenvolve em etapas contínuas e continuadas, envolvendo, não só a gestão superior, mas todos os gestores da UFC, se bem organizado e dentro de normas de convivência previamente elaboradas e cumpridas, desde que se realizando permanentemente poderá trazer inúmeros benefícios institucionais e para as pessoas envolvidas no processo, além de produzir cotidianamente aprendizagens que servirão para a vida pessoal de cada um dos envolvidos e, sobretudo para a instituição.

## **10 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS ORIUNDOS DAS INTERVENÇÕES**

É preciso não se incomodar com os empecilhos da caminhada, pelo contrário, é preciso encontrar nessas dificuldades mesmas, motivos extras de superação (CLARA).

Neste capítulo, serão apresentados os dados oriundos das intervenções e suas análises. Para melhor compreensão foram organizados em categorias. As primeiras caracterizarão a população dos grupos de pesquisa-ação, o contexto – realidades e expectativas, bem como suas concepções iniciais acerca da auto-avaliação e planejamentos participativos, culturas e saberes. As demais relacionarão os dados referentes aos conhecimentos elaborados pelos grupos de pesquisa, durante os doze encontros, obtidos em textos por eles elaborados e outros por meio de formulários aplicados em dois momentos do período da pesquisa.

Optamos por apresentar as análises em permanente diálogo com algumas teorias, compreendendo que o dado em si enriquecido pela discussão teórica favorece o encontro da teoria com a prática.

### **10.1 Organização dos dados**

Os dados foram analisados tendo em vista pontos comuns em métodos de pesquisa-ação, alguns aspectos da Teoria da Ação Comunicativa, de Habermas, e alguns princípios da pesquisa cooperativa em se tratando de compreender os conteúdos e os discursos dos co-pesquisadores.

Para tais análises, realizamos dois procedimentos básicos: a releitura e análise dos depoimentos dos participantes dos grupos, bem como de todos os produtos gerados nesse trabalho, incluindo unidade de significado, categorias e textos elaborados; a análise do discurso presente nos encontros. Empregamos princípios metodológicos da pesquisa cooperativa, conhecimentos da pesquisa qualitativa, em especial, da análise do conteúdo, bem como valorações de alguns dados que entendemos pertinentes em nossas análises e característicos de abordagem quantitativa.

Ao utilizarmos o método da pesquisa-ação entendemos como Thiollent (2003, p.102), que ele se caracteriza como uma “forma de raciocínio e um tipo de intervenção que são adequados para produzir e difundir conhecimentos intermediários relacionados com os problemas concretos encontrados nas várias áreas consideradas”. Neste sentido, entende que a resolução de problemas efetivos se encontra na “coletividade e só pode ser levado adiante com a participação dos seus membros”. Lembra ainda que, mesmo que as soluções não sejam

imediatamente aplicadas, poderão ser aproveitadas como meio de sensibilização e tomada de consciência.

Durante os encontros, fomos identificando que um dos problemas nos grupos era a quase-ausência do conhecimento e da operacionalização do planejamento e da auto-avaliação reflexivas e participativas que poderiam tanto melhorar os processos, como os relacionamentos intrapessoal e interpessoal e os produtos de seus trabalhos.

Por outro lado, na formulação da Teoria da Ação Comunicativa, em Habermas, é valorizado uma comunicação livre nos grupos, onde os sujeitos se expressam livremente, longe das amarras da censura. A censura é um ato de violência, na medida em que aliena o sujeito de seu próprio discurso, pois a “comunicação do sujeito que fala e age está interrompida com ele mesmo” (HABERMAS, 1982, p. 245). Nos dois grupos de pesquisa, apesar dos chefes presentes, houve certa falta de censura, pois os falantes pouco se importavam se o que diziam atingisse às chefias; percebia-se apenas um cuidado com as palavras durante a oralidade e até mesmo algumas justificativas.

Para entendermos as falas dos sujeitos, é necessário interpretar as “descontinuidades lingüísticas” no dizer de Habermas, ou seja, os atos falhos de sua comunicação, e ao mesmo tempo, também, pedir que sejam os analistas do seu texto, a raciocinarem interpretando lacunas, omissões, sentimentos contidos nas falas. Neste sentido, os sujeitos serão capazes de compreender, pela auto-reflexão individual e grupal os fundamentos que validam suas ações e sentimentos. Durante as reflexões coletivas nós lhes fazíamos muitas perguntas sobre o que diziam, algumas para ficarem mais bem explicitadas e compreendidas pelo grupo todo, outras para que os próprios agentes analisassem o próprio discurso.

Importante é considerar que a hermenêutica de Habermas comporta a totalidade do ser no que ele traz de expectativas, vivências, sentimentos, afetos, valores, normas, crenças, enfim todos os aspectos que contextualizam seu mundo vital. O agir comunicativo de Habermas, ao que parece, não está acabado em sua obra, continua sendo elaborado. O importante de sua teoria em nossas análises, porém, foi a possibilidade desse agir comunicativo apresentar condições para que todos aqueles que participaram da discussão pudessem formar suas opiniões sobre a realidade.

Ao mesmo tempo, consideramos alguns consensos que, necessariamente, não objetivavam uma certa validação nos atos de fala, como pondera Habermas, mas que foram importantes para que se estabelecesse uma comunicação sincera, verdadeira, autêntica. As

exigências de validade habermasianas são:

- a) verdade proposicional – pretensão de verdade nos proferimentos cognitivos e constataativos dos sujeitos relativos ao mundo objetivo;
- b) correção normativa – ao fazer proferimentos o falante deve agir de acordo com as normas já justificadas no grupo;
- c) veracidade - ser autêntico e sincero consigo mesmo e com os outros nas vivências subjetivas a que tem acesso privilegiado e que são explicitadas em atos de fala expressivos;
- d) inteligibilidade dos proferimentos – que as mensagens contidas nos proferimentos comunicativos sejam passíveis de ser compreendidas.

Quanto aos aspectos da pesquisa cooperativa, buscamos compreender a realidade, mediante a interpretação de textos ou discursos que tivessem vínculos com essa mesma realidade. A análise de conteúdo é fundamental neste tipo de pesquisa, pois ela é uma possibilidade científica de extrairmos o conteúdo, tanto o explícito como o latente, de textos, geralmente, escritos, mas aqui consideramos também os conteúdos.

Olabuenaga e Ispizua (1989) dizem que análise de conteúdo é uma técnica para ler e interpretar o conteúdo de documentos. A leitura deve se realizar de maneira sistemática, ou seja, científica, objetiva, válida, total e completa. É preciso buscar o conteúdo latente do texto e não apenas captar o seu sentido manifesto.

Várias concepções e abordagens dessa metodologia são apresentadas em virtude da percepção de vários autores e é empregada desde o final do século XX com evolução mais acentuada nos últimos cinquenta anos. Em Bardin (1977), encontramos um histórico mais completo desta metodologia até os anos 1960. Moraes (1994) faz breve resumo apontando as principais definições para Análise de Conteúdo até os anos 1990. Para ela, a análise de conteúdo constitui-se de um conjunto de técnicas e instrumentos empregados na fase de análise e interpretação de dados de uma pesquisa, aplicando-se, de modo especial, ao exame de documentos escritos, discursos, dados de comunicação e semelhantes, com a finalidade de uma leitura crítica e aprofundada, levando à descrição e interpretação destes materiais, assim como inferências sobre suas condições de produção e recepção (MORAES, 1994, p. 104).

Para análise de conteúdo, procedemos da seguinte forma:

- 1 organização do material capturado durante a recolha dos dados e que foi alvo de estudo;
- 2 análise do material com destaque para identificação de unidades de significado, categorização das unidades e elaboração de textos descritivos ou sínteses; e, finalmente,
- 3 interpretação das informações descritas.



Os dados que apresentaremos a seguir foram coletados e analisados considerando as abordagens explicitadas e organizados de forma que possam melhor ser compreendida.

Não pretendeu ser extensa nem simplória, mas seu conteúdo deve ser compreendido como processo e constante vir-a-ser. Jamais como verdade a ser generalizada, até porque em pesquisas orientadas em função de objetivos práticos nem sempre a generalização é o seu objetivo principal. Somente a partir de dificuldades e soluções encontradas em várias situações é que podemos imaginar o segundo passo no sentido de uma generalização.

## 10.2 Primeiros dados

Participaram da pesquisa servidores da Divisão de Controle e Retribuição de Cargos e Empregos (DCRCE) e Divisão de Controle de Proventos e Pensões (DCPP) da SRH, considerada como única subunidade para efeito da pesquisa, pois funcionam no mesmo espaço e ambas dizem respeito à folha de pagamento, e na MEAC a Divisão de Zeladoria.

**Tabela 3. População dos ambiente de pesquisa**

	Quantidade de partícipes			
	Início	Evasão	Final	
SRH (drcpp e dcpp)	12	03 (25%)	09 (75%)	Desinteresse
MEAC (zeladoria)	18	06 (33%)	12 (67%)	Deslocamento de turnos Desinteresse

Fonte: pesquisa direta (2006)

Constata-se que o número de participantes fixou-se em 09 na SRH e 12 na MEAC, o que corresponde a 75% e 67%, respectivamente, do número de partícipes a iniciar a pesquisa. Nos primeiros encontros, possivelmente até por curiosidade, houve adesão maior de todos os servidores nas duas subunidades SRH e MEAC, mas, aos poucos, alguns servidores foram desistindo de participar das reuniões e de fazer as atividades planejadas. Outros, especialmente na SRH, faltavam ao trabalho, coincidentemente no dia da reunião, o que não acontecia na MEAC. Este último grupo era assíduo ao local de trabalho, mesmo os evadidos à pesquisa-ação compareciam ao início das reuniões, como diziam: “apenas para nos dar bom dia”. Alegavam não gostar de encontros nem de falar em grupo.

Utilizando o princípio da adesão voluntária a exemplo do que propôs o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) as inclusões se davam por livre vontade do participante. Não insistíamos para que retornassem quando se afastavam, pois

desde o início deixamos claro aos dois grupos que a adesão àquele trabalho era voluntária. Observamos que algumas adesões se deram por interesse recíproco, por curiosidade e outras pela amizade que nutriam por nós, mas, independentemente do motivo pelo qual se ligaram àquele trabalho, percebíamos que os momentos de discussão pareciam prazerosos para eles, pois era algo que lhes fugia a rotina, e onde realmente tinham oportunidade de coletivamente falarem sobre sua realidade e desenvolverem sua autocritica.

Pareciam entender, também, que aqueles encontros, com data definida para terminar, poderiam lhes fazer falta, mas não lhes mudaria de fato a realidade, se toda a unidade não fosse envolvida. Na SRH sentiam interesse que outras pessoas participassem daquelas discussões, inclusive o superintendente, o diretor do Departamento de Apoio Administrativo DAP e demais chefias. Na MEAC, ao contrário, tinham receio que outras chefias estivessem presentes. Para eles a diretora da zeladoria e a assistente social eram suficientes, mesmo sabendo que muitas decisões dependiam de outras chefias.

#### **Tabela 4. Escolaridade, faixa etária e órgão de origem**

A Tabela 4 refere-se à escolaridade, à faixa etária e aos órgãos de origem dos integrantes da pesquisa.

<b>Subunidade</b>	<b>Escolaridade dos Partícipes</b>	<b>Órgão de origem</b>	<b>Faixa Etária</b>
SRH (drcpp e dcpp)	<b>01</b> servidor de nível médio <b>04</b> servidores de nível superior incompleto <b>02</b> servidores de nível superior completo <b>02</b> servidores com Especialização	Pertencentes ao quadro de servidores da UFC	Entre 30 e 50 anos de idade
MEAC Zeladoria	<b>10</b> servidores de nível médio <b>02 servidores de ensino fundamental II</b>	03 UFC 04 SAMEAC 05 SERVAL	Entre 25 e 50

Fonte: pesquisa direta (2006).

Em relação à escolaridade 55% dos servidores da SRH possuem nível médio e 45% nível superior, enquanto que na MEAC somente a assistente social que acompanhava o grupo possuía Nível Superior, 84% do grupo de partícipes possui Nível Médio e 16% Ensino Fundamental II.

É importante considerar que, na SRH, sete dos nove integrantes do grupo de pesquisa estão estudando, atualmente, fazendo cursos de graduação e especialização. Na

MEAC, apenas três dos doze participantes estavam se preparando para prestar vestibular. Em relação à faixa etária, ambos os grupos situam-se na mesma faixa etária, entre 25 e 50 anos, sendo que na MEAC cerca de 60% do grupo era formado por pessoas com idade entre 25 e 40 anos e 40% oscilavam entre 40 e 50 anos.

Quanto à origem, todos os integrantes do grupo da SRH são servidores lotados e com exercício na UFC, enquanto que, na MEAC, apenas 25% são servidores da UFC contra 75% de órgãos terceirizados (SERVAL e SAMEAC).

**Tabela 5 Concepções dos grupos acerca da auto-avaliação e planejamento participativos no início da intervenção**

Subunidade	Auto-avaliação e Planejamento Participativos
SRH (Drepp e Dcpp)	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Participação necessita do envolvimento da equipe.</li> <li>✓ Auto-avaliação é desejo de melhor conhecer a própria realidade e melhorá-la. Somente com pessoas sérias.</li> <li>✓ Auto-avaliação e planejamento são de grande valia.</li> <li>✓ Seria bom trabalhar onde todos soubessem o que, por que e para que estão fazendo coisas.</li> </ul>
MEAC (Zeladoria)	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Auto-avaliação é difícil.</li> <li>✓ Não nos reunimos, temos pouco tempo para reuniões.</li> <li>✓ Não avaliamos, não dialogamos. Avaliação aqui é reclamação. É só o que recebemos de muitos aqui, elogio, nenhum.</li> <li>✓ Difícil fazer trabalho junto, fazemos tudo individualmente. Avaliação como é certo aqui não tem.</li> <li>✓ Sobre planejamento, não há o que planejar, aqui é tudo igual. A rotina só muda quando mudamos de lugar para fazer a desinfecção.</li> <li>✓ O relacionamento com a diretora direta é muito bom, mas não dá para planejar, só agora.</li> <li>✓ Nosso planejamento é na cabeça.</li> </ul>

Fonte: pesquisa direta (2006).

A tabela 5 apresenta o resultado do levantamento acerca das percepções dos grupos sobre as ferramentas de trabalho nos primeiros encontros durante a fase de treinamento. Cada idéia corresponde à fala de um participante, totalizando quatro os que se manifestaram na SRH e sete na MEAC. Os demais participantes apenas concordaram com os primeiros. No início demonstravam certa timidez em expor as idéias, especialmente na MEAC, cujo número de respondentes foi maior do que na SRH, por ser também um grupo bem maior.

Os respondentes na SRH demonstram compreender a necessidade do trabalho participativo desde a auto-avaliação e do planejamento, no entanto, reconhecem a dificuldade

em realizá-lo e ressaltam que só poderá ser feito com pessoas sérias e com envolvimento da equipe. Não apresentaram conceitos mais elaborados sobre as ferramentas e demonstraram interesse em compreender o que e para que fazem tantas coisas. Na MEAC as respostas revelam queixas do grupo sobre a forma como são tratados, sentem falta de elogios, o tempo para reuniões é mínimo e dizem não realizar planejamento nem avaliação; demonstram afeto pela chefia imediata e não se mostram otimistas quanto à realização de planejamento e auto-avaliação.

A forma de obtenção desses dados deu-se tanto pelos depoimentos durante os primeiros encontros, como em instrumento próprio elaborado das primeiras falas dos participantes. Na situação ideal de fala, havia discordância quanto às concepções sobre planejamento e avaliação e sua realização, uns mais otimistas, outros não. Optamos por apresentá-las tais como foram ditas. Alguns servidores da MEAC explicitaram o sentido de avaliação para eles; um conteúdo explícito no seu sentido manifesto e não de forma latente. Em sua realidade, avaliar era tão-somente identificar o bom ou ruim. Em sendo ruins, receberiam advertência, mas se fossem bons não receberiam elogios. Portanto, naquele setor, avaliar tinha apenas um sentido: punir.

#### 10.2.1 Auto-avaliações e planejamentos nas unidades/subunidades escolhidas

A segunda hipótese de nosso trabalho partiu da suposição de que as atividades desenvolvidas no dia-a-dia nas macro-unidades acadêmico-administrativas da UFC não obedeciam ao plano de trabalho coletivamente elaborado, tampouco estava em consonância com o planejamento anual da instituição. Ademais, que inexistia cultura de auto-avaliação, planejamento e avaliação permanente na universidade, sendo as atividades desenvolvidas sempre na medida das suas necessidades emergentes e de temporalidade exigida.

Em relação a esta última suposição, o capítulo 6 deste trabalho apresentou o resultado do perfil da UFC em relação ao assunto, capturado mediante aplicação de questionário em dois anos seguidos no âmbito das unidades escolhidas. A forma de levantamento dos dados que utilizamos para mapear a situação não é suficiente para mostrar a existência ou não de cultura de planejamento e auto-avaliações participativas. Somente com uma investigação *in loco* mais demorada seria possível identificar a cultura desses ambientes acerca da temática em epígrafe.

Quanto à suposição de que não havia no dia-a-dia das unidades planos de trabalho coletivamente elaborados em consonância com o plano institucional, os dados a seguir darão conta da realidade encontrada em duas subunidades, que não podem ser generalizados para o

restante das unidades da UFC, mas retratam a realidade da unidade maior onde o grupo está inserido.

Os dois grupos de pesquisa não possuem conhecimento acerca desse plano institucional, sequer já ouviram falar dele. Se isso acontece, possivelmente existe falha na comunicação entre a gerência da unidade e os gestores das subunidades, ou ainda, a unidade não planeja coletivamente suas atividades e por isso não socializa as informações oriundas do macroplanejamento da instituição obtidas em reuniões diretas com a gestão superior da UFC.

O certo é que, se existem planejamentos nessas unidades, provavelmente não são participativos ou estratégicos, pois seria impossível que seus sujeitos não tomassem conhecimento. Se existem, são planejamentos do tipo gerencial em que alguns assessores ou chefias mais diretas se reúnem para traçar os destinos da unidade e das pessoas que lá trabalham. Intrigante é o fato de não trabalharem de forma participativa e não socializarem o conteúdo desses planos com o restante da unidade.

A tabela 6 mostra o resultado do levantamento junto ao grupo da SRH sobre suas realidades e expectativas quanto às práticas de planejamento e auto-avaliação nas subunidades, capturadas por meio de um questionário aberto. Para levantamento desses dados, além das discussões, os servidores se reuniram em minigrupos e responderam ao questionário aberto, conforme se encontra no apêndice 4.

**Tabela 6. Práticas de auto-avaliação e planejamento nas subunidades da SRH**

Sub unidade	Nº de respondentes	Contextualização dos ambientes - dificuldades e expectativas
SRH (Drcpp dcpp)	12	<p><b>Forma e periodicidade da atividade de planejamento no grupo</b> Planejados aleatoriamente - 8 respostas Não há planejamentos - 4 respostas</p> <p><b>Forma e periodicidade da atividade de auto-avaliação</b> Avaliar para crítica e elogio somente quando é necessário - 8 respostas Não há avaliações - 4 respostas</p> <p><b>Envolvimento da equipe durante os momentos de planejamento e auto-avaliações</b> O envolvimento é em parte - 7 respostas Há envolvimento - 1 resposta Não há envolvimento - 4 respostas</p> <p><b>Dificuldades encontradas</b> Falta de equipamentos (computadores); espaço físico inadequado (<i>layout</i> da sala). Recepção desqualificada para atender ao público da SRH. Falta compromisso de outras divisões que interagem com a nossa na SRH. Falta de hábito das pessoas se agruparem.</p> <p><b>O que pode ser feito - expectativas</b> Maior interesse dos dirigentes. Empenho e decisão da gestão. Desenvolver hábito de agruparem-se para encontrar saída.</p>

Fonte: pesquisa direta (2006).

As informações da tabela representam o fechamento desses dados, de acordo com o número de respostas dos componentes dos minigrupos. Os itens “dificuldades encontradas” e “sugestões de mudança” integram a síntese das questões abertas.

Em relação ao planejamento no setor, oito pessoas (75%) que afirmaram haver planejamento aleatoriamente justificaram que ele somente é feito quando é necessário, quando algo muda ou é urgente. Os demais quatro integrantes (25%), que disseram não haver planejamentos, justificaram que só se planeja conforme vai chegando alguma coisa; que tudo é de última hora; os serviços são sempre urgentes e emergenciais; o trabalho é normal e se repete; reuniões são de última hora e tudo é para ontem.

Quanto à forma e periodicidade das auto-avaliações, quatro respondentes (25%) disseram que não há auto-avaliação, justificando que a rotina é grande e o pagamento da folha

é sem problemas. Quanto ao envolvimento de toda a equipe nas auto-avaliações e planejamentos, os quatro que responderam que não há envolvimento (25%) comentaram que não há nem uma coisa nem outra, ou seja, nem planejamento, e, avaliação e se há, a equipe toda não toma conhecimento. Apenas uma pessoa (8%) confirmou haver envolvimento de todos.

As dificuldades que enfrentam passam pela falta de planejamento e avaliações, falta de compromisso, agrupamentos (reuniões) equipamentos, espaço físico e boa recepção. Atribuem aos dirigentes da unidade a ausência de encontros para discutir e resolver os problemas levantados e apresentam-no como saída. Como isso não acontece, a esperança de mudança fica comprometida e suas expectativas são apenas sonhos.

A tabela 7 refere-se ao resultado do levantamento junto ao grupo da MEAC sobre suas realidades e expectativas quanto às práticas de planejamento e auto-avaliação nas subunidades, capturadas por meio de um questionário aberto, tal qual apresentamos na tabela anterior. Para levantamento desses dados, além das discussões, os servidores se reuniram em minigrupos e responderam ao questionário aberto, conforme se encontra no apêndice 4.

**Tabela 7. Práticas de auto-avaliação e planejamento nas subunidades da MEAC**

<b>Subunidade</b>	<b>Total de respondentes</b>	<b>Contextualização dos ambientes - dificuldades e expectativas</b>
MEAC Zeladoria	13	<p><b>Forma e periodicidade da atividade de planejamento no grupo</b> Acontece diariamente, definindo turmas e local de trabalho de rotina, observando-se áreas mais atingidas ou deslocando turmas de um local para outro, sempre que é necessário. Nem sempre há participação de todos nas decisões. Envolvem-se em algumas decisões somente os zeladores mais colaborativos</p> <p><b>Forma e periodicidade da atividade de auto-avaliação</b> Por ser rotineiro, avalia-se somente quando algo não vai bem. Apenas reclamações. Não tem elogios.</p> <p><b>Envolvimento da equipe durante os momentos de planejamento e auto-avaliações</b> As reuniões às vezes são feitas por turnos. Quando é necessário, todos os zeladores são convocados a participar de reuniões para definição de novas regras, controles etc.</p> <p><b>Dificuldades encontradas</b> Desentendimentos entre a equipe UFC, SAMEAC e SERVVAL. Desaparecimento de bens, o atendimento ainda não é feito com o zelo que merece e alguns não trabalham como deveriam. Funcionários abusam da bondade da Coordenadora.</p> <p><b>O que pode ser feito</b> Ampliar o espaço na sala da Zeladoria. Rever o número de zeladores no Centro Cirúrgico, colocando mais duas pessoas pela manhã e duas tarde. Comprar melhores produtos de limpeza. Contratar mais funcionários. Incluir na escala da noite, pelo menos um funcionário homem por dia. Distribuir melhor os serviços para não ficar acúmulo de faxinas versas. Ter o atendimento clínico geral para os funcionários.</p>

Fonte: pesquisa direta (2006).

Os dados referem-se ao questionário aplicado na MEAC. A forma de coleta deu-se inicialmente em quatro minigrupos de três integrantes, sendo um deles com quatro, totalizando treze participantes. Em seguida três participantes escolhidos pelo grupo sintetizaram as respostas conforme a tabela 7.

Por planejamento na MEAC o grupo entendeu ser uma escala que é feita pela diretora para distribuição dos zeladores nos postos de higienização dentro da Maternidade. Para eles, avaliar significa reclamar do que está errado; também não há elogios sobre o que está certo. Quanto à presença de todos às reuniões, eles comparecem apenas por dever. A



presença ocorre pelo instrumento da convocação. Segundo os zeladores não há reuniões para outros fins, a não ser para isso. Nas reuniões, mais regras, mais controles. Em seus relatos, ficou evidente que esperam que esta realidade se modifique não somente durante a pesquisa, mas que o ato de planejar e avaliar envolvendo o grupo todo se constituía boa rotina.

Quanto às dificuldades no desempenho de suas atividades, atribuem-nas ao clima de desentendimentos entre os servidores, desaparecimento de bens, pelo qual todos passam a ser suspeitos e o abuso para com a bondade da diretora. Não sabem o que fazer para melhorar, e apontam sugestões, já apresentadas no planejamento estratégico em 2004, que fogem um pouco da questão levantada que indagava sobre o que poderia ser feito em relação às dificuldades que levantaram.

#### 10.2.2 Operacionalização do plano de ação da pesquisa

Os encontros mensais dos grupos caracterizavam-se como atividade contínua e continuada. Contínua porque aconteciam todo mês, e continuada porque as ações de cada encontro obedeciam certa seqüência lógica. Deveria haver conexão entre um encontro e outro, pois em cada um deles era observado como se desempenhavam as ações do plano, se realizavam coletivamente o que planejavam, se havia reflexão durante o desempenho das atividades, o que haviam descoberto, que aprendizagens haviam sido detectadas, se foram capazes de pensar juntos. Suas anotações, bem como a freqüência aos encontros, eram feitas em fichas de acompanhamento, conforme modelo presente nos apêndice 5 e 6

Neste sentido, convém relatar um pouco de nossas observações. Foram resultados das leituras que fizemos ao longo dos doze meses, especialmente sobre os encontros e seus intervalos mensais. Um fato nos chamou atenção: a continuidade e a memória dos grupos. De uma reunião para outra, num intervalo muito curto de tempo, eram perdidos os papéis (fichas, textos, quadros, proposições etc); perdia-se também a memória do conteúdo das últimas discussões, definições, consensos etc. Era como se a cada mês estivéssemos sempre começando. Apresentavam-se aos encontros quase sempre esperando nova pauta. Os partícipes não faziam conexões sozinhos, ou seja, a “ponte” entre uma reunião e outra. Esta atividade era sempre feita por nós ou pelos líderes que, aos poucos, foram surgindo naturalmente nos grupos. Uma simples pergunta sobre o que fizéramos na última reunião provocava certa inquietação. Era preciso reavivar-lhes a memória.

Desse estranho e corriqueiro comportamento, fizemos algumas leituras: primeiro, possivelmente não havia de fato muito interesse dos grupos para com o trabalho, pois, quando estamos realmente envolvidos em uma ação, ou se estamos vivendo sob forte pressão, com

medo ou raiva, normalmente não esquecemos um só detalhe do que estamos vivendo.

Segundo, os encontros eram como festas, ou seja, era sempre prazeroso aquele raro momento, mas apenas pelo ar festivo de que se caracterizara. Terceiro: tal desligamento pode fazer parte da cultura de serviço público, onde tudo parece eterno recomeçar. Muitas idéias e até alguns planos ficam somente no início, morrendo antes de se corporificarem. No cotidiano das práticas administrativas e até acadêmicas pouco se registra do que se faz; uma reunião não tem ponte com outra; encontros somente para resolver problemas que surgem de última hora. Esperar apenas pela memória, nem sempre é confiável; num intervalo de um mês a outro tudo se esquece.

Ao mesmo tempo em que esse comportamento provocava certa inquietação, passamos a observá-lo melhor em outros grupos dos quais fazíamos parte; em alguns grupos de trabalhos voluntários, acontecia o mesmo fenômeno; nas reuniões de núcleo no programa de pós-graduação também o mesmo se dava; nas salas de aula do doutorado era a mesma coisa com a maioria dos alunos; com alunos nossos da graduação, era visível essa falta de ponte, de continuidade, de memória e de registro de idéias, pontos principais e até de decisões.

Isso nos inquietava, talvez pela nossa característica de estarmos atenta e registrando todas as ocorrências dos atos a que estivéssemos presente. Pensar nas atividades não somente enquanto elas estão acontecendo, ou seja, quando todos estão interagindo, mas durante os seus intervalos, é fundamental para a continuidade.

Chegamos a pensar que faltam senso de organização, hábito mesmo de planejar e administrar o tempo e as ações, tanto as atividades do trabalho como da vida. O mundo de hoje já não espera somente pela nossa memória sendo necessário registrar ocorrências, fatos, providências, pois estamos sempre envolvidos em muitas atividades o tempo todo. A cada uma deve ser dado o seu devido valor e importância. Por isso é que planejar é imprescindível em todos os atos de nossas vidas.

Não encontramos outra palavra para caracterizar esse interregno de um ato e outro de um mesmo fenômeno do que “*ponte*”. São necessárias conexões, ligações de idéias e ações de um fenômeno. Somente deverão ser descartados os pensamentos, as conexões de idéias e ações de uma atividade se ela for extinta. Enquanto estiver na pauta do dia, do mês, do ano, da vida, precisa estar em *moto-contínuo*, sendo alimentado, pensado, reprogramado.

Não conseguimos identificar a causa ou causas deste desinteresse, mas um aspecto pudemos observar: em todos os grupos há pessoas que sabem fazer essa ponte; programam-se,

anotam, avaliam, sugerem, repensam, constroem, desconstroem, não se desconectam, fazem a ponte; são algumas lideranças, chefias, coordenações, normalmente quem é o responsável maior por uma determinada tarefa.

Se este chefe, líder ou coordenador, porém, não tiver o mínimo de organização, provavelmente também não saberá fazer isso, vai esperar o próximo encontro para começar, provavelmente, não de onde parou, mas tudo novamente, ou continuar como algo novo, sem que pendências tenham sido resolvidas, sem fechar um assunto.

Enquanto isso se perde tempo precioso. Retrospectivas de um último encontro, socializando informações, até para quem não esteve presente, é algo imprescindível em qualquer atividade demorada ou contínua, é como usualmente falamos: situar o grupo sobre o que vem acontecendo, atualizá-lo. Sem isso tudo sofre solução de continuidade.

Observamos que alguns professores também possuem esse comportamento. No início de cada aula, nos perguntavam sobre o que havíamos conversado na última aula, onde paramos e não era para avaliar se sabíamos não, era, porque, ele, de fato, não se lembrava mesmo, não tinha plano de aula, nem um mínimo roteiro, vinha para aula com *nada* na mão.

Outro fato interessante e observado nos dois grupos da pesquisa-ação. Somente após o oitavo encontro, é que passamos a perceber discreta mudança sobre a questão em pauta. Naturalmente já estavam se avaliando sobre esse fato e tentando mudar. Avaliar é preciso, sempre. Foi necessária auto-avaliação coletiva sobre este aspecto, pois, sem percebermos, por estes atos falhos da nossa desorganização, desinteresse ou descaso, cometemos algumas grosserias como: deixar alguém esperando, não retornar um telefonema, não decidir em tempo hábil algo imprescindível à continuidade de uma tarefa alheia, não dar retorno, *feedback*, e outras grosserias do gênero. Tais cuidados devem ser para com todas as pessoas com as quais interagimos, convivemos, sejam elas pobres ou ricas, letrados ou não letrados, famosos ou não.

### **10.3 Categorias – Análise dos dados**

Entendemos que algumas categorias deste trabalho já estavam definidas desde o título, ou seja, os saberes e/ou as bases para a cultura avaliativa elaboradas em práticas reflexivas e participativas de planejamento e auto-avaliações de forma permanente e continuada. Apesar da dificuldade em separar tais assuntos, visto que nosso estudo consistia em entender se essas ferramentas integradas produziam saberes e cultura avaliativa, tentamos apresentá-las separadas, em forma de categorias de análise: *saber, planejamento participativo, auto-avaliação participativa e cultura avaliativa*.

Outras duas hipóteses no projeto de pesquisa diziam respeito às seguintes suposições:

1º cria-se cultura avaliativa em ambientes acadêmico-administrativos, quando mediamos, permanentemente, auto-avaliação e planejamento participativos continuados, envolvendo avaliados e avaliadores (gestores e técnicos) em todo processo;

2º as práticas reflexivas do *fazer* produzem um tipo de saber, uma aprendizagem, um conhecimento que pode se realizar apenas no nível intelectual, uma nova compreensão ou interpretação do mundo vivido no trabalho e na vida, uma espécie de (metanóia) mudança de mentalidade, que não bastará para mudar cultura se não for incorporada ao cotidiano da vida profissional.

A confirmação ou não dessas hipóteses poderá variar de ambiente a ambiente, pois muitas variáveis subjetivas estão implícitas. Os resultados podem se diferenciar de grupos para grupos, no entanto, aspectos deste estudo podem servir de parâmetro de análise para estudo em outros ambientes.

Buscamos, pois, compreender as implicações dessa prática, especialmente sobre os conhecimentos que dela pudessem advir.

### 10.3.1 Os saberes

Procuramos nos grupos de pesquisa identificar o que era conhecimento e saber. cremos que ficamos no conhecimento. Talvez se a intervenção se alongasse por mais outros anos o conhecimento que os grupos afirmaram construir se transformaria em saber, ou seja, no caso desta pesquisa, a auto-avaliação e planejamento participativos continuados e reflexivos passariam a fazer parte do cotidiano profissional dos agentes, pois haveriam sido assimilados, internalizados e corporificados nas ações do cotidiano.

Durante os encontros, por meio das reflexões e estudos de textos, alguns conceitos/definições iam sendo elaborados pelos grupos, o que denominamos de conhecimento sobre o trabalho participativo, planejamento e auto-avaliações participativas. Esses conceitos/definições foram organizados em forma de item/argumento em um instrumental, conforme se vê no exemplo do quadro 13.

Para cada tema, elaboramos uma pergunta cujas opções de respostas haviam sido produzidas por eles. O quadro mostra os itens/argumentos organizados por assunto.

### Quadro13. Síntese dos principais argumentos elaborados pelos grupos

#### **1.O trabalho participativo requer:**

paciência de todos os envolvidos  
 desejo e convicção de mudança da maioria  
 compreensão clara do que se quer construir  
 compromisso entre os membros  
 respeito com toda a equipe  
 capacidade para trabalhar em equipe  
 decisão e envolvimento dos gestores

#### **2.Auto-avaliação participativa requer:**

o desenvolvimento do sentimento de “pertencer”  
 redução do medo de descobrir-se fazendo algo equivocado;  
 capacidade de pensar em equipe  
 capacidade de se permitir mudanças e compromisso com ela  
 atualização permanente do diagnóstico e planejamento.  
 humildade para admitir que precisa melhorar  
 compreensão e convicção dos benefícios que traz a auto-avaliação  
 decisão e envolvimento dos gestores

#### **3.O planejamento participativo requer:**

auto-avaliação permanente do que se realiza  
 engajamento de todos os envolvidos e com isso mais responsabilidade  
 compreensão do que participação é  
 compreensão e convicção do que planejar é  
 organização do trabalho  
 capacidade de entender o “todo” do trabalho  
 socialização das informações e, com isso, mais compromisso com o “todo”

#### **4.Um novo saber, quando internalizado pelos indivíduos, é perceptível aos outros pelos seguintes comportamentos:**

pelo novo comportamento do indivíduo ao agir  
 pela nova forma do indivíduo pensar e perceber o mundo e as pessoas  
 pela inserção do saber no cotidiano do trabalho e da vida pelo indivíduo  
 pelas novas relações intrapessoais e/ou interpessoais que mantém  
 pelo grau de responsabilidade que demonstra  
 pela capacidade de criar o possível

Fonte: Pesquisa direta (2006)

O quadro 5 apresenta a síntese dos principais argumentos levantados pelos dois grupos acerca dos itens trabalhados na intervenção. Durante os encontros, os grupos foram percebendo a complexidade, dificuldades e vantagens do trabalho participativo. Entenderam que era necessário aprender a ter paciência, interessar-se pela mudança, possuir clareza sobre o que pretende construir, ter compromisso, respeito e capacidade para trabalhar em equipe, além do envolvimento dos gestores.

Em relação à auto-avaliação participativa, reconheceram que era preciso

desenvolver o sentimento de pertença ao grupo e à instituição, reduzir o medo do erro, pensar em equipe, comprometer-se com a mudança, ser humilde para aceitar a crítica, descobrir os benefícios da auto-avaliação como ferramenta que atualiza o diagnóstico atualizando o planejamento. Acreditam que, para a realização da auto-avaliação participativa, são imprescindíveis a decisão e o envolvimento dos gestores.

Entre os argumentos que desenvolveram para justificar o planejamento participativo, destacam-se a auto-avaliação permanente para propiciar o replanejamento das ações, compreensão e convicção do que é planejar, sendo a *convicção* algo mais forte do que *compreensão*, engajamento de todos, visão do “todo”, organização do trabalho e socialização das informações. Importante é registrar que, no planejamento, os grupos não suscitaram o envolvimento dos gestores. Perguntados pela exclusão desse item, responderam que o gestor já se incluía desde a auto-avaliação.

Como se identifica que houve aprendizagem (saber) nos grupos, responderam: o comportamento do indivíduo se modifica. Pelo modo de agir, pensar, perceber e até sentir o mundo, as pessoas e as coisas e, ainda, pela inserção do novo saber no trabalho. Interessante foi o fato de entenderem que o saber adquirido faz o indivíduo se relacionar melhor com os outros e consigo mesmo, aumentando a sua responsabilidade. Surpreendente é pensar assim, quando se verifica que existem tantos intelectuais cujo saber não tem interferido no modo como se relacionam consigo e com os outros e tampouco demonstram mais responsabilidade quanto mais se instruem. Este argumento foi desenvolvido no grupo da MEAC.

#### **10.4 Grau de importância dos argumentos - valoração**

As discussões nos grupos ora enfatizavam mais um argumento do que outro. Optamos pela elaboração de um quadro que os valorasse. Percebemos que um texto, uma situação-problema, acentuava a importância de um argumento sobre o outro. O formulário completo com todos os temas foi valorado em dois momentos: no nono e décimo segundos meses da intervenção. Pedimos que classificassem os itens em ordem de importância, valorando-os com notas entre 5 e 10, visto ser fundamental compreender o que era de fato imprescindível na prática. Por outro lado, no intervalo entre a valoração dos itens, novos textos, dinâmicas e idéias iam sendo discutidos nos grupos. Foi importante conhecer se o valor do item se alterava ou se mantinha com a introdução dessas variáveis. Os dados serão mostrados e comparados nos dois ambientes de pesquisa: SRH e MEAC.

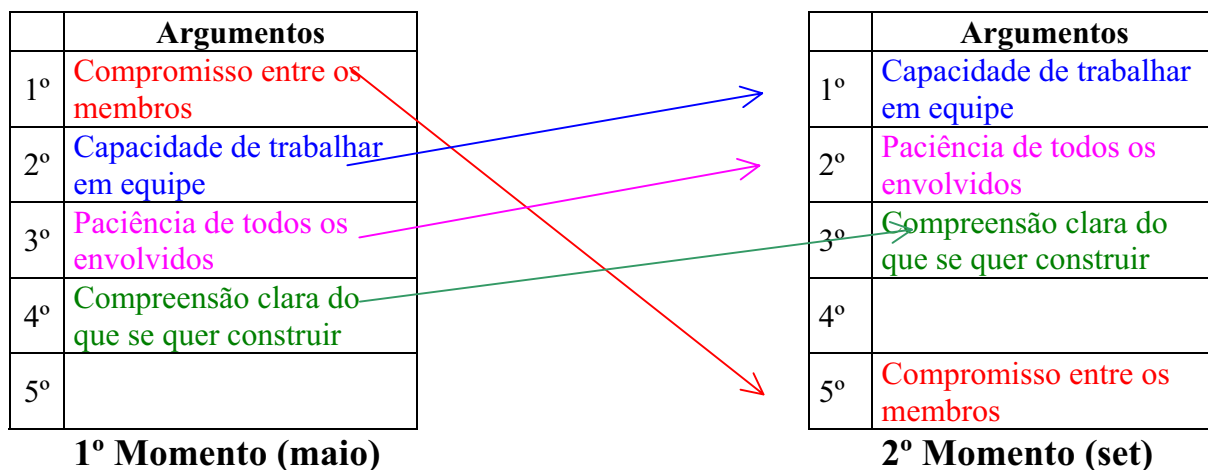
### 10.4.1 Classificação dos argumentos escolhidos nos dois momentos

Os gráficos 1 (MEAC) e 2 (SRH) contêm os quatro itens mais importantes escolhidos pelos dois grupos acerca do trabalho participativo, classificados entre o primeiro e quinto lugares, diferentemente nos dois momentos.

As cores das linhas representam os argumentos e estão posicionadas de acordo com o grau de classificação nos dois momentos de sua valoração.

**Gráfico 1. (MEAC)**

**O trabalho participativo requer:**



Fonte: pesquisa direta (2006)

**Legenda**

1º Momento valoração ocorrida em maio de 2006

2º Momento valoração ocorrida em setembro de 2006

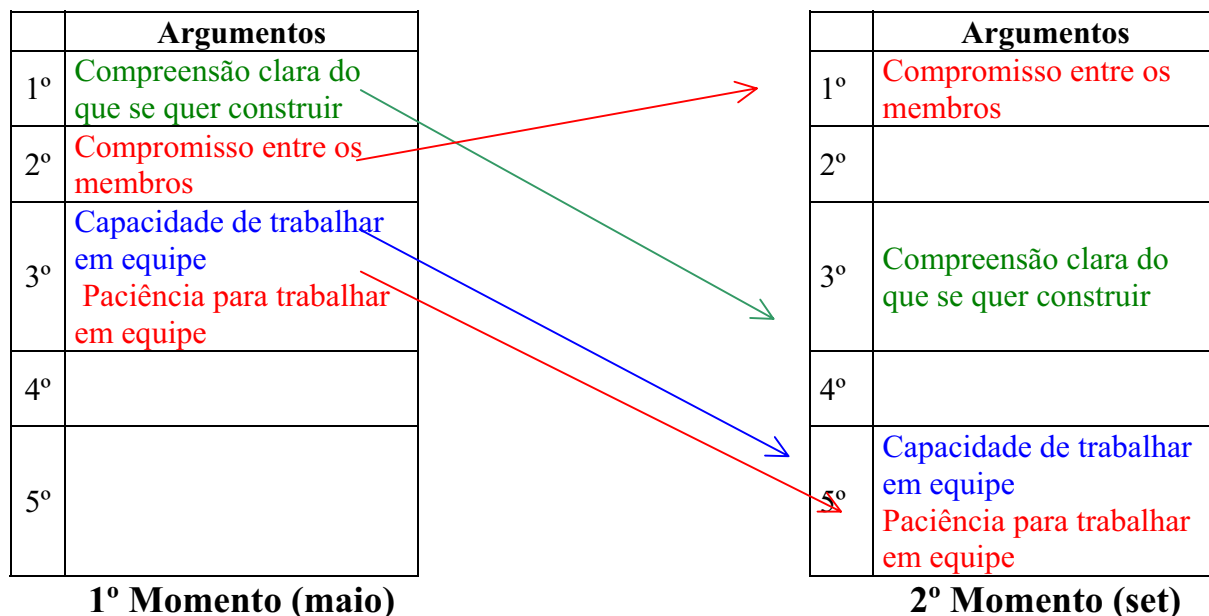
1º ao 5º - Classificação do item/argumento por ordem de importância

A cor da seta é a cor do argumento

O Gráfico 1 apresenta uma mudança significativa de posição do argumento 1, *compromisso entre os membros*, na MEAC. Tal atitude pode ter relação com algumas ausências dos encontros que se seguiram, conforme observamos na frequência. Os demais argumentos subiram de posição. O compromisso com os membros passou a ter menos importância porque, apesar das ausências, o trabalho não parou. Pode inferir que quando em um grande grupo mais da metade está comprometida, o trabalho acontece.

## Gráfico 2. (SRH)

## O trabalho participativo requer:



Fonte: pesquisa direta (2007).

**Legenda**

1º Momento valoração ocorrida em maio de 2006

2º Momento valoração ocorrida em setembro de 2006

1º ao 5º - Classificação do item/argumento por ordem de importância.

Cor da seta é a cor do argumento

Na SRH os argumentos mudaram de posição de modo mais ostensivo. Verifica-se que o item *compromisso entre os membros* continua sendo importante para o grupo, no entanto a *compreensão clara do que se quer construir*, bem como a *capacidade e paciência para trabalhar em equipe*, passam a ter menos importância. Sobre essa alteração, comentaram:

“Todos os itens são importantes, mas quando se tem forte compromisso com a equipe aprende-se a trabalhar com ela, mesmo não tendo ainda uma compreensão clara de tudo que se vai fazer. Aqui quem fala é o compromisso” (MEMBRO DO GRUPO). E Gandin (1994, p. 136) confirma: “é necessário que um plano se construa com o saber, com o querer e com o fazer de todos”. E referindo-se às escolhas que a equipe faz, acrescenta: “não se trata de resumir ou escolher o que está melhor: trata-se de reunir tudo o que apareceu numa ordem que pode ser escolhida pela equipe”.(P. 136).

Comparando os dois ambientes, ambos escolheram os mesmos itens como sendo os quatro entre os sete mais importantes em um trabalho participativo, ou seja, *compreensão clara do que se quer construir*; *compromisso entre os membros*; *capacidade de trabalhar em equipe*, e *paciência de todos os envolvidos*.

Quanto à mudança na classificação, observou-se que o argumento *compromisso entre*



*os membros* foi do primeiro ao quinto lugar na MEAC e segundo e primeiro lugar na SRH. O argumento *capacidade de trabalhar em equipe* saiu do segundo para o primeiro lugar na MEAC e na SRH desceu de terceiro para quinto. *Paciência entre os envolvidos* esteve entre terceiro e segundo lugar na MEAC e foi de terceiro a quinto na SRH. Quanto ao argumento *compreensão clara do que se quer construir*, na MEAC esteve entre quarto e terceiro lugares e na SRH foi do primeiro ao terceiro.

Os dados revelaram, que para haver participação, é necessário, primeiramente, que o grupo tenha compreensão clara sobre o que vai construir; que haja compromisso e paciência entre os membros; desenvolva a capacidade para trabalhar em equipe.

Observou-se mudança mais significativa na MEAC no argumento *compromisso entre os membros*, que saiu do primeiro lugar para o quinto. Isso decorreu das mudanças ocorridas nos turnos, impossibilitando alguns participantes de freqüentarem os encontros. Ficaram de fora nos dois grupos os seguintes argumentos: desejo e convicção de mudança da maioria, respeito com toda a equipe e decisão e envolvimento dos gestores.

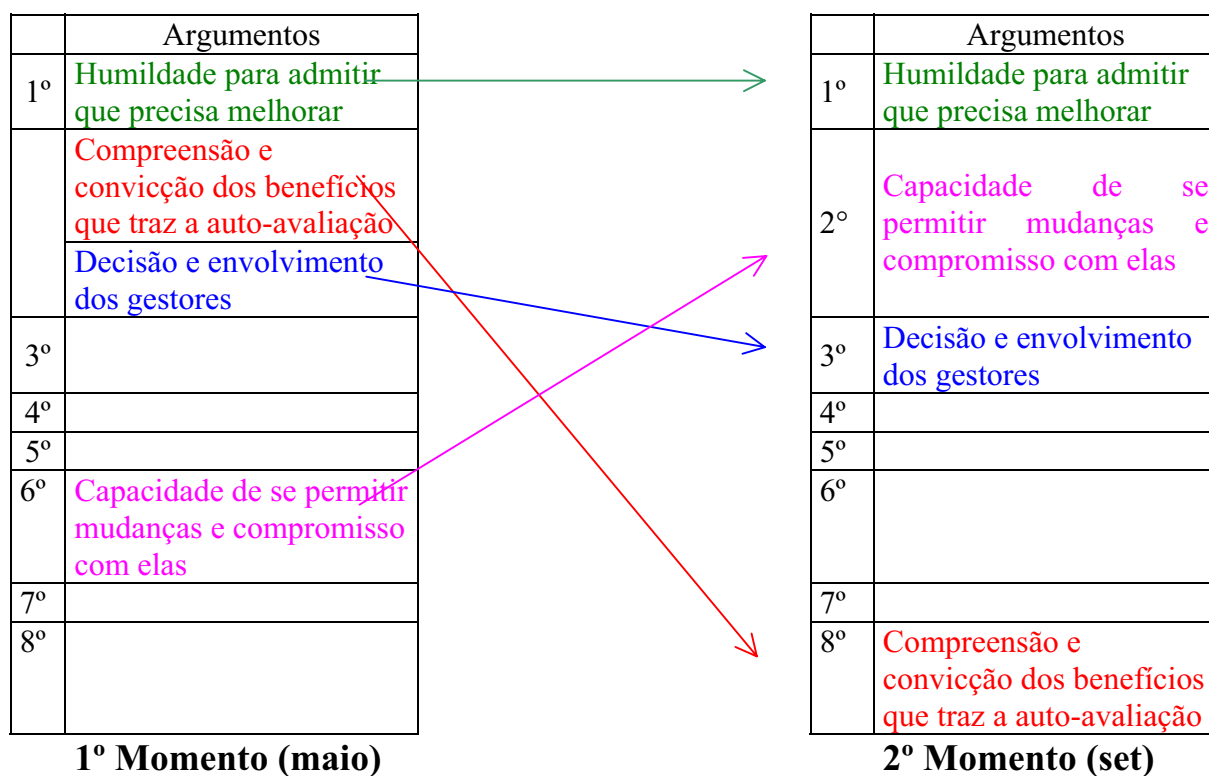
Compreendem (GREENWOOD, WHYTE, HARKAVY, 1993, p. 177) que um trabalho participativo requer uma elaboração coletiva, desde a idéia inicial aos resultados finais.

Na perspectiva de Therrien (LACERDA, 2004, p. 15), “Trata-se de um processo científico no qual predomina a racionalidade dialógica na busca de consensos onde a postura hermenêutica permite a articulação de sentidos e significados na construção de saberes [...]”.

Nos seus estudos acerca da ergonomia do trabalho docente Therrien e Loiola (2001, p 149) interessam-se por um tipo de “investigação da dinâmica que considera o sujeito, a atividade e o contexto como um todo”. Portanto, se a ergonomia é a “análise do trabalho”, ou seja, “é a descrição e a explicação da atividade humana, no trabalho, na atividade concreta, no próprio terreno” conforme (AMALBERTI et al.,1991, p. 10), na perspectiva de Therrien e Loiola “trata-se uma análise que se desenvolve levando em conta uma grande variedade de variáveis dinâmicas de natureza física, social, institucional e política” (P 150). Analisar o trabalho, não somente do ponto de vista restrito do compromisso dos seus membros, mas compreender de que este compromisso se alimenta, e como se nutre para então, permanecer vivo nos sujeitos. É necessário entender quais fatores implicam a atividade humana para propiciar tal engajamento.

Não nos devemos esquecer de que um trabalho participativo requer também decisão compartilhada e um exercício permanente da “democracia forte”, de que fala Denise Leite (2005). Já advertiam o pensador político italiano Noberto Bobbio et al. (1979) que, se a democracia é difícil, a democracia direta, ou forte, como sugere Denise Leite, é mais difícil ainda. Que tais considerações não nos desanimem a prosseguir; antes nos encorajem a viver os desafios.

**Gráfico 3. (MEAC)**  
**Auto-avaliação participativa requer**



Fonte: pesquisa direta (2006).

#### Legenda

1º Momento valoração ocorrida em maio de 2006

2º Momento valoração ocorrida em setembro de 2006

1º ao 5º - Classificação do item/argumento por ordem de importância.

Cor da seta é a cor do argumento

Consideramos o segundo momento como uma fase em que os co-pesquisadores já exibiam certa maturidade nas discussões. O item que trata da *humildade para admitir que precisa melhorar* obteve nos dois momentos os primeiros lugares, em razão das demoradas discussões acerca do tema.

Ninguém muda de lugar, posição ou concepção, se não for humilde o bastante para sair da zona de conforto e admitir os equívocos do cotidiano. A *capacidade para admitir mudança*, como acentua Masseto (2004, p. 29), é o que torna “uma avaliação comprometida com o futuro, com o que se pretende transformar com base no conhecimento crítico do concreto, do real”, mas Demo (2002, p. 37) lembra que é necessária uma inovação que não seja conservadora, explicando:

Soa contraditória essa expressão, mas é disso que se trata. [...] o discurso em torno da transformação é moeda corrente. Na vida real, porém, é o que menos se consegue observar, porque imaginam poder inovar sem se inovar. Pretendem inovar, permanecendo os mesmos. São perfeitamente capazes de manter o discurso ostensivo a favor da inovação e prática explícita de resistência. Trata-se de um desafio enorme tentar explicar tamanha contradição performativa, logo em quem deveria ser o especialista da mudança.

O autor enfatiza que o problema começa quando se faz necessária a desconstrução das coisas que toda mudança acarreta. Para ele, sem derrubar alguma coisa, nada de novo comparece.

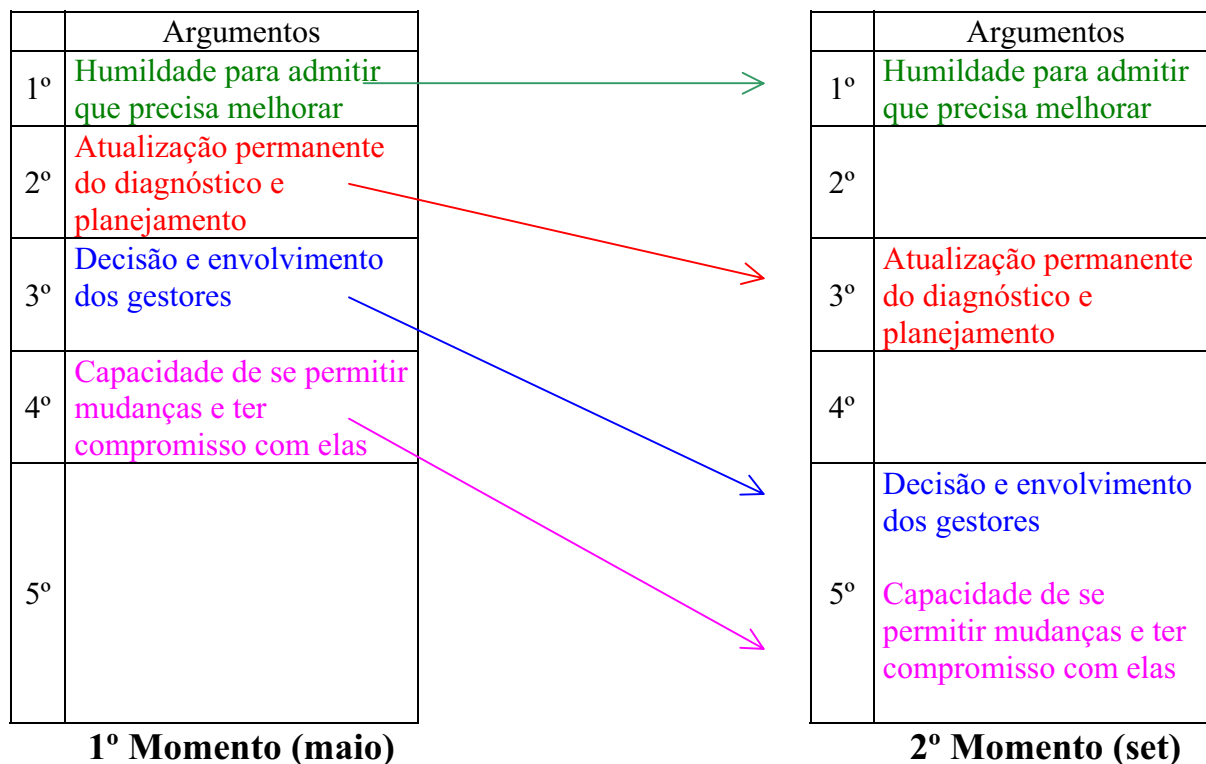
No tocante ao envolvimento do gestor, apesar das dificuldades durante a coleta, chegaram à conclusão de que nenhuma auto-avaliação pode prescindir da presença permanente do gestor, que deve se dar por vários motivos, entre eles: Primeiro pela necessidade de revisão nos processos de trabalho, nos fluxos internos, nos procedimentos administrativos e nas equipes de trabalho, elaborando coletivamente soluções para o aperfeiçoamento do desempenho institucional, e segundo, porque quem avalia também precisa ser avaliado, pois a avaliação deve ser séria, conforme adverte Demo (2002, p. 3):

Avaliação que nos interessa não é aquela que faz-de-conta, farsante ou mistificadora [...] proclamando discursos que se anulam a si mesmos, como é o caso de avaliar e não permitir ser avaliador, questionar e fugir de ser questionado, pretende inovar e evitar ser atingido pela inovação. Em parte a grande fuga da avaliação não passa do pavor de ser avaliado.

Acerca do argumento *Compreensão e convicção dos benefícios que traz a auto-avaliação*, possivelmente, ainda não estavam tão convencidos de que essa compreensão fazia diferença. Esperavam que ela pudesse propiciar benefícios, no entanto, não pareceu ser algo tão importante, mas como este item se tratava de resultado final e ainda estavam vivendo o processo, a resposta ao argumento somente viria com o fim da coleta na etapa de meta-avaliação, que veremos no último capítulo deste trabalho.

Gráfico 4. (SRH)

## Auto-avaliação participativa requer



Fonte: pesquisa direta (2006).

**Legenda**

1º Momento valoração ocorrida em maio de 2006

2º Momento valoração ocorrida em setembro de 2006

1º ao 5º - Classificação do item/argumento por ordem de importância.

Cor da seta é a cor do argumento

O argumento apresentado pelo grupo da SRH acerca da *atualização permanente do diagnóstico e planejamento*, bem valorado nos dois momentos, nos pareceu sintomático, haja vista discreto aborrecimento pelo fato de estarmos sempre reavaliando. Apesar de compreenderem a necessidade do processo, comentaram: “Mesmo sabendo que as coisas mudam sempre, aqui elas mudam pouco dado sua repetição mensal. Este diagnóstico pode ser feito quando houver mudanças maiores”. (MEMBRO DO GRUPO).

Os grupos apresentaram ao todo quatro argumentos favoráveis ao exercício da auto-avaliação. Destacaram cinco como sendo os mais importantes. Para os dois grupos, uma auto-avaliação requer: *humildade para admitir que precisa melhorar; compreensão e convicção dos benefícios que traz a auto-avaliação; decisão e envolvimento dos gestores; capacidade de se permitir mudanças e compromissos com ela*. A SRH optou pelo item *atualização permanente do diagnóstico em vez da compreensão sobre os benefícios da auto-avaliação*.

Os itens comuns reforçam a necessidade de humildade e autocrítica para se permitir

uma auto-avaliação individual, coletiva e séria. Os gestores precisam envolver-se com a auto-avaliação e todos desenvolverem a capacidade para se permitir mudanças.

A questão da humildade para auto-avaliação obteve primeiro e segundo lugares nos dois momentos dos dois grupos, ou seja, ela é primordial. Não foi objeto de interferências com as variáveis. Na MEAC, o grupo posicionou o item *compreensão dos benefícios que traz a auto-avaliação* em primeiro e oitavo lugares. No segundo momento, ele deixou de ser importante.

O item *decisão e envolvimento dos gestores* esteve em segundo e terceiro lugares na MEAC e terceiro e quinto na SRH. Considerando-se os três primeiros lugares como os mais importantes, na SRH, ele deixou de ser considerado como primordial. Em relação à *capacidade de se permitir mudanças e compromisso com elas*, na MEAC ela esteve em sexto lugar e passou para o primeiro em setembro, e na SRH, caiu do quarto para quinto lugar. Não é tão importante o compromisso com a mudança.

Somente na SRH, o item *atualização do diagnóstico e planejamento* como algo de que a auto-avaliação participativa requer esteve entre o segundo e terceiro lugares, não perdendo sua importância em nenhum dos dois momentos, o que significa dizer que não basta avaliar uma vez, sendo necessário estar permanentemente atualizando o diagnóstico, ou seja, avaliando e replanejando.

A MEAC acredita que, para acontecer a auto-avaliação participativa, é necessário que os envolvidos conheçam os benefícios que trazem a auto-avaliação.

Em vários momentos deste trabalho, discorreremos acerca da importância da auto-avaliação, sendo, portanto, desnecessárias maiores análises a esse respeito. Entendemos que é uma ferramenta ainda pouco utilizada nos eventos avaliativos organizacionais. Referimo-nos à auto-avaliação permanente, coletiva e participativa nos ambientes de trabalho e na gestão como um todo, onde o diagnóstico é constantemente atualizado, trazendo benefícios para a instituição e para os funcionários. É um aprendizado ocorrente apenas no exercício.

Conforme dados da Associação Nacional de Administração Participativa (ANPAR), o que deve levar a equipe de uma instituição a optar por um modelo da gestão participativa é:

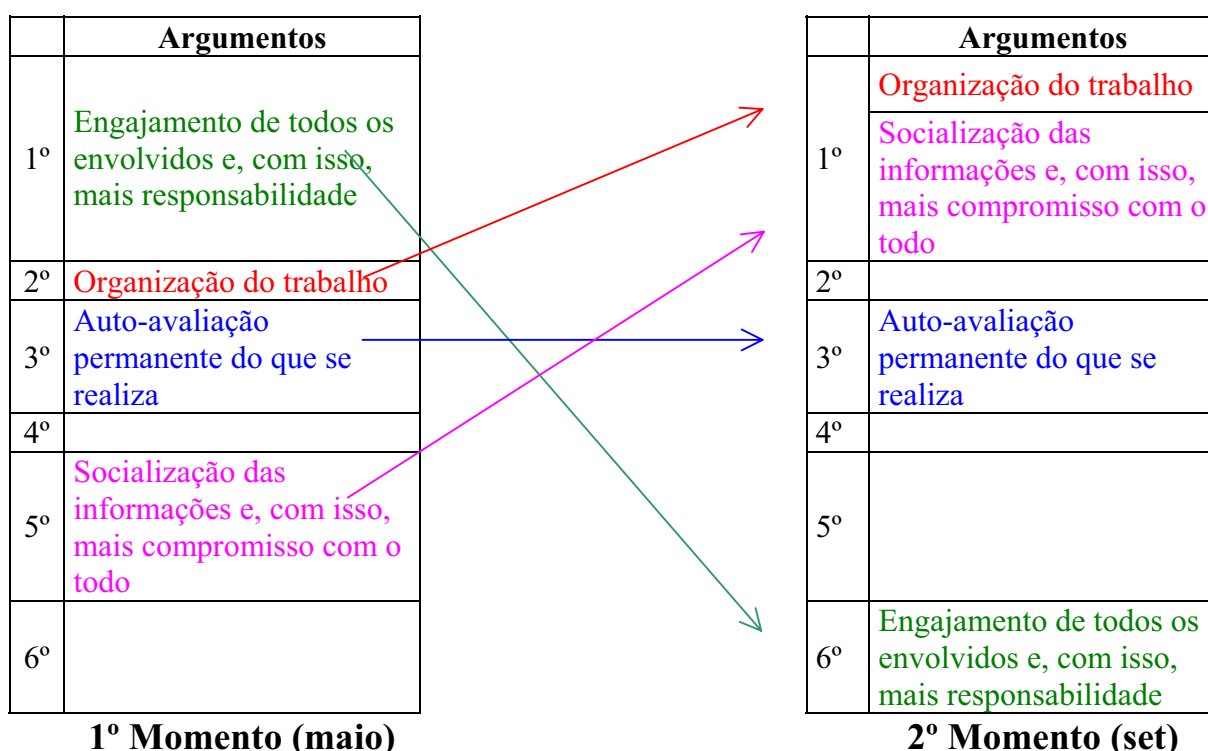
- . acreditar que um trabalho de equipe com pessoas realmente comprometidas traz resultados extraordinários;
- . perceber e acreditar que as pessoas estão se conscientizando do seu valor e dos seus potenciais humanos, despertando a vontade de participar mais ativamente nas decisões que afetam grande parte de suas vidas;

Moura (1990, p. 76-79; 83-84) compreende que uma gestão participativa se caracteriza pelos seguintes aspectos: os colaboradores são ativos na gestão; há um espírito de equipe presente; orienta-se para resultados convergentes; visa à autonomia e à integração; não elitista e não discriminatória; é voluntária, tem iniciativa própria e promove um sistema de gestão aberto.

Uma gestão com estas características não prescinde, jamais, de atualização permanente de seu diagnóstico por meio de participativos processos de auto-avaliação.

**Gráfico 5. (MEAC)**

**O planejamento participativo requer:**



Fonte: pesquisa direta (2006).

**Legenda**

1º Momento valoração ocorrida em maio de 2006

2º Momento valoração ocorrida em setembro de 2006

1º ao 5º - Classificação do item/argumento por ordem de importância.

Cor do argumento, cor da seta

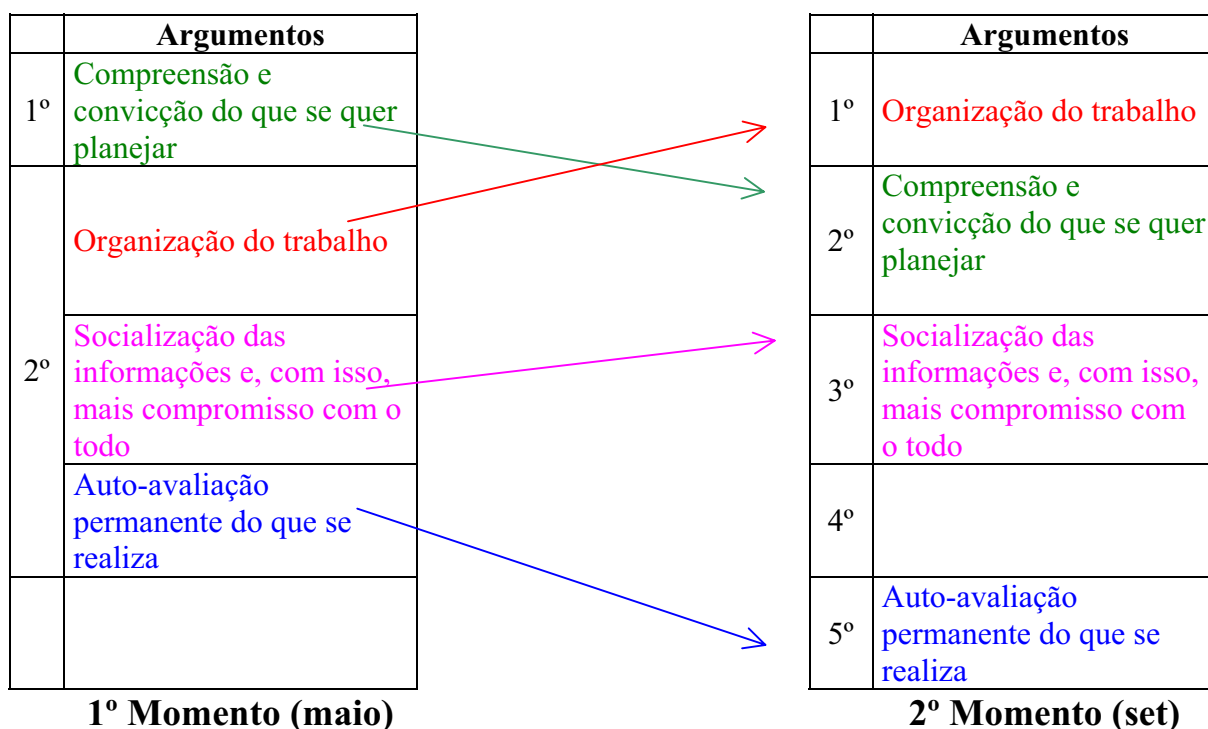
Considerando a dificuldade do engajamento de todo o grupo na totalidade dos encontros, a equipe de co-pesquisadores da MEAC entendeu que o argumento *engajamento de todos e, com isso, mais responsabilidade* não estava de todo sendo cumprido, mas nem por isso o trabalho parava. Por esta razão, tal item desceu para o sexto lugar. Quando analisaram a *organização do trabalho*, comentaram que um trabalho organizado é imprescindível em todos os momentos e lugares em que ocorra, e demonstraram isso mediante a classificação desse

item no primeiro lugar. Os membros mais atuantes ficavam admirados com as anotações permanentes que fazíamos das falas, a transcrição dos textos das gravações, a constatação da veracidade da informação e a retrospectiva a cada encontro. “Chamo a isso de organização, estas anotações e o controle deste material que agente faz, fazendo agente lembrar sempre do último encontro. Outra coisa organizada é que os encontros não são adiados”. (MEMBRO DO GRUPO).

Para eles a auto-avaliação contínua enriquecia o grupo e ela permaneceu com a mesma classificação nos dois momentos. “Sendo um programa pedagógico, a avaliação não pode resumir-se a iniciativas ou medidas isoladas e circunscritas no tempo. O tempo da educação é tempo total. Por isso, a avaliação deve ser permanente e instalar-se como cultura, como ação organizada e programática [...]”. (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 113).

**Gráfico 6. (SRH)**

**O planejamento participativo requer:**



Fonte: pesquisa direta (2006).

**Legenda**

1º Momento valoração ocorrida em maio de 2006

2º Momento valoração ocorrida em setembro de 2006

1º ao 5º - Classificação do item/argumento por ordem de importância

Cor do argumento, cor da seta

O mesmo entendimento que possuíam acerca da impossibilidade do diagnóstico permanente em atividades repetitivas ocorre nos argumentos elaborados sobre o que um

planejamento participativo requer, quando classificaram o argumento *a auto-avaliação permanente do que se realiza que desceu para o quinto lugar no segundo momento*. Para os co-pesquisadores da SRH a organização do trabalho é fundamental.

Nos gráficos 5 e 6, dos quatro argumentos evidenciados pelos grupos, três apenas são comuns: *auto-avaliação permanente do que se realiza*, *socialização das informações melhorando o compromisso de todos* e *organização do trabalho*, o que equivale dizer que ambos consideram que o planejamento participativo requer mais do que um plano gerencial ou operacional. Deve ser alimentado por avaliações permanentes com socialização das informações entre os membros do grupo, originando maior compromisso de todos, pois à medida que se informam se comprometem.

O primeiro argumento ocupou o terceiro lugar nos dois momentos na MEAC - sem necessidade de *auto-avaliação permanente*. Em seus comentários sobre a realidade da subunidade, criticaram as avaliações dizendo que eram somente para puni-los. Não planejavam, apenas definiam escalas de postos de atuação. Na SRH, este argumento saiu do segundo para o quinto lugar. Deixou de ser importante para o grupo. Sobre *a socialização de informações*, subiu de quinto para primeiro lugar na MEAC, onde a diretora socializa as informações o tempo todo, mas na SRH ele desceu de segundo para terceiro lugar. É importante e foi uma das discussões do grupo durante os encontros. No capítulo anterior abordamos a centralização de informações neste setor.

A *organização do trabalho* passou de segundo para o primeiro lugar, tanto na MEAC como na SRH. Consideram que, para haver planejamento participativo, é necessário o mínimo de organização, daí a classificação máxima.

Pela dificuldade de engajamento do grupo na MEAC, onde os servidores pertencem a três órgãos distintos, no primeiro momento, consideraram importante o *engajamento de todos com responsabilidade*, elevando o argumento ao primeiro lugar, mas desceu para sexto lugar no segundo momento.

A SRH não considerou o argumento acima, optando por *compreensão e convicção do que se quer planejar*, obtendo, nos dois momentos, primeiro e segundo lugares.

Diz Gandin (1994, p. 60) que, para se poder caminhar na linha da participação, é necessário: vontade que ele seja participativo por parte do gestor e de suas equipes; utilizar questionários e entrevistas para que as pessoas possam apresentar seus saberes, suas vontades; submeter sempre ao grupo os diversos textos produzidos e que resultarem das respostas das pessoas e instituir audiência contínua com os participantes.



O planeamento participativo nasce de uma idéia e de uma leitura que se faz do mundo do trabalho restrito às nossas realidades e onde só poderá melhorar se houver participação de todos em todos os níveis e aspectos da atividade.

**Gráfico 7. (MEAC)**

**Como os indivíduos demonstram o que aprendem**

Argumentos		Argumentos	
1º	Pelo grau de responsabilidade que demonstra	1º	Pela nova forma do indivíduo pensar e perceber o mundo e as pessoas
2º	Pela nova forma do indivíduo pensar e perceber o mundo e as pessoas	2º	Pelo novo comportamento do indivíduo ao agir
3º	Pela capacidade de criar o possível	3º	Pela capacidade de criar o possível
4º	Pelo novo comportamento do indivíduo ao agir	4º	
5º		5º	
6º		6º	Pelo grau de responsabilidade que demonstra

**1º Momento (maio)**
**2º Momento (set)**

Fonte: pesquisa direta (2006).

**Legenda**

1º Momento valoração ocorrida em maio de 2006

2º Momento valoração ocorrida em setembro de 2006

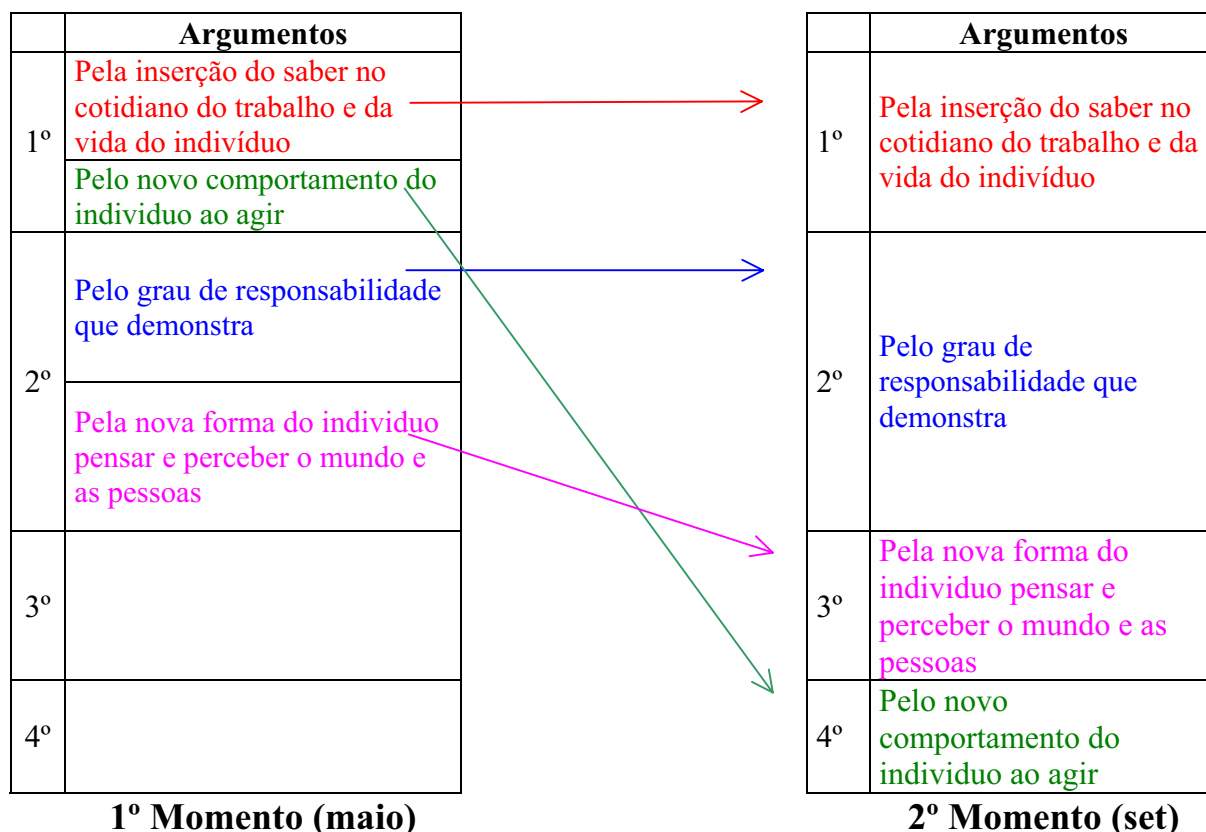
1º ao 5º - Classificação do item/argumento por ordem de importância

Cor da seta, cor do argumento

Este grupo considerou que o saber era perceptível aos outros em primeiro lugar *pelo grau de responsabilidade que o indivíduo demonstra*, mas no segundo momento este argumento ocupou o sexto lugar. Outra forma de perceber que houve aprendizagem foi *pelo comportamento do indivíduo ao agir*, que esteve em segundo lugar em maio e passou para o quarto lugar em setembro. O item *pela nova forma do indivíduo pensar e perceber o mundo e as pessoas* esteve em segundo lugar em maio, e passou para o primeiro lugar em setembro. Consideram que o saber que o indivíduo adquire é demonstrado também *pela capacidade de criar o possível*. Este argumento ocupou o terceiro lugar nos dois momentos.

## Gráfico 8 (SRH)

## Como os indivíduos demonstram o que aprendem



Fonte: pesquisa direta (2006).

**Legenda**

1º Momento valoração ocorrida em maio de 2006

2º Momento valoração ocorrida em setembro de 2006

1º ao 5º - Classificação do item/argumento por ordem de importância.

Cor da seta, cor do argumento

O argumento *aprende-se realmente quando se insere o que se aprendeu no cotidiano da vida e do trabalho* foi marcante nas discussões dos dois grupos MEAC e SRH), pois chegaram à conclusão de que o que produziram ao longo de um ano na coleta, somente se inseriria no cotidiano se houvesse continuidade daquele trabalho e uma liderança atuante.

É difícil que coletivamente se possa fazer o que aprendemos como sendo certo, sem o esforço e a direção do gestor maior. Porque aqui tem um conhecimento que precisa de terceiros para se operacionalizar. Há muito que mudar aqui, mas de modo geral só se sabe o que aprendeu realmente quando agente se modifica na hora de agir. (MEMBRO DO GRUPO).

Talvez por essa razão é que mudou, para o quarto lugar, o item a que se refere esta citação.

Ainda sobre a forma como se identifica que o indivíduo aprendeu, a SRH desconsiderou o argumento pela *capacidade de criar o possível* escolhido pela MEAC, substituindo-o pela *inserção do saber no cotidiano do trabalho e na vida do indivíduo* que ocupou

o primeiro lugar nos dois momentos. Pelo *comportamento do indivíduo ao agir* esteve entre o primeiro e quarto lugares. Pela *nova forma do indivíduo pensar e perceber o mundo e as pessoas* esteve entre segundo e terceiro lugares. Diferentemente da MEAC, o argumento *pelo grau de responsabilidade que demonstra* ocupou o segundo lugar nos dois momentos.

Interessante é perceber que os grupos consideraram que responsabilidade tem relação com conhecimento. Isso significa dizer que, quanto mais aprendemos, mais responsáveis nos tornaremos. Na prática nem sempre é isso que se observa. Deve fazer sentido com uma máxima da Boa Nova que diz: “mais será cobrado àquele que mais se deu”.

Nas duas subunidades, três argumentos importantes foram comuns entre os seis que elaboraram na proposição sobre identificação dos saberes.

O conhecimento que se transforma em saber é perceptível e promove uma competência. Le Boterf (2003, p. 12) diz que as competências são reconhecidas por meio de um saber. Utilizar esse saber nas organizações significa agir com a devida competência.

### **10.5 Análise comparativa dos dois grupos de pesquisa**

A análise comparativa dos ambientes se apresentam sutilmente a partir do sétimo capítulo, visto ser impossível não separar e juntar ao mesmo tempo as duas equipes. Foi possível perceber, entre diferenças e semelhanças, avanços e retrocessos, o quanto os grupos se assemelham. Quanto às semelhanças, identificamos, primeiramente, traços da cultura do serviço público presente na Instituição nos dois ambientes: desânimo, reclamação, ausência do trabalho, sentimento de revolta com os horários diferenciados da UFC, com a discriminação no tratamento, com os vícios do serviço público e da UFC, com o descumprimento da lei, proteção por amizade, falta de continuidade, com o atraso nas informações e com as decisões que favorecem uns e outros não.

Difícil foi encontrar um traço positivo exibido pelos participantes, ou seja, algo relevante apesar de se saber que há inúmeros pontos positivos, como, por exemplo: a quantidade de produtos educacionais que a UFC produz para a sociedade, o favorecimento à pesquisa, ao ensino e à extensão com acesso para quem se interessar, acesso às casas de cultura, isenção da mensalidade para estudar, isenção de taxas de inscrição no vestibular para filhos de funcionários; acesso gratuito ao estudo desde do Ensino Fundamental até o Mestrado, onde todos poderão estudar; curso de férias para filhos de servidores, uma Clínica de Psicologia e um psicólogo lotado na SRH somente para os servidores; estabilidade no emprego; o salário certo ao final do mês; poder sair do trabalho quando se necessita para ir ao médico ou resolver problemas pessoais, poder estudar no horário de trabalho, sem compensar as horas de estudo durante as quais que se ausenta para freqüentar às aulas; utilizar a internet gratuitamente da Instituição; trabalhar em

ambiente refrigerado; poder sugerir e criticar sem ameaças de padrões, poder votar e ser votado para cargos dentro da Instituição, entre tantos outros benefícios concedidos.

Apesar de tudo isso, ainda fugimos das normas e, não raras vezes, cumprimos com o nosso dever. Sérgio Buarque, em *Raízes do Brasil*, lembra que isso faz parte de nossa cultura, afirmarmos-nos ante os nossos semelhantes indiferentes à lei geral, onde ela contrarie nossas afinidades emotivas. Quando fugimos à norma, é por simples gesto de retirada, descompassado e sem controle. No trabalho, não buscamos senão a própria satisfação, pois ele tem o seu fim em nós mesmos e não na obra. (HOLANDA, 1995, p.155).

Além desses traços marcantes e que poderíamos encontrar em toda instituição, se fôssemos estudar melhor a cultura de serviço público presente na UFC, observamos nos dois grupos certo descuido em relação à continuidade do que começamos e que eles mesmo criticaram como sendo uma cultura da UFC. Esse comportamento foi sensível nos próprios participantes da pesquisa. A cada mês é como se estivessem começando a pesquisa.

Outro dado comum aos grupos é que lhes faltava a visão do “todo” da Instituição e ela findava cabendo apenas naquele mundo da unidade, quando muito da subunidade.

Sobre as diferenças nos dois grupos, excetuando-se a natureza do trabalho que cada um desenvolve e que poderia ter implicações no comportamento dos grupos num trabalho participativo, não foi identificada tanta diferença. O grau de instrução foi algo mais perceptível quando se tratava das maiorias em cada grupo. Esta diferença era percebida no momento da escrita, o que, no caso da MEAC se tornava sutil, dada a participação da assistente social, da diretora e de três servidoras de nível médio, o que minorava as diferenças. Às vezes os conceitos acerca dos temas em discussão eram mais bem elaborados por um grupo do que por outro.

Em relação aos aspectos estudados, a auto-avaliação foi um dos mais polêmicos nos dois grupos, visto que entendem como sendo algo muito difícil de se realizar. Segundo Holanda (1995, p 157), quando nos avaliamos, “temos uma tendência de exaltarmos nossa personalidade individual como valor próprio, superior às contingências” Na visão do autor, quanto mais letrados, mais forte é esta tendência em nós. Isso ficou evidente nas auto-avaliações dos dois grupos. As pessoas dos grupos com menor instrução eram sempre mais humildes durante as auto-avaliações. No grupo da MEAC, essa diferença foi bem mais acentuada. Por outro lado, o grupo com menor grau de instrução era também o mais entusiasmado, apesar do nível de entusiasmado, ser regular quando comparamos os dois grupos.

Quanto aos retrocessos, apesar da dificuldade na continuidade do trabalho, não era tão visível, era mais um parada no meio do caminho entre um encontro e outro.

No item planejamento, os dois grupos empataram, pois nenhum executava plano de

trabalho nem planejamento, como já relatamos.

Em relação à reflexão no desempenho das atividades planejadas durante o mês, percebemos interesse maior no grupo da MEAC. Os participantes demonstravam mais alegria em pensar sobre o que faziam. Tal fato pode ser atribuído ao trabalho da líder do grupo e da diretora, por quem demonstravam carinho e respeito. No grupo da SRH, o líder era forte, o grupo o respeitava, mas o entusiasmo era menor. Não percebemos que houve muitos exercícios de reflexão coletiva do que faziam enquanto faziam. Ali cada atividade era única e ao mesmo tempo interligada. Ficavam muito concentrados diante do computador, alimentando a folha de pagamento ou coletando dados. Trocavam idéias, faziam perguntas uns aos outros, reclamavam quando o sistema saía do ar. Estavam sempre juntos e separados ao mesmo tempo pela natureza do trabalho. Nas pausas para o café, alguns comentários, algumas decisões, ajustes e desconcentração. Neste momento comentavam um pouco sobre a ação.

Na MEAC, ao contrário, estavam quase sempre separados fisicamente pela natureza do trabalho, mas se juntavam na hora do almoço, que era coletivo, e pensavam juntos. Eram sempre mais vigiados, mas às vezes reuniam-se sob a coordenação da líder e respondiam juntos a ficha de acompanhamento do plano de trabalho. Nem todos cumpriam essa tarefa e, como o grupo era maior, se subdividiam em minigrupos para facilitar.

Não houve de fato, durante a intervenção, no período de um ano, nada que diferenciasse pontualmente o trabalho e a evolução dos dois grupos. Percebemos que na SRH, apesar do empenho com a folha de pagamento, a natureza do trabalho naquela unidade como um todo sugere um envolvimento maior com muitas possibilidades de formação de bases para a formação da cultura auto-avaliativa e participativa. Basta entender que os horizontes de visão do servidor da SRH vão bem mais além das paredes que cercam aquela macro-unidade, não devendo haver, pelo menos assim imaginávamos, espaço para comparação entre os dois setores, haja vista a missão que cada um desenvolve. A Zeladoria encontra-se fechada num espaço físico, diminuto, mesmo considerando o tamanho do espaço físico daquele hospital, e um trabalho voltado único e exclusivamente para a higienização do citado hospital, cujo trabalho, sem desmerecer-lhe a importância, é restrito a um espaço físico, onde o conhecimento para realizá-lo é de fácil acesso, como também fácil de ser incorporado; onde as relações interpessoais sucedem apenas entre o próprio grupo e a gestão do hospital.

Em relação à SRH, trabalhando diretamente com muitas informações, com a vida funcional de mais de cinco mil servidores que dependem desse setor para obtenção do seu salário mensal, auxílios e benefícios, possui uma demanda oriunda de leis, decisões judiciais e da gestão que fazem desse trabalho e desse setor um enciclopédico mundo de informações, atividades e de competências.

Por falta da vivência com a auto-avaliação e planejamento participativos de ambos os ambientes de trabalho, não é de se estranhar que áreas tão diferentes se assemelhem quanto aos resultados oriundos desta intervenção.

## 11 AUTO-AVALIAÇÃO DA PESQUISA (META-AVALIAÇÃO)

Todo peregrino tem o dever de registrar e divulgar sua experiência, para que muitos possam, através da leitura, vivê-la e recriá-la (MANUEL MANDIANES).

A meta-avaliação da pesquisa foi o momento de autocrítica. Utilizamos questionários e entrevistas individuais. Os questionários foram aplicados para termos idéia do pensamento da equipe e as entrevistas para observarmos como cada participante, individualmente, sentiu a pesquisa-ação. Os dados serão sintetizados em forma de gráficos, ilustrados com as percepções individuais colhidas das entrevistas.

### 11.1 Auto-avaliação da pesquisa-ação pelos participantes (meta-avaliação)

Responderam ao questionário 09 co-pesquisadores da SRH e 14 da MEAC.

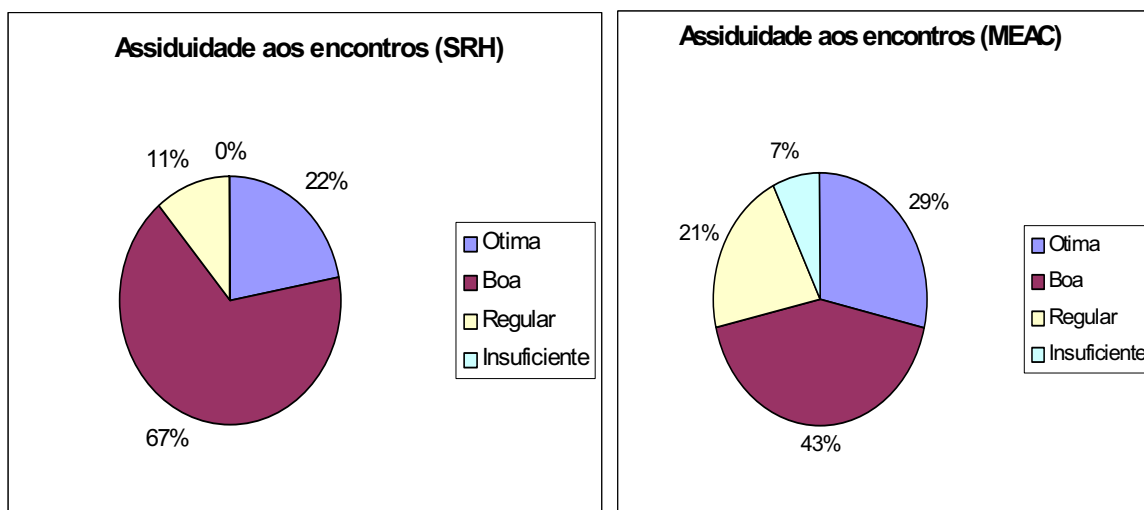


Gráfico 9 (SRH) Assiduidade aos Encontros

Gráfico 10 (MEAC)

Fonte: pesquisa direta (2006).

O gráfico 9 informa, que na perspectiva de 06 dos respondentes, a assiduidade aos encontros na SRH foi boa, dois acreditam que foi ótima enquanto 01 apenas avaliou como sendo regular.

Na MEAC, dos 14 que responderam à questão 06 consideram-na como boa, 04 acreditam que foi ótima, 03 responderam regular e 01 apenas a viu como insuficiente.

Durante as entrevistas, relataram que, por ser uma pesquisa nunca antes vivenciadas por eles e com um tempo tão longo de intervenção, a assiduidade foi considerada muito boa, haja vista a dificuldade de contarmos todos os dias com mesma equipe de trabalho, considerando que a continuidade em muitas atividades novas que se iniciam nem sempre se realiza.

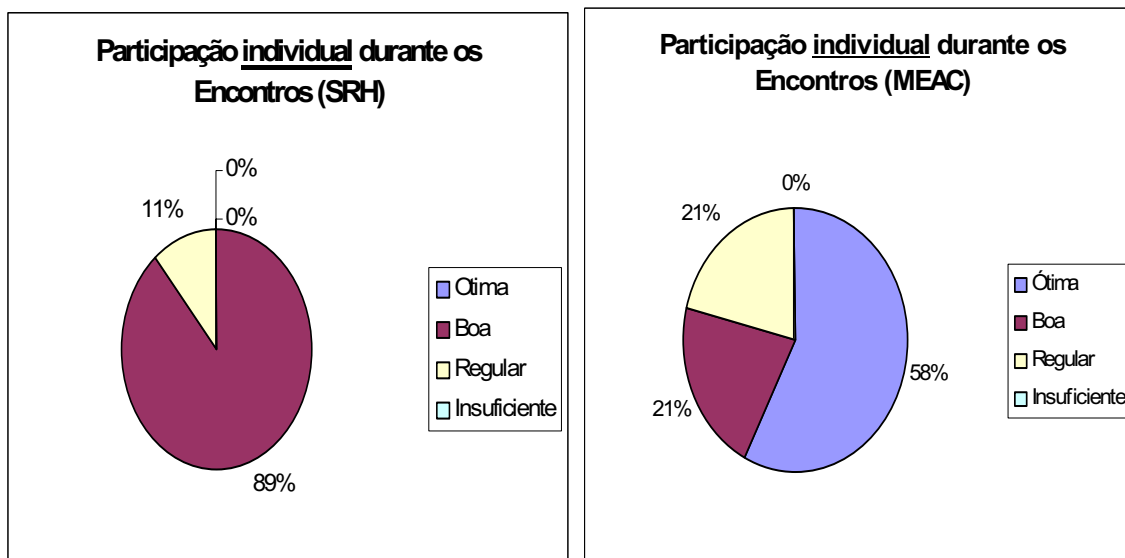


Gráfico 11 (SRH) Participação individual  
Fonte: pesquisa direta (2006)

Gráfico 12 (MEAC)

Os servidores se avaliaram quanto a sua participação individual nos encontros. Quanto a isso, na SRH, 08 co-pesquisadores responderam que foi boa e apenas 1 a considerou insuficiente. O gráfico da MEAC indica que 8 auto-avaliaram a participação como sendo ótima, 3 responderam que foi boa e 3 afirmaram que foi regular.

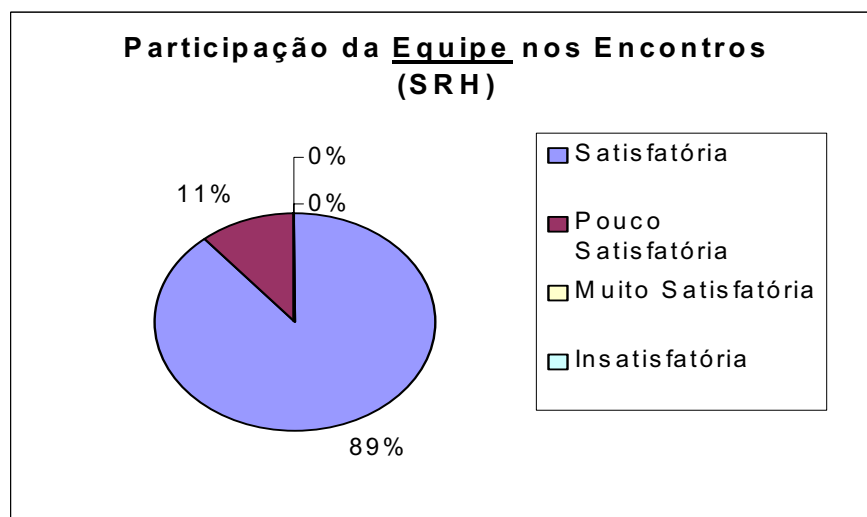


Gráfico 13 (SRH) Participação da equipe  
Fonte: pesquisa direta (2006)

De acordo com o gráfico 13, a SRH auto-avaliou a participação da equipe como um todo nos encontros. Dentre os 9 co-pesquisadores, 8 avaliaram que a participação foi satisfatória contra 1 apenas que disse ter sido pouco satisfatória a participação da equipe aos encontros.



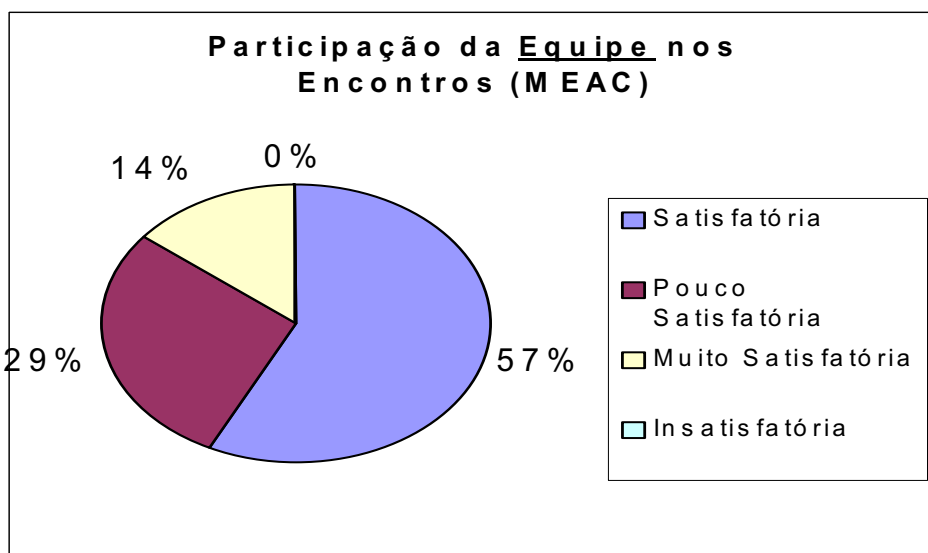


Gráfico 14 (MEAC) Participação da equipe  
Fonte: pesquisa direta (2006)

A partir desse gráfico, observamos que, dos 14 membros da equipe, 02 avaliaram como muito satisfatória, 8 se avaliaram como satisfatória a participação da equipe e 4 acreditam-na pouco satisfatória.

A dificuldade inicial durante os encontros era de reunir todos a uma só vez para iniciarmos as discussões. A participação da equipe, as indagações, as críticas, as sugestões e os comentários em todas as fases das reuniões eram sempre muito ricos. Por esta razão, consideravam satisfatória a participação da equipe durante os encontros.

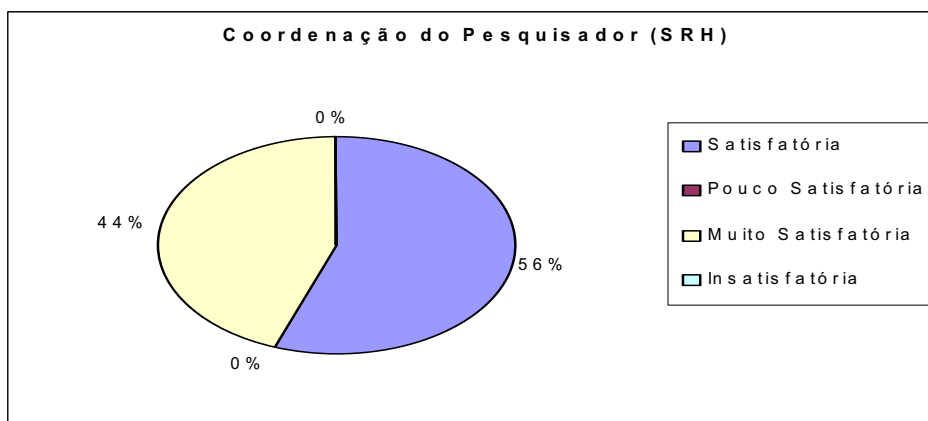


Gráfico 15 (SRH) Coordenação da pesquisa  
Fonte: pesquisa direta (2006).

Sobre o trabalho de coordenação do pesquisador, o gráfico 15 demonstra que a SRH entendeu como interessante a atuação do coordenador da pesquisa-ação, haja vista que, do total de 9 co-pesquisadores, 5 acreditam que foi satisfatória e 4 acharam-na muito satisfatória.

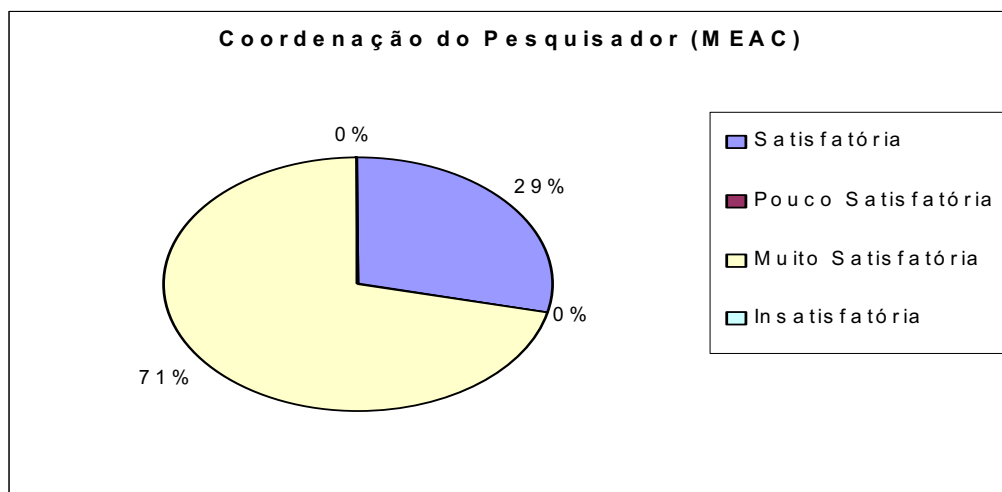


Gráfico 16 (MEAC) Coordenação da pesquisa  
Fonte: pesquisa direta (2006).

Na MEAC, o grupo se dividiu em dois itens apenas, dez avaliaram como muito satisfatória a atuação do coordenador e 4 responderam que foi satisfatória.

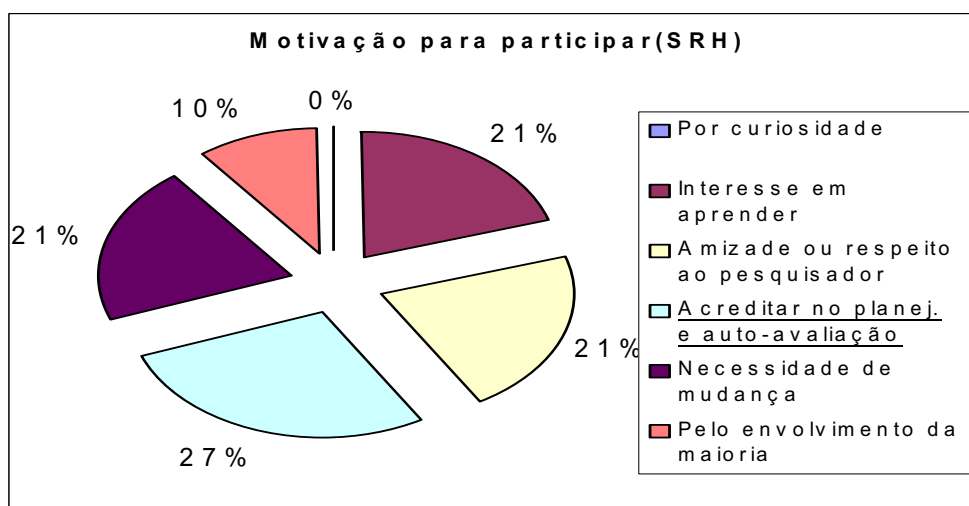


Gráfico 17 (SRH) Motivação para participar  
Fonte: pesquisa direta (2006).

Quando indagados sobre o que os motivou a participarem da pesquisa-ação, a equipe de 09 membros se subdividiu equitativamente, com pequena diferença de 8 respostas para o item *acreditam no planejamento e na auto-avaliação*.

Os demais itens mais marcados para motivação foram assim distribuídos: 6 respostas para *curiosidade*; 6 respostas para *amizade ou respeito ao coordenador da pesquisa*; 6 para o item *necessidade de mudança*, e apenas 3 respostas para o *envolvimento da maioria*.

Importa dizer que, na SRH, os participantes acreditam na integração auto-avaliação e planejamento, anseiam por mudança, e admitem que, para se fazer intervenção dessa natureza são necessários amizade e respeito ao coordenador da pesquisa.

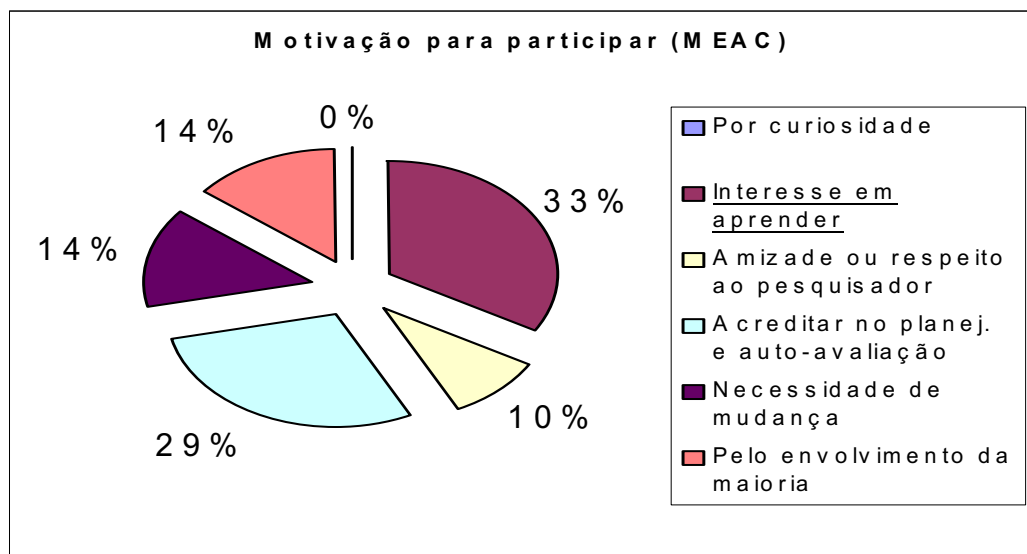


Gráfico 18 (MEAC) Motivação para participar  
Fonte: pesquisa direta (2006).

Do gráfico 18, pode-se fazer a seguinte leitura: a maioria, ou seja, 7 respostas marcadas para *interesse em aprender* e 06 por *acreditarem no planejamento e auto-avaliação*; 3 esperam por *mudanças*, três motivaram-se pelo *envolvimento da maioria* e apenas duas respostas para amizade e respeito ao pesquisador. Na MEAC, os participantes também acreditam no planejamento e na auto-avaliação, mas, acima de tudo, têm interesse em aprender.

Considerando-se os dados, observa-se que não somente um fator, mas vários motivos colaboraram para que o grupo se integrasse à pesquisa-ação.

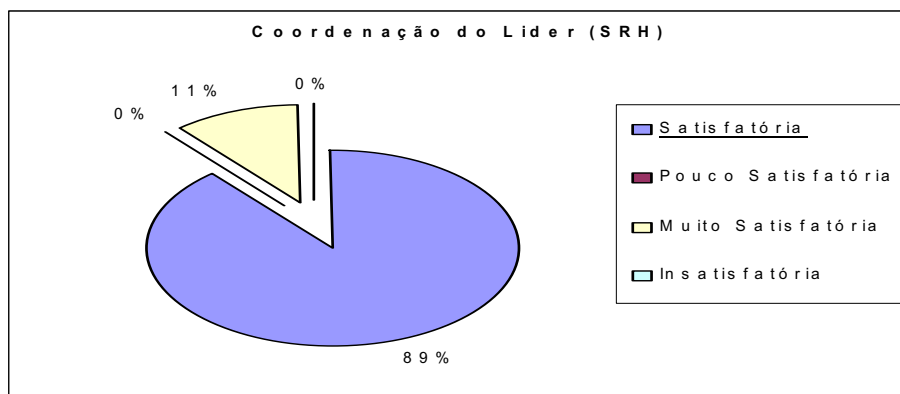


Gráfico 19 (SRH) Coordenação do líder  
Fonte: pesquisa direta (2006).

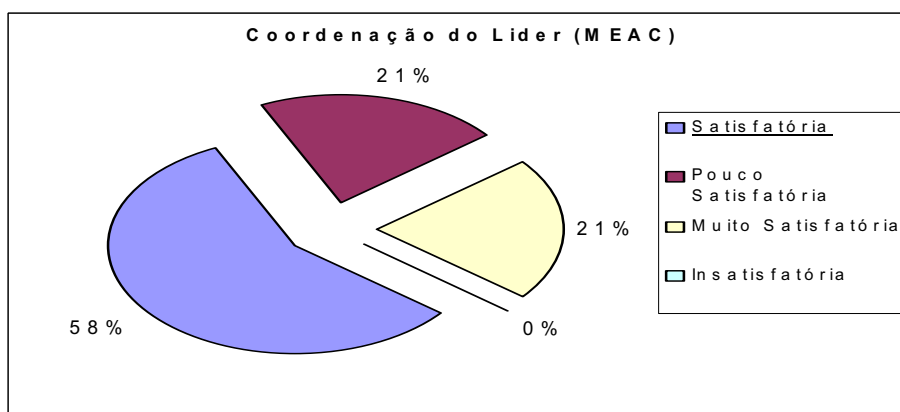


Gráfico 20 (MEAC) Coordenação do líder  
Fonte: pesquisa direta (2006).

Os gráficos 19 e 20 tratam da avaliação das lideranças de cada grupo. Na SRH, 08 pessoas avaliaram a coordenação do líder como satisfatória e 1 apenas a entendeu como muito satisfatória, o que significa dizer que escolheram bem a liderança para seu grupo, o mesmo acontecendo com a MEAC, conforme podemos observar: 8 pessoas consideraram a coordenação do líder satisfatória, 3 disseram muito satisfatória e 3 acreditam que foi pouco satisfatória. Assim falou uma servidora: “Um trabalho quando tem um líder que a gente acredite e queira bem fica bem melhor para se trabalhar. Aqui, tanto a diretora quanto a assistente social e a líder deram conta da situação”. (MEMBRO DO GRUPO MEAC).

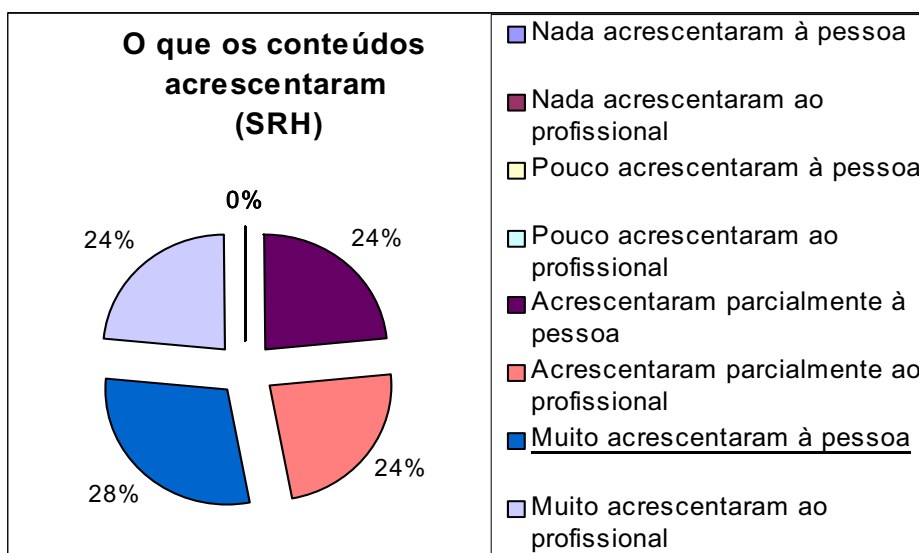


Gráfico 21 (SRH) O que os conteúdos acrescentaram  
Fonte: pesquisa direta (2006).

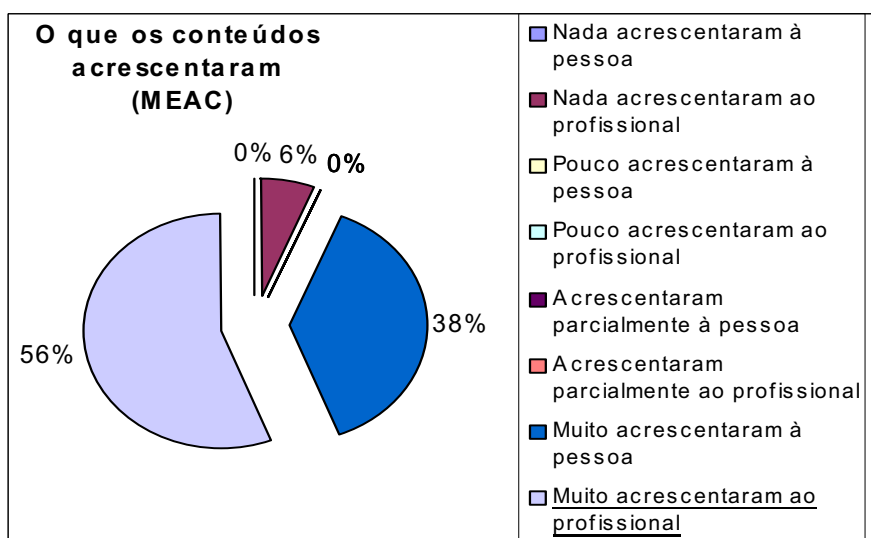


Gráfico 22 (MEAC) O que os conteúdos acrescentaram  
Fonte: pesquisa direta (2006).

Quando perguntamos aos grupos se o conteúdo estudado durante os encontros lhes acrescentou algo como profissional e como pessoa, apresentaram as seguintes respostas: 5 respostas na SRH para o item *muito acrescentaram à pessoa*. Quanto aos sete itens restantes, com exceção para os dois tópicos *pouco acrescentou à pessoa ou ao profissional*, o número de respostas foi idêntico, ou seja, de um modo geral, os conteúdos *acrescentaram parcialmente ao profissional e à pessoa e também muito acrescentaram ao profissional*. Observando-se as resposta deste grupo, infere-se que a pesquisa acrescentou mais à pessoa. Diferentemente da SRH, na MEAC, 9 servidores marcaram o item *acrescentou mais ao profissional*; 6 responderam que *acrescentou mais à pessoa* e apenas 1 respondeu *que nada acrescentou*.

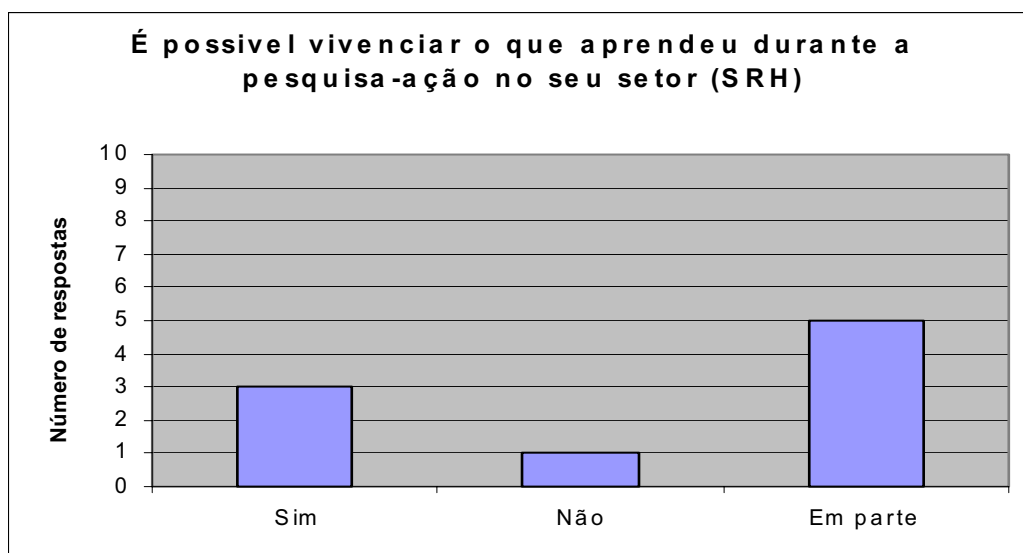


Gráfico 23 (SRH) Vivência no trabalho  
Fonte: pesquisa direta (2006).

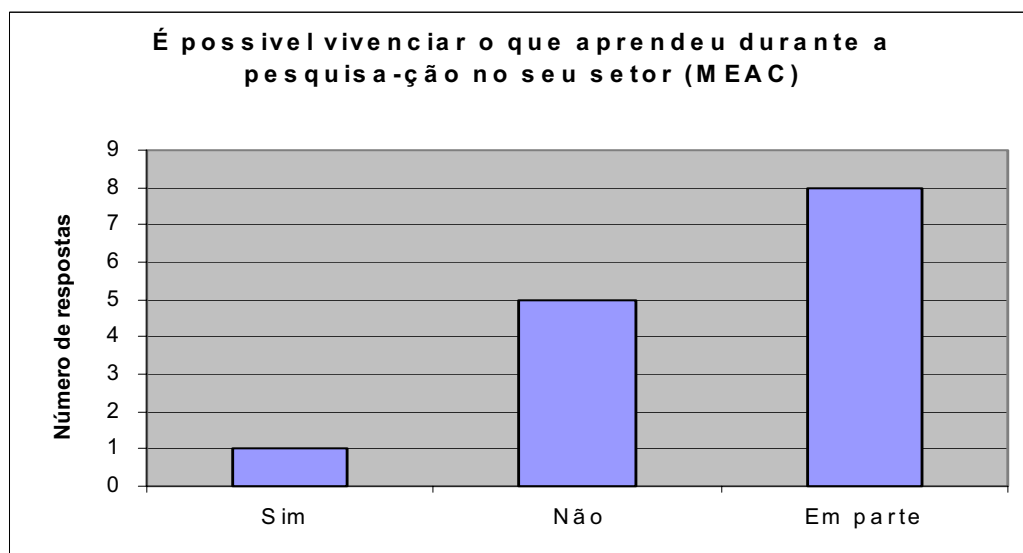


Gráfico 24 (MEAC) Vivência no trabalho  
Fonte: pesquisa direta (2006).

Ao indagarmos se era possível vivenciar o que aprenderam durante a intervenção, tanto o grupo da SRH quanto o da MEAC acreditam que somente em parte é possível. Os servidores na SRH acreditam mais na possibilidade de vivenciar os conteúdos na sua totalidade do que os servidores da MEAC, pois 5 dos 14 acreditam que não podem ser vivenciados.

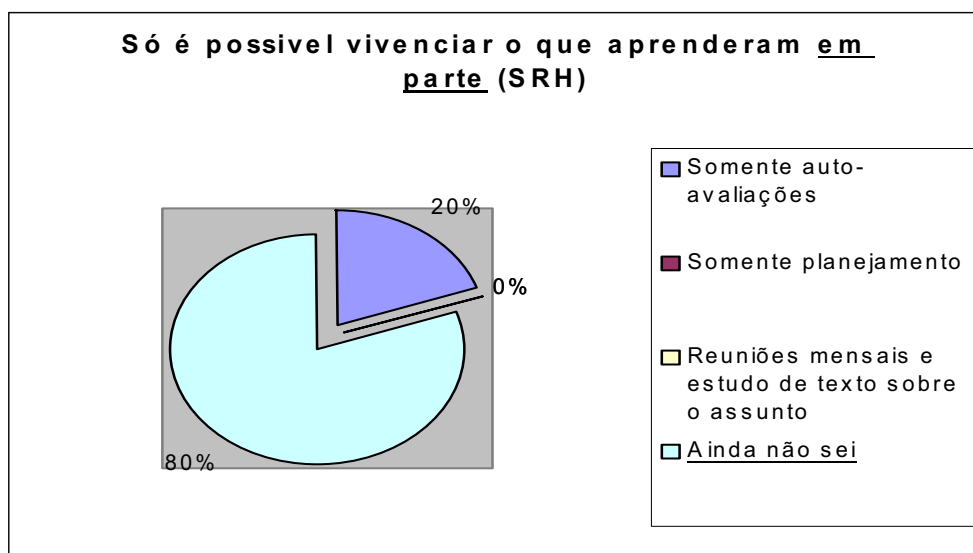


Gráfico 25 (SRH) Vivência no trabalho  
Fonte: pesquisa direta (2006).

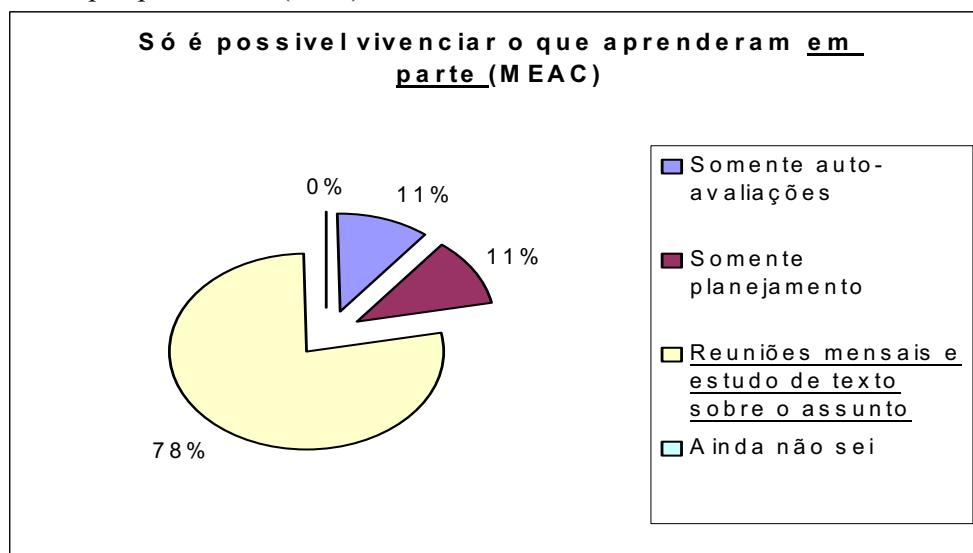


Gráfico 26 (MEAC) Vivência no trabalho  
Fonte: direta da pesquisa (2006).

Os gráficos 25 e 26 justificam o que os co-pesquisadores acreditam poder vivenciar somente em parte. Na SRH, de 09 servidores, apenas 05 responderam a esta questão, sendo 4 que ainda não sabem o que pode ser vivenciado e apenas 1 acredita que auto-avaliação pode ser vivenciada. Os servidores da MEAC foram mais otimistas quanto ao que podem realizar após a intervenção, apesar de apenas 9 dos 14 terem respondido esta questão. Destes, 7 acreditam que podem realizar reuniões mensais para estudo de textos sobre assuntos “de seu interesse”, como disseram na entrevista, 1 respondeu que as auto-avaliações podem continuar sendo feitas e outro confirmou que planejamentos também podem ser realizados pelo grupo. Ao falar de planejamento, lembrou: “não precisa ser cheio de técnica, mas um roteiro pode ser feito mensalmente se nossa diretora aceitar”.

Interessante foi o recuo dos dois grupos a esta questão. Pareceu-nos que temiam respondê-la. Na MEAC, um servidor comentou que “era muito difícil”. Na SRH, não houve comentários a respeito, embora, contrariamente ao fato de todos não terem respondido a esta questão, tenham demonstrado no item anterior mais otimismo em relação ao desenvolvimento dos conteúdos na sua totalidade.



Gráfico 27 (SRH) Vivência no trabalho  
Fonte: pesquisa direta (2006).

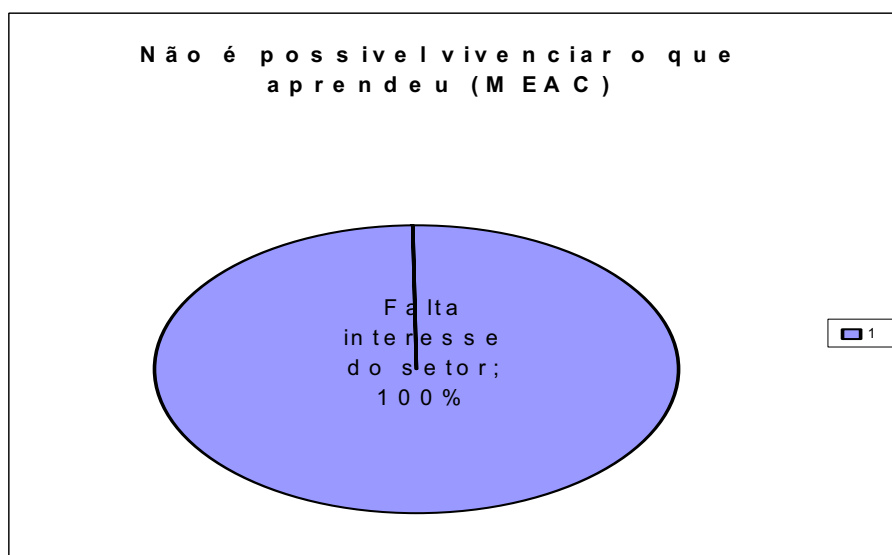


Gráfico 28 (MEAC) Vivência no trabalho  
Fonte: pesquisa direta (2006).

Tratam os gráficos 27 e 28 das respostas que justificam por que não é possível vivenciar o que aprenderam. Na MEAC, 06 respondentes foram enfáticos: falta interesse do setor. Perguntamos na entrevista: qual setor? Responderam: “na própria Divisão, não pela



diretora, mas pelos zeladores”. Os demais participantes do grupo não opinaram quanto a esta questão.

Quanto às respostas da SRH, dentre os 6 que responderam a esta questão, cada um marcou um fator, ou seja, cada um apresenta um motivo para não vivenciar o que aprendeu no setor: faltam cultura de auto-avaliação e planejamento na SRH; faltam conhecimento e interesse do diretor do Departamento; falta de planejamento e auto-avaliação no setor; faltam conhecimento e interesse do gestor maior “para trabalhar desta forma”, acrescentaram. Falta interesse do próprio setor; só acontecerá a vivência se toda unidade (SRH) participar.

Desses dados, pode-se inferir que nas divisões da SRH onde a intervenção se realizou os servidores concluíram pela dificuldade em realizar pesquisa dessa natureza.

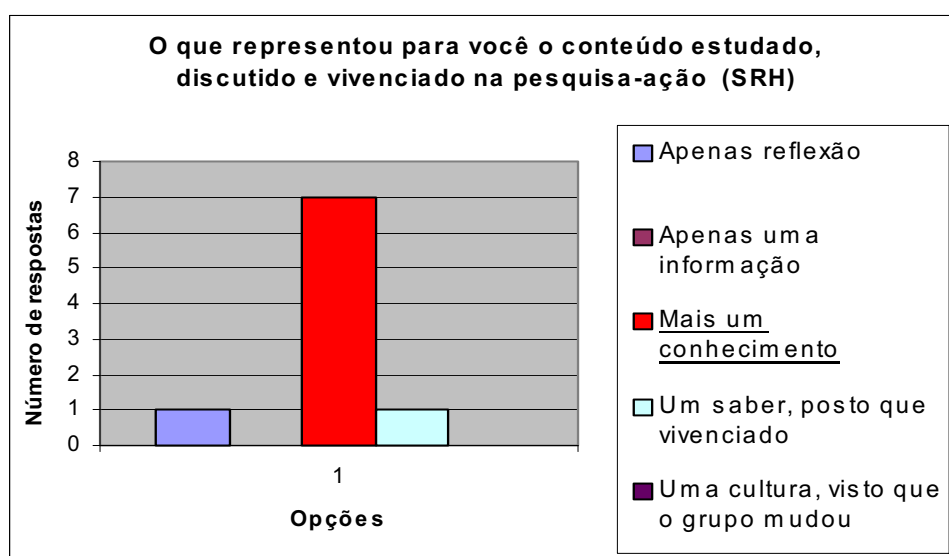


Gráfico 29 (SRH) Representação do conteúdo  
Fonte direta da pesquisa (2006)

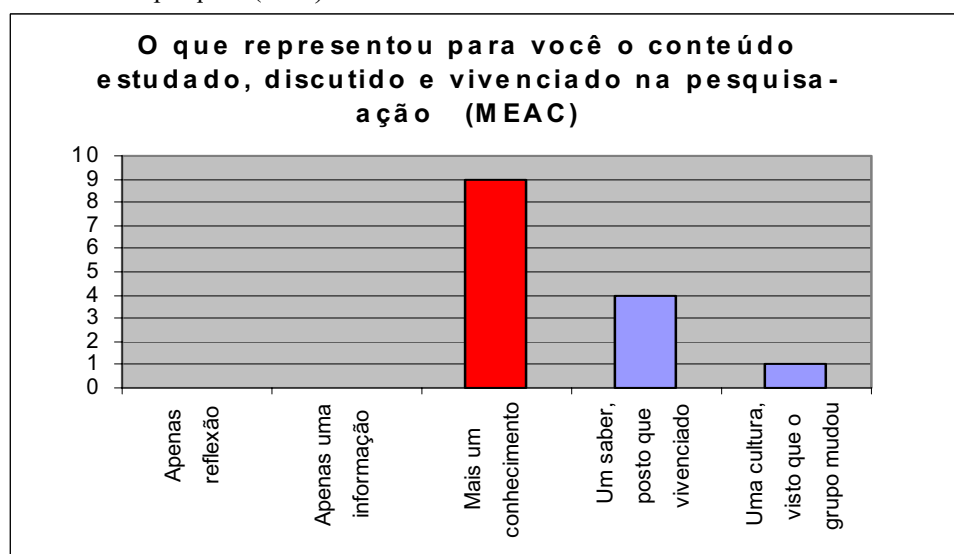


Gráfico 30 (MEAC) Representação do conteúdo  
Fonte: pesquisa direta da (2006).

Indagados sobre o que representou para os grupos a experiência com a pesquisa-ação, responderam: mais um conhecimento. Tanto na SRH quanto a MEAC, todos responderam a esse quesito. Uma pessoa na SRH marcou o item *mais uma reflexão* e outra *um saber, pois vivenciado*. No diálogo, a maioria foi enfática quanto ao que a vivência propiciou: mais um conhecimento. Na MEAC, além desse item, 4 pessoas marcaram também o item *um saber, pois vivenciado* e apenas 1 acredita que *o saber propiciou uma nova cultura visto que houve mudança*.

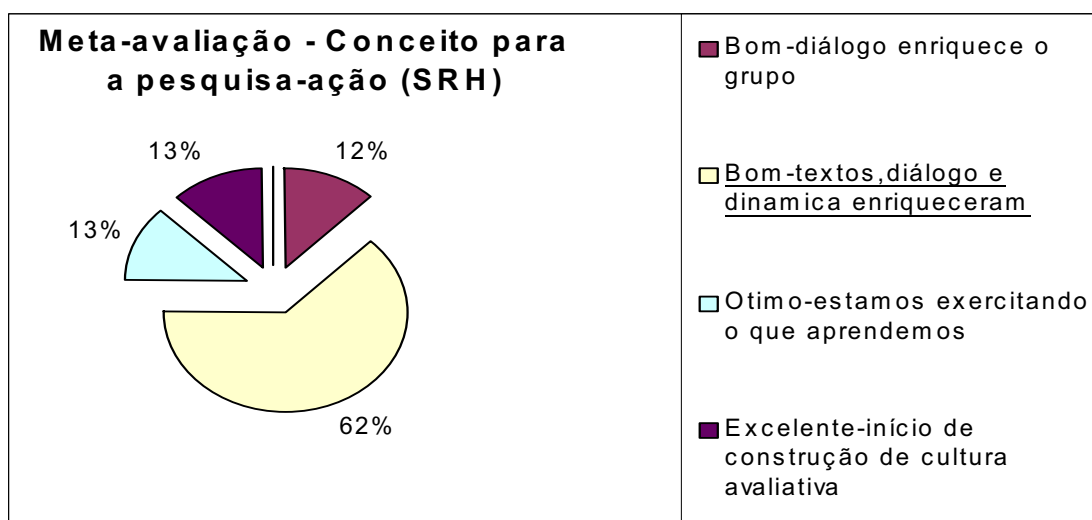


Gráfico 31 (SRH) Conceito da pesquisa  
Fonte: pesquisa direta (2006).

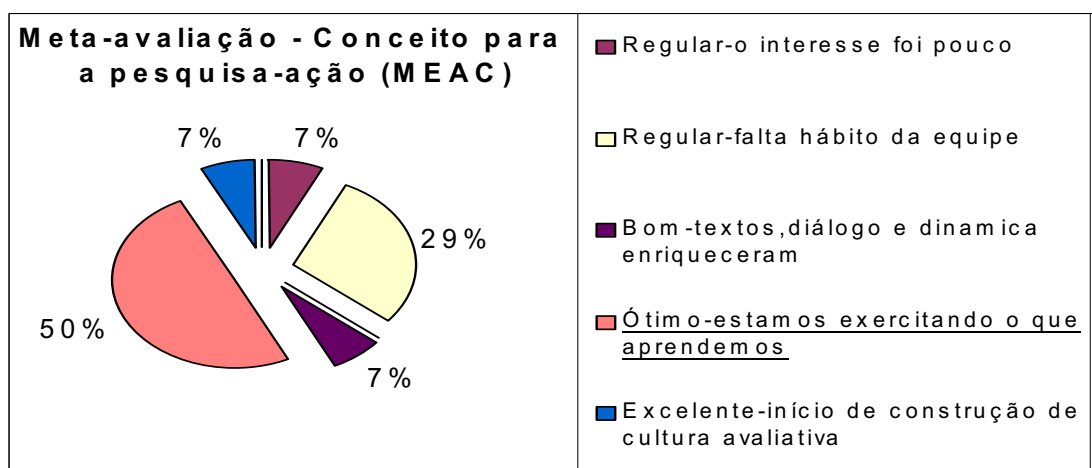


Gráfico 32 (MEAC) Conceito da pesquisa  
Fonte: pesquisa direta (2006).

Os gráficos 13 e 14 apresentam o conceito que os co-pesquisadores emitiram para a pesquisa-ação. Na SRH 5 pessoas consideraram os textos, os diálogos e as dinâmicas enriquecedores. O restante dividiu-se equitativamente nos demais conceitos, ou seja, 2 afirmam que o diálogo enriquece o grupo, outro acredita que foi ótimo, pois estão exercitando o que aprenderam e o último acredita que a pesquisa é um excelente início de elaboração das bases para

a criação da cultura de avaliação.

Do gráfico da MEAC, depreende-se que a metade dos 14, ou seja, 7 participantes, conceituaram a pesquisa como ótima, 04 conceituaram-na como regular, pois faltou hábito da equipe, contra 1 que também conceituou como regular, mas justificou que o interesse do grupo foi pouco; outro comentou que os textos, diálogos e dinâmicas enriqueceram o grupo, e enquanto outro apenas entendeu a pesquisa-ação como excelente início de edificação da cultura avaliativa.

Entendemos que a pesquisa foi válida de todos os pontos de vista: como produção de conhecimento para todos os pesquisadores envolvidos; ensejou conhecimentos válidos para a reflexão e para o exercício permanente da auto-avaliação institucional na UFC, preconizada pelo SINAES, e de planejamentos coletivos associados. Os sujeitos da pesquisa conheceram passo a passo as próprias elaborações, identificando limitações pessoais e institucionais na elaboração do conhecimento acerca da temática desenvolvida. As subunidades vivenciaram momento ímpar de auto-avaliação e planejamentos participativos em seus minigrupos de atuação e reconheceram a necessidade do envolvimento total da gestão em trabalhos dessa natureza. Os co-pesquisadores, bem como as subunidades envolvidas, tomarão conhecimento dos resultados finais deste relatório durante a sua leitura quando da defesa, e posteriormente, quando for apresentada para as unidades participantes, *in loco*.

Entendemos que, apesar de todas as dificuldades decorrentes de uma experiência de pesquisa-ação em dois ambientes distintos dentro da Universidade, durante um ano, e ainda, considerando a inexistência de cultura de auto-avaliação com planejamentos participativos nesses ambientes e na UFC, bem como a variedade de órgão de origem a que pertencem os componentes do grupo de pesquisadores da MEAC, concluímos pela pertinência do tema na atual conjuntura que vive o País e na UFC e entendemos confirmada a tese de que é possível a produção de saberes para formação de bases de cultura de avaliação, a partir do exercício consciente e permanente das duas ferramentas conjugadas, auto-avaliação e planejamento participativos.

## CONCLUSÕES

Pretendia tão somente estudar para compreender por que é tão difícil acontecerem transformações de dentro para fora. Esta é tarefa impostergável do homem e da mulher do presente e do futuro.  
(SOCORRO SOUSA)

Considerando as idéias de Gandin (1994) acerca da diferença entre participação e colaboração, somos da opinião de que esta pesquisa-ação foi colaborativa mais do que participativa, lembrando que, na perspectiva do autor, a colaboração é a primeira fase, é sempre o momento inicial do trabalho participativo, ou seja, é a fase em que o outro ou a equipe ainda não desenvolveu o sentimento de pertença, não se sente por isso mesmo responsável direto, tanto o quanto o é o pesquisador pelos resultados de um trabalho participativo.

Esta pesquisa trabalhou a interdisciplinaridade, quando utilizou-se de múltiplas áreas do conhecimento a saber: educação, avaliação, auto-avaliação, participação, saber, cultura e planejamento. Tais áreas estiveram de tal forma integradas nesta investigação que foi difícil pensá-las separadamente.

Tomando por base as hipóteses iniciais deste trabalho, os dados revelaram que não há de fato uma prática de auto-avaliação e planejamento participativo na UFC que possa ser identificada como cultura de avaliação apenas atividades contingentes; também não foram encontrados planejamentos setoriais coletivos e participativos nos ambientes pesquisados. Foi possível observar que o exercício continuado da auto-avaliação e planejamento participativos produziram sim um tipo de conhecimento que poderá vir a ser uma das bases de edificação da cultura avaliativa, mas a resposta completa a esta hipótese sobre a mudança de cultura somente virá com novas pesquisas.

Foi possível perceber que é necessário para o indivíduo o desenvolvimento de uma educação que o prepare para as mudanças que se fizerem necessárias no dia-a-dia, para o contínuum e permanente de auto-avaliação, ensejando a promoção da autocrítica. Sem ela difícil será sair do lugar comum. Certamente que não se tratará de uma realização mágica, de fora para dentro, mediante decretos governamentais ou imposições sociais, mas se apresentará como resultado das transformações pessoais de cada um para melhor, pois, trabalhando suas imperfeições, se converterá em exemplo a ser seguido.

Pelos estudos teóricos, constata-se que, apesar das muitas transformações pelas quais passou a história da educação no mundo e no Brasil e, particularmente, a Educação Superior, não houve uma preocupação na formação de um cidadão participativo.

Possivelmente no interior das instituições públicas no Brasil, muito se tem debatido sobre democracia, participação, no entanto, pouco se tem exercitado sobre elas. A experiência da auto-avaliação institucional no Brasil, e especialmente na UFC, é o retrato dessa dicotomia entre discurso e prática. Uma visão mais cuidadosa sobre as relações intersubjetivas ocorrentes neste sentido nos trará novas informações. Explorar e compreender a distância existente entre as intenções que parecem orientar os discursos e as próprias práticas é sem dúvida ocupação dos que querem encontrar saída. A hierarquização convencional, que ainda prevalece nas estruturas de órgãos públicos, é um convite a um hercúleo esforço que despenderá aquele que tencionar investigar melhor essa seara. “Manda quem pode; obedece quem tem juízo” - é ainda o estandarte que obnubila a visão dos que pensam diferente.

Em pesquisas deste tipo, que envolvem a participação, são imprescindíveis a figura do gestor nas discussões e uma liderança atuante que nasça no próprio grupo, sendo, pois necessárias organização e perseverança para caracterizar a continuidade. A crença no grupo e a compreensão do que estão realizando são fundamentais. Uma construção lenta que envolve o conhecimento da(s) cultura(s), das relações de poder no grupo e na unidade, o grau de instrução, as experiências do grupo e decisão gestora, além de muita paciência e persistência.

Como exprimimos, os resultados deste tipo de trabalho não podem ser generalizados, visto tratar-se de intervenção em micro-ambientes, cujas especificidades são marcantes e não se caracterizam como representativos da realidade dos diversos e complexos ambientes da UFC, entendendo a Universidade como um complexo de mini-universidades.

A pesquisa nos mostrou que, entretanto, somente é possível investimento na mudança da cultura avaliativa pela formação da consciência dessa necessidade nascida, discutida, divulgada e coordenada por todos os gestores, a começar pela administração superior que precisa de fôlego e conhecimento para gerir trabalho participativo, envolvendo toda a Instituição. Neste sentido, é preciso, primeiro, querer, pois, teóricos da área de avaliação “têm apresentado caminhos, mas o que tem permanecido é o mesmo velho jeito de caminhar”. RODRIGUES, 2003, p. 62)

No caso específico dos grupos que serviam de referência para o início de um estudo como esse, o conhecimento por eles produzidos os tornará diferentes de quando iniciaram a pesquisa há um ano, pois que seus horizontes de conhecimento se dilataram, no entanto, sem continuidade e sem adesão dos gestores, as rotinas, o *costumeirismo*, os

devolverão coletivamente ao ponto de partida, mas, possivelmente, não serão mais os mesmos. O tempo, que é senhor de tudo, fará arquivar em suas memórias tudo o que produziram em forma de conhecimento, mas transformar o que aprenderam em saber refletido na prática, não estamos disso convencida. Para os grupos participantes, a falta de continuidade deste trabalho nas subunidades os devolverá logo mais, também, ao mesmo clima de outrora.

Por este trabalho, infere-se que é possível a elaboração de saberes e de mudança de cultura na universidade, especialmente a edificação de cultura avaliativa, desde que por um longo e paciente período se exercite essa mudança, entendendo a necessidade de decisão gestora, fôlego e coragem para enfrentar os descaminhos que se interpõem na construção desse novo caminhar. A mudança que se efetivará de tais práticas não acontecerá somente no campo profissional. Por ser ampla e mobilizar muitos saberes e relações, ela modificará, também, a criatura humana envolvida.

A meta-avaliação dos grupos de co-pesquisadores mostrou que, apesar de custoso, é possível integrar auto-avaliação e planejamento participativos e com isso produzir novos conhecimentos. O termo foi definido por eles em vez de “saber” por entenderem que o saber se configura como o conhecimento que se faz na prática e não apenas um discurso. Neste sentido os grupos chegaram à conclusão de que elaboraram um conhecimento útil para suas vidas pessoal e profissional, no entanto, se não houver como aplicá-lo, ele ficara no nível intelectual ou transformar-se-á numa teoria. Consideraram sua participação individual e coletiva muito boa mas encontram dificuldade em aplicar o que aprenderam em suas subunidades, haja vista que o trabalho envolve a unidade toda.

Não construíram bases sólidas para a mudança da cultura, mas jogaram sementes no caminho que ainda é uma vereda, só se transformando na grande estrada quando houver mais servidores e gestores para palmilhá-la.

Pela experiência vivida, e sem querer generalizar, é possível acreditar que a Universidade queira sair do patamar de crenças e assumir sua feição de macro-escola capacitadora, não somente de homens e mulheres instruídos na condição de aluno universitário, mas capacitadora também dos eternos aprendizes que são os gestores e demais servidores (técnico-administrativos e docentes) que fazem essa macro-instituição, tornando-os melhores como pessoas e como profissionais que enxergam além de si mesmos. Saber viver e conviver devem ser as metas primaciais do grande programa de desenvolvimento de habilidades e competências da alma humana neste lugar do saber.

Considerando que esta pesquisa trabalhou com limitada área de abrangência em

relação ao número de ambientes da UFC, os caminhos percorridos neste campo de investigação demandam novas investidas. São inquietações dos caminhantes durante a pesquisa-ação e que necessitam de estudos mais aprofundados como: qual é mesmo a percepção dos agentes institucionais da UFC acerca da auto-avaliação; o que sabem os gestores sobre auto-avaliação; quais os aspectos marcantes do comportamento organizacional da Instituição em relação ao planejamento e à auto-avaliação conjugados; ameaças, dificuldades e oportunidades da gestão superior para o exercício da auto-avaliação e planejamento permanentes; impactos e mudanças da auto-avaliação institucional de 2005 e 2006 na gestão UFC a partir de 2007.

Não tivemos a veleidade de apresentar texto estilizado, difícil, de complicado entendimento, até porque não sabemos, mas procuramos manter o cuidado de apresentá-lo de maneira correta quanto possível, em linguagem simples, considerando a complexidade e a riqueza vocabular da Língua Portuguesa, de alguma forma contribuindo para a valorização da cultura e do melhor esclarecimento dos que estão interessados no aprimoramento pessoal, profissional, moral e institucional com que a vida os favorece neste lugar.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANTUNES, Celso. **A prática de novos saberes**. Fortaleza: Livro Técnico, 2005.
- AMALBERTI, R., MONTMOLLIN, M. de e THEREAU, J. (eds). **Modeles em analyse du travail**. Liège: Mardag, 1991.
- AMORIM, A. **Avaliação institucional na universidade**. São Paulo, Cortez, 1992.
- ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Desafios, necessidades e conseqüências da atuação das Comissões Próprias de Avaliação (CPA,s), visando a implementar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). O caso da Universidade Federal do Ceará (UFC). In: ANDRIOLA W. B. (org) **Avaliação, múltiplos olhares em torno da educação**. Fortaleza: Editora UFC, 2005a.
- \_\_\_\_\_. Avaliação Institucional na UFC: Organização de Sistema de Dados e Indicativos da Qualidade Institucional. In: ANDRIOLA W. B. (org) **Avaliação, múltiplos olhares em torno da educação**. Fortaleza: Editora UFC, 2005b.
- \_\_\_\_\_. **Avaliação institucional no Ensino Superior: Idéias Introdutórias e Alternativas**. I Congresso Internacional em Avaliação Institucional, 2004, Fortaleza, Ceará. **Anais...**, Fortaleza/Ce, UFC
- \_\_\_\_\_. Cuidados na Avaliação da Aprendizagem: algumas reflexões. In: Mc DONALD, Brendan Coleman (org). **Esboços em avaliação educacional**. Fortaleza: Editora UFC, 2003c.
- ÂNGELIS, Joanna. (Espírito). **O homem integral**. Psicografado por Divaldo Pereira Franco. Salvador, BA: Leal, 1990.
- \_\_\_\_\_. (Espírito). **Conflitos existenciais**. Psicografado por Divaldo Pereira Franco. Salvador, BA: Leal, 2005.
- ARAÚJO, Maria Arlete Duarte de. **Planejamento estratégico: um instrumental à disposição das universidades? – documento nº 2 – RN: UFRN**, 1997.
- ABNT **NBR 6023** Informações e Documentação: Trabalhos Acadêmicos. Setembro de 2002.
- \_\_\_\_\_. **NBR 10520** Informações e Documentação: Trabalhos Acadêmicos. Setembro de 2002.
- \_\_\_\_\_. **NBR 14724** Informações e Documentação: Trabalhos Acadêmicos. Setembro de 2002.
- BALDRIDGE, J. Victor et al. **Estruturacions de políticas y liderazgo efectivo em la educacion superior**. México: Npoema, 1982.
- BALZAN, Newton César. O conceito de planejamento e sua aplicação aos sistemas educacionais e às atividades de ensino – alcance e limites no limiar do século XXI. Trabalho apresentado na 3ª conferência de Oxford, Reino Unido em setembro/95 e publicado na **Revista Educação Brasileira**, v. 18, nº 37, dez de 1996.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.



BARREIRA, Irllys Alencar Firmo. **Curso de gestão democrática e protagonismo cidadão**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2005.

BARROSO, João. **Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola**. Lisboa: Instituto de Inovação Educativa, 1995.

BECKER, II. S. **Culture: A Sociological View**. YALE Review, verão de 1982.

BELLONI, Isaura. A Avaliação da Universidade: por uma proposta da avaliação conseqüente e compromissada política e cientificamente. In FAVERO, Maria de Lourdes (org) **A universidade em questão**. São Paulo, Cortez/Autores associados, 1989.

\_\_\_\_\_. A Universidade e o compromisso da avaliação institucional na reconstrução do espaço social. **Avaliação**. Revista da Rede de Avaliação Institucional do Ensino Superior, Ano 1, na 2, Dezembro/ 1996, Brasil.

\_\_\_\_\_. A função social da avaliação institucional. **Avaliação**, Campinas, v.3, na 34, 1998. BELLONI, I. e BELLONI, A. (2003). Questões e propostas para uma avaliação institucional formativa. In FREITAS, L.C.; BELLONI, I. e SOARES, J.F. (orgs) **Avaliação de escolas e universidades**. Campinas: Komedi.

BOAS Franz. **Cuestiones fundamentales de Antropología Cultural**. Buenos Aires: Solar/Hachette, 1964.

BOGDAN, Roberto C. e BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BONNIOL, Jean-Jaques. **Modelos de avaliação - Textos Fundamentais**. Tradução Cláudia Schilling, Porto Alegre: Artmed, 2001.

BOBBIO, N. E OS COMUNISTAS ITALIANOS. **O Marxismo e o estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

BRAGA, Ronaldo. O Ensino Superior na Década de Noventa. **Educação Brasileira**, Brasília, 11(23): 23-40, 2º sem, 1989.

BRANDÃO, José Ernani de Aragão. A Evolução do Ensino Superior Brasileiro: Uma Abordagem História-Abreviada. In: **Didática do Ensino Superior: Técnicas e Tendências**. Organização Daniel Augusto Moreira, São Paulo: Pioneira, 1997.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.) **Construindo o saber: metodologia científica fundamentos e técnicas**. 3ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1991.

BRASIL. **Plano avança Brasil**. Publicação do Programa Melhoria da Qualidade dos Serviços Prestados ao Cidadão -Prêmio de Qualidade do Governo Federal / Instrumento de Avaliação da Gestão Pública Ciclo 2000, p. 10.

BRASIL, **Decreto Lei Nº 2.026**, de 10 de outubro de 1996.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Superior – SINAES. **Diário Oficial da União** DOU15/04/2004 – Seção – p.3.

BRASIL. **Portaria nº 2.051**, de 9 de julho de 2004 do Ministro de Estado da Educação – regulamenta os procedimentos de avaliação do SINAES.

BRASIL. **Roteiro de auto-avaliação institucional 2004**. Orientações Gerais INEP/CONAES.

BREHIER, Émile. **História da filosofia**. Tomo Primeiro. A Antiguidade e a Idade Média I Introdução – Período Helênico. Tradução de Eduardo Sucupira Filho. Mestre Jou, São Paulo, 1988.

BUARQUE, Cristovam. Ministro da Educação do Brasil. **A Universidade numa encruzilhada**. Trabalho apresentado na Conferência Mundial de Educação Superior + 5, UNESCO, Paris, 23-25 de junho de 2003.

BUARQUE, Aurélio. **Minidicionário da língua portuguesa**, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

BUZZI, Arcângelo R. **Introdução ao pensar**, Petrópolis: Vozes, 1990.

CATRIB, Ana Maria Fontenele. **Ciências da saúde na UNIFOR sob o crivo da avaliação**. Fortaleza: UNIFOR, 1998.

CARDOZO, Maria José Pires Barros e ARAUJO NETO, Enéas Arrais. O Ensino Médio e a Formação do Trabalhador; Competências Para Quem e Para quê? In: SOUSA, Antonia de Abreu e OLIVEIRA, Elenilce Gomes de (Orgs.). **Educação profissional: análise contextualizada**. Fortaleza: CEFET-CE, 2005.

CARVALHO, Maria Cecília M. (Org). **Construindo um saber: metodologia científica, fundamentos e técnicas**. 3 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1991.

CIPRO NETO, Pasquale. **Gramática da língua portuguesa**. São Paulo: Scipione 1999: 101.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1995.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à Teoria Geral da Administração**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

COSTA E SILVA, Edilton. Tempo de Mudar. **Revista Presença Espírita**, Salvador, janeiro/fevereiro. Ano XXXI. Nº 252.

COOMBS, P.H. **A crise mundial da educação**. São Paulo, Perspectiva, 1976.

COUSINS, J.B e EARL, L. **Participatory evaluation in education**. Washington, Falmer Press, 1995.

CRIPA, Adolpho. **O Problema da universidade**. São Paulo: Convívio, 1966.

CUNHA, Luiz Antonio. **A Universidade temporã: o Ensino Superior da Colônia à Era Vargas**. Rio de Janeiro, Civilizações Brasileira e Edições UFC, 1988.

CUNHA, Luiz Antonio. **A Universidade temporã: o Ensino Superior da Colônia à era Vargas**. Rio de Janeiro, Civilizações Brasileiras e Edições UFC, 1980.

DANIÉLOU, Jean e MARROU, Henri. **Nova história da Igreja**. Petrópolis, Vozes 1996.

DE BONI, Luis Alberto. O Surgimento das Universidades e a Questão do Poder. In: **Uma história da filosofia: Verdade, Conhecimento e Poder**. Rio de Janeiro: 1998.

DEMALLY, Lise **Le Collège: Crise, mythes et métiers**. Lille: Presses Universitaires de Lille, 1991.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. São Paulo: Cortez, 1987.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. São Paulo: Cortez, 1991.

DEMO, Pedro. **Mitologias da avaliação**: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas. Campinas, SP: Autores Associados, 2002 (Coleção polêmicas do nosso tempo; 68).

De MÁRIO, Marcus Alberto. **Visão espírita da educação**. São Paulo: o Clarim, 1999.

DE SORDI, M.R.L. Entendendo as lógicas da avaliação institucional para dar sentido ao contexto interpretativo. In: VILLAS BOAS, B.F. (org.). **Avaliação**: Políticas e práticas. Campinas: Papiros, 2002.

D'IRSAY, Stephen. **Histoire des universités françaises et étrangères-des origines à nos jours**. Paris: Editions Auguste Picard, 1933, Tomo II.

\_\_\_\_\_. **Histoire des universités françaises et étrangères-du XVI siècle à 1860**. Paris: Editions Auguste Picard, 1935, Tome II

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação institucional**: marco teórico e campo político. Avaliação, Campinas, Ano 1, nº 1, 1996.

\_\_\_\_\_. **Avaliação institucional da educação superior**: fontes externas e fontes internas. Avaliação, Campinas, v. 3, nº 34, 1998.

\_\_\_\_\_. (org) **Avaliação institucional da UNICAMP**: processo, Discussão e Resultados. UNICAMP, Campinas, SP. 1994.

\_\_\_\_\_. e RISTOFF, Dilvo Ilvo. (orgs.) (2000). **Universidade desconstruída**. Florianópolis: Insular, 2000.

\_\_\_\_\_. **Avaliação institucional**: pensando princípios ( org) Balzan e Dias Sobrinho. Avaliação institucional: teorias e experiências. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Universidade e avaliação**: entre a ética e o mercado. Florianópolis: Insular, 2002.

\_\_\_\_\_. Avaliação da Educação Superior, Regulação e Emancipação. In **Avaliação e compromisso público da Educação Superior**. (org). Florianópolis: Insular, 2003

DIZIONARIO STORICO\_RELIGIOSO. Roma: Editrice Studium, 1966. (Diretto da Pietro CHIOCCETTA, F.S.C.J.).

DURHAM, E.R.& SCHWARTZMAN, S. (Org). **Avaliação do Ensino Superior**. São Paulo, EDUSP, 1992.

FERNANDES, Francisco, LUFT, Celso Pedro, GUIMARÃES F. Marques. **Dicionário Brasileiro GLOBO**. São Paulo: Globo, 2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa**. RJ: Editora Nova Fronteira, 1988.

\_\_\_\_\_. **Minidicionário Aurélio da língua portuguesa**. RJ: Nova Fronteira, 1993.

FIGARI, Gerard. **Avaliar**: que referencial? Tradução Júlia Ferreira e José Cláudio. Portugal: Porto Editora, 1996.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, Ieda Maria Chaves e SILVEIRA, Amélia. **Avaliação da Educação Superior**. Florianópolis: Insular, 1997.
- FREITAS, Maria Ester de. **Cultura organizacional: formação, tipologia e impacto**. São Paulo: Makron, McGraw, 1991.
- GANDIN, Danilo. **A Prática do planejamento participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- GEENWOOD, D. J., WHYTE, W.E, HARKAVY, I. **Participatory action research as a process and as a goal**. Human Relations, v. 46, n. 2,1993.
- GIDDENS, Antony. Living in a pos-traditional society. In: BECK, U., GIDDENS, A. LASH, S. **Reflexive modernization**. Polity, 1994.
- \_\_\_\_\_. **O Mundo na era da globalização**. Tradução. Saul Barata. Portugal: Presença, 1999.
- GOMES, Paulo Alcântara. Avaliação e Financiamento da Universidade Brasileira. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO UNIVERSITÁRIA, 3 Natal. **Anais...** Natal: UFRN, Ed. Universitária, 1993.
- GRABMANN, Martin, **Filosofia medieval**. Buenos Aires: Editorial Labor, S.A., 1928.
- HANDY, Charles. **A Era da transformação**. Tradução Maria Cristina V. Camevale. São Paulo: Makron Books, 1996.
- HAGUETE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis/RJ : Vozes, 1992 e 1999.
- HABERMAS, Jurgen. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- HABERMAS, Jurgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- HABERMANS, Jurgen. **Técnica e ciência como ideologia**. Lisboa: Edições 70, 1994.
- HELLER, P. Moving the State: the politics of democratic decentralization in Kerala, South Africa, and Porto Alegre. **Politics & Society**, vol. 29, n. 1, mar./ 2001[Special ISSUE: Deliberative Democracy.
- HELLER, P. & ISAAC, T. O perfil político e institucional da democracia participativa: lições de Kerala, Índia. In: SANTOS, B. S. **Democratizar a democracia – Os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro, Civilizações Brasileira, 2002.
- HOLANDA, Sergio Buarque. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- IOACocca, Lee. **Uma autobiografia: Seção de Livros da Seleções do Reader,s Digest**.
- INSTITUTO SUPERIOR TÉCNICO. **Novas idéias para a universidade**. Prefácio de Roberto Carneiro). 1ST Press. Lisboa, 1998.
- JAEGER, Werner. **Cristianismo primitivo e paidéia Grega**. Lisboa: Edições 70, 1991.
- JANOTTI, Aldo. **Origens da universidade – A Singularidade do Caso Português**. São Paulo: Edusp, 1992.

JULIATO, Ivo Clemente. A Busca na Excelência Acadêmica nas Instituições de Ensino Superior por meio da Avaliação. **Revista IGLU**, Quebec, n.1, 1991.

KARDEC, Allan. **O Evangelho segundo o espiritismo**. Tradução de Salvador Gentile, Araras, SP, IDE, 1993.

KEESING, Félix M. **Antropologia cultural: a ciência dos costumes**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

KOCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LACERDA, Cecília Rocha. **Projeto político pedagógico: construção, pesquisa e avaliação**. Fortaleza, LCR, 2004.

LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre; Artmed, 2003.

LEITE, Denise. Avaliações e Tensões Estado, Universidade e Sociedade na América Latina. In: **Revista da Avaliação**. Campinas SP, vol 2. n.1 (3), 1997.

\_\_\_\_\_. **Reformas universitárias: Avaliação Institucional Participativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LÉVI STRAUSS, Claude. Valemos mais que os selvagens? In **Mito e linguagem social**, RJ: Tempo Brasileiro, 1970.

LEWIN, Kurt. **Problemas de dinâmica de grupo**. São Paulo: Cultrix, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LINTON, Ralph. **O homem: uma introdução à antropologia**. São Paulo: Martins, 1965.

LLORCA, SJ, GARCIA-VILLOSLADA, SJ, MONTALBÁN, SJ, **Historia de la Iglesia Católica**. 4 ed. Madrid: BAC, v. I, 1976.

\_\_\_\_\_. **Historia de la Iglesia Católica**. 4 ed. Madrid: BAC, v. II, 1976.

LULA DA SILVA. **Um novo Brasil é possível**. Disponível em: <http://www.planobrasil.gov.br>. Acesso em: 12/10/2006).

MACIEL, Maria Inês Etruscus. **A pesquisa-ação e Habermas: o novo paradigma**. Belo Horizonte: UNA, 1999.

MACHADO, Lucíola R. S. Qualificação do trabalho e relações sociais. In: FIDALGO, Fernando S. (Org). **Gestão do trabalho e formação do trabalhador**. Belo Horizonte: MCM, 1996.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Uma teoria científica da cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.

MARCONI, Maria Andrade e PRESOTTO, Zélia Maria Neves. **Antropologia – uma introdução**. São Paulo: Atlas, 2001.

MARTINATO, Fátima Jeanette. **Avaliação institucional da universidade: estudo de critérios e experiências de avaliação em âmbito internacional e no Brasil**. (Dissertação de mestrado) UCS, Caxias do Sul, RS, 1998.

MARTINAZZO, Celso José. **Pedagogia do entendimento intersubjetivo: razões e perspectivas para uma racionalidade comunicativa na pedagogia**. Ijuí: Inijuí, 2005.

- MARTINS FILHO, Antônio. **Historia abreviada da UFC**. Fortaleza: Casa de José de Alencar/Programa Editorial, (Coleção Alagadiço Novo, 75). 1996.
- MASSETO, Marcos. **Auto-avaliação em cursos de pós-graduação: teoria e prática**. Campinas, SP: Papirus, 2004 – coleção Papirus Educação.
- MEY, Rollo – **O Homem à procura de si mesmo**, Petrópolis: Vozes, 1988.
- MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **O Desafio do conhecimento científico: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. São Paulo Rio de Janeiro: Hucitec/Abrasco, 1994.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Roteiro de Auto-avaliação institucional** Orientações Gerais INEP/CONAES, 2004.
- MONDIM, Batista. **Curso básico de filosofia**. São Paulo: Paulinas, 1988.
- MORAES, Silvia Elizabeth. Habermas e a ação comunicativa na escola. In: Machado, N. G. Cunha (orgs). **Linguagem, conhecimento, ação** – ensaio de epistemologia e didática, Séries Ensaio Transversais v. 3, São Paulo: Editora Escrituras, 2003.
- MORAES, Roque. Análise de Conteúdo: limites e possibilidades. In: ENGERES, Maria Emília A. (org). **Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.
- MORETA, Beatriz Sá. **A Cultura organizacional da UFC**. Monografia do Curso de Especialização em Gestão Universitária da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.
- MORIN, Edgar. CIURANA, Emílio-Roger e MOTTA, Raúl Domingos. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF, UNESCO, 2003.
- MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2005.
- MORGAN, Gareth, **Imagens da organização**. Tradução Cecília Whitaker Bergamini e Roberto Coda, São Paulo: Atlas, 1996.
- MOTTA, Paulo Roberto. **Transformações organizacionais**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.
- MOURA, Eliene. **Bases para a comunicação científica: normalização de teses, dissertações e monografias**. Fortaleza: INESP, 2003.
- MOURA, Paulo C. **Recursos humanos - foco na modernidade** – Vários Autores – Edições ABRH, Rio de Janeiro, 1992.
- \_\_\_\_\_. **O Brasil e a empresa dos anos 90**. Edição de cortesia – Laboratórios B. Braun, RJ, 1990 pgs. 76-79 e 83-84.
- NEWMAN. **The Idea of a University**. New York: Doubleday 7 Company, Inc., 1959.
- NIETZSCHE, Friedrich, **Assim falou Zaratustra**, (Coleção Pensadores obras incompletas), São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- OLABUENAGA, José I Ruiz, ISPIZUA, Maria Antonia. **La descodificación de la vida cotidiana: métodos de investigación cualitativa**. Universidad de Deusto, 1989.
- OLIVEIRA, Karla R. B. ANDRIOLA, W. B. Avaliação Institucional na Universidade

Regional do Cariri (URCA): Breve Relato Histórico. **Revista Avaliação**, Campinas, v.11, 2006.

\_\_\_\_\_. **A consciência de Sísifo: trajetórias da Avaliação Institucional na UFC**. Dissertação de Mestrado da Faculdade de Educação/ UFC, abril de 2007.

PAIUB. **Programa de avaliação das universidades brasileiras**. Campinas, Ano I, Nº 1., 1996.

PIRES, J. Herculano. **Os Filósofos**. São Paulo: Edições FEESP, 2001.

REVISTA NOVA ESCOLA. **Grandes pensadores**. Edição especial, Fundação Victor Civita Editora Grupo Abril, São Paulo: dezembro de 2004.

REYES, Alfonso. **La Filosofia Helenística**. 3ª edição. México: Fondo de Cultura Econômica, 1987.

RISTOFF, Dilvo Ilvo. **Avaliação institucional: Pensando princípios**. In Avaliação Institucional: teoria e experiência. Jose Dias Sobrinho, Newton César Balzan (orgs) – 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Algumas definições de avaliação**. In Avaliação e Compromisso Público da Educação Superior. (org). Florianópolis: Insular, 2003.

RISTOFF, Dilvo I. **Princípios do programa de avaliação institucional**. Avaliação, Campinas, Ano 1, nº 1, 1996.

\_\_\_\_\_. **Avaliação Institucional: pensando princípios (org)** Balzan e Dias Sobrinho. Avaliação institucional: teorias e experiências. São Paulo: Cortez, 2000.

RIVAIL, H. L.D. **Textos pedagógicos**. Editora Comenius, 1ª ed., São Paulo, p. 15, 78-79) São Paulo, 1998.

ROBINS, P. Stephen. **Comportamento organizacional**. Tradução Cristina Ávila de Menezes, Rio de Janeiro: ITC, 1999.

ROBBINO, Stephen. **Administração: mudanças e perspectivas**. São Paulo: Editora Saraiva, 2000.

RODRIGUES, Maria do S. de S. E ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Reflexões acerca da atividade de auto-avaliação dos servidores técnico-administrativos. Estudo de caso na Universidade Federal do Ceará (UFC)..**Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**. Campinas SP: v. 10, nº. 3, ps.9-159, set 2005.

\_\_\_\_\_.Técnicos, Docentes e Gestores desvelam a cultura de avaliação de desempenho na Universidade Federal do Ceará. In ANDRIOLA, Wagner Bandeira e McDONALD, Brendan Coleman (org). **Avaliação educacional: Navegar é preciso**. Fortaleza: Editora UFC, 2004.

\_\_\_\_\_.Muitos caminhos e o mesmo jeito de caminhar da avaliação da aprendizagem. **Revista Educação em Debate**. Fortaleza, ano 25, v 1 nº 45, 2003.

RUESCAS, Jesus. (org) **Português Prático - Ensino Fundamental - Ensino Médio, vestibular -faculdade**. São Paulo: Sivadi Editorial, 2004.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANTOS, B.S. **Democratizar a democracia** – Os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Avaliação e o Direito à Igualdade e à Diferença In.: LEITE, Denise. **Reformas universitárias: Avaliação Institucional Participativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SAUL, Ana Maria - **Avaliação emancipatória** - desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo, Cortez, 1988.

SCHEIN, Edgar H. **Cultura organizacional e liderança**, Uma visão dinâmica. Josseybass Inc. Publishers, San Francisco, CA. 1985.

SCHÖN, Donald A. **Educando O Profissional Reflexivo** - um novo designe para o ensino e a aprendizagem. Tradução Roberto Cataldo Costa, São Paulo: Artmed,2000.

SCHWARTZMAN, Simon. Funções e metodologias de avaliação do ensino superior. In: **Avaliação da universidade: propostas e perspectivas**. Brasília: Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, 1988.

SENGE, Peter M. **A quinta disciplina arte, teoria e prática da organização de aprendizagem**. São Paulo: Editora Best Seller, 1990.

SAHLINS, Marshal. **Cosmologias do capitalismo: o setor trans-pacífico do sistema mundial**. Conferência apresentada á XVI Reunião Brasileira de Antropologia, Campinas, SP: 1988.

SMIRCH, Linda. **Concepts of culture and organizational analysis administrative sciency** quaterly, v. 28, n.3, 1983.

TAVARES, Maria das Graças de Pinho. **Cultura organizacional**. Uma abordagem antropológica da mudança. Rio de Janeiro: Qualitymark Ed., 2002.

TARDIF, Maurice e GUATHIER, Clermont. O professor como “ator racional”; que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PERRENOUD, PAQUAY, ATLER, CHARLIER (Orgs) **Formando professores profissionais** – Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. Saberes docentes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIFF, Maurice. **As transformações do ensino**. Palestra ministrada no Auditório da Biblioteca Universitária do Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará (UFC) abril de 2003.

TERRIEN, Jacques e HAGE SOBRINHO, Jorge. **Avaliação institucional em universidades: considerações metodológicas**. Educação em Debate, Fortaleza: 6/7(2/1): jul/dez.1983 jan/jun 1984.

TERRIEN, Jacques e LOIOLA, F. A. A experiência e competência no ensino: pistas e reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. **Educação e sociedade** nº 74, São Paulo: Cortez/Cedes, 2001.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

\_\_\_\_\_. **Pesquisa-ação nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.



TOBAR, Frederico e YALOU, Margot Romano. **Como fazer teses em saúde pública** - conselhos e idéias para formular projetos e redigir teses e informes de pesquisa. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2001.

TOBIAS, José Antonio. **Universidade humanismo ou técnica?** São Paulo: Herder, 1969.

TONY, Jackson de. **Equívocos comuns sobre o conceito e a prática do planejamento.** Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br>. Acesso em: 28/09/2006.

ULLMANN, Reinhold Aloysio. **A Universidade** – das Origens à Renascença. São Leopoldo: Ed. USININOS, 1994.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Projeto para a auto-avaliação institucional da Universidade Federal do Ceará (UFC).** Disponível em: <<http://www.ufc.br>>. Acesso em: 19 e 20 de julho de 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Parecer ao projeto para a auto-avaliação institucional da Universidade Federal do Ceará (UFC).** Disponível em: (<http://www.ufc.br>). Acesso em 19 e 20 de julho de 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Relatório anual de gestão UFC.** Ano 2004. Disponível em: (<http://www.ufc.br>). Acesso em: 29/09/2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ **Auto-avaliação institucional UFC - Relatório final Ano 2006.** Disponível em: (<http://www.ufc.br>). Acesso em: 03/10/2006.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação educacional** - Teoria, Planejamento, Modelos. São Paulo: IBRASA, 2000.

\_\_\_\_\_ **.Introdução à avaliação educacional.** São Paulo:

IBRASA, 1989.

VICENTINO, Cláudio e DORIGO, Gianpaolo. **História para o ensino Médio:** história geral e do Brasil. São Paulo: Scipione, 2005 – (Série Parâmetros).

WOLYNEC, Elisa. **O Uso de Indicadores de desempenho para a avaliação institucional.** São Paulo: NUPES/USP, 1990.

ZÁKIA, S. (2002). **Avaliação da pós-graduação em educação:** Propostas em debate. Relatório de Seminário na FEUSP - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação. São Paulo (abril).

ZIEMER, Roberto. **Mitos organizacionais** - O Poder Invisível na Vida das Empresas São Paulo: Atlas, 1996.

## APÊNDICE I

### Questionário aplicado aos dirigentes das 22 unidades da UFC em maio/2005

Prezado dirigente,

O objetivo deste questionário é coletar dados para uma pesquisa de doutorado em educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação/FACED/UFC, cuja primeira parte refere-se ao diagnóstico das práticas de auto-avaliação, planejamento coletivo e participativo nas unidades acadêmico-administrativas da UFC, com o fim de escolher, entre essas unidades, ambientes favoráveis ao desenvolvimento de uma pesquisa de intervenção, do tipo pesquisa-ação, que investigará os saberes constituídos a partir de práticas reflexivas da auto-avaliação com planejamento coletivo e participativo e a consecução de cultura sobre avaliação.

Para tanto, solicitamos a gentileza de V. Sa. respondê-lo, identificando apenas a sua unidade/setor.

UNIDADE \_\_\_\_\_

1º A unidade realiza planejamento anual? SIM ( ) NÃO ( )

1.1. Em caso **negativo**, o que impede a sua realização?

- a) ( ) falta de tempo;
- b) ( ) falta de hábito;
- c) ( ) falta de crédito no planejamento;
- d) ( ) desconhecimento de como fazê-lo;
- e) ( ) não há necessidade;

Outros motivos \_\_\_\_\_

1.2. Que propostas de mudanças internas apresenta para a realização do planejamento? \_\_\_\_\_

2º . Em caso **afirmativo**, que aspectos estão relacionados ao planejamento executado na sua unidade?

- a) ( ) considera o planejamento anterior ao planejar;
- b) ( ) promove a participação de parcela dos servidores da unidade no planejamento;
- c) ( ) promove a participação de todos os servidores da unidade;
- d) ( ) possibilita a reflexão permanente, propiciando replanejamento das ações;
- e) ( ) realiza a auto-avaliação na unidade de trabalho.

3º. Justifique a importância dos aspectos assinalados para o planejamento, para o progresso da unidade e dos servidores que a compõem. \_\_\_\_\_

4º . Tem interesse de que a unidade participe da pesquisa, no caso de ser ela a escolhida?

SIM ( ) NÃO ( ) Por quê? \_\_\_\_\_

Agradecemos a colaboração.

Fortaleza, maio de 2005

\_\_\_\_\_  
**Maria do Socorro de Sousa Rodrigues**  
Técnica Educacional na SRH/UFC e aluna do doutorado da FACED

## APÊNDICE 2

### Questionário replicado aos dirigentes da 22 unidades da UFC em agosto de 2006

Prezado dirigente

Em maio de 2005, Vossa Senhoria colaborou com o primeiro momento de uma pesquisa de doutorado, do Programa de Pós-Graduação em Educação/FACED/UFC, sobre as **práticas reflexivas e participativas da avaliação e planejamento** nas 22 unidades da UFC, respondendo a um questionário. Um ano e três meses depois estamos aplicando o mesmo questionário para procedermos com uma análise comparativa dos dados nesses dois anos. Gostaríamos de contar com o seu apoio, respondendo-o novamente. Não há necessidade de identificação.

**1º.** A sua unidade realiza planejamento participativo com avaliações sistemáticas?

SIM (  )      NÃO (  )

1.1. Em caso **negativo**, o que impede a sua realização?

- a) (  ) falta de tempo;
- b) (  ) falta de hábito;
- c) (  ) falta de crédito no planejamento e na avaliação;
- d) (  ) desconhecimento de como fazê-lo;
- e) (  ) não há necessidade;

Outros motivos: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**2º.** Em caso **afirmativo**, que aspectos estão relacionados ao planejamento e avaliação executados na sua unidade?

- a) (  ) considera a auto-avaliação setorial sobre o planejamento anterior;
- b) (  ) promove a participação de **parcela** dos servidores (docentes e técnicos) da unidade no planejamento;
- c) (  ) promove a participação de **todos** os servidores da unidade;
- d) (  ) possibilita a **reflexão permanente e periódica**, propiciando avaliação e replanejamento das ações;
- e) (  ) os planejamentos e avaliações são anuais;
- f) (  ) os planejamentos e avaliações são semestrais; e
- g) (  ) os planejamentos e avaliações não possuem periodicidade definida.

Agradecemos a colaboração.

Fortaleza Agosto/2006

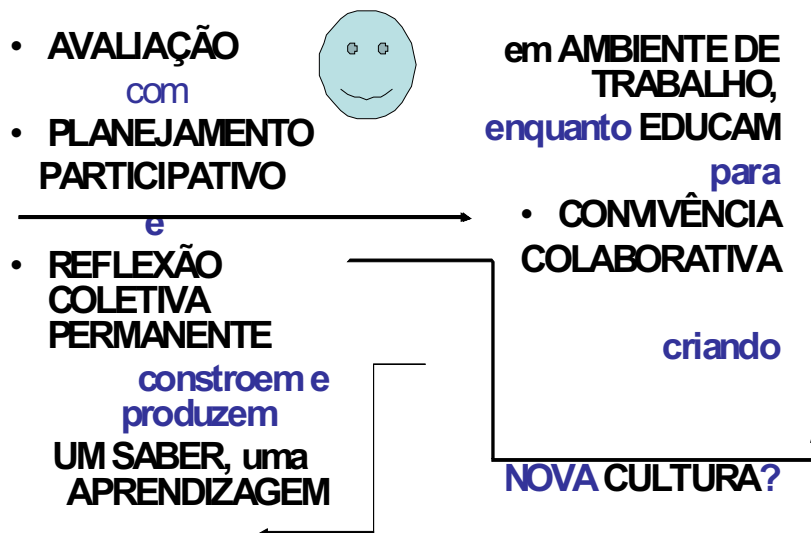
**Maria do Socorro de Sousa Rodrigues**

Técnica Educacional na SRH/UFC e aluna do doutorado da FACED

## APÊNDICE 3

1º momento: SRH/ MEAC “CONVERSANDO SOBRE A PESQUISA”.

## PARA PENSARMOS



## APÊNDICE 4

### 2º momento - QUESTIONÁRIO “O CONTEXTO: da realidade às expectativas”.

1 Nome da subunidade

---

2 Qual a missão da Divisão?

---

3 O que compete à Divisão?

---

4 De que forma e com que periodicidade são **definidas** as atividades da Divisão?

( ) planejadas mensalmente

( ) planejadas bimestralmente

( ) planejadas semestralmente

( ) planejadas anualmente

( ) são planejadas aleatoriamente

( ) não há planejamento. Por quê? \_\_\_\_\_

5 De que forma e com que periodicidade são **avaliadas** as atividades realizadas na Divisão?

( ) em reuniões mensais

( ) em reuniões bimestrais

( ) em reuniões semestrais

( ) em reuniões anuais

( ) são avaliadas apenas quando é necessário

( ) não são avaliadas. Por quê? \_\_\_\_\_

6 Durante os planejamentos e/ou avaliações, todos os técnicos da Divisão se envolvem?

sim ( ) não ( ) em parte ( ) Por quê? \_\_\_\_\_

7 Quais os maiores problemas que a Divisão enfrenta hoje para desempenhar bem e harmonicamente suas atividades?

---

8 O que poderia ser feito para melhorar? \_\_\_\_\_

9 Por que não foi feito até agora? \_\_\_\_\_

10 Que idéia possui sobre:

A Auto-avaliação coletiva e participativa

---

B Planejamento participativo

---

11 É possível vivenciar essas ferramentas na Divisão SIM ( ) Não ( )

Por quê?

---

Respondi sozinho(a) ( ) Respondemos em dupla ( ).

## APÊNDICE 5

### FICHA DE ACOMPANHAMENTO SEMANAL DOS GT,s

Local/Grupo de Pesquisa: \_\_\_\_\_ Mês: \_\_\_\_\_ GT \_\_\_\_\_ Líder \_\_\_\_\_

Semana	Nome dos Participantes	Observações
1ª semana		
2ª semana		
3ª semana		
4ª semana		
5ª semana		

1º As tarefas planejadas foram realizadas? Todas ( ) Em parte ( ) Não foram realizadas.

2º Houve participação de todos? Sim ( ) Não ( ) Por quê? \_\_\_\_\_

3º Como avaliam a participação (colaboração, engajamento)? Ótimo ( ) Bom ( ) Regular ( ) Insuficiente ( ) Por quê? \_\_\_\_\_

4º Quais os pontos **muito fracos** da semana em relação à participação do grupo? \_\_\_\_\_

5º Quais os pontos **muito fortes** da semana em relação à participação do grupo? \_\_\_\_\_

6º Precisa melhorar Sim ( ) Não ( ) Por quê? \_\_\_\_\_

7º O que aprenderam com a experiência do mês? \_\_\_\_\_

Anotações do Observador em situação ideal de fala dos GT,s

GT1 \_\_\_\_\_

GT2 \_\_\_\_\_

GT3 \_\_\_\_\_

8º Anotações do grupo gestor \_\_\_\_\_



## APÊNDICE 7

### Questionário aplicado nos dois grupos de pesquisa por ocasião do 9º encontro

Prezado servidor do grupo de pesquisa da SRH e MEAC,

Há 9 meses, em setembro de 2005, iniciou-se na DRCPP/SRH uma pesquisa-ação de doutorado sobre Auto-avaliação e planejamento participativos e a construção de novos saberes. O material produzido para estudo, análise e discussão no grupo de pesquisa, além de pequenos textos, é elaborado no próprio grupo de trabalho. Os itens abaixo são produções dos grupos da SRH e MEAC. Sendo o prezado servidor parte destes grupos, solicitamos a prestimosa colaboração na elaboração de novos conteúdos para estudo e análise no grupo na área temática da pesquisa. Para tanto, assinale as questões abaixo, valorando-as de 5 a 10 por ordem de importância.

#### 1 O trabalho participativo requer

- a) ( ) paciência de todos os envolvidos
- b) ( ) desejo e convicção de mudança da maioria
- c) ( ) compreensão clara do que se quer construir
- d) ( ) compromisso entre os membros
- e) ( ) respeito com toda a equipe
- f) ( ) capacidade para trabalhar em equipe
- g) ( ) decisão e envolvimento dos gestores
- h) ( ) Outros \_\_\_\_\_

#### 2 Auto-avaliação participativa solicita

- a) ( ) o desenvolvimento do sentimento de “pertencer”
- b) ( ) redução do medo de descobrir-se fazendo algo equivocado;
- c) ( ) capacidade de pensar em equipe
- d) ( ) capacidade de se permitir mudanças e compromisso com ela
- e) ( ) atualização permanente do diagnóstico e planejamento.
- f) ( ) humildade para admitir que precisa melhorar
- g) ( ) compreensão e convicção dos benefícios que traz a auto-avaliação
- h) ( ) decisão e envolvimento dos gestores
- i) ( ) outros \_\_\_\_\_

#### 3 O planejamento participativo sugere

- a) ( ) auto-avaliação permanente do que se realiza
- b) ( ) engajamento de todos os envolvidos e com isso mais responsabilidade
- c) ( ) compreensão do que participação é
- d) ( ) compreensão e convicção do que planejar é
- e) ( ) organização do trabalho
- f) ( ) capacidade de entender o “todo” do trabalho
- g) ( ) socialização das informações e, com isso, mais compromisso com o “todo”
- h) ( ) outros \_\_\_\_\_

#### 4 Um novo saber, quando internalizado nos indivíduos, é perceptível aos outros pelos seguintes comportamentos

- a) ( ) pelo novo comportamento do indivíduo ao agir
- b) ( ) pela nova forma de o indivíduo pensar e perceber o mundo e as pessoas
- c) ( ) pela inserção do saber no cotidiano do trabalho e da vida pelo indivíduo
- d) ( ) pelas novas relações intrapessoais e/ou interpessoais que mantém
- e) ( ) pelo grau de responsabilidade que demonstra
- f) ( ) pela capacidade de criar o possível
- g) ( ) outros \_\_\_\_\_



## APÊNDICE 8

### Questionário replicado doze meses depois nos dois grupos de pesquisa.

Prezado servidor da SRH e MEAC,

Há 12 meses, em setembro de 2005, iniciou-se na DRCPP/SRH uma pesquisa-ação de doutorado sobre Auto-avaliação e planejamento participativos e a construção de novos saberes. O material produzido para estudo, análise e discussão no grupo de pesquisa, além de pequenos textos, é elaborado no próprio grupo de trabalho. Considerando o tempo de estudo e reflexões vividos, bem como a introdução de (variável) do trabalho com cartelas e bingo de palavras sobre auto-avaliação e planejamento participativo, procure valorar novamente os itens já elaborados pelos grupos, dando-lhes nota de 5 a 10, por ordem de importância, e responda à última questão individualmente.

#### 1 O trabalho participativo requer

- i) ( ) paciência de todos os envolvidos
- j) ( ) desejo e convicção de mudança da maioria
- k) ( ) compreensão clara do que se quer construir
- l) ( ) compromisso entre os membros
- m) ( ) respeito com toda a equipe
- n) ( ) capacidade para trabalhar em equipe
- o) ( ) decisão e envolvimento dos gestores
- p) ( ) Outros \_\_\_\_\_

#### 2 Auto-avaliação participativa solicita

- a) ( ) o desenvolvimento do sentimento de “pertencer”
- b) ( ) redução do medo de descobrir-se fazendo algo equivocado
- c) ( ) capacidade de pensar em equipe
- d) ( ) capacidade de se permitir mudanças e compromisso com ela
- e) ( ) atualização permanente do diagnóstico e planejamento.
- f) ( ) humildade para admitir que precisa melhorar
- g) ( ) compreensão e convicção dos benefícios que traz a auto-avaliação
- h) ( ) decisão e envolvimento dos gestores
- i) ( ) outros \_\_\_\_\_

#### 3 O planejamento participativo pede

- a) ( ) auto-avaliação permanente do que se realiza
- b) ( ) engajamento de todos os envolvidos e com isso mais responsabilidade
- c) ( ) compreensão do que participação é
- i) ( ) compreensão e convicção do que planejar é
- j) ( ) organização do trabalho
- k) ( ) capacidade de entender o “todo” do trabalho
- l) ( ) socialização das informações e, com isso, mais compromisso com o “todo”
- m) ( ) outros \_\_\_\_\_

#### 4 Um novo saber, quando internalizado nos indivíduos, é perceptível aos outros pelos seguintes comportamentos

- a) ( ) pelo novo comportamento do indivíduo ao agir
- b) ( ) pela nova forma de o indivíduo pensar e perceber o mundo e as pessoas
- c) ( ) pela inserção do saber no cotidiano do trabalho e da vida pelo indivíduo
- d) ( ) pelas novas relações intrapessoais e/ou interpessoais que mantém
- e) ( ) pelo grau de responsabilidade que demonstra
- f) ( ) pela capacidade de criar o possível
- g) ( ) outros \_\_\_\_\_

#### 5 Que lições lhe trouxeram esses doze encontros, considerando os estudos e o exercício da auto-avaliação e planejamento participativos (novidades, dificuldades, facilidades)?

**APÊNDICE 9**  
**AVALIAÇÃO DA PESQUISA-AÇÃO**

Prezado (a) participante,

Considerando o seu envolvimento na pesquisa-ação durante 12 meses na \_\_\_\_\_, faça a auto-avaliação e avaliação do trabalho desenvolvido durante os encontros.

**1 Como você avalia sua assiduidade aos encontros?**

- a) (    ) Ótima
- b) (    ) Boa
- c) (    ) Regular
- d) (    ) Insuficiente

**2 Que conceito daria para sua participação durante os encontros?**

- a) (    ) Ótima
- b) (    ) Boa
- c) (    ) Regular
- d) (    ) Insuficiente

**3 Como avalia a participação da equipe de trabalho na pesquisa-ação?**

- a) (    ) satisfatória
- b) (    ) pouco satisfatória
- c) (    ) muito satisfatória
- d) (    ) insatisfatória

**4 Como avalia a coordenação do pesquisador?**

- a) (    ) satisfatória
- b) (    ) pouco satisfatória
- c) (    ) muito satisfatória
- d) (    ) insatisfatória

**5 A motivação para participação na pesquisa-ação deu-se: (um ou mais itens)**

- a) (    ) por curiosidade
- b) (    ) por interesse em aprender
- c) (    ) pela amizade ou respeito ao pesquisador
- d) (    ) por acreditar no planejamento e na auto-avaliação
- e) (    ) por necessidade de mudança
- f) (    ) pelo envolvimento da maioria dos membros da equipe

**6 Como avalia a coordenação do líder do grupo?**

- a) (    ) satisfatória
- b) (    ) pouco satisfatória
- c) (    ) muito satisfatória
- d) (    ) insatisfatória

**7 Os conteúdos sobre auto-avaliação e planejamentos participativos discutidos durante os encontros (um ou mais itens)**

- a) (    ) nada acrescentaram a minha pessoa
- b) (    ) nada acrescentaram ao profissional
- c) (    ) pouco acrescentaram a minha pessoa
- d) (    ) pouco acrescentaram ao profissional
- e) (    ) acrescentaram parcialmente a minha pessoa

- f) ( ) acrescentaram parcialmente ao profissional  
 e) ( ) muito acrescentaram a minha pessoa  
 f) ( ) muito acrescentaram ao profissional

**8 É possível vivenciar o que aprendi após a pesquisa-ação no meu setor de trabalho? a)**

- ( ) sim                      b) ( ) não                      c) ( ) em parte

**Em caso negativo, qual (is) o(s) motivo(s) para a não-realização?**

**(um ou mais itens)**

- a) ( ) falta de interesse da equipe do setor  
 b) ( ) falta de conhecimento e/ou interesse do gestor da unidade  
 c) ( ) falta de interesse do gestor da subunidade  
 d) ( ) falta de planejamento do tempo para desenvolvimento das atividades no setor  
 e) ( ) falta de conhecimento e/ou interesse do diretor do departamento  
 f) ( ) falta segurança em como desenvolver as ferramentas integradas  
 g) ( ) falta cultura de planejamento e auto-avaliação na subunidade e na unidade  
 h) ( ) é desnecessário  
 i) ( ) somente se toda a unidade participar  
 j) ( ) não sabemos fazer sozinhos  
 l) ( ) somente faríamos se toda a unidade fizesse

**Se em parte, o que é possível fazer?**

- a) ( ) somente auto-avaliações participativas  
 b) ( ) somente planejamentos participativos  
 c) ( ) reuniões mensais para auto-avaliações e estudo reflexivo e coletivo de textos sobre assuntos de interesse do grupo  
 d) ( ) ainda não sei

**9 O que estudei, discuti e vivenciei durante a pesquisa foi para mim (apenas um item)**

- a) ( ) apenas uma reflexão  
 b) ( ) apenas uma informação  
 c) ( ) mais um conhecimento  
 d) ( ) um saber, porquanto foi colocado em prática  
 e) ( ) uma cultura, visto que o grupo mudou

**10 Que nota daria para a pesquisa-ação (apenas um item)?**

- a) ( ) Insuficiente - foi perda de tempo  
 b) ( ) Regular - o interesse foi pouco  
 c) ( ) Regular - falta hábito da equipe em trabalhos desse tipo  
 d) ( ) Bom - o diálogo enriquece o grupo  
 e) ( ) Bom - os textos, os diálogos e as dinâmicas acrescentaram ao grupo  
 f) ( ) Ótimo - aprendemos e estamos exercitando o que aprendemos  
 g) ( ) Excelente - houve o início da mudança de cultura de avaliação

## APÊNDICE 10

**Grupo SRH**



**Grupo MEAC**

