

IDENTIDADE E PODER

**UM ESTUDO DA GESTÃO COMPARTILHADA NA
UNIVERSIDADE**

Silvia Angela Teixeira Penteado



ISBN 978-84-692-5563-6

Reservados todos los derechos
© La autora
Universidad de La Rioja

Logroño, 2009

Universidad de La Rioja
Biblioteca Universitaria
C/ Piscinas s/n
26006 LOGROÑO
LA RIOJA – ESPAÑA

E-mail: dialnet@unirioja.es
Página web: dialnet.unirioja.es

SÍLVIA ÂNGELA TEIXEIRA PENTEADO

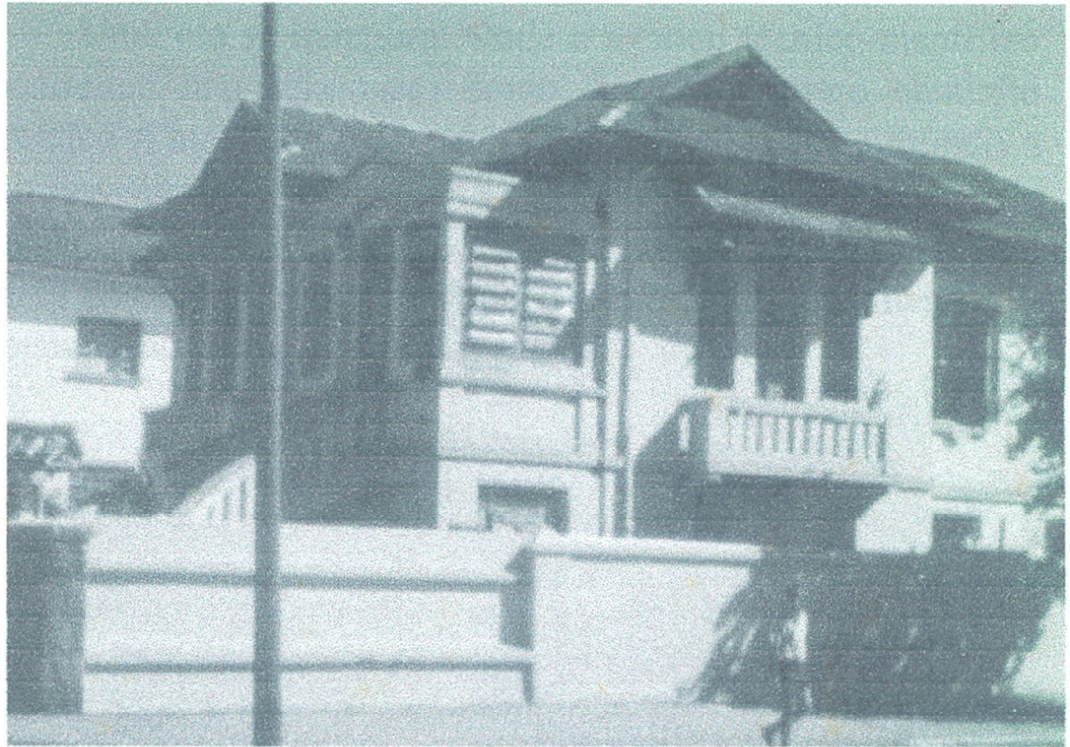
**IDENTIDADE E PODER: UM ESTUDO
DA GESTÃO COMPARTILHADA
NA UNIVERSIDADE**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação (Administração Escolar), sob a orientação do Professor Doutor Moacir Gadotti.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

São Paulo, 1996

BANCA EXAMINADORA



Colégio Santa Cecília - anos 60



Universidade Santa Cecília - anos 90

Uma era se inaugura. Onde o avanço técnico-científico e econômico não seja visto como fim, nem como caminho automático à utopia. Onde a ética seja redesenhada, visando a incluir nos objetivos do homem a realização plena da cidadania e da justiça social. Significa descobrir no projeto da Universidade a chama da esperança, na construção conjunta de seus membros, a humanização a instaurar novos rumos.

*Uma flor nasceu na rua !
Passem de longe, bondes, ônibus,
rio de aço de tráfego.*

*Uma flor ainda desbotada...
É feia, mas é uma flor.
Furou o asfalto.*

Carlos Drummond de Andrade

AGRADECIMENTOS

Sou uma dessas pessoas abençoadas por Deus e que têm, na vida, o privilégio de ser uma educadora comprometida com o aprender e fazer, num movimento constante e renovado.

Não posso deixar de agradecer a todos que me propiciaram viver como um ato de amor, pessoas de quem sou espelho e história.

Àqueles que me deram a vida ungiram suas esperanças, no mesmo amor e se firmaram no compromisso do bem público, da justiça e da dignidade: Milton e Nilza.

Àqueles que ofereceram uma parcela de si, relevantes na minha maneira de ser e continuam se doando a meus filhos: Silvio, Leonilde e Emília.

Àqueles com os quais me irmanei na infância, mãos que se reconhecem sempre, na vida e na profissão, nas alegrias, na espera, no suor da vigília: Lúcia, Cecília e Marcelo. Com igual carinho, César e Valéria.

Àquele que se uniu a mim, formando outra seiva, que me estimula a aprimorar, a superar meus limites, “como se a flecha ultrapassasse seu alvo, para ser vôo mais do que ela mesma”: Antonio.

Àqueles que surgiram dessa seiva como motivo das minhas alegrias, dos momentos mais simples, que juntos compreendemos a beleza do amor e da doação: Renata e Marcus.

Àqueles que entrevêm as lutas presentes, frutos de um tempo por se fazer, mas que há de se acolher no que brotou,

permaneceu e se renovou: Miltinho, Bonga, Munir, Carol e Marcelinho.

Àquele que partilhou comigo todos os momentos desta jornada, com sua orientação exigente e competente, num ato humano criador e gratificante: Moacir Gadotti.

Àqueles que são exemplos de educadores, compromissados com a construção de uma Educação mais justa e mais digna, pelo privilégio de disporem de tempo para comigo discutirem este trabalho: Alípio Dias Casali, Jair Militão da Silva, Luiz Eduardo W. Wanderley, Yvonne Alvarenga Khoury, Elias Boaventura e João Pedro da Fonseca.

Àquele que com a sabedoria da experiência e do conhecimento tem o espírito do verdadeiro mestre, com quem tenho dialogado as propostas de vida e de educação: Maurício Lanski.

Àquela que tem participado, de modo especial, em minha caminhada de educadora e criatura, com solidariedade e apoio oferecido sempre oportunamente: Arlette D'Antola.

Àqueles que, apesar das distâncias, enviaram preciosas referências de pesquisa abrindo novos horizontes de estudo: António Nóvoa e Lauro Carlos Wittmann.

Àqueles professores e colegas do doutorado, pelo que aprendemos juntos.

Aos fundadores da Universidade Santa Cecília pelas mãos imantadas no esforço de semear; aos dirigentes, funcionários, professores e alunos que compartilharam desta proposta como contadores de uma história de vida, na

intensidade das mensagens e dos espaços de troca sem os quais este estudo não teria sido possível.

Àqueles que criticaram e avaliaram os instrumentos deste trabalho e assim contribuíram para sua melhor configuração.

À equipe que assessorou o trabalho de campo, pelo engajamento e responsabilidade.

Àqueles colaboradores que, conscientemente, incentivaram-me ajudando a avançar: ao Waldir, pelo levantamento documental; ao Alexandre, pelas sugestões e assessoria nos gráficos; à Néa e Filomena, pela paciência e esmero dos serviços de digitação e composição do trabalho; à Roseane, pelo entusiasmo; às bibliotecárias Ana Maria e Lina, pela eficiência e dedicação; ao Vicente, pela revisão clara e também completa; à Flori, pelas buscas na Internet.

Àquela inspiração que nasceu na convivência do Câmpus Universitário e se concretizou na “sala de lição” de minha casa e na quietude do Guarujá.

Àqueles que, estando ausentes, asseguram sua luz a iluminar os meus caminhos e tantos que me remetem à consciência coletiva do ser, estar no mundo, participar, viver.

A todos, eles fecundados no diálogo, no confronto, no amor e doação,

Muito obrigada !

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo discutir a autonomia e a especificidade de uma universidade contextualizada, relacionando identidade e poder, objetivos institucionais e dimensões organizacionais.

Analisa a interpretação dos diferentes sujeitos e configurações resultantes do projeto institucional da Universidade Santa Cecília como um desafio para a construção da gestão compartilhada.

O trabalho está estruturado como efeitos de sentido entre os interlocutores, no qual a reflexão teórica, os sujeitos, o contexto histórico-social e a autora constituem o sentido da análise e síntese produzidas.

A discussão de modos organizacionais compartilhados que garantam a autonomia e a especificidade universitárias tem convergido, especialmente, pelas vias associativas e avaliativas, perpassando as faces acadêmica, política e administrativa da UNISANTA.

Aponta que políticas e ações que se institucionalizam podem se corporificar nos propósitos dos indivíduos (grupos) dirigidos a uma cultura do coletivo.

Tal colocação sinala para uma ética, que ancora na busca da equidade e da cidadania, pode conduzir a uma práxis baseada na participação, no entendimento e no compromisso mútuo.

ABSTRACT

This paper aims at discussing the autonomy and specificity of a contextualized university, relating identity and power, institutional objectives and organizational dimensions.

It analyzes the interpretation of different subjects and configurations that result from the Universidade Santa Cecília's institutional project as a challenge to the establishment of shared management.

The paper is structured as the effects of meaning between interlocutors, in which theoretical reflection, the subjects, the historical and social context and the author constitute the meaning of the analysis and of the synthesis that is produced.

The discussion of the shared organizational modes that insure the university's autonomy and specificity has converged, most especially, by associative and evaluative means, going through UNISANTA'S academic, political and administrative aspects.

The paper also indicates that policies and actions that have become institutionalized may be embodied in the purposes of individuals (groups) aimed at a collective culture.

Such a position indicates ethics that are anchored in equity and citizenship, and that may lead to a praxis based on mutual participation, understanding and agreement.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	
IDENTIDADE E PODER NO DEBATE SOBRE A UNIVERSIDADE	13
I À PROCURA DE UM FOCO PARA O FAZER UNIVERSITÁRIO	19
Das reflexões às constatações	20
Perspectivas teórico-metodológicas	24
Organização do trabalho	33
Primeiro direcionamento	36
Segundo direcionamento	39
II IDENTIDADE DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA	43
Políticas de ensino superior no Brasil(1970-1990)	46
Autonomia universitária (1970-1990)	53
A pesquisa educacional e a teoria administrativo-organizacional	60
III FRONTEIRAS TEÓRICAS	72
Objetivos institucionais	73
Dimensões organizacionais	80
Gestão compartilhada	91
Ações compartilhadas e contexto social	91
O que é e por que construir a gestão compartilhada	94

IV A GESTÃO DAS TENSÕES: análise de uma Instituição	101
Origem do Instituto Superior de Educação Santa Cecília (anos 70)	102
Transformação em Universidade (anos 80)	116
Mudança Organizacional (anos 90)	128
V GESTÃO COMPARTILHADA: ação coletiva e identidade	133
Histórico	134
A construção da proposta na prática	139
Análise e interpretação dos dados	151
Autonomia institucional	152
Estrutura colegiada	157
Objeto determinante da gestão	161
Produção compartilhada	166
Modos organizacionais compartilhados na UNISANTA	168
VI PARA UMA UNIVERSIDADE AUTÔNOMA E CIDADÃ	175
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	187
ANEXO	209
POLÍTICA DE GESTÃO COMPARTILHADA NA UNISANTA	

ÍNDICE DOS GRÁFICOS

QUADRO I - Evolução do número de instituições de ensino superior no Brasil	48
QUADRO II - O crescimento da graduação no Brasil	50
QUADRO III - Evolução do número de instituições de ensino superior por natureza da instituição	52
QUADRO IV - Pressupostos comuns das teorias tradicionais	81
QUADRO V- Evolução populacional da Baixada Santista	106
QUADRO VI - Cursos, habilitações, vagas, duração e atos legais de reconhecimento (1986)	121
QUADRO VII- Cursos, habilitações, vagas, duração e atos legais de reconhecimento (1993)	127
QUADRO VIII- Evolução das instalações físicas	129
QUADRO IX- Graduação - matrículas e concluintes	141
QUADRO X- Demonstrativo dos cursos de pós-graduação “Lato Sensu” em 1993	142
QUADRO XI- Produção científica por departamento - projetos de pesquisa (1992-1993)	144
QUADRO XII- Projetos de extensão por departamento (1992-1993)	144
QUADRO XIII- Convênios interinstitucionais	145
QUADRO XIVa- Resumo do corpo docente (1986)	149
QUADRO XIVb- Resumo do corpo docente (1993)	149

ÍNDICE DAS TABELAS

TABELA I - Frequência das principais temáticas	152
------------------------------------------------	-----

INTRODUÇÃO

IDENTIDADE E PODER NO DEBATE SOBRE A UNIVERSIDADE

Os debates sobre a teoria da administração da educação no Brasil baseiam-se numa abordagem que pode ser chamada “*paradigma da empresa*” e noutra, que se contrapõe à primeira e considera a temática da “*especificidade da escola*” (Catani e Oliveira, 1994).

Independente de uma avaliação criteriosa de ambas as abordagens, é possível observar que o desenvolvimento da teoria da administração da educação tem prescindido de um estudo mais detalhado do processo, natureza e organização do trabalho na escola e na universidade.

Pouco tem sido questionada a noção representacional das forças sociais interligadas na instituição pelos agentes nela presentes, através da consciência e comprometimento das situações vividas e do papel da instituição frente a essas situações.

Tomaz Tadeu da Silva, em Reunião Anual da ANPED (1995), apresentou contribuição importante referente ao Currículo e Identidade Social, que será aproveitada em parte para o entendimento das novas exigências.

Citando Foucault (1993), o autor destaca que o que caracteriza as modernas formas de governo, entendido não num sentido puramente administrativo ou burocrático mas político, é a sua dependência de formas de conhecimento sobre a população a ser governada. “*As modernas formas de governo da conduta humana dependem, assim, de formas de saber quais condutas podem e devem ser governadas, que circunscrevem aquilo que pode ser pensado sobre essa conduta e que prescrevem os melhores meios para torná-la governável*” (SILVA, 1995:2).

O campo da Administração da Educação é um desses

domínios particulares de conhecimento do indivíduo e da instituição, implicados em estratégias de governo.

Como a Universidade é considerada uma organização complexa por sua condição de instituição especializada, objetivos diversificados, imprecisos e executora de múltiplas funções, é preciso entender seu modo organizacional marcado por uma rede compartilhada de relações, intersubjetividades e conflitos nem sempre bem percebidos.

Nesse sentido, a primeira relação entre identidade e poder tem um caráter *produtivo*, no correlato de concepções de modos culturais da instituição e de grupos sociais envolvidos em relações desiguais de poder.

Que é esta instituição? Quais as formas de orientação ativa para a ação social e, portanto, fatores de legitimação política e mudança social que explicam as suas peculiaridades e a maneira como a instituição se percebe ?

A relação entre identidade e poder como uma atividade produtiva destaca seu aspecto político de possibilidade de diferentes e divergentes construções, num processo contínuo de constituição do indivíduo como sujeito de um determinado tipo e de seu múltiplo posicionamento no interior das diversas divisões sociais.

E, aqui, outra vez, tornam-se importantes as formas de conhecimento implícitas no projeto institucional. Se, para governar, é preciso conhecer os indivíduos a serem governados (Silva, 1995, apud Foucault, 1993), para se autogovernar, no sentido autônomo, é necessário a instituição conhecer-se a si própria, questionando: Para que e a quem serve a universidade? Qual é seu projeto em que deve acreditar, definido em conjunto com a sociedade?

A segunda relação, a *representação*, ocupa um lugar central na política da identidade. É importante perguntar: Como os grupos sociais são representados no interior da universidade? Quais as conexões estabelecidas nas instâncias político-sociais (forças da sociedade e sua articulação no momento histórico); simbólico-humana (valores e pressupostos dos grupos, indivíduos e organização como um todo) e nos aspectos contingenciais e funcionais?

O questionamento das dimensões da organização como uma malha de relações de conhecimento, comportamento e poder leva à compreensão de que os significados carregam a marca do poder que os produziu. Fazer perguntas sobre representação é, pois, uma das formas estratégicas do desvelamento da política de identidade. Que diferença faz ser sujeito da representação, ao invés de seu objeto? (SILVA, 1995:9)

A terceira relação entre identidade e poder está inscrita no campo da *narrativa*, entendida aqui muito além dos gêneros formalmente conhecidos: romance, filme, contos. “*Existem muitas práticas discursivas não reconhecidas como narrativas, mas que trazem implícita uma história, encadeiam eventos no tempo, estabelecem um cenário; funcionam como narrativas*” (SILVA, 1995:14).

A relação entre identidade e poder na administração universitária é narrativa cruzada pelas linhas do poder. O poder de narrar está estreitamente ligado à produção de representações. A estrutura do discurso de uma organização, as relações com os sistemas e, em geral, com os mundos construídos em nível coletivo, podem descrever uma situação de ambigüidade articulada com os projetos pessoais de seus agentes.

Através das narrativas a universidade pode firmar identidades diferentes daquelas fixadas pelas narrativas hegemônicas. Pode romper a trama que liga as formas dominantes de contar histórias à produção de identidades e subjetividades sociais.

Opondo-se à propagação de interesses das camadas dominantes da sociedade, que interferem na definição de seus objetivos e procedimentos, a universidade manifesta determinadas culturas que movimentam peças de um jogo de contradições, construindo narrativas, vinculadas com maior ou menor intensidade às razões do Estado, de seus parceiros e *ethos* acadêmico.

A perspectiva crítica da narrativa como textos abertos, como histórias que podem contar histórias diferentes, plurais (Orlandi, 1987), implica na aceitação de “*fazer partilhar*” o poder, que só ocorre quando os atores tratam de construir os planos de ação da instituição e perseguir suas metas, por um acordo firmado ou negociado sobre a situação e as conseqüências esperadas ou contingenciais.

As identidades são histórias cruzadas, resultados transitórios de processos de identificação. Escondem negociações de sentido, choques de temporalidade em constante processo de transformação, responsáveis pela sucessão de configurações que de época em época dão corpo a identidades.

Reconhecer a relação de identidade e poder como narrativa constituída de múltiplas narrativas nos modos organizacionais da universidade coloca a possibilidade de se escolher, contingencialmente, como narrativa preferida neste trabalho, espaços de permanente debate enraizado em práticas sociais que se revelam como cultura institucional.

Tal *cultura do coletivo* caracteriza a emergência de ações compartilhadas de características interinstitucionais e intra-institucionais, embasadas no compromisso político-social da universidade autônoma.

Daí entender-se a *cultura do coletivo* como a coexistência articulada de relações sociais protagonizadas por sujeitos individuais e coletivos que se constituem historicamente em processos concretos cujos resultados não são determináveis de partida.

Meu objetivo é estender a análise do nexo entre identidade e poder para o foco real e determinado do fazer universitário, a fim de explicitar sua identidade, entranhada nos desejos e propostas de minha vida de educadora e de criatura.

“É contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que damos a nós próprios uma identidade no tempo” (Larrosa, 1994: 69).

I**À PROCURA DE UM FOCO PARA O FAZER
UNIVERSITÁRIO**

*Mergulha a coisa na vida do narrador
para em seguida retirá-la dele. Assim se
imprime, na narrativa, a marca do narrador,
como a mão do oleiro na argila
do vaso.*

Walter Benjamin

Das reflexões às constatações

Autores, como Cabal (1994) e Ribeiro (1989), afirmam que a existência das dificuldades organizacionais e administrativas da universidade, se explicada por ela, tem de responder por missões conflitantes com um **design** organizacional baseado em sua missão original. Permanece a inadequação entre as funções da instituição ao longo do tempo e a forma organizacional adequada para administrá-la.

Alípio Casali afirma que esta “crise estrutural se manifesta ora com uma fase social (anos 60), ora política (anos 70), ora econômica-financeira (anos 80)” (CASALI, 1995:9).

As tramas que forjam tal questão têm me conduzido a leituras mais atentas do cotidiano da universidade e das interpretações sobre os seus fins. Delas emergiram *reflexões* e *constatações*.

Uma das *reflexões* é sobre a questão do *para quê* e *a quem serve* a Universidade. No primeiro plano, minha indagação se instala no papel do ensino superior brasileiro e tem como desdobramento as finalidades e os objetivos que visa a alcançar.

No segundo plano, visualizo o quadro de transformações produzido pela Reforma de 1968, onde se definem, em linhas gerais, as mudanças de formato do sistema de ensino superior. Tal reforma, que buscou implantar no Brasil a universidade da indissociabilidade de pesquisa, ensino e extensão, vigora até hoje no ensino superior brasileiro.

Essa moldura formal convive com uma realidade bem distinta: um sistema altamente diversificado, não só geograficamente, como também em termos das instituições que

o compõem e do público que atende. Essas diferenças, em geral, são tomadas como um desvio do modelo único, em virtude das deficiências do subdesenvolvimento do país.

A idéia de que os sistemas de ensino superior de massa tendem inevitavelmente à pluralidade de formas e funções (Sampaio, 1991; Schwartzman, 1992) e que deveria repercutir de maneira explícita na legislação e nos formatos institucionais do ensino ainda não penetrou suficientemente no Brasil.

Os estudos apontam para os vários aspectos da diferenciação do sistema, refletindo a busca de identidade da universidade brasileira. Podem, pois, indicar de que maneira as características do ensino superior brasileiro são coerentes com o Brasil de hoje como um todo, uma sociedade profundamente diferenciada e desigual geográfica, social, econômica e culturalmente (Wanderley, 1988).

A *constatação* que se destaca é a de que muitas das interpretações disponíveis sobre a universidade e seu papel esbarram em pontos de estrangulamento, tanto no relacionamento da universidade com o Estado e a sociedade, como em seu interior enquanto instituição e organização.

Não me parece possível nas condições macrossociais presentes superar estas contradições. As sociedades contemporâneas e o sistema mundial em geral passam por processos de transformação social muito rápidos e profundos que põem em causa as teorias e os conceitos, os modelos e as soluções para diagnosticar e resolver as crises sociais. A universidade é parte desse todo social.

Em nível interno, essas contradições são mantidas através de uma gestão de tensões que provocam, o que tem levantado três tipos de problemas:

1 contradição entre a produção de "alta cultura" e de conhecimentos exemplares para a formação de elites em que a universidade tem se ocupado desde a Idade Média e a produção de padrões culturais e de conhecimentos para a formação da força de trabalho qualificada exigida pelo desenvolvimento industrial (Cunha, 1993; Santos, 1994);

2 contradição entre as restrições de acesso à universidade e as exigências sócio-políticas da democratização e da igualdade de oportunidades (Santos, 1994; Gadotti 1989);

3 contradição entre a reivindicação de autonomia na definição dos valores e objetivos institucionais e a submissão a critérios de eficácia e de produtividade de origem empresarial (Durham, 1990; Santos, 1994).

A perenidade dos objetivos da universidade foi abalada na década de 60 pelas pressões e transformações a que foi sujeita. A unicidade dos três fins principais da universidade (ensino, pesquisa e extensão) explodiu numa multiplicidade de funções por vezes contraditórias entre si.

Tal fato é conseqüência da explosão da universidade, do acúmulo da população estudantil e do corpo docente, da proliferação de universidades, da expansão do ensino, da investigação universitária em novas áreas do saber.

O relatório da OECD (1987, p. 16 e ss) atribuía às universidades dez objetivos principais: educação geral pós-secundária; investigação; fornecimento de mão-de-obra qualificada; educação e treinamento altamente especializados; fortalecimento da competitividade da economia; mecanismo de seleção para empregos de alto nível através da credencialização; mobilidade social para o estudante trabalhador; prestação de serviços à região e à comunidade local; paradigmas de aplicação de políticas nacionais e preparação de liderança social.

Tal multiplicidade de objetivos levanta a questão da compatibilidade entre eles. Em nível elementar, a contradição está entre alguns objetivos e o caráter utópico e a idéia de universidade estabelecida num modelo único da reforma de 1968.

Boaventura Sousa Santos enfatiza as contradições entre os diferentes objetivos que a universidade tem vindo acumulando nas últimas décadas, exacerbados pela forma organizacional para administrá-las. Pode se dizer que a *“perenidade da instituição universitária está associada à rigidez funcional e organizacional, à relativa impermeabilidade às pressões externas, enfim, à mudança”* (SANTOS, 1994:163).

Para Schwartzman (1992:23), o primeiro fator de mudança *“é o contraste entre o crescimento contínuo dos custos do ensino superior e o esgotamento das possibilidades de atendimento por parte dos governos”*.

A função de pesquisa colide freqüentemente com a função de ensino, uma vez que a criação do conhecimento implica a mobilização de recursos financeiros, humanos e institucionais. A crise fiscal dos governos federal e estaduais parece ser de longo prazo e os percentuais fixados pela Constituição e legislações estaduais para gastos em educação parece que não se alterarão muito no futuro próximo.

O segundo fator de mudança é a repetição de padrões da política brasileira, quer da cúpula dirigente, quer do corpo docente, discente e dos funcionários, o que constitui entrave à participação no processo decisório.

A especificidade universitária está em ser uma instituição social constituída por diferenças internas que

correspondem às diferenças dos seus objetos de trabalho, cada qual com uma lógica própria de docência e de pesquisa. Saber trabalhar a manifestação intramuros das alteridades e dos conflitos políticos, internos e externos, é uma das competências de uma administração universitária relevante.

Esses e outros contrastes apontam para um processo de desqualificação do ensino superior, em diversas nuances e facetas, relacionado, por vezes, à ausência de qualidade formal e política (Demo, 1988).

Impõe-se a necessidade de clarificar a identidade da universidade brasileira, seus objetivos e suas dimensões. O próprio sistema tem consciência da inadequação da natureza da universidade, da indefinição e distorções de sua estrutura e funções.

Perspectivas teórico-metodológicas

Ao empreender este projeto de pesquisa, pretendi realizar um esforço de *síntese* daquilo que vinha estudando nos últimos anos e uma tentativa mais abrangente de *análise*.

No compromisso da *síntese*, minha intenção foi apreender e rever de forma sistemática a identidade da universidade, concentrando-me na concepção de relação entre os *objetivos* e as *dimensões organizacionais* da universidade contextualizada neste estudo.

“As formas de articulação entre os objetivos não são definidas a partir da natureza em si de cada uma dessas atividades”(Paoli, 1988, p. 54). Dependem de um conjunto de circunstâncias históricas e variáveis presentes nas organizações, que vão desde as decisões de políticas educacionais, científicas

e passam pelas condições de recursos, espaço e tempo, chegando até às idiossincrasias de personalidade de seus profissionais.

Este fio condutor me leva a mapear as complexidades que envolvem a questão relativa aos objetivos das instituições universitárias, o "engessamento" de sua estrutura onde entram em jogo as lutas pelas formas de participação no poder.

Ao longo de mais de vinte anos de atividades profissionais, tenho vivenciado esta situação por compartilhar da vida institucional da Universidade Santa Cecília, que passa pela filosofia de ser e de fazer que caracteriza o perfil próprio da organização, e se alarga até às decisões e encaminhamentos das políticas desencadeadoras das ações educativas.

Caminhamos removendo as pedras e construindo o caminho consciente do papel precursor que se deve configurar na função de pró-reitora de uma universidade privada. Isso me levou à problemática da gestão da administração universitária, em que os ângulos acadêmico, administrativo e político devem confluir para a consecução de seus fins.

Nos trabalhos que tenho produzido (Penteado, 1991a, 1991b, 1993) venho insistindo em estudar a *identidade* e o *poder* nas universidades em óticas peculiares e distintas. Este esforço de síntese caminha para a necessidade de se refletir crítica e globalmente sobre os objetivos e as dimensões organizacionais.

Tal análise busca uma compreensão mais profunda das contradições entre os diferentes objetivos que a universidade tem acumulado nas últimas duas décadas, criando pontos de tensão em seu relacionamento com o Estado e a sociedade e em seu próprio interior. Pela importância e pelas estratégias de

ocultação e de compatibilização que suscitam, estas contradições constituem hoje o tema central da sociologia das universidades.

A gestão das universidades enfrenta problemas cruciais como o excesso de centralização das decisões, o emperramento burocrático, o mau funcionamento dos canais de comunicação e a normatização excessiva e inibidora da ação inovadora. Assiste-se a uma modernização conservadora, que consagra a racionalidade empresarial e a tecnocracia como valores absolutos.

Procurando uma dimensão real da identificação do projeto institucional de uma universidade, penso que esta análise deva se iluminar, de um lado, na contextualização social e política da instituição universitária e, de outro, na apropriação dos seus mecanismos de tomada de decisão e das suas relações de poder.

As Universidades constituem uma territorialidade espacial e cultural, onde se desenrola o jogo dos atores educativos internos e externos; por isso, *"sua análise só tem verdadeiro sentido se conseguir mobilizar todas as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida universitária, não reduzindo o pensamento e a ação educativa a perspectivas técnicas de gestão stricto sensu"* (NÓVOA, 1995:16).

Trata-se não só de uma reivindicação política ou ideológica, mas de uma questão científica e pedagógica. Portanto, este estudo procura não encerrar a análise das instituições universitárias em paradigmas de investigação redutores, sublinhando de que forma é possível articular a reflexão sobre as universidades com a ação nas universidades.

Este trabalho propõe-se oferecer subsídios para uma gestão universitária que reivindique a *autonomia* institucional e

a especificidade política, social e técnica do ensino superior, estabelecendo relações entre identidade e poder, objetivos e dimensões organizacionais.

Especificamente, esta busca pretende contribuir para identificar o "perfil organizacional" de uma Universidade contextualizada, como instrumentos de diagnósticos de problemas, deficiências e aspirações, mas também como estímulos na busca compartilhada da própria identidade.

Esta proposta de trabalho se justifica do ponto de vista *social, acadêmico e pessoal*.

1 Do ponto de vista *social*, pode levar a Universidade a se olhar para encontrar sua posição na condução do processo de mudança da educação em todos os níveis.

A análise das dimensões organizacionais e dos objetivos pode subsidiar a identificação das alternativas para esta problemática, pois "*uma epistemologia das organizações sociais que contemple a explicação de traços de identidade e a coexistência em seu comportamento (nem sempre harmônico) de suas múltiplas dimensões é também um caminho*" (KLIKSBERG, 1988: 42). São portas abertas para trabalhar, de forma provocativa, questões básicas de planejamento e administração da educação, liberando seu potencial de auto-renovação.

Reafirma ações e o pronunciamento do CRUB, da ANUP e ANDIFES em contextos e posturas nem sempre uniformes mas que apontam para direções pertinentes entre si.

Conforme o presidente do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), Éfren Maranhão, (discurso

de posse, maio de 1995), o que duramente castiga a universidade hoje é uma crise de identidade, entendida principalmente como a falta de compreensão dos seus reais objetivos, do nível de relacionamento da sociedade com o Estado, e das bases para fixação dos critérios avaliativos institucionais.

Para o vice-presidente da Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), prof. Hégio Trindade, as prioridades são *"recuperar e estudar a missão pública e estratégica das instituições federais de ensino superior, num país em que, em três décadas, passou-se de 75% para 25% as matrículas nas universidades onde se realiza - apesar de todas as restrições orçamentárias - 90% da produção científica e tecnológica"* (TRINDADE, 1995:13).

Na pauta da Reunião Anual da Associação Nacional de Universidades Particulares (ANUP, 1995) destaca-se a temática: "Objetivos das instituições de ensino superior e as tendências micro-ambientais: as necessidades sociais; o mercado de trabalho globalizado e o desenvolvimento do ser humano".

2 Sob o ponto de vista *acadêmico*, amplia a discussão sobre a adequação ou não das teorias organizacionais disponíveis às realidades turbulentas e ambíguas, quanto a objetivos, compreensão (conexões entre causa e efeito) e processo decisório (incertezas e mudanças nos padrões de participação) das organizações universitárias de hoje.

Insera-se no esforço de renovação da investigação da administração da educação dos anos 80/90, numa "meso-abordagem" (Nóvoa, 1994) das teorias macroscópicas e microscópicas. *"É um enfoque particular sobre a realidade e o cotidiano da instituição que valoriza as dimensões contextuais e*

ecológicas, procurando as perspectivas mais gerais e mais particulares pelo prisma do trabalho interno da universidade" (NÓVOA, 1994:20).

Procura compreender a universidade-organização, sua margem de autonomia, como espaço de formação de auto-formação participativa e centros de investigação e experimentação.

Valoriza metodologias que enfatizam a dimensão pedagógica e administrativa, relacionadas a processos de mudança e investigação.

Este estudo compõe a pauta do grupo de trabalho das Reuniões Setoriais de Vice-Reitores das Universidades Brasileiras (Região Sudeste) do CRUB (1994-1995), com acompanhamento das propostas e discussões com outros participantes de instituição universitária, tendo em vista a relevância da problemática na atualidade.

3 Finalmente, este estudo é relevante sob o ponto de vista *pessoal*. Pois me possibilita articular a reflexão *sobre* a universidade com a ação *na* Universidade, envolvendo a produção, a legitimidade e a legibilidade do texto acadêmico.

Tenho aprendido com Caldeira (1988) e Geertz (1988) que é necessário não apenas pensar em que tipo de representação é possível criar sobre os outros (ou nosso tema de estudo), mas a *crítica* e *política* que queremos fazer com aquilo que estamos produzindo. "*É em função do objeto e do tipo de análise que se pretende - e talvez seja da consciência dessa flexibilidade - que nós precisamos*" (GEERTZ, 1988:53).

A busca de coerência na escolha e definição crítica dos

objetivos deste trabalho é desafio que tem me conduzido a precauções teóricas e conceituais, especialmente devido à ausência de investigações específicas na realidade brasileira, não obstante as significativas referências na literatura nacional e estrangeira sobre a importância das relações entre dimensões e objetivos institucionais.

É extremamente desafiador que o caminhar deste estudo, iniciado de uma forma tão limitada por ocasião da renovação do reconhecimento de uma Universidade, venha se ampliando como um momento especial e rico na vida desta escola e seus constituintes.

É esta trajetória imprevisível, de rever o projeto institucional, seu papel e estrutura organizacional, que reforça a necessidade de repensar o *para quê* da Universidade, no sentido real e desejado, dos resultados e processos, das alternativas das dimensões organizacionais.

Este foco claro levou o grupo de trabalho, constituído de diretores, chefes de departamentos, professores e alunos, a considerar a temática em outro foco. Conforme Serres (1991: 55), é "*aprendendo a importância desse outro foco mestiço, terso, que estaremos compreendendo a dinâmica e determinação de cada órbita no mundo*".

Este foco mestiço significa ultrapassar o tratamento formal do fenômeno administrativo para trabalhar a conexão necessária e articulada dos seus objetivos voltados para a qualidade educativa e das suas dimensões voltadas para a participação.

A situação investigada não é um problema a ser tecnicamente resolvido mas contextualmente determinado; não como situação-padrão, mas singular, de conflitos, dinâmica,

complexa e em desordem. Desta forma, esta pesquisa centraliza sua atenção em três núcleos de estudos e suas relações.

1 No primeiro núcleo propõe-se a assumir as relações entre os objetivos institucionais, não apenas como regra legal ou normativa, o que pareceria uma afirmação vazia, caso não seja contextualizada como processo de construção, que depende de uma série de situações complexas.

Propõe-se, ainda, a questionar o contexto e a forma em que as relações entre os objetivos institucionais são concebidas, confrontando criticamente os perfis inter e intra-institucionais e a diversidade de recursos materiais e intelectuais.

Tais diversidades formam um conjunto de elementos que pode fundamentar uma variedade de concepções cujo confronto pode ser produtivo. Abre-se "*oportunidade de formas alternativas de estrutura e organização da pesquisa e do ensino*", procurando evitar formas homogeneizadoras" (PAOLI, 1988:51) e constituindo espaços para uma convivência positiva entre as diferenças.

A vertente da *qualidade* formal e política é um eixo fundamental para análise de diferentes possibilidades de intervenção no cotidiano da universidade.

2 No segundo núcleo, assume-se que as dimensões organizacionais são constituídas de planos multicêntricos com ênfase, ora opostos, ora complementares. No sistema educacional existem "*dimensões intrínsecas, de natureza antropológica e pedagógica, ao lado de dimensões extrínsecas, de natureza política e econômica*" (SANDER, 1984:95).

Questiona-se a dinâmica dessas dimensões, confrontando os mecanismos para a legitimação do poder,

estabelecidos numa teia de conexões entre os fatores presentes na tomada de decisão com suas diferentes racionalidades. Apesar dos fatores comuns, a forma como cada instituição decide tem uma configuração própria, que pode mudar em diferentes momentos na mesma instituição (Militão, 1991).

Este prisma de análise pode alcançar uma visão mais abrangente da complexidade do formato organizacional, num esforço multiparadigmático, e encorajar a indispensável (auto) análise e a (auto) avaliação do seu funcionamento.

A necessidade de se revisar internamente as articulações entre as dimensões organizacionais nos faz caminhar para um novo arcabouço teórico para explorar fenômenos psico-sociais e políticos.

A vertente da *participação* na concepção de processos e modos de organização de um trabalho sistemático sobre a prática docente e os alunos encarna a vontade de melhoria e de inovação das práticas.

3 No terceiro núcleo, assume-se que o estudo das relações dialógicas entre objetivos da universidade e das dimensões organizacionais possa trazer contribuições significativas para um encaminhamento da universidade como organização.

Constata-se que a universidade, longe de poder resolver suas crises, as vem gerindo numa imprecisão de objetivos que revela as ambigüidades de seu perfil administrativo, "*em uma atuação ao sabor das pressões, com incorporação acrítica de lógicas sociais e institucionais exteriores e sem perspectivas de médio ou longo prazo*" (SANTOS, 1994:193).

O modelo de "*gestão das tensões*" pode acarretar

graves prejuízos ao desenvolvimento da Instituição. A Universidade será uma organização cada vez mais instável e os seus membros cada vez mais forçados a desviar energias das tarefas intelectuais e sociais para tarefas organizacionais e institucionais. Esta lógica arrisca-se a acirrar uma clivagem entre os que pensam e os que fazem o imaginário universitário.

Para superar esse modelo é necessário levantar subsídios para uma gestão universitária que reivindique a autonomia institucional e a especificidade política, social e técnica do ensino superior.

A *gestão compartilhada* da Universidade deve assegurar o desenvolvimento de um projeto institucional, onde as dimensões organizacionais possam mediar os fenômenos educativos e os atos e fatos administrativos. Tal processo pode recriar, em bases participativas, a própria estrutura de poder, possibilitando a qualidade dos objetivos institucionais, tanto no horizonte formal (manejo, produção e disseminação da ciência, cultura e tecnologia), quanto no horizonte político (cidadania e ética).

Organização do trabalho

Este trabalho foi gestado numa produção compartilhada, num movimento que vai do ator aos autores de uma história de vida, de uma ação exercida a uma elaboração teórica aplicada.

Encontrei na formulação da análise do discurso uma problematização importante, particularmente, pela significação atribuída ao processo e às condições de produção do discurso.

Assim, esta narrativa é trabalhada em dois

direcionamentos como “*efeitos de sentido entre interlocutores*” no qual os textos, a situação, o contexto histórico e social e a autora constituem o sentido das seqüências verbal e escrita produzidas (Orlandi, 1983).

O primeiro direcionamento surgiu da necessidade de interrogar o modelo de universidade privada e a representação construída nos seus objetivos institucionais ao longo de sua trajetória.

O segundo direcionamento envolveu os participantes da Universidade Santa Cecília, num momento propício em que se fermentam as forças sociais pelos sujeitos coletivos, buscando indagar qual seu projeto articulado nas dimensões acadêmica e administrativa.

Essa experiência me fez explorar mais sistemática e profundamente este momento rico tão especial na vida desta universidade e seus constituintes e na maneira como percebem hoje a universidade nascente sua vocação distintiva.

Entendo a produção compartilhada de professores, alunos, funcionários e dirigentes como uma perspectiva processual de formas de tematizar modelos de realidade, numa abordagem sócio-lingüística de caráter interacional.

Indícios de como esse trabalho pode ser profícuo encontram-se na ciência da literautra com Siegfried J. Schmidt (1994). Na administração da educação, Lauro Carlos Wittmann (1993) enfatiza uma abordagem política, “*na transformação do ato político de educar, onde os envolvidos deixam de ser objetos para serem sujeitos*” (WITTMANN, 1993: 74).

Schmidt (1994) apresenta um conjunto dinâmico de

discussões interdisciplinares em torno da sua experiência na realização de trabalhos em equipe, na prática cotidiana de um grupo de pesquisa da Universidade de Bielefeld, na Alemanha, privilegiando a intersubjetividade, o diálogo, a argumentação em torno de um projeto compartilhado (grupo NIKOL).

As construções de sentido compartilhado permitem aos seres humanos enfatizarem a construção da realidade “*pela transformação das coisas dadas em representações simbólicas, com estreita relação entre percepção, conhecimento, linguagem e cultura*” (SCHMIDT, 1994: 117).

Quando se interpretam ações como um comportamento comunicativamente orientado (passível de reflexão), conclui-se o caráter sógnico de qualquer ação... e assim os signos oferecem, de forma duradoura, um *saber acional* àqueles que deles dispõem (Schmidt, 1994).

Esta visão auxilia o entendimento da dimensão organizacional e de participação social em que o discurso emerge, valorizando: a) o ponto de vista dos atores que participam da situação em estudo e b) a interação que surge, quando os atores atribuem significado às suas próprias ações e às dos outros (Wittmann, 1993).

A pesquisa está organizada em dois conjuntos de direcionamentos, estruturados conjuntamente, de maneira a oferecer uma interpretação global correspondendo à trajetória histórica da Universidade Santa Cecília contrastada com elementos que emergem da *gestão acadêmica e administrativa* e se consubstancia num projeto institucional como instrumento, por excelência, da autonomia universitária.

Primeiro direcionamento: apresentação e análise da trajetória histórica do Instituto Superior de Educação Santa Cecília (1970-1990)

Procurei não me restringir à memória pessoal mas a uma interpretação centrada nas forças sociais internalizadas pelos sujeitos através do comprometimento com os objetivos institucionais e na concretização. Nesta proporção mergulhei na narrativa e no diálogo com alguns autores e suas vivências.

Fávero (1989), analisando a trajetória da Faculdade Nacional de Filosofia do Rio de Janeiro (1939-1968), levou-me a compreender que estudar uma instituição num determinado período é investigar não só a sua criação, as ações de seus grupos, os interesses e os fins visados, mas também tomar consciência das contradições de sua própria criação e identidade em relação a um projeto universitário no país.

As experiências, os projetos e as lutas dos que se opuseram, perderam ou foram afastados também foram contemplados, não me fixando somente nos resultados, leis aprovadas e projetos hegemônicos.

Marques (1989), aprofundando a história do ensino superior em Ijuí (1950-1983), fez-me entender que perguntar sobre a identidade de uma instituição é indagar sobre quem, interna e externamente, lhe confere legitimidade, a que interesses e valores serve e quais são seus *comprometimentos*.

Procurei estabelecer o diálogo com a conceptualização dos dados, sem me prender a determinações pré-estabelecidas, como sugere Mancebo (1995), ao aprofundar a história da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no período de 1950-1978. A partir das práticas institucionais partilhadas é que

busquei estabelecer as relações e as confluências com níveis mais gerais.

Foram várias as fontes utilizadas neste procedimento: documentos oficiais da instituição, de 1969 e 1990 (atas de criação como estabelecimento de ensino superior isolado; documentação da “fusão” de duas instituições de ensino superior através de seu estatuto e regimento; processo de cisão da universidade: documentos do Arquivo Geral do Santa Cecília - AGSC), legislação pertinente e três vídeos do Arquivo do Museu de Imagem e Som da Universidade, montados, a partir de 1985, onde constam entrevistas com professores fundadores, funcionários e alunos, fontes muito ricas por expressarem as práticas, os projetos e concepções dos grupos formais e informais.

As obras e os artigos sobre a Universidade Santa Cecília foram obtidos nas bibliotecas da própria instituição, arquivos das unidades e acervo pessoal do reitor, professor Milton Teixeira. Apesar de modesta, esta bibliografia proporcionou análises, avaliações e apreensão qualitativa para o resgate de uma história narrada.

Os materiais escritos foram tratados não somente como fontes de transmissão de informação, mas, principalmente, como “*efeitos de sentidos entre interlocutores*”, enquanto parte da dinâmica institucional e *de um contexto* social geral.

Para responder às necessidades de *análise* do quadro teórico e às necessidades de *síntese* que submetem os conteúdos simbólicos e políticos ao conhecimento institucional, constituímos três campos de análise (representação, produção e narrativa), a partir das referências: percepção da organização, explicação da dinâmica organizacional e avaliação da organização.

1 *Percepção da organização.* Trata-se de analisar os objetivos na vertente de *representações* e imagens do ambiente organizacional: descrições das práticas e procedimentos especificados na concepção do Projeto Institucional e no padrão de referência organizacional voltados para a qualidade.

Nossa pesquisa pretende reconhecer, na crítica do conhecimento prático, a possibilidade de superar as limitações do conhecimento técnico que separa a ciência do senso comum e superar o conhecimento do senso comum que se submete, muitas vezes, a uma filosofia cristalizada do social (Santos, 1987).

2 *Explicação da dinâmica organizacional.* Trata-se de conhecer a *produção* da dinâmica organizacional e a disposição dos atores em alterar o contexto em que se situam, ou seja, examinar as inter-relações entre decisões tomadas ao longo do tempo e o processo pelo qual as decisões fluem.

Pelos mapas causais mais freqüentes utilizados para explicar a vida das instituições verifica-se que os decisores escolhem simultaneamente os objetivos e as estratégias para alcançá-los, concentrando-se nas contingências enfrentadas (Lindblon, 1979, Leitão, 1991).

3 *Avaliação da organização.* Contemplam-se as *narrativas* do discurso que a pesquisadora identificou como quadro de referência organizacional e que permitem explicitar relações com os objetivos da instituição, em nível coletivo e dos projetos pessoais de seus agentes.

Integra este campo a possibilidade de se identificar componentes orientados para a ação interna, constituídos pelos valores organizacionais ligados à participação.

Segundo direcionamento: construção da gestão compartilhada (1993 -1995)

Procurei compreender as diferentes fases de construção da gestão compartilhada na UNISANTA, num processo de *análise e síntese* da própria caminhada. Isso ocorreu com ritmo próprio, de acordo com a história, o momento e as condições concretas da comunidade acadêmica.

O relato e análise desta experiência vivida se produziu pela participação, reflexão e avaliação constantes, articulando os saberes teóricos, processuais e práticos em níveis de *formação-ação e investigação-ação*.

O primeiro nível, *formação-ação*, mediatizou a formação de docentes e funcionários através de seminários internos, de grupos de estudos abertos à proposta de participação em domínios específicos e da produção compartilhada de documentos.

O segundo nível, *investigação-ação*, apoiou-se na modalidade diagnóstica (resposta do que existe e como existe) e no processo (no qual se analisam e interpretam os dados coletados na etapa diagnóstica com vistas à situação desejada).

Para apreender as fases de construção da gestão compartilhada da UNISANTA pratiquei durante oito meses (fevereiro a outubro de 1995) uma metodologia de pesquisa participante, utilizando instrumentos diversos.

1 Técnicas de coleta de dados que incluíram a análise dos relatórios dos grupos de trabalho institucionalizados.

Esta análise se fundamentou nas exigências da prática, extraída das experiências significativas dos envolvidos, quanto

dos relatórios dos Grupos de Trabalho da Proposta Compartilhada e das implicações teóricas.

2 Observação participante do I e II Seminários de Avaliação do Projeto Institucional, com o envolvimento de toda a comunidade acadêmica e de representantes da comunidade, ocorridos de 27 a 29 de julho e de 29 a 31 de outubro de 1995.

Assim, podemos construir um inventário temático que inspirou a definição das modificações desejadas para a articulação do acadêmico e administrativo, e também concedeu espaços entreabertos aos segmentos da universidade na busca de soluções aos problemas levantados.

Esta informação foi selecionada e organizada em três campos de análise, a partir das temáticas apresentadas, pelos grupos de trabalho institucionalizados, a saber: *autonomia institucional; objeto determinante e estruturas colegiadas*.

Ao acionar os campos de *produção, representação e narrativa*, configuraram-se diferentes lógicas da autonomia e dos limites dos grupos (e dos sujeitos).

1 Lógica do *sujeito singular* com a instituição e a lógica de um *conjunto de sujeitos* ligados por e na instituição. O campo *produtivo* destaca as diferentes e divergentes construções, num processo de constituição do sujeito e de seu múltiplo posicionamento.

2 Lógica das *mudanças instituídas* e lógica das *mudanças instituintes*. O campo de *representação* estabelece as conexões dos grupos sociais em relação a disposições legais e normativas estabelecidas do centro à periferia e das que resultam da ação e interação de sujeitos e grupos.

3 Lógica do *desejo* e lógica da *ação*. O campo da *narrativa* está estruturado ao discurso da organização sobre as relações com a sociedade em nível coletivo e projetos pessoais de seus agentes. As narrativas se assentam na dimensão simbólica, como anseios dos sujeitos e grupos, e na necessidade das condições reais da ação.

Os campos de análise, designados no primeiro e segundo direcionamento como produção, representação e narrativa, nem sempre se encontram referenciados isoladamente.

Encontramos uma sobreposição nas temáticas analisadas, tendo em vista a interação e interdependência dos processos administrativos e acadêmicos. Permitem e impõem tempos simultâneos e diferenciais, próprios da multirreferencialidade do fazer universitário.

O resultado conseguido neste trabalho é organizado em capítulos, sendo esta a ordem de apresentação: na Introdução, apresento a organização universitária marcada por relações entre identidade e poder no nexa da produção, representação e narrativa, que serão explicitados como campos de análise deste estudo.

O Capítulo I expõe as reflexões e constatações da procura de um foco para o fazer universitário e as perspectivas teórico-metodológicas pretendidas para se articular a reflexão *sobre* a universidade com a ação *na* universidade.

O Capítulo II busca apreender algumas questões de desvelamento da política de identidade da universidade brasileira, sua heterogeneidade e diferentes modelos, de que emerge uma identidade fragmentada.

Contrapõem-se experiências de relações que se estabelecem em nível de políticas de ensino superior e da construção da autonomia universitária, ao lado do movimento da pesquisa e da teoria administrativo-organizacionais.

O Capítulo III apresenta perspectivas teóricas do estudo dos objetivos institucionais e das dimensões organizacionais, ressaltando a abordagem político-simbólica cujo confronto pode ser produtivo para se alcançar visão mais abrangente da complexidade organizacional.

Evidencia os fundamentos da gestão compartilhada no contexto social, apontando a seguir *o que é e por que* construir a gestão compartilhada.

O Capítulo IV analisa a trajetória histórica da universidade centrada nas forças sociais internalizadas pelos sujeitos, à luz dos objetivos institucionais que emergem da “gestão das tensões”. Para isso tomo como objeto de estudo a criação e consolidação da Universidade Santa Cecília dos Bandeirantes.

O Capítulo V relata e analisa a construção da gestão compartilhada da UNISANTA, fundamentada nas exigências da prática, extraída das experiências significativas dos envolvidos quanto dos relatórios dos grupos de trabalho da Proposta Compartilhada e das implicações teóricas. Evidencia modos organizacionais compartilhados pelas vias associativas e avaliativas.

No Capítulo VI tenta-se vislumbrar o cenário para a universidade autônoma e cidadã, voltado para a cultura do coletivo.

II

IDENTIDADE DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

Se eu fosse pintor, começaria a delinear este primeiro plano de trepadeiras entrelaçadas com pequenos jasmims. Mas logo depois, entre o primeiro plano e a casa fechada, há pombos de cintilante alvura que seria impossível deixar de fixá-los para dar alegria aos olhos dos que jamais os viram.

E, que faria eu, pintor, dos inúmeros pardais que pousam nesses muros, e aí conversam, amam-se, e dizem adeus?

Tudo isso, por onde vão meus olhos, possui uma riqueza invisível, que a distância abafa e desfaz: por detrás dessas paredes, desses muros, há criaturas que falam, discutem, desejam, acordam todos os dias com mil perguntas e não sei se chegam à noite com alguma resposta.

Se fosse pintor, gostaria de pintar esse último plano, esse último recesso da paisagem.

Mas houve jamais algum pintor que pudesse identificar esse oceano inquieto, incerto, constantemente variável que é o ser humano e as instituições sociais?

Cecília Meireles

Este capítulo procura clarificar alguns aspectos da identidade da universidade brasileira, contrapondo experiências de relações que se estabeleceram em nível de políticas de ensino superior no Brasil e do movimento da pesquisa educacional e teoria administrativo-organizacional¹ que sejam elucidativas de formas como historicamente isso vem ocorrendo.

Apesar da complexidade de se expor de modo organizado as relações entre pesquisa educacional e políticas governamentais, mais do que colocar as conclusões, talvez se possa abrir perspectivas e debater as possibilidades diante da questão de desvelamento de política de identidade.

O esforço analítico e teórico se concentra nas especificidades dos campos de confrontação e de negociação em que as identidades se formam e dissolvem e nos movimentos da sociedade e do Estado. Para além disso, todo questionamento será pouco esclarecedor.

Tal objetivo exige análise da constituição do sistema de ensino superior em busca de sua autonomia, sem pretensão a conclusões fechadas mas a encaminhamentos delimitados por alguns pontos.

Trata-se de saber, no *primeiro encaminhamento*, a forma como foram formuladas e decididas as políticas de ensino superior dentro do pressuposto de que a viabilidade de sua implementação influenciou não apenas na definição de objetivos e procedimentos desta instituição contextualizada, como também na impressão de valores e interesses próprios do sistema político-econômico mais amplo.

¹ Consideram-se aqui apenas certos aspectos da trajetória da universidade brasileira como objeto de estudo (1970-1990) que contribuíram para gerar supostos sobre a organização e a gestão da educação.

Não existe a *universidade brasileira*, mas *universidades brasileiras*. Apresento que a universidade deve ser vista como parte do sistema de ensino superior brasileiro, que é extremamente diversificado, tanto por natureza da instituição como por dependência administrativa.

Na heterogeneidade do sistema de ensino superior, com diferentes modelos, emerge a identidade fragmentada da universidade brasileira.

Sustento, como Anabela Campos Oliven (1993), que temos uma legislação bastante centralizadora e um controle burocratizado e heterogêneo, que se expandiu muito aceleradamente e do qual pouco se conhece. Ao mesmo tempo que se reconhece o princípio de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira da universidade, na prática, existem sérias limitações, herança do regime militar, até hoje.

Trata-se de captar, no *segundo encaminhamento*, as relações entre pesquisa educacional e a teoria administrativo-organizacional dentro do pressuposto de que está sendo produzido um novo imaginário sobre a universidade, com ênfase no seu compromisso político-social, cujo discurso vincula seus fins, mas cuja realidade poucas vezes apresenta as suas funções interligadas.

Tais inquietações sinalizam para algumas nucleações temáticas, que não esgotam a complexidade organizacional, e para a emergência de modos organizacionais compartilhados, marcados por relações inter e intra-institucionais, com reflexos na gestão e nos objetivos da universidade.

Esses dois encaminhamentos são extremamente mediados e podem relegar à penumbra o papel da vontade

política, inspirada por sua vez na visão de mundo, que informa a teoria, a qual inevitavelmente inclui determinada explicitação do papel social da educação.

Políticas de ensino superior no Brasil (1970 - 1990)

Como parte de minhas reflexões referentes à análise da relação Universidade-Estado-Sociedade (Penteado, 1992a) e para aprofundar a compreensão de um conjunto de políticas que contribuíram para reforçar padrões em vigor e alterar os rumos do ensino superior brasileiro, recorri aos estudos de Lúcia Klein (Klein, 1992); Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero (Fávero, 1994); Genoíno Bourdignon (Bourdignon, 1984); Helena Sampaio (Sampaio, 1991) e Edson Machado de Sousa (Sousa, 1992).

Foram de grande valia as publicações da 16ª Reunião Anual da ANPEd-1993 (Associação Nacional dos Profissionais da Educação), referentes aos 25 anos da Reforma Universitária.

O período 1970-1990 é ilustrativo porque contrapõe experiências distintas das políticas de ensino superior implementadas.

Pode-se distinguir momentos em que frutificou uma política global para o ensino superior e outros, em que predominaram políticas segmentadas e corretivas, as políticas formuladas por via tecnocrática (1970 e início de 1980) e políticas que envolveram uma multiplicidade de atores do cenário legislativo, caso das políticas mais recentes (Klein, 1992).

Na perspectiva da implementação das políticas, o quadro histórico do ensino superior brasileiro revelou alguns traços bastante peculiares.

A primeira característica é a flutuação da capacidade do Estado de definir metas e formular políticas.

No início da década de 70, a modernização administrativa, a retomada do crescimento econômico e a especialização crescente da máquina burocrática concorreram para que o governo central assumisse papel de liderança. A ênfase é uma política voltada para a expansão da oferta de vagas através da criação de estabelecimentos privados, secundada por medidas de aprimoramento da qualidade do ensino nas instituições públicas.

A partir de 1977, esgota-se a capacidade do Estado brasileiro em financiar seus próprios programas: cortes drásticos no orçamento e políticas de curto alcance e quase sempre reativas.

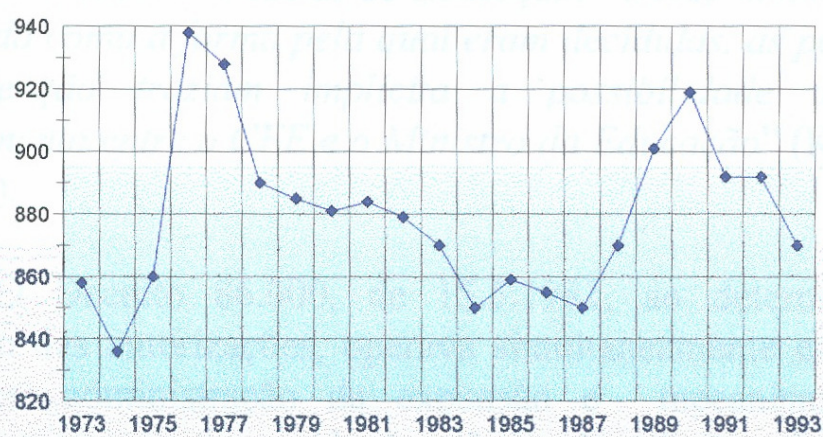
No início dos anos 80, o Ministério de Educação volta a formular uma política de ensino superior. Esse momento coincidiu com o final do período autoritário, quando setores da sociedade civil se mobilizaram para a participação na discussão de temas nacionais. A Assembléia Constituinte colocou como prioridade a regulação do ensino superior, através da elaboração de normas gerais, definindo as atribuições das diferentes esferas do governo e agências estatais, e as áreas de autonomia das instituições de ensino superior.

A segunda característica é o efeito de políticas de expansão, de um lado, e de contenção, de outro, na sistemática de autorização para o funcionamento de novos cursos e instituições, de acordo com a Reforma Universitária de 1968, conforme Quadro I.

QUADRO I

Evolução do Número de Instituições de Ensino Superior no Brasil

1973 / 1993

*Fonte: MEC, Secretaria de Ensino Superior (SESU), 1994*

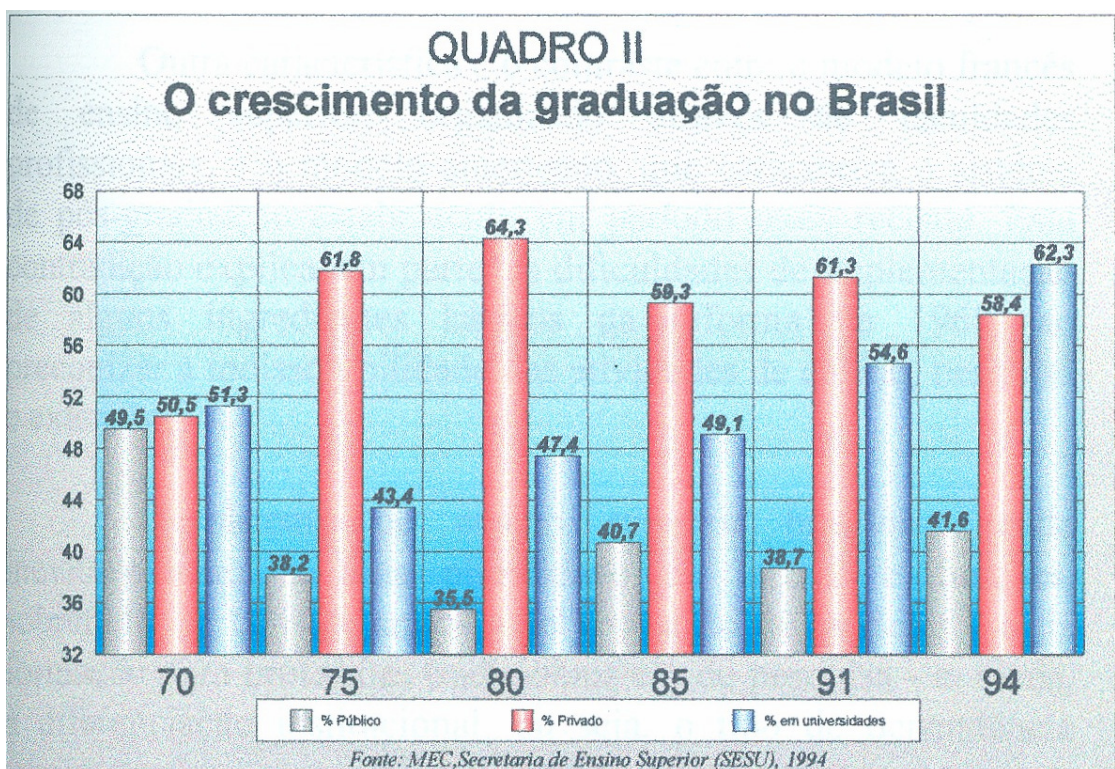
Concomitantemente, a pressão pelo ingresso no 3º grau - oriunda de uma demanda reprimida especialmente durante a década de 60 e dos privilégios da classe média em ascensão - e a política de ampliação das vagas no setor privado contribuíram para imprimir ritmo intenso ao processo.

O setor privado se expandiu principalmente nas regiões mais desenvolvidas, incorporando um contingente expressivo de alunos que, em 1975, já ultrapassava a oferta de vagas das IES (Instituições de Ensino Superior) públicas (Sampaio, 1991; Sousa, 1992), como se evidencia no Quadro II.

Conforme salienta Lúcia Klein, pelas políticas de contenção e expansão pode-se avaliar a autonomia de que dispunha o Conselho Federal de Educação: *“Desse modo, tanto o conteúdo como a forma pela qual eram decididas, as políticas de contenção traziam implícita a possibilidade de um enfrentamento entre o CFE e o Ministro da Educação”* (KLEIN, 1992: 17).

O Decreto 86.000, de 15.5.1981, ao determinar a suspensão das autorizações, operava simultaneamente em duas dimensões: administração da expansão e mecanismo que redefinia e mapeava as relações de poder dentro do MEC (Bourdignon, 1984).

Nesse período, compõem a cena também novos atores institucionais que questionam o rigor do processo de credenciamento: são as associações profissionais ligadas a áreas tradicionais como a Medicina, o Direito e a Engenharia com o objetivo de disciplinar a criação de novos cursos nessas áreas.



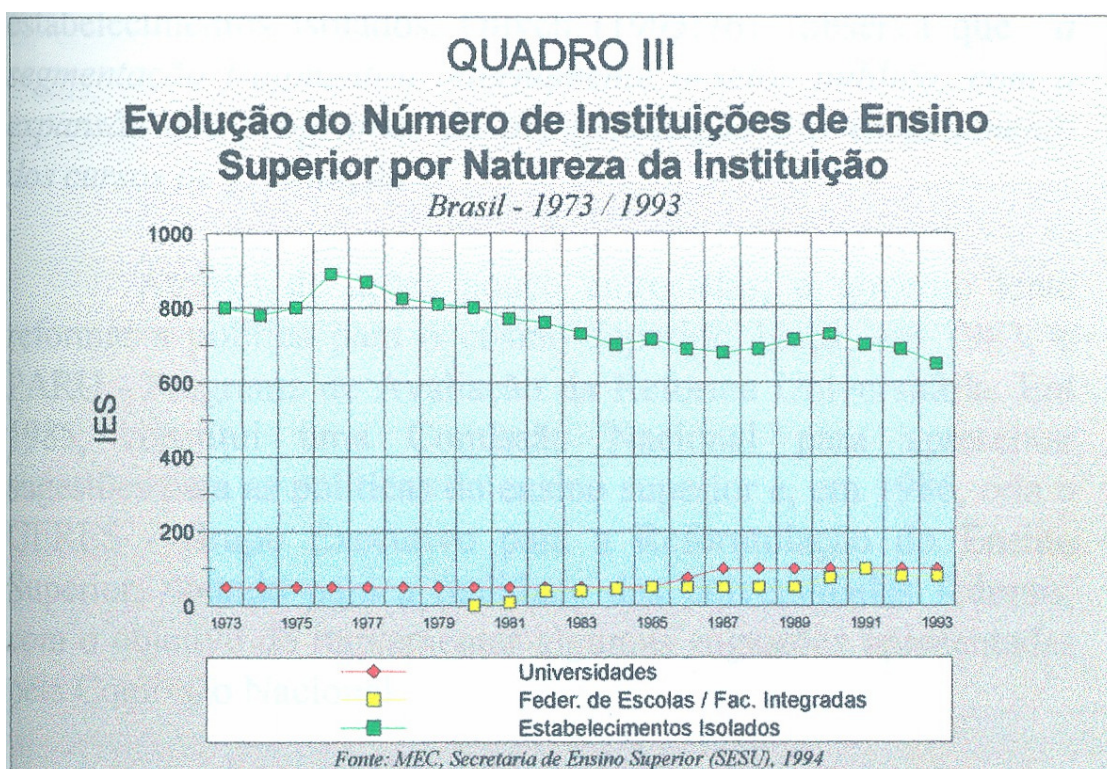
O projeto da Nova Lei de Diretrizes e Bases (Darcy Ribeiro) em tramitação no Congresso Nacional apresenta inovações importantes. Merecem destaque as que se referem à criação de novos órgãos de formulação da política de ensino superior (suprime o Conselho Federal de Educação, cria um novo órgão, o Conselho Nacional de Educação - CNE e define ainda a criação do Fórum Nacional de Educação), ao credenciamento, à autonomia universitária e aos critérios e mecanismos de financiamento.

Outra característica é o contraste entre o modelo francês de ensino superior, organizado através de faculdades profissionais, e o modelo americano, que caracteriza o sistema de pós-graduação estabelecido em período mais recente. Esta contradição explica, em parte, as dificuldades de implementação de alguns ingredientes básicos da reforma de 1968, ao preconizar a indissolubilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

O sistema de ensino superior brasileiro tende inevitavelmente a uma pluralidade de formas e funções, sobretudo, se considerarmos a sobreposição de modelos - o da formação para profissões tradicionais e o de pesquisa - e, ainda, a diferenciação institucional, ou seja, o tipo de dependência administrativa.

O Quadro III mostra a evolução do número de instituições de ensino superior por natureza da instituição, onde se evidencia a superioridade de estabelecimentos isolados no período estudado.

Essa diversidade se acentua, se consideramos que, de acordo com os últimos dados oficiais (MEC, 1994), o total de universidades brasileiras, em 1994, era 127, sendo 39 públicas



federais, 25 estaduais, 4 municipais e 59 particulares. O total de instituições isoladas diminuiu para 637, sendo 490 pertencentes ao setor privado. Nesse mesmo ano existiam 87 federações e faculdades integradas, destas 84 pertencentes ao setor privado.

O sistema acentuou seus mecanismos de segmentação e sua dualidade não se refletiu apenas na existência dos dois setores - público - onde se concentra a maioria das universidades - e privado - onde se encontra o maior número de estabelecimentos isolados. Oliven (1993:76) observa que “*a segmentação fragmentou internamente o setor público, com a expansão dos programas de pós-graduação e o esvaziamento dos cursos de graduação*”.

Através de ações pouco entrosadas, o governo tenta reformar a política para o ensino superior: lança, em 1983, o PARU - Programa de Avaliação da Reforma Universitária. Em 1985, constitui uma Comissão Nacional para apresentar sugestões para as políticas do ensino superior e, em 1986, cria o GERES - Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior, voltado para a realidade das universidades federais, com o objetivo de implementar algumas sugestões apresentadas pela Comissão Nacional.

Considerando estes supostos da implementação de políticas do ensino superior, discutem-se a seguir alguns *traços da trajetória da autonomia universitária (1970-1990)*.

Autonomia Universitária (1970-1990)

Os primeiros anos da década de 70 foram marcados por forte repressão e controle, durante os quais autonomia significava liberdade de expressão, pluralidade ideológica e

existência de organizações estudantis (Fávero, 1984; Belloni, 1987).

A reorganização do movimento estudantil bem como a de outros grupos da sociedade civil só vai se efetivar no final dos anos 70, com a abertura política e a promulgação da Lei da Anistia.

Em 1979, realiza-se o I Encontro Nacional das Associações de Docentes (ADs), debatendo os temas: a defesa do ensino público; democratização da universidade; melhores condições de trabalho; contra o controle ideológico da universidade (Fávero, 1994, apud Boletim ADs, 1979:1).

No limiar da década de 80, há por parte dos professores a consciência de que a construção de uma universidade autônoma e democrática envolve não só aspectos técnicos, mas também políticos. Subentende-se, assim, que um dos problemas da universidade é o poder, a tomada de decisões e a relação entre representantes e representados.

Nos anos 80, docentes e reitores, através de suas entidades representativas - ANDES e CRUB, encaminham propostas de reestruturação da Universidade.

O anteprojeto de Lei elaborado pelo CRUB define os limites da autonomia didático-científica, administrativa e financeira, estabelecendo os requisitos para sua aplicação. Em alguns momentos, a proposta dissocia autonomia de democratização, quando não define quem deve discutir, planejar e decidir sobre os rumos da universidade (VIEIRA, 1990: 56).

A proposta da ANDES (1982) dá ênfase não só à autonomia externa, como também à autonomia interna como pressuposto para uma gestão democrática.

Em 1985, Tancredo Neves instituía uma *Comissão de Alto Nível para estudar a Reformulação da Educação Superior*, não para propor uma nova lei de reforma que substituísse a de 1968 mas para sedimentar a universidade da excelência.

O documento afirma ser a “*reconquista da autonomia universitária um desejo generalizado da comunidade acadêmica*”. Sem ela, a universidade não pode ser, como deve, o *locus* criativo de ensino, pesquisa, extensão e reflexão crítica (COMISSÃO NACIONAL, 1985: 24).

No plano acadêmico, a autonomia seria consolidada pela “*liberdade efetiva de as universidades decidirem o conteúdo de seus cursos, pesquisas e atividades de extensão*” (idem, p. 11). Em relação ao poder decisório e sua democratização, “*a prática de autonomia deve envolver a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade acadêmica*” (idem, p. 25).

Para a Comissão, o “*próprio conceito de universidade necessita ser alterado*” e a concessão de *status* deve ser assegurada a uma instituição em função “*de sua capacidade de autogestão acadêmica e administrativa, da existência de pesquisa de alto nível e de recursos técnicos , humanos e administrativos correspondentes*” (idem, p. 11).

Se houve avanços em relação à autonomia e democratização, o projeto da burocracia governamental (MEC, CFE) tem caminhado para um descompromisso do Estado para com a educação pública, interpretando muitas vezes a autonomia de gestão financeira como de auto-sustentação da escola pública.

Os trabalhos do Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES), instalado em 1986, são desenvolvidos longe da comunidade acadêmica. De uma forma

ou de outra, o GERES tem uma proposta antidemocrática por centralizar no Poder Executivo e seus órgãos de apoio “o *controle finalístico*” do processo como, por exemplo, a aprovação dos planos plurianuais.

As propostas do GERES identificam eficiência e produtividade com autonomia e, conseqüentemente, distribuição de recursos, numa lógica de racionalização e produtividade do sistema.

Os debates em torno da autonomia universitária têm ainda, nos anos 80, um espaço importante: a Assembléia Nacional Constituinte. O artigo 207 da Carta Magna (1988) afirma a autonomia plena como princípio constitucional: “*As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão*”.

Nos anos 90, os documentos produzidos pela Associação Nacional de Docentes das Instituições Federais (ANDIFES), Associação Brasileira de Reitores de Universidades Católicas (ABRUC), Associação Nacional de Universidades Particulares (ANUP), Associação Brasileira de Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM) e a Comissão de Autonomia do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) apresentam pontos convergentes.

1 A amplitude e universalidade do conceito de Autonomia Universitária, expresso no Artigo 207, da Constituição Federal de 1988, são preceitos fundamentais para o exercício das prerrogativas e função social das instituições universitárias.

2 As universidades brasileiras manifestam sua absoluta discordância de qualquer proposição que objetive, quer por meio de Emenda Constitucional, quer por meio de Lei Complementar ou Ordinária, restringir tal preceito.

3 A tese apresentada não significa o desconhecimento da necessidade de normas legais que estabeleçam parâmetros e diretrizes para a Educação Nacional, para o Ensino Superior e, especificamente, para as Universidades brasileiras.

4 Os dirigentes universitários, sabedores das dificuldades conjunturais da União, a quem cabe legislar sobre autonomia, aprovar e promulgar uma lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, consideram que as necessidades sentidas e a urgência específica de se estabelecer orientações e diretrizes para as universidades podem encontrar amparo em outros dispositivos constitucionais e não no Artigo 207.

5 A avaliação das Instituições de Ensino Superior é necessária para que elas possam aperfeiçoar seus projetos, processos e seus objetivos, no sentido do desenvolvimento do País e dos seus compromissos com a sociedade.

Não é simples passar do campo dos princípios ao de operacionalização, mesmo porque o preceito institucional tem caráter geral e necessita ser explicitado por legislações complementares e novas políticas de ensino superior.

O mapeamento que esboçamos traz aspectos conceituais que não dão a necessária atenção à compreensão de que a autonomia universitária não é apenas uma questão de *forma* - autonomia financeira, administrativa, pedagógica ou patrimonial - mas de *conteúdo*: autonomia acadêmica plena no

sentido de liberdade de autodireção, governar-se a si própria, respeitando externamente os modos de sua participação política no conjunto da nação.

O que compreende a autonomia plena? Como as instituições universitárias poderão assegurar sua implementação?

A autonomia universitária é um modo de ser institucional que implica a criação *ad intra* de regulamentos próprios e possibilidade de autodireção (CURY, 1991: 27).

Em primeiro lugar, *autonomia didático-científica* de acordo com o artigo 72 do anteprojeto de Lei nº 1258-C, que fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovado na Câmara e em tramitação no Senado, implica liberdade de a universidade estabelecer seus objetivos, organizando o ensino, a pesquisa e a extensão, definindo seus currículos, de acordo com as diretrizes do Conselho Nacional de Educação; estabelecer o calendário escolar, fixar critérios de seleção, admissão e promoção e outorgar graus, diplomas e outros títulos acadêmicos.

Se a autonomia, como conquista, possibilita à universidade organizar-se internamente, tendo presente seus objetivos e funções, cabe-lhe definir seus projetos prioritários em conjunto com a sociedade de modo compartilhado, visando à excelência acadêmica.

Alinho-me com Deise Mancebo (1993), enfatizando que “*a qualidade do projeto de universidade subjacente ao conceito de autonomia é resultante de demandas que podem estar no âmbito da própria produção científica ou filosófica, ou nas demandas sociais. São, ainda, parâmetros desta qualidade*

a capacidade de pensar, de criticar e a produção de conhecimento acadêmico e socialmente relevante”(MANCEBO, 1993:1

Entenda-se por *qualidade* a relevância para a ciência e para a sociedade do trabalho efetivado, avaliado pela comunidade acadêmico-científica e sociedade em geral.

Em segundo lugar, a *autonomia de gestão financeira e patrimonial* compreende, no caso das instituições públicas, a competência para propor e executar seu orçamento, receber os recursos que o Poder Público está obrigado a conceder-lhes em montante suficiente para pagamento de pessoal e despesas de capital; gerir livremente seu patrimônio (LDB, art. 72, Parágrafo 3º e incisos de I a VII). No caso das instituições privadas, “compreende as competências para elaborar e executar orçamento devidamente aprovado pela instituição mantenedora” (idem, parágrafo 4º).

No contexto de autonomia como conquista, cabe à universidade adotar procedimentos democráticos transparentes de planejamento, distribuição e controle diante da comunidade acadêmica e do conjunto da sociedade.

Em terceiro lugar, a *autonomia administrativa* compreende a liberdade da universidade de organizar-se internamente, estabelecendo suas instâncias decisórias, unidades e subunidades na forma que lhe aprouver; escolher seus dirigentes; elaborar e reformar seus estatutos... (LDB, art. 72, inciso V Parágrafo 2º).

Se a autonomia como uma conquista possibilita à universidade governar-se a si própria, nos princípios do direito público interno, cabe à universidade estabelecer a

democratização em todos os seus níveis de gestão como fruto de participação.

A *participação* tem como pressuposto modos organizacionais compartilhados, fundamentados na equidade e nos contornos de uma cultura do coletivo na universidade, concebendo as dimensões de poder no adequado enfrentamento do conflito organizacional.

A pesquisa educacional e a teoria administrativo-organizacional

O ensino superior transformou-se em objeto de pesquisa das ciências sociais e humanas em geral, buscando-se a disseminação dos conhecimentos, juntamente com o desenvolvimento de investigações dentro da linha de estudos das organizações.

As discussões prévias dessa questão passam por algumas considerações sobre a trajetória da universidade brasileira como *objeto de estudo*, que contribuíram para gerar supostos sobre a organização e a gestão da educação.

Para Franco (1993: 10), a década de 60 e anos iniciais da década de 70 evidenciam a “*crucialidade da organização para a viabilização dos feitos do homem*”. O conhecimento das teorias administrativo-organizacionais se torna importante, pois ajuda a compreender a universidade e suas relações sócio-culturais.

A moderna idéia de universidade considera a produção do conhecimento como traço essencial, integrada à sua transmissão e à profissionalização, que não se desvincula da

ampliação da mente humana na visão de uma cultura nacionalista (Teixeira, 1969).

A partir de meados da década de 70, ocorre a influência das teorias funcionalistas e o reforço do aparente em detrimento do essencial.

Em todas as áreas educacionais, dá-se a adesão a modelos interpretativos e/ou críticos. Neste processo, é severamente questionada a pertinência do conhecimento técnico-especializado no plano da teoria e das práticas educacionais frente à *“crucialidade de se entender as teorias nos seus aspectos essenciais, ou seja, nos seus supostos filosófico-epistemológicos e nos seus supostos sobre a sociedade”* (FRANCO, 1993: 12).

No final dos anos 70 e durante os anos 80, abordagens tecnicistas propõem a tradução dos objetivos institucionais em comportamentos observáveis.

Abordagens filosófico-políticas (Cunha: 1983 e 1988 e Fávero: 1980) dedicam-se à reconstrução da história do ensino superior no Brasil, a partir das determinações que se originam na burocracia do Estado e sua forma de participação no projeto educacional da Nação. Destacam, algumas vezes, o papel das forças sociais, agentes que atuam no interior das instituições universitárias, não apenas na condução da política da educação, como em ações que interferem em sua concepção.

Ao distinguir as direções da educação populista e a educação autoritária, Gadotti (1989) mostra as diferentes perspectivas de ordem paradigmática presentes na trajetória do país. Estas reflexões precisam ser aprofundadas, tomando a universidade como objeto de estudo.

Sander (1984, 1995) analisa as confluências e as contradições dos paradigmas pelos princípios da exclusão, inclusão, contradição dialética e totalidade multidimensional.

Os estudos sobre a Universidade, ao longo da década de 80, consubstanciados nas ações governamentais, indicaram marcante preocupação com a universidade existente, distanciada de seu projeto de universidade de 1968.

São exemplos disso: a instalação do PARU - Programa de Avaliação da Reforma Universitária, em 1983; a Comissão Nacional para Reformulação do Ensino Superior, em 1985; o Grupo Executivo da Reforma do Ensino Superior - GERES, em 1986; os inúmeros encontros sobre avaliação, a partir de 1978, e as comissões instaladas no início de 1990, para debater questões cruciais do ensino superior.

Acrescentem-se as mobilizações destinadas a subsidiar propostas durante a Constituinte e, após a aprovação da Carta Magna, aquelas direcionadas para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Tais ações, mesmo quando desencadeadas por pressões do mundo acadêmico, não deixam de evidenciar problemas que afligem a universidade, visando tornar a gestão universitária mais relevante. São mudanças que se expressam em novos modos organizacionais, marcadas pela emergência de *relações institucionais* com participação ampliada dos segmentos sociais, com reflexos na gestão e nos objetivos da universidade.

Parece que está sendo produzido um novo imaginário sobre a universidade, com fortes pinceladas de seu compromisso político-social, cujo discurso vincula seus fins, mas cuja realidade poucas vezes apresenta funções interligadas.

De um modo geral, os estudos e reflexões sobre a universidade provêm de diferentes áreas de conhecimento e instâncias e segmentos do sistema universitário, revelando algumas inquietações:

1 as finalidades e a trajetória da universidade, seus condicionantes sócio-políticos e econômicos, com ênfase para os processos de avaliação e melhoria da qualidade;

2 sua inserção no meio social, não só em relação aos que participam do cotidiano institucional (professores, alunos e pessoal de apoio), mas também aos vários grupos e sistemas com os quais a universidade interage;

3 o processo decisório administrativo da universidade e as relações de poder, englobando o acesso ao conhecimento e desenvolvimento científico e tecnológico.

As teorias administrativo-organizacionais refletem, hoje, três características: a *diversidade*, o *questionamento* e a *ambigüidade*.

A *diversidade* se expressa nas diferentes posturas teórico-ideológicas, por vezes, antagônicas, como a abordagem macro-sociológica e sistêmica de Griffiths (1977) e a micro-sociológica e epistemológica de Greenfield (1978, 1980). Enquanto o primeiro percebe as organizações como realidades sociais naturais, com vida própria e orientadas para objetivos, o segundo as vê como realidade social inventada pelo homem, que a percebe de modos diferenciados, sendo, portanto, instrumento de poder.

A diversidade influenciou a emergência de uma característica da teoria organizacional que aponta para a meso-abordagem de compreensão e intervenção, procurando fugir da tradicional percepção micro e macro (Nóvoa, 1995).

Assim, a Universidade é encarada como uma instituição dotada de autonomia, como um território de decisão, que não se limita a reproduzir as normas e os valores do macro-sistema, mas que também não é apenas um micro universo, dependente dos atores sociais.

A este espaço privilegiado de inovação educacional, relativamente recente, em fase de estruturação, Derouet (1987) assinala que falta uma teoria da construção social, que permita passar da escala das situações à da formação social intermediária, que constitui a universidade.

A reflexão crítica contemporânea tem sido frutífera, no sentido de *questionamentos* às limitações que o distanciamento tem imposto ao conhecimento do mundo e da experiência humana.

Boaventura Sousa Santos afirma que “*vivemos uma fase de transição paradigmática em que emerge o perfil teórico e sociológico que estaria definindo o paradigma de uma ciência pós-moderna*” (SANTOS, 1987: 9). O autor toma como referência a análise epistemológica de Bachelard, que vê a ciência como uma construção contra o senso comum, absolutamente oposta à opinião, ao conhecimento vulgar, à experiência imediata.

Esta ruptura é a primeira ruptura epistemológica, necessária à constituição de um novo universo conceitual da ciência. Contudo, hoje, esta ruptura foi desenvolvida até seu limite máximo. Na acepção kuhniana, enquanto o paradigma gere e resolve anomalias, sem entrar em crise, tem o poder de organizar todo o seu campo cognitivo interno e desorganizar, desclassificar e desconhecer tudo o que está fora dele. Quando entra em crise, os limites tornam-se contraditórios, transformando os muros demarcatórios.

Tudo o que não se deixou pensar dentro das regras de um discurso foi sobrevivendo em discursos marginais, vulgares, subculturais, provocando uma ruptura com a primeira ruptura. Esta segunda ruptura é o encontro da ciência com o senso comum.

Santos fala da dupla ruptura epistemológica: primeiro, romper com o senso comum e, depois, romper com a ruptura com o senso comum, transformando-o. “*A dupla ruptura significa construir a possibilidade do diálogo entre os discursos vulgares, o senso comum e os discursos eruditos*” (SANTOS, 1987:45).

Quais as implicações da *diversidade* e do *questionamento* para a administração da educação e para a universidade como objeto de estudo?

As organizações complexas são constituídas por formas de conhecimento adequadas às práticas sociais; seu critério de verdade é sempre a crítica da prática social à qual se vincula, apesar de que “*a prática que se conhece e o conhecimento que se pratica estão sujeitos a determinações parcialmente diferentes*” (idem, *ibidem* 51).

A participação de grupos na universidade encontra um espaço para além dos limites do seu universo restrito de significados e poder.

Nesta interação, mediada por referenciais da leitura do mundo - o conhecimento sistematizado, o saber popular, o senso comum... - os sujeitos, intersubjetivamente, constroem e reconstroem a si mesmos, produzindo relações entre si e com a realidade, assim como, pela ação (individual e social), transformam a realidade num processo multiplamente cíclico, que contém em si as faces da continuidade e da construção.

Numa sociedade cuja qualidade de vida se assenta em configurações cada vez mais complexas de saberes, a hegemonia da universidade deixa de residir no caráter único e exclusivo do saber que produz e transmite, para passar a residir no caráter provisório da configuração de saberes que proporciona.

A instauração do diálogo com os componentes inscreve-se no âmbito da segunda ruptura, de que fala Santos (1987), isto é, o da possibilidade e virtualidades do diálogo entre os discursos vulgares e o discurso científico na edificação de um projeto de emancipação social e cultural.

A diversidade e o questionamento não deixam de se relacionar com a terceira característica da teoria organizacional, que reflete a realidade das organizações: a *ambigüidade*, entendida como as contradições, as ambivalências, a duplicidade de ações e reações.

As ambivalências se refletem até mesmo nas concepções sobre planejamento, que já não aceitam as orientações normativas racionais, mas se direcionam para estratégias alternativas e situacionais, onde os objetivos podem ser alterados conforme as circunstâncias (McGinn, 1980).

Refletem, ainda, os cenários de incerteza em que operam as universidades - seja porque os objetivos institucionais não estão estabelecidos ou têm caráter difuso, seja porque inexistem relações concorrenciais (Cunha: 1993), em termos de eficiência e de qualidade, seja, finalmente, porque medidas de desempenho não são reconhecidas e aceitas pela comunidade circundante e pelas pessoas que agem no interior da organização (Durham, 1990).

Mach e Cohen (1983) discutem a ambigüidade e as escolhas das organizações e a necessidade de uma teoria que reconheça a abrangência do processo decisório.

Na área da administração da educação, as ambivalências talvez decorram de seu grau de mutabilidade.

Leitão (1991) sustenta que os modelos burocrático, racional, colegial, político e anárquico (Chaffee, 1983), utilizados para descrever o funcionamento e a tomada de decisão na Universidade, apresentam ou refletem visões parciais, segmentadas, representando contribuições limitadas ao conhecimento organizacional.

Tais modelos têm, *conjuntamente*, capacidade para explicar o processo decisório na Academia, com base em uma *estrutura de conexões* entre os fatores direta ou indiretamente presentes na tomada de decisão, subordinados a diferentes racionalidades.

Leitão (1991) não identifica a presença de uma racionalidade específica e indaga se é possível definir a racionalidade acadêmica como o conjunto das racionalidades objetiva, subjetiva e funcional.

Por racionalidade objetiva (econômica) entende-se o comportamento no qual o objetivo visado pelo indivíduo assume a forma de maximização do valor esperado em algum intervalo de tempo.

A racionalidade funcional (burocrática) é entendida como o comportamento decisório que pressupõe adaptação racional do indivíduo aos objetivos da organização. Opera através da aplicação impessoal de regras.

A racionalidade subjetiva (política) é definida como o comportamento decisório que pressupõe adaptação às restrições impostas pela situação externa pelo decisor na busca de um

objetivo. As alternativas múltiplas, não-consensuais, refletem o auto-interesse dos indivíduos.

Irracional é o comportamento decisório que responde a mecanismos afetivos (emoção, instinto, impulso), desviando-se de ações escolhidas racionalmente.

Não racional é o comportamento decisório baseado na intuição e no julgamento do decisor.

Para Leitão (1991), as evidências coletadas são no sentido de que a racionalidade dominante nas decisões acadêmicas é definida pela dinâmica de cada processo, ou seja, pela configuração assumida pela teia de relações estabelecidas nas dimensões organizacionais.

A Universidade não é, por exemplo, burocrática, política mas uma determinada Universidade pode ter um comportamento burocrático como padrão organizacional e um determinado processo pode assumir um comportamento político, dependendo das características situacionais vigentes.

Para Leitão (1990, 1991), Rodrigues (1984) e Wittmann (1987), a ambigüidade da teoria organizacional reclama um arcabouço teórico multiparadigmático para abordagem dos fenômenos sociais e políticos.

Catani e Oliveira (1994), analisando os dois enfoques que têm orientado a teoria da administração escolar no Brasil, o “*paradigma da empresa*” e o da “*especificidade da escola*”, reconhecem que o “*desenvolvimento da teoria da administração entre nós tem prescindido do estudo detalhado do processo, natureza e organização do trabalho na escola*” (CATANI e OLIVEIRA, 1994: 9).

Os autores enfatizam a falta de uma avaliação crítica da teoria e mesmo as possíveis implicações desses estudos

para confirmar ou questionar a teoria em vigor e as práticas decorrentes (idem, ibidem: 11).

Como a teoria, a realidade organizacional parece caracterizar-se pelo alto grau de incongruência e de ambigüidade nas políticas e diretrizes e nas estruturas centralizadoras. Isso evidencia a necessidade de modos de operação mais participativos suficientemente realistas para aceitarem as organizações burocráticas mas, ao mesmo tempo, corajosos para enfrentar suas contradições.

As características apontadas evidenciam que as instituições de ensino, em especial as de ensino superior, são organizações *complexas*.

Indaguei-me muitas vezes: como penetrar nesta complexidade e compreender as dimensões da organização, como uma malha de relações de conhecimento, poder e comportamento que devem estar permanentemente ajustados aos objetivos que se propõem a manter ou a alcançar ?

Encontrei, para orientação a esta problemática, um significativo referencial teórico nos trabalhos de Ardoino (1989, 1992) e Barbier (1992), apresentados por Burnham (1993), na compreensão do currículo escolar.

Para Ardoino (1992), “*complexidade é o que contém, engloba (...), o que reúne diversos elementos distintos, até mesmo heterogêneos. Tratar com a complexidade implica lançar mão de um estatuto de análise bem diferenciado daquele da análise cartesiana*” (apud BURNHAM, 1993: 4).

Análise, aqui, significa considerar o complexo como processo e não como objetivo estático e individual. Analisar passa a ser acompanhar o processo, compreendê-lo, apreendê-lo,

reconhecendo a opacidade que o caracteriza. Passa a ser produzir “*a explicitação, a elucidação desse processo, sem procurar interromper seu movimento, ao mesmo tempo em que tal processo se renova, se recria na multiplicidade de significados, que traz a possibilidade de negação de si mesmo*” (BURNHAM, 1993: 5).

Esta concepção de complexidade, que inclui a aceitação da heterogeneidade e, portanto, um exercício de amplo espectro de referenciais, tem importante significado para o estudo das organizações universitárias, suas tensões e conflitos administrativos, pois estão presentes forças opostas e contraditórias, de diferentes lógicas. Tais diferenças se expressam nos contornos da identidade e da cultura da instituição.

A complexidade vai muito mais longe, se consideramos a Universidade como instituição de conhecimento, que nos remete à questão do “*para quê*” e das funções que a justificam como instituição de poder, quer nas relações que se exercem instituídas pela burocracia escolar, quer na interação professor-aluno, durante as atividades chamadas pedagógicas.

À possibilidade de trabalhar com uma multiplicidade de referências Ardoino (1989, 1992) e Barbier (1992) denominam *multirreferencialidade*.

Burnham (1993) sustenta que é uma “*perspectiva de apreensão da realidade através da observação, da investigação, da escuta, da descrição, por óticas e sistemas de referências diferentes*”, aceitos como irredutíveis uns aos outros e traduzidos por linguagens distintas.

Multirreferencialidade não se confunde com

multidimensionalidade. Citando Barbier (1992), Burnham mostra a diferença entre as duas: a multidimensionalidade remete à idéia de que é possível construir de maneira aditiva, ou pelo menos complementar, um conjunto de categorias explicativas que permitem pelo menos apreendê-la no interior de sua totalidade. “*A multirreferencialidade parte da idéia de que o objeto é efetivamente suscetível de tratamentos múltiplos, em função de suas características, mas também dos modos de interrogação dos atores*” (Barbier 1992, apud BURNHAM, 1993: 8).

A concepção de multirreferencialidade é muito recente no campo da pesquisa educacional.

Estudos das organizações universitárias mostram que “*os paradigmas predominantes, embora na maioria dos casos não sejam explicitamente assumidos pelos educadores, são de cunho reducionista*” (Cunha, 1993). Atualmente, têm sido defendidas, embora deixem muito a desejar (cf. André, 1993), pesquisas *no e do* cotidiano escolar, que tentam penetrar na instituição a partir *de e com* os próprios sujeitos que ali interagem.

Na perspectiva da multirreferencialidade, o olhar centrado nas organizações não deve excluir, mas contextualizar todas as instâncias e dimensões presentes no ato educativo, evitando uma assimilação tecnocrática ou um esvaziamento cultural e simbólico.

Esta capacidade transformadora pode propiciar às organizações universitárias um papel crítico e inovador. É neste sentido *lato* que passo a refletir sobre os objetivos institucionais, as dimensões organizacionais e os fundamentos da gestão compartilhada.

III

FRONTEIRAS TEÓRICAS

*De volta de uma inspeção às terras lunares
Arlequim, imperador, aparece.
Em toda parte, afirma Arlequim, é tudo como aqui,
em tudo idêntico ao que se pode ver comumente no
globo terrestre.
Decepcionado, o auditório não acredita: lá fora,
obviamente, tem que ser diferente! O imperador se veste
como o roteiro de suas viagens.
A pele de Arlequim é um casaco de Arlequim.
Assim como o corpo - respondiam os doutos -
assimila e retém as diferenças vividas
durante as viagens e volta para casa mestiçado de
novos gestos, fundidos nos seus
objetivos e dimensões a ponto de fazê-lo acreditar
que nada mudou, o milagre do compartilhar
acolhe, na paz, todas as aprendizagens, para delas
fazer brotar a liberdade de invenção e, portanto,
de pensamento.*

Michel Serres

Objetivos Institucionais

Os objetivos tendem a ser percebidos como determinados pelas estruturas mais amplas e como determinantes do comportamento organizacional (Parsons, 1971).

Merton (1978) vincula os objetivos culturais e as normas institucionais de uma estrutura social à conduta de seus membros. Para o autor, objetivos e meios operam conjuntamente, mas variam na ênfase que lhes é atribuída, podendo ocorrer anomia (ausência de normas) ou sua transformação em fins. Há subjacente a idéia de que o conflito pode gerar mudanças de objetivos e meios.

Blau e Scott (1970) percebem os conflitos em relação aos objetivos como fonte de mudança dialética. Destacam o perigo de que os objetivos se percam devido ao aparato administrativo burocrático ou à ideologia do consenso. Pode-se dizer que a emergência de conflitos entre a manutenção organizacional e as liberdades democráticas pode deslocar os objetivos da organização e assumir importância estratégica.

Os objetivos organizacionais são influenciados por pressão de forças externas, como a competição com outras organizações, a organização coletiva, a cooptação e a coalizão.

Para Hall (1971), os objetivos também podem mudar por pressões internas, como mudanças no sistema de poder organizacional, por ação de profissionais e estabelecimento de novos padrões. O autor aponta, ainda, a mudança de objetivos decorrente de pressões mais amplas do ambiente, como o desenvolvimento tecnológico e mudanças culturais.

Sob o paradigma do que Sander (1982) denomina administração do conflito, as reflexões não se prendem ao

determinismo, mas às contradições dos objetivos, especialmente as que os transformam em instrumentos de manutenção e legitimação do poder, divisão do trabalho e hierarquia de autoridade como expressões das desigualdades da sociedade.

As contradições entre as funções manifestas da universidade (objetivos delineados) sofrem influência das funções latentes da universidade (objetivos não identificados). Esta distinção, com longa duração na sociologia (Gouldner, 1978, Riggs, 1968), é sobretudo útil para analisar relações intersistêmicas, neste caso, o sistema universitário e o sistema social global.

Santos (1994 p. 166) afirma que *"numa situação de estagnação econômica , o déficit de desempenho da função manifesta de formação da força de trabalho na Universidade pode estar dissimulado pela função latente de arrefecimento das aspirações das classes populares, sob a capa de uma falsa democratização na continuação de um sistema seletivo, elitista"*.

Isto quer dizer que as aparentes contradições nas funções do sistema educativo podem esconder articulações mais profundas entre este e os outros subsistemas, como as interpretações da realidade que tornam consensuais os modelos de desenvolvimento e os sistemas sociais e políticos que os suportam.

O Instituto de Pesquisas sobre Ensino Superior do Educational Testing Service (ETS) analisa os objetivos das instituições de ensino superior, subsidiando suas decisões e ampliando o conhecimento sobre as organizações.

Segundo o ETS, há duas categorias: objetivos orientados para resultados, os que são substanciais à instituição, relacionados às suas finalidades e razão de ser.

Essa categoria envolve áreas como desenvolvimento acadêmico, pessoal, preparação profissional, pesquisa, serviço público etc. A segunda categoria, objetivos orientados para processos, relaciona-se ao processo educativo e clima organizacional. Envolve áreas como liberdade acadêmica, administração democrática, abertura à inovação, responsabilidade e eficiência (Peterson, 1971a, 1971b).

Inúmeros trabalhos desenvolvidos no National Center of Higher Education Management Systems (NCHEMS) utilizam os conceitos instrumentais do ETS (Micek e Arney, 1973; Romney, 1978), destacando-se, no Brasil, o trabalho pioneiro de Franco (1984).

Tais categorias devem ser entendidas apenas como distinção operacional para que não se reafirme o primado das finalidades ou modalidades administrativas. A separação pode afetar os mecanismos e os critérios de regulação do trabalho no âmbito político e pedagógico. De uma regulação baseada no controle por regras, característica do funcionamento burocrático, tende-se para uma regulação pelas finalidades da ação.

Segundo Giroux (1987: 21), *"é possível a elaboração de uma crítica àquelas ideologias que legitimam as práticas que separam, de um lado, a conceitualização, o projeto e o planejamento e, de outro, os processos de implementação e de execução"*. A nosso ver, para conexão do administrativo e do pedagógico, os agentes da educação devem participar da definição dos propósitos e do processo.

Até o início da década de 60, há carência de estudos sobre as instituições de ensino superior. No início da década de 70, autores apontam a necessidade de verificar produtividade e

eficácia das organizações e definir os *papéis* que lhes competem.

Autores, como Etzioni (1974), entendem a eficácia como grau ou medida de alcance, dentro de uma situação que a organização tenta atingir; outros descartam os objetivos na análise da eficácia, propondo a organização como um sistema de recursos, cuja eficácia é auferida da habilidade de explorar o ambiente e obter recursos (Yuchtman e Seashore, 1967).

Hall (1971) e Perrow (1961) colocam a eficácia nos objetivos operativos realmente perseguidos pela organização e não apenas assumidos oficialmente no papel.

A eficácia, entendida como qualidade de ensino, remete, por sua vez, às questões de organização institucional e pedagógica da universidade (Mosquera, 1991; Juran, J.M. e Gryna, F.M. 1991). Tal perspectiva afeta o caráter das organizações frente a pressões internas como externas para a consecução de seus fins (O.E.C.D. 1991).

Demo (1991) analisa as conclusões dos diferentes estudos que defendem a convergência entre qualidade formal - da ciência, descoberta e instrumentação técnica - e a qualidade política - da cidadania e participação - considerando os resultados cognitivos e os objetivos educacionais, em função de dimensões integradas ao todo social e à realidade histórica, conforme apresentadas por Severino (1986).

Abramowicz (1990) mostra que a eficácia da avaliação centrada na definição prévia de objetivos dicotomiza a relação entre meios e fins.

Do conceito tecnicista de avaliação que significa medir, prever, para uma unidade de análise sócio-política, existem os

passos do vínculo indivíduo-sociedade, que pressupõem a finalidade, a ação autoconstruída, transformadora e emancipadora (Saul, 1988).

A eficácia, entendida como a *"dimensão da Administração da Educação, que se preocupa com o conjunto de princípios, fronteiras e técnicas educacionais capazes de preservar os fins da educação"* (SANDER, 1982: 12), pode contribuir para clarear a pluralidade de objetivos do ensino superior.

Em tal sistema deve haver lugar para a pesquisa científica, formação de professores de nível médio, cursos técnicos especializados, questionamento crítico da sociedade pelo trabalho independente de seus professores e alunos e integração com a empresa (Schwartzman, 1992).

No que se refere à questão de definir os *papéis* que competem à Universidade, um dos aspectos característicos é a adaptação institucional à dinâmica social, às crises e às modificações históricas, originando uma tensão entre as pressões internas e externas.

Quanto às práticas que nela ocorrem, para alguns estudiosos, há predominância das determinações internas (Morosini, 1990; Chauí, 1995), caracterizada pela *"liberdade e autonomia conseguidas em séculos de conflitos com os poderes laicos, religiosos e econômicos"* (ROMANO, 1987: 64). A universidade, apesar de ter servido, não raramente, para fiel defensora dos limites impostos ao pensamento (Le Goff, 1988), manteve, sob a forma do conflito, a independência em relação ao seu contexto.

Em outro trabalho (Penteado, 1993), são analisadas as

relações entre universidades e instâncias de poder a ela externas, problematizando o modo de ser a-histórico da universidade (Minogue, 1981).

Isso quer dizer que a universidade, na formulação de seus objetivos e finalidades, responde a transformações históricas e à diversidade de contextos sócio-políticos e, ao mesmo tempo, é centro de radiação que mantém sua integridade institucional em meio a vicissitudes.

Sem postular a neutralidade, o isolamento ou sujeição da universidade às demandas externas, que objetivam lhe imprimir uma orientação ou sentido, não é no registro do imediato ou das necessidades conjunturais que as tensões devem ser pensadas, quando relacionamos a universidade, as organizações empresariais e outras instâncias da sociedade.

É correto afirmar que a universidade precisa ampliar seu raio de ação no campo do conhecimento e da atividade, sem perder de vista a qualidade acadêmica desse esforço de acrescentar-se. Contudo, ao que tudo indica, a interação tem sido insatisfatória até o momento.

Nagle (1995: 10) esclarece que costuma-se limitar o relacionamento entre Universidade e Empresa ao enfoque sobre a indústria, *"embora, também, se faça uso de expressões tais como setor econômico, setor produtivo. Tais expressões não são sinônimas, daí ser preciso saber o que se deseja propor"*.

De qualquer forma, o autor sustenta que o relacionamento pode ser feito com empresas dos setores econômico, político, social, cultural, educacional, incluindo instituições como o Estado, a Igreja, a Escola, o mundo do trabalho...

Considero importante o enfoque desta questão, pois este exemplo da integração universidade-empresa é fecundo para se definir um modelo de universidade que seja estimulada a proceder a estudos sobre o desenvolvimento de *ações compartilhadas*, marcadas pela emergência de relações institucionais com participação ampliada dos segmentos e das instâncias sociais.

Neste contexto, é preciso considerar três eixos fundamentais. O primeiro consiste numa ponderação sobre a essência da identidade acadêmica, dos seus meios e fins. Quaisquer relacionamentos não eliminarão tais características.

O segundo eixo pode ser assim exposto: a universidade tem, ou deveria ter, um padrão de natureza exclusivamente acadêmica. Esse padrão constitui sua salvaguarda, *"uma vez que todo assunto converte-se em questão ou problema de pesquisa e de ensino; a derivação destes resultados se constitui em outra etapa"* (NAGLE, 1995: 15).

A universidade de serviços, baseada na docência e pesquisa de resultados (Chauí, 1995), pode destruir o mais moderno dos valores conquistados pelas ciências e humanidades: o trabalho autônomo ou autonomia criadora.

O último circunscreve as flutuações da especificidade organizacional da universidade nos seus objetivos e finalidades. Ambigüidades que tornam problemática sua centralidade social, que a cada momento vê escapar-lhe mas que sempre procura recuperar com diferentes mecanismos, de ampliação e retração ou inovação e regressão.

Por fim, vale acrescentar que o ensino, a pesquisa e a extensão são meios para alcançar as verdadeiras finalidades da

universidade; os conceitos de relevância, qualidade, descentralização e participação constituem, apenas, fatores condicionantes; as finalidades basilares resumem-se na promoção do pensamento crítico, na preservação da cultura e da identidade nacional, na expansão das fronteiras do conhecimento científico e técnico e na melhoria da qualidade de vida com equidade (Leite, 1980).

Dimensões Organizacionais

Assistimos a um movimento de profunda renovação teórica dos paradigmas gerais da sociologia das organizações e de suas relações com as outras ciências sociais.

Para apreender algumas dessas inovações, a heterogeneidade e as relações de poder nas dimensões organizacionais, é importante sintetizar alguns pressupostos de algumas *abordagens teóricas e metodológicas*.

As teorias organizacionais tradicionais, as chamadas clássicas (Taylor, 1911; Fayol, 1984; Weber, 1947); a teoria das relações humanas (Mayo, 1933) e a teoria dos sistemas orgânicos (Lawrence & Lorsch, 1967 a e b) tiveram a sua importância para o entendimento da complexidade organizacional. Os seus procedimentos teóricos divergem em alguns pontos mas interessa à nossa discussão colocar em destaque, sobretudo, o que os une.

Para essas teorias, as dimensões organizacionais, também denominadas propriedades estruturais ou burocráticas, tendem a ser compreendidas como características e padrões mais ou menos permanentes da organização, envolvendo políticas, procedimentos e todo o comportamento organizacional prescrito (Bishop & George, 1973; Franco, 1984).

No Quadro IV pode-se compreender que cada um desses grupos teóricos tem uma perspectiva que enfatiza a organização como entidade, estado ou condição e como uma forma de engenharia na qual os objetivos, a estrutura e a eficácia são os subsidiários das relações na organização.

QUADRO IV

Pressupostos comuns das teorias tradicionais

(adaptado de Rui Gomes, 1993: 24 e 25)

Teorias Clássicas

Relações Humanas

Sistemas Orgânicos

As fronteiras entre membros e organização estão bem definidas

Elaboração de modelos ideais de organização formal que visam otimizar a mobilização dos recursos materiais e humanos da organização, através da introdução da racionalidade e da previsibilidade nos processos operatórios.

Os princípios gerais de funcionamento da organização não são postos em causa; a organização racionalizada não permite responder às necessidades sociais dos membros, pelo que se torna necessário encontrar os meios de compensar a rigidez e o carácter impessoal dos processos de trabalho.

Visto que somente as formas organizacionais bem sucedidas nas suas relações sobreviverão a longo prazo, pode-se ignorar as decisões e as motivações dos membros da organização; nos modelos onde se enfatizam as estratégias, são consideradas as unidades organizacionais.

QUADRO IV (cont.)

O todo organizacional é o resultado de metas partilhadas

Visão unitária da organização garantida pelos seus objetivos e pelo controle rigoroso dos comportamentos.	Desenvolvimento de técnicas que permitam a superação das disfunções e a partilha dos fins da organização; o enquadramento permite fazer coincidir as necessidades sociais dos membros com os objetivos da organização.	As pessoas que ingressam na organização são socializadas através de processos formais e de regras empíricas, que garantem a partilha dos padrões comportamentais selecionados pela prática ou considerados apropriados.
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

A estrutura organizacional está formalmente prescrita

Nos princípios de organização científica, na doutrina administrativa ou no tipo ideal de burocracia, as regras determinam simultaneamente a autoridade e a estruturação das atividades em funções hierarquizadas, que são cumpridas, segundo os procedimentos, por operadores ou funcionários.	O desenho da estrutura organizacional e os seus princípios gerais de funcionamento mantêm-se.	As organizações têm mecanismos de retenção de adaptações ao meio bem sucedidas, através da formalização e prescrição informal.
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

QUADRO IV (cont.)

Organização e envolvimento são entidades separadas

Teorias de orientação normativas pretendem ter um alcance universal, ignorando o envolvimento onde atuam.	A importância dos grupos é sublinhada, mas estes são vistos como 'isolados', fora das suas relações com o envolvimento.	Com a sobrevivência determinada pelo envolvimento ou pelas escolhas estratégicas que visam manipulá-la, a organização é uma entidade separada do envolvimento.
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

A organização como entidade 'física' é independente dos processos cognitivos e de interação

O enfoque é posto nas características da organização, ignorando e simplificando os processos de motivação e interação social.	A organização deve adaptar-se ao indivíduo ou o indivíduo à organização mas, em qualquer dos casos, esta existe independentemente.	Visto que só as formas organizacionais bem sucedidas sobreviverão, pode-se ignorar os processos de interação cognitivos, políticos e sociais.
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

O modelo teórico de institucionalização defendido por Esman e Blaise (1966) analisa o processo por que passa uma organização e que reflete sua história, seu pessoal e as estratégias usadas para adaptação ambiental.

Tal método foi aplicado em algumas instituições brasileiras durante os anos 60 e 70. Conforme Leitão (1988), uma equipe da Fundação Getúlio Vargas aplicou o método com objetivo de reformular o Departamento Nacional de Estradas de Rodagem, em 1969. As áreas de análise foram a organização administrativa e suas dimensões funcional e comportamental, seus objetivos declarados e latentes e o meio ambiente.

Franck Sherwood (1968), da Escola Brasileira de Administração Pública, aponta o grau em que as recompensas imateriais eram parte do conjunto de incentivos a professores e alunos, detalhando a natureza e a extensão destes incentivos nos processos e dimensões organizacionais.

Sherwood, segundo Leitão (1988), acredita que o conceito de intercâmbio social pode sugerir estratégias aos dirigentes preocupados com a institucionalização de suas organizações, por permitir um clima propício a um intercâmbio vantajoso para seus membros.

Teóricos, como Pettigrew (1979) e Selznick (1953), identificam a estrutura como uma manifestação da cultura organizacional, como variável interna ou ambiental. Em certo sentido, a análise institucional utiliza a cultura como variável manipulável.

O modelo da institucionalização organizacional não foi desenvolvido, tendo em vista as peculiaridades da universidade, ocorrendo, por isso, algumas inadequações:

a) a identificação dos objetivos institucionais não é tarefa simples num tipo de organização de objetivos múltiplos e imprecisos como a universidade;

b) as pessoas não são consideradas elos no processo de institucionalização;

c) a autopreservação pode levar ao abandono da inovação, pois, ao institucionalizar-se, a organização se preocupa em manter o que é característico do grupo diante de pressões externas ou internas.

Neste trabalho, entendemos a organização como processo, como construção (Gomes, 1993, Hosking, 1988) em oposição às teorias tradicionais e da institucionalização organizacional, o que exige uma reflexão interpretativa num universo político-simbólico (Nóvoa, 1995).

Nesta perspectiva teórica, parece ser adequada a utilização da teoria geral das representações sociais e decisões coletivas (Moscovici, S & Doise, W. 1982), da produção de valores nas organizações através das relações de negociação e conflitualidade entre seus membros (Ball, 1989) e ainda das relações entre cultura e estrutura (Meyer e Rowan, 1988).

Em uma perspectiva da organização como entidade, o racionalismo, que visa à maximização dos resultados, assume que os membros partilham valores e metas. Quando se tem uma visão dinâmica da organização, são as atividades, as estratégias e as relações que proporcionam o ponto de partilha para a análise, evidenciando que os projetos dos membros de uma organização podem ser múltiplos (Touraine, 1969).

O conceito de organização como processo não considera a estrutura formal como um dado imutável ou atributo funcional, mas como um movimento onde os atores são capazes

de se comportar a partir de cálculos racionais, mas também com ambigüidade e liberdade irracional.

Difere, portanto, das organizações com estrutura predominantemente mecanicista, com interação vertical e especialização rígida de tarefas, acompanhada de relacionamento formal. A hierarquia define com rigor os procedimentos e as regras de cada função.

Difere também das organizações com estrutura orgânica, onde ocorre uma redefinição constante das tarefas e dos procedimentos, com base nos conhecimentos e experiências que podem contribuir para a resolução dos problemas reais.

Os modelos tradicionais são incapazes, para os objetivos deste trabalho, de conectar as dimensões simbólicas e de poder que atravessam as organizações universitárias. Isso porque o fato de acentuarem as funções integradas dá-lhes pouca disponibilidade para associar os processos organizacionais aos conflitos intra-organizacionais.

Tomando como pressuposto as relações de estabilidade entre estrutura e símbolos, dão menos atenção à ambigüidade interpretativa que marca os processos simbólicos, o que pode conduzir à ruptura entre estrutura e cultura.

Como entender as estruturas e processos organizacionais e o campo da cultura organizacional como campos que se influenciam reciprocamente mas mantêm espaços de autonomia relativa?

As perspectivas que vimos citando distinguem o conceito de *cultura* organizacional, afastando-se de alguns grupos teóricos que inventariam seus estudos conforme apresentamos a seguir.

Hofstede (1984) e Wilkins e Ouchi (1983) em suas teorias macroanalíticas das culturas organizacionais, pretenderam mostrar a predeterminação dos sistemas organizacionais pelas culturas nacionais; Pettigrew (1979) e Schein (1985) acentuaram a idéia de cultura associada à história da organização e dos seus fundadores, ao papel dos líderes e às formas de adaptação e integração dos indivíduos.

Finalmente, outro grupo de autores (Purkey & Smith, 1985; González, 1988; Baldrige & Deal, 1983) associam a cultura da escola, no caso escolas secundárias, à sua eficácia e a gestão pela cultura à gestão técnica e humana.

Algumas investigações permitem trabalhar um conceito de cultura referenciado a conflitos intra-organizacionais. Rui Gomes (1993) e Sainsaulieu (1987) abordam a expressão cultural numa aproximação à diversidade interna da organização para a qual contribuem fatores como os pré-requisitos culturais dos membros, a situação e as condições de trabalho e as estratégias que subjazem às relações de poder.

Esta perspectiva de análise, mais complexa e articulada, numa visão multirreferencial, salienta os processos dinâmicos e conflituais e opõe culturas individuais externas e culturas internas. Entende-se, neste trabalho, que a construção das diversas culturas da universidade estaria associada a fatores como a cultura anterior dos membros, as competências acadêmicas e profissionais, as estratégias de resistência à cultura dominante e às relações de poder.

As organizações e universidades produzem uma cultura interna específica que exprime as orientações partilhadas por membros. O que os educadores partilham? Valores, normas, atitudes, expectativas? Qual a intensidade da partilha? As

dimensões da organização constituintes da cultura são explícitas ou se encontram mescladas nas relações sociais de forma implícita e inconsciente?

Quando consideramos a visão dinâmica de organização, são as atividades, as estratégias e as relações que proporcionam o ponto de partida para a análise, não havendo necessidade de assumir que os fins das organização sejam partilhados.

Sob o ponto de vista metodológico, a mensuração de dimensões organizacionais a partir de respostas dos indivíduos e a agregação de respostas individuais aos itens, própria da abordagem instrumental, têm sido questionadas quanto à sua capacidade de captar propriedades grupais e organizacionais.

Abranches (1977) e Brandão (1991) salientam que os estudos sobre o comportamento administrativo têm enfatizado as dimensões estruturais, em detrimento do aspecto psicossocial, quando deveria ultrapassar os limites formais e buscar *"seu objeto na teia de relações sociais não-formalizadas, por meio da combinação destes elementos com as variáveis individuais, obtendo assim o conteúdo da topologia de relações, transações e contratos que se formam dentro da organização"* (ABRANCHES, 1977: 15).

A partir dos anos 70, dá-se ênfase ao estudo do *comprometimento organizacional*.

Pouca concordância existe sobre os determinantes do comprometimento e isso se deve, em parte, à existência de distintos modelos teóricos que conduzem à escolha de conjuntos diversificados. O comprometimento, como um vínculo afetivo, distingue-se da abordagem calculista que o vê como produto das trocas efetivadas com a organização (sistemas de recompensas).

Brandão (1991), em pesquisa desenvolvida junto a servidores técnico-administrativos de uma universidade pública, buscando compreender dimensões associadas ao nível de comprometimento com a instituição, apresenta conclusões que podem ser úteis ao nosso estudo.

A dependência entre comprometimento e variáveis (tamanho, centralização) organizacionais é praticamente nula. Em alguns casos específicos, um conjunto de estudos (Meyer & Allen, 1988; De Cottis & Summer 1987, apud Brandão, 1991) permite afirmar que o comprometimento institucional tenderia a neutralizar aspectos da dimensão de formalização, como a definição de normas e controle de sua observância.

Com Guest (1991), acreditamos que dois conjuntos de antecedentes podem ter implicações para a compreensão das dimensões da organização no sentido de gerar ou ampliar o comprometimento.

O primeiro diz respeito à importância de serviços ajustados às expectativas dos indivíduos que apresentam padrões diferenciados de envolvimento com o trabalho.

O segundo aponta para o *desenho* do trabalho, pois o comprometimento parece ser mais elevado entre os ocupantes de cargos com maior responsabilidade e auto-expressão.

Os modelos investigados não permitem ainda conclusões mais amplas sobre como as variáveis pessoais e organizacionais interagem na determinação dos níveis de comprometimento da força de trabalho.

Acredito, contudo, que o comprometimento com a organização e com a profissão depende de certas condições políticas entre as quais o profissionalismo e a equidade.

A construção das identidades profissionais de cada um dos membros da universidade envolve estruturas, sistemas de legitimação e práticas de poder, que muitas vezes reforçam o sentido da dominação social global.

A mudança do conceito de *verdade* e a flexibilização das fronteiras entre as áreas do conhecimento estão a exigir uma autocrítica que caminha do modelo paradigmático das antigas ciências da natureza para o modelo multiparadigmático das ciências históricas e sociais.

Como afirma Brandão (1992: 18), sem querer "*curvar a vara a ponto de negar o valor da fecundidade de determinados paradigmas teóricos para o trato de determinadas questões*", deve-se assinalar os equívocos que uma supervalorização de determinadas matrizes e/ou procedimentos tem representado para a prática de pesquisa em educação.

As investigações que retomam a história da administração da educação e analisam as cristalizações nelas e por elas engendradas podem operar a ruptura com a hegemonia das teorizações e das pesquisas educacionais.

O paradigma multidimensional de Sander (1984) oferece questões valiosas às postulações da dinâmica sócio-econômica, política e cultural, das iniciativas da atividade acadêmica em si mesma e da sua força transformadora.

Sander (1982) parte de três pressupostos básicos:

- os fenômenos educacionais e os fatos administrativos são realidades globais constituídas de dimensões ou planos multicêntricos, ora opostos, ora complementares;
- no sistema educacional existem dimensões intrínsecas de natureza antropológica e pedagógica, ao lado de dimensões extrínsecas de natureza política e econômica;

- o ser humano, como ente individual e social, politicamente engajado na sociedade, constitui a razão de ser da existência do sistema educacional.

É nesse contexto que a gestão compartilhada pode ser um caminho para a administração conquistar a autonomia universitária, compreendendo-se o estudo dos objetivos institucionais à luz das dimensões acadêmicas e administrativas, de forma a garantir a especificidade da universidade expressa nos supostos de sua identidade institucional.

Gestão Compartilhada

Ações compartilhadas e contexto social

A tendência de ações compartilhadas no âmbito das relações interpessoais com que se defrontam as universidades aponta para dois níveis. Um deles, nível de *demandas internas*, exige uma saudável revisão de formas tradicionais e autoritárias de relacionamento entre alunos, professores e funcionários pós-68. Outro, nível de *demandas externas*, centraliza os múltiplos movimentos sociais na cena contemporânea, definindo diversas identidades sociais.

Nos contornos das *relações internacionais*, cabe clarificar pressupostos para o estabelecimento de parcerias que engajam a universidade como partícipe da produção de uma latinidade desejável no processo de integração do MERCOSUL. Dentre esses esforços salienta-se a realização do V Seminário da Comissão de Educação e Sociedade do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (Clasco, 1992) na cidade de Caracas (PAIVA e WARDE: 1994).

Assiste-se à *emergência de um novo sistema de conhecimento* para apoiar os processos de ensino, de pesquisa e

gestão. Mudanças endógenas e exógenas envolvem a academia e capitalizam ações compartilhadas que se manifestam em várias formas de parcerias, conforme salientou Carmen García Guadilla (1994), devido a certos fatores:

a) mudanças nos modelos de pensamento e, conseqüentemente, na estrutura do conhecimento e nos processos de ensino e aprendizagem;

b) reestruturação qualitativa das formas tradicionais de organização, divisão e especialização do conhecimento: o conhecimento torna-se- mais interdisciplinar, havendo maior interdependência entre as diversas áreas;

c) surgimento de novas formas de circulação do conhecimento que farão desaparecer as barreiras entre a educação formal e informal;

d) novas formas de apropriação do conhecimento por meio da informática e da tecnologia que estão a produzir mudanças nas metodologias para a aprendizagem;

e) mudanças no papel do sistema educacional como agente social das profissões (GUADILLA, 1994: 65).

Há tentativas para formular uma *rede de associação* que leve em consideração um conjunto de idéias partilhadas envolvendo organizações governamentais, não governamentais, educacionais e de outras origens.

Os estudos e documentos, muitas vezes contraditórios, dão evidências da função social do ensino superior no contexto de outros níveis, formas de educação e mecanismos de relação entre a universidade e a sociedade, algumas vezes, com o setor produtivo.

Em que pese a falta de visão clara na formulação de políticas de algumas propostas de ação de parcerias, merece destaque o projeto do Diretório dos Grupos de Pesquisa no

Brasil (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq) com o objetivo de criar um banco de informações sobre pesquisa científica e tecnológica no âmbito das universidades, empresas estatais e institutos de pesquisa.

Lembramos aqui as contribuições teórico-práticas da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), especialmente o trabalho da Associação dos Administradores Escolares de Santa Catarina (AAESC) e da Associação Nacional de Política e Administração da Educação - Região Sul (ANPAE-SUL), registrados e compilados por Jarbas José Cardoso e Lauro Carlos Wittmann (WITTMANN e CARDOSO, 1993); a consolidação da articulação entre a CAPES e a ANPEd na conjugação de forças e parcerias da pós-graduação em Educação no Brasil (FÁVERO, 1993).

Não se pode omitir os acordos interinstitucionais decorrentes da parceria do Ministério da Educação (MEC), Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), Instituto Euvaldo Lodi (IEL) e Confederação Nacional da Indústria (CNI) para a realização do Programa Educação para a Qualidade como resultados da Comissão Interinstitucional, fórum que reúne quarenta instituições públicas e privadas, com os grupos temáticos: Ensino à Distância (EAD); Cultura Empreendedora (Projeto Pégaso) e outros (CRUB, 1995).

Finalmente, o compromisso da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) nos programas de campo para os seus escritórios regionais e centrais tais como o Centro Europeu para o Ensino Superior (CEPES) e o Centro Regional para o Ensino Superior na América Latina e no Caribe (CRESALC). Esses compromissos se consubstanciam no Documento para política de mudança e desenvolvimento do ensino superior (UNESCO, 1995, apud CRUB, 1995 b).

O que é e por que construir a gestão compartilhada

Compartilhar significa “*ter ou tomar parte em; participar de; partilhar; compartilhar*” (HOLLANDA, 1988: 163).

Compõem esse conceito as idéias de sujeito, agregações, parcerias e participação. Modos organizacionais compartilhados ocorrem no entrelaçamento da vontade dos indivíduos que se corporificam em grupos e se qualificam em parcerias.

Os verbos “compartilhar” e “participar” são aqui assumidos como sinônimos.

Apontando, com Izabella Kertész, que “*participar envolve a idéia de aderir a um movimento no sentido de alcançar um objetivo comum e compartilhar envolve a idéia de promover ou possibilitar essa adesão*” (KERTÉSZ, 1993: 110), são esses conceitos inseparáveis em relação a modos organizacionais compartilhados. Nada é compartilhado, se não há quem participe.

O ponto nevrálgico do processo de passagem de uma administração centrada em uma pessoa ou em um grupo para uma gestão compartilhada é a *reconstrução das relações de poder* dentro da universidade como um esforço coletivo em direção a fins coletivamente deliberados.

Tornar compartilhada a gestão da universidade pode significar garantir a competência e o comprometimento político dos sujeitos que nela atuam, com objetivos comuns no sentido de colocarem seus conhecimentos, habilidades e emoções a serviço de uma causa, de um alvo também compartilhado, de modo livre, por convicção.

Jair Militão da Silva (1995) chama minha atenção para o fenômeno do esquecimento do sujeito nas análises relativas à autonomia da escola: “*O que faz a história são os sujeitos coletivos concretos*” (SILVA, 1995: 77)

Esse coletivo de pessoas não é um coletivo qualquer mas somente aquele que “*vive uma experiência de unidade e solidariedade, dotada de identidade própria, capaz de iniciativa no seio da sociedade civil, no interior da qual vai elaborando as etapas sucessivas do projeto comum para uma nova convivência social*” (SILVA, 1995, apud PETRINI, 1984: 90).

Numa visão multirreferencial, as políticas e as ações que se desdobram da produção das relações de sujeitos coletivos e sua introjeção no seio institucional podem ser encaminhadores da transposição de uma ação compartilhada, mas isolada, para uma “*cultura do coletivo*” (Franco, 1995).

Impõe-se entender a “*cultura do coletivo*” como a coexistência articulada de relações sociais protagonizadas por sujeitos individuais e coletivos que se constituem historicamente em processos concretos cujos resultados não são determináveis do ponto de partida.

É um processo de autocriação, uma negociação de sentidos que ocorre num determinado contexto e, como tal, não é compreensível sem a análise da trajetória histórica e da posição dos sujeitos coletivos no contexto social. Essa orientação significa que a cultura do coletivo não se esgota em sujeitos coletivos concretos e vice-versa. As aberturas específicas da cultura do coletivo se forjam nos traços da cultura de uma sociedade mais ampla.

Sob tais referências é que se discute a introdução da gestão compartilhada na universidade.

A gestão compartilhada entende a organização como construção com as seguintes características:

- a) ênfase na organização como realidade social;
- b) visão pluralista da relação de partilha;
- c) abordagem da organização como estruturação em processo;
- d) ênfase nos membros como sujeitos das realizações e mudanças da organização e fora dela.

O processo de construção da gestão compartilhada envolve uma reflexão político-simbólica acerca da produção de valores nas organizações, através das relações de negociação e conflituosidade entre seus membros e entre cultura e estrutura.

Na prática institucional esse processo está associado à diversidade da organização para a qual contribuíram fatores como a cultura anterior dos membros, as competências acadêmicas e profissionais, as condições de trabalho, as estratégias de resistência à cultura dominante e, em geral, às relações de poder.

A gestão compartilhada, como um processo de construção forjada nos contornos da cultura do coletivo, implica conhecer a posição do poder a partir do qual é possível sua transformação em mediador da comunidade universitária e da autonomia institucional.

Existe uma tensão latente entre a interpretação dos objetivos presentes na ação e a interpretação das dimensões de poder. O poder previsto pelas estruturas é posto em causa pela intervenção dos sujeitos coletivos nos modos culturais da organização. Estes constituem a forma específica como as práticas culturais relacionam a criação, a recepção e o consumo de símbolos, podendo transformá-los em relação de autoridade partilhada através de processos sociais ativos.

A consciência dos sujeitos sobre as práticas culturais, baseadas nos princípios de equidade e justiça, é ponto encaminhador de uma gestão compartilhada forjada na cultura do coletivo.

A execução de um projeto institucional é o próprio fazer educativo em seu cotidiano pontilhado de desafios.

Compartilhar a gestão desse fazer é defendida no interior de uma administração da educação problematizadora que se propõe a inspirar e transformar o *desempenho do sistema* e a *natureza dos objetivos e das dimensões na consecução de seus fins*.

A melhoria do sistema tende a ocorrer, pois a ação compartilhada pode desocultar formas de opressão e dominação, ao mesmo tempo que cria novas oportunidades para o exercício da democracia e da cidadania.

Esse campo político significa relacionar *identidade e poder* e imaginar formas práticas de transformá-las em relações de autoridade partilhada.

Na medida em que ocorre a conjugação da ação para uma “cultura do coletivo”, sinalizam-se as formas de *participação política*, combinando formas individuais coletivas de cidadania, a fim de ampliar esse conceito para além do princípio de reciprocidade e simetria entre direitos e deveres.

No plano da teoria, existe a necessidade de um arcabouço de análise multiparadigmática que se expressa nos contornos da identidade e da cultura da instituição, no foco das tensões e dos conflitos, nas forças opostas e contraditórias de diferentes lógicas e racionalidades.

Desenvolver uma ação social facilitadora de um processo de gestão compartilhada é da maior pertinência para a melhoria do sistema porque pode impregnar e transformar essa ação em “qualidade presente”, tornando-se um princípio que regula a transformação do que existe.

A ampliação e o aprofundamento da cultura do coletivo nos espaços estruturais da prática institucional conduzem à vivência efetiva de *parcerias* na criação de um novo senso comum político.

Isso se estabelece pela conversão da diferenciação do modo privilegiado de estruturação, vertical entre professores, funcionários e alunos e horizontal, entre cidadãos.

No plano da realidade circundante, o exercício das práticas educativas requer um patamar no qual seja viável o diálogo sobre problemas e alternativas de solução, numa *partilha de saberes e competências* entremeada pelo conviver com a diversidade.

Participação é conquista permanente que implica compartilhar para promover a adesão (DEMO, 1988).

Vejo como uma grande tarefa da gestão compartilhada definir como articular as diferentes demandas e, ao mesmo tempo, a *natureza dos objetivos e das dimensões na consecução de seus fins*.

As funções do ensino superior resultam de combinações de demandas e postulações derivadas da dinâmica sócio-econômica, política e cultural e das iniciativas oriundas da atividade acadêmica em si mesma, da produção de conhecimento e da sua força transformadora.

No caso, quem define as demandas? Quais postulações serão atendidas e em que medida?

A tendência às ações compartilhadas se capitaliza em múltiplas formas de parcerias por vários motivos:

a) características da departamentalização que exigem a atividade interdepartamental para o desenvolvimento de cursos e estudos;

b) avanço de conhecimento que remete para várias áreas do saber, numa perspectiva interdisciplinar;

c) revisão da estrutura do trabalho a partir da informática numa rede sem fronteiras de pensar e se relacionar;

d) relações entre diversos interlocutores que se estabelecem a partir das mudanças do setor produtivo e das transformações do ensino superior.

O desenho social deste espaço multirreferencial envolve (Penteado, 1991a) um aumento de participação e co-determinação nas decisões colegiadas e encaminha para a reflexão de uma proposta de administração, envolvendo:

a) as relações para a sua existência, na compatibilidade de certas condições políticas entre as quais se reafirmam princípios de profissionalismo e equidade;

b) uma infra-estrutura de ensino, pesquisa e extensão e um projeto institucional para criá-la.

Neste domínio, a politização do espaço consiste na desocultação das relações sociais, no reequilíbrio entre a capacidade de ação e de planejamento, na conexão do administrativo e do pedagógico, definindo os propósitos e o processo.

É preciso compreender por que na universidade esta centralidade nas práticas sociais não se traduz em práticas coletivas para transformá-las.

O dilema reside em que, num contexto saturado por termos recorrentes como “gerenciamento participativo”, “flexibilidade” , “trabalho em equipe”, a qualidade não representa necessariamente o exercício da autonomia. Para uma avaliação requer-se a captação das mediações que ocorrem entre o *planejado e sua concretização na realidade cotidiana*.

Ainda persiste uma cultura individualista, mesmo que se manifeste uma marcante tendência de parcerias. Isso porque está sendo forjada uma cultura do coletivo, entendida como preservadora da autonomia da universidade no sentido de liberdade de objeto de pesquisa, diversidade e interdisciplinaridade de conhecimento e compromisso numa perspectiva democrática.

É preciso negociar essas parcerias, em nível interno e externo, de forma a garantir a autonomia acadêmica, didática e científica da universidade.

Pretendemos analisar, a seguir, a trajetória histórica da Universidade em estudo, centralizar nas forças sociais internalizadas pelos sujeitos coletivos através do comprometimento com os objetivos institucionais.

IV

A GESTÃO DAS TENSÕES: análise de uma Instituição

*Quem volta ao lugar perdido quer
ver o tempo, uma trajetória
Não vê a casa, o muro, o degrau
mais fino:
quer no bater do coração o antigo.
Espanta a resistência daquela
árvore,
a mesma e outra nesta floração.
Espanta a cor fiel dos azulejos,
a penumbra e o tom daquele quarto
desenhados na pauta de outros olhos.
Quem retorna não mora no outro tempo,
embora imite o rosto ancestral.
Quem retorna medita.*

Orides Fontela

Este capítulo trata da apresentação e análise da trajetória histórica do Instituto Superior de Educação Santa Cecília, conforme seu projeto institucional estabelecido significativamente, em três marcos: origem (1969); transformação em universidade através da fusão com instituição congênere (1985) e mudança organizacional com a criação de duas universidades.

Esta análise está centralizada nas forças sociais internalizadas pelos sujeitos coletivos através do comprometimento com os objetivos institucionais e sua concretização.

A origem do Instituto Superior de Educação Santa Cecília (anos 70)

O ISESC tem uma trajetória da qual emergem particulares identidades, no entremeio de injunções, comprometimentos e projetos de atuação.

Implantou-se ele no quadro construído pela expansão e integração do ensino de 1º e 2º graus da Escola Primária Santa Cecília e pela interiorização e desenvolvimento do ensino superior brasileiro para atendimento à demanda exigida pelo processo de deslocamento dos canais de ascensão social no país.

No estudo da escola fundadora, a principal intenção foi captar seu legado para o ensino superior, suas experiências, concepções e ligação com a comunidade.

Como afirma Mignot (1993), o nome, enquanto expressão de uma identidade pedagógica construída, serve para desfiar a trajetória desta escola, que, nos primórdios de seu funcionamento, não tinha modelo a seguir nem programa escrito.

Escola Primária Santa Cecília é um nome que revela a homenagem dos pares à educadora Cecília Marques pelo seu trabalho pedagógico, pouco difundido na cidade e que se aprimora a partir de 16 de maio de 1932, com a fundação desta instituição.

Assim escreveu a professora Márcia Carvalho em seu Diário de Classe - a única fonte documental disponível desse período: “*Escola de intenção socializadora, preocupada em ensinar crianças do povo e surgida do ideal e do sonho, mas fundada na luta com a prática e a realidade de um bairro portuário de Santos*” (AESC, Diário, 1957: 1, AGSC 1.111.61)

Compromisso ainda equivocado entre a espontaneidade popular com seus ritmos lentos e a diretividade pedagógica. Compromisso, contudo, que marcava uma “*opção preferencial*” a favor de grupos sociais de Santos, condizentes com seus interesses e valores.

A partir de 1961, a Escola Primária Santa Cecília passou a ser mantida pela Associação Educacional Santa Cecília, presidida por Milton, Nilza Teixeira e filhos, família de educadores, com prestígio intelectual na região. Organização modesta, com 32 alunos, 3 professores e um diretor, mantida com recursos escassos, sua manutenção se fazia pelas anuidades cobradas dos alunos.

A nova direção imprimiu à escola maior empenho e comprometimento com o ensino e a cultura.

O nome Santa Cecília tinha sentido para esses educadores. Representava a conquista de uma meta e o início de outra etapa.

Identidade existe em “*função do que se estabelece como opções mais ou menos dramáticas*”(VELHO, 1968: 199). Especificamente neste caso, o nome é emblemático. Denota, conota, significa. Nomes flutuam, simbolizando travessia, inauguração, personificação de papéis (Machado, 1976; Brandão, 1986).

Por ocasião da inauguração da Sala de Leitura Martins Fontes (1962), destinada a alunos e aberta à comunidade, assim se manifestou o diretor: “*Os propósitos que dão vida a uma instituição não estão separados da realidade local. O Santa Cecília, com a participação de pais, alunos e professores, é um centro de irradiação de cultura, de diálogo e de fraternidade*” (FURLANI, 1986: 12).

A mudança da *Casa Amarela*, em 1964, com seus cursos da Pré-Escola à 4ª série, fundamentados na pedagogia montessoriana, uniu a todos, professores pais e diretores, no desejo de criação do Ginásio Santa Cecília.

O Santa Cecília, ainda situado em bairro de classe portuária, atende filhos de comerciários e trabalhadores do Porto de Santos.

Além da complexidade da prática educativa, nas interações de confronto, onde encontro e desencontro se explicitam, onde comportamentos de subordinação e de resistência vêm à tona, existe uma relação entre a escola e a comunidade que leva em conta que o pensar e o agir das pessoas que atuam na escola facilitam e incentivam a ação autônoma dos usuários.

A direção da Escola favorecia uma abertura para a participação dos pais em atividades escolares, que se registraram

com maior ou menor intensidade, das festas a esclarecimentos e participação em questões pedagógicas.

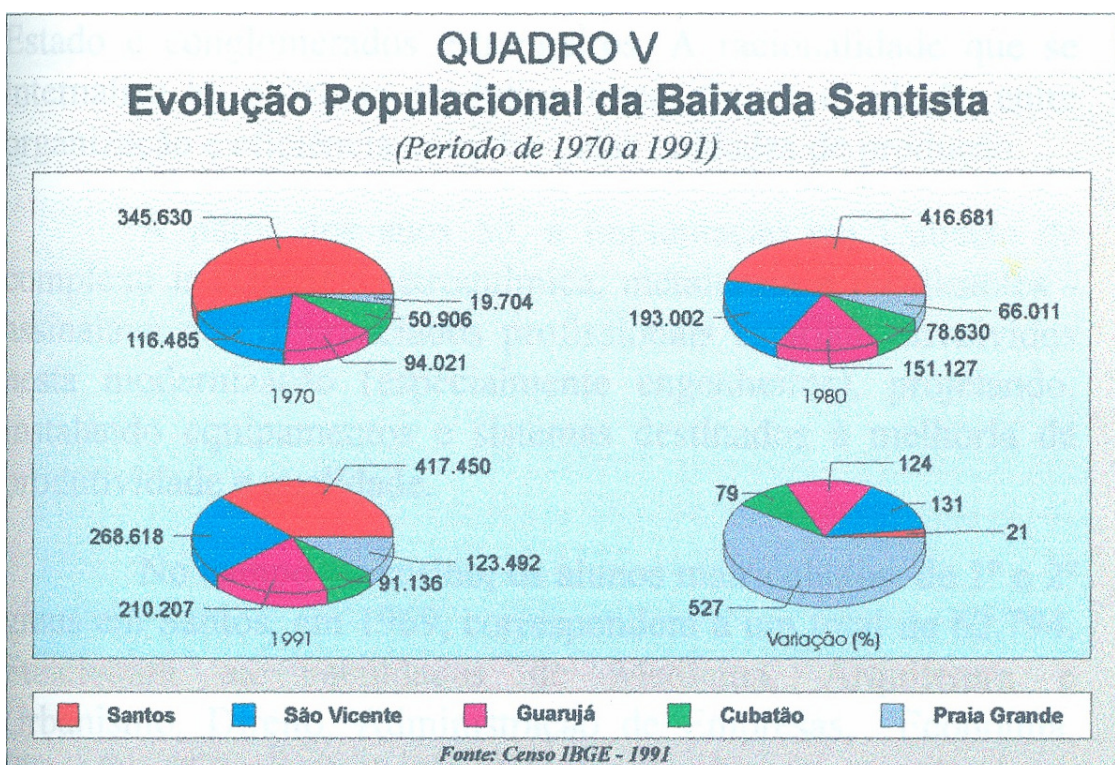
A cidade que abriga esta escola é conhecida por sua luta pela liberdade e histórica vocação para a democracia e resistência; dos Andradas, reduto do Abolicionismo, das lutas sindicais, celeiro de intelectuais, artistas, esportistas, Santos viveu fases gloriosas na euforia de uma aristocracia econômica baseada em atividades agrícolas. A cultura da banana, que era destaque até o início da década de 80, mantém-se em processo de retração.

A Bolsa de Café já não funciona e o movimento é canalizado para São Paulo, desde que o governo interveio nos negócios cafeeiros.

O setor terciário (comércio atacadista e varejista, distribuidores, fornecedores, profissionais liberais etc.) representa papel preponderante na geração de empregos. Cerca de 50% de todo o pessoal empregado estão envolvidos diretamente nas atividades ligadas a este setor. O fluxo turístico tem participação ponderável em Santos.

Pelo fato de a região ser, na verdade, o ponto vital da economia brasileira, em função do Porto e do pólo industrial de Cubatão, sempre foi intenso o confronto entre os meios de produção, a força de trabalho e o meio ambiente.

Todas as contradições produzidas pela excessiva concentração de riquezas estão presentes na evolução populacional da Baixada Santista (Quadro V) numa área que envolve São Vicente, Santos, Cubatão, Guarujá e Praia Grande, como se aqui se misturassem todas as variáveis que vêm moldando o sistema econômico brasileiro.



Nasce, em 1968, o Curso Técnico de Contabilidade e, posteriormente, o Curso Colegial Científico, formando estudantes para as áreas de Exatas, vocação desde cedo da instituição. *“O comprometimento reafirma a participação de educadores que mantêm a escola, envolvendo o trabalho de professores, nas salas de aulas”*(ESCOLA, 1968: 2).

No âmbito da economia brasileira, os esforços para o “salto tecnológico” assinalam novo rumo da estrutura produtiva, sustentado pela coligação da burguesia nacional, burocracia do Estado e conglomerados estrangeiros. A racionalidade que se internaliza no processo produtivo intensificaria a relação entre organização e eficiência exigidas pelas unidades de produção.

A partir dos anos 50, a implantação em Cubatão de complexo industrial - petroquímica, metalurgia e fertilizantes - assinalava que diferenciados profissionais estariam envolvidos nesta modernização (especialmente engenheiros), projetando, instalando equipamentos e sistemas destinados à melhoria da produtividade e qualidade.

No campo do ensino, os alunos matriculados de 1º e 2º graus em Santos, em 1969, correspondem a um total de 62.794. Funcionam as Faculdades de Medicina, Arquitetura e Urbanismo, Direito, Administração de Empresas, Economia, Filosofia, Ciências e Letras, Comunicação, Serviço Social e Educação Física, envolvendo três mantenedoras distintas de ensino privado.

Em 1969, os santistas vão às urnas e elegem Esmeraldo Tarquínio (MDB), que teve o mandato cassado às vésperas de sua posse. O vice-prefeito eleito, Oswaldo Justo, renuncia ao cargo e o Governo decreta intervenção federal no município.

Também no Santa Cecília esta época significava uma

etapa que, para evitar a estagnação e o retrocesso, necessitava construir seu projeto institucional.

Um grupo de trabalho composto de professores e coordenadores encaminha a proposta para criação de Curso de Engenharia, como forma de atender às reivindicações da região.

A proposta de uma instituição para o desenvolvimento da educação de nível superior foi oficialmente lançada, em 12 de maio de 1969, pelo diretor-presidente da Associação Educacional Santa Cecília, com apoio dos diretores da escola, com a presença de autoridades locais, de líderes sindicais, professores e pais, constituindo-se “*comissão formada por educadores e representantes da comunidade para proceder aos estudos preliminares e elaborar o anteprojeto*”(AESC. Ata da Assembléia Geral de 12.5.69:14. AGSC 1.141.68).

O recém-criado Instituto Superior de Educação Santa Cecília (ISESC), entidade de direito privado, registrado no Cartório de Registro de Títulos e Documentos da Comarca de Santos, no livro A, nº 3, p. 33, nº 3756, terá por objetivos:

“**1** promover a educação em nível de ensino superior, favorecendo o desenvolvimento integral do ser humano;
2 promover a consciência regional na integração de propósitos e realização no âmbito do público e do privado;
3 promover estudos e pesquisas nos domínios da ciência, da técnica e da cultura (ISESC. Estatuto e Regimento do Instituto Superior de Educação Santa Cecília, 1970).”

Esperanças e inquietação se haviam transformado em proposta de ação conjugada. Na prática efetiva, uma política explícita haveria de se defrontar com as indagações: *desenvolvimento, planejamento, educação para quê e para quem, sob o controle de quem?* O planejamento e a educação

para maior relevância se transformam em ferramentas de trabalho colocadas de fato a serviço explícito de grupos concretamente situados e definidos.

O ISESC, atendendo aos apelos das indústrias que necessitavam de profissionais para o ciclo de desenvolvimento do País, cria em Santos a sua primeira Faculdade - a Faculdade de Engenharia de Operação, modalidades Química, Mecânica e Elétrica, em 1971.

O professor Roberto Atienza, primeiro diretor da Faculdade de Engenharia de Operação, reafirma que o objetivo era implementar um curso como parte de um projeto educativo global e emancipador. *“A concepção de formação profissional se faz em união com as diferentes formas de educação que tenham como horizonte a competência política e técnica e que, portanto, viabilizem pelos trabalhadores a apropriação de conhecimentos científicos, tecnológicos e de saberes culturais e sociais necessários à compreensão crítica da vida social, da evolução técnico-científica e da história do trabalho e da sociedade”*(ISESC. Reunião Ordinária da Congregação da Faculdade de Engenharia de Operação, 18 de janeiro de 1972).

A discussão sobre o modelo de ensino superior projetado pelos educadores e engenheiros do Santa Cecília - sua filosofia pedagógica e instrumental - tem como base o diagnóstico por eles elaborado acerca do *“estado do desenvolvimento científico e tecnológico”*, visando à racionalização dos recursos, do planejamento e da integração para a eficiência e produtividade, conforme propõe a reforma de 1968.

Este primeiro recorte temporal levou-me a analisar a correlação entre a idéia que embasava a implantação da

Faculdade de Engenharia e a concretização de ações firmadas pela sua comunidade acadêmica.

Em relação à política de investimentos e objetivos institucionais se comprova:

a) construção de três pavimentos em terreno situado ao lado do edifício principal para a ampliação dos laboratórios das partes básica e profissional; ampliação da biblioteca e sala de estudos; aquisição de livros técnicos;

b) importação de instrumental de Física, Eletrotécnica e Eletrônica, através de financiamento do Banco Nacional de Minas Gerais S.A. a ser pago em vinte e quatro meses;

c) contrato de compra e venda de instrumental e equipamentos nacionais de origens diversas (DOCUMENTA 128, Brasília, junho, 1971. MEC).

Na aproximação com o mercado de trabalho, ações conjuntas visavam, inicialmente, apenas ao enriquecimento do ensino. Para tanto são firmados convênios com o SENAI, ULTRAFÉRTIL S/A, Refinaria Presidente Arthur Bernardes.

O prof. Tore Nils O.F. Johnson ressalta a montagem dos primeiros laboratórios e a utilização de recursos próprios em tempos difíceis: *“Entregaram-nos aquelas casas e nós montamos as primeiras experiências nos laboratórios de física, química e uma pequena oficina mecânica. Logo depois, com a construção de um prédio, isso foi entre 72 e 73, a coisa foi adiante”* (ISESC. Museu de Imagem e de Som/MIS, 1985, vídeo ISESC 3.15.85)

Para este professor, um dos marcos da mudança de escola para instituição, que, além do ensino, passou a desenvolver a pesquisa e a prestação de serviços, foram os investimentos na instalação do Centro de Processamentos de

Dados, em 1974. É interessante a forma como ele avalia a mudança no cotidiano da Faculdade: *“Tanto os laboratórios e as oficinas quanto o centro de computação, acho que tiveram um papel muito importante na Engenharia, porque começou a se sentir a necessidade de fixar os professores. Naquela época o Santa Cecília só funcionava à noite, com seus cursos superiores; das 7 às 17 horas parte das salas de aula eram ocupadas com o colegial. Tanto a parte de computação como os laboratórios fixaram o professor; ele começou também a vir no período diurno, então, o prédio já tinha mais vida”* (idem, *ibidem*).

A valorização da pesquisa incrementou uma ligação mais profunda com a região e dirigiu os esforços para a realização de análises, estudos e ensaios para atender o maior porto da América do Sul, originando a necessidade de criação, em 1976, da Faculdade de Engenharia Civil, no período diurno. Esta, além de aliar seus esforços às demais Faculdades de Engenharia, ampliando o leque de opções ao estudante trabalhador, oferecia, em seu currículo inovador, disciplinas voltadas para a realidade regional.

Alguns professores do Departamento de Química enfatizaram a necessidade de um Centro de Pós-Graduação. Este, criado em 1976, torna-se um centro de gravidade da região, através de cursos e aperfeiçoamento técnico, profissional e educacional da comunidade acadêmica (professores e ex-alunos) e externa.

O Centro coordena ainda o intercâmbio internacional iniciado, em 1976, com universidades estrangeiras, incentivado pela Direção da Faculdade, que entendia *“que sua vocação de formador de gente brasileira passa pela divulgação dos preciosos momentos históricos, científicos e culturais que dão*

vigor às inovações tecnológicas necessárias e que a ciência e a arte não devem ter fronteiras que impeçam seu desenvolvimento, sua transmissão e criação” (ISESC. Relatório Anual do Centro de Pós-Graduação, 1978:4)

Em 1980, é criado o Instituto de Pesquisas Tecnológicas Santa Cecília (IPTS), com a finalidade de realizar estudos e projetos, oferecer consultoria e assessoria a órgãos governamentais ou não, intercâmbio técnico e científico com instituições congêneres do país e do exterior.

Segundo Cardoso (1985:100), *“o fato da Faculdade abrir-se para novas formas de serviços foi vital e criou uma tradição que vem até hoje com muita dor de cabeça mas está sendo preservada”*. Na realidade, os investimentos na criação do IPTS ampliaram a procura de recursos externos, não estatais, com custos e riscos diversos criados pelo dilema: luta pela produtividade ou autonomia?

Em relação à implantação do seu projeto educacional e seus objetivos institucionais, a proposta era de integração para o desenvolvimento através da educação, assumindo as ambigüidades implícitas em objetivos ambiciosos e conflitivos com agentes especialmente preparados para a implantação de novos cursos e implementação de propostas modernas de trabalho, percebidas como instrumentos mais eficazes de serviços.

O projeto de integração regional e institucionalização formal implicaria, para o Instituto Superior de Educação Santa Cecília, que se implantava em 1969, uma reestruturação funcional em novas dimensões, exigidas pelo alargamento dos objetivos e pelos planos de ação mais abrangente.

Dar-se-ia, então, a expansão do ensino e, em alguns casos, o aumento da burocracia. Expandiam-se as atividades de extensão para difusão das tecnologias educativas, a prestação de serviços, sob a forma de planejamento e pesquisas, e pesquisas básicas (de ponta) começavam a lograr condições técnicas de implementação e recursos.

O contexto político econômico dos anos 70 marcava no ISESC o trânsito de um regime familiar e espontâneo, do bom senso, para um aparato organizacional onde se construía as relações dos agentes sociais entre si e com os objetivos que definiram a função social da instituição.

Ao ampliar seus objetivos e ao mergulhar mais profundamente suas raízes no meio social, a instituição internalizava a dinâmica da expansão e da modernização, acrescentando ao impulso humanista a consciência crítica para um fazer e saber referidos às práticas concretas.

A vocação democrática do ISESC, como o direito à crítica e à participação efetiva dos órgãos colegiados, confrontar-se-á, de maneira permanente e em todas as instâncias, com os desafios da competência pedagógica, administrativa e técnica no desempenho das funções estabelecidas na política institucional.

Um movimento de ordem externa vinha reforçar a crítica no interior das universidades: a crítica radical da ordem vigente, a contestação estudantil que dos países centrais refluía para os periféricos.

Mário Osório Marques analisa que o movimento de oposição ao contexto opressor “*produzia o conformismo ou o derrotismo, refúgio no campo abstrato, a ausência do trabalho intelectual coletivo, ao mesmo tempo que criava condições para*

o aprofundamento dos grupos moleculares” (MARQUES, 1984: 291).

O comportamento político radical do movimento estudantil, ao penetrar no ISESC, não teve o apoio esperado, pois eram poucos os professores engajados nas práticas políticas.

No interior da instituição polarizava-se um poder diferenciado no nível dos setores, da organização formal, das categorias de docentes e estudantes. A bibliotecária Ana Maria Racciopi, em 1973, declara que *“os funcionários, na época, tinham pouco envolvimento a nível de participação política assumida”* (ISESC. Museu de Imagem e de Som/MIS. 1986, vídeo ISESC 2.18.86)

O triênio 1975-1978 foi um período de recolhimento da Instituição à sua interioridade, em atitude de crítica ao próprio trabalho e de contínua definição da identidade e comprometeros, com vistas às políticas e diretrizes de ação.

“A democratização interna como participação dos que fazem as decisões sobre o que, como e por que fazer” (Marques, 1984: 293) propunha:

.dinâmica do orçamento-programa conjugando propostas e recursos;

.busca da qualidade do ensino não apenas como meta, mas como definição de propostas de ação para o campo de trabalho (Programa de Humanização do Ensino de Engenharia com investimentos financeiros para melhoria da biblioteca, laboratórios e qualificação docente);

.inserção e participação mais ativas de alunos e professores no processo decisório da instituição (reuniões

trimestrais com representantes de classes e chefes de departamento, com atas de avaliação de propostas);

.programas de extensão para valorização das práticas de interlocutores diferenciados (Programa Escola Emergente);

.núcleos de pesquisas, com grupos estáveis de pesquisadores e linhas definidas de investigação com caráter de complementariedade (Programa Pró-Água; Projeto Casas Populares);

.comprometimento institucional com o “*desenho do trabalho*”, compatibilizando condições políticas nos diversos níveis;

.políticas de publicação e divulgação científica (Editora Santa Cecília) (ISESC. Relatório Anual das Atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão da Faculdade de Engenharia, 1976:5).

Com a extinção, em nível nacional, dos Cursos de Engenharia de Operação, o Santa Cecília participou dos estudos da Comissão Nacional de Especialistas em Engenharia e efetuou a conversão dos Cursos em Engenharia Industrial Elétrica e Engenharia Industrial Mecânica, cujo funcionamento iniciou-se em 1978.

A concretização da proposta, que mereceu aplausos da congregação da Faculdade e se constituiu em uma meta do Grupo de Trabalho, incorporou reivindicações da comunidade acadêmica e teve seu Estatuto e Regimento aprovados em 1971.

Mantendo a posição de destaque da formação tecnológica como “*centro gravitacional*” da Faculdade, introduziu-se a concepção humanista, enquanto recuperação do valor da educação geral no projeto pedagógico e preocupação com a qualificação continuada da formação docente.

(PARECER CFE nº 3513/77, in BRASIL, Ministério da Educação).

A instituição passou a questionar seu papel frente às exigências sócio-políticas da democratização, igualdade de socialização do conhecimento e avaliação da produção científica: *“Como compatilizar a democratização do acesso com os critérios de seleção interna? Como é possível adaptar os padrões de educação às novas circunstâncias sem promover a mediocridade e descaracterizar a universidade”?* (Idem, *Ibidem* : 40)

A avaliação dos Cursos da Faculdade de Engenharia de Operação, agora, Engenharia Industrial, tornou-se o epicentro das discussões sobre a transformação da instituição em universidade e alianças propostas.

A Transformação em Universidade (anos 80)

A presença regional do ISESC revelava o alargamento de objetivos e integração de propósitos em planos de ação mais ampla, o que implicava em profundas alterações no sistema de dependências e alianças, na definição de nova feição e atribuições e de outra consciência de si.

No primeiro recorte temporal, na década de 70, partimos da trajetória da instituição em estudo para estabelecer relações com aspectos significativos do contexto de primeira faculdade constituída.

Delineamos, agora, aspectos significativos do contexto das diversas faculdades da instituição, procurando relacioná-los à trajetória institucional da Universidade em busca de sua identidade.

Esta forma de trabalhar a década de 80 retrata mais fielmente o caráter reativo de uma série de eventos internos da Universidade, favorecendo a análise dos três campos de referência do estudo.

O ensino superior do ISESC tem uma trajetória, de que emergem particulares identidades, no entremeio de injunções, comprometimentos e projetos de atuação.

No início da década de 70, ao lado da Faculdade de Engenharia, criada em 1971, o Instituto Superior de Educação Santa Cecília criou a Faculdade de Artes Plásticas, a Faculdade de Ciências e Tecnologia Santa Cecília e os Cursos de Bacharelado em Matemática e Química.

A Faculdade de Artes Plásticas foi instalada em 1973 com cursos de habilitação em Artes Plásticas, Desenho e Desenho Industrial, que oferece uma visão nova de trabalho na área educacional e da criatividade, de forma a desenvolver o potencial latente da região.

A carência de professores e a crença de que o País necessitava de pesquisa na área científica motivaram a instalação da Faculdade de Ciências e Tecnologia Santa Cecília, com o Curso de Ciências, habilitação de 1º grau e licenciatura plena em Matemática, Física, Química e Biologia, no ano de 1975. Essa faculdade reforçava a vocação da instituição na área educacional e científica, somando seus recursos físicos, humanos e espirituais, para o desenvolvimento de novas formas de encarar e tratar o meio ambiente e a ecologia.

Objetivando oferecer sólida formação técnico-profissional e humanística e atender ao complexo industrial da região, o ISESC solicitou e obteve aprovação do Conselho

Federal de Educação para os Cursos de Bacharelado em Matemática (ênfase em Computação) e Química (ênfase em Petroquímica), ambos ministrados, a partir de 1980, na Faculdade de Ciências e de Tecnologia.

A vocação da instituição a impelia a usar todos os seus recursos e a desenvolver outros em benefício das futuras gerações. Procurando integrar o passado e o presente, o ISESC se desenvolvia, tendo em vista um projeto de futuro.

As Faculdades, com seus diversos Cursos, órgãos e centros, foram se consolidando em termos de qualidade de ensino, extensão e pesquisa. O Planejamento Estratégico visava continuar ministrando ensino de qualidade, centrado na construção do conhecimento e apoiado na investigação científica e tecnológica, em sintonia com a cultura e as necessidades da comunidade.

O caminho apontava para modificar sua condição de instituição isolada de ensino superior, já que reunia condições para tal. Associa-se ao CEUBAN - Centro Unificado Bandeirantes, através de uma fusão que visava concentrar esforços para melhor atingir seus objetivos educacionais, culturais e políticos.

A nova entidade denominou-se SOCIEDADE UNIVERSITÁRIA DE SANTOS - SUSAN - fruto da fusão do INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO SANTA CECÍLIA - ISESC e do CENTRO DE ESTUDOS UNIFICADOS BANDEIRANTES - CEUBAN - aprovada pelo Parecer CFE nº 317/84, de 10.05.84, e homologado pela Portaria Ministerial nº 250, de 06.06.84.

Por razões diversas, algumas de cunho político ligado à época da ditadura, Santos ainda não tinha uma universidade.

Diversas entidades locais, autoridades e políticos referendavam a idoneidade das duas instituições.

O processo de consolidação da fusão, dada a tipicidade da situação (foi o 1º processo de reconhecimento de universidade pela fusão de mantenedoras distintas no Brasil), foi fruto de sistemáticos e contínuos estudos de planejamento. A meta proclamada era transformar as instituições de ensino superior em universidade de fato, antes de postular seu reconhecimento como entidade de direito: *não apenas juntar, mas integrar o espírito que se cria dentro e ao redor dela.*

Buscar-se-ia uma universidade induzida da prática e suficientemente amadurecida, de tal forma que se evitasse os riscos de um “*status*” universitário, resultante apenas de decreto governamental, transformar-se em ator determinante do sistema de relações internas e das vinculações com o meio.

Na prática ocorreu uma sucessão em que a SUSAN assumiu, na qualidade de sucessora, os direitos e deveres pertinentes aos cursos que as duas antecessoras administravam, cursos esses autorizados por sucessivos pareceres do Conselho Federal de Educação.

Em 2 de maio de 1984, a Assembléia Geral da SUSAN sancionava a proposta de transformação das instituições em universidade pela fusão das IES determinando o encaminhamento ao Conselho Federal de Educação o pedido de criação, pela via de reconhecimento, da Sociedade Universitária de Santos, entidade de direito privado.

As propostas para o triênio visavam a melhores condições institucionais de trabalho, maior amplitude de ação com flexibilidade e adequação às exigências da região, com

espírito crítico e objetividade científica. Aos programas de ensino, pesquisa e extensão importaria imprimir crescente integração, definindo-se com clareza os grupos humanos e organizações.

O projeto de formalização da UNICEB defrontava-se com a barreira interposta pelo decreto 86.000, de 13 de maio de 1981, que suspendia até o final do ano seguinte “*a apreciação ou recebimento de quaisquer pedidos de autorização de cursos de graduação e de funcionamento de universidades ou de estabelecimentos isolados de ensino superior*” (DOCUMENTA 247, junho 1981:84).

Em face do obstáculo legal, a universidade deveria interiorizar-se para melhor definir sua identidade e propostas de atuação, para a experimentação das modificações previstas na estrutura organizacional e criação de melhores condições infra-estruturais.

A revogação do Decreto nº 86.000 e a Resolução 03/83, do Conselho Federal de Educação, oportunizavam à SUSAN reativar, mediante carta-consulta encaminhada em maio de 1983, seu projeto de transformação em universidade por via de reconhecimento.

Em 6 de junho de 1984, a Portaria 250 (MEC, 1984) aprovava a transferência dos cursos do ISESC e do CEUBAN para a SUSAN. Finalmente, a SUSAN obtém o reconhecimento da Universidade Santa Cecília dos Bandeirantes pelo Parecer CFE nº 269/86, homologado pela Portaria nº 420, de 11 de junho de 1986 (MEC, 1986), com um total de 12 cursos, seis nas áreas fundamentais do conhecimento humano e seis nas áreas técnico-profissionais, envolvendo docentes e pesquisadores com notória capacitação acadêmica (Quadro VI).

QUADRO VI

**CURSOS, HABILITAÇÕES, VAGAS, DURAÇÃO E ATOS
LEGAIS DE RECONHECIMENTO
1986**

ÁREAS FUNDAMENTAIS DO CONHECIMENTO

CURSOS E HABILITAÇÕES	RECONHECIMENTO	Nº DE VAGAS	TURNO	DURAÇÃO EM ANOS
	DECRETO			
EDUCAÇÃO ARTÍSTICA (ISESC)	77278/76	200	N	2
- Artes Plásticas				3
- Desenho				3
CIÊNCIAS (1º Grau) (ISESC)	79871/77	240	N	2
- Matemática				3
- Física				3
- Química				3
- Biologia				3
BEL. EM MATEMÁTICA (ISESC)				4
BEL. EM QUÍMICA (ISESC)				4
EDUCAÇÃO FÍSICA (CEUBAN)	70720/72	200	V/N	4
ESTUDOS SOCIAIS (CEUBAN)	75488/75	300	N	3
- Educação Moral e Cívica				
- História				
- Geografia				

ÁREAS TÉCNICO-PROFISSIONAIS

CURSOS E HABILITAÇÕES	RECONHECIMENTO	Nº DE VAGAS	TURNO	DURAÇÃO EM ANOS
	DECRETO			
ENGENHARIA CIVIL (ISESC)	212/80	120	M/V	6
ENGENHARIA IND. ELÉTRICA (ISESC)	453/82	200	N	6
DESENHO INDUSTRIAL (ISESC)	77736/76	100	N	4
PEDAGOGIA (CEUBAN)	75489/75	300	N	3
- Administração Escolar				
- Orientação Educacional				
- Supervisão Escolar				
ADMINISTRAÇÃO (CEUBAN)	79064/76	300	N	4
- Comércio Exterior				
ODONTOLOGIA (CEUBAN)	1197/79	100	M/V	4

Fonte: UNICEB - Vice-Reitoria Acadêmica, 1986

As faculdades funcionam em três **campi**: **Campus** Santa Cecília, originário do ISESC, e **Campi** Bandeirantes I e II, organizados a partir do CEUBAN.

Nos primeiros anos da década de 80, expressa-se a natureza cada vez mais complexa e diferenciada da sociedade brasileira, pela falência do modelo de desenvolvimento nacional e agravamento da crise econômica com seus desdobramentos na política e no interior das instituições. A segmentação e diferenciação marcam as formas de organização social e manifestação política.

Os movimentos sociais fermentados nos anos de autoritarismo “*criam novos atores, instauram novo discurso ideológico e abrem novos espaços de participação*” (CARDOSO, 1984).

Na universidade brasileira, em meio a contradições e ambigüidades, ressurgiu a discussão interna e se movimentaram os professores, estudantes e funcionários para reivindicações e participação nas instâncias decisórias.

O corpo docente da UNICEB se sentia duplamente confrontado: pela dinâmica interna com sua problemática específica e pelos desafios que se lançaram no meio universitário brasileiro.

As demandas dos grupos internos e externos que davam suporte às opções políticas da instituição exigiam que se definisse claramente a identidade da organização universitária, voltada à produção e circulação do saber articulado às práticas daqueles grupos. Ao mesmo tempo, as relações de poder se rearticulavam em função da autonomia dos grupos nos diversos **campi** da Instituição. Uma nova sistemática de planejamento e

controle participativo tornava mais centralizadas as opções por determinados objetivos e a instrumentalização de recursos ensejava à administração superior manejo mais efetivo do processo produtivo.

O Projeto Institucional da UNICEB vincula-se explicitamente à experiência de duas instituições de ensino superior credenciadas, com amplos serviços prestados à comunidade: o Instituto Superior de Educação Santa Cecília (ISESC), com uma vivência de vinte e cinco anos ligados ao ensino, dezesseis dos quais ao ensino e à pesquisa em nível superior, o Centro de Estudos Unificados Bandeirantes (CEUBAN), com trajetória de dezessete anos também dedicados à educação, em nível de 3º grau.

O Projeto Institucional da UNICEB buscava o programa de redefinição da atuação universitária nas dimensões substantivas e nos mecanismos de governo e recursos com objetivos próprios.

A UNICEB estrutura-se, juridicamente, como uma instituição particular de ensino superior, mantida pela SUSAN, tendo por objetivos:

- “I - ministrar o ensino superior em todas as suas modalidades;
- II - elaborar programas de pesquisa e estudo, que forneçam subsídios para a solução dos problemas regionais e nacionais;
- III - estender à comunidade, sob a forma de cursos, serviços e produtos, atividades de ensino, pesquisa e tecnologia;
- IV - promover-se como centro de elaboração e comunicação de cultura, de modo que responda às necessidades econômicas, sociais e políticas do País;
- V - formar profissionais habilitados ao desempenho de suas funções;
- VI - servir de organismo de consulta, assessoria e prestação de serviços à comunidade e a instituições oficiais e particulares”

(UNICEB. Estatutos da Universidade Santa Cecília dos Bandeirantes, art. 3º, 17 de fevereiro de 1984).

“Luta-se por superar a concepção e a prática paralela das funções de ensino, pesquisa e extensão e as idéias de prioridades lógicas e cronológicas entre elas para se chegar a percebê-las não como funções de uma universidade situada como que fora e independente delas, mas como dimensões substantivas da universidade”. Este depoimento, do reitor Milton Teixeira, por ocasião da Instalação da Casa do Professor, em 18 de maio de 1988, marca algumas tensões na vida universitária (PENTEADO, 1991 b:40)

A ação das instituições de ensino superior mantidas pela SUSAN permitia uma distribuição mais equilibrada do pessoal docente e auxiliar, das funções e recursos em núcleos de identidades mais bem demarcadas em áreas específicas do saber e do fazer.

A estrutura da universidade, prevista nos Títulos II, III e IV do Estatuto, obedece ao artigo 11 da Lei 5.540/68, em três níveis decisórios e administrativos: 1 Central: representado pelos órgãos superiores de deliberação coletiva (Conselho Universitário e Conselho de Ensino e Pesquisa) e executivo (Reitoria); 2 Setorial: representado pela Congregação, Conselhos Departamentais e Diretorias de Faculdades e 3 Básico: representado pelos Colegiados e Chefias de Departamentos, vinculados às unidades.

O Projeto Institucional da UNICEB atesta que os departamentos, como instâncias deliberativas setoriais, funcionam colegialmente com o pessoal docente neles colocado e representação estudantil. A eles compete a dinamização dos mecanismos de cultivo do saber nas áreas específicas de

conhecimento, a descentralização das decisões referentes à vida acadêmica, a programação e execução da ação universitária nos campos de ação próprios, a discussão das políticas institucionais amplas e a responsabilidade direta pela coordenação dos cursos.

“A unidade básica de organização universitária é o Departamento, para todos os efeitos de organização didático-pedagógica, compreendendo disciplinas de uma mesma área ou de áreas afins. Compõem o departamento todos os professores que ministram disciplinas do mesmo e os representantes do corpo docente. Como faculta a Lei 5.540/68, a UNICEB se estruturou com base nos Departamentos, congregados em unidades mais amplas que são as faculdades” (DOCUMENTA 305, Brasília, maio, 1986).

Conforme o professor Fernando Bressiani, chefe do Departamento de Mecânica, alguns departamentos, por não disporem de recursos e tempo ou incapacidade de inovar, não assumiram a administração e desenvolvimento do pessoal docente neles alocado (UNICEB. Ata da Reunião do Colegiado dos Departamentos, 16/3/1989: 13).

As coordenações dos **campi** (Santa Cecília e Bandeirantes I e II) conjugam esforços nas diversas áreas em torno de um comando independente. Poderiam explicitar melhor e operacionalizar com mais eficácia certas perspectivas comuns, suprimir diferenças de caráter burocrático mais que de concepção e métodos de trabalho e acentuar os traços das práticas sociais. Dessa forma se criariam condições para a transparência das identidades e articulações com vistas às políticas de ensino, pesquisa e extensão específica para cada **campi**.

Os **campi** da Universidade Santa Cecília dos Bandeirantes sempre tiveram vida própria no que tange à organização acadêmica e administrativa. Mantêm-se como unidades distintas, embora integrados na administração central (Conselho Universitário, Conselho de Ensino e Pesquisa e Reitoria) obedecendo a orientações emanadas dos órgãos superiores da Universidade referentes a procedimentos formais e burocráticos.

O período em análise da transformação da IES em Universidade é mais de consolidação e rearticulação do que de expansão do ensino, caracterizando-se esta última apenas pela implantação dos cursos estabelecidos no Plano de Expansão, quando da aprovação da UNICEB, em 1985 (Quadro VII).

As rearticulações das dimensões de extensão, pesquisa e ensino vinham proporcionar condições outras de enraizamento de grupos concretos de alunos, professores e pesquisadores na região e colocar exigências de reflexão teórica e contribuição científica.

O funcionamento do **campus** universitário favorecia o repensar formas de organização diferentes dos modelos impostos pela Reforma Universitária: organização em núcleos de estudo e pesquisa, como espaços alternativos que integram docentes, estudantes, pesquisadores segundo objetivos comuns e finalidades interdisciplinares.

A estruturação destes núcleos incentivou a aglutinação de docentes, pois permitiu que um professor desenvolvesse suas atividades, principalmente as de pesquisa e extensão, em qualquer unidade acadêmica. Isso vem favorecendo uma reflexão sobre a estrutura departamental como é definida hoje.

QUADRO VII
CURSOS, HABILITAÇÕES, VAGAS, DURAÇÃO E ATOS
LEGAIS DE AUTORIZAÇÃO E RECONHECIMENTO
1993

CURSOS E HABILITAÇÕES	AUTORIZAÇÃO		RECONHECIMENTO		Nº DE VAGAS	TURNO	DURAÇÃO EM ANOS
	PARECER	DECRETO	PARECER	DECRETO			
ADMINISTRAÇÃO	1663/74	74516/74	3177/77	81178/78	300	N	4
DANÇA	02/86	2/86	119/91	2373-A/91	200	D	4
DIREITO	21/87	23/87	64/92	668/92	200	D/N	5
CIÊNCIAS ECÔNOMICAS	04/86	4/86	175/92	1270/92	100	N	5
EDUCAÇÃO FÍSICA	213/69	64400/69	463/72	70720/72	200	N	4
ESTUDOS SOCIAIS	1000/72	71301/72	72/75	75488/75	300	-	3
PEDAGOGIA	1000/72	71301/72	71/75	75489/75	300	N	3
ODONTOLOGIA	1536/76	77925/76	1346/79	1197/79	100	D	4
HISTÓRIA	542/85	970/85	118/91	990/91	150	N	3
GEOGRAFIA	542/85	970/85	118/91	990/91	150	N	3
CIÊNCIAS CONTÁBEIS	49/92	49/92	-----	-----	100	N	5
EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	1605/74	74537/74	4852/75	77278/76	100	N	2
— Artes Plásticas							3
— Desenho							3
CIÊNCIAS	430/75	75531/75	1045/77	79871/77	80	N	2
— Matemática							3
— Física							3
— Química							3
— Biologia							3
BEL. MATEMÁTICA	432/80	84859/80	747/85	3/86	60	N	4
BEL. EM QUÍMICA	432/80	84859/80	747/85	3/86	100	N	4
ENGENHARIA CIVIL	4814/75	77080/76	27/80	212/80	400	N	6
ENGENHARIA INDUSTRIAL	3513/77	81555/78	186/82	453/82	500	N	6
— Mecânica							
— Elétrica							
ENGENHARIA ELÉTRICA	3/86	3/86	97/91	989/91	300	D/N	5/6
— Eletrônica							
BEL. CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	1/86	1/86	96/91	985/91	100	N	4
BEL. CIÊNCIAS DA COMPUT.	1/86	1/86	95/91	954/91	200	N	4
ENGENHARIA QUÍMICA	58/92	58/92	-----	-----	100	N	6
COMUNICAÇÃO SOCIAL	62/92	62/92	-----	-----	200	N	4
— Jornalismo							
— Publicidade e Prop.							
DESENHO INDUSTRIAL					100	N	4
— Projeto de Produto	1448/72	71762/73	1195/76	77736/76			
— Programação Visual	6/86	6/86	94/91	953/91			

Fonte: UNICEB - Vice-Reitoria Acadêmica, 1993

Ampliam-se as vinculações da instituição com o mundo universitário mais amplo e com instituições culturais e de pesquisa sob a forma de convênios interinstitucionais. Da mesma forma desenvolvem-se as áreas de ampliação do espaço físico (Quadro VIII).

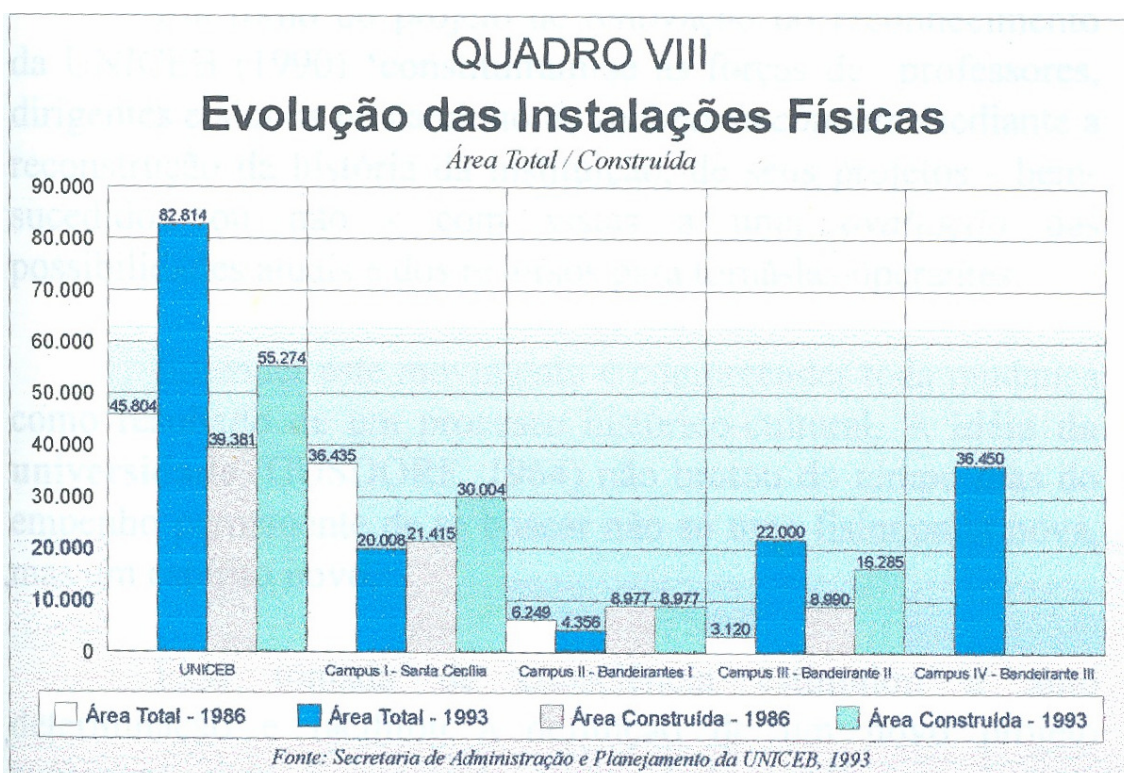
Uma composição singular fazia com que a fundação mantenedora (SUSAN) e as instituições mantidas (ISESC e CEUBAN), embora formalmente distintas, se tornassem inseparáveis nas lutas comuns que assumiram na região, durante a construção histórica, com vistas a uma consciência mais lúcida das situações vividas e mais crítica de seus projetos institucionais.

A coordenadora do **campus**, prof^a Lúcia Furlani, acredita que *“no âmbito desta instituição, há por parte de um grupo de professores a percepção de que o problema desta universidade e da universidade brasileira envolve não só aspectos técnicos, como tem caráter político exigindo análise e tratamento específico”* (ISESC. Ata da Reunião do Conselho Universitário, 31 de agosto de 1989:27.

A mudança organizacional (anos 90)

Os acontecimentos que pontuam os anos 90 refletem o caráter permanente e tensionante das situações.

As parcerias aumentam as tensões, pois cresce a pressão por transparência. Em ações compartilhadas, se o problema forja a parceria, esta pode levar a novas tensões que se inserem na solução do problema. Certamente esta perspectiva está ligada a fenômenos mais organizados e reivindicatórios.



Do ponto de vista qualitativo, pode-se dizer que esta universidade está apresentando processos complementares de *auto conhecimento, inovação, avaliação e integração* (OLIVER, 1993: 77).

Dentro da UNICEB, no diálogo e na participação de grupos, forjam-se algumas chaves para uma vida institucional melhor.

Em torno do projeto de renovação do reconhecimento da UNICEB (1990) constituíram-se as forças de professores, dirigentes e alunos no caminho do *autoconhecimento* mediante a reconstrução da história da instituição, de seus projetos - bem-sucedidos ou não - com vistas a uma *avaliação* das possibilidades atuais e dos recursos para torná-las operantes.

Entender este movimento é compreender toda mudança como resultado de um processo histórico-cultural. A **idéia da universidade** (GUSDORF, 1964) não brotou do tempo mas do empenho permanente de se buscar não só uma fisionomia nova, mas um espírito novo.

Essa tomada de consciência estimulou a auto determinação e facilitou a definição de um novo projeto autônomo, com o apoio da comunidade acadêmica, em um sentido político e simbólico-cultural, na medida em que se enraizou na vida dos agentes internos.

As formas estruturais representam adaptações aos objetivos e prioridades de cada um dos **campi** da Instituição e facilitam a abertura para a busca de soluções para os problemas da população brasileira e para apoiar o desenvolvimento sócio-econômico do país, funções atreladas ao “*ethos acadêmico*” da universidade.

Em 26 de agosto de 1993, a SUSAN, mantenedora da UNICEB, encaminhou ao Conselho Federal de Educação consulta sobre a legalidade e viabilidade de uma cisão da entidade mantenedora e da entidade mantida.

O conselheiro dr. Genaro de Oliveira, no Parecer CFE nº 578/93, aprovado em 5 de outubro de 1993, analisa os aspectos jurídicos da questão e manifesta-se pela viabilidade da cisão pretendida.

As duas instituições Universidade Santa Cecília, mantida pelo Instituto Superior de Educação Santa Cecília, e a Universidade Metropolitana Santista, mantida pelo Centro de Estudos Unificados Bandeirantes, elaboram seus projetos nos termos da Resolução CFE nº 2/94 e do art. 7º da Lei 5.540/68.

O relatório da Comissão Verificadora, composta pelos professores Ruy Carlos de Camargo Vieira (USP), Maurício Lanski (UNB) e José Rogério da Costa Vargens (UFB), em cumprimento à portaria do CFE nº 240, é apresentado em três partes e anexos, que apontam sua identidade e vocação distintiva.

. As partes resultantes da cisão já tiveram, por extenso período, personalidade própria, uma vez que a atual Universidade resultou da fusão dessas partes que agora querem separar-se.

. As instituições originárias assumiram a autonomia com responsabilidade, pois, ao longo de quase uma década de experiência, não se verificou expansão descontrolada, sendo revelador o fato de todos os cursos de graduação oferecidos já se encontrarem devidamente reconhecidos.

. A separação é como uma situação de fato, com a individualidade de **campi** distintos e inevitável duplicação de meios, mas sem prejuízo da universalidade de campo, que reside, simultaneamente, numa e noutra parte, com atividades nas múltiplas funções universitárias: o ensino, a pesquisa e a extensão.

. A separação se propõe e se exerce pela existência de vocações distintas, sem qualquer divergência entre as partes.

. Os dois momentos históricos (1986 - transformação em universidade e 1993 - mudança organizacional) distinguem caminhos que mostram a identidade institucional em busca da qualidade e da pertinência social.

. A cisão não oferece qualquer prejuízo a alunos, professores ou servidores.

. Assim, a Comissão conclui sua análise, manifestando-se favoravelmente à cisão da Universidade Santa Cecília dos Bandeirantes em duas Universidades: a UNISANTA - Universidade Santa Cecília, e a UNIMES - Universidade Metropolitana Santista, a serem mantidas pelo ISESC e CEUBAN, conforme propostas formuladas nos processos.

A Universidade Santa Cecília para mudança qualitativa enraíza-se na trajetória do ensino superior da Baixada Santista, reinterpretada para dinamizar o entendimento das situações vividas interna e externamente pela sua comunidade acadêmica.

Sob os contornos explicitados apresenta-se a construção de uma proposta de gestão favorecendo ações compartilhadas, orientadoras de uma cultura do coletivo.

V

GESTÃO COMPARTILHADA: ação coletiva e identidade

*Um galo sozinho não tece uma manhã;
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro: e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos*

João Cabral de Melo Neto

Histórico

Em função das discussões do desmembramento da Universidade Santa Cecília dos Bandeirantes, professores, dirigentes, funcionários e alunos sob a iniciativa da Reitoria, julgaram necessário aperfeiçoar a proposta de gestão para dinamizar o ensino superior de forma autônoma e qualitativa.

Este processo coletivo de discussão faz parte da trajetória da Instituição, habituada a repensar continuamente seu destino. Cumpriu, assim, várias etapas, sendo as mais significativas:

- . o reconhecimento da UNICEB, em 1986, com a fusão do Instituto Superior de Educação Santa Cecília (ISESC) e do Centro de Estudos Unificados Bandeirantes (CEUBAN);

- . a apresentação de proposta sobre a viabilidade de desmembramento da entidade mantenedora (SUSAN) e da entidade mantida (UNICEB), no período de 1993 a 1995, com ampla participação nas diversas unidades e órgãos desta universidade;

- . a aprovação da Política Acadêmica, em 16/03/1994, na Reunião do Conselho Universitário e do Conselho de Ensino e Pesquisa;

- . a implementação do Programa de Avaliação Institucional em consonância com as diretrizes do PAIUB - Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras, a partir de 1995;

- . o reconhecimento da Universidade Santa Cecília (UNISANTA) e da Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES), em 10 de dezembro de 1995, a partir do desmembramento da UNICEB.

Aperfeiçoar a proposta de gestão significava uma reflexão crítica sobre a prática institucional com o propósito de

verificar seus *limites e possibilidades* configurados em referência de seu projeto educacional e, principalmente, promover sua transformação para além das diferentes vivências já desenvolvidas e em realização com êxito nas diversas unidades e instâncias.

Para a comunidade acadêmica, neste momento, era necessário, mais do que englobar todas as experiências realizadas, avaliar a idéia da universidade que se quer.

Tratava-se de um processo compartilhado de auto-orientação de toda a universidade e, ao mesmo tempo, um nível privilegiado de *análise e intervenção*. Encontrava-se, assim, associado ao reforço da autonomia e à construção de instrumentos suscetíveis de concretizá-la na Política Acadêmica.

Aprovada em 1994, a Política Acadêmica conjuga as dimensões da cidadania e da ciência, ao compatibilizar as vocações científicas e políticas da universidade que, segundo Marilena Chauí, traduzem a relação entre conhecimento e cidadania (CHAUÍ, 1995).

A implementação da gestão compartilhada, em coerência com o projeto educacional da UNISANTA, mostra-nos a importância de um *projeto comum* em que diferentes segmentos sejam acolhidos como parceiros e possam expressar suas posições, sentindo-se contemplados e participantes.

Este desencadeamento possibilitou o aprofundamento do compromisso social, na medida em que fortaleceu decisões para melhorar a qualidade dos serviços que a instituição presta a sua clientela, ao Estado e ao País.

Ivani Fazenda entende que a alegria da parceria se manifesta no prazer de compartilhar falas, espaços, presenças, ausências, silêncios. Prazer em dividir e, no mesmo movimento, multiplicar, prazer em subtrair para no mesmo momento adicionar, em outras palavras, separar para, no mesmo tempo, juntar. Prazer de ver no todo a parte ou vice-versa, a parte no todo (FAZENDA, 1994: 12-13).

A estruturação da Proposta de Gestão Compartilhada compreende os blocos organizadores: objetivos; fases/procedimentos; focos de análise; execução.

Objetivos

1 Construir e consolidar um projeto político acadêmico, sustentando os princípios de autonomia, descentralização e participação, norteado pela relevância científica e compromisso político-social.

2 Articular as fases acadêmica e administrativa que constituem as dimensões integrantes da Política Acadêmica.

3 Aproximar a Universidade da sociedade através de processos que possibilitem modos organizacionais mais compartilhados pelas vias associativas e avaliativas.

4 Aprofundar a identidade da UNISANTA voltada para a qualidade e construção da cidadania.

Fases/procedimentos

O desencadeamento da Proposta de Gestão Compartilhada compreende quatro fases em nível de formação-ação e investigação-ação.

Fase 1 Sensibilização - ações no sentido de sensibilizar a comunidade para o processo de gestão; discutir experiências participativas já realizadas e em realização na universidade; constituição das equipes de elaboração da proposta; definição de programa e plano de atuação.

Fase 2 Diagnóstica - compreende a interpretação de relatórios dos sujeitos, partindo do levantamento e análise de dados quantitativos e qualitativos apoiados na constatação da situação atual.

Fase 3 Produção Compartilhada - análise crítica; elaboração coletiva de documentos, com vistas à qualidade e sua adequação ao Projeto Educacional.

Fase 4 Institucionalização (em andamento) compreende, a partir da avaliação coletiva do processo vivenciado na UNISANTA, a institucionalização da proposta na estrutura da universidade e a publicação dos resultados.

Focos de análise

Os focos de análise, ou seja, os objetos, as instâncias sobre os quais incidem as preocupações da proposta compartilhada, são:

1 Contexto: instâncias colegiadas que compõem a UNISANTA.

2 Dinâmica institucional: as dimensões acadêmica e administrativa.

Orientados pela Política Acadêmica, estão estruturados em torno da questão central: como se articulam os pressupostos

e a corporificação da gestão nas *dimensões administrativa e acadêmica*?

Execução

A iniciativa partiu da Reitoria num quadro de ações e estudo da Política Acadêmica, que consistiu, antes de mais nada, no lançamento de uma dinâmica de redes de informação, de partilha de poderes e de (re)construção da identidade institucional.

Este construto não resulta apenas de uma reflexão do projeto UNIVERSIDADE para o reconhecimento da UNISANTA, mas, ainda, de um conjunto de modificações na gestão em que ele se insere.

A execução proposta, desenvolvida no período 1993-1995, exigiu a estruturação de uma Equipe Gestora nível da administração superior da universidade e grupos de trabalho de unidades acadêmicas, envolvendo coordenação de cursos, direções e colegiados, com participação de professores, funcionários e alunos.

A articulação dos GTs de Unidades está sendo realizada por uma Comissão Coordenadora composta pelos representantes desses grupos, de segmentos da comunidade, educadores convidados e Equipe Técnica de Assessoria.

O papel desempenhado por cada um conforme as atribuições iniciais permite estabelecer que competia à Equipe Gestora fomentar condições favoráveis para a criação de um espaço de autonomia, disponibilizando os meios para sua efetivação.

A Comissão Coordenadora tem como função: orientar e coordenar o desenvolvimento de todo o processo; orientar a realização das atividades a serem executadas pelo grupo executivo; subsidiar processos complementares de formação-ação de acordo com a necessidade dos grupos.

Os GTs de Unidades (3), formados de dirigentes, professores, alunos, pessoal administrativo e técnico, da Faculdade de Engenharia, Faculdade de Ciências e Faculdade de Artes e Comunicação, têm como funções: coordenar a participação dos professores, alunos e funcionários na Unidade e apresentar sugestões para a elaboração coletiva de documentos.

A Comissão Coordenadora está vinculada à Pró-Reitoria Acadêmica e ao Conselho de Ensino e Pesquisa (CEPE).

A construção da proposta na prática

As propostas não nascem por decreto, por determinação de portarias, por normas.

A atuação da Reitoria tem sido criar condições favoráveis, quer no que diz respeito à criação de um espaço de autonomia, quer disponibilizando meios de efetivá-la.

Diante desse quadro, estávamos ainda em uma situação inicial, embora indispensável ao processo. Na fase da construção da competência individual e coletiva procurando captar a gestão *como ela existe* na realidade. Compreender que toda mudança é resultado de um *processo histórico-cultural*, condicionando muitos dos resultados de qualquer esforço.

A constituição da Comissão Coordenadora e das Equipes de Unidades aconteceu por consenso, em função do

Projeto UNIVERSIDADE e da abertura à participação de toda a comunidade acadêmica.

A abordagem de trabalho dos grupos era no sentido de evitar que o debate sobre uma proposta aprofundasse o fosso entre o discurso e a realidade vivida.

Assinale-se que, de acordo com o cronograma, são flexíveis as fronteiras entre as atividades e o tipo de reagrupamento.

Ocorreram reuniões-seminário, momentos intensos de investigação e levantamento sob orientação de grupos de trabalho específicos e encontros de equipes de unidades com os demais envolvidos nas Faculdades, trocas de experiências com Instituições e pesquisadores, reflexões com outros segmentos da sociedade.

Sensibilizar para a participação significou gerir um processo de negociação de complexidade com margem de incerteza.

A Comissão Coordenadora procurou conhecer os diferentes grupos existentes, as estratégias e traçar um programa de discussão/negociação em que cada um interviesse de forma adequada aos seus interesses e capaz de reforçar a participação.

Tínhamos certo de que a representação produzida não pode ser efetivamente construída e partilhada por vários sujeitos, se não for objeto de um projeto comum. *“A qualidade e a eficácia são tanto maiores quanto mais explicitadas socialmente forem os seus resultados e o seu processo de elaboração”* (BARBIER, 1993:79).

QUADRO IX
GRADUAÇÃO - MATRÍCULAS E CONCLUÍNTES
(POR CURSO)

CURSOS	SITUAÇÃO EM 1986				SITUAÇÃO EM 1993			
	TURNOS (*)	VAGAS INICIAIS ANUAIS	TOTAL DE MATRIC	CONCLUÍNTES	TURNOS (*)	VAGAS INICIAIS ANUAIS	TOTAL DE MATRIC	CONCLUÍNTES
ADMINISTRAÇÃO (C)	N	300	878	170	N	300	884	169
DANÇA (C)	D	-	-	-	D	200	11	-
DIREITO (C)	D/N	-	-	-	D/N	100	1254	190
CIÊNCIAS ECÔNICAS (C)	N	-	-	-	N	100	211	21
EDUCAÇÃO FÍSICA (C)	N	200	584	165	N	200	763	-
ESTUDOS SOCIAIS (C)	-	300	40	9	-	-	-	-
PEDAGOGIA (C)	N	300	582	85	N	300	454	160
ODONTOLOGIA (C)	D	100	417	107	D	100	417	96
MATEMÁTICA (SC)	D	-	-	-	D	50	17	-
BIOLOGIA (SC)	D	-	-	-	D	50	20	-
HISTÓRIA (C)	N	-	-	-	N	150	82	17
GEOGRAFIA (C)	N	-	-	-	N	150	61	20
CIÊNCIAS CONTÁBEIS (C)	N	-	-	-	N	100	99	673
EDUCAÇÃO ARTÍSTICA (SC)	N	200	351	29	N	100	191	39
— Artes Plásticas								38
— Desenho								-
CIÊNCIAS (SC)	N	240	1268	176	N	80	226	72
— Matemática								29
— Física								7
— Química								13
— Biologia								41
BEL. MATEMÁTICA (SC)	N	-	-	-	N	60	228	38
BEL. EM QUÍMICA (SC)	N	-	-	-	N	100	308	36
ENGENHARIA CIVIL (SC)	N	120	612	52	N	400	933	26
ENG ^a . INDUSTRIAL (SC)	N	200	1746	83	N	500	2.532	107
— Mecânica								50
— Elétrica								27
ENGENHARIA ELÉTRICA(SC)	-	-	-	-	D/N	150	494	18
— Eletrônica								25
BEL. CIÊNC.BIOLÓGICAS(SC)	-	-	-	-	N	100	224	80
BEL. CIÊNC. COMPUT. (SC)	-	-	-	-	N	200	175	23
ENGENHARIA QUÍMICA (SC)	-	-	-	-	N	200	344	-
COMUNICAÇÃO SOCIAL (SC)	-	-	-	-	N	200	344	-
— Jornalismo								-
— Publicidade e Prop.								-
DESENHO INDUSTRIAL (SC)	N	100	358	59	N	100	191	-
— Projeto de Produto								-
— Programação Visual								-
TOTAIS		2.060	6.836	935		3.890	10.876	2.015

Fonte: UNICEB - Secretaria Geral da Graduação, 1993. (SC) = Campus Santa Cecília. (C) = Campus Bandeirantes I e II

QUADRO X

DEMONSTRATIVO DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO "LATO SENSU" EM 1993

Campus Santa Cecília

DEPTO.	CURSOS	CARGA HORÁRIA	NÚMERO DE PARTICIPANTES
DCB	Engenharia de Controle da Poluição	440	20
DPO	Gestão da Qualidade e Produtividade	476	28
DCO	Ciência da Computação	360	25
DCO	Computação e Sistemas Digitais	360	30
DPO	Eng. de Segurança do Trabalho	700	25
DCH	Metodologia do Ensino Superior	360	38
DCB	Biologia Marinha	432	28
DME	Matemática Financeira	420	25
DAE	Arte / Design	360	32
DAE	Artes Plásticas	360	36
DCH	Engenharia Econômica	360	26
CCP	Especialização em Cirurgia Plástica	848	25
DCB	Biologia Clínica	420	21

Fonte: Campus Santa Cecília - Coordenadoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 1993

Diante desse quadro alguns indicadores acadêmicos se constituem em peças importantes para auxiliar a criação, acompanhamento e avaliação de propostas de modificações.

1 Crescente *processo de institucionalização*, considerando um conjunto organizado de experiências, vivências e de situações estimuladoras do desenvolvimento do ser humano:

- . sistematização dos projetos de cursos de graduação e pós-graduação (Quadros IX e X);

- . estímulo às práticas de pesquisa e extensão (Quadros XI e XII);

- . início do processo avaliativo orientado para a corporificação da qualidade e

- . cooperação interinstitucional acentuada, visando ao incremento da qualidade de recursos humanos e à divulgação da produção científica e cultural (Quadro XIII).

2 Elaboração de *documentos subsidiários* que caracterizam os valores e os parâmetros para a Política Acadêmica no cotidiano da UNISANTA:

- . Política de Capacitação Docente;

- . Inovação Curricular para os cursos de graduação e

- . I e II Seminário de Avaliação Institucional (27 a 29 de junho de 1995; 29 a 31 de outubro de 1995).

3 Preocupação com ações e definição de metas (e incentivos) que ampliassem a abrangência do significado da *qualificação docente e administrativa* (esta última em nível menos acentuado).

QUADRO XI
PRODUÇÃO CIENTÍFICA POR DEPARTAMENTO
PROJETOS DE PESQUISA (1992-1993)

Campus Santa Cecília

DEPARTAMENTOS	INICIAL	ANDAMENTO	CONCLUÍDO	TOTAL
ARTES E EXPRESSÃO	--	03	01	04
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	01	06	01	08
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS	01	03	09	13
COMPUTAÇÃO	03	04	--	07
COMUNICAÇÃO	03	--	--	03
ELETRICIDADE	--	04	01	05
ENG. CIVIL E CIÊNCIAS GEOLÓGICAS	02	07	--	09
FÍSICA	--	01	02	03
MATEMÁTICA E ESTATÍSTICA	--	02	--	02
MECÂNICA	--	04	02	06
PROJETOS E OPERAÇÕES INDUSTRIAIS	--	01	--	01
QUÍMICA	--	03	04	07
TOTAIS.....	10	38	20	68

Fonte: Campus Santa Cecília - Coordenadoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 1993

QUADRO XII
PROJETOS DE EXTENSÃO POR DEPARTAMENTO
(1992-1993)

Campus Santa Cecília

DEPARTAMENTOS	FASES DO PROJETO			
	INICIAL	ANDAMENTO	CONCLUÍDO	TOTAL
ARTES E EXPRESSÃO	01	04	--	05
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	01	10	04	15
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS	02	05	01	08
COMPUTAÇÃO	02	03	04	09
COMUNICAÇÃO	02	--	--	02
ELETRICIDADE	--	04	--	04
ENG. CIVIL E CIÊNCIAS GEOLÓGICAS	05	02	--	07
FÍSICA	--	--	01	01
MATEMÁTICA E ESTATÍSTICA	01	01	--	02
MECÂNICA	06	05	--	11
PROJETOS E OPERAÇÕES INDUSTRIAIS	02	01	--	03
QUÍMICA	--	02	--	02
TOTAIS.....	22	37	10	69

Fonte: Campus Santa Cecília - Coordenadoria de Extensão e Cultura, 1993

QUADRO XIII

Convênios Interinstitucionais (1989-1993)

Universidade Portucalense	PORTUGAL	Desenvolvimento e Intercâmbio Cultural e Científico	ABR / 89
COSIPA-Cia. Siderúrgica Paulista	BRASIL	Transferência de Tecnologia em pesquisa e desenvolvimento em Engenharia de Segurança do Trabalho	JUN / 89
Secretaria de Planejamento Prefeitura Municipal de Santos	BRASIL	Elaboração e Estudos de um Plano de Preservação Ambiental Urbano de Santos	NOV / 89
ABCQ-Associação Brasileira de Controle de Qualidade	BRASIL	Assessoria em Gestão da Qualidade e Produtividade	JAN / 90
FUNDACENTRO-Fundação Jorge Duprat Figueiredo	BRASIL	Assessoria, Organização e Planejamento na capacitação e treinamento de pessoal Técnico das Indústrias de Cubatão - São Paulo, envolvendo participação da UNISANTA e FUNDACENTRO. Assessoria e acompanhamento da implantação de programas de Qualidade Total dirigidos a Executivos e Engenheiros	JAN / 90
Universidade de Córdoba	ARGENTINA	Estágio e desenvolvimento de pesquisas na área de produção e informação	JAN / 91
Universidade de El Salvador	ARGENTINA	Intercâmbio de docentes e transferência de tecnologia em análises digitais	JAN / 91
Universidade Belgrano	ARGENTINA	Produção de Revista de Educação	FEV / 91
Universidade de Pittsburg	U.S.A.	Cooperação Didático-Científica na Área de Artes e Comunicação. Publicação de Pesquisas conjuntas	MAIO / 91
Secretaria de Administração Prefeitura Municipal de Santos	BRASIL	Concursos de Seleção para provimento de cargos a funções diversas, provas práticas, teóricas e entrevistas	JUN / 91
Université Jean Monnet	FRANÇA	Participação e Intercâmbio com o Centro de Estudos e Pesquisas em Expressão Contemporânea-Projeto Erasmus	NOV / 91
Institut Universitaire Di Technologie	FRANÇA	Participação nas discussões do grupo multidisciplinar de pesquisas e estudo em tecnologia	NOV / 91
Universidad de La Habana	CUBA	Cooperação Técnica e Científica na Área de Educação e Ciências Biológicas	JAN / 92
Ministério de Educação e Cultura	BRASIL	Programa de Alfabetização e Cidadania	JAN / 92
Prefeitura Municipal de Cubatão-Secretaria do Meio Ambiente	BRASIL	Projeto de Investigação e Acompanhamento da Implantação de Parques Ecológicos de Cubatão	FEV / 92
Universidade Jean Monnet	FRANÇA	Capacitação de Docentes e Intercâmbio Científico. Publicação Bibl. em Conjunto.	FEV / 92
JORNAL " A TRIBUNA"	BRASIL	Cooperação Cultural e Institucional para difundir conhecimentos através da leitura crítica e da discussão participativa	ABR / 92

QUADRO XIII (continuação)

CSTC - Cia. Santista de Transportes Coletivos	BRASIL	Museu dos Transportes, Subestação de Retificação	MAR / 92
COMUT	BRASIL	Consultas Bibliográficas	ABR / 92
MIC/STI	BRASIL	Consultas Bibliográficas	ABR / 92
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico	BRASIL	Capacitação de Docentes (Área Tecnológica)	JUN / 92
CETESB - Companhia de Tecnologia de Saneamento Ambiental	BRASIL	Estudos, Projetos e Disseminação do Programa Científico de Despoluição das Praias de Santos	JUN / 92
SABESP - Saneamento Básico do Estado de São Paulo	BRASIL	Estudo, Projetos e Disseminação Científica. Programa de Intercâmbio	JUN / 92
Universidade de Coimbra	PORTUGAL	GRATEKEEPERS - Documentação e Divulgação de Bibliografias	JUL / 92
Universidade do Minho	PORTUGAL	Pesquisas e Projetos de Investigação Científica em Resistência dos Materiais	JUL / 92
CODESP - Cia. Docas do Estado de São Paulo	BRASIL	Programa de reciclagem e treinamento em Administração e Informática	AGO / 92
ABM - Assoc. Brasileira de Metalurgia e Materiais	BRASIL	Cooperação Técnica e Cultural	SET / 92
Cia. De Saneamento Básico do Estado de São Paulo	BRASIL	Saneamento/Detecção de ligações clandestinas de esgoto.	OUT / 92
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente	BRASIL	Banco de Dados e Apoio às Pesquisas em Educação Ambiental	JAN / 93
PETROBRAS - Refinaria Presidente Bernardes	BRASIL	Transferência de Tecnologia e Pesquisas Conjuntas nas Áreas de Desenvolvimento Ambiental	JAN / 93
CIESP/FIESP	BRASIL	Desenvolvimento de Projetos e Programa de Capacitação Profissional a Indústrias de Cubatão	FEV / 93
Programa Interuniversitário para Distribuição do Livro	BRASIL	Cooperação Técnica e Cultural	MAI / 93
Universidade de Buenos Aires	ARGENTINA	Cooperação e Pesquisas de Ensino via Telemática	JUN / 93
BITNET, INTERNET e RENPAC	BRASIL	Consultas Bibliográficas	JUN / 93
ABEU - Associação Brasileira de Editoras Universitárias	BRASIL	Cooperação Técnica e Cultural	JUL / 93
CAPES - Fund. Coord. de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior	BRASIL	Capacitação e apoio à publicações bibliográficas	JUL / 93

QUADRO XIII (continuação)

SEBRAE - Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas	BRASIL	Desenvolvimento de projetos voltados ao incremento das Micro e Pequenas Empresas	JUL / 93
Secretaria de Agricultura e Abastecimento - Coordenadoria da Pesquisa Agropecuária (Instituto de Pesca)	BRASIL	Desenvolvimento de estudos e pesquisas do ambiente aquático e da tecnologia aplicada para a exploração de recursos marinhos e águas continentais	AGO / 93
BM do Brasil	BRASIL	Produção e disseminação científica, elaboração de banco de dados, transferência de tecnologia referente à área de produção da informação e símbolos	SET / 93
FUSP - Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo	BRASIL	Desenvolvimento de estudos e pesquisas teóricas e aplicadas, desenvolvimento de produtos e de programas de treinamento, utilização de laboratórios, oficinas, equipamentos e material bibliográfico	NOV / 93
Secretaria de Metropolização (PMS)	BRASIL	Estudos e projetos para a elaboração de atividades de pesquisa e extensão (Metropolização da Baixada)	NOV / 93
ASSECOB - Assoc. de Empresários da Construção Civil da Baixada Santista	BRASIL	Estudos e projetos de desenvolvimento da construção civil da Baixada Santista	DEZ / 93
SINDUSCON - Sind. Da Indústria da Construção Civil do Est. de São Paulo	BRASIL	Elaboração e desenvolvimento de escritório modelo para prestação de serviços e projetos industriais em engenharia	DEZ / 93
University of Newfoundland	CANADÁ	Intercâmbio científico, capacitação de docentes e publicações bibliográficas em conjunto na área de pesquisa básica	DEZ / 93
Fundação Biblioteca Nacional (RJ) - Casa do Livro	BRASIL	Desenvolvimento de apoio e incentivo à leitura - Programa PROLER	MAR / 94
Instituto Técnico Superior de Lisboa	PORTUGAL	Intercâmbio para Estudos Avançados de Saneamento e Controle Ambiental (Tecnologia de Modelo Reduzido)	MAI / 94
IBICT/PNUD/CNPq/MCP	BRASIL	Desenvolvimento de pesquisas e informações da Rede Nacional de Pesquisas	MAR / 94
Instituto Cultural Itaú	BRASIL	Instalação do Centro de Informação, com banco de dados em Cultura Brasileira e áreas afins	JUN / 94

Fonte: UNICEB - Pró-Reitoria Acadêmica e Administrativa, 1994

Os Quadros XIVa e XIVb mostram a qualificação e o regime de trabalho docente. As ações previam:

- . delegação da responsabilidade a programas de iniciação à docência, assessoramento didático-pedagógico, desenvolvimento de gestores na área acadêmica e administrativa às Faculdades e à Superintendência de Recursos Humanos, com apoio das licenciaturas, abriu espaço para um modelo de desenvolvimento de pessoal docente e administrativo;

- . favorecimento da auto-análise e da descoberta dos conhecimentos e habilidades que cada um pode pôr à disposição dos colegas, dos que precisa obter junto a eles e dos que, sozinho ou em grupo, deve buscar em outras fontes;

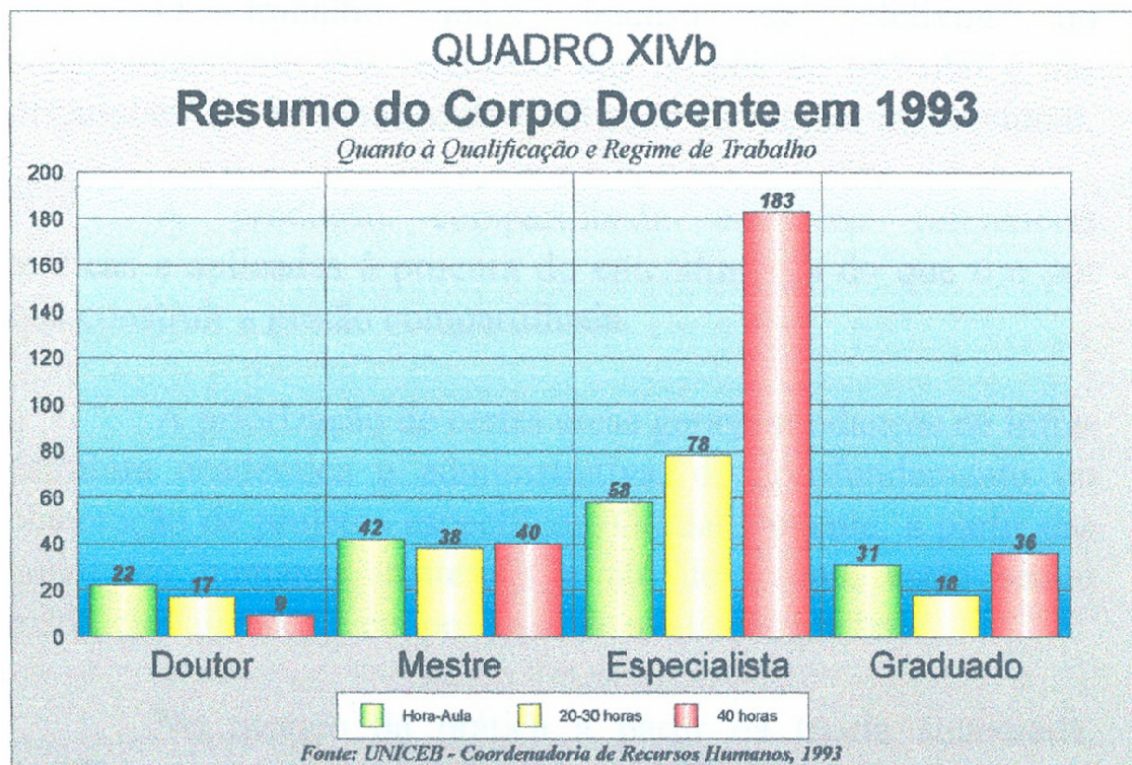
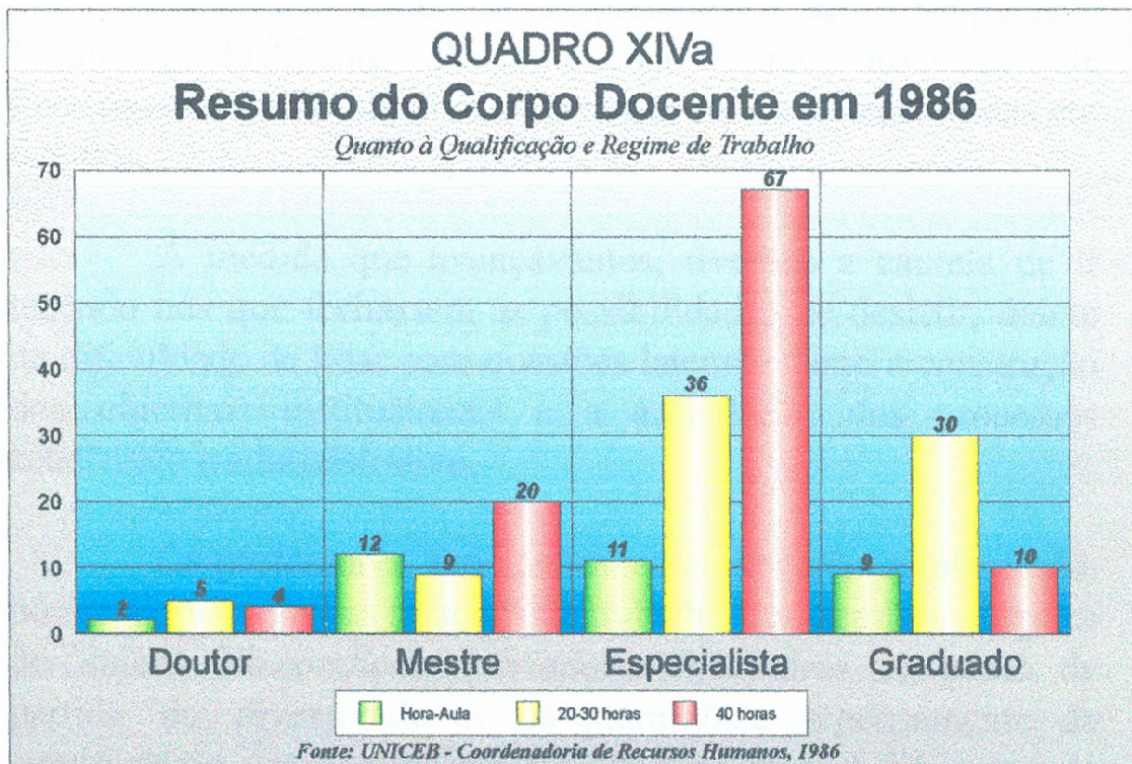
- . caracterização continuada dos professores, como partes interessadas em planejar, executar, avaliar e gerenciar as atividades-fim como gestores de órgãos e projetos, na UNISANTA ou em parceria com outras organizações;

- . desenvolvimento de programas de largo alcance, como o Programa de Integração de Novos Docentes e Funcionários, Programa de Desenvolvimento Gerenciado para Chefias Acadêmicas e Administrativas.

4 Ocorrência, em determinadas contingências, de mudança de papéis ou, mais exatamente, a sua intermutabilidade, uma concertação entre os sujeitos, numa dinâmica de autoformação:

- . os diretores das Faculdades criavam uma estrutura de permuta de reflexões não em função do ensino, mas tendo em vista as necessidades sociais da região e os problemas comuns que aí se colocam;

- . especialistas do Departamento de Mecânica passavam a raciocinar em termos de ação de formação: como tornar viável aos técnicos de laboratórios a realização, por eles mesmos, de ação de investigação em seus setores de trabalho?



. os funcionários do Departamento de Computação foram gradualmente desenvolvendo uma atividade de investigação com o objetivo de testar as reflexões elaboradas em comum.

À medida que avançávamos, tivemos a cautela de ir tecendo nós que fechassem as possibilidades de desistir, diante da dificuldade de lidar com questões latentes como a construção dos objetivos institucionais e a articulação dos processos acadêmico e administrativo.

Os professores, funcionários e alunos vêm construindo, pouco a pouco, novas relações de trabalho, refazendo os lugares de sujeito. Na *condição de criadores da história*, são ponto de partida da diversidade e da pluralidade de pensamento; da manifestação dos interesses e conflitos inerentes à diferença; da participação, como desafio ético.

O trabalho mais intenso se efetivou no acompanhamento dos relatórios dos grupos de trabalho e nas discussões dos Seminários de Avaliação do Projeto Institucional.

A produção compartilhada envolveu referências teóricas e aplicadas à procura do entendimento do que é e por que construir a gestão compartilhada.

A priorização de certas áreas gerava mudanças de infraestrutura acadêmica e administrativa, de aprofundamento ou elaboração de projetos específicos. Gradativamente, a partir das condições humanas, materiais e até de tempo, estão sendo institucionalizados e em processo de avaliação até hoje.

No avanço da prática a partir da teoria anunciada, verificamos que a prática compartilhada é centrada na

construção que se realiza no conjunto das parcerias de uma cultura do coletivo.

Esse exercício requer constante superação das dificuldades e obstáculos colocados para sua realização. Desafio que faz do educador um constante aprendiz:

- . exigência de um aprender a pensar as soluções em grupo, aproveitando o conhecimento, as contribuições tão variadas, somadas ao produto do refletir coletivamente, como fator de inovação e construção de novas propostas do fazer pedagógico;

- . propósito de um trabalho acadêmico, expressivo e político, voltado à construção do conhecimento crítico e facilitador do cultivo da ética;

- . necessidade de uma mudança de postura diante da vida, mesmo sendo um caminho demorado, complexo e difícil;

- . certeza de que a administração participativa é um processo cujo enriquecimento e aperfeiçoamento dependem da existência de dissidências, que incentivam a argumentação das propostas.

Análise e interpretação dos dados

Os relatórios dos grupos (Comissão Coordenadora, designada RCC, e Equipes das Unidades, REU/Ciências, REU/Artes e REU/Engenharia) e a observação participante do I e II Seminário de Avaliação do Projeto Institucional (SPT) pretenderam captar, neste caso específico, como se articulam os pressupostos e a corporificação da gestão nas dimensões administrativa e acadêmica.

A Tabela I traz as frequências por temática e as situações mais significativas.

TABELA I
Frequência das principais temáticas

Questão principal Temática	Articulação do processo administrativo e acadêmico
Objeto determinante da gestão	18%
Autonomia institucional	32%
Estruturas colegiadas	23%
Outras	27%

Fonte: UNISANTA, Relatórios da Comissão Organizadora e dos G.Ts das Unidades. Subsídios para uma Proposta de Gestão Compartilhada, fevereiro a outubro, 1995.

A análise da tabela permite afirmar a predominância da temática autonomia institucional.

Autonomia Institucional

I As mudanças a serem instituídas pelas esferas do Sistema de Educação por meio de Emenda Constitucional, Lei Complementar ou Ordinária, penetraram na UNISANTA com o posicionamento do Conselho Universitário e da comunidade acadêmica. **“A universidade conquista a autonomia a partir do momento em que está inserida na sociedade. É um conceito auto-aplicável”** (Ata da Sessão do CONSUN, 21/9/95, p.2).

Nesta data, o CONSUN aprovou, ainda, após discussão e apreciação do Plenário, o Documento Básico para a Questão da Autonomia Universitária, resultante dos estudos do I Seminário de Avaliação do Projeto Institucional (UNISANTA, 27a 29 de junho de 1995). Dentre os princípios fundamentais do Documento, destacam-se:

1 autonomia acadêmica plena na produção e comunicação do conhecimento, levando-se em conta os interesses maiores da sociedade brasileira;

2 autonomia administrativa, autonomia de gestão financeira e patrimonial, considerando a especificidade das universidades públicas e privadas, em relação com o poder público;

3 autonomia exercida com o efetivo comprometimento do Governo Federal, nas modalidades requeridas pelas diferentes IES, para o cumprimento de exigências legais, dando ênfase à educação superior, mediante ações de ensino, pesquisa e extensão.

Autonomia Didático-Científica

a) Liberdade para estabelecer políticas e concepções pedagógicas, em relação à produção, organização, sistematização e transmissão de conhecimentos.

b) A garantia da autonomia didático-científica deverá ser assegurada pelo poder que deve ter a universidade para fixar seus *objetivos* pedagógicos, científicos, artísticos e culturais, exercendo plenamente todos os atos inerentes a suas funções de instituição de educação superior.

Autonomia Administrativa

a) Capacidade de auto-organização, de produção de normas próprias, no que concerne à escolha de seus dirigentes e à administração de recursos humanos, materiais e patrimoniais, obedecidos seus estatutos.

b) Regulamentação própria para contratos administrativos.

Autonomia de Gestão Financeira e Patrimonial

- a) Capacidade de gerir recursos financeiros e materiais postos à disposição pelo mantenedor, bem como os gerados pela própria universidade, nos termos de seus estatutos.
- b) Defesa do sistema de dotação global como expressão da autonomia financeira.
- c) Gestão própria do patrimônio das instituições públicas (UNISANTA, 1995).

As mudanças instituintes mostram que a autonomia pressupõe um Projeto Institucional. *“É o espírito que se cria dentro de uma instituição e ao redor dela, pois os recursos financeiros, embora necessários, não substituem a idéia de universidade que se constrói na teoria e na prática”* (GADOTTI, 1995:8).

O Projeto Institucional, com a articulação dos processos acadêmico e administrativo, surge como instrumento da construção da autonomia.

II A autonomia é algo que as universidades constroem de maneira dinâmica, quer a partir de *decisões coletivas* de seus órgãos, quer pelo jogo das autonomias relativas dos seus *atores individuais*.

A apreciação global sobre a extensão real da autonomia em nível interno conclui: **“As direções dos cursos de graduação querem desempenhar algo mais que uma *competência residual* como recrutamento de funcionários, afora o controle do volume e a qualidade dos recursos econômicos e financeiros”** (REU/Engenharia, 13/05/95).

Os estudos da autonomia e do desmembramento da universidade ofereceram novas capacidades de negociação e

poder. **“Despontam novos espaços de intervenção ao nível da oferta de cursos à população pela forma como a UNISANTA está criando os referenciais necessários ao seu projeto.** (prof. eng. Valdir Bonassi, SPT, 27/7/95)

Criam-se responsabilidades e exigências de competências próprias: **“A obtenção de resultados pesa sobre o estabelecimento na procura de indicadores de desempenho, na preocupação com exames de avaliação de cursos, na imagem pública de eficácia e profissionalismo”** (func. Antonio Fidalgo, SPT, 29/7/95).

Ocorreu, também, a explicitação das *divergências de orientação educativa*. O “quadro jurídico” da autonomia tornou público o que era de domínio privado. As divergências eram tidas, num contexto de centralização, como um problema individual, resolvido a partir das **“condutas dos professores no espaço sagrado da sala de aula. Como se trata de relações coletivas, a procura de acordos e compromissos não pode ser evitada”** (aluno Luiz de Jesus SPT, 29/7/95).

III Do ponto de vista das **narrativas** construídas, permitiu *maior visibilidade da complexidade e diferenciação* da participação.

A construção da identidade passa pelas políticas e diretrizes coletivas.

O exercício da autonomia e a procura da colegialidade impuseram limites, devido aos recursos de uma instituição privada e parâmetros em que é suposto vir a ser avaliada.

Há uma estrutura emergente das atividades envolvidas com uma dinâmica de trabalho. As reuniões da Comissão

Coordenadora tendem a estruturar-se em torno de projetos e programas. São criados grupos de trabalho em nível interdisciplinar envolvendo o administrativo e o acadêmico.

“As dificuldades existem em otimizar esses projetos. A cultura de gestão existente não é, em muitos departamentos, uma cultura de projeto. Os instrumentos de planejamento elaborados esbarram em estruturas que necessitam ser mais maleáveis e participativas. Os seus efeitos serão mais decisivos quanto mais articuladas estiverem com o desenvolvimento do projeto educacional” (prof. Marcelo Teixeira, Diretor-Geral, SPT, 27/7/95).

Segundo um aluno de Ciências, **“as pessoas têm uma variedade enorme de expectativas e experiências e em razão disto têm percepções muito diferentes em relação à participação e ao que a universidade faz ou deveria fazer”** (RCC, 25/9/95).

Inaugura-se uma fase de construção da autonomia que, por ensaio e erro, procura uma metodologia aceitável de elaboração do auto-referencial e uma forma de ligar o grupo de professores, dirigentes, alunos e funcionários mais ativos com aqueles que mantêm resistências à introdução de novas práticas universitárias.

Necessidade de conscientização:

“Defende-se uma metodologia lenta de construção para ser interiorizada” (func. Amaury Pizzo, SPT, 28 de julho/1995).

Necessidade de transparência e política definidas:

“Precisa haver vontade política para implantar uma proposta compartilhada e não se apresentar de forma maquiada que encobre uma abordagem política, oca em detrimento a uma prática crítica, pensante e transformadora” (REU/Comunicação, 17/6/95).

“A Reitoria tem se assumido como elemento organizativo das relações no interior da instituição, garantindo a transferência administrativa, construindo novas relações de poder, definindo coletivamente a identidade ao projeto da UNISANTA” (REU/Ciências, 19/8/95)

Estrutura colegiada

“Para superintender um trabalho compartilhado é necessária uma estrutura apta para formular, empreender e supervisionar políticas e atividades entre os planos acadêmico e administrativo” (RCC, 28/08/95).

I Pelas mudanças instituídas com o reconhecimento da UNICEB (1986), de acordo com os Estatutos e Regimento Geral, a administração geral é efetuada pelo reitor, orientado pelos órgãos colegiados. Os colegiados são compostos por representantes de professores, alunos, funcionários administrativos e de setores da sociedade, como empresas, entidades culturais e profissionais, sindicatos.

O Conselho Universitário (CONSUN) e o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) são os dois órgãos colegiados superiores da instituição. O primeiro formula a política geral, desde a administração de recursos e do patrimônio até projetos de criação de novos órgãos e cursos. As áreas

financeira e administrativa são gerenciadas pela Pró-Reitoria de Administração.

O CEPE supervisiona as atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão, coordenadas por Pró-Reitorias específicas.

Na estrutura dos órgãos colegiados das unidades acadêmicas, as Congregações são instâncias superiores de deliberação das quais fazem parte representantes de todos os cursos e departamentos.

Cada curso tem seu colegiado e em cada departamento as assembléias departamentais são responsáveis pelas políticas internas.

Mantiveram-se as faculdades tradicionais, com os reajustes necessários da estrutura criada e a concepção de universidade: mudanças de nomenclatura, criação de órgãos, desdobramentos para dar suporte ao ensino que continuou crescendo e se diversificando.

Pelo estudo das mudanças instituintes (conforme RCC, 30/10), **“o modelo até então adotado tem correspondido às necessidades acadêmicas. Certas circunstâncias, analisadas pelos Relatórios dos Grupos de Trabalho, podem ser melhor avaliadas para aprimorar as relações entre seus membros”**:

1 necessidade de definir as atribuições de cada conselho superior para evitar interpretações amplas;

2 estruturas com menor número de níveis hierárquicos, descentralizadas e, conseqüentemente, com maior autonomia, assegurando a integração em nível de ensino, pesquisa, extensão, administração e interação com a sociedade;

3 ampliação da interdisciplinariedade, quer em nível técnico-científico, quer com os grupos de trabalho dos diversos setores da universidade, acadêmicos ou administrativos.

II Nas estruturas reais (distintas das estruturas formais) a gestão colegiada depende do grau de integração e da história de cada universidade. Isso faz diferença, quando se avalia a capacidade decisória e administrativa.

A participação no processo colegiado deixa de significar controlar os outros, denunciar para **“significar compartilhar responsabilidades com resultados gerenciais e acadêmicos”** (prof^a. Emília Pirilo, SPT, 30/10/95).

As pessoas começaram a sentir que não podem ficar à espera da iniciativa da Mantenedora ou da Administração Superior. Por isso os temas de discussão são agora diferentes: **“Discutimos mais a universidade, menos a sala de aula”** (REU/Eng,14/5/95).

Em relação ao múltiplo posicionamento dos sujeitos em diferentes e divergentes construções facultadas nos colegiados, percebe-se que a abertura do domínio estritamente didático para o domínio da transversalidade dos saberes prevê o alargamento da intervenção a domínios nunca antes ensaiados.

A tendência dessas relações se faz sentir nas características interdepartamentais, de parcerias externas, da revisão da estrutura do trabalho.

“A fragmentação de áreas de conhecimento em departamentos, cursos de graduação, programas autônomos de pesquisa e de extensão, e, às vezes, prestação de serviços não permite uma suficiente elasticidade para acompanhar a integração acadêmico-administrativa e desta com as exigências da sociedade” (prof^a. Zuleika Senger, pró-reitora, SPT, 31/10/95).

III A institucionalização e funcionamento real dos colegiados correspondem à narrativa dos projetos pessoais de seus agentes e ao discurso da organização. **“É esse permanente desejo de ultrapassar o celularismo de sala de aula que justifica a produção de um conjunto de normas, regras e princípios com coerência entre si”** (prof. Áureo P. Figueiredo, SPT, 30/10/95).

“Os membros devem exercer os seus direitos e cumprir obrigações coletivas, uma vez que a instituição tem objetivos comuns que lhe confere personalidade coletiva ao abrigo das iniciativas particulares” (UNISANTA, Projeto Institucional, 1995 p.18).

Territorializar como estratégia de desenvolvimento tem delegado a elaboração, execução, avaliação e gerenciamento das políticas para as unidades acadêmicas, **“esperando que os acordos tornem viáveis os compromissos”** (REU/Artes, 16/9/95).

Territorializar quer dizer alargar o poder de decisão dos representantes em seus domínios de ação, levando a uma dupla legitimidade: posicional e de competência (SANTOS, 1994). Existe uma face luminosa da territorialização.

Necessidade de profissionalização da gestão:

A participação reforça a autonomia das unidades acadêmicas, as identidades, **“mas pode favorecer, também, a abertura de movimentos corporativos, a pressão de grupos e uma acomodação local”** (Representante da Comunidade, REU/Artes 16/09/95).

Uma preocupação da Faculdade de Engenharia tem sido a profissionalização da gestão, com princípios éticos. **“Aliás,**

colocamos exatamente essa necessidade de consciência profissional à cabeça do projeto” (REU/Engenharia, 29/8/95).

Perfis acadêmico e administrativo em cada unidade:

As unidades acadêmicas com perfil único de área básica de conhecimento necessitam de outra dimensão para coordenação das atividades administrativas, mas também de ensino, pesquisa e extensão e de maior aproximação com a sociedade.

Faz-se necessário criar mecanismos e órgãos nos diferentes níveis com uma estruturação que corresponde às necessidades da ação coletiva, às peculiaridades da universidade e da comunidade na qual está inserida, tendo como objetivo a qualidade da educação (UNISANTA, Projeto Institucional, 1995 p.65).

Objeto determinante da gestão

Conforme os dispositivos legais, o princípio de gestão se determina por seu objeto. Assim, a administração está vinculada ao processo de produção (pesquisa), de transmissão (ensino) e de transferência (extensão do conhecimento na comunidade), conforme Estatuto da UNISANTA, 1995.

Afirma-se que a atividade-fim deve ser o determinante da gestão acadêmica, conforme Regimento UNISANTA, 1995.

“As atividades-meio devem assegurar, de forma descentralizada, o eficiente apoio às atividades acadêmicas” (UNISANTA, Projeto Institucional, 1995 p. 24).

Ressalta-se, contudo, em nível das mudanças instituintes, o desafio de encontrar o equilíbrio entre as visões acadêmicas e administrativas, entre *administração* como *serviço*

e como *jogo de poder*, entre *atividade-fim* e *atividade-meio* e, o desafio maior, entre a *instituição* e sua *administração*.

I Há uma divisão de trabalho determinada pela especialização, tanto na área administrativa infra-estrutural de apoio como na área administrativa acadêmica. Essas funções têm características básicas idênticas, mas são geralmente ocupadas por pessoas dotadas de perfis diferenciados.

“Existem diferenças entre o administrador da área acadêmica, oriundo de função docente, muitas vezes sem o preparo ou mesmo vocação para assumir responsabilidades administrativas e o administrador capacitado para exercer função específica na área de apoio” (prof. Roberto Patella, prof. e diretor da Fac. Ciências, SPT, 27/6/95).

Quanto à questão do poder, estabelece-se uma contraposição entre o ministrar o ensino, a pesquisa e a extensão e o administrar a instituição. Ou seja, administra-se a universidade (na figura do patrão) e se promovem suas finalidades (representando o trabalhador).

Isto é tão real que, no momento em que **“antigos líderes de movimentos sindicais de docentes e funcionários começam a exercer funções de administração, passam a ser objeto das reações dos grupos que anteriormente representavam e até lideravam”** (ANPAE, 1995:65). É como se tivessem passado para o outro lado.

A UNISANTA tem um *ethos* de sistema unitário, **“sem monopólios de docentes nas posições de chefias administrativas. Um exemplo é a participação de funcionários de carreira nas instâncias da alta administração, formulando as políticas ao lado de professores”** (REU/Ciências, 19/8/95).

“Aqui não se percebe, como em outras instituições, que vale mais ser executivo da chamada administração superior (e o termo não é neutro, supondo-se um inferior) do que trabalhar diretamente no ensino” (prof. Sérgio Lara, SPT, 30/10/95).

II Em nível produtivo se reconhece que as relações entre o processo administrativo e acadêmico são constantes e dinâmicas, com influências recíprocas.

“A materialização do processo de ensino não pode ignorar os meios existentes, nem pode deixar de considerar sua eventual limitação” (UNISANTA, Projeto Institucional, 1995 p.25).

Constata-se que, no processo de ensino, ações e decisões importantes aconteceram, distinguindo-se com clareza os delineamentos a serem implementados para o próximo triênio. Em relação ao administrativo é preciso avançar mais.

“Há necessidade de redefinição, ajustando os meios disponíveis, recursos materiais, pessoal, estrutura organizacional, fluxos de comunicação e outros de forma que a interação dessas variáveis possa criar condições de realização dos objetivos estabelecidos pela política acadêmica” (Reitor, SPT, 27/7/95).

Ao discutir a relação entre meios e fins, a Política Acadêmica (UNISANTA, 1994) afirma que os agentes educadores, sem renegar os instrumentos de trabalho, compartilham da idéia de que suas atividades têm um sentido social além da finalidade acadêmica.

Os seres humanos são possuidores de atitudes, sentidos, emoções, que desenvolvem ou condicionam suas interações e relacionamentos, dentro e fora da instituição, gerando sentimentos em relação a terceiros e a seus papéis em diferentes grupos.

Uma das primeiras conseqüências desta valorização foi a definição da área de Recursos Humanos como prioritária, num programa de cinco anos. Várias medidas foram tomadas. **“ A avaliação dos recursos humanos tem papel decisivo para orientar as estratégias de profissionalização dos quadros”** (UNISANTA - Relatório da Diretoria Geral de Administração, 1995, p. 4).

Isso tem levado a UNISANTA, a uma política de pessoal estimuladora: **“a) criando ambiente de trabalho propício à descoberta do outro, da ética e cidadania; b) estimulando espaços de formação e capacitação, com oportunidade de se expressarem como pessoas, reconhecidas pela importância que têm para o coletivo da instituição e da sociedade”** (AVANÇO, 1994:4).

A formação e capacitação se colocam como ação prioritária para os responsáveis pelas ações educativas. Estes devem se constituir em lideranças bem preparadas de processos acadêmicos pedagógicos, que requerem também competências administrativas e políticas, balizadas pelos princípios do projeto institucional e não por interesses corporativos.

Outro aspecto importante da Política de Pessoal é o salarial. A qualificação e a estabilidade dos quadros funcional e docente, fatores fundamentais para a realização do projeto pedagógico, dependem de salários competitivos e do atendimento a outras reivindicações econômicas e sociais.

“Não obstante as inadequações da moldura político-econômica do país, a adoção de política salarial compatível tem minimizado as perdas durante os períodos inflacionários. Tratando-se de Universidade particular, sustentada pelo alunado, com pouca receita de outras fontes, esta questão se coloca no âmago da qualidade” (REU/Engenharia, 13/5/95).

Dentro desse mesmo enfoque, podem ser lembrados o Plano de Cargos e Salários e o Plano de Carreira Docente, que buscam atender às aspirações de progressão salarial de funcionários e professores.

Também o processo decisório e de formulação das políticas de administração financeira tem se revelado no planejamento e na gestão.

Valoriza-se muito a descentralização, mas a racionalidade financeira nem sempre está em relação direta com ela, situação reconhecida pelo Diretor-Tesoureiro:

“Eu creio que, apesar de tudo, há uma heterogeneidade na capacidade gerencial das unidades. Tudo porque têm delimitações, têm também uma baixa tradição de envolvimento. Mudar isso é demorado porque envolve perfis de competência e rituais, toda uma infra-estrutura”. (SPT, 27/06/95).

A autonomia das unidades está sendo um aprendizado penoso e uma oportunidade de realizações importantes.

A descentralização passa a ser vista mais como recurso pedagógico de conscientização e capacitação gerencial do que de racionalização simplesmente.

Participar deixa de significar denunciar e reivindicar para significar compartilhar responsabilidades com avaliações gerenciais e acadêmicas.

III Os relatórios gerenciais têm se tornado relevantes na tomada de decisões em aspectos até mesmo pragmáticos. Percebe-se pela agenda do Conselho Universitário, pela transparência das políticas econômico-financeiras.

Já se exercita, embora com timidez, planejamento de longo prazo, aprofundando análise de projeções de cenários macroeconômicos e sociais, que conjuga o papel do ensino superior do país e da UNISANTA.

A validade das peças orçamentárias tem levado em conta a dualidade do acadêmico e administrativo: como estimativa de gastos e como orientação para decisões quanto a investimentos, manutenção e reformas, empréstimo/ financiamento, considerando o aspecto político-educacional.

Produção compartilhada

A Universidade passou por uma fase de amadurecimento gradual e de avaliação com ampla participação da comunidade acadêmica, tendo em vista os resultados do trabalho dos G.Ts e das propostas dos Seminários de Avaliação do Projeto Institucional.

Esse processo poderia somente envolver a delegação de competências, de funções, de órgãos colegiados, bem como elaboração de mudanças estruturais.

Contudo, o que interessou aqui não foi tanto o exame de oportunidades circunstanciais a serem otimizadas, que com seus acertos e desacertos, méritos e dificuldades continuam.

São os subsídios relacionados a uma experiência específica que interessam à discussão e à proposição de delineamentos organizacionais como instrumentos de trabalho compartilhado.

Compartilhar a gestão do fazer educativo coloca-se no bojo de uma administração da educação problematizadora que se propõe a transformar a natureza dos objetivos e das dimensões na consecução de seus fins.

O embate de percepções e de interesses de uma construção de cultura do coletivo reúne as competências necessárias para que a inserção social da universidade e seu papel se desenrolem num contexto que legitime sua própria atuação.

Os subsídios de uma proposta de gestão foram produzidos em uma metodologia de produção compartilhada, a partir de:

- . demandas da prática, extraídas das experiências significativas dos envolvidos e das implicações teóricas;
- . confronto entre os relatórios dos GTs e a análise da situação desejada.

Procuramos, primeiro, entender o *contexto social* na pauta de ações compartilhadas, marcantes nos dias de hoje.

Em seguida, definimos o *que é e por que* construir a gestão compartilhada forjada na cultura do coletivo.

O trajeto foi frutífero, produzindo reflexões e questões distintas.

1 As políticas e ações da universidade se estabelecem nas esferas institucionalizadas e vontades dos indivíduos (grupos) que com elas se corporificam.

Tal colocação assinala para uma *ética*, que, ancorada na busca da equidade e da cidadania, pode conduzir a uma práxis baseada na participação, no entendimento e respeito mútuo.

2 A atenção a esse enfrentamento tem convergido especialmente pelas vias *associativas* e *avaliativas*, perpassando as faces acadêmicas, políticas e administrativas da vida institucional.

3 Pela via *associativa* se faz presente, conferindo a busca da excelência e da qualidade, refletindo a necessidade interdisciplinar de grupos dentro da universidade e fora dela; o potencial de parcerias aproximando a universidade e a sociedade; a revisão da estrutura do trabalho a partir das novas tecnologias e da informática.

4 A via *avaliativa* tem favorecido uma compreensão da necessidade contínua de a comunidade acadêmica aperfeiçoar suas funções, aprofundando o compromisso político social da Universidade, nas discussões das questões colocadas ao país e ao contexto mundial.

Modos organizacionais compartilhados na UNISANTA

A síntese dos trabalhos e resultados dos GTs e dos Seminários de Avaliação do Projeto Institucional produziu reflexões e questões distintas.

Houve necessidade de elaboração de propostas de projetos específicos, definidos como prioritários e para os quais foi dado tratamento diferenciado em função de suas peculiaridades. Dentre essas, destacam-se:

1 necessidade de aprofundamento de estudo das estruturas colegiadas, no sentido de aperfeiçoar mecanismos e órgãos favorecedores da articulação do acadêmico e administrativo;

2 discussão de modos compartilhados que garantam a autonomia e a especificidade política, social e técnica da universidade.

Em relação à estrutura, há necessidade de que se contemplem parâmetros de interface entre as instâncias executivas e colegiadas:

. quanto aos colegiados das unidades, estabelece-se que o Conselho Diretor da Unidade Acadêmica é o organismo máximo de deliberações sobre as atividades da unidade, sejam elas de caráter acadêmico, administrativo ou financeiro. O Diretor da Unidade Acadêmica é o presidente do Conselho Diretor. Elimina-se a estrutura burocrática do Colegiado dos Cursos e criam-se a Coordenadoria dos Cursos de Graduação e a Coordenadoria dos Programas de Pós-Graduação que realizarão o seu trabalho em consonância com o Conselho Diretor.

Para apoiar o trabalho das Unidades Acadêmicas se implantariam Centrais Administrativas que coordenem a gerência orçamentaria e patrimonial, a manutenção de equipamentos, processo de informatização e a secretaria do Conselho Diretor da unidade.

. quanto à necessidade de definir com precisão as atribuições de cada conselho superior da universidade, estabelece-se que o Conselho Universitário (CONSUN) é o organismo máximo de função normativa, deliberativa e de planejamento da Universidade.

O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) é o organismo de supervisão, com atribuições deliberativas, normativas e consultivas sobre atividades didáticas, científicas, artísticas e de interação com a sociedade.

Define-se claramente que o conselho deliberativo máximo da Universidade é o Conselho Universitário.

Com a estrutura proposta para as Unidades Acadêmicas, em que o Conselho Diretor é o organismo de deliberação máximo em todos os assuntos da unidade, as decisões fundamentais para a Universidade seriam tomadas em apenas duas instâncias: em um dos conselhos centrais ou no Conselho Diretor da unidade.

As decisões de caráter eminentemente administrativa relacionadas às atividades de ensino, pesquisa extensão e administração são tomadas pelo reitor, quando de âmbito geral, ou pelo diretor, quando internas às unidades acadêmicas.

A necessidade de aprofundamento do estudo das estruturas colegiadas encontra-se no bojo de questões mais amplas que é a institucionalização plena dos órgãos de forma a integrar as discussões sobre os meios administrativos e acadêmicos.

Nesse sentido, tem-se discutido o acesso dos diferentes segmentos da comunidade universitária (professores, estudantes, pessoal técnico-administrativo), mas fala-se menos da qualidade desta participação *nos* e não *dos* órgãos colegiados.

Temos consciência de que somente uma mudança estrutural nos colegiados não favorece efetiva integração do acadêmico e administrativo.

A discussão de modos compartilhados que garantam a autonomia e a especificidade da universidade tem convergido, especialmente, pelas vias *associativas* e *avaliativas*, perpassando as faces acadêmicas, políticas e administrativas da vida institucional da UNISANTA.

Embasadas nos pressupostos teóricos e nas demandas do movimento institucional da UNISANTA, as políticas da gestão compartilhada (1996-1999) foram aprovadas pelo Conselho Universitário em sessão de 10 de janeiro de 1996 (Anexo).

A conjugação das vias associativas e avaliativas se faz através de um repensar a forma e o conteúdo de políticas implementadas em processos integrados.

1 *Planejamento Institucional*, numa revisão das bases teórico-metodológicas, para que o ato de planejar se inscreva enquanto momento de liberdade e criação numa incorporação crítica de lógicas sociais e institucionais internas e externas, orientado para o médio e longo prazo.

Essa nova aprendizagem requer uma reorientação do pensamento, onde a apreensão da realidade se faz, não isoladamente, mas através de um construto do coletivo, numa fuga de modelos mecanicistas. Isso conduz a uma visão de planejamento global (e não fragmentado) por projetos (e não tarefa), reflexivo (e não linear).

A dualidade do acadêmico e administrativo pode ser encaminhada no estabelecimento de princípios, diretrizes e objetivos a serem atingidos coletivamente no planejamento, no acompanhamento das suas execuções e na avaliação de seus resultados.

2 *Gestão da Informação* tem favorecido um processo de organização de trabalho na conjugação adequada da democratização da informação, dos avanços tecnológicos e dos recursos humanos para uma política adequada da valorização e de comprometimento de todos os integrantes da UNISANTA.

Os efeitos dessas inovações sobre os procedimentos e gestão têm modificado, aos poucos, a rigidez da estrutura e os processos de tomada de decisão.

Na UNISANTA a definição de políticas institucionais passa pela criação de uma comunidade interpretativa em seu interior, reconstruindo continuamente seus propósitos.

Envolve um compromisso de congregar cidadãos de outras instituições universitárias, associações científicas, culturais e profissionais, possibilitando o desenvolvimento de saberes gerados na sociedade.

As novas tecnologias não podem ser pensadas em separado das práticas e imaginários sociais.

3 *Avaliação institucional* como um processo que permite rever as ações praticadas, que contribui para a melhoria da qualidade de seu desempenho e se estrutura pela conjugação de avaliações realizadas por agentes internos e externos à Universidade.

Urge aprimorar alternativas que colaborem na construção de uma “cultura da avaliação” na busca da qualidade técnica e política.

4 *Política Acadêmica Interdisciplinar* como um confronto de articular as faces acadêmica e administrativa, compartilhando ações, sem descaracterizar suas peculiaridades.

A atitude interdisciplinar não só tem favorecido uma postura transformacional como conseguiu promover a realização pessoal e profissional no trabalho, entremeada pelo conviver com a diversidade em equidade.

A riqueza da proposta interdisciplinar está contida na reordenação da estrutura curricular de seus cursos; nos programas de formação-ação e de investigação ação dirigidos às áreas acadêmica e administrativa; nas parcerias de integração da comunidade acadêmica com o seu ambiente externo, envolvendo a iniciativa privada, o governo, empresas estatais e outros organismos.

A atitude interdisciplinar dos grupos de trabalho e das relações intersubjetivas dos envolvidos nos Seminários trabalhou o conceito de que qualidade deve ser alcançada coletivamente.

5 *Profissionalização da Gestão* na busca da especificidade política, social e técnica da universidade significa garantir agilidade e eficiência à gestão universitária, aperfeiçoar seu desempenho acadêmico, comprometendo-se prioritariamente com temas e problemas regionais.

A UNISANTA estuda a viabilidade de uma estrutura da gestão voltada à transferência de tecnologia e formação de recursos humanos, como vocação de sua trajetória na educação tecnológica.

A avaliação desta abertura passa por uma visão administrativo-acadêmica de definição do projeto dos cursos de graduação e pós-graduação e do papel da atividade científica; do aprimoramento dos Núcleos de Estudos e Pesquisa em sintonia com consórcios de cooperação interinstitucionais em Ciência, Tecnologia e Educação; da aproximação com o setor produtivo, promovendo a articulação não só da oferta e demanda, como também dos agentes de financiamentos e demais instrumentos governamentais e privados, propulsores do desenvolvimento regional.

Não é tarefa simples nem individual. Supõe favorecer a competência em saberes científicos, técnicos e o desempenho da ética, ancorada na busca da equidade e da cidadania.

O movimento desta caminhada é próprio de um projeto compartilhado, vai dos atores aos autores de uma história de vida, de uma ação exercida a uma elaboração teórica sempre construída.

O nome denota, conota, significa. O nome Santa Cecília tinha sentido para os que se empenhavam num esforço coletivo, na perseguição de objetivos. Representava a conquista de uma meta e o início de outra etapa.

VI

PARA UMA UNIVERSIDADE AUTÔNOMA E CIDADÃ

*Preciso
é ter paciência
decantar o vinho.
Preciso
é ter ciência
depurar o limo
a água que filtra na palavra luz.
Preciso
é ter ausência
sutileza
tato
amor (o ato e os entre-atos)
para fazer deste papel
poema - vida.*

Haroldo de Campos

Há mundos que se afastam às nossas referências comuns, quer porque fazem das lógicas que nos esforçamos por rejeitar sua fonte de sentido, quer porque escapam aos paradigmas que informam a percepção de uma época e dos seus objetivos.

Achamos estranho o que não existe, o que é invenção dos nossos sonhos e desejos. A estranheza é uma forma de conhecimento limiar da poesia que não tem o seu equivalente nas formas de falar sobre as organizações universitárias, em sua concretude.

Neste trabalho pretendemos descortinar essa tensão de impossíveis que marca o alargamento do campo dos possíveis na forma de perceber e de projetar o fazer univesitário.

A passagem para modelos político-simbólicos, mas não exclusivamente, no sentido de negar a homogeneidade e lógicas e práticas diferentes, poderia garantir esse suplemento de “criação da inquietude”.

Os modelos políticos depuram concepções, tais como conflito, interesses, dentre outras, que enriqueceram a análise das organizações; os modelos simbólicos resgatam o significado da ação humana e da incerteza do processo organizacional. Exigem uma leitura *ad intra* e *ad extra* as organizações universitárias, isto é, têm que ser equacionados na sua “*interioridade*” mas também nas inter-relações de ações compartilhadas com a comunidade envolvente.

A identidade da universidade é um processo em construção, resultado sempre inacabado de uma realidade histórico-social concreta, entendida a partir de modelos interpretativos, alimentados pela realidade circundante. Além de

ser o local onde são estabelecidas as relações sociais concretizadoras de intenções e interesses declarados, são também buscados objetivos não declarados e, por vezes, alcançados resultados não intencionais.

Diante desse quadro, levantar subsídios para uma proposta de *gestão compartilhada* significa refletir em termos de uma administração participativa e colegiada.

O primeiro subentende que as dimensões organizacionais evidenciam diferentes formas partilhadas de racionalidade ou sua ausência. A configuração assumida deixa entrever conexões estabelecidas nas instâncias político-social (das forças da sociedade e sua articulação no momento histórico); simbólico-humana (indivíduos, grupos e organização como um todo) e nos aspectos contingenciais e funcionais assumidos em cada processo.

O segundo pressuposto estabelece que os protagonistas do sistema educacional são os atores educativos e, dentro desta visão, a participação na universidade encontra um espaço para além do universo de significados e poder, pois realça o caráter imprevisível dos processos organizacionais.

O último sustenta que a autonomia e a especificidade política, social e técnica da universidade expressam os supostos da *identidade* institucional.

A proposta de gestão compartilhada desenvolvida na UNISANTA (1993-1995) surgiu, por excelência, como instrumento da construção da autonomia e constitui-se em processo capaz de articular três níveis distintos: (1) investigação de conhecimentos (produção), (2) mudança organizacional

(campo da narrativa) e (3) práticas sociais de sujeitos (representação).

1 O primeiro nível mediatiza a instituição como objeto de estudo e corresponde a:

- . estabelecimento de parceria pelas vias associativas e avaliativas, formadoras de agregações institucionalizadas;
- . diversidade metodológica adequando objetivos e especificidade da ação educativa;
- . produção de conhecimento e de práticas, articulando pesquisa e ação.

Tal nível contribui, de modo fecundo, para resposta a duas questões que atravessam a administração universitária hoje: a identidade (definição de objeto) e a pertinência (relação dos conhecimentos produzidos com a vida das instituições e dos sujeitos envolvidos).

2 Do outro nível, de um processo de mudança organizacional (campo da narrativa), emerge:

- . a instituição como construção social tendo por elemento decisivo a ação dos diferentes sujeitos;
- . indivíduos e contextos organizacionais constituem as múltiplas narrativas de relações de comportamento e poder.

3 O nível das práticas sociais dos sujeitos (representação) privilegia:

- . o lugar dos grupos sociais no interior da universidade, como sujeito da representação;
- . as relações de sujeitos individuais e coletivos em processos de autocriação sinalizadas para uma cultura do coletivo, em nível interinstitucional e intra-institucional.

Ambição excessiva, talvez esta de (re) estruturar uma instituição não com uma fisionomia nova e espírito novo, mas no reavivar sua identidade. Ambição tão nobre quanto a que se dedica a fazê-lo a partir das configurações dos sujeitos, numa cultura do coletivo, ajudando a conviver com a ambigüidade e o paradoxo que são a vida das organizações.

Paradoxo que se encontra presente no título deste trabalho: identidade e poder.

Identidade nos leva a histórias cruzadas, esconde negociações de sentido, choques de temporalidade em constante processo de transformação. O poder, difuso e policêntrico, destaca a possibilidade de diferentes construções, num processo de constituição do indivíduo como sujeito e de seu posicionamento nas divisões sociais.

A identidade e o poder podem instruir uma orientação ativa para a ação social e, portanto, os fatores de legitimação política e mudança social que explicam suas peculiaridades e a maneira como a instituição se percebe.

Dessa forma, a universidade pode firmar identidades institucionais diferentes daquelas fixadas pelas narrativas hegemônicas, que implicam na aceitação de “fazer partilhar” o poder, que ocorre quando os atores constroem os planos de ação da instituição por um acordo firmado ou negociado.

Este é um espaço de permanente debate fermentado na cultura do coletivo, em ações compartilhadas de características interinstitucionais e intra-institucionais embasadas no compromisso político-social da universidade autônoma e cidadã.

A concepção aqui perfilada explicita a necessidade de

colocação essencial a este estudo, diante dos objetos institucionais e das dimensões organizacionais.

Objetivos institucionais

A primeira reflexão consiste em chamar a atenção para o fato de que os objetivos formalmente declarados por uma organização não são necessariamente os objetivos realmente perseguidos, tampouco os que a organização de modo consciente alcança ou não.

Isso porque a unidade expressa na função pública da instituição é negada num segundo momento dialético, por parte de cada indivíduo ou categoria social, diretamente implicado.

Os propósitos de uma organização se caracterizam pela complexidade de interesses manifestos como também de intenções não declaradas (dos indivíduos, grupos e da própria organização).

Na segunda reflexão ressalta-se que os objetivos são produtos derivados, pois a instituição não é objetivo de si mesma mas existe em função de objetivos definidos no espaço mais amplo da sociedade e de grupos concretos cujos interesses servem o ensino e a pesquisa que aí se desenvolvem.

Em razão da multiplicidade de objetivos da universidade e da heterogeneidade de seus integrantes, sobrepõem-se e coexistem na organização diferentes racionalidades, a intencionalidade está presente no cotidiano das ações individuais e dos grupos, permanentemente confrontados.

Os objetivos, como variáveis emergentes, tendem a ser congruentes com as interações, constituindo um espaço multidimensional e multirreferencial, pertinente com a organização, em busca da qualidade.

Dimensões organizacionais

O conhecimento sobre as organizações é contextual (Mintzberg, 1992; Leitão, 1991). A identificação dos contextos dimensionais em que esse conhecimento é produzido e aplicado sinala a necessidade de identificar os seus elementos e os modos como se articulam e combinam em certas configurações estruturais.

A concepção de dimensão organizacional se refere ao *modo de relação espaço-temporal entre as partes, as funções e as atividades das organizações complexas, em um dado momento*. Não se constituem apenas nos modos de relação de transformação que se observam no cotidiano das universidades, mas também nas possibilidades percebidas pelos participantes, que atribuem significado às situações e ações que ocorrem na ambigüidade e incerteza dos processos educacionais.

Nesta dinâmica instituído-instituente percebemos que as organizações, independente de seus objetivos, dimensões e finalidades, são atravessadas por valores, idéias e crenças vigentes na sociedade. Revelar a transversalidade das instituições consiste em detectar a presença de instâncias econômicas, políticas e sociais e analisar como influenciam nos fins da organização.

Este olhar sobre a organização tem outras implicações na forma de encarar o poder. Existe tensão latente entre a interpretação da ação e das estruturas. O poder previsto pelas

estruturas é, muitas vezes, posto em causa pelas culturas organizacionais ou *modos culturais*. Estes constituem a forma específica como as práticas culturais relacionam a criação, a recepção e o consumo de símbolos através de processos sociais ativos.

Neste sentido, o desequilíbrio de poder não é provocado somente por fenômenos da estrutura mas, sobretudo, pela aptidão de *fazer partilhar*, consentir esse desequilíbrio ou problematizá-lo.

A construção da identidade institucional integra efeitos contraditórios: estruturas, sistemas de legitimação e práticas de poder são incorporados, num sentido que se adequa ao da dominação social global; projetos individuais e coletivos são mobilizados, dando sentido às trajetórias institucionais.

Esta realidade em transição é a expressão da falta de autonomia estrutural do sistema educativo e da heterogeneidade intrínseca da universidade.

As políticas públicas são basilares na conquista da autonomia, pois objetivam condições que viabilizam ou até mesmo entram tal busca. A erosão da eficácia do Estado na gestão nacional da Educação, numa tensão de legitimidade e de perda da centralidade institucional, constitui dilema para autonomia institucional.

O estudo da trajetória da Universidade SANTA CECÍLIA me possibilitou desvelar alguns parâmetros da complexa gestão da universidade para confrontá-los com os desafios que lhe são postos.

A primeira contradição decorre das demandas sociais,

ou seja, dos objetivos do “mundo ilustrado” e do “mundo do trabalho”. O primeiro visa à transmissão da cultura, formação do caráter, socialização para o desempenho na sociedade. O outro, ao ensino de conhecimentos utilitários, aptidões técnicas capazes de responder aos desafios do desenvolvimento tecnológico.

A resposta desta universidade, a partir da década de 70, consistiu em tentar compatibilizar a educação humanística e a formação profissional.

A fragilidade dessa dicotomia é visível nos questionamentos: **1** concepção de trabalho, que se alterou, mostrando que a formação não visa a um só fim; **2** seqüência educação-trabalho, uma vez que a educação deixa de ser anterior ao trabalho para ser concomitante deste e **3** dificuldade de articulação da produção de conhecimentos e capacitação docente.

Na segunda contradição insere-se a *procura de excelência* e as exigências da *democratização* do acesso ao 3.º grau a fim de promover a ascensão social a camadas sociais amplas e heterogêneas.

A resposta desta universidade, a partir da década de 80, consistiu em interiorizar-se para ajustar as suas funções, não esgotando suas responsabilidades sociais na investigação e no ensino. Num fogo cruzado a universidade diluiu a função de formação de elites e acentuou o caráter regional, ao mesmo tempo que os conteúdos profissional e científico se aprimoravam.

A terceira contradição se estabelece entre a reivindicação da autonomia na definição de valores e objetivos e a submissão a critérios extrínsecos de produtividade.

Confrontada com a multiplicidade de seus fins, dentre outros, a produção e a transmissão de conhecimentos, a formação de trabalhadores qualificados, a promoção do aspecto cultural da sociedade, a formação do caráter, a participação na solução dos problemas sociais, esta universidade vê nos processos associativos e avaliativos a salvaguarda da sua autonomia.

A autonomia acadêmica se efetiva com os sujeitos contruindo a “cultura do coletivo”, marcada por uma rede de relações e intersubjetividade compartilhadas, até pouco tempo instituída em campos diferentes.

Pensar como articular as diferentes demandas e, ao mesmo tempo, os objetivos e dimensões organizacionais, numa perspectiva de construção da cidadania e dos direitos, pode significar ultrapassar o nível conceitual para atingir a prática do fazer universitário.

Acredito que o caminho por mim percorrido mostrou-se frutuoso. A construção de uma proposta de gestão compartilhada mostra-se plausível do ponto de vista teórico e exequível do ponto de vista prático.

Avalio ter trazido à luz considerações que podem contribuir para que educadores e demais profissionais do ensino repensem as ações que realizam em busca de uma administração universitária relevante e participativa.

Ao término, este estudo coloca uma abertura para interrogar a penetração das teorias científicas e filosofias políticas acerca das organizações universitárias no conhecimento prático dos sujeitos.

Favorece a um duplo sentido de problematização: por um lado, como uma concepção elaborada intervém nos processos de compreensão do real, das condutas sociais e das narrativas e, por outro, quais as modalidades de conversão de teorias que pensam a educação.

Saberes provenientes do contexto científico e político são transformados em saberes práticos com verdadeiro valor na interpretação da realidade. Obtém-se uma instrumentalização do saber que permite comunicar e criar.

Em síntese, o problema que se coloca aos educadores e se fez presente à comunidade acadêmica desta instituição, com a (re) construção das representações organizacionais que presidem suas práticas, é a superação do discurso academicista sem vínculo com a práxis.

Como o conhecimento prático que se reproduz espontaneamente no cotidiano e deve ser confrontado com a crítica, o conhecimento científico que se produz fora da situação existencial deve ser confrontado com a procura da realidade.

Fora deste movimento de dupla ruptura epistemológica a reflexão de uma forma de educação não nos parece relevante.

A universidade autônoma é cidadã quando se humaniza, pois o sujeito coletivo se torna parte principal de sua institucionização e pertinência social. É uma caminhada que constrói a *idéia de universidade* autônoma na teoria e na prática, vencendo resistências, aprimorando-se.

A feitura de uma proposta de gestão compartilhada supõe uma universidade que ousa se olhar tal qual ela é, que

prepara para a esperança ensinando a si mesma, numa espécie de húmus no qual se enraízam novas descobertas.

Através delas a universidade tem um papel modesto, quase lúdico, mas importante no *re-encantamento da vida coletiva*, pela aprendizagem do incerto e do desconhecido.

*Colhe o dia como ele vem,
aproveita do instante,
sábio em usar como medida a serenidade,
a alegria em festa.*

Horácio

*E, se, entretanto, o próprio conhecimento fosse
delicioso ?*

Ronald Barthes

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOWICZ, Mere. **Avaliação da aprendizagem: como trabalhadores-estudantes de uma faculdade particular noturna vêm o processo - em busca de um caminho.** PUC-São Paulo, 1994, 177p. Tese de Doutorado.
- ABRANCHES, Sérgio H. Estratégia teórico-metodológica de investigação da variável comportamental: notas para uma estratégia de estudos do comportamento da administração pública brasileira. **Revista da Administração Pública.** V.II, nº 4: 11-23, 1977.
- AESC. **Diário de Classe de Linguagem de Márcia Carvalho,** 1957: 1, AGSC 1.111.61.
- ANDES. **Proposta das Associações de Docentes e da ANDES para a Universidade Brasileira.** Rio de Janeiro, jun.mimeo, 1982.
- ANDRÉ, Marli Eliza D.Afonso. Cotidiano escolar e práticas sócio-pedagógicas. **Em Aberto.** Brasília. nº 53, jan/mar. 1992: 29-38.
- ARDOINO, Jacques. **Complexité.** Paris, Université de Paris VIII, jun. 1992, mimeo.
- _____. **De la clinique.** Paris, Université de Paris VIII, abr. 1989, mimeo.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICAS E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. **Anais XVII. Simpósio Brasileiro de Administração da Educação: Gestão e Qualidade.** Brasília, 26 a 30 de novembro de 1995.

- AVANÇO nas relações acadêmicas. *Jornal do CAMPUS, UNISANTA*, agosto 1994: 4.
- BALDRIGDE, J. & DEAL, T. **The dynamics organizational change in education**. Berkeley, CA: Mc Cutchan, 1983.
- BALL, Stephen J. **La micropolítica en la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar**. Barcelona, Ediciones Paidós, 1989.
- BARBIER, Jean Marie. L'ecout sensible en education. ANPED, **15ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu (MG), set. 1992, 13 p.
-
- _____. **Elaboração de projetos de ação e planificação**. Porto, Porto Editora, 1995.
- BELLONI, Isaura. **Dimensões da autonomia universitária**. Porto Alegre, mimeo, 1987.
- BISHOP, Lloyd K. & GEORGE, J.R. Organizational structure: a actor analysis of structural characteristic of public elementary and secondary schools. **Educational Administration Quartely**, Ohio, 9(3): 66-80, autumn, 1973.
- BLAU, Peter Michael & SCOTT, William Richard. **Organizações formais**. São Paulo, Atlas, 1970.
- BORRELL FELIP, Nuria. **Organización escolar - Teoría sobre las corrientes científicas**. Barcelona, Editorial Humanitas, 1989.
- BOURDIGNON, Genoíno. A ação do Conselho Federal de Educação no Ensino Superior. In MENDES, Cândido & MOURA CASTRO, Cláudio (orgs.), **Qualidade, expansão e**

- financiamento do ensino superior privado.** Rio de Janeiro, ABM/EDUCAM, 1990.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Identidade e etnia: construção da pessoa e resistência cultural.** S.Paulo, Brasiliense, 1986
- BRANDÃO, Margarida Guimarães Andrade. **Comprometimento organizacional na administração pública: um estudo de caso em uma instituição universitária.** Salvador, Administração/UFBA, 1991,158p. Tese de Mestrado.
- BRANDÃO, Zaia. A teoria como hipótese. In: **Universidade e educação.** Brandão, Zaia e outros. Coletânea C.B.E. Campinas, SP, Papirus Cedes; São Paulo, Ande/Anped, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Sinopse estatística do ensino superior: graduação.** Brasília, 1990.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 5 out. 1988.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 3523/77.** Decreto nº 81.555 de 11 de abril de 1978. Projeto de Conversão dos Cursos de Engenharia de Operação em Engenharia Industrial.
- _____. Conselho Federal de Educação. Decreto 86.000. Dispõe sobre a suspensão de pedidos de autorização de cursos de graduação e de funcionamento de universidades ou de estabelecimentos isolados de ensino superior. **DOCUMENTA** 247: 80-87.
- _____. Conselho Federal de Educação. Resolução 03/83. Apresenta regulamentação para a organização de processos

de estabelecimentos de ensino superior e universidade e outras exigências. **DOCUMENTA** 266, jan/fev. 1983 : 60 - 64.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Portaria 250**, 6 de junho de 1984. Aprova a transferência dos cursos do ISESC e CEUBAN para a SUSAN.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Portaria 420**, 11 de junho de 1986. Reconhecimento da Universidade Santa Cecília dos Bandeirantes.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 578/93**. Aprova a validade da cisão entre ISESC e CEUBAN. Brasília, 5 de outubro de 1993.

BURNHAM, Teresinha Fróes. "Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. **Em Aberto**. Brasília, 12, nº 58, abr/jun.1993, 3-13.

CABAL, Alfonso Borrero. **The University as an institution today**. Canadá, UNESCO - IDRC, 1994.

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. A presença do autor e a pós-modernidade em Antropologia. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, nº 21: 133-157, julho de 1988.

CARDOSO, Fernando Henrique. Introdução (quase um prefácio). In: SORJ, Bernard e outros. **Sociedade e Política no Brasil Pós-64**. São Paulo, Brasiliense, 1983.

CARDOSO, José Roberto. Uma nova estrutura curricular na Engenharia Elétrica. **Revista Ceciliana**, Santos (SP), ANO V, nº 5, 1985: 99-121.

- CASALI, Alípio M. Dias. **Elite intelectual e restauração da Igreja**. Petrópolis (RJ), Vozes, 1995.
- CATANI, Afrânio Mendes e OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A pesquisa em Administração Escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Administração da Educação**. Brasília, v. 10, nº 1: 9-15, jan/jun.1994.
- CHAFEE, Ellen E. **Rational decision making in higher education**. National Center for Higher Education Management Systems, Boulder, Colorado, 1983.
- CHAUÍ, Marilena. Em torno da universidade de resultados e de serviços. **Revista USP. Dossiê Universidade-Empresa**, nº 25, São Paulo, CCS-USP, mar/abr/maio/1995: 54-61.
- COMISSÃO NACIONAL PARA REFORMULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Uma nova política para a educação superior brasileira** (Relatório final). Brasília, MEC, 1985.
- Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB). **Documento Parcerias Institucionais**. CRUB/MEC/IEL /CNI. Brasília, 1995.
- Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLASCO). V **Seminário da Comissão de Educação e Sociedade**. Caracas, 1992.
- CREMERS, B. & SCHEERENS, J. Conceptualizing School Effectiveness. **International Journal of Educational Research**, 13 (7): 685-825, 1989.
- CUNHA, Luiz Antonio. **A Universidade crítica**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1983.

- CUNHA, Luiz Antonio. **A Universidade reformada**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1988.
- _____. Universidade e sociedade: uma nova dependência? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 74, nº 176: 103-110, jan/abr. 1993.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A questão da autonomia universitária. **Universidade e sociedade**, ano 1, nº 2: 9-25, nov. 1991.
- DE COTTIS, T.A. & SUMMERS, T.P. A path analysis of a model of the antecedents and consequences of organizational commitment. **Human Relations**. v. 40, nº 7: 445-470, 1987.
- DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. São Paulo, Cortez Autores Associados, 1988.
- _____. Qualidade e modernidade da educação superior. Discutindo questões de qualidade, eficiência e pertinência. **Educação Brasileira**, Brasília, v. 13, nº 27: 35-80, 2º sem. 1991.
- DEROUET, Jean-Louis. Une sociologie des établissements scolaires: les difficultés de construction d'un nouvel objet scientifique. **Revue Française de Pédagogie**, 78, : 73-108, 1987.
- DURHAM, Eunice Ribeiro. **A autonomia universitária: o princípio constitucional e suas implicações**. NUPES/USP, Documento de Trabalho 9/89, 18p.
- ESCOLA marca sua participação. **Jornal A Tribuna**, 3 de setembro de 1968. Cad. 1:2.

- ESMAN, M.J. & BLAISE, H.L. **Institution building research: the guiding concepts**. Pittsburgh, Graduate School of Public and International Affairs, 1966.
- ETKIN, Jorge & SCHARSTEIN, Leonardo. **Identidade de las organizaciones Invairancia y cambio**. Buenos Aires. Editorial Paidós, 1989.
- ETZIONI, Amitai. **Organizações modernas**. 4ª ed. São Paulo, Pioneira, 1974.
- FÁVERO, Osmar. **Política de Pós Graduação em Educação no Brasil**. Rio de Janeiro, 1993, 9p.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de A. **Universidade e poder. Análise crítica e fundamentos teóricos**. (1930-45). Rio de Janeiro, Achiamé, 1980.
-
- _____. **A universidade brasileira em busca de sua identidade**. Petrópolis, Vozes, 1977.
-
- _____. Vinte e cinco anos da reforma universitária: um balanço. In: MOROSINI, M.C (org.). **Universidade no MERCOSUL**. São Paulo, Cortez Editora, 1994.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de A. (coord.) **Faculdade Nacional de Filosofia**. Projeto ou trama universitária. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 1989.
- FAYOL, Henri. **Administração Industrial e Geral**. São Paulo, Ed. Atlas, 1984.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas, Papirus, 1994.

FOULCAULT, Michel. **Genealogia del racismo**. Buenos Aires, Altamira, 1993.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai. **Identidade e Poder: Uma análise de objetivos e dimensões organizacionais da universidade**. Porto Alegre, UFRGS, 1984, 351p. Tese de Doutorado.

_____. A Universidade enquanto objeto de estudo: reflexões sobre sua trajetória. Comunicação apresentada no Grupo de Trabalho de Políticas de Ensino Superior da ANPEd. **16ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu (MG), set. de 1993, mimeo.

_____. & BORTOLONI, Maria Cristina. Políticas públicas e ações compartilhadas na produção de pesquisa: a cultura do coletivo na universidade. ANPEd. **18ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu (MG), set. 1995. 13p.

FURLANI, Lúcia Maria Teixeira. Palavras a um professor-educador. **Revista Ceciliana**, Santos (SP) ano VI, nº 6, 1986: 12-19.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. Instituto Paulo Freire, São Paulo, Cortez Editora, 1995.

_____. **Escola cidadã: uma aula sobre a autonomia da escola**. São Paulo, Cortez, 1992.

_____. **Universidade estatal, universidade comunitária: dois perfis em construção da universidade brasileira**. São Paulo, 1995, 13p., mimeo.

- GEETZ, Clifford. **Works and Lives - The Anthropologist as Author**. Stanford, Stanford, University Press, 1988.
- GIROUX, Henri. **Pedagogia radical: subsídios**. São Paulo, Cortez AA. Associados, 1987.
- GOMES, Rui. **Culturas de escola e identidades dos professores**. EDUCA, Lisboa, 1993.
- GONZÁLEZ, M.T. **Organización escolar e innovación educativa: La calidad de los centros educativos**. Madrid, Anaia 1988.
- GOULDNER, Alvin. W. Conflitos na teoria de Weber. In: CAMPOS, Edmundo. **Sociologia da burocracia**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
- GREENFIELD, Thomas B. Reflections on organization theory and the truths of irreconcilable relations. **Educational Administration Quartely**, Columbus, Ohio, 14 (2): 1-23, Spring, 1978.
- _____. The man who comes back through the door in the wall: discovering self, discovering organizations. **Educational Administration Quartely**, Columbus, Ohio, 16 (3): 26-59, Fall, 1980.
- GRIFFTHS, Daniel. The individual in organization: a theoretical perspective. **Educational Administration Quartely**, Columbus, Ohio, 13 (2): 1-8, Spring, 1977.
- GUADILLA, Carmen García. Identificação das mudanças no discurso sobre a universidade latino-americana. In: PAIVA, Vanilda & WARDE, Mirian Jorge (orgs.) **Dilemas do ensino superior na América Latina**. Campinas (SP) Papirus, 1994.

- GUEST, D.E. Employee commitment and control. In: HART'LEY, J.G. & STEPHENSON, G.M. (ed.) **Employment relations: the psychology of influence and control at work**. Oxford, Blackwell, 1991.
- GUILHON, José Albuquerque. **Instituição e Poder: a análise concreta das relações de poder nas instituições**. Rio de Janeiro, Graal, 1980.
- HALL, Richard H. **Organizations structure process**. New Jersey, Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, 1971.
- HOFSTED, G. **Cultures Consequences**. Beverly Hills, Sage Publications, 1984.
- HOLLANDA, Aurélio Buarque de. **Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro. Editora Civilização Brasileira, 1983.
- HOSKING, D.M. Organizing the leadership and skilful process. **Journal of Management Studies**, 25(2): 147-166, 1988.
- HUGHES, Meredydd G. Critical issues in educational administration and planning. **Fifth International Intervisitation Programme in Educational Administration**. Lagos, 1982, 24 p.
- ISESC/Santos. **Estatuto e Regimento do Instituto Superior de Educação Santa Cecília**. Aprovado pelo Parecer CFE 515/71, de 01 de julho de 1971. ISESC, 1971.
- _____. **Ata da 1ª Reunião Ordinária da Congregação da Faculdade de Engenharia de Operação**. Santos, 18 de janeiro de 1972:3.

ISESC/ Santos. **Museu de Imagem e de Som/MIS**, 25 de junho de 1985, vídeo ISESC 3.15.85.

_____. **Relatório Anual do Centro de Pós Graduação**, 1978: 1-22 Santos, 1978.

_____. **Editorial do Jornal do Engenheiro do Diretório Acadêmico Mariano da Rocha**, SANTOS, 1973:1.

_____. **Museu de Imagem e de Som/MIS**, 3 de agosto de 1986, vídeo ISESC 2.18.86.

_____. **Relatório Anual das Atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão da Faculdade de Engenharia**, 1976: 1-30. Santos, 1976.

JURAN, Joseph Moises e GRZYNA Jr, Frank Naparece. **Controle da qualidade. Conceitos, políticas e filosofia da qualidade**. São Paulo, McGraw-Hill, 1991, V. 1

KERTÉSZ, Izabella. **Gestão compartilhada: aspectos teóricos e práticos**. In: WITTMANN, Lauro Carlos & CARDOSO, Jarbas José. **Gestão compartilhada na escola pública. O especialista na construção do fazer saber fazer**. Florianópolis. AAESC, Anpae/Sul, 1993.

KLEIN, Lúcia. **Política e políticas de ensino superior no Brasil: 1970-1990**, NUPES/USP, Documento Trabalho 2/92, 31p.

KLIKSBERG, Bernardo. **Ciencias administrativas, universidad y democracia**. Trabalho de aceitação para Professor Honorário. Buenos Aires, Universidade de Buenos Aires, outubro de 1988, mimeo.

- LARROSA, Jorge. Tecnologia do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Taddeu. (org.) **O sujeito da educação. Estudos foucaultianos**. Rio de Janeiro, Vozes, 1994: 35-86.
- LAWRENCE, Paul Roger & LORSCH, Jay. **Organization and Environment**. Boston Harvard University, Press, 1967 a.
-
- .Differentiation and integration in complex organizations. **Administrative Science Quartely**, 12, 1-47, 1967 b.
- LE GOFF, Jacques. **Os intelectuais na Idade Média**. São Paulo, Brasiliense, 1988.
- LEITÃO, Sérgio Proença. Institucionalização organizacional ou processo decisório? Em busca de um modelo de diagnóstico para a organização universitária. **Revista Brasileira de Administração**. Porto Alegre, 6 (1): 35-50, jan/jul., 1988.
-
- .**Decisão na academia**. Rio de Janeiro UFRJ, 1991, 425 p. Tese de Doutorado.
- LEITE, Rogério César de Cerqueira. **Sete pragas da universidade brasileira**, 2ª edição, São Paulo, Duas Cidades, 1980.
- MANCEBO, Deise. Autonomia universitária: 25 anos depois: ANPEd. **16ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu (MG), set. 1993: 12p.
- MANCEBO, Deise. Práticas, representações e poder: uma história da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1950-1978). ANPEd, **18ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu (MG), set. 1995: 13 p.

- MARCH, J. & SIMON, Henri. **Teoria das organizações**. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1981.
- MACHADO, Ana Maria. **Recado do nome: leitura de Guimarães Rosa à luz do nome de seus personagens**. Rio de Janeiro, Imago, 1976.
- MARQUES, Mário Osório. Por uma educação de qualidade. **Revista Contexto e Educação**. Ijuí, INIJUÍ, nº 34: 81-90, abr./jun,1994.
- _____. **Universidade Emergente: O ensino superior em Ijuí (RS), de 1957 a 1983**. Ijuí, FIDENE, 1984.
- MAYO, Elton. **The human problems of and industrial civilization**. New York, Mc Millan, 1933.
- MC GINN, Noel. Themes and issues in the use of research for educational planning. In: DAVIES, Russel G. **Issues and problems in the planning of education in developing countries**. Vol I. **Planning education for development**. Cambridge, Massachussets, Harvard University, 1980: 341-77 .
- MEYER, J.P. & ALLEN. N.J. Links between work experience and organizational commitment during the first year of employment: a longitudinal analysis. **Journal of Occupational Psychology**, V. 61: 195-209, 1988
- MEYER, J.W. & ROWAN, B. The structure of educational organizations. In A Westoby (Ed.) **Culture and power in educational organizations**. Milton Keynes. Open University Press: 87-114, 1988.

- MICEK, Sidney S. e ARNEY, William R. **Outcome-oriented planning in higher education: an approach or an impossibility?** Colorado, National Center of Higher Educational Management Systems, Western Interstate Commission of Higher Education, 1973.
- MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. Decifrando o recado do nome: uma escola em busca de sua identidade pedagógica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, V. 74, nº 178: 619-638, set/dez. 1993.
- MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Sinopse Estatística da Educação Superior: Graduação.** Censo Educacional 94/SEEC. Brasília: MEC / SAG / CPS / SEEC, 1995.
- MINOGUE, Kenneth. **O conceito de Universidade.** Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1981.
- MINTZBERG, Henry. **Structure & dynamique des organizations.** Paris, Hommes et Techniques, 1982.
- MOROSINI, Marília Costa. **Seara de desencontros: a produção do ensino na Universidade.** Porto Alegre, UFRGS, 1990, 270p. Tese de Doutorado.
- MOSCOVICI, Serge & DOISE, Willem. **Dissensões e Consenso. Uma teoria geral das decisões coletivas.** Lisboa, Livros Horizonte, 1982.
- MOSQUERA, Juan José Mourino. **Educação: a busca da qualidade.** Porto Alegre, PUC/RS, 1991, mimeo.

- NAGLE, Jorge. Apresentação. In **Revista USP , Dossiê Universidade-Empresa** nº 25, São Paulo, CCS-USP, mar./abr/maio/1995: 8-15.
- NÓVOA, António. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, António, (org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa, Publicação Dom Quixote, 1995.
- OLIVEN, Anabela Campos. Arquipélago de competência: universidades brasileiras na década de 90. **Caderno de Pesquisas**. São Paulo, nº 86: 75-78, ago. 1993.
- ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (O.E.C.D). **Escuelas y calidad de la enseñanza**. Informe Internacional. Barcelona, Paidós Ibérica, 1991.
-
- _____. **Universities under scrutiny**. Paris, OCDE, 1987.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). Documento para Política de Mudança e Desenvolvimento do Ensino Superior (CRUB, 1995 b). **Educação Brasileira**, Brasília, 17 (34): 153: 221, 1º sem. 1995.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas, Pontes, 1983.
- PAIVA, Vanilda & WARDE, Miriam Jorge (orgs.). **Dilemas do ensino superior na América Latina**. Campinas (SP), Papirus, 1994.
- PARSONS, Talcott. Sugestões para um trabalho sociológico da teoria de organização. In: ETZIONI, Amitai. **Organizações**

complexas: estudo das organizações em face dos problemas sociais. São Paulo, Atlas, 1971.

PAOLI, Niuvenius. J. O princípio da indissociabilidade do ensino e da pesquisa: elementos para uma discussão. Educação Superior. Autonomia, Pesquisa, Extensão, Ensino de Qualidade. **Cadernos CEDES.** Campinas/Cortez, nº 22, 1988: 27-52.

PAZETO, Antonio Elizio. Possibilidades e exigências da gestão participativa e democrática da educação. In: WITTMANN, Lauro Carlos e CARDOSO, Jarbas José (orgs.) **Gestão compartilhada na escola pública. O especialista na construção do fazer, saber fazer.** Florianópolis, AAESC, ANPAE/Sul, 1993.

PENTEADO, Sílvia A. Teixeira. **Participação na universidade - retrato em preto e branco.** São Paulo, Livraria Pioneira, UNICEB, 1991a.

. Função social da universidade.
55ª Reunião Plenária do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), Salvador, março de 1992b.

.**Pós-Modernismo e Educação?**
 Universidade Santa Cecília, 1993 (Relatório de Pesquisa).

.**Universidade, Estado e Sociedade.** Monografia de conclusão do curso Mudança Social, ministrado pelo prof. dr. Luiz Eduardo Walderley. Faculdade de Educação, USP, 1992 a, 28p.

- PENTEADO, Sílvia A. Teixeira. **A universidade cidadã**. Monografia de conclusão do curso Administração Participante, ministrado pelo prof. dr. Jair Militão da Silva. Faculdade de Educação, USP, 1991 b, 32 P.
- PERROW, Charles. The analysis of goals in complex organizations. **American Sociological Review**, 26 (6): 844-66, 1961.
- PETERSON, Richard E. **College goals and the challenge of effectiveness**. New Jersey, Educational Testing Service, 1971a.
- _____. **Toward institucional goals - consciousness**. Califórnia, Educational Testing Service, 1971b.
- PETRINI, João Carlos. CEBs. **Um novo sujeito popular**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1984.
- PETTIGREW, Andrew. On studying organizational cultures **Administrative Science Quartely**, 24, 570-581, 1979.
- PURKEY, S & SMITCH, Marshall. School reform: the destrict policy implications for the effective schools literature. **Elementary School Journal**, 85 (3), 353-389, 1985.
- RIBEIRO, Sérgio Costa. **Acesso ao ensino superior: uma visão**. NUPES/USP, Documento de Trabalho 5/89, 9p.
- RIGGS, Fred Warre. **Administração dos países em desenvolvimento: a teoria da sociedade prismática**. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1968.

- RODRIGUES, Suzana B. Processo decisório em universidade: Teoria III. **Revista Brasileira de Administração da Educação**. Porto Alegre, 2 (2): 59-75, jul/dez., 1984.
- ROMANO, Roberto. Universidade, Estatuto e Constituição: In **Lux in Tenebris - Meditações sobre Filosofia e Cultura**. São Paulo, Cortez, 1987: 64.
- ROMNEY, Leonard. **Measures of institucional goal achievement**. Colorado, National Center for Higher Education Management Systems, Inc. 1978.
- SAINSAULIER, R. **Sociologie de l'organisation et de l'entreprise**. Paris, Presse de la FNSP et Dalloz, 1987.
- SAMPAIO, Helena. **Evolução do ensino superior brasileiro: 1808-1990**. NUPES/USP. Documento de Trabalho 8/91: 1-28, 1991.
- SANDER, Benno. **Consenso e conflito: perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação**. São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1984.
- _____. **Gestão da Educação na América Latina. Construção e reconstrução do conhecimento**. Campinas, Editora Autores Associados, 1995.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Porto, Edições Afrontamento, 1987.
- _____. **Pela Mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade**. Porto, Edições Afrontamento, 1994.

- SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo.** São Paulo, Cortez A.A. Associados, 1988.
- SCHEIN, Edgard. **Organizational Culture and Leadership.** San Francisco: Jossey-Brass Pub, 1985.
- SCHMIDT, Siegried J. Construtivismo na pesquisa dos meios de comunicação: conceitos, conseqüências. **Palavra. Departamento de Letras da PUC-Rio.** Rio de Janeiro: Grypho, 1994: 111-135.
- SCHWARTZMAN, Simon. O contexto institucional e político da avaliação: In: SCHWARTZMAN, Simon e DURHAM, Eunice (orgs.). **Avaliação do ensino superior.** São Paulo, EDUSP, 1992.
- SELZNICK, Philip. **Leadership in administration.** New York, Harper & Row, 1953.
- SERRES, Michel. **Filosofia mestiça.** Trad. Maria Ignez Estrada. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1993.
- SEVERINO, Joaquim Antonio. **Educação, ideologia e contra-ideologia.** São Paulo, EPU, 1986.
- SHERWOOD, Franck. Intercâmbio social no processo de institucionalização de uma organização - a escola brasileira de administração pública: os atrativos que oferece e os ônus que impõe. **Revista Brasileira de Administração Pública.** Rio de Janeiro, 3, 1º sem. 1968.
- SILVA, Jair Militão da. **Apontamentos do Curso de Administração Participante.** Faculdade de Educação,

- Programa de Pós-Graduação em Administração da Educação, USP, 1991.
- SILVA, Jair Militão da. **A autonomia da escola pública: a re-humanização da escola.** São Paulo, FEUSP, 1995. Tese de Livre-Docência.
- SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: novos olhares. ANPEd, **18ª Reunião Anual da ANPEd.**Caxambu (MG), set. 1995. 16 p.
- SKEFF, Ana Maria F. **Condições institucionais da produção científica.** Brasília, Fundação Universidade de Brasília, 1982, 39 p. Série Sociologia, nº 8.
- SOUSA, Edson Machado. **A questão da expansão do ensino superior no Brasil.** Brasília, 1992, 34 p. mimeo.
- SOUZA, David, A & HOY. Waine K. Bureaucratic structures in schools: a refinement and synthesis in measurement. **Educational Administration Quarterly**, 17 (4): 21-39, Fall, 1981.
- SUSAN. **Ata da Assembléia Geral da SUSAN de 2/5/84:3.** AGSC 2.802.84.
- TAYLOR, Frederick. **The principles of scientific management.** New York, Harper, 1911.
- TEIXEIRA, Anísio. **Educação e o mundo moderno.** São Paulo, Nacional, 1969.
- TOURAINÉ, A. **La société post-industrielle.** Paris, Denoel, 1969.
- TRINDADE, Hélgio. A missão pública da universidade. **Jornal Folha de São Paulo**, 6 de abril de 1995 Caderno 3: 13.

- UNICEB, Gabinete do Reitor. **Dircurso de instalação da Casa do Professor** proferido pelo prof. Milton Teixeira. Santos, UNICEB, 18 de maio de 1988, 5p.
- _____. **Estatuto da Universidade Santa Cecília dos Bandeirantes**, aprovado pelo Parecer CFE nº 269/86 UNICEB, 1969.
- _____. **Ata da Reunião do Colegiado dos Departamentos da Faculdade de Engenharia**. Santos, 16 de março de 1989
- _____. **Ata da 9ª Reunião do Conselho Universitário da Universidade Santa Cecília dos Bandeirantes**. Santos, 31 de agosto de 1989.
- _____. **Política Acadêmica**, 1994.
- _____. **Relatório da Diretoria Geral e Administração**, 1994.
- VAN MAANEN, JOHN & BARLEY, R. Cultural organization: fragments of a theory. In: FROST, P (eds.) **Organizational Culture**. Beverly Hills, Sage Publications: 31-54.
- VELHO, Gilberto. Memória, identidade e projeto: uma visão antropológica. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, nº 95, 1988.
- VIEIRA, Sofia Lerche. **Universidade federal dos anos 80: o jogo da política educacional**. São Paulo, PUC, 1992, 380 p. Tese de Doutorado.
- WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **O que é universidade?** 7 ed./ São Paulo, Brasiliense, 1988.
- WEBER, Max. **The theory of social and economic organization**. Glencoe, Free Press, 1947.

- WILKINS, A & OUCHI, W . Efficient cultures: exploring the relationship between culture and organizational performance. **Administrative Science Quartely**, 28: 468, 481, 1983.
- WITTMANN, Lauro Carlos. Administração da Educação Hoje: ambigüidade de sua produção histórica. **Em aberto**. Brasília, 6, nº 36: 1-7, out/dez.1987.
-
- _____. Contribuições à produção compartilhada de documentos da AAESC: um testemunho. In: WITTMANN, Lauro Carlos & CARDOSO, Jarbas José. **Gestão compartilhada na escola pública. O especialista na construção do fazer saber fazer**. Florianópolis. AAESC, ANPAE/Sul, 1993.
-
- _____. & CARDOSO, Jarbas José. **Gestão compartilhada na escola pública. O especialista na construção do fazer saber fazer**. Florianópolis. AAESC, ANPAE/Sul, 1993.
- YUCHTMAN, Ephraim e SEASHORE, Stanley E. A system resource approach to organizational effectiveness. **American Sociological Review**,, 32 (6): 891-903, dec. 1967.

ANEXO

POLÍTICA DA GESTÃO COMPARTILHADA NA UNISANTA (1996 - 1999)



*Universidade
Santa Cecília*

UNISANTA

**PLANO DE
TRABALHO**

**Gestão Compartilhada
1996/1999**

