

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

CARMEM LUCIA CASTRO DA CRUZ

**UNIVERSIDADES OU EMPRESAS?
A IDENTIDADE DAS UNIVERSIDADES CONFSSIONAIS FRENTE À
COMPETITIVIDADE GLOBAL NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA**

Orientador: Prof. Dr. Emil Albert Sobottka

PORTO ALEGRE

2008

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C957u Cruz, Carmem Lucia Castro da
Universidades ou empresas? a identidade das universidades
confessionais frente à competitividade global na sociedade
contemporânea / Carmem Lucia Castro da Cruz - Porto Alegre,
2008.
207 f.

Diss. (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.
Programa de Pós-Graduação Ciências Sociais. Mestrado em Ciências
Sociais. PUCRS, 2008.

Orientação: Prof. Dr. Emil Albert Sobottka.

1. Universidades Confessionais. 2. Competitividade.
3. Ensino Superior. 4. Empresa Moderna. I. Título.

CDD 378.81

Bibliotecário Responsável
Ednei de Freitas Silveira
CRB 10/1262

CARMEM LUCIA CASTRO DA CRUZ

**UNIVERSIDADES OU EMPRESAS?
A IDENTIDADE DAS UNIVERSIDADES CONFSSIONAIS FRENTE À
COMPETITIVIDADE GLOBAL NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Emil Albert Sobottka

PORTO ALEGRE

2008

CARMEM LUCIA CASTRO DA CRUZ

**UNIVERSIDADES OU EMPRESAS?
A IDENTIDADE DAS UNIVERSIDADES CONFSSIONAIS FRENTE À
COMPETITIVIDADE GLOBAL NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Emil Albert Sobottka

Aprovada em 29 de agosto de 2008.

BANCA EXAMINADORA:

Dr. Emil Albert Sobottka

PUCRS

Dra. Edla Eggert

UNISINOS

Dr. Ricardo Mariano

PUCRS

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela força.

Ao meu pai, Alberto *in memoriam*, pelo espírito de luta e exemplo de caráter e honestidade.

À minha mãe, Vanda, pelo amor incondicional mesmo nos momentos difíceis.

À minha filha, Vitória, pela compreensão e paciência de adulto e pelos afagos em momentos de angústia e insegurança nesta trajetória.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Emil Albert Sobottka, por acreditar no meu tema, e pelas contribuições pontuais que me deram luz e compreensão em territórios antes não explorados por mim, convidando-me a pensar sociologicamente enquanto eu tentava ir para a área da administração.

Aos professores do Programa, em especial aos professores Ricardo Mariano e Léo Peixoto, por serem exemplos de que o conhecimento é algo infinito e ao mesmo tempo prazeroso.

À minha maninha do coração, Cristine, por estar sempre presente, mesmo distante.

Aos meus amigos, pela compreensão do meu afastamento, pelos inúmeros “não posso” e por acreditarem que o meu objetivo era possível.

À PUCRS, por financiar este projeto de vida profissional e pessoal.

À Direção e colegas da Faculdade de Letras, pelo constante apoio.

À Rosane, Secretária do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais pelo ombro amigo.

Aos colegas do mestrado, pelas trocas de conhecimento e angústias, em especial à Dulce, à Lisiane, à Salete e à Deleuse.

A todos que não foram citados, mas que fizeram parte deste processo, e nem por isso menos importantes, o meu muito obrigada!



Aquarela do artista Poty Lazzarotto sobre a vida universitária.

[...] a sociedade não é mera soma de indivíduos; ao contrário, o sistema formado por sua associação representa uma realidade específica que tem suas próprias características”, e é “na natureza dessa individualidade [...] que se deveriam buscar as causas imediatas e determinantes dos fatos que lá aparecem”.
(Émile Durkheim, 1956)

RESUMO

O objetivo deste estudo é oferecer elementos para uma compreensão crítica das mudanças sofridas pelo ensino superior no Brasil, principalmente no período iniciado no ano de 1990, determinada por inúmeros fatores: econômicos, políticos e sociais. Fatores esses que são imanentes ao crescimento da própria sociedade brasileira, em sua forma particular e diferenciada de desenvolvimento capitalista, subordinada sempre às determinações do grande capital internacional. Ao analisar este tema, sob a ótica desses fatores, o presente trabalho busca investigar o impacto ocasionado pelas mudanças (exigências) de mercado na sociedade contemporânea, na identidade das universidades confessionais com o advento do acelerado processo de mercantilização do conhecimento. Com isso, o objetivo geral, então, é analisar o contraponto entre *universidades confessionais – estudante - formação humana* e *empresas – cliente - formação profissional*. Para dar conta desses objetivos, a abordagem da dissertação irá consistir numa perspectiva dialética, fundada numa teoria de conflito que identifica uma interação entre estrutura e agente, num contexto de disputas e negociação, onde, através de uma análise comparativa entre a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS e a Universidade Estácio de Sá – UNESA (Estácio Participações), serão analisadas as características que diferenciam as universidades confessionais das mercantis.

Palavras-chave: universidade confessional – empresa – mercantilização – ensino superior e identidade.

ABSTRACT

The aim of the present study is to offer data for a critical analysis of the changes that higher education in Brazil has gone through, mainly in the period that began in the 90's, which was caused by a number of factors: economical, political and social. These factors are inherent to the growth of Brazilian society, in its own and different way of capitalist development, always subordinated to the determination of the great international capital. By analyzing this theme under the light of these factors, the study hereby aims at investigating the impact caused by the market changes (demands) in contemporary society in the identity of the confessional universities, with the advent of the accelerated process of mercantilization of knowledge. Thanks to this, the main aim is thus to analyze the counterpart between *confessional universities – student – human education and companies – client – professional education*. So as to account for these objectives, the approach of the present thesis will consist of a dialectical perspective, based on a conflict theory that identifies an interaction between structure and agent, in a context of dispute and negotiation. For this purpose, a comparative analysis between The Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul – PUCRS and The *Estácio de Sá* University – UNESA (*Estácio Participações*) shall provide us the data to analyze the features that differ the confessional universities from the mercantile ones.

Key-words: confessional university – company – mercantilization – higher education and identity.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 01: Atos normativos sobre o ensino superior brasileiro vigentes em 2007	36
Quadro 02: Instituições de ensino superior, em 2006, por organização Acadêmica	42
Quadro 03: Desafios das universidades	56
Quadro 04: Instituições de ensino superior no Brasil entre 2000 e 2006	65
Quadro 05: Comparação entre as evasões totais nas IES do Brasil, por categoria administrativa	83
Quadro 06: Quadro comparativo entre universidade confessional e universidade mercantil	182
Figura 01: Organograma da organização administrativa	39
Figura 02: Organograma da organização quando a formação	40
Figura 03: Estácio Participações no Brasil	171
Figura 04: Estrutura societária da Estácio Participações	172

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 A HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE.....	15
1.1 O SURGIMENTO DAS UNIVERSIDADES E SUA CONSOLIDAÇÃO	15
1.2 A UNIVERSIDADE BRASILEIRA E SUA HISTÓRIA.....	23
1.2.1 O ensino superior brasileiro a partir da Constituição Federal de 1988.....	30
1.2.2 A educação superior no Brasil: panorama geral a partir da LDB (1996).....	43
1.2.3 Ensino superior: mudanças, competências e desafios.....	54
1.3 UNIVERSIDADES PÚBLICAS.....	60
1.4 UNIVERSIDADES PRIVADAS.....	65
1.4.1 As universidades confessionais – princípios, valores e missão	70
1.4.2 Universidades comunitárias.....	75
1.4.3 As universidades mercantis.....	79
2 REFERENCIAIS TEÓRICOS PARA A ANÁLISE DE ORGANIZAÇÕES COMPLEXAS.....	86
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE COMO ORGANIZAÇÃO COMPLEXA.....	86
2.1.1 Gestão de instituições de ensino	92
2.1.2 Inserção de estratégias da administração empresarial na gestão de instituições de ensino superior.....	100
2.1.3 Caracterização de uma instituição de ensino: processos, estrutura e configuração organizacional	105
2.1.4 O enfoque burocrático, político e acadêmico.....	112
2.2 TEORIA SISTÊMICA: NOVOS PARADIGMAS, NOVA PERCEPÇÃO E NOVAS AÇÕES DA UNIVERSIDADE	116
2.2.1 A universidade como sistema social autopoietico	124
2.3 CARACTERIZAÇÃO DA EMPRESA	130
2.3.1 A empresa como “sistema autopoietico”.....	135
2.4 AS IDENTIDADES ORGANIZACIONAIS NA PÓS-MODERNIDADE	140
3 UNIVERSIDADE OU EMPRESA: A QUESTÃO DA IDENTIDADE	146
3.1 PUCRS: A HISTÓRIA	146
3.2 A IDENTIDADE MARISTA.....	149
3.2.1 Missão educativa marista.....	152
3.3 ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA E POLÍTICAS DE GESTÃO	155
3.3.1 Marco referencial – a orientação filosófica da PUCRS	162
3.4.1 Histórico.....	165
3.4.2 Perfil corporativo.....	167
3.4.3 Identidade da companhia.....	169
3.4.4 Estrutura organizacional e gestão acadêmico-administrativa.....	170
3.4.4.1 Vantagens competitivas	172
3.4.4.2 Estratégias.....	175
3.5 UNIVERSIDADE-EMPRESA: A MUDANÇA DA CULTURA ACADÊMICA.....	179
3.6 DADOS COMPARATIVOS ENTRE UNIVERSIDADE CONFSSIONAL E UNIVERSIDADE MERCANTIL.....	181
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	188
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	193

ANEXO I 207

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o cenário internacional e nacional sofreu grandes mudanças, principalmente provocadas pelos avanços das modernas tecnologias da informação, o que impacta sobre a economia, a política, a cultura e a sociedade como um todo. O setor educacional, assim como os governos e as empresas, não ficou imune a essas questões. Pelo contrário, precisaram acompanhá-las. Dependendo da intensidade com que assimilam tais mudanças, corre o risco de perder a força de sua identidade como instituição. No caso das universidades confessionais, somem-se a todos esses fatores a identidade cristã, que está fortemente “amarrada” a princípios e valores éticos e morais, que se agregam à missão formadora, norteadora as ações e os empreendimentos nelas realizados.

No início da década de 90, o setor universitário brasileiro inicia um processo que resultaria em grandes transformações a partir de dois fatores: a emergência de instituições, denominadas por alguns autores (SANTOS, 2005; CALDERÓN, 2000; MANCEBO, 2004; SAMPAIO, 1998; WARDE, 1997 e CALLEJA, 1990), como universidades mercantis e o acelerado crescimento do mercado de ensino universitário, trazendo para a sociedade novos conceitos: o do estudante como cliente-consumidor, o mercado do ensino e a universidade sob a ótica organizacional da empresa, oferecendo produtos e serviços de acordo com a necessidade do mercado.

Dentro deste cenário, no contexto contemporâneo, torna-se complexo administrar uma universidade não-estatal, principalmente se ela for uma instituição que não pretende enquadrar-se no rol das universidades mercantis. Entre seus grandes desafios está o de implementar uma gestão que consiga aliar qualidade, integração das atividades de ensino, pesquisa e extensão e fidelidade à identidade institucional, e, ao mesmo tempo, proporcionar a perenidade do negócio. Uma das estratégias adotadas é a utilização de ferramentas da administração típicas de empresas, como o planejamento estratégico, gestão focada em resultados,

acompanhamento dos processos e das rotinas de forma continuada e alinhada com a identidade da instituição. Com isto, buscam preservar a qualidade da formação oferecida e também, atualizar-se para atender as demandas deste cenário transformador.

Para as ciências sociais, a nova realidade do setor educacional, com a presença das universidades privadas (particulares), com evidentes fins lucrativos, administradas enquanto empresas educacionais traz desafios teóricos. Na busca da compreensão desse cenário, revelam-se um grande número de análises com implícitas opções político-ideológicas, bem como uma grande divergência teórica. Essas universidades têm dinamizado o setor do ensino, tornando-se um mercado que até então não era visto como tal, mas que tem se revelado grande, muito lucrativo e competitivo, ampliando assim as opções para os diversos perfis de estudantes, vistos como consumidores. Nesse quadro, ao mesmo tempo, torna mais desafiador ainda manter e preservar a identidade das universidades confessionais, identificadas por não visarem fins lucrativos e sua pretensão de oferecer um ensino de qualidade.

Todos esses fatores e tendências, que se tornaram mais evidentes nas últimas duas décadas, impactaram de forma direta na cultura e identidade das universidades confessionais. Para explicar essas mudanças fazem-se necessários estudos que levem em conta não só as tendências, mas os desdobramentos, como a mercantilização do conhecimento, as crescentes pressões pela busca da sustentabilidade, a multiplicação de atividades empresariais, a inclusão do ensino superior como um bem de serviço nos acordos internacionais (OMC/AGCS¹, por exemplo) e um clima favorável ao mercado.

A partir deste cenário, na presente dissertação pretende-se investigar qual o impacto ocasionado pelas mudanças (exigências) recentes no setor de ensino superior do Brasil, sua parcial transformação em um mercado, na identidade tanto de instituições que aderem à mercantilização como das que preservam seu caráter não-lucrativo. Com isso, pretende-se verificar como as universidades estão se adaptando a essas mudanças, avaliar de que forma estão respondendo às demandas sociais e analisar como estas adaptações interferem em suas identidades.

¹ Organização Mundial do Comércio/Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (conhecido também como GATS).

Os objetivos específicos deste trabalho são: observar as especificidades das universidades em relação a outros tipos de organizações; identificar se a aplicação de métodos de gestão administrativa, com base em paradigmas empresariais, é adequada ao ambiente das universidades; verificar as contradições geradas por essas mudanças nas universidades confessionais quando adotam práticas de gestão típicas de empresas e, analisar as implicações para a universidade, quando opta por tornar-se empresa, mas procura preservar sua identidade.

Para dar conta dos objetivos, a dissertação será abordada através da contraposição e contradição de idéias, tendo como base a identificação dos conflitos decorrentes das interações entre estrutura e agente. Através dessa perspectiva de análise, poderão ser observadas as oposições e choques entre as diversas questões que envolvem a temática da mercantilização do conhecimento, dentro de um contexto recheado de contradições, disputas e negociações, bem como, das inúmeras pressões advindas do mercado e das motivações de cunho político-ideológicas dos atores envolvidos dentro da esfera acadêmica. Esta análise será orientada por seis hipóteses: 1) em uma instituição pode existir várias culturas diferenciadas; 2) dependendo do espaço/tempo, a “cultura acadêmica” dominante dentro do meio institucional educacional pode variar; 3) as variações de “cultura acadêmica” decorrem da influência de fatores políticos, ideológicos e/ou econômicos; 4) algumas instituições de ensino adotam uma configuração institucional que se assemelha à de uma empresa (conceituação ampla do termo empresa); 5) a identidade das universidades confessionais não é fixa e imutável e pode ser moldada por fatores externos, sendo sua evolução, o produto de políticas governamentais, práticas empresariais ou ideologias predominantes na sociedade; 6) embora a identidade das universidades confessionais sofra influências externas, enquanto instituição dotada de tradição, elas possuem a capacidade de recriar internamente, estruturas capazes de reduzir as incertezas advindas do ambiente, sendo capazes de preservar sua especificidade no novo contexto.

Para dar conta dessa discussão, esta dissertação está estruturada em três capítulos: o primeiro apresentará uma perspectiva histórica da universidade, desde o seu surgimento e consolidação, a história da universidade no Brasil, o desmembramento entre universidades públicas – federais, estaduais e municipais e, universidades privadas – comunitárias, confessionais e mercantis, além de um panorama geral da educação superior no Brasil, a partir de dois marcos: a

Constituição Federal de 1988 e a LDB (1996), bem como serão abordadas as principais mudanças, competências e desafios do ensino superior.

O segundo capítulo trará o referencial teórico com base na análise de organizações complexas, iniciando por uma caracterização da universidade como organização complexa, quando será abordada a gestão de instituições de ensino superior, a inserção de práticas de administração empresarial na administração de ensino, os processos, estrutura e configuração organizacional e o enfoque burocrático, político e acadêmico. Através da teoria sistêmica, será feita uma análise dos novos paradigmas, percepção e ações e da universidade como sistema social *autopoiético*. Por último, será feita uma caracterização da empresa como sistema *autopoiético* como suporte para a análise comparativa entre universidade e empresa e os conceitos sobre identidade e suas variações na pós-modernidade.

O terceiro capítulo abordará a identidade sob o contraponto entre universidade ou empresa, através de uma análise comparativa entre a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS (universidade confessional) e a Universidade Estácio de Sá – UNESA (Estácio Participações) (universidade mercantil). Nesse capítulo, serão analisadas as características de cada instituição – história, missão, princípios, valores, estrutura organizacional e gestão acadêmico-administrativa. Em seguida, será analisada a mudança da cultura acadêmica com a inserção do conceito universidade-empresa. Por último, será apresentada a pesquisa qualitativa com dados comparativos entre a universidade confessional e a universidade mercantil.

Assim, através de uma abordagem qualitativa, de cunho exploratório interpretativo, a pesquisa será basicamente documental (em documentos institucionais) das duas universidades. Procurar-se-á dar conta do tema proposto mediante uma análise crítica desses documentos e, ao mesmo tempo, contribuir para a discussão acerca da mercantilização do conhecimento.

1 A HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE

1.1 O SURGIMENTO DAS UNIVERSIDADES E SUA CONSOLIDAÇÃO

A partir de uma definição moderna, as universidades surgem na Europa, durante o renascimento do século XII (Baixa Idade Média), no interior da estrutura de transição que se formou na passagem do feudalismo para o capitalismo, ou seja, no bojo de um único e mesmo processo de emergência de novas relações de produção na essência do feudalismo, provocando profundas transformações econômicas, sociais e culturais na sociedade.

As transformações nas formas de produção romperam com as características feudais de fabricação, tornando possível a reprodução de um novo e importante salto qualitativo na sociedade medieval. Através do desenvolvimento de ofícios, com a formação de uma força de trabalho especializada em determinados ramos de produção, criou-se, posteriormente, as condições para a divisão do trabalho em: manual e intelectual.

O desenvolvimento de novas formas e condições de produção e das novas camadas e classes, que se constituíram na futura burguesia e proletariado, exigiam a separação do trabalhador dos meios de produção, a separação do trabalho manual do intelectual, uma nova cultura, uma nova educação, uma nova camada de letrados (SAMPAIO, 2001, p. 87).

Assim, a universidade que nasce na Idade Média surge como fator de transformação dessa nova realidade, de uma nova conjuntura, contribuindo para o avanço do saber, do conhecimento, da técnica, da cultura, dos “*savoir-faire*”² (ALTHUSSER, 1999, p. 169), estabelecendo condições indispensáveis ao desenvolvimento e reprodução do capitalismo, respondendo as novas necessidades sociais, como solução para o dilema colocado pela grande ruptura que vivia a sociedade.

² *Savoir-faire*, segundo o *Dictionnaire Le Robert* (1998), significa habilidade para resolver os problemas práticos, competência, experiência no exercício de uma atividade artística ou intelectual.

A presença da universidade, na fase de transição para o capitalismo, contribuiu para o aparecimento e reprodução das novas relações de produção e das novas tecnologias que se constituíram e aceleraram a “revolucionarização” das forças produtivas, bem como, para o desenvolvimento econômico e a decorrente urbanização, propiciando o surgimento de uma nova cultura e o aparecimento de um tipo específico de especialista - o intelectual, o que segundo Le Goff (1988) é fruto da urbanização.

A qualificação da força de trabalho passa a ocorrer não mais no “local de trabalho” (aprendizagem na própria produção), porém, cada vez mais, fora da produção, através do sistema escolar capitalista e de outras instâncias e instituições (ALTHUSSER, 1999, p. 57).

Enquanto que na Idade Média a qualificação da força de trabalho se dava no próprio trabalho, a reprodução das relações de produção pela “inculcação maciça da ideologia da classe dominante” (ALTHUSSER, 1999, p. 169) se fazia quase exclusivamente pela organização religiosa, tendo em vista que a Igreja acumulava várias funções, que no capitalismo, vão estar divididas entre aparelhos ideológicos diversos, como a escola, os aparelhos culturais e de informação (SAMPAIO, 2001, p. 89).

As transformações decorrentes do âmbito econômico necessariamente repercutiram no âmbito da educação. Desta forma, segundo ULLMANN e BOHNEN:

[...] As transformações da economia necessariamente repercutiram na educação. Desta forma, segundo ULLMANN e BOHNEN uma nova classe de indivíduos capazes de produzir, transmitir e administrar a ciência: a classe dos *magistri*, a corporação dos profissionais do saber (1994, p. 12).

Dentro desse contexto, a universidade surge não só para atender às exigências das novas relações de produção, mas também para cumprir o papel de difundir uma “nova cultura” (composta por novas elites, novos modos de produção, novas atitudes e conhecimentos), necessária à nova forma de produção. Assim, surgem em cidades como Bolonha (século XI) e Paris (século XII), centros modelos para as fundações posteriores, onde à sombra daquelas *universitas studiorum* foram rapidamente surgindo muitos outros, como em Salamanca, Alcalá de Henares, Oxford, Cambridge, Pádua, Colônia..., de maneira que uma rede destas instituições se espalhou rapidamente pela Europa – as universidades, com ensino formal e sistemático de conhecimentos hierarquizados, onde mestres brilhantes agrupavam em torno de si alunos vindos de toda a Europa, com o objetivo de atender

inicialmente ao ensino do direito, medicina, teologia e artes liberais. Começava, assim, a era dos grandes estudos filosóficos, teológicos, físicos, matemáticos e jurídicos.

Essa natureza associativa, que foi denominada por Le Goff como corporações de mestres e de estudantes, é que será, “no sentido estrito da palavra, as universidades” (1988, p. 58). O autor Manacorda também descreve que o mesmo movimento que fez emergir as universidades levou os artesãos a se organizarem em corporações:

[...] à semelhança de outras corporações de artes e ofícios, associação juridicamente reconhecidas de todos (*universi*) os *scholares*; e se dividiram em geral em *nationes*, organizando-se para a assistência aos seus membros e para a tutela dos interesses comuns tanto dos *doutores* como da cidade hospedeira (MANACORDA, 1989, p. 149).

Portanto, a universidade fundada no século XII significava qualquer organização associativa que tanto poderia significar uma corporação de artesões ou de outro grupo de especialistas em determinado ofício, quanto corporação de mestres e alunos. Sobre esta afirmação Le Goff considera então o século XIII “como o século das universidades porque é o das corporações” (1988, p. 59).

A Igreja inicialmente não só acompanhava como incentivava e controlava o processo de formação e desenvolvimento dessas universidades, concedendo-lhes certa soma de liberdade para divagar sem renegar as máximas da fé - apesar de num primeiro momento a doutrina da Igreja se chocar e resistir ao avanço e ascensão das novas classes da “cultura” do capitalismo.

[...] no momento do surgimento das universidades havia a convicção, advinda da doutrina cristã, de que o ensino devia ser gratuito. A sabedoria (o conhecimento, a ciência) é um dom de Deus, portanto, não podia ser vendida e cabia à Igreja garantir sua transmissão. Por muitos anos julgou-se que era pecado vender-se o saber, um dom de Deus e, por isso, eles deveriam receber aulas gratuitamente (ULLMANN e BOHNEN, 1994, p. 13).

Manacorda vai se referir a concepção dos doutores da Igreja como: “A ciência é dom de Deus, portanto, não pode ser vendida, dirão os insígnis doutores e as bulas pontifícias repetirão: o saber de fato, embora fundado nas artes liberais, consistia na doutrina cristã e culminava na teologia” (1989, p. 142).

Apesar de a universidade ter surgido dentro da atmosfera do capitalismo, e, conseqüentemente, de ter ocorrido a expansão do comércio, ela não se rendeu

inicialmente a esse movimento mercantil no que concernem as áreas de atuação. Mas procurou aprofundar e avançar seus estudos principalmente na área dos estudos jurídicos, da prática médica, dos estudos sobre teologia e filosofia.

Com isso, a universidade, assim como a Igreja, era caracterizada como instituição social, uma vez que foi fundada para satisfazer as necessidades dos indivíduos que faziam parte daquele grupo, sendo assim, sancionada pela sociedade devido a sua função estratégica e legitimada pela prática da ação social, o que tornava suas atribuições diferenciadas em função da autonomia que a sociedade lhe conferia “[...] sua estrutura e ordenamento, regras, normas e valores de reconhecimento eram legitimados pelas instâncias internas da própria instituição”. (MINGUILI et al., s/d, p. 4).

Para Minogue (1981, p. 25), “as universidades são centros vitais de civilização, usinas intelectuais, áreas de crítica social [...]” e “qualquer tentativa de caracterizar as universidades em termos de um critério único será inevitavelmente errônea”. Este formato institucional instigou o sonho de Leibnitz³, de que as universidades deveriam transformar-se em centros onde “sábios e estudantes deveriam se comunicar tanto quanto pudessem com outras pessoas e com o mundo” (LEIBNITZ *apud* MINOGUE, 1981, p. 25).

O mesmo sonho foi concretizado décadas depois por Wilhelm von Humboldt⁴ com a criação da Universidade de Berlim⁵ onde, juntamente com seu primeiro reitor, Johann Gottlieb Fichte⁶, afirmou que a “verdadeira ciência é a ciência viva” e que para tanto, precisava ser elevada à perfeição através da atividade incessante e coletiva da humanidade, onde a universidade deveria ser o *locus* privilegiado para tal

³ Gottfried Wilhelm von Leibnitz (1646-1716) foi um dos maiores filósofos e matemáticos de todos os tempos, Leibnitz foi reconhecidamente um gênio universal cujos interesses e atividades de investigação se estendem a campos tão diversos como a geologia, a teologia, a mecânica, a história, a jurisprudência ou a lingüística.

⁴ Wilhelm von Humboldt (1767-1835) foi o idealizador da Universidade de Berlim (hoje, Humboldt-Universität), um exemplo de instituição autônoma que aliava pesquisa e ensino e que serviu de modelo para o sucesso da ciência alemã.

⁵ Cabe destacar que a Universidade Humboldt, de Berlim é desde sua fundação uma universidade pública, porém, que nos serve de exemplo para a reflexão sobre a prática da universidade.

⁶ Johann Gottlieb Fichte (1762-1814) foi o primeiro reitor da Universidade de Bolonha (LAMPERT, 2000, p. 87). Foi um importante filósofo alemão do século XIX, maior discípulo de Kant, retirou de sua filosofia idealista algumas bases do que ele considerava que a Alemanha precisava fazer para se tornar um Estado mais forte e próspero. Ele explicitou estas idéias em seu célebre livro “Discursos à Nação Alemã”, lançado em 1808 onde o filósofo esforçou-se em despertar no seu povo, despedaçado e humilhado, uma consciência de unidade e autonomia nacionais, visando culminar num Estado alemão soberano sobre os demais. E através de quê isto deveria ser feito? Qual o ponto fundamental que deveria ser trabalhado para que isso ocorresse? A educação. A educação era, segundo Fichte, o método mais correto e eficaz pelo qual a Alemanha deveria se reconstruir, ela seria a tônica de todo o futuro daquela nação. “Tudo perdemos, diz Fichte, mas resta-nos a educação”.

fim. Humboldt também afirma que tanto o professor quanto o aluno existem em função da ciência.

Conforme Almeida Filho (s/d), ao longo da trajetória da universidade, é possível classificar a sua formação histórica em:

Universidade escolástica – era geradora e guardiã da *doxa*, ou doutrina, aquela modalidade de conhecimento que se define pelo completo respeito às fontes sagradas da autoridade. Seu modelo acadêmico baseava-se na transmissão do saber (faculdades superiores em teologia, direito, medicina, onde eram transmitidos saberes de filosofia, retórica, lógica e teologia), mediante relações diretas entre mestre-aprendiz;

Universidade clássica – iniciou com a criação de faculdades de filosofia, no renascimento para a formação das elites;

Universidade de pesquisa – iniciou a partir da reforma de Humboldt⁷ que dá o nome de “idéia de universidade” (considerada a primeira revolução científica);

Universidade social - denominada também de universidade corporativa, cujo desafio é o de trabalhar a interdisciplinaridade.

Na atualidade, a universidade tornou-se reconhecida pela visão funcionalista, onde seus estudos têm sido mais ou menos correlatos às necessidades nacionais, o que tem contribuído para a transformação da universidade sob forte influência na sua identidade, bem como para o dilema entre adaptabilidade e instabilidade.

Segundo Minogue:

[...] seja com instituições, seja com pessoas: nós admiramos honestamente as pessoas que preservam uma identidade de valor correspondendo a novas circunstâncias, mas desprezamos aquelas que variam e mudam com cada brisa passageira da moda. A adaptabilidade é admirável, a instabilidade desprezível; porém, como discernir a diferença entre elas? Nem pessoas, nem instituições podem manter um curso adequado diante de influências divergentes, a não ser que tenham domínio seguro sobre a sua própria identidade. Nas universidades esta identidade pode ser fundamentada, de um lado, em sua organização e, de outro, na natureza específica de suas preocupações intelectuais (1981, p. 26).

Apesar do caráter funcionalista, as universidades tinham, de certa forma, “imunidade” e autonomia para gerir suas atividades onde qualquer governo

⁷ Se houve renovação a partir da reforma de Humboldt, na Alemanha, é porque a nova universidade, surgida dessa reforma, passou a criar novos conhecimentos, principalmente através da pesquisa. Aí estava a renovação.

reconhecia que a pesquisa acadêmica exigia certas imunidades específicas da lei ordinária. Essa autonomia é conhecida como o paradigma da liberdade acadêmica.

A liberdade acadêmica é equivalente à imunidade diplomática: uma exceção ao rigor da lei, outorgada como necessária ao desempenho de uma atividade. Somente onde tais exceções fazem universalmente disponíveis, elas deixarão de ser significativas (MINOGUE, 1981, p. 41).

Conforme Diniz (2006) o primeiro movimento para uma reforma universitária pode ser encontrado no livro *O Conflito das Faculdades*, de Immanuel Kant (1795)⁸. Segundo a autora o livro é uma carta aberta onde Kant “anteviu a primeira reforma universitária, ao denunciar os últimos resquícios do caráter sacro da universidade, bem como a ingerência do Estado na sua autonomia”.

Outro marco importante, associado à idéia de universidade, em termos de mudança e transformação, foi promovido por Humboldt que se preocupava com a possibilidade de institucionalização da ciência moderna, liberta da “proteção” da religião e da Igreja, de modo que sua autonomia não fosse ameaçada por outras instâncias – pelas autoridades do Estado ou pelas pressões da sociedade burguesa. Humboldt vê a solução do problema numa “autonomia científica com organização estatal, que protegeria as instituições científicas contra as intervenções políticas e contra os imperativos sociais” (HABERMAS, 1993). Por outro lado, independente da questão da autonomia, a universidade, desde sua origem, achava-se estabelecida como uma comunidade de “cientistas” e estudantes, tendendo a se auto-administrar de uma maneira independente.

O percurso da história da universidade é marcado por três principais modelos de formação, sendo: *o modelo da Universidade de Berlim*, totalmente organizado com base nos princípios e diretrizes do Relatório Humboldt (1810) – que estabelecia o primado da pesquisa (proposta kantiana de universidade); *o criado na França*, no final do século XVIII, onde “os enciclopedistas propõem um modelo de formação

⁸ O objetivo do livro era afirmar publicamente a inexistência de dano à “religião pública do país” nas idéias contidas em “A Religião nos Limites da Simples Razão”, obra mencionada pelo rei na carta de repreensão. [...] As faculdades mencionadas por Kant correspondiam a uma organização hierárquica do conhecimento científico: haveria as faculdades superiores e as inferiores. As faculdades superiores seriam aquelas em que o governo teria interesse imediato, tais como a Teologia, o Direito ou a Medicina. O conhecimento produzido por essas faculdades atingiria diretamente a população, por isso poderia ser controlado pelo rei. Já a faculdade inferior, onde se situaria a Filosofia, seria aquela livre de qualquer inferência externa. O compromisso da faculdade inferior seria com a busca da verdade, e suas atividades, por serem inacessíveis à população, não ameaçariam a ordem pública [...]. DINIZ, Débora, 2006, p. 72. In.: DINIZ, Débora *et al.* *Entre a Dívida e o Dogma: Liberdade de Cátedra e Universidades Confessionais*. Brasília e Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2006.

superior em contraposição à velha universidade corporativa, eclesiástica e aristocrática”, cujo objetivo era o de “atender às exigências da revolução industrial e às demandas por quadros superiores para a burocracia estatal”. Esse modelo serviu de referência para muitas nações; e, na Inglaterra, *através das universidades de Oxford e Cambridge* surge um terceiro modelo “com perfil aristocrático e de cultivo de um saber ‘desinteressado’, cujas finalidades eram o atendimento das demandas econômicas de um país no auge do seu desenvolvimento, cuja economia capitalista estava em “rápida expansão e profunda transformação” (ALMEIDA FILHO, s/d).

Em uma linha de orientação que conserva traços comuns na instituição, as concepções de universidade variam de acordo com as sociedades em que elas se iniciam, e, segundo a época em que elas foram elaboradas e traduzidas dentro da realidade. Segundo Henri Janne (1981, p. 29), dentro das concepções idealistas temos “a universidade Napoleônica (um meio de educação), a universidade alemã (uma comunidade de pesquisa) e a universidade inglesa (um lar de progresso)”, já nas concepções utilitaristas temos: “a universidade americana (um modelo intelectual) e a universidade soviética (um fator de produção)”.

Com isso, podemos observar que as universidades passaram por inúmeras transformações ao longo de sua história. Na verdade foram reinventadas inúmeras vezes, passando em alguns momentos por mudanças drásticas, e em outros, por um lento processo evolutivo, o que neste caso é característica das instituições sociais que são conservadoras por sua natureza. Chegaram assim à complexidade de hoje, sendo sancionada pela sociedade que exerce um importante papel servindo de referência normativa e valorativa, ao mesmo tempo em que buscam diferenciar-se por lógica própria, ainda que venham sendo cada vez mais submetidas à dinâmica da interdependência global e, conseqüentemente, às dinâmicas do mercado.

Considerando todas essas transformações, podemos classificar como quatro as funções da universidade, sendo elas:

1) **educação, (formação profissional)** - As universidades, de modo geral, têm como objetivo preparar profissionais para as carreiras de base intelectual, científica e técnica;

2) **formação nas artes e técnicas (alargamento da mente humana)** - É a busca pelo saber, a iniciação do estudante na vida intelectual, o prolongamento de sua visão e imaginação;

3) **pesquisa e criação (desenvolver o saber humano)** – Onde a universidade não só cultiva o saber e o transmite, como também pesquisa, descobre e aumenta o conhecimento humano, que ocorre através da busca “desinteressada” do conhecimento e da ciência;

4) **inclusão social** - A universidade é a transmissora de uma cultura comum, a expressão concreta da cultura da sociedade em que estiver inserida.

Já as atividades da universidade podem ser classificadas em três: *ensino*, *pesquisa* e *extensão*, sendo que em alguns países, como no caso da Alemanha, são só pesquisa e ensino. Nesse sentido, há de se ter claro, que ensino, pesquisa e extensão não devem ser vistos como objetivos ou funções da universidade, mas sim como atividades que devem ser executadas interligadas, dando assim, forma ao que é de fato o seu objetivo, sua missão, ou seja, produzir e sistematizar o conhecimento tornando-o acessível.

A idéia de universidade é, portanto, marcada por traços de universalidade, comunidade e imunidade, independente de quaisquer que tenham podido ser a evolução ou a revolução de certas universidades na época contemporânea. Existe aí uma tradição (um estilo) que afeta toda instituição, mesmo nova, desde que ela queira posicionar-se como universidade.

A instituição social aspira à universalidade. A organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. Isso significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares [...] (CHAUÍ, 1999, s/p).

Por último, é importante salientar o que significa passar da idéia de universidade como instituição social à sua definição como organização prestadora de serviços:

A forma atual do capitalismo se caracteriza pela fragmentação de todas as esferas da vida social, partindo da fragmentação da produção, da dispersão espacial e temporal do trabalho, da destruição dos referenciais que balizavam a identidade de classe e as formas da luta de classes. A sociedade aparece como uma rede móvel, instável, efêmera de organizações particulares definidas por estratégias particulares e programas particulares, competindo entre si. [...] A passagem da universidade da condição de instituição à de organização insere-se nessa mudança geral da sociedade, sob os efeitos da nova forma capital, e ocorreu em duas fases sucessivas, também acompanhando as sucessivas mudanças do capital. Numa primeira fase, tornou-se universidade funcional; na segunda,

universidade operacional. A universidade funcional estava voltada para a formação rápida de profissionais requisitados como mão-de-obra altamente qualificada para o mercado de trabalho [...] a nova universidade operacional, por ser uma organização, está voltada para si mesma enquanto estrutura de gestão e de arbitragem de contratos [...] (CHAUÍ, 1999, s/p).

Passados quase dez séculos de sua concepção, a universidade é hoje uma instituição consolidada, que procurou sempre responder de forma positiva não só aos desafios de cada período histórico do qual esteve inserida, mas procurou transformar-se de acordo com a própria evolução da sociedade.

Porém,

[...] a universidade que nasceu dos estudos gerais nas catedrais, passando pela grande ruptura com a Igreja no início da Idade Moderna, com Descartes⁹, chega ao novo milênio, em especial em nosso país, refém da mercantilização produzida pela volúpia do neoliberalismo, não mais como uma instituição social¹⁰, mas sim, como uma organização social definida em Lei (MINGUILI *et al.*, s/d, p. 4).

Além do mais, sua liberdade acadêmica passa a ser “controlada”, como veremos a seguir.

1.2 A UNIVERSIDADE BRASILEIRA E SUA HISTÓRIA

Janio de Freitas¹¹ lembra que a primeira universidade brasileira foi gestada, sob o orgulhoso nome de Universidade do Brasil¹² em 1922, cujos embriões foram os cursos de medicina e engenharia. Ou, precisamente, 422 anos depois de iniciada a colonização do Brasil por Portugal e 100 anos depois de estabelecida a independência brasileira. A combinação dessas datas resulta em um valor simbólico

⁹ René Descartes (1596-1650), também conhecido como Cartesius, foi filósofo, físico e matemático francês. O pensamento de Descartes é revolucionário para a sociedade feudalista em que ele nasceu, onde a influência da Igreja, ainda era muito forte e quando ainda não existia uma tradição de "produção de conhecimento". Para a sociedade feudal, o conhecimento estava nas mãos da Igreja onde Aristóteles tinha deixado um legado intelectual que o clero se encarregava de filtrar e disseminar. Disponível em: <[http:// pt.wikipedia.org/wiki/Descartes](http://pt.wikipedia.org/wiki/Descartes)>. Acesso em: 24 set. 2007.

¹⁰ Cabe destacar que mesmo antes do rompimento da universidade com a Igreja já havia sinais de mercantilização do conhecimento se considerarmos que entre os séculos XII e XIII, com o florescimento das universidades, muitos cursos já eram pagos e não era pequeno o número de alunos bolsistas e pensionistas dos “colégios” que se formavam no entorno das universidades sustentados por príncipes ou mesmo agrupamentos de interessados que formavam redes de ajuda.

¹¹ Jânio de Freitas, colunista da Folha de São Paulo.

¹² Atual Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, cuja denominação foi alterada em 1965.

que dispensaria outras considerações sobre as relações do Brasil com a educação, porém, “o caráter reconhecidamente tardio da universidade brasileira, pois surgida apenas na década de 1930, reafirma o também tardio feito de todo o ensino superior brasileiro” (MINTO, 2006, p. 88).

O ensino superior brasileiro iniciou com cursos profissionais, cujas primeiras áreas privilegiadas foram: Medicina, Engenharia e Direito. Aos poucos outras áreas foram sendo agregadas, onde podemos citar as Belas-Artes e Música.

Em 1934, através do Decreto n. 6.283, é criada a Universidade de São Paulo – USP, em meio a um contexto marcado por importantes transformações sociais, políticas e culturais, cujo modelo de ensino, fonte de inspiração, foi o francês (emulação da Sorbonne). A USP surge da necessidade de formar uma nova elite capaz de contribuir para o aperfeiçoamento das instituições, do governo e para a melhoria do país, necessidade essa desencadeada após a derrota de São Paulo na Revolução de 1932.

Idealizada por Anísio Teixeira¹³, é inaugurada em 1935, através do Decreto Municipal n. 5.513, a Universidade do Distrito Federal - UDF (Rio de Janeiro), constituída pelas escolas de Ciências, Educação, Economia e Direito, Filosofia e Instituto de Artes, cujos objetivos eram:

- a) promover e estimular a cultura de modo a concorrer para o aperfeiçoamento da comunidade brasileira; b) encorajar a pesquisa científica, literária e artística; c) propagar a aquisição da ciência e das artes pelo ensino regular de suas escolas e pelos cursos de extensão; d) formar profissionais e técnicos nos vários ramos de atividade que suas escolas comportassem; e) prover a formação do magistério em todos os seus graus (LOPES, 2003, p. 68).

¹³ Anísio Teixeira (1900-1971) foi personagem central na história da educação no Brasil, nas décadas de 1920 e 1930, difundiu os pressupostos do movimento da *Escola Nova*, que tinha como princípio a ênfase no desenvolvimento do intelecto e na capacidade de julgamento, em detrimento da memorização. Reformou o sistema educacional da Bahia e do Rio de Janeiro, exercendo vários cargos executivos. Foi um dos mais destacados signatários do *Manifesto da Escola Nova*, em defesa do ensino público, gratuito, laico e obrigatório, divulgado em 1932. Fundou a Universidade do Distrito Federal, em 1935, depois transformada em *Faculdade Nacional de Filosofia* da Universidade do Brasil. O nome de Anísio Teixeira está vinculado ao campo da filosofia da educação no Brasil. Embora tenha atuado quase sempre como administrador público de diferentes setores da educação brasileira, de sua obra pode ser extraída uma concepção de educação, de homem, de sociedade e de conhecimento geradores de uma filosofia da educação que marcou o campo educacional entre os anos 20 e 60. Enquanto filósofo da educação, Anísio Teixeira compreendeu criticamente o contexto econômico, social e cultural de seu tempo. Referiu-se às transformações materiais que já estavam ocorrendo no Brasil e que, ainda viriam a ocorrer, às mudanças de valores e às novas perspectivas que se colocavam para a sociedade brasileira. Seu otimismo para com a ciência, com o método científico e com suas aplicações técnicas conduziram a um otimismo, também, em relação à uma nova escola (Fonte: Centro de Referência Educacional).

Devido a circunstâncias políticas e sociais da época, a UDF teve vida breve. Em 1939, através do Decreto-Lei n. 1.063, são transferidos os estabelecimentos de ensino da Universidade do Distrito Federal para a Universidade do Brasil. A Universidade do Brasil, foi a primeira universidade federal do país, sendo constituída por oito unidades existentes na Universidade do Rio de Janeiro, denominadas Faculdades Nacionais, e outras sete, entre elas a Faculdade Nacional de Filosofia (FNFi), pioneira no “desenvolvimento dos programas de pesquisa de caráter ‘desinteressado’” (BAUER e JARDILINO, 2005, p. 24). Porém, somente em 1946 é criada a que seria a primeira universidade federal, a Universidade Federal da Bahia – UFBA cuja inspiração partiu do modelo português de ensino (emulação de Coimbra).

Segundo Minto (2006, p. 89), dois períodos históricos destacam-se no processo de expansão do ensino privado no país: o primeiro, “de 1933 a 1965, caracterizado pela consolidação e estabilidade no crescimento da participação relativa do setor privado”. Principalmente nas décadas de 1950 a 1960, constituiu como um período muito rico para a história do Brasil, de grande efervescência política e cultural, de grandes formulações e propostas para a universidade brasileira e, em geral, para a educação superior. “Desenvolvia-se um intenso debate sobre os rumos da universidade, amparados cada qual em perspectivas distintas e em experiências históricas diferenciadas, das quais nasceram também projetos de universidades¹⁴” (MINTO, 2006, p. 89). Já o segundo, “de 1965 a 1980, corresponde à mudança de patamar no crescimento das matrículas privadas, levando à predominância desse setor no sistema de ensino superior”. Com isso, segundo Cunha (1980) a realidade educacional do Brasil se formou tendo em conta aspectos econômicos, políticos e sociais que responderam aos interesses da elite.

Em 1961 a criação da Universidade de Brasília – UnB é aprovada pela Câmara dos Deputados, considerada hoje como um marco na vida universitária brasileira. A UnB nasceu do empreendedorismo de Darcy Ribeiro¹⁵ ao lado de Anísio

¹⁴ Teixeira (1989, p. 86-93) afirmava que o caráter efêmero de nosso ensino superior se devia ao fato de este ter sido órfão de um verdadeiro projeto de universidade ao longo de mais de um século. E que, mesmo após um breve “renascer” do projeto de universidade nos anos de 1930, esse nível de ensino sofrera um processo de indiscriminada expansão nos anos de 1940 e 1950, nos moldes perversos das velhas escolas profissionais. Somente nos anos 1960 é que seria retomada a idéia de universidade, com o projeto da UnB (MINTO, 2006, p. 89-90).

¹⁵ Darcy Ribeiro (1922-1997) foi antropólogo, escritor e político brasileiro. Nos anos seguintes (1955) dedicou-se à educação primária e superior. Criou a Universidade de Brasília e foi Ministro da Educação. Mais tarde foi Ministro-Chefe da Casa Civil e coordenava a implantação das reformas estruturais, quando sucedeu o Golpe

Teixeira, duas personalidades que lutaram para que o país priorizasse a educação básica.

Com o intuito de tornar clara a mudança histórica que caracteriza o período precedente ao Golpe de 1964, Minto (2006) define como dois os momentos essenciais que balizaram de forma intensa e decisiva, transformando, assim, todos os campos da vida social:

1. As transformações no capitalismo mundial, sobretudo a partir dos anos de 1960, com as mudanças tecnológicas, os novos padrões de acumulação em desenvolvimento e a crise política, econômica e social, desencadeadas no contexto da “Guerra Fria”. Nesse sentido, é imprescindível mencionar o estabelecimento das políticas da “Aliança para o Progresso”, fundadas a partir de 1961, nos termos da denominada “Carta de Punta del Este” e com importantes reflexos nos países latino-americanos; e
2. O papel do Brasil nesse contexto, sua forma de inserção historicamente subordinada – em relação à economia mundial e a conjuntura política interna que levou a uma crise, que acabaria culminando no Golpe de 1964 (2006, p. 91).

Em meio à crise dos anos 60 no Brasil, cujo contexto era de reestruturação do capitalismo mundial, desenvolveu-se um novo padrão de execução da política externa, o que promoveria uma “guinada” no desenvolvimento econômico do país, dando origem a mudanças também no âmbito das políticas educacionais.

A chamada “ajuda externa”, associada aos programas de “ajuda técnica”, desenvolvem-se no pós-Segunda Guerra, com o intuito de promover o desenvolvimento econômico mundial, com base no ideal da “cooperação internacional” e da “interdependência” dos países (MINTO, 2006, p. 94).

Os dois eixos fundamentais das políticas de ajuda eram: de um lado, a necessidade de investir em educação como forma de tornar as nações “aptas” a receber a “ajuda”, na forma de investimentos produtivos e, incorporação de tecnologia, via preparação de mão-de-obra qualificada para tanto; e, de outro, a necessidade de também se investir em infra-estrutura para receber os investimentos, facilitando-os e criando um ambiente econômico favorável aos interesses privados (menores custos de produção, força de trabalho devidamente qualificada etc.) (NOGUEIRA, 1999).

Militar de 64, que o lançou no exílio. Retornando ao Brasil, em 1976, voltou a dedicar-se à educação e à política. Viveu em vários países da América Latina onde conduziu programas de reforma universitária, com base nas idéias que defende em seu livro *A universidade necessária*.

A ajuda externa tornou-se instrumento fundamental, não só do ponto de vista dos interesses do capital, mas também de um modo muito especial no campo educacional. Nesse último, conforme Minto (2006, p. 96), “a atuação da ‘ajuda’ apresenta duas faces: uma *financeira/econômica*, e outra *política/ideológica* (legitimação)”. Sua função, segundo Arapiraca (1982, p. 72-73), “seria a de fazer com que os países subdesenvolvidos passassem a orbitar dentro das esferas de influência direta dos países centrais, cujos organismos internacionais – FMI, Bird, Usaid, etc. – faziam o papel de mediadores”. Nos países menos desenvolvidos (em especial o Brasil), as chamadas políticas de ajuda, no que se refere à educação, “teriam um papel ainda maior, uma vez que funcionaria também como instrumento de legitimação ideológica dessa intervenção”.

Seu papel foi o de introduzir no campo educacional uma certa forma de pensar, que propiciava a sua utilização como instrumento de legitimação política de uma nova ordem econômica mundial. A estratégia de disseminação dos princípios da “teoria do capital humano” constituiu-se no principal desses instrumentos (ARAPIRACA, 1982, p. 97).

Segundo Minto (2006, p. 97), “o objetivo essencial de ajuda era, portanto, de ‘preparar o terreno’ para a entrada do capital estrangeiro, conciliando-se, assim, com o projeto político-econômico constituído com a Ditadura Militar”. Assim, foi a partir da economia da educação, que se desenvolveu a partir dos anos de 1950, e das idéias nela produzidas, “que se construiu um forte arsenal ideológico, cujo intuito era legitimar, no campo educacional, a introdução da lógica capitalista de produção” (MINTO, 2006, p. 98).

Em 1961 é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – lei n. 4.024/61), treze anos após o início da sua elaboração, tendo consagrado, em seus dispositivos, segundo o autor Minto (2006, p. 105), a possibilidade de certas práticas “reveladoras da relação entre as políticas educacionais e a utilização de recursos públicos para benefício do setor privado”.

No ano de 1968 é instaurada a Reforma Universitária (Lei n. 5540), que foi concebida ao longo de um processo de “americanização” do ensino superior, dando início a um aumento do número de escolas de ensino superior e de universidades particulares. A reforma universitária possuía dois vetores considerados importantes: “a repressão ao movimento estudantil e o combate à subversão dentro das instituições de ensino superior, de um lado; e, de outro, o processo de

‘modernização tecnocrática e privatização’ dessas instituições” (MINTO, 2006, p. 114).

Segundo Saviani (2004), a Reforma de 1968, de um lado, procurou atender à demanda de jovens que requeriam estudos em nível universitário, as reivindicações dos professores para o fim da cátedra, o estabelecimento de autonomia universitária, a injeção de mais verbas e vagas; de outro lado, procurou atender aos interesses de grupos ligados ao governo “que buscava vincular mais fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional” (SAVIANI *et al.*, 2004, p. 42). Além disso, foi na Reforma de 68 que foram criados os Diretórios Acadêmicos, como espaço de organização e representação estudantil, sob intervenção da direção das Faculdades, em substituição aos antigos Centros Acadêmicos. Também, houve interferência do governo da época na prática pedagógica dos docentes, com a censura de determinados temas, metodologias e literatura, bem como a cassação de professores (MINGUILI *et al.*, s/d).

Segundo Minto (2006, p. 114), “a repressão da Ditadura às universidades, sobretudo aos docentes e ao movimento estudantil, constituiu-se num meio importante para induzir a privatização via políticas educacionais”. A política educacional da Ditadura, no contexto da “modernização do ensino”, institucionalizou a linguagem tecnicista no campo educacional. “Tornou, com isso, concepções como a *racionalização*, a *eficácia*, a *eficiência*, entre outras, referências importantes na formulação de diretrizes e medidas efetivas para a educação superior” (MINTO, 2006, p. 122). Das inúmeras propostas surgidas neste período, surgiram algumas tendências como: *gestão das universidades* e *autonomia, financiamento do ensino superior, formação e currículo, regime de trabalho, controle e repressão do movimento estudantil*.

Além disso, cabe destacar que fez parte da Reforma de 68 o acordo MEC-USAID¹⁶ (uma cópia simplificada do sistema americano de educação superior), cujo objetivo era aperfeiçoar o modelo educacional brasileiro, através da reforma do

¹⁶ MEC-USAID é a fusão das siglas Ministério da Educação (MEC) e *United States Agency for International Development* (USAID). O primeiro dos acordos MEC-USAID envolvendo a educação superior foi estabelecido em junho de 1965, no qual se previa a criação de uma Equipe de Planejamento do Ensino Superior (EPES). Suas atribuições eram amplas: “não só faria o cotejo da realidade diagnosticada com um ‘sistema ideal de ensino superior para o Brasil’ [...] como também faria sugestões em termos de currículo, métodos didáticos e programas de pesquisa, de estrutura de organização e provimento dos quadros de pessoal docente, administrativo e de pesquisa” (CUNHA, 1988, p. 175-176).

ensino. Com essa reforma, no Brasil foi eliminado um ano de estudos, ficando somente 11 níveis até chegar ao fim do segundo grau, enquanto em outros países europeus e o Canadá possuem no mínimo 12 níveis.

No bojo da reforma, a pós-graduação brasileira é regulamentada pelo parecer do Conselho Federal de Educação (CFE/C.E. Su n. 977/65), o chamado “Parecer Sucupira”¹⁷, que deu um norte ordenado da pós-graduação no Brasil. Oportunidade que a “comunidade científica esperava e teve para abrir as ‘comportas’ do estudo crítico, da análise sócio-política e econômica, da revisão que permitiu o avanço do conhecimento científico” (MINGUILI *et al.*, s/d):

[...] a pós-graduação também se constituiu num espaço importante para o incremento da produção científica e, no caso da educação, concorreu para o desenvolvimento de uma tendência crítica que, embora não predominante, gerou estudos consistentes sobre cuja base foi possível formular a crítica e a denúncia sistemática da pedagogia dominante, alimentando um movimento de contra-ideologia. Assim, a situação educacional configurada a partir de reformas instituídas pela ditadura logo se tornou alvo da crítica de educadores, que crescentemente se organizavam em associações de diferentes tipos, processo que se iniciou em meados da década de 70 e se intensificou ao longo dos anos 80 [...] (SAVIANI, p. 2004, p. 45).

Outra mudança importante com a Reforma de 68 foi o surgimento da organização por estrutura departamental nas universidades particulares, inspirada no modelo organizacional americano. Segundo Silva Filho (1998):

A estrutura departamental teve como objetivo entender o estudante não mais como um **aluno de determinado curso**, mas um **aluno da universidade como um todo**, para cuja formação vários departamentos participariam de forma autônoma, mas cooperativa. Para dar coerência ao modelo, foi introduzido o sistema de créditos, que permitia ao estudante montar seu currículo para adquirir o perfil profissional de sua escolha, utilizando-se de todo o potencial da universidade [...].

Por último, segundo Almeida Filho (s/d), as mudanças pretendidas pela reforma universitária foram digeridas e neutralizadas pela tradição da universidade. Porém, “em menos de 30 anos, as universidades brasileiras que passaram pela reforma já haviam recuado quase completamente, em relação às alterações de estrutura institucional e de arquitetura curricular”. Para o autor, qualquer movimento em prol de mudanças no modelo de educação superior ainda vigente no Brasil

¹⁷ O marco legal ficou conhecido como Parecer Sucupira, alusão a seu relator, o professor emérito da UFRJ, Newton Sucupira.

significa a defesa de uma universidade de imposta no período do regime militar, em aliança com os interesses da acadêmica nacional, cujo conhecimento é fragmentado e uma estrutura similar a das universidades europeias do século XIX, ou seja, são mudanças superficiais, uma vez que mantém o velho regime.

1.2.1 O ensino superior brasileiro a partir da Constituição Federal de 1988

Em 1988 é promulgada a nova Constituição Federal (CF/1988) – a Constituição Cidadã, onde os direitos individuais e sociais do cidadão brasileiro são reconhecidos em seu capítulo III (da Ordem Social), entre esses a educação. É um novo horizonte que se apresenta para a educação de um modo geral e para as instituições educacionais em particular, principalmente para o ensino superior, pois:

[...] a nova Constituição¹⁸ garantia a liberdade de pensar, produzir, ensinar, aprender, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo das idéias; a gestão democrática; a articulação indissolúvel entre ensino, pesquisa e extensão¹⁹; a igualdade de condições para o acesso e permanência nas escolas, bem como, a exigência de qualidade; garantia, também, a valorização dos profissionais do ensino, determinando que fossem feitos os planos de carreira, que fosse estabelecido o piso salarial e o ingresso exclusivamente por concurso público (MINGUILLI *et al.*, s/d).

Para o autor Minto,

Na CF/1988, essa concepção de ensino superior, pautada no princípio da indissociabilidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão, seria consagrada nos termos da autonomia didático-científica, administrativa e financeira atribuída às universidades (art. 207), uma luta histórica dos movimentos sociais (de educadores, de docentes, da comunidade científica, de estudantes e da sociedade civil organizada em geral) em prol da liberdade acadêmica e da autogestão (MINTO, 2006, p. 174).

Já na década de 90, desde o início do Governo FHC²⁰ em 1995, adotou-se uma política neoliberal para o ensino superior, recomendada pelo Banco Mundial,

¹⁸ Foi na Constituição Federal de 1988 que as universidades, após décadas de lutas por liberdade/autonomia, conseguiram o direito da autonomia, assegurado pelo artigo 207.

¹⁹ O PNE – Plano Nacional da Educação, no capítulo sobre Educação Superior (artigo 23), traça objetivos e metas que permitem às universidades desenvolverem, com autonomia, ações de ensino, pesquisa e extensão, de forma indissociável, flexibilizando o currículo.

²⁰ Fernando Henrique Cardoso.

considerada como “golpe fatal” para a universidade pública brasileira, tendo em vista as duas principais dimensões: a do financiamento e a do pessoal docente e técnico-administrativo. É nesse cenário de mudanças na educação superior que se tornam mais evidentes o uso de alguns termos como: “sucateamento, mercantilização, desconstrução, precarização, destruição sistemática, empresariamento, privatização, etc.” (MINTO, 2006, p. 140) tornaram-se cada vez mais usuais para qualificar o quadro atual do ensino superior.

Por fazer parte de inúmeros debates em níveis regional, nacional e também internacional, as reformas do ensino superior brasileiro passaram a ser preocupação não apenas de “educadores” e dos programas de pós-graduação em educação, mas explorada em vários outros ramos da pesquisa, extrapolando os limites do âmbito acadêmico. Segundo Minto (2006, p. 141), “a presença da temática ‘educação superior’ indica a amplitude de interesses em jogo e seus reflexos na sociedade”.

Para Minto (2006, p. 141), nesse contexto, pode-se afirmar que a universidade, sobretudo a partir de 1995, atingiu o “estrelato”, “com exposição sistemática na mídia e nos meios de comunicação em massa, freqüentando editoriais de jornais e revistas com uma periodicidade inédita”. Tal façanha, segundo o autor, teve como figura chave Paulo Renato de Souza, ministro da Educação durante os dois governos de Fernando Henrique Cardoso²¹ e dos que mais tempo permaneceu no cargo, o que tornou o ministro figura conhecida devido à exposição sistemática na mídia. “O ex-ministro tornou-se uma espécie de porta-voz dos interesses privados na educação, sendo, hoje, proprietário de uma empresa de consultoria em assuntos educacionais²²” (MINTO, 2006, p. 141).

Essa exposição massiva não só da universidade, mas da educação superior em geral, permitiu que o setor ganhasse uma maior visibilidade social do caráter dessas mudanças. Tal afirmação pode ser comprovada através do alto investimento que universidades privadas tem feito com propaganda e *marketing*, dispensando

²¹ (1995-1998 e 1999-2002).

²² Após “quarentena” imposta aos ex-ocupantes de cargos no governo, o ex-ministro da educação entrou para o ramo dos negócios. Em sociedade com Renato Souza Neto (seu filho), tornou-se proprietário da empresa Paulo Renato Souza Consultores, que assessora projetos sobre a “indústria do conhecimento”, abrangendo iniciativas nos setores público e privado, incluindo instituições como o BID e o Banco Mundial. Na sugestiva matéria “Conhecimento é bom negócio” (jornal Gazeta Mercantil de 26 de junho de 2003), o ex-ministro relata, com entusiasmo, que seus primeiros clientes foram três fundos de investimentos privados cujo interesse é o de entrar no “mercado educacional” brasileiro (MINTO, 2006, p. 141-142).

recursos para tornar seus “produtos e serviços” atraentes ao público-consumidor²³.

Dessa forma, nas IES privadas:

multiplicam-se as formas de acesso via processos ditos alternativos (como “vestibulares de inverno”, “processos seletivos continuados” e processos seletivos “com hora marcada” ou “provas agendadas”), indicando que a concorrência por alunos-consumidores certamente tem estado imune a qualquer forma de controle social, fazendo valer para esse ingresso apenas a capacidade de pagamento das mensalidades (MINTO, 2006, p. 143)²⁴.

Como explica o educador Zacarias Gama em reportagem ao Fantástico em 04 de maio de 2008:

Esse sistema particular se inchou e precisa de alunos como condição de sobrevivência. Ele começa a usar estratégias de mercado no sentido de ter o aluno que ele precisa com o potencial de pagar a mensalidade, com potencial de comprar as coisas que existem dentro dos seus *shoppings*, menos interessado talvez no seu mérito acadêmico, na reflexão que o aluno é capaz de fazer. Então, é um grande mercado de diplomas.

Outro ator central nesse processo foi o Banco Mundial, que através do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) celebrou uma série de acordos para financiamento de projetos na área educacional no país no âmbito da “cooperação internacional”, cuja presença vem sendo crescente ao longo das últimas duas décadas. O Banco Mundial tem atuado diretamente no setor educacional, especialmente em três frentes principais: “na realização de eventos, nos financiamentos e nos assessoramentos ou cooperação técnica” (PRAZERES, 2007).

²³ Sobre esse assunto, Cunha (2003, p. 43) afirma que o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é “omisso” e que rompe com um dos elementos mais tradicionais do ensino superior brasileiro, os vestibulares, obrigatórios desde 1911 para todos os cursos superiores. Embora faça referência à aprovação em “processos seletivos” e à exigência de conclusão do ensino médio como condição para admissão em cursos superiores, os concursos vestibulares não são mencionados, o que abriu caminho para que as IES adotassem diversos processos de admissão de estudantes, a seu bem entender.

²⁴ A título de ilustração reproduzimos algumas frases anunciadas nos *sites* de conhecidas universidades no Brasil: “Vestibular **bolsas + emprego**”; “O primeiro colocado **ganhará um carro zero**”; “**Vestibular no computador, tudo no mesmo dia**: prova, resultado em 30 minutos e matrícula [...]. A redação deverá ser digitada no computador, **utilizando um editor de texto** simples, sem recursos ortográficos, fornecido na tela da prova. Posteriormente, as redações serão impressas pela Comissão Permanente do Vestibular para correção. [...] Cumprindo o que determina a Portaria Ministerial n. 391, parágrafo 2º, de 07/02/2002, esta Instituição estabeleceu **3,0 (três) como nota mínima para a prova de redação**”; “**Vestibular diferenciado (redação)**”; “Quem já é avaliado pelo ENEM (qualquer curso) está dispensado do vestibular”; “**Parcele em até 12 vezes sua matrícula no cartão de crédito**”; “Você liga para o **0800xxxxxxx** e agenda a sua prova eletrônica no dia e horário que desejar. Realiza a prova e uma redação. Se aprovado, você faz a sua matrícula”; “**Vestibular alternativo 48 horas**”; **Graduação a Distância**: prova única de redação”.

O projeto do Banco Mundial²⁵ para a educação nos países subdesenvolvidos, apesar de privilegiar a educação inicial, uma vez que procura combater o maior problema desses países que é o analfabetismo, afeta também o ensino superior, pois procura ajustar-se às exigências de um projeto econômico neoliberal, que tem como base a redução da injeção de recursos do Estado na educação, a busca pelo autofinanciamento e a captação de verbas alternativas.

Na educação, embora o Banco Mundial defenda a prioridade dos investimentos públicos na educação básica, é importante notar que as diretrizes decorrentes dessa premissa, em geral, afetam diretamente a educação superior. Além disso, o fulcro das propostas do Banco Mundial reporta-se diretamente às medidas de caráter econômico, formando uma espécie de “pacote” de reformas e ajustes, o que envolve as áreas sociais e, neste caso específico, a educação em todos os níveis (SOARES, 2000, p. 28-29).

O autor Coraggio (2003, p. 78) afirma que: “[...] as políticas sociais são elaboradas para instrumentalizar a política econômica, mais do que continuá-la ou compensá-la. São o ‘Cavalo de Tróia’ do mercado e do ajuste econômico”. Essa inter-relação que existe entre as instituições políticas e econômicas, contribui para o entendimento da participação de um banco em interesses ligados a questões educacionais, bem como, para o poder de decisão que ele tem nas prioridades e estratégias para a educação nacional.

Esse tipo de “cooperação” (financiamento) acaba fazendo parte dos acordos comerciais, e com isso, “sujeitos aos mesmos critérios contratuais que qualquer outro acordo comercial” (MINTO, 2006). Segundo Fonseca (1998, p. 86), “embora a política de crédito se autodenomine cooperação ou assistência técnica, o cofinanciamento constitui-se em modelo de empréstimo do tipo convencional, tendo em vista a rigidez das regras e as condições financeiras e políticas”.

Um importante documento que é referência dessas ações do Banco Mundial é o *La Enseñanza Superior – Las lecciones derivadas de la experiencia* (1994) que contém quatro orientações-chave para as reformas da educação superior:

²⁵ Desde a década de 80 o Banco Mundial vem orientando os caminhos que os países não-ricos devem tomar na educação. A inserção internacional das políticas públicas brasileiras, inicialmente orquestradas pelo BIRD, desde a década de 60, vem predominando em muitos acordos de cooperação técnica entre o MEC/USAID. No caso específico do Banco Mundial, verifica-se que a sua importância política na área educacional cresceu expressivamente na década de 90, quer pela sua atuação central na organização da Conferência Mundial de Educação para Todos realizada na Tailândia em 1990.

Fomentar maior diferenciação entre as instituições, incluindo o desenvolvimento de instituições privadas; **proporcionar incentivos** para que as instituições diversifiquem sua forma de financiamento; **redefinir a função do governo** no ensino superior e **adotar políticas** que sejam destinadas a outorgar prioridade aos objetivos da qualidade e da equidade (Grifo nosso).

Outro documento, emitido pelo Banco Mundial ao governo brasileiro, e que demonstra os direcionamentos internacionais nas políticas educacionais de nosso país é o *Brasil: Justo. Sustentável. Competitivo* (2002), cuja finalidade é de “aconselhar” o governo a criar condições para que sejam estabelecidas parcerias entre público e privado, para tanto, segundo a autora Prazeres (2007, p. 6) o governo deve implementar profundas reformas em seu arcabouço jurídico, com a finalidade de “remover os empecilhos infra-estruturais ao crescimento econômico, ao mesmo tempo manter a disciplina fiscal. Os desafios consistem em tornar mais flexível e previsível a estrutura jurídica para a participação privada” (BANCO MUNDIAL, 2002, p. 40).

Essas diretrizes e prescrições originárias dos organismos internacionais contribuem para o princípio do Estado Mínimo, onde o Estado deve participar o mínimo possível do mercado ou da sociedade, permitindo que o mercado participe da regulação da educação nacional, neste caso, pelos princípios do capitalismo, ou seja, para atender às necessidades do mercado, o que sinaliza para a tendência na transição do estudante para cliente e da universidade, no caso, para empresa.

As estratégias de descentralização e flexibilização fortaleceram o caminho da educação privada. A educação começou a ser tratada como um serviço e não mais como um bem público que pode ser assegurado pelo Estado. Essa nova “opção” contribui para um rápido crescimento das instituições privadas de ensino superior. Nesse processo ocorre a participação ativa de várias instituições internacionais, além do Banco Mundial, como a Organização Mundial do Comércio – OMC e a UNESCO, ditando regras de reformas educacionais de grande impacto, principalmente para os países subdesenvolvidos, que têm maior deficiência no ensino superior. Como consequência, podemos citar a oferta de produtos (cursos) focada para a vontade dos estudantes (clientes), bem como para a redução do tempo de formação, abrindo caminho para iniciativas de flexibilização e democratização dos sistemas de ensino.

Segundo o pesquisador Valdemir Pires, da Unimep, a sugestão da Unesco e do Banco Mundial, é de que “o modelo de ‘autonomia que se autofinancia’, imposto pelo Banco Mundial desconsidera a trajetória de cada país, de cada universidade, e impõe um modelo a ser seguido, sem considerar que a situação atual de uma universidade é sempre fruto de uma trajetória passada”.

Outro pico de expansão do ensino superior ocorreu durante o Governo FHC, em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n. 9.394/96, principalmente nas universidades privadas, entre as quais, as denominadas comunitárias. “Embora sejam duas épocas históricas com características diferentes de governo (ditadura²⁶ e democracia), ambas favoreceram o aumento da rede particular de educação superior e dos cursos de curta duração” (MINGUILI *et al.*, s/d, p. 6). Considerada como marco regulatório para as universidades, a LDB é o instrumento legal que melhor expressa os parâmetros e a lógica de reestruturação da educação superior nos anos 90, tendo como base os princípios da Constituição de 1988.

Um ponto curioso da LDB segundo Ranieri (2000) é “a ampla flexibilização das normas que regem o ensino público, em contraste com as limitações à autonomia do setor privado”. Ao passo que, paradoxalmente, “discrimina processos autônomos, mas não abandona a postura da concessão de privilégios para instituições (públicas e privadas) que atendam a padrões considerados exemplares [...], a LDB permite um novo padrão de articulação”, orientado, dentre outros eixos, pelo estímulo à inovação. Outra característica importante da legislação, em relação às instituições privadas, é que ela facilitou, de forma relativa, a entrada no setor, o que contribuiu ainda mais para o aceleração e crescimento do ensino superior privado durante a década de 90.

O autor Cury (1998, p. 76-77) sugere que a reforma da educação superior iniciada com a CF/88 e em curso com a LDB (1996) está centrada em dois grandes eixos: a *avaliação* e a *autonomia*. Na LDB, há ainda uma “centralização diretiva”, uma vez que a União se investe de poderes sobre a educação escolar em todos os níveis, a partir das noções de coordenação e avaliação, “como jamais se viu em um regime democrático no Brasil”. É assim conclui o autor: “A LDB parece orientar os sistemas no sentido de mostrar a educação inclusive, insistindo na noção de

²⁶ No caso da Reforma Universitária de 1968.

qualidade e excelência. O que aponta para a dimensão do cidadão também enquanto consumidor” (1998, p. 77).

Assim, tanto a CF de 1988²⁷ como a LDB (1996) constituem os dois principais instrumentos que regem o ensino superior brasileiro, seja ele público ou privado. Além desses instrumentos principais existe um grande número de leis, medidas provisórias, decretos, portarias, resoluções, pareceres, instruções normativas, entre outros, que visam implementar, regulamentar e complementar as normas constitucionais da LDB e dos artigos da Constituição Federal²⁸ (SCHWARTZMAN e SCHWARTZMAN, 2002, p. 8). Para demonstrar a enorme quantidade de normas, segue o quadro elaborado com base nos dados publicados pelo Ministério da Educação, no período compreendido entre 1996 a 2007, onde grande parte dos atos normativos não só se referem como também afetam de forma direta ou indireta o ensino superior brasileiro.

Atos normativos	Quantidade
Leis	41
Medidas Provisórias	14
Decretos	87
Resoluções	347
Portarias interministeriais	15
Portaria Ministerial	506
Portarias	143
Instruções normativas	08
Emenda Constitucional	02
Outros	182
Total	1.345

Quadro 01: Atos normativos sobre o ensino superior brasileiro vigentes em 2007.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do MEC/INEP.

A Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Particular – ABMES tem matéria para editar um expressivo volume de legislação a cada ano. Somente em 2007, foram promulgados 73 instrumentos (legislação federal em educação) entre

²⁷ Em seus artigos 207, 208, 213 e 218.

²⁸ Dentre os atos normativos os mais importantes são: Constituição da República Federativa do Brasil – 1988; Lei n. 10.861 (2004) – Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES e dá outras providências; Lei n. 5.540 (1968) – Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências; Lei n. 9394 (1996) - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB); Lei n. 10.172 (2001) - Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências; Lei n. 10.260 (2001) - Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências; Lei n. 9.424 (1996) - Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério e dá outras providências; Resolução CNE n. 0001 (1999) - Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação.

leis, portarias e resoluções, bem como, 10 resoluções da Câmara de Educação Superior - CES em 2006, o que demonstra a constante alteração nos atos normativos. A rigor, todos esses atos normativos deveriam ter um impacto positivo sobre as diversas atividades educacionais. Na verdade, todas as normas surgem com base em justificativas como a necessidade de corrigir distorções, de melhorar a qualidade, etc. em nome do interesse público. Porém, nem sempre é o que se verifica, pois, criam incentivos de um lado e impedimentos de outro, onde muitas vezes as medidas que foram promulgadas para “regular” e “controlar” se revelam indevidas e desastradas, gerando resultados opostos aos desejados, como, por exemplo, o licenciamento de cursos e instituições e a flexibilização do acesso nas universidades. Portanto, não é de se admirar, que o Brasil tenha um grande número de atos normativos na área educacional.

Para o setor particular, os entraves deste complexo sistema normativo não só se referem às restrições que fazem parte do conteúdo, mas também a composição de detalhes que acabam exigindo um emaranhado de procedimentos burocráticos pelas instituições de ensino. Tudo isto contribui para que sejam geradas confusões no uso das regras e, ao mesmo tempo, um descompasso entre o que as normas determinam e o que acontece na realidade, gerando diferenciação de uma instituição para outra.

O Ministério da Educação definiu a organização administrativa e acadêmica para o Sistema Federal de Ensino Superior. Quanto à organização e formação o Ministério da Educação classifica as instituições segundo a natureza jurídica de suas mantenedoras em pública (criadas por Projeto de Lei de iniciativa do Poder Executivo e aprovado pelo Poder Legislativo) e Privada (criadas por credenciamento junto ao Ministério da Educação), onde²⁹:

a) Quanto à organização administrativa:

Instituições públicas são criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público e estão classificadas em:

- Federais – mantidas e administradas pelo Governo Federal;
- Estaduais – mantidas e administradas pelos governos dos estados;
- Municipais – mantidas e administradas pelo poder público municipal.

²⁹ Dados extraídos do site oficial do Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=category§ionid=1&id=88&Itemid=496>>. Acesso em: 21 set. 2006.

Instituições privadas são mantidas e administradas por pessoas físicas ou pessoas jurídicas de direito privado e dividem-se, ou se organizam, entre instituições privadas com fins lucrativos ou privadas sem fins lucrativos³⁰. Podem se organizar como:

1) **Instituições privadas com fins lucrativos** ou **particulares em sentido estrito** – são constituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. Sua vocação social é exclusivamente empresarial.

2) **Instituições privadas sem fins lucrativos** – podem ser, quanto a sua vocação social:

- **Comunitárias** – incorporam em seus colegiados representantes da comunidade. Instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam, na sua entidade mantenedora, representantes da comunidade;

- **Confessionais** – constituídas por motivação confessional ou ideológica. Instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendam à orientação confessional e ideológica específicas;

- **Filantrópicas** – aquelas cuja mantenedora, sem fins lucrativos, obteve junto ao Conselho Nacional de Assistência Social o Certificado de Assistência Social. São as instituições de educação ou de assistência social que prestem os serviços para os quais foram instituídas e os coloquem à disposição da população em geral, em caráter complementar às atividades do Estado, sem qualquer remuneração.

³⁰ Por esse motivo é importante ressaltar que o setor privado não é composto por instituições de mesmo caráter ou finalidade.

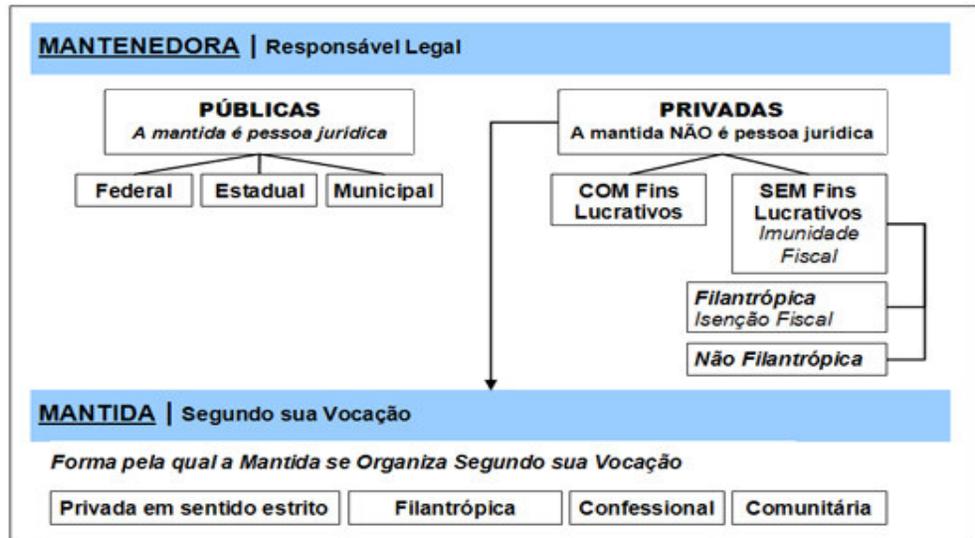


Figura 01: Organograma da organização administrativa.
Fonte: Ministério da Educação.

b) Quanto à formação – a base da educação superior oferece cursos de **graduação, seqüenciais** e de **extensão**. Dentre as diferenças entre eles cita-se a titulação que pode determinar continuidade da carreira acadêmica (pós-graduação) e a modalidade da formação profissional. A pós-graduação compreende cursos *lato* e *stricto sensu*. A Secretaria de Educação Superior - SESu coordena apenas os cursos *lato sensu* conhecidos pelas especializações, residência médica e MBA. Os cursos *stricto sensu* são de responsabilidade da CAPES. O organograma da educação superior pode ser resumido em:

- **Graduação** – bacharelado (diploma); licenciatura (diploma) e tecnologia (diploma);
- **Seqüencial** – formação específica (diploma) e complementar (certificação);
- **Cursos de extensão** (certificado de caráter social);
- **Pós-graduação** – *lato sensu* (certificado) e *stricto sensu* (diploma).

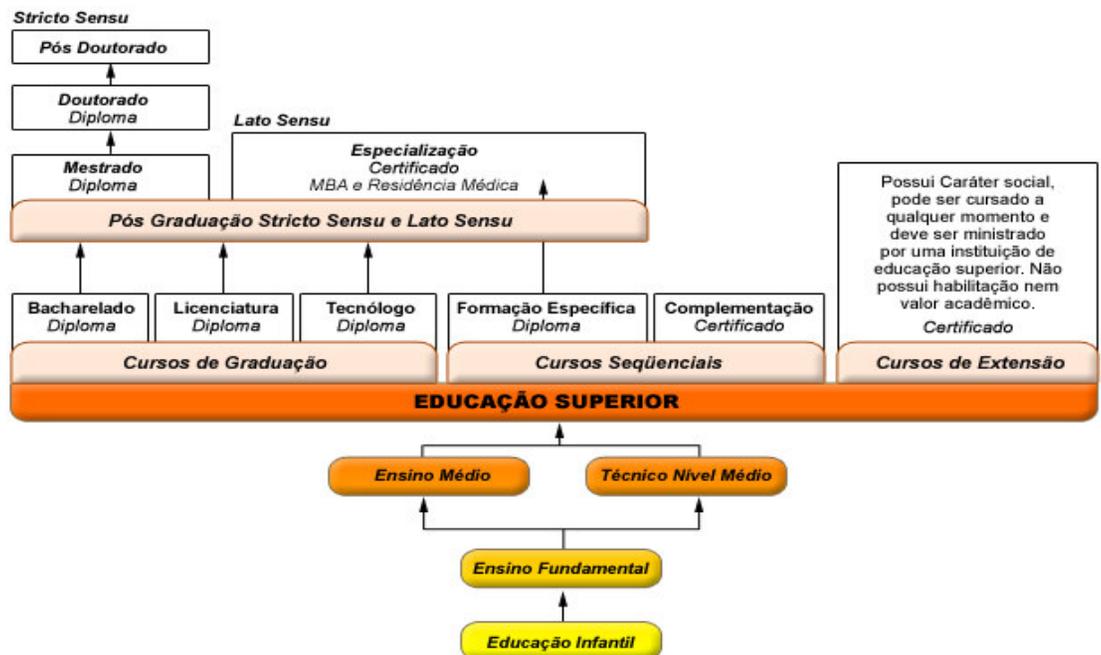


Figura 02: Organograma da organização quanto à formação.
Fonte: Ministério da Educação.

c) Quanto à organização acadêmica – O MEC caracteriza as instituições de ensino superior quanto a sua competência e responsabilidade. Instituições de ensino superior oferecem cursos superiores em pelo menos uma de suas diversas modalidades, bem como cursos em nível de pós-graduação. Universidades são instituições pluridisciplinares, públicas ou privadas, de formação de quadros profissionais de nível superior, que desenvolvem atividades regulares de ensino, pesquisa e extensão. A classificação acadêmica das instituições é apresentada a seguir:

- **Instituições universitárias** - são instituições pluridisciplinares, públicas ou privadas, de formação de quadros profissionais de nível superior, que desenvolvem atividades regulares de ensino, pesquisa e extensão. Dividem-se em:

- **Universidades** - são instituições pluridisciplinares, públicas ou privadas, de formação de quadros profissionais de nível superior, que desenvolvem atividades regulares de ensino, pesquisa e extensão.

- **Universidades especializadas** - são instituições de educação superior, públicas ou privadas, que atuam numa área de conhecimento específica ou de

formação profissional, devendo oferecer ensino de excelência e oportunidades de qualificação ao corpo docente e condições de trabalho à comunidade escolar.

- **Centros Universitários** - são instituições de educação superior, públicas ou privadas, pluricurriculares, que devem oferecer ensino de excelência e oportunidades de qualificação ao corpo docente e condições de trabalho à comunidade escolar³¹.

- Instituições não universitárias

- **CEFETs e CETs** - Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e os Centros de Educação Tecnológica (CETs). Representam instituições de ensino superior, públicas ou privadas, pluricurriculares, especializados na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, caracterizando-se pela atuação prioritária na área tecnológica. Eles podem ministrar o ensino técnico em nível médio. O Centro de Educação Tecnológica possui a finalidade de qualificar profissionais em cursos superiores de educação tecnológica para os diversos setores da economia e realizar pesquisa e desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, oferecendo, inclusive, mecanismos para a educação continuada.

- **Faculdades Integradas** - São instituições de educação superior públicas ou privadas, com propostas curriculares em mais de uma área do conhecimento. Tem o regimento unificado e é dirigida por um diretor geral. Pode oferecer cursos em vários níveis sendo eles de graduação, cursos seqüenciais e de especialização e programas de pós-graduação (mestrado e doutorado)³².

- **Faculdades Isoladas** - São instituições de educação superior, públicas ou privadas. Com propostas curriculares em mais de uma área do conhecimento são vinculadas a um único mantenedor e com administração e direção isoladas. Podem

³¹ Segundo Minto (2006, p. 176) a omissão da LDB em definir os demais tipos de IES só seria reparada, de forma ainda que incompleta, no ano de 2001, também com o decreto n. 3.860, que assim definiu: - Centros universitários (art. 11) “Os centros universitários são instituições de ensino superior pluricurriculares, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pelo desempenho de seus cursos nas avaliações coordenadas pelo Ministério da Educação, pela qualificação de seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecida à comunidade escolar. § Fica estendida aos centros universitários credenciados a autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior, assim como remanejar ou ampliar vagas nos cursos existentes”. Até o prefixo “Uni” foi alvo de disputa. No processo de regulamentação dos “centros universitários” não foi garantida a exclusividade de sua utilização para as universidades, predominando o interesse do setor privado, para o qual sua utilização significa, política e ideologicamente, um *status* distinto para as IES.

³² Artigo 12 do Decreto n. 3.860.

oferecer cursos em vários níveis sendo eles de graduação, cursos seqüenciais e de especialização e programas de pós-graduação (mestrado e doutorado).

- **Institutos Superiores de Educação** - São instituições públicas ou privadas que ministram cursos em vários níveis sendo eles de graduação, cursos seqüenciais e de especialização, extensão e programas de pós-graduação (mestrado e doutorado). “Poderão ser organizadas como unidades acadêmicas de instituições de ensino superior já credenciadas, devendo neste caso definir planos de desenvolvimento acadêmico”³³.

Abaixo o número de instituições de ensino superior, ano base de 2006, conforme dados do MEC, sendo que somente 10,72% são instituições públicas e 89,28% instituições privadas. Além disso, a cada ano, surgem em média, cem novas faculdades privadas:

Instituição	Total	Privadas	
		Número	%
Universidades	177	86	48,59
Centros Universitários	185	143	77,30
Faculdades/Escolas/Institutos/Centros Tecnol.	2.036	1912	93,91
Instituições	2.398	2.141	89,28

Quadro 02: Instituições de ensino superior, em 2006, por organização acadêmica.

Fonte: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior 2006 – Sinaes/Inep.

Cabe destacar que “a educação brasileira, em suas bases legais, pressupõe o trabalho colaborativo integrado e harmonioso dos sistemas de ensino legalmente estabelecidos nos níveis federais, estadual e municipal mantidos pelo poder público e pela iniciativa privada” (BRASIL, 2000). Além disso, as universidades gozam de autonomia legal para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior, tudo sob as normas gerais da União.

Todas as mudanças ocorridas ao longo da história da universidade brasileira afetaram de forma mais direta as universidades federais que constataram um afastamento de suas raízes sob o contexto da globalização e da economia de mercado como veremos a seguir.

³³ Artigo 14, § único do decreto n. 3.860. Segundo Minto (2006, p. 177) “O artigo 14 faz referência aos Institutos na forma do decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Sua criação, no entanto, foi regulamentada em resolução do Conselho Nacional de Educação pelo decreto n. 3.554/2000, no qual se substitui a “exclusividade” dos Institutos Superiores pela “preferência” em oferecer a formação superior mínima prevista na LDB para os professores da Educação Básica (art. 62 e 64)”.

1.2.2 A educação superior no Brasil: panorama geral a partir da LDB (1996)

A segunda metade do século XX ficou marcada na história pela extraordinária expansão da educação superior. Este fato justifica-se pela reconhecida importância estratégica que a educação superior tem para o desenvolvimento econômico e social de uma nação.

No Brasil, o impacto das novas demandas por educação superior torna-se mais evidente e acentuado a partir da década de 90, o que provocou grandes transformações, principalmente para as universidades que precisaram aprender a lidar com os velhos problemas, aliados aos novos desafios que são cada vez mais complexos.

A partir desse período, o campo educacional passa a ser ocupado pela lógica do privado, ou seja, da acumulação capitalista, tendendo, dessa forma, a ser cada vez mais apropriado pelo capital, sofrendo mudanças em sua estrutura e condicionado sua relação com o Estado. “Assim, a ideologia dominante tende a produzir novos conceitos cujo intuito é legitimar a base social dessa nova forma de exploração, escamoteando seus reais fundamentos” (MINTO, 2006, p. 85).

[...] o processo de reconfiguração do capital – a reestruturação produtiva e a recomposição das taxas de lucro – se dá através desse processo histórico em que o capital apropria-se, de forma crescente, dos setores ainda não dominados inteiramente por sua lógica reprodutiva, a saber, da esfera estatal de interesses públicos cujo veículo são as políticas sociais (MINTO, 2006, p. 219).

Segundo Minto (2006, p. 221), essa ideologia que buscou legitimar tais mudanças no ensino superior brasileiro, fora muitas vezes forjada por quadros intelectuais nacionais – acadêmicos e/ou aqueles vinculados aos próprios organismos nacionais. “Mais do que simples reprodutores/difusores, foram eles próprios criadores e formuladores de parte importante das reformas”.

Se, historicamente, a construção de uma esfera pública nos marcos da sociedade burguesa, refletiu numa certa retração da base social de exploração, o atual movimento de expansão vem sendo realizado no sentido oposto, portanto, de reversão de conquistas sociais. O que segundo Minto (2006, p. 85), “revela-se por meio de ampliação/potencialização das formas de exclusão que são imanentes ao

sistema capitalista”. Isso significa que “*pari passu* ao desenvolvimento desse ‘novo’ capitalismo, desprovido tecnicamente de quase todas as suas amarras, mais e mais contradições e problemas sociais serão gerados, abrindo perspectivas sombrias para o futuro da humanidade”.

Esse movimento teve seu ápice, na gestão do então ministro Paulo Renato de Souza, onde suas diretrizes foram claramente orientadas pela linha neoliberal dos projetos do Banco Mundial transformando a educação em “insumo” necessário para o processo produtivo na sociedade do conhecimento e em alvo estratégico dentro do processo de reorganização da sociedade para o capital, favorecendo, dessa forma, as elites brasileiras em seu “projeto de dominação” em relação ao povo.

No plano macro esse processo conduz o campo educacional e, principalmente o ensino superior para a esfera da influência do capital; já no plano micro, do dia-a-dia das instituições e da gestão educacional, também impõe critérios de mercado, dentro de uma lógica capitalista, reorientando as funções e objetivos do ensino superior (mercantilização da formação e da pesquisa) e tornando latente a efetiva mercadorização do setor:

A transformação das IES em verdadeiras linhas de produção de “bens” e “serviços” educacionais, cujo pressuposto é a formação rápida, barata e fácil – verdadeiras fábricas de diplomas e certificados, rodeadas de recursos midiáticos, mas sem qualidade – e a exploração cada vez maior da força de trabalho dos trabalhadores da educação, que são os produtores diretos desses bens e serviços, na outra ponta do processo (MINTO, 2006, p. 273).

Já no processo de regulamentação do ensino superior, principalmente no período compreendido entre 1964 a 1990, fica visível o caráter centralizador do Estado, bem como, o superdimensionamento do Poder Executivo, evidenciando, assim, o restrito espaço da participação das classes proletárias nos processos decisórios, e o abuso do Poder Executivo no uso dos mecanismos legitimadores, o que fica evidente nos processos de elaboração tanto da LDB de 1961 como de 1996.

Apesar disso, a LDB/1996 dá início a um processo de reformulação no sistema de educação superior brasileiro e aparece como marco legal básico, introduzindo um conjunto de modificações relevantes e que sintetiza uma determinada política educacional (orientada pelas diretrizes neoliberais).

A idéia de uma política centrada em certos pilares está associada a este processo de “enfrentamento parcial” de problemas e adversários. Nos termos utilizados pelo próprio ex-ministro Paulo Renato de Souza, é possível identificar esse tipo de tratamento. Em documento do ano 2000, o ex-ministro afirma os princípios fundamentais da política educacional do MEC – a partir de 1995: expansão, diversificação, avaliação, supervisão, qualificação e modernização (MINTO, 2006, p. 154-155).

Esses princípios fundamentais denotam que as mudanças ocorridas na educação superior no Brasil, nos últimos anos, tiveram várias influências, sejam elas políticas ou ideológicas, internas ou externas ao nosso país. Nesse contexto, a LDB além de ser considerada como um dos marcos mais importantes pelo governo, nos permite mensurar resultados do período pós-implementação e visualizar algumas tendências do potencial expansivo do “mercado da educação”, o que nos dá um panorama geral da atualidade. Dessa forma, a intensidade e a expansão do impacto da LDB podem ser caracterizadas através dos resultados publicados pelo INEP em 2006³⁴, sendo eles:

1) **Crescimento expressivo do sistema**, cujos índices, no período de 1996-2004, chegaram a aproximadamente 120% para instituições e matrículas, e, 180% para cursos. O credenciamento de novas instituições, com a autorização de vários cursos para cada uma delas, motivou as instituições já estabelecidas a abrirem mais cursos como forma de disputar o mercado existente.

Através desse fenômeno a educação passa a ser tratada também como uma atividade produtiva caracterizada como “serviço”, porém, o crescimento em termos absolutos que, na lógica dos tecnocratas, é sempre “melhor que a estagnação” não pode ser tomada como critério único e inquestionável de análise das mudanças no ensino superior. O fenômeno da flexibilização do ensino superior pode ser traduzido como uma das marcas da gestão educacional nos governos de Fernando Henrique Cardoso, tendo como duas principais dimensões:

[...] de um lado, a **diversificação** das modalidades de ensino (cursos diferenciados, cursos seqüenciais previstos na LDB, cursos de curta duração, ensino a distancia etc.); de outro lado, a **diferenciação institucional**, possibilidade aberta a partir do decreto n. 2.306/1997, que estabeleceu a existência de 5 tipos de IES, cada qual com atribuições e objetivos próprios, voltadas para um público também distinto e, supostamente, demandante de um tipo de ensino mais rápido, ágil, voltado para fácil alocação da força de trabalho no mercado, sem preocupação “acadêmica” (MINTO, 2006, p. 198).

³⁴ Dados do Censo 1991-2004 produzidos pelo INEP (2006).

2) **O crescimento verificado deu-se principalmente no campo das instituições privadas.** “A política educacional em vigor criou as condições legais, políticas e ideológicas para que se estabelecesse, no Brasil, um mercado educacional *estrito sensu*” (INEP, 2006). Pela Lei n. 9.870 (1999), o legislativo brasileiro ratificou a possibilidade das instituições educacionais operarem com fins lucrativos. Por outro lado, o governo obstruiu o caminho da expansão da educação pública federal - a Lei n. 9.649 (1998) impediu a União de expandir a oferta da educação profissional e tecnológica; o Presidente da República vetou as metas do PNE, Lei n. 10.172 (2001), itens 4.3,2 e 4.4,24, que previam a expansão da educação superior pública³⁵.

Para Minto:

As reformas do ensino superior nos anos de 1990 deixaram marcas mais visíveis na demarcação das fronteiras entre o público e o privado, distinção nem sempre bem definida na história da educação brasileira. As possibilidades abertas com as políticas educacionais dos anos de 1990, sobretudo com o processo de diferenciação institucional, de um lado, e as práticas de criar e manter certas “reservas de mercado” para o ensino privado, de outro, são reveladas pelo expressivo crescimento que este setor obteve em anos recentes, o que, em última análise, contraria o discurso da “ociosidade” de vagas na iniciativa privada (2006, p. 252-253).

3) **As universidades, em 1996, já representavam um percentual pequeno (14,8%) em relação ao total das instituições.** “Em 2004, esse percentual baixou para 8,4%. Apesar da prerrogativa da autonomia, que prevê a abertura de cursos sem autorização do MEC, as universidades perderam progressivo espaço tanto na oferta de cursos quanto na realização de matrículas” (INEP, 2006). A prosseguir o ritmo verificado até aqui, em poucos anos, o sistema de educação brasileiro terá um perfil não-universitário³⁶.

³⁵ Cf. matéria publicada no jornal Folha de São Paulo, em 3 de agosto de 2003, apenas entre novembro de 2001 e julho de 2003, as IES privadas cresceram cerca de 45%, resultando numa média inédita: uma nova instituição a cada 1,2 dias (de 1995-98, era de 13,7 dias e de 1998-2001, de 2,5 dias). Já no setor público, que em 1980 detinha um total de 200 instituições (cerca de 490 mil matrículas, em 2003 esse número ampliou-se para 207 apenas (cerca de 1,137 milhão de matrículas) (MINTO, 2006, p. 252).

³⁶ Denominamos aqui por “IES não-universitárias” aquelas instituições que não se organizam conforme a definição de universidade do art. 52 da LDB/1996 que se referem aos centros universitários, às faculdades integradas, às faculdades, escolas e institutos isolados e aos centros de educação tecnológica, definição utilizada pelo INEP no Censo da Educação Superior. Para Minto (2006, p. 245) “No plano legal, a abertura para essa mudança fora consagrada na própria LDB, quando se previu a existência de “universidades especializadas por campo de saber”, o que aliás, já havia ocorrido durante o governo de Itamar Franco (antes portanto, da aprovação da lei). [...] Essas novas IES são aquelas para cujo funcionamento, a legislação educacional pouco fez questão de definir regras, a não ser em linhas bem gerais, [...]. Do mesmo modo que os centros universitários se tornaram o principal filão econômico dos maiores grupos educacionais, como o grupo Objetivo, por exemplo, quando lhes

Esse movimento está sendo estimulado, não apenas pela implantação de grande quantidade de novas instituições, mas principalmente pelo aparato legal brasileiro que impõe determinadas exigências às universidades, que não são feitas aos centros universitários, faculdades integradas, faculdades, escolas, institutos e aos centros de educação tecnológica. Nesse sentido, segundo o Censo de 2006, “predomina no país a pequena instituição de educação superior: 67,5% que tem até mil alunos” (INEP, 2006).

4) O sistema federal tem sob seu controle as instituições públicas federais e as instituições de educação superior privadas de todo o Brasil; os sistemas estaduais, por sua vez, têm o controle das instituições públicas estaduais e municipais. Tendo em vista que a expansão da educação superior deu-se predominantemente por meio da iniciativa privada, **a educação superior brasileira experimentou uma centralização progressiva**³⁷.

5) **A expansão da educação brasileira teve um inequívoco sentido geográfico**, pelo menos no que se refere ao ensino. O predomínio da região sudeste ainda continua expressivo, mas diminuiu muito desde 1996. As regiões que mais cresceram foram norte e nordeste, em termos de instituições e cursos, e norte e centro-oeste, em termos de matrículas. Mesmo assim, conforme o Censo de 2006, “os quatro estados da região sudeste ainda detêm 48,1% das IES do país” (INEP, 2006).

6) **A expansão da educação superior não teve apenas um sentido de ampliação geográfica, mas também um sentido de ampliação social**, movimento por meio do qual foram incorporados setores sociais, antes, excluídos desse grau de formação. A classe média baixa e os trabalhadores foram atraídos, sobretudo, pelas instituições privadas que passaram a lhes oferecer cursos mais breves, mais baratos e, em tese, mais “afinados” com a sua destinação profissional, criando, dessa forma, diferentes segmentos econômico-sociais³⁸.

foi estendida a autonomia, antes restrita às universidades, sem entretanto a exigência de realizar atividade de pesquisa, o que fez com que se transformassem em uma alternativa “barata” e muito rentável de oferta no ensino superior (p. 257).

³⁷ Isso revela o desejo do Governo de centralização progressiva do sistema de ensino superior, transformando-o aos poucos, em verdadeiro “aparelho ideológico do Estado”.

³⁸ Cf. RIOS, Terezinha Azeredo. *Ética e competência*. Coleção Questões da Nossa Época, v. 16, São Paulo: Cortez, 2006. p. 35. “A sociedade capitalista se caracteriza por ter sua organização sustentada numa contradição básica – aquela que se dá entre capital e trabalho – e que provoca a divisão de seus membros em duas classes antagônicas: a classe burguesa e a classe trabalhadora”.

Nesse sentido, segundo Minto (2006, p. 244), o ensino superior teria adquirido “um caráter ‘credencialista’ e funcionaria tal como um ‘cartório’ de emissão de diplomas, estimulando a reprodução das desigualdades existentes na sociedade brasileira”.

Com a expansão, aparece em cena a educação superior tecnológica, ofertando muitos cursos e matriculando muitos alunos. Sua expansão dá-se, com muita força, a partir do ano 2000. Em 2006, o crescimento foi de 34,4%, porém, “a expansão do acesso ao ensino superior, mesmo representando efeitos positivos de democratização não foi suficiente para derrubar a muralha de classe social” (PRATES, 2007). Esse modelo seria segundo Schwartzman (2000, p. 6), “a causa da existência de uma ‘estratificação’ no sistema de ensino superior no país, com boas escolas para a elite e de má qualidade para o restante da população”.

Esse mesmo diagnóstico, segundo Minto (2006, p. 244), ensejou a difusão da idéia do “esgotamento” desse modelo de ensino superior – o de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão – indicando a necessidade de diversificar o sistema, criando novas modalidades de ensino e a oferta flexibilizada de cursos, além de transferir o ônus do financiamento à população por meio de pagamento de mensalidades.

7) O modelo de expansão adotado pelo Brasil direcionou a oferta para poucos cursos, os que tinham maior apelo popular, e com isso operou um “forte desequilíbrio no panorama das ‘vocações’ profissionais dos jovens brasileiros” (INEP, 2006). Do total das matrículas na educação superior, em 2004, mais da metade (52,2%) concentrava-se em apenas seis cursos: administração (14,9%), direito (12,8%), pedagogia (9,3%), engenharia (5,9%), letras (4,7%) e comunicação (4,6%). Em 2006 estes cursos continuaram a emplacar os seis cursos com maior índice de crescimento.

8) A relação entre as vagas oferecidas na graduação presencial e os candidatos inscritos vem diminuindo ano a ano para a rede privada, imprimindo, por conta de sua predominância, um ritmo decrescente ao desempenho geral. A relação candidato vaga não é tão decisiva quanto a relação vaga/ingresso, pois, aqui, pode-se observar o índice de ociosidade. A educação privada apresentou, em 2004, uma ociosidade de quase 50% das vagas oferecidas. O desaquecimento do mercado educacional, expresso especialmente pelo desequilíbrio apresentado entre

oferta e procura, é, por certo, o responsável pela queda na taxa de crescimento averiguada nos últimos anos.

9) Com relação à titulação, as funções docentes estão se qualificando num ritmo que acompanha o crescimento do sistema de educação superior, porém, cabe observar que a maior concentração de doutores (62,5%) estava em universidades públicas. Já os mestres estavam na maioria (73,9%) em instituições privadas. Essa situação é motivada pela própria legislação da educação superior brasileira que exige titulação de mestre e doutor apenas para universidades e essa exigência não distingue um percentual de mestres e outro de doutores. As instituições privadas, portanto, pressionadas pelas regras do mercado, atém-se à contratação de mestres, deixando para as instituições públicas a contratação de doutores. Em 2006 o índice de doutores nas universidades públicas aumentou para 63,4%.

Esse cenário nos mostra que o ensino superior brasileiro, vem ignorando o que ocorre nos países mais avançados como Grã Bretanha, Austrália, França e Estados Unidos, principalmente no que se refere às exigências para o exercício da docência em nível universitário. Embora as estratégias adotadas sejam diferentes no Brasil, esses países destacaram-se por enfatizar, além da exigência pela titulação, a importância da didática e pedagogia para que um docente seja eficaz no seu desempenho, preparando, dessa forma, não só professores para a sala de aula, mas que tenham perfil para o desenvolvimento de pesquisa.

No que se refere ao regime de trabalho, a legislação exige apenas das universidades e centros universitários um percentual de professores contratados em tempo integral. Segundo o Cadastro Nacional de Docentes, em 2005, 65% das universidades privadas não cumpriam às exigências da LDB quanto aos professores com regime de trabalho em tempo integral. Até o momento, o governo ainda não conseguiu criar um mecanismo eficaz para regularizar essa situação, porém, o atual governo acredita que a criação do Sistema Nacional de

Avaliação da Educação Superior - SINAES³⁹ será uma ferramenta que dará subsídios para a fiscalização desse item⁴⁰.

Além disso, no governo Lula, dentre as medidas para o ensino superior contempladas na reforma universitária⁴¹, estão as exigências quanto à titulação de docentes que acabam sendo pouco superiores àquelas contidas na legislação anterior (LDB/1996), valendo de base para a determinação, apenas para as universidades, de um percentual mínimo de docentes com título de doutor (25%).

Essa constatação aparece citada pelo autor Minto:

As IES universitárias privadas, por sua vez, também não vêm cumprindo as exigências determinadas pela LDB para usufruto do *status* de universidade. É o que revelam os dados do próprio MEC e da Capes (publicados no jornal Folha de S. Paulo, 83% das universidades [...], 2004, p. C1), em que se aponta que cerca de 83% das instituições em questão não estão cumprindo o que a lei da educação determina. O ponto de maior deficiência é o referente ao regime de contratação de docentes, cuja exigência de no mínimo um terço de contratos em regime de tempo integral e dedicação exclusiva não só não é cumprido, como vem sendo burlado por meio da contratação de professores “horistas”, que se tornou uma das práticas mais comuns no setor (2006, p. 262).

10) O nível de exclusão econômico-social do Brasil é de tal forma acentuado que, apesar da extraordinária expansão do sistema de educação

³⁹ As dez dimensões do SINAES são: Plano de Desenvolvimento Institucional; perspectiva científica e pedagógica; responsabilidade social; comunicação com a sociedade; políticas de pessoal, carreira, aperfeiçoamento, condições de trabalho; organização e gestão da instituição; infra-estrutura física e recursos de apoio; planejamento e avaliação; políticas de atendimento aos estudantes; sustentabilidade financeira.

⁴⁰ Cf. matéria do jornal Folha de São Paulo de 15 ago. 2005: Apenas 15 das 84 universidades particulares existentes no país em 2003 cumpriam, a um ano de terminar o prazo dado pela LDB, a determinação legal de ter ao menos um terço de seu corpo docente trabalhando em regime integral. A LDB fixou um prazo de oito anos para que as universidades atendessem a duas exigências relacionadas ao corpo docente: ter ao menos um terço (33,3%) dos professores com título de mestre ou doutor e no mínimo um terço em regime integral. [...] As que não atingissem esse patamar até o final de 2004 estariam sujeitas a não obter o recredenciamento, que é a autorização para continuar funcionando como universidade. Esse tipo de instituição tem, por exemplo, a prerrogativa de criar cursos na sede sem prévia autorização do MEC. [...] Segundo o Secretário de Educação a Distância do MEC, Ronaldo Mota, um dos coordenadores da proposta de reforma universitária, o novo sistema de avaliação do ensino superior, chamado Sinaes, permitirá às universidades que não cumprirem a lei a assinatura de um termo de ajuste. [...] No documento, constará o que não foi cumprido, metas e prazos. No período poderá haver suspensão temporária de algumas prerrogativas, como abrir cursos sem prévia autorização. [...] O baixo índice de professores nesse regime possibilita às universidades manter uma menor proporção de docente por aluno, diminuindo custos. A situação fica evidente ao comparar dados da maior universidade privada do país, a Estácio de Sá, com a maior pública, a USP. A Estácio, do Rio, mantinha 0,8% de seus 4.357 professores trabalhando em regime integral em 2003. Na USP, esse percentual no mesmo ano era de 77,3% dos 4.721. Com isso, apesar de terem praticamente o mesmo número de docentes na graduação, a Estácio atendia 100.617 alunos, mais do que o dobro da USP, que tinha 44.281 alunos, segundo o MEC.

⁴¹ Em janeiro de 2004, quando Tarso Genro assumiu o comando do MEC no lugar de Cristovam Buarque, o governo federal elegeu como uma de suas prioridades a chamada Reforma Universitária. A pasta, assim, sugeriu uma série de mudanças, propostas e o estabelecimento de novas regras para regular o ensino superior público e privado no país. Segundo o MEC, a reforma universitária proposta pelo governo foi pensada com base no Plano Nacional de Educação, elaborado para o decênio 2001-2010. Cf. Folha *On-Line* de 24 nov. 2004.

superior averiguada nos últimos anos, a taxa de escolarização superior ainda é muito baixa (INEP, 2006, p. 19). De acordo com os dados da PNAD/IBGE⁴², a taxa líquida, em 2006, é de apenas 12,1% de todos os brasileiros que estão na faixa etária entre 18 e 24 anos. Em 2004 este número era de 10,5%.

Tendo em vista que esse item faz parte das metas do atual governo, em janeiro de 2001, o Presidente Lula, sancionou a Lei n. 10.172, instituindo o Plano Nacional de Educação – PNE⁴³, com duração de dez anos. No que se refere à educação superior, a primeira e mais importante meta do PNE é “prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos”. Conforme dados do INEP (2006), atualmente o índice é de 20,1% bruto e 12,1% líquido, o que denota que caso não haja novos investimentos principalmente na rede pública, além de parceria com instituições privadas, será difícil o governo atingir seu objetivo dentro do prazo proposto.

Considerando todos esses resultados, é importante ressaltar que a LDB, para o ensino superior brasileiro, adquire um grau maior de importância uma vez que foi antecedida por um grande período onde o sistema educacional permaneceu quase imóvel, principalmente no período que compreende a Constituição Federal de 1988 e sua implementação. Dessa forma, a LDB surge como aparato legal na tentativa de sintetizar o enquadramento do sistema educacional às regras do mercado.

Conforme o INEP há no período da implementação da LDB,

[...] o recrudescimento da liberação e internacionalização da economia que se traduz, entre outras dimensões, pelo fluxo desinibido do capital financeiro; pela intensa privatização do patrimônio estatal e dos serviços públicos, combinada com o ajuste fiscal; pela liberação comercial, aliada a incentivos aos investimentos externos; e pelas reformas que atingem em especial os direitos dos trabalhadores, entre elas, a da previdência/seguridade e a que visa desregular e flexibilizar as relações de trabalho (2006, p. 20).

O cenário de instabilidade, que se refletiu no mundo do trabalho, gerou no país um período de insegurança o que levou a classe média baixa a investir em

⁴² Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística).

⁴³ Destacam-se quatro medidas legais, que se constituem em importantes precedentes para o anteprojeto de uma nova lei da educação superior⁴³, sendo eles: Lei n. 10.861 (2004), que cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), regulamentada pela portaria do Ministério da Educação n. 2.051 (2004); Lei n. 10.973 (2004), que dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências; Lei n. 11.079 (2004), que institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público/privado (PPP) no âmbito da administração pública; Lei n. 11.096 (2005) - Medida Provisória MP n. 213 (2004), que institui o Programa Universidade para Todos (PROUNI), regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, altera a Lei n. 10.891 (2004), e dá outras providências.

educação e a buscar um diploma de educação superior. Conforme Silva Júnior e Sguissardi (2005) “os trabalhadores cada vez mais assumem individualmente a busca de condições para se tornarem capazes e empregáveis por meio da educação superior”.

Essa demanda era o que faltava para que a iniciativa privada vislumbrasse, na educação superior, uma excelente oportunidade de negócio. “Instituições com fins lucrativos, ágeis e competitivas, disseminaram-se pelos quadrantes do Brasil, obrigando toda a rede privada a se mobilizar na mesma direção” (INEP, 2006). O resultado disso foi um fenômeno que pode ser resumido no trinômio: expansão-diversificação-privatização.

A adoção de uma política educacional baseada em diretrizes neoliberais resultou na estagnação por parte do governo nos investimentos e na expansão da rede pública, seja na forma de não-ampliação dos recursos, seja na própria redução dos montantes já destinados, uma vez que a iniciativa privada atendeu aos interesses da política educacional vigente com a oferta de educação superior. Esta prática beneficia o setor privado e ratifica o que denominamos de estratégias de privatização. Segundo Minto (2006, p. 246) “As referidas estratégias são os meios, diretos e indiretos, através dos quais o capital privado busca se inserir no campo da educação”. Da mesma forma, a expansão do setor privado vem demandando proporções crescentes de financiamento que se apresentam também na forma de mecanismos diretos e indiretos às IES privadas. Segundo Minto alguns dos principais são:

[...] **as fontes de recursos públicos ao setor privado**, como as isenções fiscais [...]; **a precarização das relações de trabalho**, que implica a redução de direitos e encargos trabalhistas, sobretudo no setor público mas também afetando o setor privado [...]; a busca por fontes adicionais de recursos no setor privado, no âmbito das IES públicas, com o aporte das **fundações**; as medidas de caráter mais pragmático, como a cobrança de ciência e tecnologia no âmbito do setor privado, com os **Fundos Setoriais** [...]; **fontes diretas de financiamento público ao setor privado**: os programas de bolsas para os alunos de baixa renda, o crédito educativo (CREDUC) [...] e programas mantidos com objetivos semelhantes, como, por exemplo, o “Programa de Recuperação e Ampliação dos Meios Físicos das IES públicas e privadas”, do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BDNES); a transferência, também direta, de recursos públicos estatais ao setor privado consubstanciada na proposta das **Organizações Sociais** (MARE, em que o Estado passa a ser apenas controlador e avaliador das ações realizadas pelo denominado setor público não-estatal (2006, p. 249-250).

Importante salientar que, as alterações provocadas pelas políticas educacionais, não podem ser compreendidas, sem o entendimento das contingências históricas e econômicas, que balizam o atual cenário das transformações da sociedade no mundo contemporâneo. Nesse sentido, do ponto de vista histórico, a política econômica do regime militar já indicava em meados dos anos 60, uma mudança significativa nos rumos do desenvolvimento capitalista nacional. Já na década de 80, a falta de hegemonia política impediu que o governo colocasse em prática as reformas mais profundas do Estado. “Nesse mesmo período, o país encontrava-se liquidado como a maioria dos países não-desenvolvidos sendo incapaz, portanto, de resistir politicamente às reformas” (MINTO, 2006, p. 215).

Nos anos 90, devido a essas heranças históricas, surge a necessidade de reordenação política, econômica e social do país, com isso, o governo implementou uma série de projetos que faziam parte da chamada Reforma do Estado no intuito de restituir a relação Estado-sociedade.

Já do ponto de vista econômico, o endividamento externo resultou na subordinação do país ao capital financeiro internacional: necessidade de pagamento de juros, amortizações e demais serviços de dívida externa brasileira (necessidade de expansão e acumulação do capital financeiro internacional), tornando o governo prisioneiro dos credores internacionais.

A economia política da nova ordem, nacional e internacionalmente, tem como eixo desse novo ciclo (de acumulação global) a multiplicação da subordinação do Estado, enquanto capitalista coletivo, às determinações da nova aliança entre as grandes burguesias internacionalizadas, nacional e forânea, com seus apêndices tradicionais. Transfere-se à propriedade dessas burguesias os complexos industriais mais capazes de dinamizar sua ação internacional [...] [e] revalorizar seus capitais [...]. A abertura comercial, por sua vez, evidencia a política industrial passiva, fortalecendo o conjunto dos capitais monopolistas [...] sobre o mercado interno, assim como sobre todos os novos complexos sociais acoplados direta ou indiretamente às novas exigências da acumulação (LIMA FILHO, 1999, p. 5).

Ainda sob o ponto de vista econômico, destaque-se, principalmente, a Reforma do Estado brasileiro e suas inflexões na área educacional, caracterizada pela organicidade das políticas para a educação superior no Brasil, e suas vinculações com os organismos mundiais, particularmente, com as premissas do Banco Mundial para a América Latina (DOURADO, 2002, p. 245).

Tais reformas, marcadamente no Brasil, inserem-se no bojo de um conjunto de transformações históricas que, ao alterar substancialmente as formas do processo de produção do capital em escala mundial, altera concomitantemente as possibilidades dos direitos sociais e da cidadania e, com eles, a da educação nesse Estado capitalista (MINTO, 2006, p. 218).

Já no campo educacional, o movimento geral das reformas mostra outra tendência inadiável ao capital, o que segundo Minto (2006, p. 221), refere-se a apropriação de forma crescente, do “núcleo privilegiado’ no qual são produzidas as mercadorias básicas de sua reprodução ampliada, a ciência e a tecnologia”. Para Chauí (1997, p. 4) “a ciência e a tecnologia tornaram-se forças produtivas, deixando de ser mero suporte do capital para se converterem em agentes de sua acumulação” cuja consequência se dá pela alteração do modo de inserção dos cientistas e técnicos na sociedade, já que o monopólio do conhecimento e da informação torna-se a base da força e poder dos capitalistas.

A partir desse quadro, existem inúmeras questões que balizam não só as mudanças, mas, também, os grandes desafios da educação superior na atualidade, como serão vistos a seguir.

1.2.3 Ensino superior: mudanças, competências e desafios

“As universidades são desafiadas a adotar na sua própria gestão fórmulas e conhecimentos que elas desenvolviam para o mundo corporativo”.
Jacob e Hellström

Em um mundo cada vez mais complexo, cujo contexto é caracterizado pelas incertezas, as mudanças no que se refere ao ensino superior e conseqüentemente às universidades brasileiras, apontam mais do que para a necessidade de uma visão estratégica – “essencialmente centralizada e excessivamente focalizada no planejamento” (SILVA, 2006) (adequada para um ambiente estável, relativamente previsível), mas, para a substituição por uma percepção de que o sucesso de uma instituição de ensino na atualidade está “associado ao desenvolvimento de uma forte capacidade de inovação e de integração de toda a ação organizacional” (SILVA, 2006).

Torna-se, portanto, cada vez mais evidente que a estratégia de uma organização não é somente um problema de líderes. Mas de todas as pessoas que dela participam e que, com suas competências e seu esforço, constroem cada parte do que ela realiza (SILVA, 2006, p. 1).

Por esse motivo, é consenso a idéia de que as pessoas são a principal riqueza de uma organização, e de que é nesse sentido que as universidades precisam caminhar, não só como parte dos seus discursos, mas com a implementação de práticas que correspondam à construção de uma visão de parceria. Nesse sentido, as mudanças desafiam as universidades a investirem em um “novo” foco - o da gestão das competências organizacionais e na gestão de pessoas.

Segundo Silva (2006), existem alguns aspectos que dificultam a integração e a inovação nas universidades, tendo como conseqüência que nem sempre a produção do conhecimento resulte em competências e em benefícios para a sociedade e para elas mesmas e seus participantes:

Dificuldade de lidar com mudanças (“resistências”); Limitação e dificuldade de gestão integrada dos recursos; Dificuldades de comunicação; Disputas de poder/dificuldade de alinhar interesses/falta de senso de parceria; Visão fragmentada/falta de integração de projetos e ações; Conservadorismo/Cultura burocrática; Escassez de pessoas/Lacunas de competências; Falta de políticas adequadas de gestão de pessoas; Dificuldade de motivação, de obter compromisso (SILVA, 2006, p. 6-7).

Nesse contexto, “as universidades se deparam de modo crescente com oportunidades e desafios que, há tempos atrás, seriam inimagináveis” (SILVA, 2006), transformando o cotidiano dessas instituições, onde podemos citar a Era da Informação, a Globalização, o enfraquecimento do poder do Estado Moderno e o fortalecimento do discurso neoliberal. Um exemplo disso seria o crescimento da oferta de cursos e instituições de ensino superior, e, conseqüentemente, da competitividade do setor. Segundo Silva (2006, p. 3) as universidades ao mesmo tempo, são cada vez mais questionadas acerca da capacidade de contribuir para o desenvolvimento da sociedade. Da mesma forma, as instituições de ensino superior têm sido pressionadas a buscar a auto-suficiência na capacidade de geração de recursos, cujo termo em voga é sustentabilidade.

Dentro desse universo cada vez mais dinâmico e confuso, há quem diga que as universidades têm vivido uma crise de identidade, porém, a certeza que se tem é de que se a sociedade muda é mais do que natural que o papel dessas instituições

também seja repensado e passe por um processo de transformação. Assim, considerando que a universidade atua em um contexto de complexidade e incerteza, onde “são exigidas novas interfaces com a sociedade, visando capturar suas necessidades e demandas”, torna-se, um desafio, a implementação de processos de mudança que busquem o equilíbrio entre a tradição (representada pelos valores acadêmicos) e a renovação (representada pelas novas demandas da sociedade), “sendo fundamental a preservação dos valores acadêmicos, expressos nas atividades de ensino e pesquisa” (AUDY, 2006, p. 68).

No quadro abaixo, são destacados alguns dos principais desafios vividos pelas universidades, o que as tem levado a rever o seu papel na dinâmica da sociedade, e, a maneira como muitas tem se estruturado para cumprir este papel, em termos das atividades de pesquisa, ensino e aplicação e integração de conhecimentos com a sociedade:

<p>No que diz respeito à pesquisa</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Necessidade de combinar mobilidade e permanência, criando possibilidades para que o núcleo central de pesquisadores mantenha contato com outras realidades e trazendo inspiração externa, por meio da agregação de parceiros aos projetos de pesquisas; pode-se incluir neste item a necessidade de evitar a endogenia excessiva; - Crescente cobrança por resultados oriundos tanto da sociedade quanto dos organismos reguladores e de fomento, acarretando: <ul style="list-style-type: none"> • Competição por capital humano; • Estímulo a uma publicação mais fácil de pontuar; • Maior valorização da publicação individual, uma vez que os pesquisadores, eles também, enfrentam a pressão de produtividade para que mantenham um <i>status</i> de respeitabilidade e tenham acesso a recursos.
<p>No que diz respeito ao ensino</p>	<ul style="list-style-type: none"> - As mudanças nas demandas da sociedade e no perfil dos alunos; - O desafio das novas tecnologias, as quais têm provocado: <ul style="list-style-type: none"> • Resistência cultural; • Necessidade de rever a estrutura departamental que, no contexto dinâmico da educação a distância, parecem tornar a atendimento das demandas mais lento e difícil de ser articulados; • Dificuldade de compor uma equipe integrada, não conflitante, envolvendo geradores de conteúdos, instrutores e especialistas em tecnologia; • Necessidade de construir um novo tipo de relação com o aprendiz (“aluno” seria ainda o melhor termo para este contexto?); - A tendência à redundância dos cursos entre departamentos, principalmente nas temáticas que envolvem interdisciplinaridade; - O crescimento da demanda por educação continuadas.

No que diz respeito à aplicação e integração de conhecimentos com a sociedade	<ul style="list-style-type: none"> - O mercado “dita regras”, acarretando o enfraquecimento de algumas áreas e pondo em risco a pesquisa “não aplicável”; - Crescimento das demandas por consultorias; - Crescimento das Universidades Corporativas.
--	---

Quadro 03: Desafios das universidades.

Fonte: Silva (2006, p. 3-5).

Através desses itens poderíamos resumir que um dos grandes desafios será o de construir um sistema de educação superior equânime com equilíbrio entre a qualidade acadêmica e compromisso social. A combinação desses objetivos institucionais contribuirá para que a universidade se aproxime da sua “identidade originária como instituição social estratégica para o desenvolvimento cultural, científico e tecnológico, comprometida com o projeto de uma sociedade mais justa” (BRASIL, 2005).

No que se refere as mudanças que precisam ser implementadas, para a autora Neves são:

[...] ampliação do acesso e maior equidade nas condições do acesso; formação com qualidade; diversificação da oferta de cursos e níveis de formação; qualificação dos profissionais docentes; garantia de financiamento, especialmente para o setor público; empregabilidade dos formandos e egressos; relevância social dos programas oferecidos; e estímulo à pesquisa científica e tecnológica (2007b, p. 16).

Para dar conta desses desafios e mudanças, é necessário que a sociedade entenda que essa é uma luta de todos: governo, instituições de ensino e demais atores envolvidos, sendo, com isso, necessário que a educação superior seja colocada como prioridade dentro das políticas governamentais⁴⁴. Porém, o que se

⁴⁴ Porém, cabe salientar, que não basta ser colocada como prioridade nacional, é preciso que discursos como os proferidos pelo Prof. Hermes Figueiredo, presidente do Sindicato das Entidades Mantenedoras de estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (Semesp), no Fórum Nacional do Ensino Superior Particular, onde sugeriu “**a extinção de todas as universidades federais, transformando-as em faculdades ou centros tecnológicos sem obrigatoriedade de pesquisa e extensão**”. [...] “Esse modelo seria menos oneroso para a nação e mais eficaz, e tudo poderá ser feito **sem o cerceamento ou castração dos direitos e vontades individuais, que estarão sempre assegurados num estado democrático de Direito**”. Ratificado pelo economista e especialista em educação Cláudio de Moura Castro, também diretor das faculdades Pitágoras, de Minas Gerais, onde sugeriu que o governo deveria contrair empréstimos junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) [...]. “[...] **esse é um processo prático, fácil e totalmente indolor para o governo, com exceção do ponto de vista ideológico**”, e de Oriovisto Guimarães, presidente do Grupo Positivo onde o empresário dá sugestão para ajudar o desenvolvimento do setor que o “**BNDES oferece financiamentos para a área de educação, assim como fornece hoje para a agricultura e indústria**” sejam banidos dos debates sobre educação superior, uma vez que, fortalece somente a burguesia e estão totalmente desprovidos do discurso de qualidade e inclusão social. A exemplo disso, no mesmo evento, a profa. Elizabeth Guedes, **jogou o foco na função social**. Disse que **o mais importante para a instituição de ensino**, de fato, é que o estudante (**cliente**) encontre emprego. “**A qualidade é uma necessidade de mercado porque, se não melhorarmos o nosso**

observa ao fazer uma retrospectiva, principalmente, nas políticas educacionais do governo anterior, na gestão do Ministro Paulo Renato, é de que o que deveria ser parte de um projeto de reforma universitária⁴⁵, no caso a autonomia, acabou transformando-se numa estratégia para reduzir o financiamento público, nesse caso, pretendia descomprometer o Estado progressivamente do financiamento. Cabe salientar que, no caso da autonomia, sem que aja um processo eficaz de avaliação seria:

[...] igualmente lançar a instituição social universidade no isolacionismo contraditório com sua identidade histórica. A universidade e a sociedade têm uma relação simbiótica, sem a qual a universidade reduz-se a uma organização complexa, apartada de seu entorno societal (TRINDADE, 2005, p. 68).

Dessa forma, “a universidade, enquanto instituição social, somente realizará plenamente a sua missão acadêmica e social se mantiver um equilíbrio dinâmico entre qualidade acadêmica, relevância social e equidade” (TRINDADE, s/d, p. 11). Nesse sentido, a Carga Magna de Bolonha contém uma definição de universidade onde coloca a autonomia como inerente à própria idéia de universidade: “A universidade, diversamente organizada dentro da sociedade por condições geográficas e históricas, é a instituição autônoma que, de modo crítico, produz e transmite cultura através da pesquisa e do ensino” (TRINDADE, s/d, p. 11).

Portanto, a autonomia é uma condição necessária ao próprio conceito histórico de universidade, mas não suficiente. “Daí a importância de um sistema de avaliação institucional que permita, periodicamente, verificar se a instituição está cumprindo, com qualidade, sua missão acadêmica e social” (TRINDADE, 2005, p. 69). Em síntese, “a avaliação da educação superior é pré-condição para assegurar que a autonomia não isole as instituições autônomas dos controles do Estado e da sociedade, como se educação fosse um bem privatizável por entes públicos ou privados” (TRINDADE, 2005, p. 69). Porém, o que se observa ao analisar os resultados da atuação do MEC como órgão regulamentador do ensino superior, comparando-os com de outros países, é de que os mecanismos e políticas adotadas não têm contribuído muito para a melhoria da qualidade e excelência da educação

serviço, a concorrência tira todos os nossos alunos”. ACIOLI, Gustavo. Prioridade Nacional. *Revista Ensino Superior*, ano 9, n. 98, p. 22-30, 2006.

⁴⁵ Os outros itens seriam avaliação e financiamento.

brasileira do ponto de vista internacional⁴⁶. “A elite internacional que quer educação de qualidade continua indo estudar no exterior assim como ocorria na época do império quando os filhos dos senhores do engenho procuravam educação superior na Europa”⁴⁷ (GONÇALVES, 2006b, p. 43).

Por outro lado, a reforma universitária proposta pelo atual governo tem como um dos objetivos tolher a atuação das instituições privadas no intuito de tentar corrigir o que durante muito tempo ocorreu – péssimas instituições e mantenedores descompromissados com as causas da educação criaram junto ao MEC a imagem de que o setor privado é mercantilista e pouco preocupado com a qualidade do ensino -, e por isso, a insistência do governo em querer aumentar o controle sobre as IES privadas. Porém, é injusta a classificação maniqueísta de que as públicas são as “boas” e as privadas as “más”, as que merecem ser penalizadas, controladas e fiscalizadas o tempo todo, uma vez que existem muitas instituições privadas que prezam pela qualidade e pelo compromisso social.

Portanto, nosso grande desafio para esse início do século XXI, não só para a educação, mas para o nosso país, é segundo Trindade:

[...] o de construir uma instituição que seja a expressão de uma sociedade democrática e pluricultural, inspirada nos ideais de liberdade, de respeito pela diferença e de solidariedade, mas que se constitua numa instância de consciência crítica em que a coletividade encontre seu espaço para repensar suas formas de vida e suas organizações sociais, econômica e políticas (2005, p. 69-70).

Esse ideal de instituição, reforça as origens da universidade e seu papel e compromisso com a sociedade, bem como sua relevância para a construção de um Estado democrático, não devendo ser instrumento de disputas político-econômico-

⁴⁶ O *ranking* elaborado pelo The Times inglês das melhores universidades, “*The World University Ranking*”, relaciona os 200 melhores centros de excelência em educação superior, e nos mostra que pode existir algo de errado nos conceitos de avaliação do MEC. Dos 200 centros de excelência em educação existentes no mundo, na sua maioria privados, dois terços estão na Europa, com 44% e 88 centros, e América do Norte com 31,5% e 63 centros. A grande surpresa do *ranking* está na qualidade de centros na Ásia que passaram a fazer parte do *ranking*. São 35 centros, representando 17,5%, em países como China, Malásia, Tailândia e Índia dentre outros. O Brasil figura com apenas 1 centro de excelência [...]. In: GONÇALVES, Cláudio. Qualidade para quem e para quem? *Revista Educação Superior*, ano 9, n. 99, p. 43, dez. 2006b. Já no *ranking* da Shanghai Jiao University, considerado um dos mais importantes na área acadêmica, publicado no jornal Zero Hora de 14 ago. 2008 somente 5 universidades estão dentre as 500 melhores do mundo, sendo a USP a melhor colocada, seguida da Unicamp, UNESP, UFMG e UFRJ.

⁴⁷ Com relação a esse assunto importante destacar que “Na sociedade capitalista, a escola enquanto instituição tem sido o espaço de inserção dos sujeitos nos valores e crenças da classe dominante”. Cf. RIOS, Terezinha Azeredo. *Ética e competência*. Coleção Questões da Nossa Época, v. 16, São Paulo: Cortez, 2006. p. 35.

ideológicas, nem ter seus rumos nas mãos de determinadas classes sociais muito menos de interesses pessoais.

1.3 UNIVERSIDADES PÚBLICAS

“Quem perde suas raízes, perde sua identidade!”
(Paulo Freire)

Como vimos anteriormente a história da universidade pública confunde-se com a história e o surgimento da universidade no Brasil. O ensino público brasileiro se subdivide, de acordo com os respectivos sistemas administrativos de ensino, em municipal, estadual, distrital (Distrito Federal) e federal.

As instituições públicas são oficiais por sua natureza jurídica e por seu caráter de serviço público. Ligadas ao Estado, elas são dever do mesmo e tem nele autoridade, dentro do regime democrático e republicano, em vista da satisfação do direito do estudante enquanto cidadão.

A partir dos anos 30, ocorre significativa expansão da educação superior pública, através da implantação de universidades públicas. Em 1946, foram inauguradas instituições em todo o país, como a Universidade do Rio de Janeiro, a Universidade da Bahia e a Universidade do Recife, cujo modelo institucional e pedagógico adotado era o mesmo da Universidade de Coimbra.

Mais tarde nos anos 60 o modelo de universidade de pesquisa científico-tecnológica chegou ao Brasil com o nascimento da UnB, cuja proposta original não pretendia copiar a da universidade europeia, porém, após a intervenção militar, com o afastamento de Anísio Teixeira, então Reitor, a UnB adotou à estrutura administrativa e curricular vigente no país.

Entre 1981 e 1988 ocorreu a redemocratização do Brasil impactando diretamente, de forma negativa, no sistema universitário público do país devido não só a crise econômica que se abateu sobre a América Latina, mas a crise política paralela ao processo de abertura democrática. “Em especial para o sistema federal de educação superior, foram anos de sub-financiamento, caos administrativo, crise de autoridade, desvalorização social, manifestos em longas, freqüentes e frustrantes greves de estudantes, docentes e servidores” (ALMEIDA FILHO, s/d).

Apesar de a Constituição Federal de 88 ter estabelecido, em seu art. 207, que “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”, a autonomia das universidades públicas entrou em declínio. Da mesma forma a LDB (1996) seguindo-se outras leis e regulamentos para a educação superior, trouxeram mais restrições e controles sobre as universidades públicas. Segundo Ranieri (2000) o que houve foi sim uma flexibilização das normas que regem o ensino público, o que seria explicada pelo predomínio das preocupações finalistas em relação aos aspectos mais formais da atividade educativa.

Segundo Santos, o período de ditadura em nosso país, induziu uma crise institucional provocando uma redução da autonomia da universidade até o nível necessário à eliminação da produção e divulgação livre de conhecimento crítico o que levou a universidade a ser posta à serviços de projetos modernizadores, autoritários “abrindo ao setor privado a produção do bem público da universidade e obrigando a universidade pública a competir em condições de concorrência desleal no emergente mercado de serviços universitários” (2005, p. 14).

A partir da década de 1980, a crise da universidade pública acentua-se, seja pelo neoliberalismo ou globalização neoliberal que se impôs como modelo global do capitalismo, ocasionando uma crise institucional por via da crise financeira - fenômeno estrutural decorrente “da perda de prioridade não só da universidade pública, mas de uma perda geral de prioridade das políticas sociais (educação, saúde, previdência), entre os bens públicos produzidos pelo Estado” (SANTOS, 2005, p. 11), ou seja, pelo agravamento de duas crises, a da hegemonia e a de legitimidade. Essa crise é acentuada a partir da década de 1980, pois, ao invés de servir de justificativa para um amplo projeto de reforma universitária, que contemplasse questões político-pedagógicas da universidade pública, foi pelo contrário a justificativa para a abertura generalizada do bem público universitário à “exploração comercial”.

Para Santos este foi o primeiro embate da universidade com o neoliberalismo onde “está a idéia de que a universidade pública é irreformável (tal como o Estado) e que a verdadeira alternativa está na criação do mercado universitário” (2005, p. 16).

Em consequência da reforma do Estado, realizada no Governo FHC no período de 1995 a 2000, a universidade brasileira sofreu profundas mudanças, mas

principalmente a universidade pública pela sua descaracterização onde segundo Minguilli *et al.* (s/d) “deixou de ser uma instituição social e passou a ser uma organização social”⁴⁸.

Com a reforma do Estado e com as mudanças decorrentes do contexto da globalização, os defensores da universidade pública preocupam-se pelo afastamento da universidade pública de suas raízes, e conseqüentemente com a perda da sua identidade, uma vez que “concebida como instituição pública havia conquistado sua legitimidade com base na idéia de autonomia do saber científico em relação à Igreja e ao Estado” (MINGUILI *et al.*, s/d, p. 9).

Como se pode observar, a reforma em questão definiu os setores que compõem o Estado, entre eles um Setor de Serviços não exclusivos, em que se incluem a educação, a saúde e a cultura. A educação, concebida originalmente como um direito, passou a ser considerada um serviço, que inclusive pode ser privado ou privatizado. A mesma reforma também definiu as escolas (e, portanto, as universidades) como organizações sociais e não mais como instituições sociais (MINGUILI *et al.*, s/d, p. 9).

Durante o período da reforma, o MEC divulgou documentos com propostas de “desregulamentação do setor privado e reestruturação da universidade pública, legislando sobre autonomia universitária e governança das instituições federais de ensino superior” (ALMEIDA FILHO, s/d), porém, estas propostas ficaram, em sua maioria, adormecidas e acabaram não saindo do papel, talvez, é claro, pelas políticas mercantilistas advindas do Banco Mundial e da OMC.

Com o Governo Lula⁴⁹, o tema reforma universitária voltou à pauta de discussões, mas, somente em agosto de 2006, o Governo Federal encaminhou à Casa Civil o Projeto de Lei da Reforma da Educação Superior, que mais se caracterizava como uma reestruturação administrativa de instituições de educação superior e do marco jurídico do MEC, onde podemos destacar: ente jurídico;

⁴⁸ Lapassade (1989, p. 287-288) refere que o termo “Organizações” assume um duplo sentido: por um lado, é um sistema de normas que estrutura um grupo social, regula a sua vida e o seu funcionamento; por outro lado, significa um ato: instituir é fazer ingressar na cultura. Etzioni (1967, p. 10-11) diferencia “organização” de “instituição”, ao afirmar: “[...] instituição é utilizada às vezes para alguns tipos de organizações, umas muito respeitáveis – como no caso de ‘a General Motors é uma Instituição’, - outras pouco respeitáveis, como ‘ele está numa Instituição’. Às vezes, instituição se refere a um fenômeno muito diferente – isto é, a um princípio normativo, como o casamento [...] essa palavra provavelmente causou mais confusão do que organização formal e burocracia reunidas. As três podem ser evitadas, dando-se preferência à palavra simples – organização [...]”. Castells (1999a), ressalta que as culturas manifestam-se por meio de sua inserção nas instituições e organizações, diferenciando organização (sistema específico de meios voltados para a execução de objetivos específicos) de instituição (organizações investidas de autoridade necessária para desempenhar tarefas específicas em nome da sociedade como um todo).

⁴⁹ Luiz Inácio Lula da Silva, atual presidente da República Federativa do Brasil desde 2002.

estrutura institucional; controle interno; marco regulatório; sistema de financiamento (ALMEIDA FILHO, s/d). Porém, várias modificações e esforços devem ser feitos em prol de melhorias nas universidades públicas, como a questão da ociosidade, da falta de compromisso com o entorno, da escassez de cursos noturnos, de um vestibular elitista, e da falta de controle da produtividade, etc. Além disso, para favorecer a universidade pública é preciso fazer a retomada de um maior controle de novas entradas de instituições no setor.

Assim, com este cenário, se crescimento houver dentro dos sistemas públicos será através do aproveitamento mais intensivo e extensivo da capacidade já instalada.

[...] nada indica uma expansão da rede física dos estabelecimentos públicos de ensino superior que seja maior que um crescimento residual ou marginal. Por outro lado, a exoneração do poder público face à manutenção adequada do patrimônio construído pode significar um desmantelamento de um sistema de pesquisa básica e a perda de uma tradição de referência qualitativa. A ausência de uma pesquisa permanente e de uma oferta de cursos colados ao mercado são motivos de preocupação [...] (MORHY, 2003, p. 484).

Outra questão, é que o projeto dá ênfase à autonomia das universidades públicas, porém, essa autonomia precisa ser recriada, pois se tornou assimétrica, uma vez que não se faz avaliação e controle social na universidade pública. Por outro lado, não existe autonomia financeira e tampouco gerencial. Além disso, o financiamento é sempre questão vital.

As instituições públicas, por sua tradição, natureza e distância com relação ao sistema contratual de mercado deve representar, na organização da educação nacional um padrão de referência, bem como, “o horizonte maior de possibilidades qualitativas para a aspiração de um país independente, desenvolvido e democrático” (MORHY, 2003), o que está afirmado na citação abaixo, extraída do Plano Nacional de Educação:

As instituições públicas deste nível de ensino não podem prescindir do apoio do Estado. As universidades públicas têm importante papel a desempenhar no sistema, seja na pesquisa básica e na pós-graduação *stricto sensu*, seja como padrão de referência no ensino da graduação. Além disso, cabe-lhe qualificar os docentes que atuam na educação básica e os docentes da educação superior [...] (BRASIL, 2000).

Tudo isso mostra não só a relevância, mas, também, a complexidade e a necessidade de uma profunda reflexão e discussão sobre a reforma universitária, proposta pelo Governo Lula, antes da aprovação final. Contudo, a reforma universitária se torna necessária e oportuna, mesmo que o projeto ainda não atenda à todas as questões necessárias, mas, o que importa é a sua discussão ter voltado à pauta do governo. Porém, algumas medidas cujo intuito é o de enfrentar os estrangulamentos e gargalos do processo de democratização do acesso no ensino superior, merecem destaque⁵⁰: a) retomada do crescimento do número de IES pública; b) ampliação do programa de crédito educativo (Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior – FIES); c) Programa Universidade para Todos – PROUNI, criado pela MP n. 213/2004 e institucionalizado pela Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005; d) implantação de políticas afirmativas, com a reserva de cotas para estudantes negros e vagas para alunos egressos de escolas públicas (NEVES *et al.*, 2007a).

Paralelo à reforma universitária, as universidades federais discutem o projeto *Universidade Nova*, que pretende mudar completamente o perfil curricular do ensino superior no Brasil. A campanha foi iniciada pela Universidade Federal da Bahia cuja proposta é a de que no lugar de cursos específicos, os alunos passariam três anos em uma grade de bacharelados interdisciplinares, uma espécie de pré-graduação que antecederia a formação profissional. O modelo segue os padrões americanos – *College*, e europeu – processo de Bolonha. A principal vantagem desse modelo para as universidades federais seria a diminuição da evasão e uma melhoria substancial na qualidade, uma vez que os alunos sairiam mais maduros e preparados para as respectivas profissões. Além da UnB, outras 17 instituições federais se mostraram propensas a adotar o projeto (ALMEIDA FILHO, s/d).

Com tudo isso, o que se percebe é que há vários movimentos em prol da universidade pública, e para que essa possa reconquistar a legitimidade perdida, porém, para tanto, segundo o autor Santos (2005) ela terá que promover algumas mudanças, tais como: reforçar sua responsabilidade social, melhor definir sua relação com a indústria (não se limitando a definir suas prioridades em função de fontes de financiamento alternativas), estabelecer um relacionamento sinérgico com a escola pública, melhorar as condições de acesso, dar maior atenção à

⁵⁰ Essas medidas vão ao encontro do Plano Nacional de Educação e estão contribuindo para que o Governo possa atingir as metas previstas até 2010 em números de alunos nos cursos superiores.

extensão, implementar a pesquisa-ação e adotar a perspectiva da ecologia de saberes (saber dialogar com conhecimentos que, rotulados de não-científicos, foram banidos para fora dos muros da universidade). “Além disso, no campo da crise institucional, tem que aprender a atuar em rede, adotar procedimentos participativos de avaliação e rever os mecanismos internos e externos de democratização” (PIRES, 2004, p. 2).

Apesar das transformações e dos problemas que afetam as universidades públicas, a crescente demanda por educação (fator determinante para o crescimento das universidades privadas) permite que as universidades públicas e privadas possam conviver e se ajudar mutuamente. Além disso, sem essa parceria, o governo não conseguiria atingir a meta de triplicar o acesso ao ensino superior⁵¹, bem como, milhões de estudantes ficariam impedidos de ingressar nas universidades públicas pela pouca oferta de vagas, o que torna o fenômeno da expansão das universidades privadas, uma alternativa para a inclusão social.

1.4 UNIVERSIDADES PRIVADAS

O setor privado exerce um papel importantíssimo para o ensino superior em nosso país, sendo responsável hoje por mais de 80% dos alunos que estão cursando a universidade.

ANO	Total	Privadas	
		Número	%
2000	1.180	1.004	85,08
2001	1.391	1.208	86,84
2002	1.637	1.442	88,09
2003	1.859	1.642	88,33
2004	2.013	1.789	88,87
2005	2.165	1.934	89,33
2006	2.398	2.141	89,28

Quadro 04: Instituições de ensino superior no Brasil entre 2000 e 2006.

Fonte: Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior – ABMES e MEC.

⁵¹ Previsto no Plano Nacional de Educação.

Analisando os dados publicados do período compreendido entre 2000 e 2006, sobre o ensino superior no Brasil, é possível verificar uma expansão numérica e percentual do setor privado, onde:

- O crescimento do número de instituições privadas foi acompanhado pelo aumento do número de matrículas nos seus cursos de graduação presenciais;

- O crescimento do número de matrículas nas IES privadas foi de 65,19%; nas públicas foi de 32,8%⁵²;

- O número de concluintes nos cursos de graduação presenciais nas IES cresceu bastante, segundo as estatísticas do MEC/INEP. No total Brasil, o crescimento foi de 92,96% e nas privadas de 99,90%⁵³.

O aumento expressivo da universidade privada a partir da década de 90 pode ser atribuído principalmente às políticas do Banco Mundial, tendo sido favorecidas também pela decisão da Organização Mundial do Comércio – OMC de incluir o ensino superior como um dos doze setores de serviço no Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços – GATS. Segundo Santos (2005) o desenvolvimento do setor privado lucrativo teve como base três decisões políticas: “estancar a expansão do setor público através da crise financeira; degradar os salários dos professores universitários a fim de forçá-los a buscar emprego parcial no setor privado; atuar com uma ‘negligência benigna’ e premeditada na regulação do setor privado”, permitindo o rápido crescimento sem constrangimentos.

Essas decisões políticas provocaram uma maciça transferência de recursos humanos da universidade pública para as universidades privadas, onde o setor privado, principalmente as novas universidades, foi dispensado de formar seus próprios quadros e absorveu o conhecimento e a formação dos recursos humanos produzidos dentro da universidade pública, bem como com os recursos do Estado. Ou seja, se para o setor público essas medidas têm sido consideradas um ataque, para o setor privado tem sido uma vantagem competitiva. Porém, cabe observar que a maior concentração de professores doutores ainda está nas universidades públicas.

Para dar conta dessas mudanças, bem como, das novas demandas de mercado, foi necessário que, principalmente as universidades privadas, reforçassem algumas estratégias de gestão. Segundo Siqueira:

⁵² Cf. dados da ABMES.

⁵³ Idem.

[...] a flexibilização de currículo e de disciplinas, do tempo e do espaço, do ensino e aprendizagem; o desenvolvimento da autonomia e da iniciativa dos alunos; a inter e a transdisciplinaridade como resposta à complexidade; os princípios de convivência, do não-preconceito, da aceitação das diferenças e da solidariedade. São elas que devem presidir todos os ordenamentos das universidades, desde a definição da missão, passando pelo projeto pedagógico, pelos planos de ensino, o desenvolvimento das atividades e o processo de avaliação (2005, p. 6).

Com relação à questão da classificação das instituições de ensino superior (conforme citada no item 1.2.1) é de grande interesse para o setor, porque afeta sua autonomia para criar novos cursos e na decisão quanto à oferta de vagas nos seus diversos cursos. Assim, o que diferencia os tipos de instituições educacionais é a forma como cada uma delas constrói a qualidade da educação que promove e, como incorpora os compromissos assumidos junto ao meio em que se inserem e atuam. Porém, é um setor que internamente é muito diferenciado, uma vez que engloba instituições muito antigas, enquanto outras, a maioria, surgiu nas duas últimas décadas. Algumas têm objetivos cooperativos ou solidários, não lucrativos, enquanto a grande maioria busca fins lucrativos.

Para Santos,

Algumas são verdadeiras universidades, a maioria não o é, nos casos piores, são meras fabriquetas de diplomas-lixo. Algumas são universidades com excelência em áreas de pós-graduação e pesquisa e enquanto outras chegam a estar sob suspeita de serem fechadas para lavagem de dinheiro ou tráfico de armas (2005, p. 107).

No que se refere à reforma universitária, segundo o especialista em direito educacional José Roberto Covac⁵⁴, ela “não atende às demandas e compromete o desenvolvimento do ensino superior privado no Brasil”. Segundo ele, a reforma tem um viés ideológico que pretende criar uma série de restrições à iniciativa privada. Porém, cabe destacar o lado positivo, que foi a ocupação de espaços ociosos nas universidades privadas, maior circulação de alunos e a possibilidade de fortalecer o caráter social esquecido por algumas instituições.

Nesse contexto de mudanças, um dos grandes desafios da universidade privada, principalmente as mercantis, é a manutenção da natureza do conceito de universidade, que ocorre principalmente através das especificidades como a

⁵⁴ Covac é CEO da MBSC Advogados, com sede em Brasília e filiais no Rio de Janeiro e em São Paulo. É também consultor jurídico do Sindicato das Entidades de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (Semesp) e da Associação Brasileira de Entidades Mantenedoras de Ensino Superior (Abmes).

construção e a produção do conhecimento, ou seja, o desenvolvimento da pesquisa, deve procurar atender às necessidades sociais prioritárias, e problemas cujas soluções sejam fundamentais para o desenvolvimento da sociedade. Para Didriksson (2000), “a qualidade do processo educativo é medida pela utilidade social do conhecimento produzido e distribuído pela instituição”.

Porém, o desenvolvimento da pesquisa dentro do ensino privado é questionado, principalmente no caso das novas universidades, uma vez que é preciso reconhecer que a busca pelo conhecimento deve ser algo construído, ou seja, precisa ser amadurecido e despertado, e, a maioria dessas novas instituições, ainda não possuem essa maturidade e nem uma vocação mais orientada para a pesquisa e sim para o ensino profissional (técnico), além do alto investimento a longo prazo que é necessário. Nesse sentido, segundo Pinotti,

Tenta-se hoje obrigar a universidade privada a fazer pesquisa. Pesquisa nunca poderá ser uma atividade imposta. Pesquisa nasce da curiosidade, e até do acaso, tecnologia nasce da necessidade e do mercado, mas elas precisam ser integradas, amadurecidas, financiadas e a universidade privada, hoje com 30% de inadimplência, não tem como, senão excepcionalmente, cumprir essa tarefa. É preciso calma e perseverança, pois é a ciência e tecnologia que geram, hoje, riqueza. E é a educação humanista que permite e orienta a distribuição dessa riqueza (2006, p. 19).

Conforme citado anteriormente, quanto à organização administrativa o Ministério da Educação classifica as instituições segundo a natureza jurídica de suas mantenedoras em dois tipos: **instituições privadas com fins lucrativos** (particulares em sentido estrito) e **instituições privadas sem fins lucrativos**, que são divididas quanto a sua vocação social em: **comunitárias**, **confessionais** e **filantrópicas**. Porém, conforme Martins (2000) há uma diversidade institucional presente no subcampo das universidades privadas:

[...] integrado basicamente pelas instituições comunitárias, pelas confessionais e pelos estabelecimentos de perfil mais empresarial, uma vez que é possível constatar nesse segmento uma multiplicidade de projetos acadêmico-institucionais (MARTINS, 2000, p. 7).

No passado, a grande maioria das universidades privadas eram consideradas filantrópicas e/ou sem fins lucrativos⁵⁵, para efeitos fiscais⁵⁶. “Hoje, a qualificação como filantrópica é mais estrita e menos vantajosa, e só um terço das instituições privadas têm uma ou duas destas características” (SCHWARTZMAN e SCHWARTZMAN, 2002, p. 22). Santos (2005) ressalta que “no caso das universidades privadas comprovadamente sem fins lucrativos, o contrato social educacional tem de ser diferente, tanto do que vigora no setor público, como do que vigora no setor privado lucrativo”.

Já as universidades denominadas comunitárias, apesar de juridicamente definidas tanto na CF de 88 como na LDB (1996), ainda são motivo de debates e dúvidas com relação ao termo comunitário, permitindo usos diferenciados. Dessa forma, é utilizado tanto pelo grupo de universidades confessionais, quanto pelas universidades laicas, cuja organização é oriunda de comunidades regionais, enquanto iniciativas da sociedade civil, não tendo necessariamente vinculação com a Igreja ou grupos privados.

No caso das universidades, de direito privado e confessionais, o termo parece indicar muito mais a característica de seus instituidores, como uma comunidade de pessoas, congregadas pela identidade na fé, na missão, pelos valores morais e religiosos e, em decorrência, organizados para oferecer serviços de educação à sociedade da qual fazem parte. No caso das universidades confessionais, o sentido comunitário tem suas raízes em uma concepção de comunidade, cuja instituição ultrapassa a razão da universidade, que se aprofunda em outros sentidos e significados.

No caso das universidades, de direito privado e laicas, o termo é usado para expressar a organização da própria sociedade civil, normalmente em âmbito regional, com o objetivo de implementar um projeto comum de ensino superior: a universidade comunitária. Neste caso, o termo comunitário aparece como a idéia de força que agrega pessoas e organizações para a viabilização do projeto comum. Esse projeto se distingue, claramente, daquilo que é o comum em uma instituição de confissão religiosa (FRANTZ, 2004, p. 3).

O esforço pela caracterização das universidades, não está somente no uso indistinto do termo comunitário que leva a diferentes formas de interpretação, mas no impacto na liberação de recursos públicos e na necessidade de estabelecer

⁵⁵ A filantropia é uma lei que prevê troca entre o Estado e a entidade. O Estado beneficia a entidade com isenções de taxas e impostos e em contrapartida a entidade deve proporcionar atendimento à população mais vulnerável da sociedade. A opção pelos benefícios é feita pela entidade e aprovada, ou não, por órgãos governamentais (ORLANDI, 2007, p. 72).

⁵⁶ O Governo Federal extinguiu, através da Lei n. 9.732, de 11 de dezembro de 1998, a perda da isenção da parte patronal das instituições filantrópicas, o que gerou profunda reação por parte de muitos hospitais e escolas, comunitárias, confessionais e filantrópicas propriamente ditas (Fonte: AMBES – Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior).

políticas diferenciadas de colaboração com o Estado, em busca da sustentabilidade de universidades comunitárias públicas não-estatal.

Nos subitens a seguir, será feita a caracterização das universidades confessionais, universidades comunitárias e universidades mercantis para que possamos posteriormente diferenciá-las.

1.4.1 As universidades confessionais – princípios, valores e missão

O berço da universidade ocorreu com a presença da Igreja romana em meio a restrições de pensamento e de pesquisa sobre temas fundantes. A partir do surgimento do Estado moderno nasce a universidade pública estadual e a universidade privada considerada laica, que progressivamente começa a sofrer a influência da universidade confessional, ligada à Igreja.

Para o estudo das universidades confessionais torna-se necessário entender à origem da educação, como parte da estrutura existencial do ser humano que o situa no contexto social, bem como, à essência da confessionalidade, que diz respeito às atitudes que as pessoas assumem em relação ao transcendente. Nesse sentido, Saviane (1997) lembra que “a educação é inerente à sociedade humana, originando-se do mesmo processo que deu origem ao homem”.

As universidades confessionais além de formar agentes de formação humana, são caracterizadas como integradoras do amadurecimento intelectual, capacitando os indivíduos para serem sujeitos, conscientes e críticos, e assim, capazes de promover ações de transformação na sociedade. Ou seja, sua missão enquanto instituição social é preparar o estudante para servir à sociedade, para ser um ser social. Na atualidade, observe-se que as universidades em geral não mais possuem este caráter integrador.

Dessa forma, “ser confessional pressupõe um credo. Como o nome já indica, uma confissão é um conjunto de conceitos e valores que declaramos ser a expressão da verdade” (MACKENZIE, 2005). Assim, uma universidade confessional é aquela que adota uma confissão explícita no desempenho de suas atividades.

Porém, a confessionalidade acrescenta à missão acadêmica um sentido que se sobrepõe a ação científica, enriquecendo e contribuindo para a formação do ser

humano. Com isso, a confessionalidade na educação, por princípio, em razão de sua visão significativa de mundo, não quer excluir ou segregar os avanços da humanidade, pelo contrário, um projeto institucional confessional pretende completar o processo educativo enriquecendo as ações acadêmicas e favorecendo uma maior interiorização das ações humanas (VASSELAI, 2001).

Conforme Vasselai (2001) a confessionalidade, numa visão do ser humano integral, oferece, a partir de princípios da fé, direcionamentos pautados na ética cristã e na moral como diretrizes que possam ajudar o ser humano na busca de conhecimentos, a encontrar razões transcendentais para questões de convivência, através de valores humanos e realização. Contudo, segundo o autor “o enfoque da confessionalidade dentro de uma instituição de ensino, não pode obrigar as pessoas a aderirem aos seus princípios”.

Através de uma visão ampla do mundo, a fé cristã forma concepções que são fundamentais para a confessionalidade de uma instituição de ensino, sendo elas: a bíblia, Deus, o mundo, o homem, a ética e o ensino. Dessa forma, “a denominação religiosa pode ser um dos elementos delineadores da dimensão administrativa apoiada em compromissos específicos assumidos a partir da fé” (VASSELAI, 2001).

O papel da confessionalidade nos compromissos institucionais é o que marca o diferencial entre as demais instituições não-confessionais estando sustentado em dois pilares: a *identidade* e a *missão*. Através da missão é possível visualizar como a instituição é caracterizada e especificar suas intenções e opções de serviço, bem como, as ações que deram origem e mantêm a mesma instituição que se propõe a atender os interesses da sociedade. Segundo Diniz (2006, p. 88) “O documento mais representativo para a análise do caráter confessional de uma universidade é a missão. Nela, as universidades descrevem como compreendem sua atividade acadêmica e a relação desta com a identidade confessional”.

Além disso,

a instituição, por meio de sua confessionalidade, deve estar em permanente processo de revisão de sua trajetória. Esta revisão possibilita retomar os ideais primeiros pautados na natureza do cristianismo e por eles filtrar o momento atual, na busca de rumos para suas ações, bem como estabelecer discussões acadêmicas em níveis que transcendam o saber acadêmico (VASSELAI, 2001).

Contudo, para analisar a trajetória de uma instituição religiosa no campo educacional é necessário também: estudar a doutrina e os pressupostos que deram origem àquela instituição religiosa; quais os princípios, valores e crenças que geraram e norteiam a sua confessionalidade e qual o grau de envolvimento com o momento atual. Já para o estudo da natureza é necessário analisar a origem da denominação religiosa que assumiu a ação educativa (VASSELAI, 2001).

Importante ressaltar que a confessionalidade é dinâmica e por isso tem força para se auto-organizar constantemente, o que permite acompanhar a evolução da sociedade. Porém, existe uma questão a ser esclarecida: como ser confessional em meio à pluralidade e diversidade da universidade na pós-modernidade, à autonomia acadêmica e as exigências dos órgãos de fomento e do mercado? Pode-se dizer que a confessionalidade no campo educacional cria o ambiente propício para o desenvolvimento da pesquisa acadêmica e para a investigação científica, contribuindo para que o saber se processe e seja transmitido apesar de todas as adversidades

Segundo Buglione (2006, p. 112) o desafio das universidades confessionais é de que a sua vontade está tanto no compromisso com o bem público, em razão da sua existência como uma instituição que exerce uma função pública, quanto na profissão de sua fé.

Essa disposição pode levar à crença na existência de conflito entre essas duas vontades, ou entre esses dois deveres. Porém, o cumprimento de um dos deveres não implicará o descumprimento do outro, por isso a tese do conflito deve ser afastada. Isso porque o sentido de autonomia imposto ou proporcionado às universidades é o de vinculação à ordem pública. Em outras palavras, agir de forma autônoma [...] é agir conforme princípios aceitos enquanto seres racionais, livres e iguais [...] (Rawls, 1997:575) e, com isso, torna-se condição para a autonomia universitária confessional o respeito aos princípios comuns. E, por sua vez, a preocupação com esses princípios não acarreta risco à promoção da crença religiosa por duas razões: primeiro, porque a profissão de uma fé pode contribuir para a dinâmica da universidade e, segundo, porque não há uma equiparação hierárquica entre esses dois deveres, isto é, o dever com a ciência é o dever da própria função de uma universidade (BUGLIONE, 2006, p. 113).

Com relação a origem da universidade católica, a primeira instituição moderna foi a Universidade de Louvain - Bélgica (ANTONIAZZI, 1992). Já no Brasil, “a participação confessional católica na educação ficou oficializada a partir da criação das Universidades Pontifícias em 1946, por decreto Papal, porém, a presença da Igreja na educação e no ensino superior, está presente desde o Brasil colônia”

(VASSELAI, 2001). Naquela época a confessionalidade cristã-católica estava integrada à cultura e era considerada como a religião oficial. No início do período de colonização foi a Companhia de Jesus que se destacou, não só pelo número de missionários mas pela organização do seu sistema educativo. Além disso, a confessionalidade católica acabou sendo, na época, a única alternativa, uma vez que o próprio Estado era de denominação cristã e católica.

[...] o domínio religioso tanto na educação como em outros campos, era uma realidade que colocava a Igreja Católica como um setor da burocracia do Estado. Contudo, diferentes fatos e razões históricas motivaram e provocaram a passagem de ensino do domínio religioso para o poder secular (VASSELAI, 2001, p. 48).

A ligação da Igreja com o Estado se manteve durante todo o império até 1898. Já no período da primeira república (1889-1930), com a vinda de missionários protestantes de origem norte-americana, iniciava no Brasil uma proposta educativa confessional diversa da católica (VASSELAI, 2001).

Na Era Vargas a influência da Igreja na política foi até o ponto de fundar a Liga Eleitoral Católica⁵⁷. Desta aliança resultou o benefício para a Igreja, onde o Estado instituiu na Constituição de 1934, a transferência de recursos financeiros às instituições religiosas dentre outros benefícios. Assim, pode dizer que a Era Vargas deu apoio para a criação da universidade católica, como instituição particular:

[...] Possivelmente o fato se deu porque entre o Estado e a Igreja se estabeleceu um pacto informal de colaboração que permitia, por parte do governo, favorecer o ensino religioso católico nas escolas estatais e particulares, e por parte da Igreja ela deveria atuar de tal forma que valorizasse sua ideologia em defesa da ordem o que reforçava a doutrina do Estado Novo (VASSELAI, 2001, p. 61).

Em 1940, a Igreja Católica decidiu criar a sua primeira universidade privada no Estado do Rio de Janeiro - a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

⁵⁷ A partir da década de 30, o projeto desenvolvimentista e nacionalista de Getúlio Vargas influencia a Igreja no sentido de valorização da identidade cultural brasileira. Assim, a Igreja expande sua base social para além das elites, abrindo-se para as camadas médias e populares. A Constituição de 1934 prevê uma colaboração entre Igreja e Estado. São atendidas as reivindicações católicas, como o ensino religioso facultativo na escola pública e a presença do nome de Deus na Constituição. Nessa época, o instrumento de ação política da Igreja é a Liga Eleitoral Católica (LEC), que recomenda os candidatos que se comprometem a defender os interesses do catolicismo. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Igreja_Cat%C3%B3lica_no_Brasil>. Acesso em: 31 dez. 2007.

(PUC-RJ), a primeira universidade privada brasileira, fundada em 1941⁵⁸ por D. Sebastião Leme e pelo Pe. Leonel Franca S. J.⁵⁹, sendo reitor até 1948.

Em pouco tempo as universidades confessionais mostraram-se qualificadas e se diferenciaram pelo tratamento ético que conferiam a convivência acadêmica e ao ensino. Até o final da década de 60, as universidades confessionais eram maioria no conjunto de instituições do setor privado nacional e estavam praticamente ligadas à Igreja Católica. A presença do ensino privado confessional não era desprezível, porque respondia, na metade daquela década, por aproximadamente 44% das matrículas (MARTINS, 2000, p. 7).

A partir da aprovação da LDB de 1961, os recursos que o governo distribuisse deveriam ser de acordo com o número de alunos matriculados. Nesse caso, as escolas confessionais e, sobretudo, as católicas eram a maioria. Nesse contexto, as escolas particulares não confessionais aceitaram a liderança para conseguirem subsídios econômicos (VASSELAI, 2001).

A influência da Igreja nas instituições de ensino superior, mesmo as estatais brasileiras, pode ser identificada pela inserção, até bem pouco tempo, de disciplinas como filosofia e teologia na maioria dos cursos, o que denota a intenção da Igreja, da mesma forma que o Estado, em manter certo controle.

O projeto acadêmico enquanto instrumento de aprendizagem e o projeto institucional sempre estão marcados por uma ideologia que se revela nos conteúdos culturais e ações. Eles nunca são neutros e quando estão marcados por uma determinada confissão religiosa, estarão imbuídos também da ideologia desta confessionalidade (VASSELAI, 2001, p. 20).

Assim, é inevitável o posicionamento ideológico dessas instituições diante das questões da vida e do conhecimento. Esse ponto é inclusive reconhecido, ainda que timidamente, pela LDB (1996)⁶⁰, quando define as universidades confessionais como aquelas que atendem a orientação confessional e de ideologias específicas.

Com isso, além de lidar com a confessionalidade, as instituições de ensino enfrentam desafios administrativos, uma vez que precisam lidar com a realidade do contexto social, com as leis vigentes e as contínuas reformas educativas impostas pelo Ministério da Educação e órgãos de fomento. Essa realidade tem levado as

⁵⁸ Porém, somente é reconhecida oficialmente pelo Decreto 8.681, de 15/01/1946. Por Decreto da Congregação dos Seminários, de 20/01/1947, a Universidade recebeu o título de Pontifícia.

⁵⁹ (1893-1948).

⁶⁰ Lei de Diretrizes e Bases, Art. 20, inciso III.

universidades à criação de novos processos burocráticos, muitas vezes desnecessários, que atravancam ainda mais os fluxos institucionais, com as políticas e pressões econômicas, sofridas em função da proliferação de instituições de ensino, numa concorrência desleal, com a oferta de cursos de baixa qualidade pedagógica e sem nenhum compromisso com a pesquisa. Além disso, as influências de um mundo plano se confrontam com a identidade confessional, uma vez que essa se apóia nos compromissos éticos, filosóficos e teológicos.

Assim, em meio a um mundo globalizado, as universidades confessionais têm duplo compromisso: de *fidelidade a defesa do ideário humanístico* e da *identidade cristã*. Já a mudança na postura acadêmica das universidades confessionais ocorre conforme o empenho que cada instituição dispensa para reafirmar os valores e princípios da doutrina que fundamenta a confessionalidade. Porém, a confessionalidade não deve impedir que a universidade esteja aberta às mudanças, e sim, deve permitir que essa incorpore toda a complexidade das interações e, assim, possa adequar-se às mudanças que o momento exigir, cumprindo com seu papel de universidade, mas sem abdicar de seu papel enquanto universidade confessional.

Concluisse, portanto, que confessionalidade e universidade não são opostas, e dessa forma não se contradizem. Por último, cabe salientar que as universidades confessionais fazem parte do grupo das comunitárias⁶¹, porém, as universidades comunitárias serão analisadas em separado no próximo item, em função das particularidades que envolvem o setor e o termo comunitário.

1.4.2 Universidades comunitárias

Como foi tratado anteriormente, o setor do ensino superior brasileiro, tanto o público quanto o privado, é bastante diversificado, sendo as instituições privadas sem fins lucrativos classificadas pelo Ministério da Educação quanto a sua vocação em três categorias: comunitárias, confessionais e filantrópicas. Porém, sob a denominação universidades comunitárias agrupam-se várias instituições

⁶¹ Lei de Diretrizes e Bases, Art. 20, inciso III.

confessionais e não-confessionais, além de instituições bem diferenciadas como PUCs, Metodistas e Mackenzie e as gaúchas Unisinos, UCS, URI, dentre outras. Através dessa classificação, uma instituição privada sem fins lucrativos pode ser ao mesmo tempo comunitária, confessional e filantrópica, o que torna a questão mais complexa e de difícil entendimento até pelo próprio MEC.

Dessa forma, fica difícil caracterizar uma universidade comunitária tendo em vista a ambigüidade do setor e a diversidade de instituições que não só se autodenominam, mas, que fazem parte das instituições que compõem a ABRUC – Associação Brasileira das Universidades Comunitárias⁶², e que com isto buscam destacar o seu caráter de instituição pública não-estatal, ou seja, por serem públicas buscam dinheiro público para sua manutenção e por serem não-estatal, buscam ficar livre do controle e da ingerência do Estado.

Não se pode negar que uma das grandes questões para o setor privado é o financiamento das universidades, “especialmente no tocante às confessionais que, até início de 70, ainda eram destinatárias de verbas governamentais” (BITTAR, 2001). Segundo Cunha:

Setores da Igreja Católica lançam mão de um discurso ideológico novo no campo educacional brasileiro, baseado no conceito de ensino público não-estatal, isto é, comunitário. Instituições de ensino que não visem o lucro, que estejam ligadas a associações religiosas, cooperativas, associações de moradores e sindicatos, seriam merecedoras de recursos estatais para a sua manutenção, mesmo sem terem sido instituídas pelo Estado nem serem por ele geridas (1989, p. 44).

A pressão exercida por representantes do setor privado, e principalmente pelas universidades confessionais, resultou na aprovação do artigo 213 da CF de 1988⁶³ que garantiu o repasse de recursos públicos para a educação e o acesso a verbas públicas para as universidades comunitárias, confessionais ou filantrópicas.

A denominação universidade comunitária começou a ser difundida no início da década de 80, por representantes imbuídos de criar uma nova organização, “um

⁶² Criada em 1994.

⁶³ Cf. CF de 1988. Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a **escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas**, definidas em lei, que: I - **comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação**; II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades. § 1º - Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade. § 2º - **As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público** (Grifo nosso).

novo modelo de universidade” que “incorpora as experiências tradicionais das universidades confessionais e, mais recentemente, as iniciativas civis laicas e regionais, mantidas por fundações ou associações” (FRANTZ, 2004). Porém, essa denominação teve origem no movimento das escolas comunitárias de imigrantes que começou a ser estruturado a partir do final do século XIX e que se expandiu bastante até a nacionalização do ensino, em 1938/39.

Mas como podemos definir uma universidade comunitária? Segundo Frantz (2004) a idéia de comunidade é um conceito muito aberto e por isso “ao buscar no termo comunitário a sua caracterização, enfrentam-se dificuldades de conceituação e entendimento”, sendo o termo usado para definir iniciativas diferentes “embora com muitas convergências de necessidades, valores, motivações sociais, interesses ou práticas, diante do objetivo maior de promover a educação”.

Dessa forma, Frantz (2004) define a universidade comunitária como: “uma iniciativa da sociedade civil, sem fins lucrativos, isto é, não tem sua existência e atuação apoiada em interesses do capital”, ou seja, não tem “dono” e são mantidas por fundações ou associações compostas por entidades de classe, associações civis, organizações não-governamentais, cooperativas de professores, etc. e mantém-se estritamente vinculadas às demandas da comunidade.

Já segundo o COMUNG – Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (2007), as universidades comunitárias são aquelas caracterizadas como “públicas não-estatais” por sua “transparência administrativa; austeridade da gestão financeira; controle público das atividades; ênfase no desenvolvimento da comunidade local e regional; e desenvolvimento das atividades sem fins lucrativos”.

Para Frantz, a devida caracterização deveria levar em conta diferentes aspectos, tais como:

[...] a propriedade patrimonial; o uso, a destinação e o controle do patrimônio da mantenedora, aplicação de seus excedentes financeiros; a eleição de seus dirigentes; a gestão; a representação e a participação da comunidade na universidade (2004, p. 12).

Assim, o que distingue uma universidade comunitária de outras universidades privadas é a união das seguintes características: inexistência de fins lucrativos; transparência administrativo-financeira; controle público das atividades da instituição; democracia interna; prestação de contas à sociedade e ao poder público

e ênfase no desenvolvimento da comunidade (SANTOS, 2007, p. 13). Somente as instituições que englobam todos estes elementos é que podem ser caracterizadas como universidades comunitárias.

Segundo Frantz (2002), a origem dos debates e da reflexão sobre universidade comunitária “estão na dificuldade e nos desafios de sustentabilidade”, porém, o surgimento das universidades comunitárias ocorre num contexto de “ausência do poder público no espaço de organização do ensino superior”, não podendo, portanto, serem entendidas como iniciativas de “privatização do espaço da educação, mas de um esforço pela construção de novos e ampliados espaços públicos de educação”, esforço este caracterizado como “experiência fundante de uma natureza pública não-estatal”.

Portanto, sua origem está nos anseios e interesses da comunidade da qual está inserida, sendo representada junto à instituição nas diversas instâncias da universidade e de sua mantenedora por pessoas que representam a região.

Para entender melhor o surgimento das universidades comunitárias no âmbito da educação é necessário tocar também na questão da distinção entre público e privado, sendo a área da educação considerada um dos espaços de maiores conflitos de interesses sobre esta questão. Argumenta Longhi (1998) “considerar público apenas o que é do Estado conduz a uma redução do conceito de público”. No entendimento de Frantz “as universidades comunitárias, não se constituem em negação ou dispensa do Estado, isto é, em contraposição do privado ao público, mas em um esforço pela construção de espaços públicos”. Neste caso, público porque o ensino superior é um bem coletivo (um bem público).

De acordo com Frantz (2002), no caso das universidades privadas embora orientadas e estruturadas pelo direito privado, não são de propriedade privada, diferente das confessionais que “detêm” a propriedade privada uma vez que são organizadas com base em direitos privados e pertencentes a uma ordem ou grupo religioso.

Para Martins (2000, p. 46) “as universidades comunitárias, de modo geral, apresentam um trabalho bastante inovador na prestação de serviços educacionais à comunidade, mantendo um elevado grau de interação no seu contexto social”. As atividades estão fundamentalmente voltadas para o ensino, além de desenvolverem trabalho significativo no domínio da extensão. Concluindo, para Frantz (2002) a expressão universidade comunitária “é um conceito e uma prática”.

Com o crescimento do sistema universitário brasileiro, o cenário da educação superior mudou uma vez que vem crescendo com o objetivo de atender às necessidades da sociedade de uma maior competitividade e de fornecer formação superior para as novas formas de emprego e trabalho. Nesse contexto, surge um novo ator – as universidades mercantis -, como veremos a seguir.

1.4.3 As universidades mercantis

“Educação é atividade empresarial”.
(Oriovisto Guimarães, 2007)⁶⁴

Até a metade da década de 60 o ensino superior brasileiro era constituído essencialmente pelas instituições públicas e confessionais. A partir do início da década de 90 o sistema universitário brasileiro começa a viver uma profunda transformação com base em dois fatores concretos: a emergência de instituições denominadas como universidades mercantis⁶⁵ e a institucionalização do mercado de ensino universitário, o que revelou a utilização de novos termos como cliente/consumidor ou produto/serviço, o que até bem pouco tempo, eram impensáveis de serem utilizados na abordagem do ensino superior.

Segundo Calderón (2000) “é interessante verificar a rejeição de amplos setores acadêmicos à possibilidade de se compreender o aluno universitário como um cliente-consumidor, a aversão de se considerar o ensino universitário como um produto/serviço comercializado”. Fato que é possível identificar, ainda nos dias de hoje, em muitas das grandes universidades.

Segundo Guimarães:

Entre os educadores há uma forte restrição de chamar a atividade educação de atividade empresarial. Eles não gostam disso. Mas eu tiro qualquer conotação ideológica da palavra empresa: entendo empresa como um agrupamento de pessoas que se unem para atingir determinado objetivo [...] (2007, p. 15-16).

⁶⁴ Presidente do Grupo Positivo.

⁶⁵ Foi isso que os professores James Engell e Anthony Dangerfield, de Harvard, chamaram “universidade mercantil” (*market-model university*): os departamentos que “ganham dinheiro”, “estudam dinheiro” ou “atraem dinheiro” são os grandes beneficiários.

São instituições de ensino superior com explícitos fins lucrativos, geridas como empresas educacionais, “oferecendo produtos e serviços de acordo com a demanda do mercado” (CALDERÓN, 2000). Como aponta Sampaio:

[...] boa parte da literatura acadêmica sobre a expansão do ensino superior no país traz consigo uma visão negativa do ensino superior privado e, em geral, esses estudos partem do princípio que o Estado deve universalizar o ensino superior público e gratuito e que, portanto, a oferta privada é um desvio indesejado do sistema [...]. A oferta privada do ensino superior é um mal que se propagou no sistema em virtude da política de favorecimento à iniciativa privada que vigorou durante o regime militar no país [...]. (1998, p. 167-168).

Para Calleja, este novo formato institucional é a resposta, de forma original, às necessidades sociais do momento, cuja função deve ser sintética e orientadora. Dessa forma, o autor entende que só há um caminho:

[...] que la universidad se acerque, o mejor, se integre, en la sociedad civil. Y que, dentro de ella, se aproxime a la configuración institucional más actual y dinámica. En definitiva, es necesario concebir la universidad como una empresa. Nada hay de contradictorio ni de oportunista en ello. Porque nos referimos, como ya es obvio, a la ya tratada conceptualización amplia del término empresa, en la que cabe toda institución donde se trabaja en equipo, con objetivos comunes y compartidos, actuando en un entorno al que se sirve y del que se forma parte (1990, p. 73).

Calderón (2000) define a universidade mercantil como uma instituição multifacetária e com liberdade de atuação:

[...] a base, a matriz, a plataforma sobre a qual erguer-se-á todo o sistema universitário. A partir dela, cada universidade terá sua vocação específica, bem como fará o que bem entender com o *superávit*, as poupanças positivas, ou o lucro (plena autonomia). Dessa forma, a universidade mercantil enquanto uma empresa flexível poderá assumir as mais variadas formas, poderá ter fins essencialmente lucrativos ou uma vocação mais pública. Poderá ser uma universidade empreendedora, empresarialmente falando, ou conservadora. Uma instituição dedicada somente ao ensino, uma universidade voltada somente à pós-graduação e à pesquisa ou uma universidade especializada em uma área de conhecimento sem a necessidade de preservar a universidade de campo. A universidade mercantil seria uma universidade [autônoma], sem camisas de força, sem missão específica. Seria definida a partir da demanda na qual está inserida. Portanto, embora fortemente relacional com o mercado, aparentemente mais livre, mais autônoma e mais independente.

Até 1968, período do início da grande reforma universitária “a universidade ou era gratuita ou era paga, mas a instituição que cobrava pelos serviços educacionais

não tinha nem podia ter fins lucrativos” (CALDERÓN, 2000). Neste mesmo período havia uma grande pressão por vagas nas universidades. Para Martins,

[...] o problema dos excedentes foi contornado através de uma avalanche de autorizações para a abertura de novas escolas e ao mesmo tempo a permissão para as instituições já existentes aumentarem suas vagas sem atender a grandes exigências burocráticas (1981, p. 94).

A partir daí, surgem novos atores – estabelecimentos isolados com caráter de instituições mercantis – com *status* de faculdades, escolas integradas, centros universitários, dentre outros, caracterizados como ensino de massa. Segundo Martins,

[...] a esmagadora maioria dessas instituições privadas que surgiram após o ano de 1968 se constituíram como empresas privadas capitalistas, ou seja, estavam voltadas para a procura de rentabilidade, utilizando a área educacional como um campo fértil para investimentos [...] com a finalidade de obtenção de lucro e de acumulação de capital (1981, p. 80).

Até a década de 90 o surgimento dessas universidades ainda não caracterizava uma concorrência explícita. Segundo “o princípio da concorrência” (CALDERÓN, 2000), ainda havia mais procura do que oferta. Os principais fatores determinantes do princípio da concorrência foram:

[...] o estabelecimento das “vantagens competitivas” pela Constituição de 1998 e a LDB por meio do princípio da autonomia didático-científica, através da qual não precisariam mais se submeter aos entraves burocráticos do extinto Conselho Federal da Educação, seja para a abertura de determinados cursos, seja para a ampliação ou redução do número de vagas para atender à demanda (CALDERÓN, 2000, p. 7).

A partir da década de 90 inicia um novo fenômeno onde o setor do ensino superior privado começa a ser visto como um promissor mercado para investimentos financeiros⁶⁶. Surgem, então, inúmeras instituições que durante décadas haviam se

⁶⁶ Como exemplo, podemos citar a “Estácio Participações S.A que mantém em seu *site* um espaço para o relacionamento com o investidor (RI – *Investor Relations*) com todas as informações sobre a “Corporação” que não deixa nada a desejar ao *site* de uma empresa internacional”; a entrada de grandes investidores onde no final de 2007, “o grupo de *private equity* Kohlberg Kravis Roberts (KKR), aliado a outros investidores, ofereceu US\$ 3,8 bilhões pela compra da rede internacional de educação Laureate Education, que detém 51% de participação das Faculdades Anhembi-Morumbi, no Brasil” (GORDULHO, Vinícius. Quanto vale uma instituição? In.: *Revista Ensino Superior*, ano 9, n. 101, p. 33, fev. 2007.); e, a abertura de capital: “O setor da educação superior no Brasil está prestes a fundar um marco histórico de sua profissionalização gerencial. No último dia 15 de janeiro (2007), a Anhanguera Educacional S.A. protocolou pedido de registro para uma oferta de ações na Comissão de Valores Mobiliários (CVM). Com a virtual aprovação, o grupo será a primeira instituição de ensino

dedicado somente à formação profissional (como as instituições que compõem o sistema “s” de ensino – por exemplo: Senac, Senai, Sebrae) e/ou outras modalidades de ensino, bem como, de outros setores empresariais, com propostas de cursos superiores, muitos com duração inferior, ou seja, com currículos mais enxutos e adaptados aos interesses do mercado, e com custos muito inferiores, uma vez que essas instituições não tinham por trás toda uma estrutura e tradição de investimento em pesquisa para manter.

Como exemplo, podemos citar entrevista do Presidente do Grupo Positivo, Sr. Oriovisto Guimarães⁶⁷, onde ele fala do império que montou a partir de um cursinho pré-vestibular:

Parece pretensão empresarial pensar que de um cursinho pré-vestibular poderia nascer um império avaliado em alguns bilhões de reais. Mas foi assim que surgiu o Grupo Positivo, conglomerado com sede em Curitiba, líder em setores dos mais distintos, como o de indústrias gráficas, de *softwares* e de *hardwares*, assim como de todos os níveis educacionais (2007, p. 14).

Outro exemplo que podemos citar é a entrevista dada por Klor de Alva, diretor do Consórcio Sylvan Learning Systems (2004)⁶⁸ onde ele defende a gestão das escolas como um negócio e com foco nos resultados. Segundo ele “a educação é um negócio e, como tal, deve ser gerenciada como um empreendimento do mundo corporativo, com base na busca de resultados”.

Guimarães (2007) atribui este sucesso à capacidade de renovar, de produzir o novo dentro daquilo que a gente já conhece. Talvez este seja o grande diferencial das universidades mercantis – inovação e criação. Ou seja, aprender a lidar com a tradição sem perder a sua racionalidade. Como ele mesmo diz, “o grande erro é pensar que ser tradicional significa ser sempre o mesmo”, como se fosse “repetir sempre a mesma coisa”. Independente do setor, “pensar assim é estar fora do mercado”. Ou seja, tradição precisa ser vista “como a capacidade de se atualizar sempre, de se modificar, de se adaptar”. O que com certeza frente à competitividade global passa a ser uma verdade.

superior da América Latina a abrir o capital e ser listada na bolsa de valores” (A era do capital aberto. In.: *Revista Ensino Superior*, ano 9, n. 101, p. 39, fev. 2007.).

⁶⁷ Entrevista concedida à Revista Ensino Superior – edição de janeiro de 2007. Além de Presidente do Grupo Positivo, Oriovisto é Reitor do Centro Universitário Positivo (UnicenP) em Curitiba.

⁶⁸ Entrevista concedida à Revista Educação Superior – edição de maio de 2004.

Outros fatores que potencializaram não só a educação superior no Brasil, mas, o rápido crescimento das universidades mercantis, foi a política de liberação comercial dos “serviços educacionais” através do Acordo Geral sobre Comércio em Serviços – GATS da Organização Mundial do Comércio – OMC (1998) e a proposta do Banco Mundial (em parceria com a Unesco) para a educação no Brasil (1994).

Já nos dias de hoje, pode-se dizer que o setor já está consolidado e que veio para ficar, nesse caso, tem o desafio de “ser atraente” para conter o alto índice de evasão. Depois de conquistar os alunos o objetivo é mantê-los. O fenômeno da evasão tem sido atribuído não somente a questão financeira (este é o terceiro motivo⁶⁹), mas pela insatisfação do estudante, falta de maturidade para a escolha do curso e despreparo do estudante que chega com deficiências do ensino fundamental. Este fenômeno afeta todas as instituições de ensino superior, seja ela pública ou privada, porém, o maior índice registrado está entre as instituições privadas (particulares, comunitárias e confessionais).

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	Média
Públicas	13%	14%	9%	10%	15%	12%	12%
Federais	9%	14%	11%	9%	14%	10%	11%
Estaduais	11%	12%	9%	10%	15%	11%	12%
Municipais	40%	18%	-2%	6%	19%	20%	17%
Privadas	22%	26%	27%	28%	28%	25%	26%
Particulares	9%	24%	27%	27%	29%	27%	24%
Comum. e Conf.	31%	28%	27%	28%	26%	24%	27%
Brasil	19%	22%	21%	22%	24%	22%	22%

Quadro 05: Comparação entre as evasões totais nas IES do Brasil, por categoria administrativa.

Fonte: Instituto Lobo.

A necessidade de preencher as vagas ociosas, seja pela evasão, seja pela alta concorrência e oferta, provocou a institucionalização do princípio da concorrência (CALLEJA, 1990) seria “a passagem de um ‘mercado de demanda’ para uma estrutura mais seletiva de ‘mercado de oferta’” que se caracteriza pela diversificação de produtos e serviços, colocados no mercado.

Outro ponto interessante, com relação à evasão dessas instituições é que a busca pela qualidade, torna-se um problema no momento que o estudante é colocado à prova com um grau maior de exigência.

⁶⁹ Segundo dados do Instituto Lobo.

Porém, este modelo de universidade tem sido para muitos o vilão do setor do ensino superior. Para Warde (1997), as universidades mercantis constituem um novo modelo, com faculdades e departamentos que estudam dinheiro, atraem dinheiro e ganham dinheiro, alinhando de forma incoseqüente conteúdos e valores com lógica de mercado, ou seja, uma gestão de ensino à moda *fast-food*.

Além disso, segundo Santos:

[...] Desde o início da década de 90, os analistas financeiros têm chamado a atenção para o potencial de a educação se transformar num dos mais vibrantes mercados no século XXI. Os analistas da empresa de serviços financeiros Merrill Lynch consideram que o setor da educação tem hoje características semelhantes às que a saúde tinha nos anos 70: um mercado gigantesco, muito fragmentado, pouco produtivo, de baixo nível tecnológico mas com grande procura de tecnologia, com um grande *déficit* de gestão profissional e uma taxa de capitalização muito baixa (2005, p. 27).

Cabe salientar que a maioria das universidades hoje caracterizadas como mercantis, já nasceram com esta lógica e têm conseguido atingir seus objetivos, que no caso, é o lucro e a consolidação de uma marca. O problema maior está nas universidades que devido a redução no número de alunos e da entrada desse novo ator (as universidades mercantis), tiveram que se adaptar à lógica de mercado, o que tem gerado para muitas uma crise de identidade, com a perda da *raison d'être*⁷⁰. Muitas instituições têm vendido suas almas ao mercado.

Para Etcheverry (2003):

As enormes restrições orçamentárias forçam as universidades a buscarem recursos desesperadamente. Nessa busca, estão perdendo muito de sua essência. As universidades não devem ser vistas como empresas, mas como âmbitos culturais. Essa cidade intelectual livre, como sempre se concebeu a universidade, está sendo brutalmente desmembrada pelas forças de mercado. Com isso, ela está se transformando num mero prestador de serviços educativos. Acredito que a universidade é outra coisa.

Para concluir, é evidente a presença da lógica empresarial, ou seja, a busca pelo lucro nas universidades mercantis, bem como, como toda e qualquer empresa, a procura por identificar tendências e nichos mais competitivos para atuação, o que de certa forma pode interferir na qualidade do produto ofertado, porém, é inegável também, que a presença desse formato institucional possibilitou a democratização do ensino superior, bem como, maior acesso de pessoas à universidade. Além

⁷⁰ Razão de ser.

disso, atuar dentro de uma lógica mercantil no setor da educação não é necessariamente sinônimo de falta de qualidade, pelo contrário, é possível aliar este novo conceito à qualidade, assim como qualquer empresa que visa o lucro e, ao mesmo tempo, destacar a sua marca.

2 REFERENCIAIS TEÓRICOS PARA A ANÁLISE DE ORGANIZAÇÕES COMPLEXAS

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE COMO ORGANIZAÇÃO COMPLEXA

“O novo conceito de organização está se afastando das criações mecanicistas que floresceram na era da burocracia. Começamos a reconhecer as organizações como sistemas inteiros, concebendo-as como 'organizações capazes de aprender', creditando-lhes algum tipo de capacidade de auto-renovação e percebendo que as pessoas têm capacidade de se organizar sozinhas. Essas são as nossas primeiras incursões, jornadas que apontam para uma crescente avaliação das mudanças necessárias nas organizações hoje em dia”.
Margareth Wheatley

Segundo Etzioni (1967) “As organizações complexas representam um dos elementos mais importantes no contexto social das sociedades modernas”. Para o autor, nas organizações complexas a estrutura e o processo apresentam elevado grau de complexidade devido ao grande tamanho ou à natureza complicada das operações (exemplos: universidades, hospitais, etc.). Essas instituições impõem um grande desafio quando pretende-se trabalhar à análise organizacional devido a multiplicidade de papéis.

Para Weiss e Jacobson (1955 *apud* ETZIONI, 1967, p. 437) “[...] uma unidade complexa, tal como o órgão governamental, o sindicato trabalhista, a igreja, a unidade militar, a escola e a fábrica, pode ser encarada como tendo um conjunto de papéis que constituem a ‘estrutura’ de sua organização”. Dessa forma, dentre as inúmeras instituições da sociedade contemporânea, a universidade por sua natureza, é a instituição cuja missão é a mais complexa, uma vez que se dedica à preservação, geração e difusão do saber. As atividades múltiplas, que constituem a estrutura de sua organização, são constituídas por ensino (transmissão de conhecimento), pesquisa (geração de conhecimento) e extensão (transferência de benefícios à sociedade) cuja metodologia de trabalho é singular, implicando, assim, em uma das estruturas organizacionais mais complexas. Como afirma Leitão,

A universidade é uma organização complexa por sua condição de instituição especializada, com objetivos diversificados, imprecisos e executora de tarefas múltiplas. Suas funções de ensino, pesquisa e extensão, embora interdependentes, requerem uma organização diferenciada dado que relacionam com o ambiente externo à mesma (1993, p. 69).

Além disso, a universidade é constituída por significados históricos construídos intersubjetivamente, onde os valores são produzidos nos distintos e diferenciados grupos que a compõem, e de culturas plurais cujos sistemas educativos são sistemas abertos de constante intercâmbio e ricos processos de comunicação. Dessa forma, o ambiente da comunidade acadêmica e científica é cambiante e heterogêneo e a natureza de sua cultura é de intercâmbio, de comunicação e de busca de entendimentos.

Segundo Almeida (1994), a complexidade do ambiente acadêmico “deve-se à existência de diferenças entre as universidades e as demais organizações”. Essas diferenças concentram-se na natureza dos trabalhos desenvolvidos pelas universidades, na tecnologia utilizada para a realização desses trabalhos, nos recursos humanos e nos “públicos” dessas instituições.

Dentre as principais características da maioria das instituições universitárias estão: **ambigüidade de metas, tecnologias problemáticas, predominância de profissionais especializados, estrutura descentralizada e fragmentada, vulnerabilidade ao meio ambiente, difusão do processo de tomada de decisões**, sendo:

Ambigüidade de metas: as metas das instituições universitárias muitas vezes são vagas e ambíguas. Em contraste, a maioria das organizações complexas, no caso as organizações universitárias, “têm suas metas institucionais estabelecidas de uma forma muito vaga e intangível, o que gera dificuldades intensas para se definir metas operacionais”. Além disso, “as universidades possuem um campo de ação muito amplo, atuando em diferentes âmbitos e com recursos diversos” (ANDRADE *et al.*, 2000, p. 16).

Destacam-se entre as metas das instituições universitárias: **ensinar, pesquisar, servir à comunidade, administrar suas atividades, acolher estudantes e docentes, apoiar a cultura e as artes, resolver problemas sociais**, etc. A diversidade de metas, torna difícil a assimilação de objetivos uniformes, o que acaba provocando dúvidas quanto ao foco de atuação, bem como, quanto a

construção de estruturas de decisão que possam enfrentar as incertezas, gerando, muitas vezes, conflito com estas metas.

Para Baldrige *et al.* (1982),

os objetivos das organizações universitárias são ambíguos, já que tratam não só de todas as coisas para todo mundo, mas também raramente possuem uma só missão. Conseqüentemente, torna-se difícil, para as universidades, formular metas adicionais para a consecução dos seus objetivos.

Tecnologias problemáticas: enquanto as organizações empresariais desenvolvem tecnologias específicas para necessidades determinadas, as universidades atendem a “públicos” com necessidades distintas e complexas o que implica na utilização de vários métodos e técnicas modernas, além de profissionais especializados. Segundo Andrade, a tecnologia empregada pelas universidades se caracteriza como “problemática” uma vez que:

Características tais como a diversidade de objetivos e a conseqüente dificuldade para se definir metas operacionais; a exigência de profissionais altamente especializados para desenvolver trabalhos complexos que não podem ser medidos facilmente; o elevado grau de autonomia que estes profissionais exercem sobre suas próprias atividades; a dificuldade para se estabelecer mecanismos de coordenação e controle, etc., geram dificuldades para se adotar procedimentos padronizados e rotineiros (2000, p. 19).

Porém, o que é aqui visto como um “problema” pode ser definido como um dos diferenciais da universidade, bem como, um dos motivos pelo qual ela é caracterizada como organização complexa, onde, por exemplo, as atividades necessárias para o ensino – uma das principais funções institucionais – nunca ocorrem da mesma maneira “não há dois professores que trabalham do mesmo modo, nem duas aulas que sejam proferidas da mesma maneira, ainda que sejam levadas a cabo pelo mesmo professor” (ANDRADE, 2000, p. 19).

Predominância de profissionais especializados: a fim de resolver os problemas complexos e não rotineiros dos seus “públicos” e, contar com uma gama de conhecimentos que muitas vezes precisam ser dominados por um só profissional, as universidades são caracterizadas por atuar dentro de um modelo burocrático

profissional (organização profissional)⁷¹, onde esses especialistas, em geral, demandam um elevado grau de autonomia em seu trabalho e requerem liberdade de supervisão e aplicação de conhecimentos. “Estes profissionais, não apenas controlam seu próprio trabalho, senão que também adquirem muito controle coletivo sobre as decisões administrativas que os afetam” (ANDRADE, 2000, p. 17).

Estrutura descentralizada e fragmentada: as universidades são, por natureza, organizações não integradas, estruturadas ao redor de especialistas. “As diversas áreas de conhecimento, constituídas por diferentes grupos de especialistas, são as que servem de base para a divisão em unidades ou departamentos” (ANDRADE, 2000, p. 20). Além do mais, as áreas de conhecimento formam blocos, tornando a estrutura organizacional fragmentada e conseqüentemente o conhecimento. Da mesma forma, a cúpula administrativa não concentra o poder em suas mãos tornando a estrutura descentralizada.

Segundo Weiss e Jacobson:

[...] a estrutura de uma organização reflete seus padrões de coordenação e sua análise e descrição são essenciais para a compreensão da divisão do trabalho, dos processos de comunicação e dos mecanismos de ajuste e de crescimento da unidade complexa (1955 *apud* ETZIONI, 1967, p. 438).

Para a introdução de uma análise e descrição de uma organização complexa, o organograma proporciona uma aproximação inicial. Todavia, “mesmo o melhor organograma constitui uma descrição super-simplificada da organização. Em vez de se destinar à reprodução da estrutura, geralmente visa, em primeiro plano, traçar linhas de autoridade e definir os limites das unidades administrativas” (WEISS e JACOBSON, 1955 *apud* ETZIONI, 1967, p. 438). Nesse sentido, o estudo de uma organização complexa, geralmente exige descrição mais complexa da estrutura do que a proporcionada pelo organograma.

Vulnerabilidade ao meio-ambiente: em relação ao ambiente, nota-se que as universidades estão sujeitas a forças externas distintas, que tendem a provocar mudanças tanto nas formas de exercer suas funções, como na forma de se relacionar com a sociedade.

⁷¹ De uma forma bastante diferente das demais organizações, onde predomina o poder de natureza hierárquica (ou poder do cargo), a organização profissional tem sua base na autoridade de natureza profissional (ou poder dos conhecimentos técnicos) (ANDRADE, 2000, p. 17).

Difusão do processo de tomada de decisões: “Nas organizações universitárias a autoridade e, conseqüentemente, o poder para a tomada de decisões tem sua origem no poder dos conhecimentos”. Dessa forma, as decisões nas universidades apresentam três níveis: “decisões tomadas a juízo dos profissionais; decisões tomadas por decretos administrativos e; decisões tomadas coletivamente” (ANDRADE, 2000, p. 21).

Por ser uma organização complexa, e por atuar com uma diversidade de atividades, a universidade não pode ser gerida em sua totalidade de forma uniforme e linear, uma vez que a excepcionalidade faz parte do seu dia-a-dia. “A toda linearidade a universidade reage com uma enorme quantidade de excepcionalidades numa tentativa de proteger-se” (UNICAMP, 2000). Segundo documento da Unicamp (2000) essa realidade tem fundamento uma vez que:

A universidade não é passível de ser tratada como se houvesse uma identidade em sua forma de operação – como ocorre em organizações produtivas onde todas as “unidades” têm uma estratégia de produção básica com certa constância. Aqui a diversidade impede que a universidade seja vista de uma forma homogênea.

A partir dessa constatação, segundo Marcelino (2000, p. 4) a universidade pode ser estudada sob três diferentes enfoques: o burocrático, o político e o acadêmico. Dessa forma, a universidade é caracterizada como uma organização social complexa, sendo: **social**, por atender a importantes missões outorgadas pela sociedade ao longo de sua história; **complexa**, pela sua história e pelos seus desequilíbrios que afetam o espaço físico, pela diversidade de recursos que movimenta, pelos vários produtos e serviços que oferece à sociedade, pelos diversos públicos alvos que deve atender e pelas relações interinstitucionais em que está inserida e em que gerencia. Além disso, é uma organização **peculiar** uma vez que produz ciência e administra ciência e também um **sistema colaborativo**⁷² por se relacionar com o ambiente social e com os indivíduos.

Já em relação à teoria da organização, a universidade aproxima-se ao modelo burocrático em função dos diferentes tipos de estrutura organizacional, o que é mais visível no setor administrativo-acadêmico devido à constituição da

⁷² Sistema colaborativo é o sistema de atividades ou forças coordenadas conscientemente entre duas ou mais pessoas (BARNARD, 1938 e 1967, p. 26).

hierarquia superior⁷³. Porém, para Kast e Rosenzweig (1987), a estrutura que se observa no interior das universidades não se assemelha ao modelo burocrático uma vez que não apresenta uma clara definição da autoridade escalar desde a cúpula até os níveis hierarquicamente inferiores, onde “o que se verifica nas universidades é uma grande dispersão do poder”. Essa afirmação é confirmada por Santana (1992) que acredita que a universidade “por ser considerada uma organização complexa, com existência de normas, hierarquia e quadro especializado extrapola as características de uma organização burocrática”.

Além disso, atualmente percebe-se que os sistemas baseados em hierarquias complexas são pouco eficientes para administrar instituições com a complexidade que é típica das universidades modernas. Contudo, a adoção e implantação de modelos e estratégias de gestão, semelhante aos utilizados no ambiente empresarial, tem provocado um fenômeno onde se percebe uma minimização dos efeitos da complexidade no ambiente acadêmico, no momento em que se estabelece certa “padronização” dos processos. Ao mesmo tempo, altera algumas das principais características das universidades uma vez que:

- Surge a necessidade das universidades optarem por focos de atuação, o que tem provocado efeito direto sobre a execução de atividades múltiplas, ocasionando uma redução;

- A adoção de ferramentas da administração, como o planejamento estratégico, por períodos de médio prazo (entre 5 a 10 anos), aliada a opção por determinados focos de atuação, tem contribuído para precisar as metas e objetivos a serem alcançados pela instituição, minimizando a ambigüidade das metas;

- A adoção de ferramentas de gestão integrada (financeira, acadêmica e de recursos humanos, etc.), típicas de uma empresa, tem provocado uma “padronização” dos processos das distintas áreas de atuação para os distintos “públicos”, o que não deixa de ser um problema como aponta Andrade (2000), uma vez que certas particularidades das áreas que compõem a instituição acabam precisando “moldar-se” ao formato adotado;

- A autonomia de trabalho dos especialistas não é mais tão livre de supervisão, da mesma forma que a aplicação de conhecimento, ambas as formas de expressão da autonomia têm sofrido um rígido controle por parte dos gestores em

⁷³ Segundo Max Weber (1946) um dos elementos que caracteriza o chamado modelo burocrático e de que a burocracia, em qualquer organização, é estabelecida seguindo o princípio da hierarquia.

função não só das exigências de mercado e da alta competitividade, mas da necessidade de atender aos controles e indicadores de gestão emanados pelos órgãos governamentais;

- A tomada de decisões não é mais tão difusa, onde tem obedecido mais a uma estrutura hierárquica do que baseada no poder dos conhecimentos, reduzindo a dispersão de poder.

Porém, a idéia de uma organização complexa que busca o sucesso, como a universidade, não pode ser projetada como uma máquina bem elaborada e bem controlada uma vez que não atua dentro de uma noção de previsibilidade. Todavia, todas essas mudanças têm impactado em uma redução, apesar de ainda muito sutil, da diversidade e complexidade do ambiente acadêmico, o que tem possibilitado que, na atualidade, se caracterize a universidade de forma um pouco mais homogênea e uniforme, bem como que ela seja gerida de forma mais linear, possibilitando que alguns objetivos ligados à gestão sejam mais facilmente atingidos, como no caso da busca pela sustentabilidade.

2.1.1 Gestão de instituições de ensino

“A universidade, em certo sentido, deve ser considerada como verdadeira empresa cuja finalidade é produzir ciência, técnica e cultura em geral. Como toda empresa moderna, há de racionalizar seu processo de produção para atingir o mais alto grau de eficiência e produtividade. Certamente se trata de empresa sui generis, cuja produção intelectual, em muitas de suas modalidades, não poderá ser aferida por critérios estritamente econômicos. De qualquer maneira, a universidade como forma de organização do saber que se define em termos de serviço e eficiência prática, promovendo sua comunidade de técnicos e cientistas, não pode fugir ao imperativo de racionalização que é uma das características maiores das sociedades industriais. Em princípio, a universidade, por ser o lugar onde se elabora e se transmite o saber racional, deveria ser a mais racionalizada das instituições”.

Newton Sucupira

Frente à competitividade global na sociedade contemporânea, as instituições de ensino estão em uma fase evolutiva, induzidas pelo meio ambiente turbulento em que estão inseridas. Como qualquer empresa, a universidade possui estrutura, organização, objetivos, recursos, pessoal; oferece produtos e serviços à sociedade; precisa de planejamento, decisões acertadas, profissionalismo, qualidade, avaliação e melhoria no desempenho, viabilidade econômica e sobrevivência no longo prazo. Também enfrenta os desafios do mercado: concorrência, mudanças e novas

demandas profissionais do mercado de trabalho, evasão e inadimplência, etc. “Portanto, por estar sujeita a todos os pressupostos administrativos de uma empresa, a universidade não pode deixar de ser considerada e de operar como uma empresa” (JULIATTO, 2007, p. 197).

Por outro lado, segundo o autor, a universidade se diferencia de uma empresa regular: pelos objetivos sociais que persegue, por sua função de formadora de cidadãos, pelas características de sua natureza humanista, por requerer respeito e tolerância frente à diversidade de idéias e opiniões em razão de sua função crítica da sociedade, e pelo modelo de administração que adota. Assim, “pela importante missão social que exerce, a universidade é uma empresa ou instituição diferenciada. Por isso, se for considerada uma empresa como qualquer outra, ela ficará diminuída na sua missão e a sociedade prejudicada” (JULIATTO, 2007, p. 197).

Além disso, as universidades, ao contrário das demais organizações, convivem com todas as áreas de conhecimento, bem como, possuem objetivos amplos, o que faz a gestão ser considerada uma atividade complexa, uma vez que se torna difícil conhecer profundamente todos os detalhes da organização para definir o que é ou não prioritário.

Segundo Marcelino:

Inicialmente, uma instituição de ensino superior - IES, como qualquer organização humana, é composta por pessoas. E como qualquer organização, ela tem (e é afetada) por missão, objetivos, metas, estruturas, papéis e relações de autoridade e processos de tomada de decisão e comunicação, dinâmica interpessoal e intergrupar, necessidades, valores e interfaces. As IES serão diferentes de outras organizações em termos de valores, percepções e não em termos de existência ou de dinâmica organizacional (2000, p. 1).

Assim, os fatores subjetivos presentes em cada instituição de ensino, tais como: cultura, estilo de gestão do principal dirigente, crenças e valores, dentre outros, precisam ser levados em conta quando da implantação de um modelo de gestão em uma IES. Com isso, na busca de conseguir acompanhar as transformações, e dar conta dos desafios da atualidade em mutação permanente, erguidas sobre saberes cada vez mais complexos, aliada a necessidade de manter um padrão de excelência e qualidade com sustentabilidade, a universidade passa a conceber e implantar estratégias, antes ignoradas, para garantir a prestação de serviços de qualidade, de modo a atender aos anseios da sociedade. Conforme

afirma Marcovith (1998, p. 22), “são as transformações mundial, em todas as áreas da atividade humana, que devem mover as estratégias acadêmicas”.

Segundo Teixeira e Audy:

Talvez a questão mais complexa, no atual contexto, seja a do enfrentamento do mercado com seu dinamismo exarcebado de globalização de todas as realidades. Primeiramente, a mercantilização tornou a educação um produto, de tal forma que a universidade se tornou empresa, os administradores comerciantes, os educadores prestadores de serviço e os estudantes consumidores – clientes (2006, p. 454).

Para Juliatto (2007), “existem riscos de considerar a universidade como uma empresa igual a qualquer outra”. Entre eles merecem destaque:

1. **Visar prioritariamente ao lucro:** nas mensalidades, na atribuição de bolsas de estudo, no atendimento preferencial a “clientela” elitizada, no mero acúmulo de capital e patrimônio;

2. **Tornar a missão institucional,** que é ampla, **caudatária da economia,** deixando de investir no educativo, no científico e no social;

3. **Administrar a academia com critérios exclusivamente empresariais,** o que permite a prevalência da gestão sobre a missão. A gestão deve ser servidora da missão e não vice-versa.

Para dar conta das demandas desse cenário, a universidade tem procurado estabelecer e introduzir novas técnicas e métodos de gestão no ambiente acadêmico, no intuito de elevar os padrões de qualidade e produtividade. Dessa forma, alguns autores como Tachizawa e Andrade (1999) propõem um modelo conceituado como *gestão estratégica* - diferenciando-se dos modelos empresariais de planejamento estratégico e plano estratégico.

Para os autores, a *gestão estratégica* é algo mais amplo, como um processo e não como um mero conjunto de atividades finitas para produzir um documento ou plano, sendo, portanto, um conceito melhor aplicável às instituições de ensino uma vez que esse é contínuo e adaptativo,

através do qual uma organização, e portanto uma IES, define (e redefine) sua missão, objetivos e metas, bem como seleciona as estratégias e meios para atingir tais objetivos em determinado período de tempo, por meio da constante interação com o meio ambiente externo (TACHIZAWA e ANDRADE, 1999, p. 84).

Segundo Bodini (2000b, p. 2) “a metodologia tradicional para o planejamento estratégico é possível de ser implantada em universidades, porém deve se levar em consideração que as mesmas são sistemas complexos e que muitas vezes adaptações individuais serão necessárias”. Nesse sentido, o autor afirma (2000, p. 7) “o planejamento estratégico é essencial à sobrevivência da universidade, assegurando um mínimo de visão global e ação, a partir de uma definição adequada de suas finalidades (objetos e metas), coerentes com os objetivos e estratégias nacionais e com o cenário internacional”.

Os autores Tachizawa e Andrade (1999), também enfatizam que, ao conceber a administração de uma organização, é necessário se ter em mente que para cada organização cabe um enfoque específico. Nessa abordagem,

uma empresa industrial deveria ter um foco em gestão diferente do que uma empresa comercial ou de serviços. Analogamente, uma instituição de ensino possui peculiaridades que a distinguem de outras formas de organização, que seja pública ou privada, razão pela qual não é salutar que ela seja gerida tal qual uma organização que pertença a setores econômicos com características diferentes das suas (TACHIZAWA e ANDRADE, 1999, p. 16).

Contudo, dentro do atual cenário mercantilista do século XXI, respeitadas as peculiaridades de cada setor, a gestão de instituições de ensino superior, requer hoje estratégias mais agressivas, que dêem conta das exigências do mercado⁷⁴ e que possam ser mais competitivas frente à massiva concorrência, principalmente, advindas das universidades mercantis, não esquecendo de que essas necessitam contribuir para o desenvolvimento da capacidade de inovação e de integração com toda a ação organizacional. Dessa forma, torna-se necessário a aproximação a uma concepção empresarial de gestão, porém, é preciso se ter em mente que ao considerar a universidade apenas como empresa, corre-se o risco de esquecer o mais importante: “**a missão de serviço à sociedade, às pessoas e os fins da educação**” (JULIATTO, 2007).

Tomando como base uma visão empresarial da universidade, surgem propostas como a apresentada pelo autor Calleja em seu livro *La universidad como*

⁷⁴ Em administração fala-se freqüentemente de “mercado”, que pode ser definido mercadologicamente como sendo o encontro das forças de compra e venda. Adam Smith em seu livro *A Riqueza das Nações* (1776) - base do pensamento liberal - concebe o mercado como uma “Mão Invisível” que a tudo regula.

empresa: uma revolución pendiente, que trata a gestão da universidade de forma semelhante à gestão de uma empresa para torná-la mais competitiva e atual.

No se trata, insistimos, de que las demás instituciones se mercantilizen y, por todo, se desvirtuén, se trata de que incorporen esa potencialidad de articular estrategias de conocimiento eficaz que las haga ser también empresas de futuro y protagonistas del desarrollo social (1990, p. 67).

Assim, a universidade entendida como empresa passa a ser uma realidade presente no meio acadêmico, como na vida das pessoas. O que segundo Jim Collins⁷⁵:

A confusão entre meios e fins está na raiz das diferenças entre elas. Enquanto no mundo dos negócios, o dinheiro é meio e também fim, nas organizações sociais o dinheiro é apenas um recurso e não uma medida de grandeza. Nas organizações sociais, o desempenho precisa ser avaliado em relação à missão e não ao retorno financeiro. [...] no setor social a pergunta crítica não é “qual o retorno financeiro por Real investido?” mas “com que eficácia se cumpre a missão e qual o impacto distintivo que se causa com os recursos usados?” (*apud* JULIATTO, 2007, p. 198).

Para contribuir com essa linha divisória entre o conceito de universidade e empresa, é importante definirmos o conceito de empresa. Segundo a Lei n. 4.137 (1962), empresa é definida como “toda organização de natureza civil ou mercantil destinada à exploração por pessoa física ou jurídica de qualquer atividade com fins lucrativos”⁷⁶.

Para Clotet (2007, p. 209) “Uma empresa é uma organização econômica destinada à produção ou venda de mercadorias ou serviços, tendo, em geral, como objetivo o lucro. Empresa: oferece serviços e tem como objetivo o lucro”.

Porém, a definição moderna de empresa é de que:

Uma empresa é um conjunto organizado de meios com vista a exercer uma atividade particular, pública, ou de economia mista, que produz e oferece bens e/ou serviços, **com o objetivo de atender a alguma necessidade humana. O lucro**, na visão moderna de empresas privadas, **é consequência do processo produtivo** e o retorno esperado pelos investimentos. As empresas de titularidade do poder público têm a finalidade de obter rentabilidade social [...] (Grifo nosso) (SILVA, 2000, p. 15).

⁷⁵ Autor que estudou tanto as instituições empresariais quanto as sociais cujos resultados são apresentados em seu livro *Good to great and the social sectors*.

⁷⁶ A Constituição Civil não define a empresa, somente o empresário, por isso fazemos uso da Lei de 62.

Dessa forma, afirma Calleja:

El concepto de empresa, con el que aquí se relaciona el de universidad, incluye, como elemento esencial, **el principio de su relación lógica, práctica y productiva con la sociedad**. Esta es lo que justifica y asegura la supervivencia de la empresa (Grifo nosso) (1990, p. 73).

Já para Silva (2000, p. 16) “empresa é um organismo econômico destinado à produção de mercadorias e/ou serviços, com o objetivo de lucro para o empresário”. Para tanto, é necessário também caracterizar o conceito de lucro, que poderia ser traduzido como a diferença positiva entre as receitas, subtraída os custos e despesas, ou seja, lucro é igual a receita menos despesa. É o retorno positivo de um investimento feito por um indivíduo ou uma empresa nos negócios. Para o autor, o lucro das empresas tem dois destinos:

- ser distribuído entre os sócios (nas sociedades de responsabilidade limitada) ou acionistas (nas sociedades anônimas);
- permanecer no giro dos negócios, figurando como reserva e acréscimo de capital (2000, p. 16).

O lucro é, portanto, o princípio básico da sociedade capitalista, onde ele não tem a finalidade de dar meios para a sua subsistência, pois este é apenas o seu aspecto secundário, sendo o lucro um fim em si mesmo.

Importante salientar que, o presente trabalho, não tem o intuito de sugerir o uso de um modelo calcado em princípios de gestão empresarial para as instituições de ensino superior, ao abordar sobre as práticas empresariais que já fazem do dia-a-dia, e sobre a necessidade de serem adaptadas à realidade do setor educacional. E sim, de abordar o fato de que muitas estratégias têm sido utilizadas sem os devidos ajustes, de forma inconsciente, sem que sejam respeitadas não só as peculiaridades do setor, mas também, as pessoas que estão envolvidas nesse processo, e sem a devida aliança às questões políticas e ideológicas presente na universidade desde sua origem.

Segundo Bodini (2000b, p. 1), “vocabulários como: planejamento estratégico, concorrência, competitividade e outros, são comuns na indústria, mas não chegaram (ou chegaram de modo ainda acanhado) às universidades”. Porém, o que se observa na atualidade é de que esta já é uma realidade cada vez mais presente dentro do ambiente acadêmico, cujo objetivo é o de dar conta da concorrência

gerada pela mercantilização do setor. O que ocorre nesse caso, é que muitas instituições têm feito uso errado dessas estratégias, ocasionando uma distorção da imagem, bem como, da percepção dos seus valores enquanto instituição social pela sociedade, sendo priorizado um enfoque puramente empresarial sobre as dinâmicas organizacionais.

Para Juliatto (2007), ao adotar estratégias empresariais a universidade corre certos riscos, como listados anteriormente. Ao mesmo tempo, para evitar esses riscos deve contemplar em sua estratégia de gestão:

1. Usar os recursos da ciência da administração apropriados ao alcance pleno da missão institucional;
2. Demonstrar sensibilidade social;
3. Ter consciência do uso de instrumentos gerenciais em ambiente não totalmente gerencial;
4. Balancear qualidade e preço;
5. Cuidar da formação integral dos estudantes como profissionais e como cidadãos.

Mesmo dentro de um cenário, onde as barreiras que separavam os setores econômicos e ramos de negócios do mercado estão caindo rapidamente, é preciso cautela ao adotar propostas de gestão como a sugerida pelo autor Calleja (1990). Ao mesmo tempo, a mudança precisa ser encarada como algo natural, que sempre aconteceu, e que é indispensável, onde as instituições de ensino não podem mais sentir-se excessivamente confiantes com as fatias de mercado e as posições competitivas conquistadas, porque o mercado hoje é muito volátil. “Nenhuma instituição de ensino superior, enfim, pode-se dar ao luxo de descansar sobre seus louros; cada qual tem que inovar incessantemente para poder competir e sobreviver” (TACHIZAWA e ANDRADE, 1999, p. 22).

Para Bodini (2000b, p. 1):

[...] a idéia de se planejar uma IES (Instituição de Ensino Superior) com as mesmas técnicas usadas na indústria ainda incomoda uma parcela de seu *staff*, em cima da discussão de pontos como não possuímos um produto final, não visamos lucros, temos filosofias, missão e objetivos bastante claros e diferentes das indústrias.

Porém, devido ao grande aumento da concorrência, constatado nos últimos anos, mesmo se tratando de uma instituição sem fins lucrativos, não há como deixar

de planejar de forma eficiente todos os atos de gerenciamento que irão sustentar a instituição. Por mais que se queira pensar que a educação não é um negócio, é preciso lembrar que a concorrência, e conseqüentemente a qualidade dos produtos e serviços oferecidos por essas instituições, estão cada vez mais orientados pela lei da oferta e da procura.

Porém, cabe observar que “não somos empresa porque não buscamos lucro. Somos, sim, uma organização altamente complexa”⁷⁷ (CLOTET, 2007, p. 212). Com essa afirmação Clotet coloca que a universidade não é empresa, mas, ao mesmo tempo também, não é uma organização social, no sentido estrito do termo. “Ela deve ser administrada e operada como uma empresa, mas planejada e pensada como algo bem mais complexo e abrangente do que uma empresa ou organização social. A universidade está, sim, a serviço da sociedade”. Nesse sentido, segundo Clotet, uma universidade, no seu planejamento e na sua operação, deve levar em conta dois aspectos: o **acadêmico ou interno** (disciplinas, número de créditos, entre outros) e o **social ou externo** (entorno, convênios, consórcios...).

Por último, importante lembrar que tais práticas de gestão tiveram origem na política educacional da Ditadura, contudo, muito embora o contexto político, econômico e social dessa época fosse completamente diferente, as heranças da Ditadura ainda persistem, exercendo ampla influência na definição de temas, e nos debates sobre a educação superior nas décadas seguintes, sobretudo a partir dos anos 90, e, cada vez mais presentes nos dias atuais.

Dessa forma, Minto (2006, p. 123) aponta algumas tendências, principalmente no tocante à gestão das universidades e autonomia, onde a racionalização é a palavra-chave. Resultante da necessidade de alterar a forma de gestão das universidades, tais propostas têm mudado a estrutura de poder e administração dessas instituições. Algumas das propostas, segundo o autor, têm sido utilizadas como tendências na área de gestão acadêmica e com isso são passíveis de distorções em sua aplicação, sendo:

- a **necessidade de “agilizar burocracia” e os processos administrativos** das universidades, tidos como lentos e ineficientes;

- a **contenção de despesas**: o Estado deve ser apenas um dos financiadores das universidades, uma espécie de “parceiro” destas;

⁷⁷ Frase de um pró-reitor da King’s College, Prof. David Potter.

- a **ampliação da relação entre ensino e setor produtivo**, aproximando-os cada vez mais;

- a **administração e a gestão dos recursos nas universidades devem seguir os parâmetros das empresas**;

- a **gestão não deve ser feita, exclusivamente, pelos membros das universidades**: criação de um “Conselho de Curadores” – contando com “bem-sucedidos” representantes do meio empresarial -, de forma a interferir na gestão e a contrabalancear o poder dos conselhos universitários (MINTO, 2006);

- a existência de um “clima de falência da autoridade” dentro das universidades, devido à LDB/1961 e à incapacidade do Conselho Federal de Educação (CFE), resultando na proposta de **supressão de todos os órgãos deliberativos das universidades**, em prol da manutenção dos cargos de reitores e diretores, a serem direta e livremente escolhidos pelo presidente (MINTO, 2006).

Seja qual for o modelo de gestão adotado, é necessário que haja um adequado relacionamento entre universidade e sociedade, pois, esta é a base que permitirá uma organização e um desempenho universitário livre de rotinas e da inércia, bem como, ajustado às necessidades sociais, de forma a conciliar qualidade, sustentabilidade e inclusão social e ao mesmo tempo, atendendo ao trinômio ensino-pesquisa-extensão.

2.1.2 Inserção de estratégias da administração empresarial na gestão de instituições de ensino superior

Mais de uma década depois do início da escalada de crescimento do ensino superior privado (pós LDB/1996), grande parte do setor enfrenta a estagnação das taxas de crescimento e encara o desafio de sobreviver no mercado, tendo como saída mais “evidente”, a retomada da expansão, como forma de trazer mais receita para a instituição tornando o “negócio” sustentável. Para tanto, as instituições de ensino superior têm procurado na administração empresarial, estratégias administrativas, pedagógicas e de comunicação, para serem adotadas na gestão. Porém, frente à acirrada concorrência, muitas instituições têm esquecido que não

basta crescer em número de alunos para sobreviver, o próprio mercado tem exigido outros elementos como **sustentabilidade, qualidade e inclusão social**.

Conforme Cassiano (2005), quatro estratégias que estão bastante em voga no mercado, cujo foco é o de atrair alunos, merecem ser comentadas – **prática de preços baixos, alto investimento em publicidade, aposta em criação de novos cursos e especialização em um nicho acadêmico**:

Estratégia preço baixo

Quando se fala em expansão, logo ocorre que a conquista dos públicos B, C e até D para as instituições de ensino, possa ser a solução para somar receitas aos balanços financeiros, hoje muitos no vermelho. No entanto, trata-se um público de baixa renda, que só pode aderir ao ensino superior com o auxílio de algum benefício (bolsas ou mensalidades baixas). Segundo Alexandre Gracioso (2006)⁷⁸, “Para universalizar o ensino superior, como quer o governo brasileiro, as mensalidades baixas são necessárias”. Arthur Marcien de Souza (2006)⁷⁹, também segue a mesma linha de raciocínio, “Se a classe média está achatando, a sobrevivência das escolas depende de preços baixos. Baratear não é solução, mas é a condição”.

Para os economistas, essa é uma tática considerada suicida, uma vez que se não houver redução de custos internos, não irá funcionar. Para tanto, como exemplo podemos citar a estratégia adotada pela Radial⁸⁰, que implantou a redução de despesas, para conseguir diminuir as mensalidades. Segundo Cassiano (2005), a instituição **reduziu a carga horária dos cursos ao número mínimo exigido pela lei, reformulou o plano de carreira docente, agora com horas-aula mais baratas e investiu pesado na tecnologia para automatizar processos e diminuir o número de funcionários**. Outro exemplo, que merece ser citado, é o da Unisa⁸¹, cuja política de preços baixos fez a universidade **rever a contratação de novos professores com doutorado**, cujos salários são mais elevados.

Segundo Elizabeth Balbachevsky⁸²:

⁷⁸ Diretor Acadêmico Nacional da ESPM. In: CASSIANO, Carolina. Estudando o crescimento. *Revista Ensino Superior*, ano 9, n. 97, p. 28, out. 2006.

⁷⁹ Coordenador Acadêmico dos cursos superiores sequenciais da Universidade de Santo Amaro – Unisa. In: CASSIANO, Carolina. *Op. cit.*

⁸⁰ Em janeiro de 2007, a Radial passa a ser UniRadial, pois foi credenciada pelo MEC como Centro Universitário Radial. A UniRadial se intitula como empresa e faz parte do conglomerado da Estácio de Sá.

⁸¹ Universidade de Santo Amaro.

⁸² Professora de análise comparada de políticas de ensino superior no Departamento de Ciência Política da Universidade de São Paulo. In: CASSIANO, Carolina. *Op. cit.* p. 30, out. 2006.

A estratégia é viável, mas estão trabalhando a educação como se fosse um remédio genérico, só compra porque é mais barato. Assim, vira um ensino de *commodity*, que não se diferencia e perde a capacidade de controlar o mercado. É uma estratégia que torna a instituição muito vulnerável porque não há atributos que aumentem a fidelidade do consumidor (2006, p. 30).

Outro ponto relevante é de que a maior parte das IES brasileiras é de propriedade familiar, sendo administradas de forma caseira, sem profissionalismo. Como até bem pouco tempo havia demanda alta, ninguém se preocupava com isso. Quando o cenário externo ficou desfavorável, passaram a estruturar a gestão, mas, tratando essas instituições como se fossem empresas, sem a preocupação de manter o ideal de universidade e seus valores, nem com os resultados catastróficos que poderiam ser gerados, principalmente no que se refere à qualidade.

Essa estratégia, normalmente vem acompanhada de baixa e margens estreitas de qualidade, e tendem a funcionar somente em curto prazo, uma vez que é rapidamente percebida pelos alunos, ocasionando um refluxo dos estudantes. Além disso, comprometem a visão da sociedade com relação ao ensino superior e ao real papel das instituições de ensino e principalmente das universidades.

Estratégia investimento maciço em propaganda

Como já citado anteriormente, “O setor privado, [...], ampliou significativamente seus gastos com propaganda e *marketing*, despendendo recursos para tornar seus ‘produtos’ e ‘serviços’ atraentes ao público-consumidor” (MINTO, 2006, p. 142-143).

A estratégia de investimento em publicidade é facilmente questionável. Em pesquisa realizada pelo professor Alexandre Gracioso, da ESPM⁸³, onde fez uma análise do teor de cem peças publicitárias das instituições de ensino superior, foram identificadas três tipos de mensagens contidas nas propagandas. Para Cassiano (2005), “uma vertente que promete sucesso aos alunos; outra que enfatiza aspectos internos, como a estrutura disponível; e uma terceira que se atém a informações sobre processos seletivos”. Segundo Gracioso “para um futuro aluno, fica muito complicado escolher uma escola com base nisso, porque elas não se diferenciam na mensagem”.

Segundo dados de pesquisa realizada pela Hoper Educacional (2006), as instituições de ensino superior, investem em média 75% do orçamento de *marketing* em ações publicitárias, embora a eficácia da estratégia para estimular alunos a

⁸³ In: CASSIANO, Carolina. Estudando o crescimento. *Revista Ensino Superior*, ano 9, n. 97, p. 32, out. 2006.

escolher uma instituição em detrimento de outra, seja questionável, uma vez que o processo de atração de alunos envolve outras ações de *marketing* (CASSIANO, 2005). Para Regina Vinhaes Gracindo (2006)⁸⁴, “O marqueteiro faz a propaganda para a educação com a mesma estratégia que usa para vender sabonetes”. Já segundo Marcos Siqueira⁸⁵ “Falta sensibilidade e preparo do mercado publicitário para atender a esse segmento”.

Para Setton (2002) há uma imprensa complacente com as políticas educacionais vigentes. Segundo Shiroma *et al.*, (2002, p. 13-14), “A ‘centralização da educação’ agora é posta, ao contrário, nos termos das ‘virtudes do mercado’, cuja exposição na mídia torna-se imprescindível e parte indissociável de sua lógica de expansão e acumulação”.

Essa estratégia tem como conseqüência o nivelamento por baixo das instituições, uma vez que a maioria das IES tem dificuldade de diferenciar-se em suas mensagens publicitárias.

Estratégia ofertar cursos “inovadores”

Como vimos anteriormente, uma das principais marcas da gestão educacional nos governos de Fernando Henrique Cardoso, foi a chamada flexibilização do ensino superior, cujas duas principais dimensões foram: de um lado, a *diversificação* das modalidades de ensino (cursos diferenciados, cursos seqüenciais previstos na LDB, cursos de curta duração, ensino a distância, etc.) e de outro, a *diferenciação institucional*.

A adoção dessa estratégia, pelas instituições de ensino, faz parte do discurso de que a instituição de ensino superior precisa ter em sua missão acadêmica, o caráter da inovação, mas na verdade o que se observa, é que não passa de mais uma das apostas de gestão para lançar e somar novos cursos ao “cardápio de ensino” como forma de atrair novos alunos, ganhar novas fatias de mercado, em suma, visa somente a expansão.

Essa estratégia acaba muitas vezes, desgastando a imagem das instituições, pois muitos cursos não têm aderência no mercado, não são auto-sustentáveis e não geram fidelidade, preocupações que fazem parte da atualidade quando se fala em gestão do ensino superior, numa visão mercantil.

⁸⁴ Professora da Universidade de Brasília e membro do Conselho Nacional de Educação (CNE). In: CASSIANO, Carolina. Estudando o crescimento. *Revista Ensino Superior*, ano 9, n. 97, p. 32, out. 2006.

⁸⁵ Diretor de Marketing e Comunicação da Trevisan – Escola de Negócios.

Estratégia especialização acadêmica

Considerando que uma das características da universidade é o caráter generalista, com cursos em todas as áreas do saber, o mercado vem percebendo que a especialização é uma boa saída para que essas instituições obtenham reconhecimento da qualidade e, assim, tenham melhores chances de competir. Segundo o presidente da Abmes (2006)⁸⁶ “A concorrência força as instituições a se segmentarem em termos de perfil socioeconômico, abrangência geográfica e tamanho. A escola precisa se posicionar para sobreviver”.

A crítica que se faz da especialização é de que além da falta de mercado em grande escala, o uso dessa estratégia iria contra os ideais da universidade, que é o de justamente ser generalista e procurar atender a todas as áreas do conhecimento.

Todas essas estratégias, ratificam as tendências e o processo de reformulação do sistema de educação superior brasileiro, com a implementação da LDB/1996, bem como, com a mercantilização da educação com as diretrizes emanadas na gestão do então ministro Paulo Renato de Souza, além de reforçar os resultados publicados pelo INEP em 2006, abordados no item deste trabalho sobre o panorama geral da educação superior no Brasil.

Considerando que a qualidade do sistema acadêmico é ferramenta de promoção do desenvolvimento social sustentável, e de crescimento da economia de uma nação, uma vez que é fator de diferenciação da força de trabalho, o uso de estratégias como as abordadas acima, é, no mínimo, preocupante. Depois do crescimento acelerado de instituições de ensino superior, o importante agora deveria ser o investimento no aumento significativo de qualidade, porém, não é o que vem ocorrendo, o que demonstra que o Brasil está na contramão dos países desenvolvidos.

Segundo Maria Tereza Lepeley (2006)⁸⁷ “Enquanto as instituições privadas não assumirem a responsabilidade pela qualidade, o governo deve impor controles mais severos e intervir para garantir a responsabilidade social pela qualidade e igualdade”. E, complementa, “Qualidade é o que diferencia as universidades de

⁸⁶ In: CASSIANO, Carolina. Estudando o crescimento. *Revista Ensino Superior*, ano 9, n. 97, p. 35, out. 2006.

⁸⁷ Do Global Institute for Quality Education em conferência proferida no 8º Fnesp – Fórum Nacional: Ensino Superior Particular Brasileiro. In: LOPES, Fabiana. Modelos Complementares. *Revista de Educação Superior*, ano 9, n. 97, p. 23, out. 2006.

sucesso das que falham, no século 21”. “As universidades dos Estados Unidos⁸⁸ são muito preocupadas com qualidade e evolução para atrair e manter os estudantes. Além disso, educação de qualidade é uma condição necessária para que os EUA mantenham o alto nível e o padrão competitivo internacional”.

Além dessas estratégias, muitas instituições de ensino têm investido na implantação de ferramentas oriundas da administração empresarial, no intuito de tornar as instituições mais competitivas, como: o uso de planejamento estratégico de longo prazo (de 5 a 10 anos), plano de *marketing*, sistemas de gestão integrados (financeiro, recursos, humanos, administração acadêmica, etc.), e de estratégias como *marketing* cultural (uma forma de incentivar o desenvolvimento dos alunos e ainda associar a marca a grandes eventos), *marketing* de relacionamento (através da criação de múltiplos canais de comunicação), responsabilidade social, certificação ISO, captação de recursos estrangeiros (investimento internacional no setor), e a mais recente que é a abertura de capitais e o investimento na bolsa, com a oferta de ações seguindo uma orientação voltada para a “diversificação dos negócios”⁸⁹.

2.1.3 Caracterização de uma instituição de ensino: processos, estrutura e configuração organizacional

Ao abordar sobre os processos, estrutura e configuração organizacional de uma instituição de ensino, é importante nos perguntar primeiramente, como sugerem os autores Tachizawa e Andrade (1999): Seria uma instituição de ensino uma organização como as que estamos acostumados a conviver em nosso dia-a-dia? Como abordado anteriormente, a universidade:

[...] se vislumbra como uma geradora de conhecimento, ainda que não a única, e como uma empresa a serviço das necessidades de formação e desenvolvimento tecnológico do seu ambiente dentro da sociedade do conhecimento [...] (MORA, 2006, p. 5).

⁸⁸ Cabe destacar que os EUA estão em uma transição diferenciada, pois o sistema é muito mercantil.

⁸⁹ Grupo Positivo Estréia na Bolsa. A Positivo Informática pertence ao Grupo Positivo, que hoje possui universidade, gráfica, escolas, editora e fábrica de *software* que captou R\$ 567, 4 milhões ao ofertar ações no Novo Mercado da Bolsa de Valores de São Paulo. As ações atingiram o preço máximo, que variava de R\$ 17,50 a R\$ 23,50. In. *Revista Educação Superior*, ano 9, n. 99, p. 4, 2006.

Dentro dessa linha de pensamento, para Bodini a universidade:

possui perante a comunidade local, regional, nacional [...] um papel diferenciado das indústrias de manufatura serviços. A primeira, normalmente sem fins lucrativos, assume o compromisso do desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão. A segunda, com raras exceções, possui como principal objetivo o lucro (2000b, p. 1).

Conforme a ABMES, existem algumas características comuns às instituições de ensino, que as diferenciam de quaisquer outras organizações. Essas características são de grande importância para a análise e implementação de mudanças, auxiliando no condicionamento de parâmetros adequados à sua natureza e às suas funções. Assim, o setor educacional, quando analisado apenas os estabelecimentos de ensino de nível superior de caráter privado, objeto desse trabalho, apresenta as seguintes características (TACHIZAWA e ANDRADE, 1999, p. 50-51):

- Diferenciação das instituições de ensino em função de sua localização geográfica, tanto em termos qualitativos (porte, tipo de cursos oferecidos, qualificação do corpo docente e demais peculiaridades intrínsecas), quanto em termos quantitativos, em face do diferente grau de concentração geográfica de IES por região do país (por exemplo, na região Sudeste há uma maior concentração de instituições de ensino);
- Baixa concentração de IES nas suas áreas geográficas de atuação, sem participação majoritária de nenhuma instituição, apesar de eventual existência de poucas organizações de porte significativo;
- Interdependência entre as IES da mesma região, daí o comportamento e desempenho de uma instituição ter reflexo direto sobre as demais, bem mais semelhante em termos de porte, maior será a interdependência entre tais instituições;
- Não há grande diversidade entre as tecnologias educacionais e de processos utilizadas pelas instituições;
- Existência de barreiras legais e governamentais à entrada de novas instituições;
- Elevada regulamentação estatal/governamental;
- Competição básica, via lançamento de novos cursos, em busca de novos “clientes”;
- Significativo volume de investimentos e de capital para entrada no setor;
- Produto gerado – “alunos” – detentor de alto conteúdo tecnológico e de conhecimento;
- Pouca diferenciação de “produtos” por parte das instituições, sendo normalmente homogêneos; a diferenciação se dá no tocante à qualidade e às especificações didático-pedagógicas, e sua demanda é por demais dependentes da taxa de crescimento da população estudantil;
- Instituições de ensino já instaladas detêm significativo controle sobre o setor, em sua área de atuação, com domínio dos “fornecedores/docentes” da região.

Além das características comuns às IES, para a caracterização de uma instituição de ensino, e dos modelos de gestão atualmente utilizados por muitas instituições, sob uma ótica que se aproxima a utilizada no ambiente empresarial, é necessário focar os seguintes elementos de análise: mercado, fornecedores, concorrentes, órgãos normatizadores, ramo de atividade, produtos e processos através de área de responsabilidades – ensino, pesquisa e extensão – identidade e missão.

O **ambiente externo** de uma instituição de ensino é composto principalmente pela **concorrência**, e pelo governo através dos **órgãos regulatórios**. O governo, através dos órgãos normatizadores, exerce função regulatória com influência direta sobre o comportamento da instituição. Segundo Tachizawa e Andrade (1999, p. 43), “Visa a posicionar a IES em relação ao quadro institucional vigente no contexto do macroambiente no qual o setor e, conseqüentemente, a instituição de ensino superior se insere”.

Além disso, o meio ambiente acadêmico, seja ele interno ou externo, é composto por variáveis controláveis e não-controláveis. Dessa forma, segundo Tachizawa e Andrade (1999), os seguintes aspectos devem ser analisados: grau de regulamentação governamental existente no setor, e, forma de controle institucional corrente, bem como as tendências futuras.

Quanto à **concorrência**, é importante identificar sua origem, características, pontos fortes e fracos. Segundo Tachizawa e Andrade, a segmentação de mercado e a inovação de serviços educacionais, são avaliadas juntamente com a análise de:

Existência de barreiras à entrada de novos concorrentes, em virtude de regulamentação legal, escala e custos absolutos; nível de participação dos concorrentes no *market share*⁹⁰ do setor educacional; existência de acordos sobre preços entre os concorrentes do setor educacional; grau de monitoramento do mercado por parte das instituições de ensino diante da possibilidade de novos ingressantes (1999, p. 43).

Segundo Thompson e McEwen (1958 e 1967 *apud* ETZIONI, 1967, p. 182), o termo concorrência encerra um elemento de rivalidade. “**A universidade**, comumente uma organização não lucrativa, **concorre tão avidamente quanto qualquer empresa comercial**, embora talvez de forma mais sutil” (Grifo nosso).

⁹⁰ *Market Share* designa fatia de mercado, participação de mercado, porção de mercado detida por uma organização. Sua medida quantifica em porcentagem a quantidade do mercado dominado por uma empresa.

Na administração, a concorrência ora é vista como vilã, ora como agente propulsor importante para o aumento da qualidade, uma vez que a concorrência é considerada responsável pelo aumento do nível de exigência do consumidor e assim conseqüentemente, da necessidade de satisfazer o cliente. Dessa forma, Thompson e McEwen (1958 e 1967 *apud* ETZIONI, p. 183) ressaltam que “a concorrência pelo apoio da sociedade constitui meio importante de eliminar não apenas organizações ineficazes, mas também aqueles que procuram proporcionar bens ou serviços que a sociedade não está disposta a aceitar”.

Ainda conforme Thompson e McEwen (1958 e 1967 *apud* ETZIONI, p. 183), “A concorrência constitui [...] uma rede complexa de relações. Inclui a luta pelos recursos financeiros, bem como por clientes e, numa sociedade complexa, inclui rivalidade por membros fortes e sua lealdade”. A concorrência é, pois, o processo pelo qual a escolha de metas da organização é parcialmente controlada pelo ambiente.

A **identidade** de uma organização pode ser definida como o conjunto de atributos que a torna especial, única. Esses atributos podem ser essenciais ou acidentais. Os primeiros são os atributos que se referem ao propósito da organização, a missão e aos valores; os atributos acidentais contribuem para a descrição da organização, mas não definem a sua essência. Assim, a identidade pode se manifestar de várias maneiras: na sua missão, na identidade visual da organização, nas suas comunicações (interna e externa), no seu ambiente (espaço físico), no tratamento que dá aos “clientes”, nas apresentações de seus profissionais, no seu material impresso, no seu nome, no seu portfólio etc. Todas essas manifestações contribuem para a construção da imagem organizacional.

Já a **identidade cristã (confessionalidade)** no ensino superior, ao ser tomada como referência, expressa qual o propósito da denominação religiosa que norteia a instituição, sendo necessário considerar a pluralidade ideológica que permeia cada uma das diferentes confessionalidades. Dessa forma, “manter-se fiel a estes propósitos se constitui em grande desafio para todas essas instituições” (VASSELA, 2001, p. 79). Numa instituição de ensino confessional, é sobre os princípios da confessionalidade que se apóiam a missão e os princípios educativos.

A **missão** é a razão de ser da organização. É onde se determina qual o negócio, por que ela existe, ou ainda em que tipos de atividades a organização deverá concentrar-se no futuro, ou seja, aonde se quer chegar. Serve como uma

bússola para a organização, que vai ajudá-la a chegar onde deseja da forma planejada.

Missão é uma forma de se traduzir determinado sistema de valores, em termos de crenças ou áreas básicas de atuação, levando em consideração as tradições e filosofias da organização (OLIVEIRA, 1999, p. 118). Já a alteração da missão pode provocar conseqüências positivas ou negativas, em toda a sua estrutura organizacional. Assim, a missão da organização exerce a função orientadora e delimitadora da ação empresarial, dentro de um período de tempo normalmente longo, em que ficam comprometidos valores, crenças, expectativas, conceitos e recursos (OLIVEIRA, 1999, p. 119).

Além disso, a missão da organização representa um horizonte no qual a instituição decide atuar, que perpassa cada um dos negócios que aparecem neste horizonte. “Esses negócios identificados no horizonte, uma vez considerados viáveis e interessantes para a *empresa*, passam a ser denominados propósitos da *empresa*” (OLIVEIRA, 1999, p. 119) (Grifo nosso). Esses propósitos são compromissos que a organização se impõe no sentido de cumprir a sua missão. Representam as grandes áreas de atuação. “A identificação dos propósitos se torna interessante à medida que a missão é um negócio extremamente amplo e dificilmente será alcançado como um todo” (OLIVEIRA, 1999, p. 120). Dessa forma, a missão deve ser entendida como uma identificação a ser seguida, e não como algo específico a ser alcançado.

Nesse sentido, da mesma forma que na “*empresa*”, a missão de uma instituição de ensino deve contemplar o objetivo central, as grandes estratégias e as políticas (diretrizes). Conforme Bodini (2000b, p. 5):

A “missão da universidade” permeia todas as decisões estratégicas. Proporcionando a instituição senso de oportunidade, direção, importância e conquista. Devendo ser escrita pela comissão de planejamento, somente após consulta a comunidade acadêmica. Uma missão bem definida deve ser orientada pelo mercado, realizável, motivadora, específica e com visão de crescimento.

Segundo Franco (1998), a missão de cada instituição:

Define suas diferenças, demonstrando suas necessidades sociais e identificando os alunos que a IES procura servir, além de refletir suas tradições e sua visão de futuro. A missão necessita ser aceita por todos, de modo que todos lutem para torná-la realidade.

Ainda, conforme Franco (1998), três fatores são importantes para bem definir a missão de uma instituição de ensino:

- Definir o desempenho de uma instituição por aquilo que ela sabe fazer melhor, para realmente poder fazer bem-feito, é condição elementar à IES;

- Olhar para fora, para divisar oportunidades e necessidades, a fim de que a missão da instituição de ensino superior venha ao encontro dessas oportunidades e necessidades;

- Reconhecer, com muita precisão, aquilo em que realmente crê; portanto, “[...] neste sentido a missão não é algo impessoal” e, sim, fruto da crença coletiva daqueles que fazem a instituição de ensino.

No caso de uma instituição de ensino confessional, o **modelo de gestão** adotado, seja no **plano estratégico** ou no **projeto pedagógico**, deve contemplar não somente as influências e objetivos emanados da confessionalidade e da missão, mas, principalmente, deve ser estruturado de forma a atender aos interesses do “público” externo e do mercado. Para Tachizawa e Andrade,

[...] integrar o cliente e unir os interesses deste aos objetivos preestabelecidos no plano estratégico/projeto pedagógico da instituição de ensino, refluiriam os *resultados* que assegurariam o cumprimento da missão, e sobretudo a sobrevivência, que é a garantia de que a IES preservará o seu *princípio de continuidade* (1999, p. 41).

Com isto, os autores Tachizawa e Andrade entendem que,

[...] cria-se um novo elo que mantém o cliente – a organização empregadora da mão-de-obra formada pela IES – integrado, por sua própria iniciativa, à instituição de ensino. Esse elo permite o *feedback* dos clientes para ajustar o plano estratégico e o correspondente projeto pedagógico às expectativas e necessidades do mercado (1999, p. 41).

Já o resultado financeiro - o lucro, passaria a ser mera decorrência do alcance desses resultados.

No que se refere ao **objetivo principal da organização**, pode ser definido como o alvo ou ponto que se pretende atingir. Os objetivos além de guiar as ações, também servem para estimulá-las.

Neste nível trabalha-se de maneira mais ordenada os aspectos não quantificáveis, através da identificação e qualificação das expectativas e

setores de atuação estabelecidas no nível anterior (missão da empresa). Não existe, nesse nível, a preocupação de quantificar os resultados esperados nem estabelecer o período de tempo para a sua realização, mas inicia-se a análise da disponibilidade dos recursos e as atribuições das áreas envolvidas no processo (OLIVEIRA, 1999, p. 151).

No caso das instituições de ensino, um dos objetivos, assim como a empresa, é o de satisfazer as necessidades de seus “clientes” seja ele interno (professores e funcionários), externo (estudante e comunidade) ou final (profissional formado). “Devem prestar serviços de ensino, de pesquisa e de extensão de qualidade e, concomitantemente, assegurar um bom ambiente de trabalho para os funcionários” (TACHIZAWA e ANDRADE, 1999, p. 37).

No setor educacional, considera-se “**cliente**” não só os estudantes, mas todas as pessoas envolvidas no processo educacional, que estejam dentro ou fora da instituição de ensino. Os “clientes” podem ser classificados em: “*cliente*” *externo* – aluno/consumidor; “*cliente*” *interno* - professores, funcionários e estudantes; “*cliente*” *final* – profissional formado ou o mercado. “Os estudantes podem ser considerados, ainda, “*clientes*” *intermediários*, enquanto alunos, convivendo com a instituição de ensino e recebendo conhecimentos ao longo do processo ensino-aprendizagem” (Grifo nosso) (TACHIZAWA e ANDRADE, 1999, p. 40). Porém numa universidade confessional, deve-se observar que:

[...] não pretende simplesmente a produção de profissionais, senão a formação integral de homens e mulheres que sejam capazes de desenvolver suas respectivas atividades profissionais dentro de parâmetros de autêntica excelência humana, pessoal e profissional (TEIXEIRA e AUDY, 2006, p. 454-455).

Além do profissional formado, segundo Tachizawa e Andrade (1999), “as organizações empregadoras dos alunos formados pelas instituições de ensino, podem ser consideradas também como “*clientes*” *finais* (ou mercado)”.

Os **fornecedores** são as entidades/agentes que fornecem recursos à instituição de ensino na forma de bens, serviços, capital, materiais, equipamentos e demais recursos, que por sua natureza constituem os **insumos** necessários às atividades internas das instituições de ensino (TACHIZAWA e ANDRADE, 1999, p. 40). Nesse contexto, o professor, por ser detentor do conhecimento a ser transmitido ao estudante, pode ser considerado como principal fornecedor da instituição de ensino.

O **mercado** é o conjunto de clientes externos, constituído das organizações que irão absorver os profissionais formados e colocados disponíveis pelas instituições de ensino. Dessa forma, empresas públicas e privadas, indústrias manufatureiras, organizações governamentais e demais entidades, que constituem os diferentes saberes da economia, são os clientes finais do “produto” (profissional formado) colocado à disposição da comunidade.

Já por “**produto**”, em sentido amplo, considera-se “o resultado de uma série de atividades realizadas internamente na instituição de ensino, entende-se o profissional formado de acordo com as especificações sinalizadas pelo mercado”. Em sentido estrito, “poderiam ser considerados produtos ou serviços educacionais, como os resultados de pesquisa, serviços de consultoria e outros serviços demandados pela comunidade” (TACHIZAWA e ANDRADE, 1999, p. 40).

No campo da administração, produto pode ser definido por “aquilo que é capaz de satisfazer uma necessidade. Essa necessidade representa, em uma pessoa, um sentido de carência que produz um desconforto e um desejo de aliviá-lo” (OLIVEIRA, 1999, p. 295).

Por último, no caso das universidades confessionais, outro elemento que não pode ser deixado de lado ao caracterizar uma IES, é o **caráter social**, uma vez que buscam reafirmar as suas raízes através da confessionalidade e do carisma, porém, “seguindo às vezes por caminhos divergentes em termos operacionais” (TEIXEIRA e AUDY, 2006, p. 454). Dessa forma, o social aparece no formato de solidariedade e de ações distintas interna e externamente à instituição. Já no caso das IES privadas (mercantis), o caráter social é, em algumas instituições, “mascarado” através do que chamamos de responsabilidade social, termo comum no ambiente empresarial, muitas vezes utilizado mais como uma estratégia de *marketing* do que como elemento de cunho social.

2.1.4 O enfoque burocrático, político e acadêmico

Como citado anteriormente, a universidade pode ser estudada sob três diferentes enfoques: o burocrático, o político e o acadêmico.

O **enfoque burocrático** é considerado por alguns autores como Perrow (1981), como a forma mais eficaz de estudar e solucionar problemas. Sob o enfoque burocrático, é possível analisar questões do ambiente acadêmico como: à divisão de trabalho e dos cargos, a existência de regras hierarquizadas que podem ser responsáveis por erros de aplicação da administração ou a sobra de poder.

Na teoria das organizações, a burocracia como modo de operação tem sido profundamente estudada segundo suas características estruturais ou funcionais e seus objetivos. “A linha de estudos que mais progrediu foi a que focaliza a burocracia como forma de operação, aprofundando-se no que se refere às suas disfunções, bem como às suas possibilidades de melhoria enquanto sistemas” (ETZIONI, 1967). Assim, várias são as maneiras de pôr em foco as universidades. Vendo-as, porém, como modo de operação, pode-se revelar as características que as identificam como organizações burocráticas e aquelas que as diferenciam.

Dentro dessa visão de organização, a universidade pode ser classificada como um tipo especial de burocracia, tendo em vista a semelhança de sua estrutura com as burocracias de governos e organizações privadas. “Os aspectos que as diferenciam podem ser: o tipo de pessoal, de produto e o modo como se organizam” (TACHIZAWA e ANDRADE, 1999, p. 264).

Mesmo estando presente nas universidades, o modelo burocrático isolado não representa a totalidade da organização, uma vez que a universidade por ser considerada uma organização complexa, com existência de normas, hierarquia e quadro especializado, extrapolando, assim, as características de uma organização burocrática. Dessa forma, o modelo burocrático não privilegia os processos dinâmicos da organização, além do mais, várias características da universidade são conflitantes com esse modelo.

O **enfoque político** tem por objetivo complementar o modelo burocrático. Através do modelo político “a universidade é vista como um sistema político em miniatura, com a dinâmica de grupo e conflitos semelhantes àqueles ocorridos em cidades, estados e em outras situações políticas” (TACHIZAWA e ANDRADE, 1999, p. 267). Através do enfoque político,

[...] há condições de se compreender como a estrutura social da universidade influi no processo de decisão, de que forma as pressões políticas se aplicam aos encarregados de decidir, como se formam as decisões através do conflito e como se implementam as políticas formuladas (TACHIZAWA e ANDRADE, 1999, p. 267).

Segundo Baldrige *et al.* (1982), o modelo político permite cinco pautas de análise sendo elas:

1) *Estrutura social* – as organizações acadêmicas são fragmentadas em grupos com estilos de vida e interesses políticos diferentes, o que pode levar ao conflito;

2) *Articulação de interesses* – é um processo fundamental, pois um ou outro grupo pode influir de forma efetiva na ação da tomada de decisão;

3) *Cenário legislativo* – os corpos legislativos da universidade respondem às pressões que sobre eles são exercidas e tentam transformar o conflito em uma política viável;

4) *Formulação de políticas* – a política resultante é o clímax oficial do conflito e representa uma decisão autoritária e obrigatória de comprometer a organização com uma série de ações;

5) *Execução da política* – pode gerar novas tensões, com novos interesses criados, que instigam um ciclo renovado de conflitos políticos.

Assim, segundo Marcelino (2000) “verifica-se que existem várias características das organizações universitárias que se conflitam tanto com o modelo burocrático quanto com o político”. Já Minogue (1981) acredita que isto se dá devido às origens das universidades, que se denomina de organizações corporativas. “As universidades contradizem-se na medida em que são induzidas a formalizar-se como uma organização burocrática, conservando, porém, os seus valores de corporação”.

Baldrige *et al.* (1982), Minogue (1981) e Oliveira (1984) consideram que, além do enfoque burocrático e político, é preciso considerar o **enfoque acadêmico**, cujas características e valores se aproximam aos dos seus membros muito mais do que dos seus pares e da disciplina, do que da própria organização.

Para Oliveira (1984), um ponto importante do enfoque acadêmico é a conversão da universidade de uma instituição de ensino, para um centro de pesquisa, que ocorreu devido à associação entre ciência do século XIX e as universidades. Essa associação proporcionou uma mudança na estrutura organizacional das universidades. Segundo Tachizawa e Andrade (1999, p. 270), “além das atividades de ensino, elas passaram a realizar, ao mesmo tempo, as

funções de produção e difusão do conhecimento, tornando-se, em razão da divisão de tarefas, cada dia mais profissionalizadas”.

Outro ponto que é citado pelos autores Tachizawa e Andrade (1999), é de que a profissionalização decorrente da expansão das funções da universidade, suprime o trabalho acadêmico de cunho amadorístico, uma vez que a organização universitária, passa a controlar as titulações e o acesso às funções. Já no ambiente externo, as universidades passam a influir na sociedade através da definição dos objetivos e na forma de trabalho de outras organizações, sendo responsáveis pelo credenciamento das pessoas que irão desenvolver atividades nas organizações externas. Além disso, Baldrige *et al.* (1982) “consideram a universidade uma organização fragmentada, por possuir um quadro de pessoal ‘fragmentado’, em decorrência do alto grau de especialização dos docentes”. Como as universidades são influenciadas pela presença de profissionais com especializações diferenciadas observa-se que esses se identificam mais com a sua disciplina do que com a profissão ou a organização. Nesse sentido, Schwartzman (1980) acredita que “na organização em que a influência profissional é alta e existem vários grupos profissionais, a organização estará dividida pelo profissionalismo”.

Já no nível de comunicação de resultados, as descobertas científicas são produtos da colaboração social e estão destinadas à comunidade. Além disso, para Tachizawa e Andrade (1999, p. 271), através do enfoque acadêmico é possível observar a questão do desinteresse que é visto como um elemento institucional básico, representado pela integridade moral do acadêmico, estando alicerçado no caráter público e testável da ciência. Este fato “justifica-se pela necessidade de prestação de contas perante os pares e pelo compromisso com o avanço da ciência”.

Além disso, segundo Marcelino (2000), no enfoque acadêmico existe a questão do ceticismo organizado, que pode ser “entendido como um mandato, ao mesmo tempo metodológico e institucional, que preconiza o exame imparcial das crenças de acordo com critérios empíricos e lógicos”. O que segundo Tachizawa e Andrade (1999, p. 271), “o exercício desta atitude, por parte do acadêmico, pode ameaçar a distribuição do poder vigente, o que ocasiona a sua limitação em sociedades totalitárias em que impera a centralização do controle institucional”.

Para Schwartzman e Castro:

Na prática, muitos desses valores são constantemente questionados pelas definições e limitações organizacionais, pelas exigências das agências de financiamento, pelos choques entre valores acadêmicos e os valores da burocracia, ou mesmo pela coexistência de múltiplas lealdades. Tais normas, tacitamente esposadas pela grande maioria dos cientistas, também vão entrar em conflito, em nível individual, com outros valores e prioridades dos pesquisadores relacionados com a própria afirmação científico-profissional e sua carreira (1988, s/p).

Verifica-se pelo exposto, que existem várias características das organizações que se confirmam através do enfoque burocrático, político e acadêmico, criado assim, conflitos de interesse como fatores preponderantes que interferem permanentemente no processo decisório das instituições de ensino superior.

2.2 TEORIA SISTÊMICA: NOVOS PARADIGMAS, NOVA PERCEPÇÃO E NOVAS AÇÕES DA UNIVERSIDADE

Inicialmente precisamos saber o que se deve entender pela palavra sistema. A palavra sistema significa um conjunto de partes coordenadas entre si. Ou, a combinação de partes intimamente relacionadas de modo que concorram para certo resultado. Os autores Johnson *et al.* (1963) definem sistema como: “um todo complexo e organizado, uma reunião de coisas ou partes formando um todo unitário e complexo”. Para eles o sistema tem uma idéia de plano, método, ordem, arranjo. Dessa forma, o contrário de sistema seria o caos. Para Oliveira (2001), sistema é um “conjunto de partes interagentes e interdependentes que conjuntamente, forma um todo unitário com determinado objetivo e efetua determinada função”.

Segundo Chiavenato é:

- a) *um conjunto de elementos* (que são partes ou órgãos componentes do sistema), isto é, os subsistemas;
- b) *dinamicamente inter-relacionados* (isto é, em interação e interdependência), formando uma rede de comunicações e relações em função da dependência recíproca entre eles;
- c) desenvolvendo uma atividade ou função (que é a operação, atividade ou processo do sistema);
- d) *para atingir um ou mais objetivos ou propósitos* (que constituem a própria finalidade para a qual o sistema foi criado) (grifos do autor) (1994, p. 58-59).

Em função dessas quatro características, o sistema funciona como um todo organizado logicamente. Este aspecto de totalidade (total) e de integridade (integrado) é o fundamento de um sistema, no qual o todo é maior (ou diferente) do que a soma de suas partes. Para poder funcionar, todo sistema apresenta os seguintes parâmetros:

- a) *Entradas ou insumos (inputs)*: todo sistema recebe ou importa do ambiente externo insumos de que necessita para poder operar. Nenhum sistema é auto-suficiente ou autônomo. Esses insumos podem entrar na forma de recursos, energia ou informação;
- b) *Operação ou processamento*: todo sistema processa ou converte suas entradas através dos seus subsistemas. Cada tipo de entrada (sejam recursos materiais, como máquinas e equipamentos ou materiais; sejam recursos humanos, como mão-de-obra; sejam recursos financeiros, como dinheiro e créditos) é processado através de subsistemas específicos, ou seja, especializado no processamento daquele tipo de entrada;
- c) *Saídas ou resultados (outputs)*: todo sistema coloca no ambiente externo as saídas ou os resultados de suas operações ou de seu processamento. As entradas devidamente processadas e convertidas em resultados são exportadas de novo ao ambiente. As saídas – na forma de produtos ou serviços prestados, ou na forma de energia ou informação – são decorrentes das operações ou processamento realizados pelos diversos subsistemas em conjunto;
- d) *Retroação ou realimentação (feedback)*: é a reentrada ou retorno no sistema de parte de suas saídas ou de seus resultados, que passam a influenciar o seu funcionamento. A *retroação* é, geralmente, uma informação ou energia de retorno que volta ao sistema para realimentá-lo ou para alterar o seu funcionamento em função dos seus resultados ou saídas. A *retroação* é, basicamente, um mecanismo sensor que permite ao sistema orientar-se em relação ao ambiente externo e verificar os desvios que devem ser corrigidos, a fim de que possa alcançar seu objetivo;
- e) *Entropia*: corresponde à terceira lei da Termodinâmica. É o processo pelo qual o sistema tende à desintegração, à deteriorização, à desorganização e a à perda de energia quando os seus subsistemas ou partes não estão adequadamente inter-relacionados (grifos do autor) (CHIAVENATO, 1994, p. 59).

A teoria dos sistemas, num sentido social, foi exposta pelo biólogo Ludwig Von Bertalanffy⁹¹ a partir de 1920. Entretanto, segundo consta, antes dele alguns pensadores, como o filósofo alemão Gottfried Wilhelm Leibniz⁹² e o socialista alemão Karl Marx⁹³, haviam abordado o assunto. Assim, se aceita o pioneirismo de Bertalanffy na criação da teoria geral dos sistemas.

⁹¹ Ludwig Von Bertalanffy, biólogo canadense, nasceu em Atzgersdorf, na Áustria em 1901. Em 1941 foi professor em Viena. A partir de 1961 começou a lecionar em Ottawa e em Edmonton, na Universidade de Alberta, no Canadá. Fez estudos de Fisiologia e Biofísica, interessando-se pela teoria dos sistemas. É considerado um dos primeiros divulgadores dessa teoria. De seus trabalhos sobre a teoria dos sistemas destaca-se o livro editado em 1968, *General System Theory* (SILVA, 2000, p. 198).

⁹² (1646-1716).

⁹³ (1918-1883).

Niklas Luhmann, considerado um dos mais importantes teóricos alemães na contemporaneidade, traz uma contribuição mais significativa com a renovação da teoria dos sistemas, baseada numa mudança de paradigma: “passar da distinção do todo e das partes, para a distinção de sistema e entorno, tendo como referência o conceito de complexidade” (NEVES e NEVES, 2006, p. 182). Nesse sentido, transfere as descobertas e invenções conceituais da teoria dos sistemas para o campo da sociologia, onde a teoria da autopoietica passa a ser utilizada como um método de observação social e um importante instrumento de investigação da realidade. Segundo Neves e Neves (2006, p. 182) “Luhmann parte a teoria dos sistemas da vertente parsoniana do estrutural-funcionalismo⁹⁴, na qual a noção de sistema é central para a compreensão da extrema complexidade do mundo: sua função é a redução da mesma”.

Dessa forma, Luhmann coloca as seguintes questões:

Como podem os sistemas sociais serem concebidos como sistemas fechados que só podem operar de forma auto-referencial? Quais são, para esses sistemas, os elementos últimos, não mais passíveis de serem decompostos? Como é possível explicar que sua autopoiesis funciona sem contato cognitivo com o ambiente, mas com acoplamento estrutural⁹⁵ a ele e pode ser evolutivamente exitosa? É o acoplamento estrutural a um ambiente não acessível cognitivamente um conceito com o qual se pode esclarecer a relação entre sistema social e consciência ou entre sistema social e indivíduo? (1997, p. 57).

⁹⁴ Na sociologia, Parsons, em sua clássica obra “A Estrutura da Ação Social” (1937) entende o sistema social composto por peças, à semelhança de um sistema mecânico, mutuamente dependentes. Ao anunciar que há uma estrutura que socializa os indivíduos, remete aos conceitos de Durkheim, que o precedeu e que afirmou que as instituições sociais, como a família, a escola e as organizações de trabalho, possuem a função de socializar o indivíduo, propiciando condições para que ele tenha uma vida em sociedade (DUBET, 1994). Em sua obra, Parsons (2001) combina o conceito de “estrutura” e o conceito de “função” no estruturalismo e no estrutural-funcionalismo, respectivamente. Segundo Giddens (2001, p. 138) no estrutural-funcionalismo, “[...] será a ‘função’, e não a ‘estrutura’, o instrumento ao qual se atribui um papel explicativo quando nossa atenção se volta para além das aparências superficiais”. A noção de estrutura no estrutural-funcionalismo não tem caráter explicativo. Ela é apenas o aspecto observável e descritível na superfície dos conjuntos humanos organizados, enquanto que no estruturalismo supõe-se que há uma estrutura subjacente que explica as aparências na superfície. A “estrutura” na perspectiva estrutural-funcionalista, “[...] refere-se a um padrão discernível em aspectos particulares da superfície, ou seja, nas relações sociais em geral, ou na organização de instituições em uma sociedade global” (GIDDENS, 2001, p. 138). Assim, no estruturalismo a estrutura subjacente explica o visível e no estrutural-funcionalismo a explicação é dada pela função. A utilização difusa do termo “estrutura” para fazer referência a um “padrão discernível”, evidencia o quanto, na literatura funcionalista, o termo “estrutura” é empregado como equivalente ao termo sistema. Giddens se ocupa dessa distinção: “Se um padrão representa uma organização duradoura de ‘peças’, então tudo o que se tem a fazer é injetar um ‘funcionamento’ em tal padrão para que a ‘estrutura’ se transforme em um sistema” (2001, p. 138).

⁹⁵ O acoplamento estrutural se constitui em uma operação própria de sistemas autopoieticos, autodeterminados estruturalmente com base em seu fechamento operacional, o que exclui o fato de que os elementos do ambiente possam determinar o que acontece ao sistema. Sendo assim, o acoplamento estrutural se estabelece como a relação entre um sistema e os elementos do ambiente (TYBUSCH e FLORES, 2007, p. 123). O pé está sempre se ajustando ao sapato e vive-versa. É uma boa maneira de dizer que o meio produz mudanças na estrutura dos sistemas, que por sua vez age sobre ele, alterando-o, numa relação circular. A esse fenômeno, Maturana e Varela deram o nome de acoplamento estrutural (MARIOTTI, s/d, p. 7).

Segundo Santos (2003): “Para dar conta destas questões Luhmann esforçou-se por desenvolver uma teoria geral dos sistemas sociais, compreendendo-os como sistemas de comunicação autopoieticos”.

O enfoque da relação sistema/entorno busca definição das qualidades envolvidas nas trocas energéticas e informacionais. Segundo Neves e Neves (2006, p. 187) o que perpassa as disciplinas e que deu força a teoria geral dos sistemas foi de que “há sistemas que, na sua interação com o entorno, constroem formas internas para sua manutenção, buscando um equilíbrio com o entorno, não no sentido da morte termina, mas promovendo transformações adaptativas dinâmicas”. Dessa forma, o sistema tem que conviver constantemente com ruídos caóticos o que exige processos como descarte, ignorância, indiferença ou aproveitamento. Com isto, o sistema deixa de se organizar através da ordem e faz emergir a desordem.

O entorno é sempre mais complexo que o sistema: “engloba todas as possíveis relações, os possíveis acontecimentos, os possíveis processos. A diferenciação entre sistema e entorno ocorre quando o sistema passa a atuar seletivamente” (NEVES e NEVES, 2006, p. 192).

O sistema opera de maneira seletiva, tanto no plano das estruturas como no dos processos: sempre há outras possibilidades que se possam selecionar quando se busca uma ordem. Justamente porque o sistema seleciona uma ordem, ele mesmo se torna complexo, já que se obriga a fazer uma seleção da relação entre seus elementos (LUHMANN, 1996, p. 137).

Tais concepções sugerem outra visão da sociedade, na qual deve ser considerada a complexidade do sistema auto-referenciado, quer dizer, um sistema que atua no sentido de se diferenciar de seu entorno e não um sistema conduzido por sua função ou pela estrutura subjacente. Ainda assim, a noção de entorno ou meio ambiente deve ser considerada ambigualmente: ora como sistema e ora como entorno. Depende apenas da definição ou distinção que lhe dá o observador que é introduzido no sistema. E é próprio dos sistemas se estruturarem no sentido de se constituir e se conservar distintos de seu entorno. Dito de outro modo, a premissa de todo funcionamento do sistema é diferenciar-se do entorno (LUHMANN, 1996, p. 40). Assim, segundo Neves e Neves (2006, p. 188), “todo sistema diferencia-se dinamicamente de outro, e suas propriedades não se referem à sua massa, sua “grandeza” está no número de distinções feitas”.

A biologia traz uma abordagem que leva em conta a fenomenologia da célula como sendo um processo integrado, auto-organizado e que mantém um equilíbrio dinâmico com o meio (NEVES e NEVES, 2006). Estas características estão presentes também na teoria biológica de Humberto Maturana e Francisco Varela (1997) “cujo conceito fundamental diz respeito à auto-organização dos processos celulares, um fenômeno que denominaram autopoiesis⁹⁶: os sistemas se definem (criam identidades) a partir de suas próprias operações”. Maturana e Varela deram um novo significado para o conceito de auto-organização ao desenvolverem a noção de autopoiesis para descrever a teia da vida e como os seres vivos mantêm a identidade de suas espécies. Para eles, os seres vivos seriam sistemas autopoieticos, por que reproduzem todas as unidades elementares de que se compõem, delimitando as fronteiras com o ambiente, o que é identificado como a capacidade de forjar identidade. Com isso, os sistemas vivos são descritos como sistemas fechados⁹⁷⁹⁸ na sua auto-referencialidade, orientados para a manutenção de sua identidade. Segue-se, portanto, “um processo de autoprodução de componentes, capaz de dar sentido às informações do entorno e, por isso, distinguir-se do mesmo” (NEVES e NEVES, 2006, p. 189).

Conforme Luhmann, ao sugerir tratar sistemas vivos como sistemas autopoieticos, Maturana e Varela apresentam uma inovação teórica que:

Consiste na transposição do conceito de auto-organização do nível das estruturas para o nível dos elementos, ou seja, [...] tudo o que funciona como unidade para um sistema (estruturas, elementos, mas também o próprio sistema e o ambiente do sistema) precisa ser produzido através do próprio sistema (LUHMANN, 1997b, p. 66).

⁹⁶ A palavra “autopoiesis” tem sua origem do grego: *auto* (por si só) + *poiesis* (produção). Este termo foi proposto por Humberto Maturana e Francisco Varela. A história de sua concepção, como conceito e como neologismo, encontra-se contada pelos próprios autores em Maturana e Varela (1979, 1995, 1997). Os autores conservaram, em espanhol, os dois termos gregos: autopoiesis; em inglês, da mesma forma: autopoiesis; em português, encontramos grafadas de duas formas autopoiese e autopoiesis, [...]. (Cf. RODRIGUES, 2006, p. 57).

⁹⁷ Os sistemas podem ser fechados ou abertos, dependendo de duas circunstâncias: a) *permeabilidade* ou *abertura* de suas *fronteiras* ou de seus *limites*. Quanto maior a permeabilidade, maior o intercâmbio entre o sistema e ao ambiente que envolve externamente. O sistema é *fechado* quando tem pouquíssimas entradas ou saídas em relação ao ambiente, e é *aberto* quando tem muitíssimas entradas e saídas em relação ao ambiente; b) [...] os *sistemas fechados* – e nunca há um sistema absolutamente fechado ou hermético – são aqueles em que as entradas ou saídas são limitadas e perfeitamente previsíveis, guardando entre si uma relação de causa e efeito que pode ser conhecida. São os *sistemas mecânicos* ou *determinísticos*. Os *sistemas abertos* possuem uma variedade enorme de entradas e saídas, nem sempre bem conhecidas graças ao seu intenso intercâmbio com o meio ambiente. São os *sistemas vivos* ou *orgânicos*, mais complexos e de difícil caracterização (grifos do autor) (CHIAVENATO, 1994, p. 60-61).

⁹⁸ Cabe salientar que, tal fechamento não significa um total isolamento com o meio ambiente, mas sim, um fechamento operacional recursivo.

Para Santos (2003, p. 62) “a noção de diferenciação é central para a compreensão da sociedade na perspectiva da teoria dos sistemas sociais autopoieticos”. Luhmann faz uso dessa definição para ampliá-la aos sistemas sociais, porém, compreende as ressalvas de Maturana e Varela de que as observações e formulações científicas desenvolvidas no âmbito da biologia se restringem aos sistemas vivos microscópicos.

Apesar disso, Luhmann encontra no conceito de autopoiesis a chave para explicar a auto-referencialidade dos sistemas sociais. Segundo Curvello (2001), para o autor o processo de autopoiesis pode ocorrer de três diferentes maneiras: autopoiesis dos sistemas vivos (vida e sistemas vitais), autopoiesis dos sistemas psíquicos (que se traduz via consciência) e autopoiesis dos sistemas sociais (que se opera via comunicação). Dessa forma, Luhmann vai centrar suas análises nos sistemas sociais. Para ele, “a sociedade é um sistema auto-referente e autopoietico que se compõe de comunicações” (LUHMANN, 1990, p. 25). Segundo Luhmann, sem comunicações não existem sistemas sociais.

Segundo Santos, Luhmann propõe uma análise multinível onde:

No primeiro nível temos os sistemas em geral, tratados pela teoria geral dos sistemas; no segundo nível os sistemas auto-referenciais e no terceiro nível os sistemas sociais autopoieticos, que podem ser distinguidos em três tipos: o sistema societal (a sociedade), os sistemas de interações e os sistemas organizacionais (as organizações formais) (2003, p. 72).

O tema complexidade⁹⁹ também foi tratado por Luhmann, recebendo um aprimoramento metodológico coerente com sua teoria dos sistemas autopoieticos, operacionalmente fechado, funcionalmente diferenciado. Dessa forma, “o sistema que contém em si sua diferença é um sistema autopoietico, auto-referente e operacionalmente fechado e que se constitui como tal, reduzindo a complexidade do entorno” (NEVES e NEVES, 2006, p. 192).

Os sistemas sociais lidam com a questão da redução da complexidade. Dessa forma, segundo Neves e Neves (2006) “se, de um lado, operam para a redução da complexidade, por outro, eles também constroem sua própria

⁹⁹ Algo é complexo, quando, no mínimo, envolve mais de uma circunstância. Porém, complexidade, segundo Luhmann, não pode ser confundida com complicação. “Conforme Luhmann, uma relação é complexa quando composta de tantos elementos que estes só podem relacionar-se entre si através de um processo de seleção. A complexidade pressupõe sempre um procedimento de redução que oferece um modelo de seleção de relações e exclui provisoriamente outras possibilidades” (*apud* SANTOS, 2003, p. 72).

complexidade”. Para que isto aconteça, “o sistema precisa fechar-se operacionalmente em relação ao entorno, produzindo seus próprios elementos, (autopoiésis) operando, assim, a construção de sua própria complexidade. E, sem dúvida, é nesse processo que ocorre a evolução” (NEVES e NEVES, 2006, p. 192).

No entanto, como diz Luhmann, os sistemas autopoiéticos “operam num mundo sem o qual não poderiam existir e todas as suas operações pressupõem, a cada momento, um acoplamento estrutural a este mundo” (LUHMANN, 1997b, p. 53). Portanto, segundo Santos:

[...] a noção de acoplamento estrutural, decorrência obrigatória da própria auto-referência, é o que dá consistência à teoria dos sistemas autopoiéticos: o fechamento operacional característico da reprodução autopoiética torna-se compatível com a existência de interdependências regulares entre os sistemas e o ambiente através do acoplamento estrutural, quando “os efeitos do ambiente aparecem no sistema como informação e podem ser processados nele como tal” (LUHMANN, 1997 *apud* SANTOS, 2003, p. 64-65).

Outro ponto importante é de que cada sistema é constituído de vários subsistemas, os quais podem ser desdobrados em outros subsistemas componentes, e assim por diante. “O sistema decompõe-se, de um lado, em subsistemas e, de outro, em elementos e relações” (NEVES e NEVES, 2006, p. 193). Por outro lado, “cada sistema faz parte integrante de um sistema maior, que constitui o seu ambiente externo” (CHIAVENATO, 1994, p. 61).

Luhmann então define complexidade: “quando num conjunto inter-relacionado de elementos já não é possível que cada elemento se relacione em qualquer momento com todos os demais, devido a limitações iminentes à capacidade de interconectá-los” (NEVES e NEVES, 2006, p. 193).

Mas o que é complexidade? Luhmann ao introduzir a figura do observador no sistema complexo define: “Complexidade não é uma operação, não é nada que um sistema faça ou que nele ocorra, mas é um conceito de observação e de descrição (inclusive de auto-observação e auto-descrição)”. Nesse sentido, “a forma de complexidade é pois a necessidade de manter uma relação de elementos apenas seletiva, ou seja, a organização seletiva da autopoiésis do sistema” (LUHMANN, 1999, p. 136 *apud* NEVES e NEVES, 2006, p. 195-196).

Segundo Neves e Neves para Luhmann a complexidade organizada trata:

as diferentes características como sentido, auto-referência, reprodução autopoietica, fechamento operacional, com a monopolização de um tipo de operação próprio, a comunicação, levam um sistema social (da sociedade) a construir sua própria complexidade estrutural e assim organizar sua própria autopoiesis (2006, p. 194).

Já a teoria social encontrou, segundo Luhmann, dois problemas, o “limite” de conexões de relações obrigando a seleção e o fator “tempo”. Com relação ao fato tempo, Luhmann faz um desdobramento onde: “A complexidade, dissolvida na dimensão tempo aparece não só como uma seqüência temporal de diferentes acontecimentos, mas, ao mesmo tempo, como uma simultaneidade” de acontecimentos e não ocorridos” (LUHMANN, 1999, p. 140 *apud* NEVES e NEVES, 2006, p. 197).

Referente aos sistemas altamente complexos, Luhmann relaciona dois aspectos importantes: o alto grau de auto-referência das operações e à representação de complexidade na forma de sentido. Segundo ele:

A recursividade da autopoiesis da sociedade não está organizada por resultados causais (*outputs* como *inputs*) e também não na forma de resultados de operações matemáticas, mas de forma reflexiva, isto é, mediante a aplicação de comunicação sobre comunicação (LUHMANN, 1999, p. 140 *apud* NEVES e NEVES, 2006, p. 197).

As formas como sistemas distintos lidam com a complexidade do entorno e deles mesmos, “depende de sua estrutura, desenvolvida no processo evolutivo de sua concretização. A essas estruturas correspondem códigos específicos que promovem o fechamento operacional do sistema” (NEVES e NEVES, 2006, p. 199). Nesse sentido, e exemplificando, relativo à educação (universidades) está o código ser/não ser, à economia (empresas) ter/não ter. “A continuidade do processo evolutivo da sociedade moderna através da diferenciação funcional, vai originar entre outros, o sistema educacional e, internamente a ele, o subsistema de educação superior e todos os seus subsistemas” (SANTOS, 2003, p. 62-63).

Assim, segundo Neves e Neves (2006, p. 202) “a complexidade então é o próprio motor do fechamento, o sistema fecha-se para acessar, e age criteriosamente diferenciando o mundo, de acordo com o código interno, pressupondo uma redução de complexidade absurda”. Porém, as formas construídas no interior do sistema, operando autopoieticamente, apresentarão como possibilidade de funcionamento o próprio entorno “[...] os sistemas só podem

construir estruturas que são compatíveis com o entorno [...]” (LUHMANN, 1996, p. 203).

A análise do pensamento científico de Maturana e Varela nos permite perceber as várias possibilidades de aplicação dos princípios que regem a organização do vivo para a caracterização dos sistemas sociais, como propõem Luhmann, em especial, a educação e a universidade. Na realidade, essas teorias oferecem elementos ricos para uma melhor compreensão da realidade dos sistemas educacionais, da universidade, ou mesmo, de uma empresa como organizações que aprendem.

2.2.1 A universidade como sistema social autopoietico

Através de um enfoque sistêmico, é possível representar uma instituição de ensino como um macrossistema, em contínua troca com o meio ambiente. Segundo Salm, “as universidades, apesar de toda complexidade, são sistemas abertos que influenciam e sofrem influência do meio em que se encontram inseridas”. Desta forma, “as organizações são geradas e envolvidas pelos valores da sociedade que servem ou dominam” (1996, p. 18).

Ao analisar a universidade, sob a ótica da teoria sistêmica proposta por Luhmann, ou seja, como um sistema autopoietico, é possível “visualizar mais adequadamente a sua lógica de funcionamento e assim identificar possibilidades de interação para a superação de problemas [...]” (SANTOS, 2003, p. 80).

Através do conceito de sistema autopoietico a universidade é vista como um sistema fechado uma vez que compreende os princípios da autopoiesis, sendo eles:

- a) é um sistema porque seus componentes manifestam-se de modo processual;
- b) é um sistema fechado porque existe uma circularidade necessária e suficiente de seus componentes, para que toda e qualquer operacionalização com vistas à manutenção do próprio sistema se realize; além disso, que;
- c) seu limite, (a sua fronteira), ou ainda, as suas “bordas” diferenciam-se do meio ambiente (entorno) e que está acoplado, “anichado”; e que;
- d) é um sistema autopoietico porque produz e reproduz a si próprio de forma semântica, ou seja, mesmo sendo um sistema operacionalmente fechado, responde às transformações do meio ambiente em que está

acoplado, a partir de seus próprios componentes operacionais, com vistas a sua permanência como sistema (ROGUIGUES, 2006, p. 60-61).

As organizações como sistemas autopoieticos são geradas e forjadas em torno da comunicação, num processo auto-referente e auto-construído por meio de inúmeras e complexas relações que estabelecem com o meio ambiente.

Para a compreensão da complexidade da sociedade contemporânea – caracterizada por uma hipercomplexidade - Luhmann propõe a idéia de redução, sendo esta, uma das bases dos sistemas autopoieticos, bem como, a função principal dos sistemas sociais específicos, como as universidades, por exemplo, onde a organização procura reduzir a complexidade do mundo, de forma que ela possa ser entendida pelas pessoas (ou, na linguagem de Luhmann, pelos sistemas psíquicos – onde a comunicação está acoplada à consciência). Esta pode ser considerada uma solução paradóxica, uma vez que:

[...] para reduzir a complexidade do ambiente os sistemas precisam aumentar a sua própria complexidade através da diferenciação interna e da criação de novos e sucessivos subsistemas, para os quais os sistemas funcionais funcionam como ambiente, sendo a sociedade (o sistema societal, que compreende todas as comunicações possíveis) o ambiente de todos os sistemas sociais, isto é, o sistema encompassador de todos os demais tipos de sistemas sociais (sistemas funcionais, interações, organizações) (SANTOS, 2003, p. 74).

Nesse sentido, o sistema educacional, devido às exigências de suas operações internas e por exigências da complexidade do sistema societal,

também se diferencia internamente em subsistemas aumentando a sua complexidade: subsistema de ensino-fundamental, subsistema de ensino médio, subsistemas de educação profissional, subsistema de educação superior, etc.). Por sua vez, cada um destes subsistemas diferencia-se também em tantos outros subsistemas quantos forem necessários para dar conta da complexidade que eles têm por função reduzir. Assim, o sistema da educação superior diferencia-se internamente em tantos outros subsistemas: universidades, centros universitários, unidades isoladas. E o subsistema universidade diferencia-se em ainda outros subsistemas: universidades públicas, universidades privadas, universidades confessionais, universidades comunitárias, etc., de acordo com o princípio de seletividade acionado pelo observador e pelo sistema ele mesmo, através de suas operações auto-referenciais [...] (SANTOS, 2003, p. 74).

Através da autopoiesis é possível estudar como as universidades operam nos processos de identificação e de diferenciação, a partir da própria história e da identidade construída. Onde “o sistema garante a sua identidade a partir da

capacidade que tem de se fechar operacionalmente e também abrir-se para a reconstrução de suas estruturas” (TYBUSCH e FLORES, 2007, p. 111-123).

Ao longo da história da universidade, foi construída uma identidade que precisou adaptar-se às transformações do mundo, deixando, nesse processo, de ser uma instituição social e passando a ser uma organização social¹⁰⁰ (CHAUÍ, 2001; MINGUILI *et al.*, s/d). Nesse sentido, é comum observarmos críticas à forma de organização social atual, principalmente quando enquadrarmos a universidade dentro deste formato. Mesmo assim, a universidade, assim como a educação, sempre teve sua identidade fortemente vinculada ao desenvolvimento da sociedade. Segundo Tybusch e Flores (2007) as críticas ocorrem devido ao fato dessas instituições ainda não terem rompido “com o paradigma da razão moderna”, e não se darem conta disto,

produzindo um discurso circular que não encontra solução alguma, não admitindo a necessidade de se enfrentar a complexidade, pois isso exigiria o rompimento de crenças e estruturas há muito tempo enraizadas, imaculadas pela ficção da confiabilidade moderna da verdade, da certeza e da segurança (2007, p. 110).

As mudanças exigidas pelo mundo contemporâneo resultaram na necessidade de que as identidades modernas passem “por um processo de descentralização, deslocando-as e fragmentando-se”. Assim, as identidades são, portanto, contraditórias. “As contradições atuam fora (na sociedade) e dentro da cabeça de cada indivíduo” (TYBUSCH e FLORES, 2007, p. 111-112).

¹⁰⁰ Segundo Chauí (2001) a diferença entre a universidade enquanto instituição social e a universidade enquanto organização social está em: “A instituição social refere-se à finalidade: ações articuladas às idéias de reconhecimento e legitimidade interna e externa”, “A organização social refere-se à instrumentalidade: conjunto de meios administrativos particulares para obtenção de um objetivo particular; operações definidas como estratégias balizadas pelas idéias de eficácia e de sucesso no uso de determinados meios”. “A instituição social é crucial a discussão de sua existência e sua posição histórica na sociedade e em cada momento conjuntural da mesma”, “A organização refere-se à administração que é regida pelas idéias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito”. “A instituição social aspira à universalidade”, “A organização social sabe que seu sucesso e eficácia dependem de sua particularidade”. “A instituição social tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa”, “A organização social tem como referência o mercado e o processo competitivo do mesmo ao fixar seus objetivos particulares”. “A instituição social está inserida na divisão social e política da sociedade e busca definir os princípios universais que lhes permitam analisar as contradições impostas pela divisão social”, “A organização social gera seu espaço e tempo particulares aceitando como dado bruto sua inserção num dos pólos da divisão social e seu alvo não é responder às contradições e sim vencer a competição com seus supostos iguais”. “A instituição social é orientada historicamente pela formação, de seus membros, pela reflexão de seus princípios, pela criação teórica e prática de sua doutrina e pela avaliação crítica e constante de sua ação”, “A organização social não questiona sua própria existência, sua função e o seu lugar nas lutas da sociedade capitalista. Ela julga saber onde, porque, para que existe”.

A universidade, uma vez concebida como um sistema autopoietico do tipo organização educacional, é composta por uma rede de comunicações conectada umas as outras, constituindo assim, a estrutura do sistema e estabelecendo as fronteiras que a diferenciam do ambiente. De acordo com os princípios da auto-referencialidade e do fechamento operacional,

os processos e atividades desenvolvidos na universidade e todas as suas particularidades só adquirem sentido no espaço específico da universidade, a qual, embora esteja vinculada e em contato com outras instituições entidades – outras instituições educacionais, associações e sindicatos de professores, técnicos e estudantes, meios de comunicação social, organismos locais e regionais, órgãos de governo, famílias etc. (ou seja, todas as entidades que se relacionam direta ou indiretamente com a universidade e aquelas a que se vinculam ou são provenientes os estudantes, professores e técnicos) – diferencia-se destas pelo estabelecimento de distinções simbólicas (as fronteiras do sistema) que a distinguem do ambiente (SANTOS, 2003, p. 75).

O elemento constitutivo da universidade são as comunicações produzidas e reproduzidas pela própria operação da universidade, e que se diferencia nos seus subsistemas de ensino, pesquisa e extensão, produzindo uma rede de comunicações que produz a própria estrutura do sistema, assim, construindo sentidos a partir de diálogos e de enunciações nos sistemas e para os sistemas.

Assim como a educação, a universidade pode ser caracterizada como um sistema auto-referencial do qual os elementos interagem, diretamente ou indiretamente com todos os outros e que, no seu operar, produzem propriedades que não podem ser vistas, apreciadas ou reduzidas a nenhuma das partes (ANDRADE *et al.*, 2000). Essa operação autopoietica constituiu-se como uma rede de comunicações específicas e exclusivas do *modus operandi* da universidade.

A universidade enquanto instituição possui redes de conversações¹⁰¹ acadêmico-científicas recursivas e autônomas, que ocorrem entre os seus membros, o que acaba definindo as comunicações da dinâmica autopoietica do sistema. Conforme Andrade *et al.* (2000), nessa perspectiva, a universidade é apresentada como sendo, essencialmente uma rede de conversações acadêmico-científicas que se fundam na liberdade e responsabilidade individual e coletiva, com vistas o empreendimento comum que é a formação do indivíduo, tanto no que concerne ao desenvolvimento do pensamento crítico, como no estímulo da sua criatividade nas

¹⁰¹ Por conversações, assim como está definido por Maturana (1997), entendemos as coordenações de coordenações condutuais consensuais que implicam tanto a reflexão quanto a ação.

ciências, nas artes e no humanismo. “A realização deste empreendimento, na universidade, se faz pela indissociabilidade das atividades de produção, transmissão e socialização do conhecimento que ocorre através das funções de pesquisa, ensino e extensão” (ANDRADE *et al.*, 2000).

No interior das universidades, outras redes de conversações também estão presentes, como aquelas relativas às relações de trabalho, de mando e obediência, ou de disputa de poder. “No entanto, estas conversações não são específicas nem exclusivas do *modus operandi* da universidade. Elas acontecem normalmente em outros espaços societários” (ANDRADE *et al.*, 2000).

As redes acadêmico-científicas (redes de comunicações que se produzem no âmbito das universidades e dos seus subsistemas) são os elementos constitutivos do sistema universitário capaz de gerar o conhecimento e a inovação. Dessa forma, sob uma visão sistêmica, “fica mais fácil entender como uma instituição autônoma e perene como a universidade, vem modificando sua estrutura ao longo dos séculos, em congruência com sua circunstância – a sociedade que a mantém” (ANDRADE *et al.*, 2000). Já, segundo Santos, as inúmeras interações existentes no âmbito do sistema universidade nos permite identificar os padrões que as provocam, apontando para a necessidade:

[...] de reinventar a universidade por meio da diversificação e ampliação das redes de comunicações acadêmico-científicas, estimulando o efetivo intercâmbio e colaboração entre seus integrantes nas diferentes áreas do conhecimento e nos diferentes subsistemas constituintes do sistema universitário (2003, p. 77),

Para Andrade *et al.* (2000) a sinergia entre ensino, pesquisa e extensão gera uma potencialização de competências que se traduzem nos “domínios consensuais de conduta, favorecendo assim a reflexão, a criação de novos problemas e a atitude crítica próprias do fazer universitário”. Para Andrade *et al.* (2000), “esse funcionamento em rede garante uma eficiência que não pode ser reduzida aos parâmetros da lógica do mercado”. Dessa forma, pode-se concluir que a universidade enquanto sistema social autopoietico é ao mesmo tempo produtor e produto. Ou seja, “é o próprio sistema que gera comunicações de acordo com sua própria necessidade de operação e através de suas operações próprias” (SANTOS, 2003, p. 77).

O fechamento estrutural traz para o sistema a necessidade de auto-regulação, lançando mão de um código próprio. Nesse sentido, segundo Luhmann, a condição de fechamento operacional dos sistemas obriga-os a:

Produzir, por si mesmos, tudo aquilo que para eles é informação. Eles constroem ainda, por si próprios, no bojo de um contínuo processamento de informações, as estruturas que para eles têm a finalidade de “conhecimento”. O ambiente não tem nenhuma participação em tudo isso (1997a, p. 43).

Assim, sistemas autopoieticos são sistemas que produzem a si mesmos. Esta capacidade reforça a autonomia organizacional dos sistemas, portanto a universidade enquanto subsistema do sistema social do país, nem sempre legitimam ou reproduzem através de suas redes de conversações, aquelas existentes na sociedade, uma vez que há um processo mecânico de adaptação a um ambiente em rápida transformação, e sim um processo interno de seleção e definição que se estrutura conforme os requisitos sistêmicos da universidade. Nesse sentido segundo Santos:

[...] as mudanças tecnológicas e organizacionais, bem como novas rotinas gerenciais ou novos padrões de qualidade para as atividades acadêmicas não são incorporados pela universidade porque chegou uma nova exigência governamental ou porque alguém trouxe do exterior uma nova escala de atitudes. É a universidade, como sistema social, que determina o que, quando e como uma nova conduta, um novo padrão ou um novo conteúdo comunicativo são legítimos e devem ser incorporados ao seu *modus operandi* (2003, p. 79).

Por outro lado, uma universidade é composta não só por estruturas formais, como também por informais. As formais colaboram com o planejamento, a distribuição de tarefas, a elaboração de recursos e de responsabilidades, porém, são nas redes informais, que acontecem entre seus membros e a comunidade em geral, que são criados contextos de significados para que cooperativamente se possam alcançar os objetivos institucionais, bem como, para que se possam criar as condições para que as mudanças necessárias aconteçam. “Nessa rede informal de conversações estão, não apenas os limites operacionais da rede, mas também o sentido de sua existência ou da existência daqueles que a constituem” (MORAES, 2002, p. 16).

Assim, a vida de uma organização social, como a universidade, está na sua capacidade de auto-organização ou de auto-regulação dessas redes, nas possibilidades de assimilar alterações e de acomodá-las ou reorganizá-las em suas estruturas, na capacidade de auto-organizar-se novamente, de adaptar-se aos novos tempos, a partir das mudanças estruturais internas que permitem a conservação e melhoria da organização. “E tudo isto implica em flexibilização, criatividade, autonomia, aprendizagem contínua e novas estruturas emergentes como características fundamentais dos sistemas vivos” (MORAES, 2002, p. 16).

Com isso, a teoria dos sistemas autopoieticos permite não só a auto-organização, mas a reorganização do todo, contribuindo para a triagem do novo que emerge do entorno, para a identificação de problemas internos que obstruam o funcionamento da universidade, bem como sua atuação como um sistema dinâmico.

2.3 CARACTERIZAÇÃO DA EMPRESA

“As empresas constituem uma das mais complexas e admiráveis instituições sociais que a criatividade e engenhosidade humana construíram”.

Idalberto Chiavenato

Na sociedade contemporânea industrializada em que vivemos, quase todo o processo produtivo é realizado dentro de organizações, ou seja, uma sociedade composta de organizações. Organização “é o arranjo e a obtenção de pessoal para facilitar a realização de algum objetivo de comum acordo, por meio da distribuição de funções e responsabilidade” (SELZNICK, 1948 e 1967 *apud* ETZIONI, 1967, p. 30).

Segundo Chiavenato existem três razões que explicam a existência das organizações:

1. *Razões sociais*: As pessoas são seres gregários que necessitam de relacionamento com outras pessoas para viver. As pessoas se organizam por causa dessa necessidade e procuram as satisfações sociais que somente as organizações podem atender.
2. *Razões materiais*: As pessoas se organizam para alcançar três coisas que isoladamente jamais conseguiriam sozinhas, a saber: a) *Aumento de habilidades*: as organizações possibilitam a ampliação das habilidades das pessoas. Por meio das organizações, as pessoas conseguem fazer as coisas mais eficientemente do que se estivessem trabalhando sozinhas; b)

Compreensão de tempo: as organizações apresentam uma grande capacidade de comprimir o tempo requerido para alcançar um objetivo. Em muitos casos, a redução do tempo disponível para a realização da tarefa é mais importante do que a eficiência. Ao conseguir alcançar objetivos com maior rapidez, as organizações obtêm um ganho de tempo e de esforço extremamente importante nos negócios empresariais; c) *Acumulação de conhecimento:* as organizações dispõem de meios para que as pessoas desfrutem da experiência e vivência dos outros, permitindo que o conhecimento produzido seja acumulado e estocado para uma efetiva comunicação aos demais membros.

3. *Efeito sinérgico:* As organizações apresentam um efeito multiplicador das atividades dos seus membros. Assim, o resultado da tarefa organizacional é mais do que a simples soma das tarefas individuais. A “aritmética organizacional” pode dar um resultado como $2 + 2 = 5$. A palavra *sinergia* provém do grego e significa, literalmente, trabalho conjunto. Existe *sinergia* quando duas ou mais causas produzem – atuando conjuntamente – um efeito maior do que a soma dos efeitos que produziriam atuando individualmente (grifos do autor) (1994, p. 54-55).

Com relação ao efeito sinérgico uma organização pode ser vista como uma estrutura que se reproduz e se visualiza através de um sistema de tomada de decisões, tanto individual como coletivamente. Na medida em que uma organização é bem sucedida, em que consegue atingir os seus objetivos, ela tende a ampliá-los e, portanto, tende a crescer, onde o crescimento leva à novos objetivos. Dentro desse ciclo, é interessante notar que “as organizações não colocam os seus objetivos dentro de si mesmas, pois nenhuma organização existe apenas por existir, mas para atingir certos objetivos para os quais foi constituída” (CHIAVENATO, 1994, p. 55).

Dessa forma, os objetivos organizacionais estão geralmente colocados fora das organizações, isto é, no ambiente em que estão inseridas, na sociedade que as envolve e condiciona o seu comportamento. Para Chiavenato (1994, p. 55) “Um dos principais objetivos das organizações é produzir algo necessário à sociedade”. Ou seja, “se a sociedade absorve e aceita o que é produzido, porque dele necessita para satisfazer suas necessidades, então a organização está prestando uma função social” (CHIAVENATO, 1994)¹⁰². “Para ser bem sucedida, a primeira exigência feita a uma organização é que ela satisfaça alguma necessidade da sociedade onde está inserida” (CHIAVENATO, 1994, p. 55).

¹⁰² As evoluções tecnológicas e organizacionais forçaram a participação das empresas no contexto social como forma de minimizar prejuízos ambientais provocados por sua atuação, ou até mesmo conseqüências sociais e econômicas nas suas regiões de abrangência. Dessa forma, as empresas têm procurado suprir e/ou tornar mais evidente sua atuação social, ou seja, ir além da função social que já faz parte da sua natureza enquanto empresa. Estas ações têm sido denominadas de responsabilidade social pelas empresas, que assume, sob a ótica do setor privado, um aspecto estratégico quando busca financiar causas sociais que vinculam o nome de determinada empresa a um evento, campanha ou obra que beneficie algum segmento da sociedade (também denominado como filantropia empresarial).

Segundo Chiavenato (1994, p. 56) existe uma variedade incrível de organizações onde elas podem dedicar-se tanto à “produção de bens e produtos (como a maioria das empresas industriais)”, como a “serviços especializados muito diversificados (como os hospitais, as universidades e a escola, as clínicas médicas, os partidos políticos, os clubes e associações, as lojas e os supermercados, as igrejas [...])”.

Dentro dessa abordagem segundo Parsons (1960, p. 19) as organizações “são unidades sociais (ou agrupamentos humanos), intencionalmente construídos e reconstruídos, a fim de atingir objetivos específicos”. Em sua teoria estruturalista, Parsons concebe a empresa como um sistema social, reconhecendo que há tanto um sistema formal como um informal dentro de um sistema total integrado.

Segundo Paulré (1992 *apud* PEDROSO; SILVA, 2000, p. 17) “[...] a caracterização da empresa como sistema social supõe reconhecer a existência de capacidades organizadoras internas na organização dela mesma”. Para o autor, “uma empresa é uma realidade social complexa que tanto o pesquisador como o prático devem decompor. Uma empresa é sempre uma mistura de ordens e desordens”. Para Pedroso e Silva (2000, p. 17) “Ela é, em última análise, produto da interação de várias lógicas internas e externas”. Dessa forma, segundo Chiavenato (1994) uma organização nunca constitui uma unidade pronta e acabada, mas um organismo social vivo e sujeito a mudanças.

Assim, para o autor, uma organização formal é caracterizada por regras e regulamentos formalizados por escrito e por estruturas de posições e hierarquia que ordenam as relações entre os indivíduos ou órgãos componentes. A organização formal “tenta regular o comportamento humano para o alcance eficiente dos objetivos explícitos, tornando-se um caso de estudo especial” (CHIAVENATO, 1994, p. 56).

Para Selznick (1948 e 1967 *apud* ETZIONI, 1967, p. 30), uma organização formal é “um sistema de atividades ou forças conscientemente coordenadas, entre duas ou mais pessoas”. De modo geral, as organizações formais são altamente burocratizadas e caracterizam a forma organizacional dominante em nossa sociedade atual e “a mais viva manifestação de uma sociedade altamente especializada e interdependente, capaz de proporcionar especialização profissional e crescente melhoria do padrão de vida dos seus participantes” (CHIAVENATO, 1994, p. 56).

Dentre as organizações há aquelas com explícitos objetivos de lucro, como forma de proporcionar sua sustentabilidade pelo excedente de resultados financeiros e de obter retorno de investimentos ou de capital, como também existem organizações que não incluem obrigatoriamente o lucro como um dos seus objetivos principais. Assim, as organizações podem perseguir objetivos lucrativos ou não-lucrativos. Para Chiavenato, as empresas constituem exemplos típicos de organizações lucrativas:

Qualquer definição de *empresa* deve considerar necessariamente o objetivo de *lucro*. *Empresa* é todo empreendimento humano que procura reunir e integrar recursos humanos e não-humanos (como recursos financeiros, físicos, tecnológicos, mercadológicos, etc.) no sentido de alcançar objetivos de *auto-sustentação* e de *lucratividade*, pela produção e comercialização de bens ou de serviços. A *auto-sustentação* é um objetivo óbvio, pois trata-se de dar continuidade e permanência ao empreendimento. A *lucratividade* representa a remuneração do empreendimento em si. E é a lucratividade o estímulo básico capaz de assegurar a livre iniciativa de manter ou de aumentar o empreendimento (1994, p. 57).

Dessa forma, toda organização faz uso da combinação dos seus recursos (humanos, tecnológicos, financeiros, materiais etc.) para atingir seus objetivos. Porém, o que faz as empresas diferentes das demais organizações são as seguintes características:

1. *As empresas são orientadas para o lucro: embora* o propósito final das *empresas* seja produzir bens ou serviços, seu propósito imediato é o *lucro*, isto é, retorno financeiro que excede o custo;
2. *As empresas assumem riscos:* os riscos envolvem tempo, dinheiro, recursos e esforços. As *empresas* não trabalham em condições de *certeza*. O *risco* ocorre quando a empresa possui algum conhecimento a respeito das conseqüências de seus negócios, conhecimento este que pode ser usado para prognosticar a possibilidade de que venham a ocorrer. O *risco* das operações empresariais é aceito como um ingrediente inerente aos negócios e pode até incluir a possibilidade de perda completa dos investimentos feitos;
3. *As empresas são dirigidas por uma filosofia de negócios:* os administradores de cúpula tomam decisões que se relacionam com mercados, custos, preços, concorrência, regulamentos do governo, legislação, conjuntura econômica, relações com a comunidade, além de assuntos internos relativos à estrutura e ao comportamento da empresa. As *empresas* produzem bens ou serviços para atender a necessidades da sociedade e, para tanto, elas devem não somente provar sua vitalidade econômica, mas sobretudo aceitar suas responsabilidades com relação aos consumidores, aos empregados, aos acionistas e à sociedade como um todo;
4. *As empresas são geralmente avaliadas sob um ponto de vista contábil:* a abordagem contábil é importante, pois os investimentos e retornos devem ser registrados, processados, sumariados e analisados de uma forma simplificada, e medidos em termos de dinheiro;

5. *As empresas devem ser reconhecidas como negócios pelas demais organizações e pelas agências governamentais:* em outros termos, as *empresas* são consideradas como produtoras de bens ou de serviços e como tal passam a ser solicitadas pelas outras *empresas*, que lhes fornecem entradas, consomem suas saídas ou, ainda, concorrem com elas ou lhes aplicam taxas e impostos;

6. *As empresas constituem propriedade privada* que deve ser controlada e administrada pelos seus proprietários ou acionistas ou por administradores profissionais empregados para tanto (1994, p. 57-58).

Para Etzioni (1967) as empresas são classes de organizações, isto é, “são unidades sociais que procuram atingir objetivos específicos: a sua razão de ser é servir e esses objetivos. Um objetivo da empresa é uma situação desejada que ela pretenda alcançar”. Existem várias de palavras que podem expressar objetivos, como: metas, fins, missões, propósitos, padrões, linhas mestras, alvos, cotas, etc. Geralmente, todas estas palavras significam um conjunto de objetivos que alguns membros julgam desejáveis para sua empresa. “E procuram dotá-las dos meios e recursos necessários para alcançá-las por meio de determinadas estratégias, táticas, ou operações” (CHIAVENATO, 1994, p. 62).

Na visão moderna de empresa, muitos fatores necessitam ser pensados para a tomada de decisão. Dessa forma, as organizações têm se voltado para problemas que vão além do âmbito meramente econômico, alcançando um sentido muito mais amplo. Não significa dizer que o objetivo maior das empresas não seja mais o lucro, mas sim que existem outros objetivos de caráter político-social pelo qual a empresa precisa se envolver para atingir o lucro. Onde podemos citar: proteção ao consumidor, preocupação com o meio ambiente, crescimento sustentável, segurança e qualidade do serviço e produto, envolvimento com as comunidades do entorno da região onde está inserida, etc. Assim, as empresas podem ser estudadas do ponto de vista de seus objetivos, onde “são os objetivos que estabelecem a base para a relação entre a empresa e o ambiente” (CHIAVENATO, 1994, p. 63).

Quando as partes de um lado são combinadas, reunidas ou coordenadas de acordo com princípios lógicos e mantendo relações entre si, podemos afirmar que existe um sistema. O que acontece numa das partes vai repercutir nas outras havendo, pois, o que se chama de interação. É o que acontece na empresa. Assim, ela pode ser considerada como sendo um sistema. Trata-se de vê-la por um ângulo ou enfoque diferente: o sistêmico¹⁰³ como será visto a seguir.

¹⁰³ O ângulo ou “enfoque sistêmico” é resultante de uma concepção relativamente moderna, cuja aplicação vem sendo feita tanto nas ciências naturais como nas ciências sociais. Essa concepção compreende a nova disciplina

2.3.1 A empresa como “sistema autopoietico”

Desde o início do século XX, vários modelos de administração, bem como teorias, foram lançados e abordados nas empresas para dar conta das constantes pressões geradas por fatores externos, o que segundo Weber, “o problema central da organização está na própria fragilidade da sua racionalidade que comprometem a autonomia exigida para a consecução de seus objetivos” (*apud* ETZIONI, 1967). Atualmente, nas organizações, a convivência com a mudança já é rotina. Há inúmeras iniciativas e modismos que estão sendo implementados nas empresas, principalmente nas últimas duas décadas. O que caracteriza que não há mais espaço para o modelo tradicional¹⁰⁴.

O novo modelo caracterizado pela globalização e competição em mercados complexos, exige que sejam implementadas mudanças nas organizações. E isto significa, mudança de objetivos, missão, valores e processos. Estabelece-se uma “lei da selva” mercadológica que é taxativa: ou muda, ou morre. Não há meio-termo. Dessa forma, percebe-se que há um movimento que rompe com antigos paradigmas que apontavam para uma estabilidade do sistema.

[...] não apenas com o grande número de componentes individuais, mas também com os efeitos oriundos das interações mútuas desses componentes, tanto nos sistemas físicos como nos organizacionais. Assim, muitos engenheiros e administradores de projetos em grandes empresas começaram a formular estratégias e metodologias que utilizavam explicitamente concepções sistêmicas (CAPRA, 2000, p. 73).

intitulada “Teoria Geral dos Sistemas” (ou Ciências dos Sistemas), que tem por fim formular ou estabelecer princípios aplicáveis aos sistemas em geral, qualquer que seja a natureza dos elementos que os compõem e as relações existentes entre eles (SILVA, 2000, p. 199).

¹⁰⁴ A *Teoria da Administração* surgiu com “ênfase das tarefas”, a partir da *Escola da Administração Científica de Taylor*, dentro de uma *abordagem de sistema fechado*, preocupada exclusivamente com o *nível operacional* da empresa. Quase simultaneamente, foi enriquecida com o nível operacional da empresa com a “ênfase na estrutura” decorrente da abordagem anatômica de Fayol (*Teoria Clássica*), com a *abordagem burocrática de Weber (Teoria da Burocracia)* e com a *abordagem estruturalista (Teoria Estruturalista)*, mais recentemente. A *reação humanística* surgiu com a *Escola das Relações Humanas*, centrada na “ênfase nas pessoas”, no que também foi seguida pela *Escola do Comportamento Organizacional* e pelo movimento do *Desenvolvimento Organizacional (D.O.)*, ambos realçando as características eminentemente humanas e democráticas das organizações bem sucedidas. A partir da *Teoria dos Sistemas*, surgiu a “ênfase no ambiente”, cujo apogeu ocorreu com a *Teoria da Contingência*. Esta trouxe também a “ênfase na tecnologia”. Atualmente, a *Teoria da Administração* considera simultaneamente estas cinco variáveis reunidas: *tarefas, estruturas, pessoas, tecnologia e ambiente*. São *variáveis interdependentes e interagentes*. As perspectivas futuras da *Administração* são realmente promissoras, embora nem um pouco tranqüilas. A “*era da incerteza*”, cheia de mudanças e transformações, de turbulências e instabilidade, que atravessamos está impondo novos e crescentes desafios para a *Administração* (grifos do autor) (CHIAVENATO, 1994, p. 38-39).

Autores como Robbins (2000) e Friedman (2005), nos mostram que há um processo acelerado de transformações, que está alterando para sempre o mundo das organizações e do trabalho. Porém, as mudanças sempre existiram, o que nos chama a atenção é a velocidade com que elas estão acontecendo, exigindo uma rápida adaptação não só das organizações, mas também dos indivíduos que dela fazem parte, modificando as noções de tempo e espaço. Robbins descreve este ambiente como:

[...] um ambiente marcado pela globalização econômica, por profundas mudanças tecnológicas, pela flexibilização/reordenação do trabalho, pelo aumento da informalidade, pela ampla diversidade e pelos esforços racionalizadores das reengenharias, dos processos de qualidade, entre outros aspectos (*apud* CURVELLO, 2001, p. 36).

Para Castells (1999a) há um novo tipo de desenvolvimento no interior do capitalismo, caracterizado pelas organizações em rede – a que denomina de “informacionalismo”¹⁰⁵ – uma vez que altera, mas não substitui o modo predominante de produção. Nesse contexto, há também:

o incremento das ferramentas tecnológicas, de concorrência global e de redefinição do papel regulador do Estado que impõe uma nova ética, um novo espírito, mas não uma nova cultura, no sentido de sistema de valores, porque toda e qualquer visão unificadora é rejeitada pela nova ordem. [...] onde há mesmo um código cultural comum nos diversos mecanismos da empresa em rede (CASTELLS, 1999a, p. 216-217).

Destaque-se também que, a teoria do caos e a teoria da complexidade, têm sido citadas pelas teorias organizacionais para a formulação de gestão e para os estudos de estratégias e planejamento nas organizações. Nesse sentido, as organizações são tidas como sistemas complexos. Segundo Pedroso e Silva (2000, p. 15), “o que caracteriza as relações complexas é em primeiro lugar a questão da

¹⁰⁵ O informacionalismo para Castells (1999a, p. 217) é caracterizado por: [...] muitas culturas, valores e projetos que passam pelas mentes e informam as estratégias dos vários participantes das redes, mudando no mesmo ritmo que os membros da rede e seguindo a transformação organizacional e cultural das unidades da rede. É de fato uma cultura, mas uma cultura do efêmero, uma cultura de cada decisão estratégica, uma colcha de retalhos de experiências e interesses, em vez de uma carta de direitos e obrigações. É uma cultura virtual multifacetada, como nas experiências visuais criadas por computadores no espaço cibernético ao reorganizar a realidade. Não é fantasia, é uma força concreta porque informa e põe em prática poderosas decisões econômicas a todo o momento no ambiente das redes. Mas não dura muito: entra na memória do computador como a matéria-prima dos sucessos e fracassos passados. A empresa em rede aprende a viver nessa cultura virtual. Qualquer tentativa de cristalizar a posição na rede como um código cultural em determinada época e espaço condena a rede à obsolescência, visto que se torna muito rígida para a geometria variável requerida pelo informacionalismo. O ‘espírito do informacionalismo’ é a cultura da ‘destruição criativa’, acelerada pela velocidade dos circuitos optoeletrônicos que processam seus sinais.

imprevisibilidade, e outro aspecto é a coexistência, no mesmo campo, de fenômenos de lógica complementares, concorrentes e antagônicos”. Dessa forma, há hoje o entendimento de que as organizações complexas tais como as empresas, devem ser estudadas como um todo que não podem ser separadas em partes, sem que haja uma perda das suas características essenciais.

Para dar conta de acompanhar todas as mudanças, uma teoria que se mostrou bastante eficiente, foi a Teoria dos Sistemas (Teoria Sistêmica). Criada entre os anos 50 e 70, com a integração das ciências naturais e sociais, a teoria geral dos sistemas passou a ser usada pelas organizações, a partir, principalmente, do modelo de sistema aberto desenvolvido por Ludwig Von Bertalanfy, compreendido como um complexo de elementos em interação e em intercâmbio contínuo com o ambiente. Sua abordagem tem sido muito usada nos últimos anos pela administração, uma vez que possibilita visualizar a dinâmica do ambiente empresarial, bem como suas trocas com o ambiente.

Com o advento da Teoria Sistêmica, tornou-se clara a natureza sistêmica das organizações em geral, e das empresas em particular. “A abordagem sistêmica começou a fazer parte das teorias administrativas ou organizacionais e a fornecer uma concepção de empresa baseada, principalmente, na teoria geral dos sistemas e na cibernética” (CHIAVENATO, 1994).

Conforme já foi dito anteriormente, um sistema pode ser aberto ou fechado. Dentro dessa abordagem, a empresa é visualizada em:

um dinâmico relacionamento com seu ambiente, recebendo vários insumos (entradas), transformando esses insumos de diversas maneiras (processamento ou conversão), e exportando os resultados na forma de produtos ou serviços (saídas). O sistema recebe insumos na forma de recursos e fornece resultados na forma de produtos e serviços (CHIAVENATO, 1994, p. 61).

Nesse sentido, a empresa é considerada por Chiavenato (1994), entre outros autores da administração, como um sistema aberto. Outra possibilidade de enfoque organizacional se origina dos modelos biológicos, onde as organizações são analisadas como mecanismos vivos. Essas organizações também podem ser representadas como um sistema autopoietico (sistema fechado), ou seja, capaz de conduzir sua própria preservação e desenvolvimento, inclusive de gerar a si própria. São organizações orientadas para uma busca permanente da criação de novos

conhecimentos onde indivíduos e grupos estabelecem as fronteiras de suas tarefas de maneira autônoma (BAUER, 1999, p. 63). Assim, “um sistema autopoietico é aquele que tem o poder de se gerar a si mesmo”.

Dessa forma, os sistemas vivos são sistemas autopoieticos. A contribuição de Maturana tem muitas implicações que podem ser exploradas para o gerenciamento de mudanças nas empresas, porque uma empresa pode ser examinada como um “sistema autopoietico” com relação à informação, uma vez que está se fazendo imprescindível, como fator de manutenção.

À primeira vista uma teoria dos sistemas autopoieticos pode parecer absurda, na medida em que pode sugerir o regresso à concepção dos sistemas fechados, considerada ultrapassada, principalmente quando aplicada a uma organização econômica. “De fato, a teoria dos sistemas autopoieticos está assente no pressuposto de que a unidade e a identidade de um sistema derivam da característica fundamental de auto-referencialidade das suas operações e processos” (TEUBNER, 1989, p. 31).

Para Luhmann, as empresas são: “sistemas baseados em decisões e que produzem, elas próprias, as decisões nas quais se baseiam” e que, “simultaneamente, utilizam as suas estruturas, por si próprias organizadas, com vista a estabelecer expectativas que garantam que toda e qualquer ação dentro do sistema possa ser tratada como decisão” (LUHMANN, 1986 *apud* TEUBNER, 1989, p. 265).

Bauer caracteriza a “empresa autopoietica” como sendo:

- uma organização que compreende residir em seus próprios recursos internos todo o potencial necessário para sua evolução;
- uma organização que busca permanentemente atualizar sua identidade, em congruência com as mudanças em seu ambiente externo;
- uma organização que faz uso da criatividade, da inovação e da experimentação para desenvolver e aprimorar seus estoques de conhecimento (1998, p. 78).

A aproximação com a teoria das organizações, como sistemas autopoieticos, nos permite reconhecer que o conceito de autopoiesis de Maturana, Varela e, sobretudo de Luhmann, pode contribuir para a compreensão dos processos de construção de sentido e de identidade, não só nos sistemas vivos e psíquicos, mas também dos sistemas sociais e organizacionais, no caso das empresas. Para Luhmann:

Ao passo que a teoria econômica dos “custos de transação” perspectiva o desenvolvimento da organização empresarial como um mero complexo ou “rede” de relações contratuais e a teoria política dos “governos privados” a vê como uma estrutura de poder quase político, a teoria autopoietica prefere conceber a emergência de tal organização como um processo interno de diferenciação do sistema econômico num domínio organizado e “espontâneo” (*apud* TEUBNER, 1989, p. 264).

Os conceitos de auto-organização e autoprodução (autopoiésis) emergem a partir da teoria da complexidade para mostrar que as empresas, na sociedade do conhecimento, devem ser consideradas como sistemas biológicos autoproduzidos. “[...] Nessas empresas, a estratégia corporativa surge num processo de auto-organização, onde se dá grande importância à capacidade de improvisação e multifunção dos seus componentes” (DOLCE e ANDRADE, 2000, p. 1). Bauer estabelece as características de uma “empresa auto-organizante” como sendo:

- uma organização com ricos padrões de interação e conectividade entre as pessoas, de modo a permitir e fomentar o surgimento espontâneo de sinergias catalisadoras de novas possibilidades;
- uma organização que reconhece ser inevitável a existência de contradições, de ambigüidade e de conflitos (ou seja, de ‘desordem’), e que procura utilizá-los em seu proveito, como fonte de aprendizado, criatividade e inovação;
- uma organização onde seus elementos constituintes apresentam alto grau de diferenciação, sem prejuízo à identidade da empresa como um todo (1998, p. 78).

A partir da autopoiesis é possível também identificar o recurso da auto-referencialidade e à identidade como reação às mudanças dentro das empresas. Uma vez que, ainda que num sistema a estrutura mude o tempo todo, num processo de adaptação às modificações contínuas do ambiente, o que varia é a organização, que se desestruturada, podendo levar o sistema à extinção, mediante a perda de identidade.

Com isso, observa-se a forte competitividade e a busca constante pela sobrevivência nas empresas. No entanto estas tendem à entropia sem no entanto desaparecer o sistema maior (mercado) o qual tende a permanecer. A concepção de Adam Smith, em seu livro *A mão invisível*, não deixa de ser uma visão desta permanência na qual cada empresa passa a ser um duto de energia que canaliza a energia para que o todo se mantenha. “A empresa pode desaparecer mas a sua

energia – mercado – clientes – produtos, etc. fortalecerão o concorrente vencedor contribuindo para que o todo – mercado – permaneça” (UHLMANN, 2002, p. 66).

Dessa forma, os indivíduos dentro da empresa são “orientados” para a manutenção de sua identidade, ou seja, ser indivíduos “supostamente autônomos” e ao mesmo tempo “agentes de mudanças”. Com isso, as empresas se diferenciam em relação ao ambiente e constroem seu próprio modo de atuação, bem como suas normas e leis, reduzindo assim a complexidade do ambiente que as cercam, o que segundo Luhmann (*apud* 1986 TEUBNER, 1989) acontece através da comunicação, sendo o dispositivo fundamental da dinâmica evolutiva dos sistemas sociais.

O consultor de empresas Peter Senge (2000), acredita que “para efetivar as mudanças não basta que a empresa tenha uma, duas, ou algumas cabeças pensantes apenas”. Ela precisa funcionar coletivamente como um “organismo” que aprende construindo “aspirações comuns” onde toda organização deve ser “aliada da mudança”, percebida como algo estruturado, uma “coisa” que “pode chegar a qualquer momento”, sem prévio aviso. Nesse sentido, a autopoiesis serviria para a “autocriação”, ou seja, para o estabelecimento de um padrão de rede na qual a função de cada componente consistiria em participar da produção ou da transformação dos outros componentes da rede (CAPRA, 1996).

A autopoiesis propõe que as organizações empresariais assumam um comportamento corporativo, ou seja, que cada parte da empresa seja responsável para que a organização como um todo, tenha um bom desempenho e sobrevivam as ditas “leis da selva”, bem como, estejam preparadas para enfrentar as situações adversas.

2.4 AS IDENTIDADES ORGANIZACIONAIS NA PÓS-MODERNIDADE

“Chegamos ao ponto em que a comercialização dos modos de vida não encontra mais resistências estruturais, culturais ou ideológicas, e onde as esferas da vida social e individual são reorganizadas em função da lógica de consumo”.
Lipovetsky

A estabilidade do mundo social é um falso artifício frente às velhas identidades destituídas, modificadas ou em declínio. Estas, frente à fragmentação do

indivíduo moderno, concedem lugar a novas visões de identidade. O fato é que as identidades modernas passam por um processo de descentralização, deslocando-se e fragmentando-se. Esta perda de um sentido de si é chamada de descentração do sujeito. O deslocamento ocorre em si mesmo e no mundo sociocultural. A isso chamam crise de identidade. A dúvida e a incerteza passam, portanto, a ser constantes. As concepções fixas de identidade e o essencialismo não se unem mais com o mundo pós-moderno.

Para Hall (2005), existem três concepções básicas de identidade. Uma delas é a que o autor denomina: **Sujeito do Iluminismo**. Nesta percepção temos uma pessoa totalmente centrada, dotada de capacidade racional e unificada. O centro deste sujeito consiste num núcleo interior que se desenvolve, ainda que permaneça o mesmo. É o que chamamos de concepção individualista de sujeito e identidade¹⁰⁶.

A segunda maneira de conceber a identidade é o **Sujeito Sociológico**, no qual encontramos refletida a complexidade do mundo moderno. Não se vislumbra mais um núcleo interior autônomo e auto-suficiente. A sua formação se dá através da relação com outras pessoas que medeiam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos dos mundos em que habitam. Este comportamento recebe a denominação de interacionismo simbólico, onde a identidade é formada a partir da interação entre o eu e a sociedade¹⁰⁷ (HALL, 2005). Segundo Tybusch e Flores,

[...] havia uma projeção do eu nessas identidades culturais, ao mesmo tempo em que se internalizava seus significados e valores, contribuindo para o alinhamento dos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos com que se ocupava no mundo social e cultural. É justamente nestes pontos de vista que encontramos profundas modificações na atualidade. O sujeito agora se encontra fragmentado, composto de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. As identidades que formavam as paisagens sociais e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as necessidades objetivas da cultura, encontram-se em crise, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O processo de identificação torna-se mais provisório, variável e problemático (2007, p. 111-112).

Segundo Hall (2005), quando não possuímos mais uma identidade fixa, quando a mesma se torna uma “celebração móvel”, “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou

¹⁰⁶ O precursor desse movimento foi o matemático francês René Descartes (1596-1650), considerado o pai do racionalismo.

¹⁰⁷ George H. Mead, Charles H. Cooley e os interacionistas simbólicos são as figuras-chave na sociologia que elaboraram esta concepção “interativa” da identidade e do eu.

interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” é que então podemos falar de um **Sujeito Pós-Moderno**¹⁰⁸. Dentro de cada um existem identidades contraditórias, pressionando em diferentes direções, de forma a deslocar nossas identificações continuamente. “A multiplicação dos sistemas de significação e representação cultural traz o confronto, e conseqüentemente, o desconforto, causado por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis”, com cada uma das quais poderíamos nos identificar temporariamente (HALL, 2005).

Nos estudos sobre essa temática, dois níveis são abordados: o pessoal e o social. “A identidade pessoal está ligada a uma construção individual do conceito de si¹⁰⁹, enquanto a identidade social trata do conceito de si a partir da vinculação da pessoa a grupos sociais” (MACHADO, 2003).

Nos estudos organizacionais, são aplicados os conceitos de identidade do trabalho e identidade organizacional. Segundo Machado:

Embora se estabeleça essa diferenciação para fins de estudo, há uma ligação entre as distintas formas estabelecidas, pois todas elas estão embasadas no comportamento de indivíduos ou grupos. Mesmo a identidade organizacional, que parece mais centrada nas organizações, só pode ser explicada a partir do comportamento humano nas organizações (2003, p. 53).

Assim, é quando ocorre a união da identidade pessoal com a coletiva que surge a identidade organizacional. Dessa forma, conforme Machado (2003):

[...] as organizações existem na mente de seus membros e a identidade organizacional é parte da identidade visual deles. As necessidades e comportamentos são coletivos e a ação dos membros da organização é influenciada por suas auto-imagens organizacionais (*apud* BROWN, 1997).

Já a identidade organizacional abrange o processo, atividade e acontecimento por meio dos quais a organização se torna específica na mente dos

¹⁰⁸ A idéia de “pós-modernismo” surgiu pela primeira vez no mundo hispânico, na década de 1930, uma geração antes de seu aparecimento na Inglaterra ou nos EUA. Perry Anderson, conhecido pelos seus estudos dos fenômenos culturais e políticos contemporâneos, em “As Origens da Pós-Modernidade” (1999), conta que foi um amigo de Unamuno e Ortega, Frederico de Onis, quem imprimiu o termo pela primeira vez, embora descrevendo um refluxo conservador dentro do próprio modernismo. Mas coube ao filósofo francês Jean-François Lyotard, com a publicação “A Condição Pós-Moderna” (1979), a expansão do uso do conceito.

¹⁰⁹ A construção da identidade envolve fatores externos e internos do indivíduo. Um elemento interno de grande importância é o psíquico, ele vai explicar por que o indivíduo se identifica com uma certa identidade, os elementos externos estão relacionados a contextos ou épocas diversas, relações pessoais e sociais, bens materiais, conflitos, estrutura social entre outros.

seus funcionários. Para Hall (2005, p. 50) “Produzir sentidos com os quais podemos nos identificar é construir identidades”.

Segundo Pivato (2002) a identidade de uma instituição manifesta-se, sobretudo, por três características: *unidade*, *constância* e *invariabilidade*. “Acrescenta-se a dimensão tempo/da história” onde unidade e constância são construídas na variação do tempo e da história. Segundo Woodward (2000, p. 11) “Uma das formas pelas quais as identidades estabelecem suas reivindicações é por meio do apelo a antecedentes históricos”.

Já para Giddens (1991), a noção de identidade é composta por três aspectos: a *constância*, a *unidade* e o *reconhecimento*. A identidade é coligada, em primeiro lugar, à noção de permanência, isto é, à noção de manutenção de pontos de referimento constantes, que possibilita escapar (ou resistir) às modificações que concernem no curso do tempo. Nesse sentido,

[...] ainda que a percepção da continuidade permita a configuração da idéia de identidade, esta será intrinsecamente frágil, pois a narrativa construída acerca da própria identidade é uma interpretação, entre tantas outras possíveis, de um conjunto de elementos e experiências que configura a identidade (GOMES M., 2007, p. 9).

A identidade, em segundo lugar, envolve também a idéia de delimitação, que garante a existência de forma separada e permite circunscrever a unidade, ou seja, a coesão totalizadora que é indispensável para poder distinguir o eu do não-eu e dos outros (TURNER, 1983 *apud* GOMES M. 2007).

A identidade, em terceiro lugar, é uma das relações possíveis entre dois elementos: aquela através da qual se estabelece a semelhança ou pontos de contato entre as partes, ou que permite sentir-se interpelar, (re)conhecer-se – ou ser (re)conhecido – como idêntico. A percepção da identidade como unidade depende da interação com os outros, e tal interação social se realiza seja através da complementaridade ou da contraposição (CESAREO, 1994 *apud* GOMES M., 2007).

Dito de outro modo, a identidade do indivíduo, como forma de compreensão exterior, se constrói através da percepção, reconhecimento e pela interiorização dos elementos de semelhança. Na expressão de Bourdieu:

Cada condição se define de modo inseparável das suas características intrínsecas e das características relacionais que derivam da sua posição no sistema de condições que é também um sistema de diferenças, de posições

diferenciais, ou seja, de tudo isso que a distingue de todo o resto que esta não é e, em particular, de tudo aquilo com o que esta está em contraste: a identidade social se define e se afirma na diferença (2007, p. 175).

Dessa forma, o esforço pela afirmação da identidade de uma instituição é um trabalho constante, composto por uma participação coletiva. Machado 2003 (*apud* Whetten, 1998) ressalta que “a identidade organizacional tem três dimensões: (1) a definida pelos membros da organização, que é central; (2) a que distingue a organização de outras; e (3) a que é percebida como traço contínuo, ligando o passado ao presente”.

A identidade institucional pode ser considerada sob o aspecto teórico, quer dizer, o ideal proposto. Porém, para compreender essas palavras, é preciso visualizar como elas são postas em prática. Nesse sentido, cada organização tem um modo de se apresentar, de ser, sendo a identidade o “Jeito de ser” da instituição. Sem essa identificação, a instituição corre o risco de enfraquecer diminuindo assim a sua capacidade de atuação, *passando a depender das características*.

Embora exista distinção entre identidade e imagem, esta última é nitidamente relacionada com “a formação da identidade organizacional”. “Enquanto a identidade é associada à visão interna da empresa, a imagem está ligada também a uma visão externa. Por isso qualquer deteriorização da imagem pode constituir um risco para a identidade organizacional” (MACHADO, 2003, p. 61). Para o autor “a identidade organizacional é o produto reflexivo do processo dinâmico da cultura organizacional”. Com isso, é possível unir as percepções internas (identidade organizacional) e externas (identidade corporativa - visual) sendo que a primeira é expressa por meio da palavra, cujo foco interno está nas crenças dos membros da organização, criando um sentido de identificação entre os membros da organização, e a segunda, tem seu foco na externalidade e nas percepções de mercado estimulando a diferenciação da empresa.

A identidade pode ser representada por meios de símbolos, distinções sociais e, principalmente, por meio de condições materiais e de poder, onde a cultura provê o material simbólico com o qual as imagens serão construídas e comunicadas. “Ao correlacionar cultura, identidade e imagem os elementos determinantes são a experiência de trabalho dos participantes da organização e a visão da capacidade de liderança dos níveis estratégicos da organização” (MACHADO, 2003).

Dessa forma, segundo Machado (2003, p. 61) “A representação da organização é expressa por seus membros por meio de comportamentos, comunicações e simbolismo”. Entretanto, “os objetivos, a missão, as práticas e os valores presentes na organização também contribuem para dar forma às identidades organizacionais, diferenciando uma da outra, aos olhos dos seus integrantes”.

3 UNIVERSIDADE OU EMPRESA: A QUESTÃO DA IDENTIDADE

“Temos de formar para o mundo do trabalho, se formarmos para o mercado estaremos formando mercadoria”.
Fernando Almeida¹¹⁰

3.1 PUCRS: A HISTÓRIA¹¹¹

A universidade, como instituição, tem existência quase milenar. Entretanto, a estrutura universitária brasileira é relativamente recente. Data da primeira metade do século XX. Nesse contexto, a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS está entre as mais antigas do país, sendo a maior universidade privada do Estado do Rio Grande do Sul. Seu marco inicial foi o Curso Superior de Administração e Finanças, criado em 1931, já sob a denominação de Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas, semente geradora da Faculdade de Administração, Contabilidade e Economia. Atualmente, está constituída fisicamente pelo campus central, com sede no município de Porto Alegre, além de ter um campus na cidade de Uruguaiana¹¹², e outro em Viamão¹¹³, todos localizados no Rio Grande do Sul.

Em 1948 a PUCRS foi reconhecida como universidade¹¹⁴. **Entidade privada sem fins lucrativos**, com vínculo jurídico com sua mantenedora, a União Brasileira de Educação e Assistência – UBEA. Assim, é **uma instituição confessional**

¹¹⁰ Professor do Departamento de Tecnologia da Educação da PUC/SP, em entrevista: “Tudo ao mesmo tempo agora”. *Revista Educação*, ano 10, n. 115, p. 32.

¹¹¹ As informações sobre a história da PUCRS foram extraídas do *site* institucional para a elaboração desse capítulo. Disponível em: <www.pucrs.br>.

¹¹² Criado em 1987.

¹¹³ Criado em 2004.

¹¹⁴ É uma instituição de ensino superior, de pesquisa e de extensão constituída por um conjunto de unidades (faculdades, institutos etc.), que promove a formação profissional e científica de pessoal de nível superior, a realização de pesquisa teórica e prática nas principais áreas do saber, o armazenamento e a divulgação de seus resultados e a promoção de atividades de extensão.

católica¹¹⁵, cujo **título de Pontifícia**¹¹⁶, foi outorgado em 1950 e **significa a marca de união e de filial devotamente à Santa Fé. Tem como símbolos o brasão com a inscrição “Ad verum ducit”** que significa **“Conduz à verdade”**, e também a bandeira com o brasão em seu centro, que são as armas que representam a Instituição.

A história da PUCRS tem como ponto de partida a vinda para o Brasil dos Irmãos Maristas – congregação fundada por São Marcelino Champagnat¹¹⁷ no ano de 1817, em La Vallá (perto de Lyon – França). No ano de 1900, os primeiros Maristas chegaram à cidade de Bom Princípio (RS), a pedido do bispo do Rio Grande do Sul. A partir dessa data, muitos outros religiosos maristas vieram da Europa. Nas cidades em que se estabeleciam, foram abrindo escolas conforme as necessidades de cada região.

Em 1904, nas instalações da Igreja Nossa Senhora do Rosário, foi aberta a Escola Nossa Senhora do Rosário. A transferência do Colégio para a Praça Dom Sebastião (Porto Alegre), ocorreu em 1927. O destaque da instituição era a Escola Superior de Comércio que, sob a direção do Irmão Afonso, teve grande desenvolvimento. Devido ao interesse dos alunos, que se formavam peritos contadores, e desejavam continuar seus estudos em nível universitário, fundou-se a Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas, com nove alunos. Era o primeiro passo para a constituição de uma instituição de ensino superior da qual a sociedade requeria para a formação de novas gerações.

O projeto dos Irmãos Maristas foi conduzido pelo Irmão Afonso, com a colaboração de outros irmãos maristas. Em 1940, foi fundada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, seguida pela Escola de Serviço, no ano de 1945, e pela Faculdade de Direito, em 1947. Com as quatro faculdades instaladas e em pleno

¹¹⁵ **O substantivo Universidade é adjetivado pelo termo Católica, pois se trata de uma Universidade que professa o Catolicismo, ou seja, que defende e proclama seus dogmas.**

¹¹⁶ O título de Pontifícia é uma distinção outorgada pelo Papa a uma universidade católica. É o reconhecimento à contribuição de uma instituição universitária ao bem da Igreja no que diz respeito à formação superior, tanto nas ciências, quanto nas artes.

¹¹⁷ Champagnat nasceu na França em 1789 e viveu a infância durante a Revolução Francesa. Após esse período, a situação escolar degradou-se por completo, Champagnat sofreu as conseqüências nefastas dessa época. Durante seus estudos seminarísticos em Lyon, sentiu a necessidade de formar educadores, capazes de minorar essa situação, pois a juventude estava mergulhada na ignorância, na degradação moral e social. Fundou para tanto em 1817, em La Vallá, o Instituto dos Irmãos Maristas, início de um Estilo Marista de Educar, hoje difundido em 74 países. Champagnat era um homem cujo pensamento ia além das idéias educacionais do seu tempo, demonstrando ser um excepcional educador da juventude. “Juntamente com seus jovens discípulos, que formou em sua Casa de Formação de I’Hermitage elaborou e aperfeiçoou um sistema de valores educativos, ao implementar e adaptar as mais eficazes abordagens pedagógicas de sua época” (Cf. Missão Educativa Marista, p. 22, 2ª ed., São Paulo, 2000. In: *Estilo Marista de Educar*. Ir. Adelino da Costa Martins, fms (Org.), 2003.

funcionamento, a União Sul Brasileira de Educação e Ensino (USBEE), entidade civil dos Irmãos Maristas, requereu ao Ministério da Educação a equiparação de universidade. Em 1948, as faculdades passaram a constituir a Universidade Católica do Rio Grande do Sul, a primeira criada pelos Irmãos Maristas no mundo.

Em 1950, o Papa Pio XII, por solicitação da Mantenedora e do Arcebispo Dom Vicente Scherer, outorgou à Universidade o título de Pontifícia passando a receber o nome atual.

Até 1960 a PUCRS funcionou no espaço do Colégio Nossa Senhora do Rosário, quando começou a ser construída a Cidade Universitária, cuja inauguração ocorreu em 1968, pelo então Presidente da República, Artur da Costa e Silva. Em 1970, com a criação da Faculdade de Medicina, foi construído o Hospital São Lucas.

Passados 60 anos em sua atual sede, a PUCRS, em sua trajetória, fez uma caminhada muito positiva, mudando seu perfil, procurando sempre aproximar-se mais do ideal sonhado por cada uma das universidades de nosso país. Atualmente a PUCRS possui mais de **50 cursos de graduação e 30 cursos de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado), distribuídos em 22 faculdades**, além de contar também com os institutos de cultura japonesa, cultura hispânica, cultura musical, geriatria e gerontologia, meio ambiente, pesquisas biomédicas, pesquisas científicas e tecnológicas e toxicologia. Além disso, oferece em torno de **60 cursos de especialização lato sensu a cada ano**. Com isso, a PUCRS possui aproximadamente **30.000 alunos** nos níveis de graduação, pós-graduação e extensão¹¹⁸.

Além disso, todos os anos milhares de jovens se matriculam na PUCRS, em busca da realização de um sonho: a formação profissional de excelência. **Desfrutando de reconhecimento nacional e internacional**, a PUCRS já diplomou mais de 125 mil¹¹⁹ cidadãos, o que constitui sua maior ação social e sua grande contribuição ao desenvolvimento da humanidade. Assim, seus diplomados:

[...] reconhecem e testemunham o prestígio da PUCRS que **prima pelo profissionalismo, pela qualidade, pela relevância das pesquisas e pela excelência dos seus cursos e serviços, sem esquecer a visão de futuro, a interação com a comunidade, a qualidade de vida, a promoção da formação humana integral e o diálogo entre ciência e fé** (Grifo nosso) (PUCRS, 2005a, p. 7).

¹¹⁸ Dados extraídos do Relatório Social (PUCRS, 2006b).

¹¹⁹ Idem.

Dando prosseguimento ao constante crescimento, a PUCRS recentemente, criou o Parque Tecnológico – Tecnopuc, que abriga convênios com a Dell, HP e Microsoft e outras grandes empresas de desenvolvimento e pesquisa tecnológica, provendo integração das mesmas com as faculdades relacionadas. Também possui espaço de incubadora para pequenas empresas. É referência no Rio Grande do Sul devido ao Centro de Educação Continuada, Centro de Educação a Distância, Instituto de Cultura Musical, Centro Clínico, Hospital São Lucas, Biblioteca Central. O Parque Esportivo e o Centro de Eventos são os mais modernos do Rio Grande do Sul. Além disso, a PUCRS está sempre investindo em melhorias e novas estruturas, como, por exemplo, o prédio da biblioteca e a Faculdade de Ciências da Informática.

Ao longo de sua história, a PUCRS vem, constantemente, realizando mudanças, transições de cargos, de ações e de iniciativas. Uma trajetória de décadas iniciada em 1931, ***sempre orientada pela qualidade de ensino, de pesquisa e da extensão sob a bicentenária tradição educativa marista dedicada à formação humana e profissional*** e à busca de uma sociedade justa e fraterna, em linha com sua missão.

A PUCRS consolida também uma ***imagem solidária*** na realização de ações sociais¹²⁰. Tais iniciativas contam, com a dedicação de qualificados professores, funcionários e alunos onde a cada ano tem realizado um elevado número de ações sociais, culturais e ambientais nos seus *campi*.

3.2 A IDENTIDADE MARISTA

Assim como a identidade da maioria das organizações modernas, a identidade da PUCRS, enquanto instituição confessional, vem ao longo do tempo sofrendo pressões advindas, principalmente, do ambiente externo, ocasionando um processo de descentralização, deslocando-se e fragmentando-se, deixando de ter

¹²⁰ Importante destacar que com a intensificação do processo de globalização, ocorrido nas últimas duas décadas, o governo brasileiro inicia uma fiscalização mais severa nas entidades filantrópicas, na sua maioria organizações religiosas. A partir desse momento, as entidades maristas vêm-se obrigadas a instaurar atividades de assistência social, aplicando, em filantropia, 20% dos recursos brutos, que devem ser utilizados para o atendimento de cidadãos socialmente excluídos. Disso decorre um processo de ruptura, já que aprofunda e diversifica as ações maristas voltadas à formação desses cidadãos, ao substituir as bolsas de estudo dos colégios por práticas correspondentes às exigências da Lei da Filantropia, que orienta para a criação de obras sociais (ORLANDI, 2007, p. 23).

uma concepção fixa, passando a ser cambiante, sendo pressionada em diferentes direções.

A identidade da PUCRS manifesta-se, principalmente, pela unidade, constância e reconhecimento da tradição educativa marista. A identidade organizacional da PUCRS, além de ser representada, por meio de símbolos, comportamentos e comunicações, e, de ser definida pelo substantivo Universidade e pelos dois adjetivos Católica¹²¹ Marista, manifesta-se através de seus fundadores, da renovação continuada dos seus participantes (membros da comunidade acadêmica) e dos dirigentes de hoje. Além disso, sua missão, adjetivos e práticas, bem como os valores presentes na organização, dão forma à identidade marista de seus idealizadores, procurando assim, diferenciá-las das demais instituições de ensino superior, principalmente as com explícitos fins lucrativos e, assim, ao mesmo tempo perpetuá-la.

Segundo o Ir. Joaquim Clotet, a identidade da PUCRS “se formará por meio de um esforço pela afirmação, um trabalho constante que deve ter a participação de todos” (PUCRS, 2007). Onde cada membro da comunidade universitária deve ter os mesmos objetivos e ideais. Este envolvimento é baseado no desejo de afiliação. Essa identificação é utilizada como sinônimo de compromisso, “embora ela seja mais internalizada do que este e possa engendrar aderência a valores e normas grupais, assim como homogeneidade de atitudes e comportamentos” (MACHADO, 2003, p. 62).

Além disso, a identidade da PUCRS está proposta na sua missão: **“fundamentada em princípios da Ética e do Cristianismo e na tradição educativa marista, tem por missão produzir e difundir conhecimento e promover a formação humana e profissional**, orientada por critérios de qualidade e relevância, na busca de uma sociedade justa e fraterna”.

No caso da identidade católica ela é fundamentada em princípios do cristianismo e na instrução pela doutrina da igreja católica e sua grande tradição em matéria de universidade. Assim, **“a identidade católica requer da universidade que ela seja ou se torne uma instituição evangelizadora na e pela educação**

¹²¹ Porém, como destaca Diniz: [...] ser católica, para a universidade, não é um mero adjetivo. É uma questão de identidade institucional. Há toda uma postura, uma visão articulada de valores, um modo específico de construir ciência, uma concepção da própria vida, da pessoa humana, da história, da educação e da sociedade. É sob este referencial que a universidade católica constrói sua autonomia e exerce sua liberdade acadêmica [...] (2006, p. 91-92).

oferecida, pelos serviços prestados, pela impregnação dos valores vivenciados e pelo diálogo permanente entre ciência, cultura e fé” (PUCRS, 2006c). Para tanto, requer uma identificação pelos membros da instituição com o local de trabalho, respeitando as suas particularidades. Porém, como a identidade é um processo, ela se define nas relações vividas no cotidiano.

Nesse sentido, a PUCRS propicia aos seus membros formas para que estes sintam a universidade como uma parte sua, como por exemplo: Ações empreendedoras desenvolvidas pelo Centro de Pastoral Universitária, promovendo o compromisso com a comunidade local e regional onde são assistidas vilas e moradias periféricas; serviços públicos gratuitos de instrução e preservação da saúde e direcionados à qualidade de vida pelos Institutos, unidades acadêmicas e centros de pesquisa, como por exemplo, as Semanas da Solidariedade e da Alimentação e o projeto Museu Itinerante, além de bolsas educacionais.

Conforme seu Estatuto, a PUCRS é uma instituição confessional católica, regida por valores maristas, onde é essencial à sua existência a reflexão, fidelidade à mensagem cristã e empenho no serviço à família, conforme explica a Constituição Apostólica sobre as Universidades Católicas. Assim, a identidade da universidade católica deve manifestar-se em seu ser e agir, marcados por valores cristãos. Dessa forma, sua identidade organizacional procura ser percebida pelo traço que liga o passado ao presente.

A coerência entre os ideais e os meios para atingi-los resultará na consecução da identidade institucional propiciando a existência e desenvolvimento de uma entidade social determinada, atuante e capaz de alcançar seus objetivos. Isto faz com que as universidades corporativas ou universidades mercantis, por exemplo, não sejam iguais a uma universidade confessional.

[...] uma universidade católica não se constitui apenas pela inclusão de disciplinas evangelizadoras ou religiosas no seu currículo, mas sim por uma orientação para a construção da solidariedade humana como base de todo o trabalho de produção e de acesso ao conhecimento (PUCRS, 2006c, p. 20).

O cenário atual do ensino superior em nosso país, acaba refletindo em ameaças a identidade das universidades confessionais como: o conhecimento que perde de vista a construção da verdade e do bem; a redução do ensino-aprendizagem superior à pura profissionalização; visão de negócio, lucro, consumo

e, dispersão, o que requer uma atuação onde haja dinamismo da identidade. Assim, há fortes tentativas de retorno à “tradição” buscando fechamento e coesão de identidades (HALL, 2005). Dessa forma, encarar a pós-modernidade e a perspectiva de identidades menos fixa e mais “deslocadas” é o desafio de uma universidade confessional, o que permitiria a absorção de novos paradigmas, tanto na figura do indivíduo como de sociedade. A essa abertura dá-se o nome de inovação, onde a universidade incorpora uma visão de mudança na organização, sem perder sua visão humanista. Como disse Júlio Feroso¹²², “se a universidade não muda, a sociedade civil a abandonará a sua sorte”.

É nesse contexto, que a PUCRS tem procurado se manter forte a sua tradição, e, assim, ampliar a sua capacidade de atuação. Ao mesmo tempo, tem procurado inovar para responder às demandas da sociedade. Essa inovação tem buscado guiar-se pelo desejo de afiliação, pela internalização e pela aderência aos valores e normas da tradição marista de educação, sem perder com isso, seu “Jeito de Ser” e, ao mesmo tempo, sem precisar depender das características como muitas instituições de ensino superior hoje no país.

3.2.1 Missão educativa marista

“A proposta marista de educar, como a entendemos no dia de hoje, foi sendo gestada pouco a pouco. Ela não surgiu do nada, tampouco nasceu pronta. Teve como ponto de partida as instituições, reflexões e práticas de Marcelino Champagnat e seus primeiros companheiros. Foi sendo mais bem elaborada e tematizada por diversas gerações de educadores maristas e posteriormente enriquecida por longos anos de experiência e de vasta internacionalidade em sua aplicação”;
Ir. M. Alves¹²³

A universidade por sua natureza tem como compromisso, além da formação de profissionais, a formação integral de indivíduos, que sejam capazes de desenvolver suas respectivas atividades profissionais, com excelência humana, pessoal e profissional. Com esse mesmo ideal, os Maristas nascem como um

¹²² Reitor desde 1986 e reeleito em 1990 até 1994 da Universidade de Salamanca (uma das universidades mais antigas do mundo, junto com Oxford e Bolonha) (*apud* FRANCISCO, s/d, p. 3).

¹²³ Fonte: *Estilo Marista de Educar*. Ir. Adelino da Costa Martins, fms (Org.), 2003. p. 9.

movimento leigo¹²⁴, com nítidas intenções educativas, propostas por seu fundador Marcelino Champagnat.

Desde o início Champagnat vai buscar um método pedagógico na tradição educativa da Igreja. “A tradição pedagógica Marista se nutre da experiência e da reflexão educativa, desenvolvida desde o Pe. Marcelino Champagnat e os primeiros Irmãos Maristas, quando da sua fundação em 1817, até os nossos dias” (PUCRS, 2003a).

Nessa perspectiva, destacam-se aspectos essenciais e peculiares desta pedagogia, cuja missão educativa procura concretizar-se através de: uma pedagogia integral, uma pedagogia da presença amiga, uma pedagogia familiar e de simplicidade¹²⁵, uma pedagogia do trabalho e da constância¹²⁶, uma pedagogia da motivação e da competência profissional¹²⁷, uma atitude marista face ao educando, ou seja, na formação da consciência, inteligência e vontade.

Assim, a proposta educativa concebida por Marcelino Champagnat é hoje o que nós chamamos de integral, que se manifesta através de uma consistente ação social, compreendendo os âmbitos: acadêmico, laboral, cultural, ambiental e de extensão. Dessa forma, os eixos que revelam a integridade da proposta educativa Marista, e como essa proposta foi sendo reafirmada ao longo destes séculos de história são: a educação da consciência, a educação da inteligência e a educação da vontade. Estes três eixos orientam o estilo educativo marista e revelam a atualidade desses eixos quando se constata a relação direta com os quatro pilares da educação do documento da UNESCO¹²⁸ e as Diretrizes Curriculares Nacionais¹²⁹ (PUCRS, 2006d).

Por isso, uma universidade Marista está inserida dentro de sua realidade concreta, deixando-se questionar pelas realidades sociais emergentes, o que segundo Luiz Roberto Benedetti da Unicamp:

Não se trata de abolir as identidades confessionais nem de aceitar uma espécie de vale-tudo-religioso – formatado como estruturação subjetiva,

¹²⁴ Leigo (a) Piedoso (a) dedicado a uma ação caritativa e/ou educativa.

¹²⁵ Cf. a Constituição e Estatuto, art. 49, 1906 (*apud* PUCRS, 2003).

¹²⁶ Cf. *Guide des Écoles* (1853, p. 113 *apud* PUCRS, 2003).

¹²⁷ Registrada no XIX Capítulo Geral – Mensagem 12 (*apud* PUCRS, 2003).

¹²⁸ Segundo DELORS, Jacques. *Educação, um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 1998. p. 89 a 101. Os quatro pilares da Educação são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e a viver com os outros, e aprender a ser.

¹²⁹ Ver *Diretrizes Curriculares Nacionais*, MEC, *Parecer CEB 15/98*, aprovado em 1 de junho de 1998: a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade.

“bricolage”. É preciso sair de nosso mundo pronto, estruturado, organizado, definido. Sair, não recusar. Dispor-se para “ouvir” o “outro” que está em nós mesmos e que recusa certezas (ao mesmo tempo em que as reafirma para escapar a um mundo transformado em turbilhão) (*apud* FRANCISCO, s/d, p. 7).

Segundo João Paulo II, a universidade confessional, como qualquer outra universidade, está inserida na sociedade humana. Dessa forma, faz parte da missão educativa de uma universidade Marista, por exemplo, impedir que ocorra a separação entre mundo sistêmico (fechado sobre si mesmo) e mundo vivido, sendo instrumento cada vez mais eficaz, dentro do âmbito de sua competência, de progresso cultural, tanto para as pessoas, como para a sociedade.

A missão da educação Marista requer colaboração coordenada de todos os segmentos que nela intervêm e interagem para que possa cumprir com suas intenções de ministrar um ensino que se desenvolva com sua própria dinâmica e filosofia de trabalho, ao mesmo tempo, consoante com as necessidades e exigências dos diferentes atores sociais.

Os níveis de participação, seja informativo, consultivo ou decisório, nos diferentes âmbitos: pedagógico, administrativo, pastoral, institucional etc., dependem do tipo de serviço e da responsabilidade outorgados a cada um pessoalmente e às distintas equipes na animação, coordenação e vivência do processo educativo (CEM, s/d, p. 20).

Observa-se que a missão da PUCRS, enquanto universidade confessional, ultrapassa o sentido de missão utilizado dentro da linguagem do planejamento estratégico de uma organização social, uma vez que seu sentido encontra-se no âmbito da teologia, da espiritualidade, enquanto tarefa sublime em benefício da sociedade, onde, através da educação integral, une o conhecimento prático ao filosófico buscando excelência acadêmica através de uma reflexão crítica e atuação transformadora no campo social.

Segundo Teixeira (2006) “Os pressupostos de uma educação integral estão alicerçados na existência de verdades universais e partem dos fundamentos de um humanismo social-cristão”. Com isso, a PUCRS procura oferecer um serviço que vai além dos mensurados pelos valores mercantilistas, não sendo somente quantificados economicamente, mas, sim, sentidos através de suas ações junto à comunidade. Sendo assim, sua missão acaba, muitas vezes, entrando em confronto

direto com o modelo de educação voltado para o desempenho e eficácia, muito em voga na atualidade.

3.3 ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA E POLÍTICAS DE GESTÃO

São valores da PUCRS: Em 2010, a PUCRS será referência nacional e internacional pela relevância das pesquisas e excelência dos seus cursos e serviços, com a marca da inovação e da ação solidária, promovendo a interação com a comunidade, a qualidade de vida e o diálogo entre ciência e fé.

Na tentativa de acompanhar não só o crescimento da instituição, mas de dar conta das necessidades latentes pela sociedade, a PUCRS, ao longo de sua história, passou por várias reestruturações acadêmicas e administrativas. Atualmente, a organização administrativa da PUCRS é estruturada da seguinte forma¹³⁰:

Estrutura organizacional – A administração da PUCRS processa-se através de órgãos deliberativos e órgãos executivos, em dois níveis: de Administração Superior e de Unidades Universitárias. São órgãos deliberativos da Administração Superior: o Conselho Universitário e suas Câmaras e o Conselho de Curadores. O órgão deliberativo das Unidades Universitárias é o seu respectivo colegiado. Já a reitoria é o órgão executivo da Administração Superior. O órgão executivo das Faculdades, dos Institutos da Biblioteca Central e das Unidades Acadêmicas Descentralizadas é a Direção e, dos Órgãos Suplementares, a Direção ou a Gerência.

Organograma institucional e acadêmico - A PUCRS estrutura-se em Unidades Universitárias, denominadas Faculdades, Institutos, Órgãos Suplementares e Biblioteca Central e em Unidades Acadêmicas Descentralizadas, sob a coordenação geral dos Órgãos Executivo e Deliberativos Superiores. As Faculdades são responsáveis por ministrar cursos de graduação, de pós-graduação, de extensão, seqüenciais e pelo desenvolvimento de pesquisas. Já os Institutos dedicam-se à pesquisa e ao ensino de pós-graduação ou ao desenvolvimento da cultura, em áreas específicas. Os Órgãos Suplementares são responsáveis por atender as necessidades específicas da Universidade e oferecer suporte ao

¹³⁰ Informações extraídas do Plano de Desenvolvimento Institucional 2006-2010 (PUCRS, s/d).

desenvolvimento das atividades institucionais com vistas ao cumprimento de sua missão. A Biblioteca Central atende à comunidade universitária nos setores de ensino, pesquisa e extensão, abrangendo todas as áreas do conhecimento e contribuindo para a sua formação técnica, científica e pessoal. As Unidades Acadêmicas Descentralizadas, vinculadas ao Campus Central, podem desenvolver atividades de ensino, de pesquisa, de extensão e de ações comunitárias, na forma do Regimento Geral. A Reitoria é o órgão executivo que administra e coordena as atividades da Universidade e que dispõe das Pró-Reitorias de Administração e Finanças; de Graduação; de Pesquisa e Pós-Graduação; de Extensão; e de Assuntos Comunitários.

Órgãos colegiados – Compete ao Conselho Universitário definir as diretrizes da política universitária, acompanhar sua execução e avaliar seus resultados em consonância com as finalidades, princípios e missão da Instituição, sendo que suas decisões são tomadas em sessões plenárias ou em sessões de suas Câmaras: de Graduação, de Pesquisa e Pós-Graduação e de Extensão e Ação Comunitária. O Conselho de Curadores é o órgão deliberativo superior da Universidade responsável pelos assuntos econômico-financeiros e patrimoniais, e, é composto pelo Reitor, como Presidente; pelo Vice-Reitor, como Vice-Presidente; pelos Pró-Reitores; por cinco representantes da Entidade Mantenedora, dos quais pelo menos dois pertencentes ao quadro funcional da Universidade; pelo representante da sociedade civil organizada, nomeado pelo Arcebispo de Porto Alegre. Nas Faculdades, seu órgão colegiado é presidido pelo Diretor e integrado pelo Vice-Diretor, Coordenadores de cursos de graduação, Coordenadores de Departamentos, Coordenadores de programas de pós-graduação *stricto sensu*, e por um representante do corpo discente de graduação e um representante do corpo discente de pós-graduação nas Faculdades em que houver cursos *stricto sensu*.

Órgãos de apoio às atividades acadêmicas de graduação - Como apoio às atividades acadêmicas, a Pró-Reitoria de Graduação é composta pelos seguintes órgãos: Coordenadoria de Controle Acadêmico, Coordenadoria de Registro Acadêmico, Coordenadoria de Ensino, Coordenadoria de Desenvolvimento Acadêmico. Está projetada ainda a criação de duas novas coordenadorias: de Avaliação, e de Tecnologias Educacionais.

Autonomia da IES em relação à Mantenedora - A PUCRS é uma universidade privada, sem fins lucrativos¹³¹, mantida pela União Brasileira de Educação e Assistência (UBEA), entidade jurídica de direito privado, beneficente de assistência social, comunitária, filantrópica, sem fins lucrativos, com sede em Porto Alegre. A Universidade goza de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial nos termos da legislação federal e de seu Estatuto. Atua sob responsabilidade de sua Entidade Mantenedora perante as autoridades públicas e o público em geral, incumbindo a esta tomar as medidas necessárias ao bom funcionamento daquela, respeitando os limites da lei e do Estatuto da Universidade, a liberdade acadêmica dos corpos docente e discente e a competência própria dos órgãos colegiados, de natureza deliberativa e consultiva da mantida.

Relações e parcerias com a comunidade, instituições e empresas – Para dar conta do seu papel enquanto universidade responsável pela construção e transmissão do conhecimento, a PUCRS adotou uma postura empreendedora ao desenvolver mecanismos que incorporam criatividade e inovação expandindo, assim, o seu foco tradicional na formação e capacitação (ensino e pesquisa), agregando à sua missão a atuação direta no processo de desenvolvimento econômico, cultural e social da sociedade. Ao mesmo tempo, procura fazer uma análise crítica deste processo de criação de valor e de suas conseqüências, tanto internas como externas, considerando os planos social, econômico e cultural.

A PUCRS através de uma visão empreendedora desenvolve mecanismos que incorporam as características da sociedade do conhecimento e da aprendizagem tanto no seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) como no seu Modelo de Gestão, procurando ser coerente com seus critérios orientativos enquanto universidade católica, ou seja, sendo inovadora no seu contexto de atuação e ao mesmo tempo buscando responder às demandas que a sociedade apresenta.

Conforme o documento Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2006-2010 o conceito de universidade empreendedora refere-se a:

uma postura pró-ativa da universidade no sentido de transformar conhecimento gerado em agregação de valor econômico e social. Desta

¹³¹ Cabe destacar que no caso dos Maristas, a opção pela filantropia foi uma opção e não uma imposição do Estado, apesar de que sem a filantropia a instituição provavelmente não se manteria financeiramente, o que não deixa de ser um condicionamento (ORLANDI, 2007, p. 72).

forma a base para uma atuação bem sucedida é o desempenho da capacidade de mudar adaptada às mudanças internas e externas de uma sociedade em evolução. Neste sentido, o empreendedorismo requer um ambiente que estimule o espírito crítico, o que significa educar para a autonomia ((PUCRS, s/d, p. 60).

Ao adotar a visão empreendedora a PUCRS, enquanto universidade confessional acredita que não pode ser equiparada a uma empresa qualquer e sim como uma comunidade de pessoas e para pessoas. Neste caso, entende que a inovação deve ser colocada a serviço do homem e de todos os homens, não podendo ser uma instituição focada num simples empreendedorismo de mercado com características puramente comerciais. “É preciso, sim, utilizar sua vocação acadêmica de universidade a serviço dos conteúdos criativos, da qualidade do ensino, da pesquisa produtiva e da extensão alinhada com as demandas, situada, com responsabilidade e coerência de princípios” (PUCRS, s/d, p. 60).

Dessa forma, segundo Audy (2006) “o conceito de universidade empreendedora e sustentável pode ser entendido em cinco dimensões, que buscam e mantêm a transformação ao longo do tempo”:

1. *Núcleo central fortalecido*, envolvendo uma administração coesa, focada em resultado e composta por especialistas e gestores qualificados e professores que constituem uma **base institucional comprometida e estável**. O estilo de gestão é colegiado e descentralizado;
2. *Cultura empreendedora integrada*, com capacidade de trabalhar em instâncias colegiadas, focada no aprimoramento acadêmico e na busca de novas oportunidades, desenvolvendo capacidades de ação multidisciplinar e valorizando o comportamento empreendedor;
3. *Desenvolvimento de unidades periféricas multi/inter/transdisciplinares*, descentralizadas e auto-sustentáveis, focadas na articulação com a sociedade, envolvendo ações de forte conexão com a comunidade, tais como transferência de tecnologia, parque científico e tecnológico, agências de gestão e inovação tecnológica, institutos de pesquisa aplicada, ancoradas em modelos de gestão baseados na mudança de orientação e incentivando a criatividade e o empreendedorismo na comunidade acadêmica, distante, portanto, daquele modelo rígido e burocrático;
4. *Núcleo acadêmico motivado e com perfil de assumir riscos*, altamente pró-ativo e empreendedor, que assume a necessidade de atualização permanente e busca novas soluções para problemas que se apresentam mesmo num ambiente hostil;
5. *Base diversificada de financiamento*, que envolve, além das mensalidades, recursos públicos, de agências de fomento, de empresas e de outras instituições da sociedade, bem como de serviços, de licenciamentos tecnológicos e de contribuições (Grifo nosso) (PUCRS, s/d, p. 60-61).

Essas cinco dimensões institucionais servem de base para as transformações, pela qual a PUCRS passou em sua trajetória, sendo fortificadas

pelo desenvolvimento de processos de gestão com base no empreendedorismo sustentável, construindo, assim, uma orientação constante para a mudança e criando um ambiente favorável e auto-adaptação a uma sociedade em constante mutação.

A PUCRS, ao incorporar as cinco dimensões em seu processo de gestão, mostra grande capacidade de adaptação e transformação para os novos tempos. Dessa forma, busca colocar sua tradição e qualidade a serviço da renovação necessária para atender ao cumprimento de sua missão, sempre buscando coerência com seus princípios e valores enquanto instituição católica, não perdendo de vista sua finalidade primária de formar cidadãos, atendendo à demanda social existente. Nesse sentido, a PUCRS tem estabelecido relações e parcerias com a comunidade, instituições e empresas, especialmente por meio do Hospital São Lucas, do Parque Científico e Tecnológico (TECNO PUC), do Museu de Ciências e Tecnologia e do Laboratório Especializado em Eletro-Eletrônica, Calibração e Ensaio (Labelo), beneficiando cidadãos e a sociedade como um todo.

As políticas de gestão da PUCRS são formuladas a partir das definições contidas no seu Marco Referencial (Anexo I), assim como, no seu Plano Estratégico 2001-2010, balizadas pela Missão e pela Visão de Futuro da Universidade. Os princípios dessa política de gestão estão centrados em quatro linhas mestras:

- **Qualidade** – é definida como a orientação de ações e atividades que têm como base padrões superiores de desempenho, tanto de processos quanto de resultados, em linha com os enunciados da Missão e da Visão da PUCRS.

- **Empreendedorismo** - considerado como a orientação de ações com um duplo propósito: desenvolver, nas pessoas, a iniciativa diferenciada e a contribuição com projetos inovadores na Universidade e, simultaneamente, criar e utilizar inovações visando gerar novas oportunidades, modificando as condições vigentes no ambiente e adotando novos recursos ou novas formas de utilizar os recursos já existentes. Através de uma postura pró-ativa, a PUCRS procura adaptar-se continuamente às mudanças internas e externas de uma sociedade em constante evolução.

- **Integração Ensino-Pesquisa-Extensão** - que orienta as ações da PUCRS no sentido de englobar as atividades de ensino, pesquisa e extensão, como sustentação fundamental do propósito da Universidade.

- **Relacionamento com a Sociedade** - que orienta as ações voltadas ao aprimoramento e ao reforço do relacionamento da PUCRS com seus vários públicos, em especial seus *stakeholders*¹³², visando a uma maior integração da Universidade no seu contexto social, regional e nacional, desenvolvendo assim uma imagem institucional positiva.

Com base nessas quatro linhas mestras, a PUCRS vem procurando alinhar seu planejamento institucional, e de suas unidades acadêmicas e órgãos administrativos, com esses pressupostos, em consonância com o Planejamento Estratégico proposto para o período de 2001-2010, onde as ações e estratégias estão focadas em um objetivo comum: a visão da PUCRS para 2010.

Através da definição de ações de *marketing* a PUCRS tem procurado estreitar os laços com seus diversos públicos, com foco na estratégica de relacionamento, alinhando-se às tendências e mudanças que se apresentam para a educação superior. Para tanto, procura estabelecer um contrato de confiança e comprometimento, embasado em uma oferta de ensino de qualidade e na tradição e solidez da instituição. Com base nessas orientações, a comunicação institucional busca demonstrar à comunidade o valor de estudar na PUCRS, reforçando a percepção positiva da relação custo/benefício. Além disso, utiliza seus *campi* e ambientes virtuais para estreitar os laços com a comunidade acadêmica, reforçando a dimensão “pertencimento”, ou seja, o sentimento de fazer parte da PUCRS. Assim, o foco no relacionamento com a comunidade é um dos propósitos da PUCRS.

Assim, a PUCRS mercê de uma gestão colegiada desde o início, o que é típico de uma vocação comunitária, vem obtendo resultados cujos alcances sociais são verificáveis nas dimensões: acadêmica, laboral, extensão comunitária e cultural, onde:

- **Dimensão acadêmica** – razão de existir de qualquer universidade, através do ensino a PUCRS tem obtido resultados expressos em números seja de alunos de graduação, pós-graduação, seja no número de titulados, de mestres e de doutores. Além disso, a dimensão acadêmica manifesta-se nos inúmeros projetos de pesquisa já financiados e nos atualmente em andamento e, com isso, conseqüentemente, nos bolsistas de iniciação científica de mestrado e doutorado. A parceria com os órgãos públicos de cooperação possibilitou convênios com instituições federais e com

¹³² *Stakeholder* ou, em Português, **parte interessada** ou **interveniente**, refere-se a todos os envolvidos num processo, por exemplo, clientes, colaboradores, investidores, fornecedores, comunidade, etc.

programas específicos (CAPES, CNPq, créditos educativos federais e estaduais, FIES, PICDT, PQI, PROCAD e PROUNI, dentre outros) o que contribuiu para que a PUCRS beneficiasse centenas de alunos e pesquisadores. Além disso, destaque-se as bolsas próprias da PUCRS – Pró-bolsa e as bolsas Mérito, para os primeiros colocados nos 53 cursos de graduação, além da cooperação internacional com diversas universidades em outros países. A integração com o mundo empresarial dá-se pelo TECNOPUC e pelos diversos acordos com empresas, onde são desenvolvidas pesquisas que visam não só à qualificação crescente dos profissionais, mas estreitar laços da universidade com a empresa;

- **Dimensão laboral** – Para otimização de suas funções, a PUCRS mantém políticas de qualificação e integração que procuram unir seus funcionários e professores dentro do desejo de afiliação. Nessa dimensão o Projeto Reflexões tem importante papel, tendo já sido inclusive reconhecido pelo Prêmio Top Ser Humano da ABRH. Além disso, vários outros projetos conduzidos pelo Centro de Pastoral como, por exemplo, o projeto Cultivando a Vida, visam discutir as dinâmicas de atuação e estreitar os laços entre ciência e fé;

- **Dimensão extensão comunitária** – As ações de intervenção social, mais evidentes e diretas realizadas pela universidade são desenvolvidas pelo Hospital São Lucas da PUCRS, pelo Centro de Extensão Universitária Vila Fátima, com seus atendimentos médicos, nutricionistas, de enfermagem, fisioterápicos, psicológicos, entre outros. O Serviço de Assistência Judiciária Gratuita (SAJUG) que oferece à comunidade apoio na área jurídica. O Serviço de Atendimento e Pesquisa em Psicologia, o Projeto Litoral e o Projeto Joana d'Arc em Luta pela Dignidade em parceria com a Petrobras-Fome Zero. Além desses, as inúmeras campanhas desenvolvidas pelo Centro de Pastoral: Natal Sem Fome, Campanha do Agasalho, Dia da Criança, Semana da Solidariedade, Arrecadação de materiais escolares e livros para escolas carentes, etc.

- **Dimensão cultural** – Além dos inúmeros professores com destaque no âmbito cultural, que têm levado o nome da PUCRS para importantes acontecimentos em nível nacional e internacional, a universidade através do Museu de Ciência e Tecnologia e do seu projeto Museu Itinerante, que se desloca àqueles pontos do Estado, com o intuito de atender *in loco* as populações que não têm condições para ter acesso a ciência e tecnologia. Também, a Orquestra Filarmônica da PUCRS que leva a divulgação da diversidade cultural a diferentes espaços. Além disso, a

dimensão cultural é expressa pela universidade através de seus institutos de Cultura Hispânica e Japonesa, do Parque Esportivo e de atividades desenvolvidas pela Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários onde busca estreitar a relação da instituição com a comunidade e, ao mesmo tempo, levar manifestações de diferentes culturas à comunidades desprovidas de acesso. A dimensão cultural, é uma forma de mostrar à sociedade que a universidade não está preocupada apenas em formar profissionais, mas pessoas.

3.3.1 Marco referencial – a orientação filosófica da PUCRS

O Marco Referencial¹³³ é um documento fundamental da instituição, que foi elaborado em 1979. Apresentado em 20 itens, mostra a filosofia da universidade e a busca em traduzir o espírito e o clima a ser vivenciado pela comunidade acadêmica. É considerado essencial para a identidade, uma vez que explica a razão de ser da instituição. O documento explicita em vários de seus itens (02, 03, 04, 05, 16 e 18) questões relativas à identidade da instituição:

A PUCRS, em sua perspectiva ideal, é uma instituição cristã, católica e Marista (MR 04, 16 e 18), para a qual a absoluta liberdade de pesquisa e de ensino deve ser o grande valor de referência (MR 02 e 03), marcada pela livre escolha e a perspectiva de uma sociedade pluralista (MR 03), ainda que respeitando os valores humanos e aqueles comuns à Universidade (MR 04 e 05), acompanhados por sua comissão de ética e pelo constante debate em torno de cada uma de suas ações. Para que isso se concretize, deve-se partir da responsabilidade individual de cada professor/pesquisador (MR 02), capaz de produzir pesquisas que suscitem o debate e a análise da realidade, com a mais absoluta responsabilidade – individual e social – de modo que a Universidade não se feche em si mesma, mas seja capaz de dialogar e articular-se com a comunidade, produzindo bens que não sejam apenas e egoisticamente interessantes para o pesquisador ou a instituição, mas capazes de melhorar o nível de desenvolvimento social e de solidariedade humana, respeitando a legislação vigente mas, sobretudo, a preocupação com a sociedade democrática pela qual temos lutado constantemente, para que ela seja plenamente concretizada em nossa sociedade. A PUCRS, neste sentido, filia-se a uma perspectiva cristã, católica e Marista, mas com uma identidade própria: a ênfase na qualidade de uma pesquisa socialmente responsável e comprometida, de modo a colaborar não só com a mais plena realização de uma sociedade democrática, mas também com a qualidade de vida dos indivíduos que a constituem, de modo a diminuir as diferenças sociais e a propiciar qualidade de vida capaz de permitir a plena realização

¹³³ Anexo I.

do ser humano, tanto em nível individual quanto coletivo [...] (PUCRS, 2005b).

Dessa forma, o que está expresso na missão da PUCRS é, de certo modo, a síntese do que está explicitado no Marco Referencial. Além disso, no Marco Referencial também aparecem aspectos fundamentais relacionados a questões como liderança, a recursos humanos e à competência profissional. Alguns itens que merecem destaque por enfatizar a questão da identidade cristã e da educação Marista:

O item 4 do documento, assim como o 5, 6 e 13, explicitam os **valores da ética cristã** prezados pela instituição. Onde, por exemplo, no item 4 diz que: “Juntamente com os valores comuns a toda Universidade, a PUCRS se empenha, de modo especial, no cultivo dos valores humanos e da ética cristã”.

Já o item 5 se refere ao **primado do homem sobre as coisas**, do espírito sobre a matéria, da ética sobre a técnica – “O homem com imagem e semelhança de Deus” - que gera uma forma de ver, pensar e agir e que o homem deve cuidar para não se tornar somente técnico e que na ética está a relação com a técnica.

O 17º item do documento¹³⁴ fala do **tríplice compromisso proposto no Marco: a verdade, a fraternidade e a fé**. Diante das exigências do mercado, é considerado um dos desafios atuais da universidade, uma vez que não se sabe mais exatamente que direção seguir: formar para a vida ou para o mercado, o que poderia ser denominado de crise entre missão e mercado.

O item 18 refere ao **conceito de educação** que propõe a seu corpo docente:

A PUCRS busca a inspiração, para sua ação docente, na tradição educativa Marista que se fundamenta na concepção da educação como obra de amor. Encarna-se este valor na pessoa do educador e se revela por sua presença amiga, disponibilidade, humildade e simplicidade, compreensão e firmeza, apreço aos valores espirituais.

¹³⁴ 17º item: A PUCRS propõe a todos os seus membros um tríplice compromisso. 17.1 Um **compromisso com a verdade**, pelo estudo e a atitude de busca constante mediante a pesquisa científica, o desenvolvimento da criatividade, a análise e crítica da realidade, à luz dos princípios cristãos. 17.2 Um **compromisso de vivência profunda da fraternidade** revelada no relacionamento interpessoal; no diálogo, como instrumento de compreensão mútua e de superação das dificuldades: na sinceridade e simplicidade no agir; no predomínio do bem comum sobre os interesses individuais; no desenvolvimento do espírito de solidariedade e da cooperação em vez da competição; na sensibilidade às necessidades do outro e pela disponibilidade de servir. 17.3 Um **compromisso com a transcendência**, pela atitude de peregrinos na fé, comprometidos com as realidades terrestres, mas sem morada permanente neste mundo, vivendo uma etapa transitória de plena realização humana, na visão da esperança da vida futura. Fonte: Marco Referencial PUCRS (1979).

O Marco Referencial ainda reconhece e defende o direito universal à educação e à livre escolha do indivíduo quanto ao tipo de educação. Apresenta ***a universidade como centro de reflexão, estudo, debates, pesquisas e análise da realidade, com espírito crítico e criativo, responsável, lugar em que se questiona o tipo de indivíduo e de sociedade que se deseja formar e se buscam alternativas para a democracia e a promoção da cultura nos planos intelectual, artístico, físico, moral e espiritual, em função do compromisso com os valores cristãos*** (PUCRS, 2006c).

Comparando o Marco Referencial e a Missão da PUCRS, um grande desafio parece consistir em avançar e integrar formação profissional e formação humana integral “fazendo convergir a formação profissional com a formação humana, perfazendo uma formação integral” (PUCRS, 2006c, p. 22). Esta questão pode ser visualizada no Marco Referencial item 10, onde consta que o objetivo da universidade é: “preparar profissionais competentes, habilitados ao eficiente desempenho de suas funções, com sentido de responsabilidade e solidariedade”. Ou seja, a PUCRS entende que “não basta a competência profissional, sempre necessária; é preciso também unir a ela responsabilidade e solidariedade” (PUCRS, 2006c).

Através do documento do Marco Referencial fica claro que a universidade tem consciência da necessidade de abertura para o novo, para o autoconhecimento e o debate, da mesma forma que procura planejar o seu futuro mediante a avaliação do presente.

3.4 UNESA (ESTÁCIO PARTICIPAÇÕES): HISTÓRICO E PERFIL CORPORATIVO¹³⁵

3.4.1 Histórico

A Universidade Estácio de Sá (UNESA) é uma instituição com 37 anos de história. Originada a partir da criação da Faculdade de Direito Estácio de Sá, cuja criação foi em 1970, a universidade leva o nome do fundador da cidade do Rio de Janeiro. Inicialmente, foi constituída como uma sociedade sem fins lucrativos localizada numa pequena casa num bairro da zona norte da cidade. O idealizador do projeto, o magistrado João Uchoa Cavalcanti Netto, hoje o principal **acionista do grupo**, concebeu na época uma Faculdade de Direito com um projeto pedagógico inovador que em pouco tempo transformou-se em referência do ensino do Direito no Brasil.

Em 1972, a **Companhia**¹³⁶ passou a ser Faculdades Integradas Estácio de Sá, com a incorporação de novos cursos superiores. Em 1988, a Estácio Participações S.A.¹³⁷ foi reconhecida como universidade. Tais transformações refletem o acelerado processo de expansão de suas atividades.

Em 1992, a Estácio Participações iniciava sua expansão pelo município do Rio de Janeiro com a abertura de um *campus* no bairro da Barra da Tijuca. Em 1996, iniciou sua expansão para fora do município com a criação das unidades nas cidades de Resende, Niterói e Nova Friburgo, no Estado do Rio de Janeiro. Nesse mesmo período, foi criada uma diretoria para cuidar exclusivamente do aperfeiçoamento e da inovação dos processos de captação, admissão e

¹³⁵ Parte das informações foram extraídas do *site* da instituição. Disponível em: <www.estacio.br>.

¹³⁶ Em seu *site* http://www.estacioparticipacoes.com/estacio.index_pti.htm a Universidade Estácio de Sá se autodenomina como “Companhia” ou “Estácio Participações” o que motivou o uso do termo na descrição da instituição. Além disso, na página principal há um *link* denominado “Empresa” onde constam as informações para os investidores (Investor Relations) o que nós dá indícios sobre a postura da organização perante o “mercado” da educação superior.

¹³⁷ A Estácio Participações é uma companhia *holding* cujos ativos são as participações societárias na SEBES (Sociedade de Ensino Superior Estácio de Sá), STB (Sociedade Tecnopolitana da Bahia), SESPA (Sociedade de Ensino Superior do Pará), SESCE (Sociedade de Ensino Superior do Ceará), SESPE (Sociedade de Ensino Superior de Pernambuco) e Radial (UniRadial), detendo 99,99% do capital social de cada uma delas. A Estácio Participações foi constituída em março de 2007 a partir de uma reorganização societária, cujo propósito foi o de concentrar as atividades de ensino superior desenvolvidas pelas sociedades SEBES, STB, SESPA, SESCE, SESPE e Radial, sujeitas ao seu controle.

manutenção de alunos. Ainda em 1996, a Estácio Participações obteve autorização para a criação do curso de medicina da Universidade Estácio de Sá, implantado no ano seguinte com um projeto pedagógico cujo foco era a formação de profissionais de alto nível técnico e com sólida base ética e humanista, procurando incorporar, assim, novos valores aos cursos da universidade.

No ano de 1997, a Companhia foi pioneira na criação do Instituto Politécnico Universitário – o primeiro centro superior de formação para o trabalho do País, responsável pela oferta de cursos com foco no ensino de competências e habilidades práticas, voltadas para nichos específicos do mercado de trabalho, conhecidos como cursos de graduação tecnológica.

Em 1998 foi criado o primeiro Conselho de Integração Social para estreitar as relações do grupo com a sociedade civil. Hoje existem seis desses Conselhos distribuídos pelo País, contando com a **participação de empresários, representantes do governo**, membros de academias e de entidades culturais, além de **autoridades, personalidades públicas** e formadores de opinião.

Em 1999 foi implantado o Programa de Treinamento Profissional (PTP) como parte da estrutura curricular dos cursos. O PTP tem como objetivo proporcionar aos alunos da graduação tradicional e da graduação tecnológica contato com a realidade social e o mercado de trabalho desde o primeiro período de curso.

A partir de 1998, a Estácio Participações começou sua expansão nacional com a criação dos novos *campi*/unidades nos seguintes estados brasileiros: São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo, Santa Catarina, Mato Grosso do Sul, Bahia, Pernambuco, Pará e Ceará, onde, em Juazeiro do Norte, implantou a primeira faculdade de Medicina privada da região nordeste do País. A última instalação da Companhia foi em 2004 no Estado de Goiás.

Em 2005 a Companhia encontrou terreno fértil para dar início ao processo de **transformação das suas subsidiárias para sociedades com fins lucrativos**, processo esse finalizado ao longo de 2007.

No ano seguinte, a Estácio Participações integrava duas importantes instituições internacionais em seus programas acadêmicos. Foram estabelecidas parcerias com a *École Hôtelière de Lausanne*, na Suíça, com concessão de dupla titulação (grau válido nos dois países) em Hotelaria para os seus alunos, e com a *Alain Ducasse Formation*, na área de gastronomia. Também em 2006, a Companhia estabeleceu parceria acadêmica com a Microsoft, que compreende a inclusão de

tecnologia desta empresa nos conteúdos programáticos de disciplinas dos cursos de graduação tradicional e graduação tecnológica, treinamento de professores, realização de eventos acadêmicos, além de diversos outros projetos em desenvolvimento.

Em 2007, a Companhia **obteve junto a Comissão de Valores Imobiliários – CVM, seu registro para negociação das ações representativas de seu capital social na Bolsa de Valores de São Paulo (Bovespa)**¹³⁸.

No mesmo ano, a Estácio adquiriu a Irep, Sociedade de Ensino Superior, Médio e Fundamental Ltda. e a Faculdade Radial de Curitiba Sociedade Ltda., mantenedoras do Centro Universitário Radial, uma instituição de ensino com mais de 40 anos de tradição e qualidade, contando com 6 *campi* na cidade de São Paulo, 1 campus na região do ABC Paulista e 1 campus em Curitiba, com um total de 10.800 alunos.

3.4.2 Perfil corporativo

De acordo com estudo da Hoper Consultoria no ano de 2004, a Estácio Participações é a maior organização privada do setor de ensino superior no Brasil em número de alunos matriculados. Aproveitando o terreno fértil em que o setor de ensino superior do país se encontrava, em 2007, a Companhia se tornou integralmente com fins lucrativos, com a transformação da SESES - Sociedade de Ensino Superior Estácio de Sá em uma **sociedade empresária limitada**.

No início de 2008, a Estácio Participações já contava com aproximadamente **198 mil alunos**¹³⁹ matriculados em cursos de graduação, sendo sua rede de ensino composta por: uma universidade, dois centros universitários e 15 faculdades, que contam, em conjunto, com 67 *campi*, sendo 38 no estado do Rio de Janeiro (o

¹³⁸ Apenas um dia após obter seu registro para negociação das ações, a Companhia anunciava o início da oferta pública de Distribuição Primária e Secundária de certificados de Depósitos de Ações (Units) de sua emissão. Foram emitidas 11.918.400 Units, totalmente subscritas por novos acionistas. [...] As Units ofertadas foram negociadas ao preço de R\$ 22,50 por ação. O valor da venda da oferta primária de ações foi de R\$ 268,2 milhões. Disponível em: <http://www.estacioparticipacoes.com/estacio/index_pti.htm>.

¹³⁹ Observe que em 2007 esse número era de 178 mil alunos, tendo um acréscimo de 20.000 alunos em apenas 1 ano. Este número de alunos é reafirmado conforme dados do jornal O Globo de 14 ago. 2008.

segundo maior mercado do Brasil, com 15 milhões de habitantes em maio de 2005) e 29 *campi* em outros 12 estados brasileiros.

A Estácio Participações oferece uma diversificada cartela de cursos onde: mais de **90 cursos de graduação** nas áreas de Ciências Exatas, Ciências Biológicas e Ciências Humanas, sendo mais de **45 em graduação tradicional**, que duram entre 4 e 6 anos, e mais de **45 em graduação tecnológica**, que consistem em cursos de curta duração (em geral, 2 anos com baixo investimento e rápido retorno de investimento).

A Companhia oferece, ainda, quase **140 cursos de pós-graduação lato sensu, 5 cursos de mestrado e 1 curso de doutorado**, na área de direito, a partir dos quais são desenvolvidos projetos de pesquisa. Adicionalmente, a Companhia oferece diversos cursos de extensão. A oferta de variada cartela de cursos *lato sensu* denota a busca pelo retorno financeiro e conseqüentemente a sustentabilidade. Ao mesmo tempo, o baixo número de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, cujo investimento é considerado alto para uma instituição de ensino, acaba ficando em segundo plano, confirmando a opção pelo foco mais voltado para ensino e extensão do que para pesquisa.

A Estácio Participações possui alunos com perfil bastante diversificado, sendo, em sua maioria, jovens trabalhadores de média e média-baixa renda (classes C, D e E). A Companhia **acredita que esse segmento apresenta grande potencial de crescimento, em decorrência da atual situação econômica do País**, dos planos do Governo Federal e da necessidade de adquirir novas competências para colocação em um mercado de trabalho cada vez mais especializado (formação para o mercado). Dessa forma, a Estácio utiliza como uma de suas estratégias de gestão, a aproximação com seus alunos, ou seja, estar onde estão as demandas, por meio da criação de diversos *campi* estrategicamente localizados, próximos dos locais de residência e trabalho de seus alunos e potenciais alunos, utilizando o modelo de franquias.

Desde sua constituição, há 37 anos, a Estácio Participações tem orientado sua expansão primordialmente por meio de uma evolução orgânica. A Companhia atribui grande parte do seu crescimento à “qualidade” de seus cursos reconhecidos pelo MEC, à localização estratégica de suas unidades, aos preços competitivos que a Estácio Participações pratica, e à sua situação financeira sólida cujo endividamento é mínimo.

A Estácio Participações acredita que, além do grande “mercado” em potencial existe hoje no país, a “qualidade” do seu ensino somada à ampla variedade de cursos por ela ofertados, e, a sua presença em diversos pontos do território nacional, aliada à comprovada capacidade de desenvolver unidades nas mais diversas localidades, lhe coloca em posição privilegiada para atender essa demanda. De forma geral, o binômio qualidade x preço, e aqui no caso também localização, é sempre considerado pelos alunos. Porém, segundo especialistas, não existe diferenciação pelo preço. Diminuir preços não a torna mais competitiva, pois terá de diminuir custo também. Conseguir produtividade e qualidade é o que seria a situação ideal, para se tornar “imbatível” e virtuosa como instituição de ensino superior.

3.4.3 Identidade da companhia

A Estácio Participações tem como missão:

Proporcionar acesso a um ensino de qualidade a diferentes segmentos da população, criando vínculos fortes e duradouros com nossos alunos e contribuir para o desenvolvimento científico, tecnológico, cultural e social das comunidades onde atuamos, sempre com comprometimento ético e responsabilidade social.

No que se refere à “qualidade”, atualmente no âmbito empresarial é considerada um atributo indispensável, que requer gerenciamento conforme os objetivos da instituição. Dessa forma, sim, poderia ser usado como diferencial competitivo. Porém, observe-se que os alunos optarão por qualidade somente se puderem pagar por ela e se estiverem dispostos a levar a sério a sua educação. Com relação à afirmação pela necessidade de criar “vínculos fortes e duradouros”, denota um sentido empresarial de fidelização e não de afiliação à sua identidade.

Sua visão é:

Ser a maior instituição de ensino superior do mundo ocidental em número de alunos até o ano de 2012, com excelência na prestação de serviços para ensejar formação de qualidade e melhores empregos a seus alunos, com equipes de alto desempenho e processos de classe mundial.

O forte caráter empresarial que aparece nos itens que compõem a missão da Estácio Participações, nos permite visualizar onde a Companhia pretende chegar, bem como seus objetivos centrais.

Os valores, também explicitam o caráter empresarial que faz parte da imagem organizacional da instituição, frente ao seu público, sendo eles:

- **Foco no aluno** – O Aluno é nossa razão de ser. Trabalhamos para seu desenvolvimento pessoal, profissional e social.
- **Gente** – As pessoas são nosso maior Capital. Valorizamos **alta performance**, trabalho em equipe, espírito empreendedor, senso de urgência, capacidade de realização, flexibilidade e integridade “**Gente ensinando gente**”.
- **Meritocracia** – Proporcionamos oportunidades para que as pessoas cresçam em velocidade condizente com seus talentos, esforços e resultados, sem nenhum tipo de restrição ou favorecimento.
- **Qualidade** – Perseguir a **excelência na prestação de serviços**.
- **Foco no resultado** – Agir como “donos”, colocando paixão no que fazemos, **tomando decisões acertadas**, visando garantir a continuidade e o crescimento da empresa.
- **Inovação** – **Antecipar-nos ao desconhecido**, sendo ousados e flexíveis na busca permanente de oportunidades para a perpetuação do negócio.
- **Simplicidade** – Ser simples para ser ágil.
- **Ética** – Ter credibilidade por ser verdadeiro, transparente e respeitoso em todas as relações estabelecidas. Não serão tolerados quaisquer deslizes que afetem o código de ética e conduta da empresa¹⁴⁰.

Considerando que a Companhia tem como visão ser a maior do mundo em número de alunos, seus valores vêm ao encontro de seus objetivos, principalmente quando coloca seu foco no aluno, nas pessoas, no foco nos resultados e na “simplicidade” que pode ser traduzida pela padronização de seus processos e estruturas. Todos contribuem para a busca pela sustentabilidade do negócio. Observe-se que inovação é usada com uma conotação de dar perenidade ao negócio e não, no sentido de avanço no conhecimento.

3.4.4 Estrutura organizacional e gestão acadêmico-administrativa

O mapa a seguir apresenta a localização das atuais unidades da Estácio Participações no Brasil (Figura 03), onde se pode visualizar como é composta a rede de ensino, bem como, sua expansão dentro do país:

¹⁴⁰ Informações extraídas do *site* da instituição. Disponível em: <www.estacio.br>.

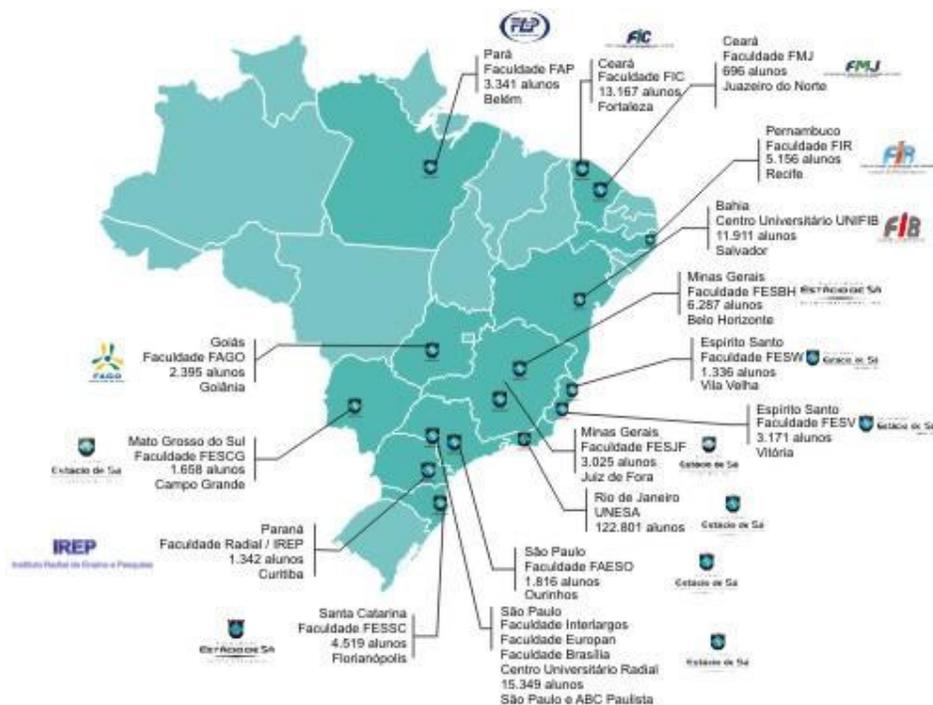


Figura 03: Estácio Participações no Brasil¹⁴¹.

Fonte: UNESA.

A Estácio Participações é uma companhia *holding* cujos únicos ativos são as participações societárias na SESES, STB, SESP, SESCE, SESPE e Radial, detendo 99,99% do capital social de cada uma delas. A Estácio Participações foi constituída em março de 2007 a partir de uma reorganização societária, cujo propósito foi o de concentrar as atividades de ensino superior desenvolvidas pelas sociedades SESES, STB, SESP, SESCE, SESPE e Radial, sujeitas ao seu controle.

¹⁴¹ Em 29 de fevereiro de 2008, a Companhia, através da sua controlada IREP, adquiriu a totalidade das quotas do capital social da Sociedade Interlagos de Educação e Cultura S/S Ltda., mantenedora da Faculdade Interlagos (Fintec) pelo valor total de R\$ 6.295 milhões; da Sociedade Abaeté de Educação e Cultura Ltda., sociedade controladora do Instituto Euro-Latino-Americano de Cultura e Tecnologia Ltda., mantenedor da Faculdade European, pelo valor total de R\$ 8.352 milhões; e da Faculdade Brasília de São Paulo Ltda., pelo valor total de R\$ 2.235 milhões, tendo ocorrido, naquela data, a liquidação financeira dessas aquisições, sendo parte através de assunção de dívidas (as quais totalizam R\$ 3.818). Em 03 de junho de 2008, a Estácio Participações S.A., através da sua sociedade controlada IREP, adquiriu a totalidade das quotas do capital social da União Cultural e Educacional Magister Ltda. - Unicem, mantenedora da Faculdade Magister, instituição com sede e 2 campi na cidade de São Paulo. O valor de investimento foi de R\$ 4.342.600,00, parte em pagamento aos sócios e parte em assunção de obrigações. Em março de 2008, a Magister possuía 1.127 alunos matriculados em seus cursos de ensino superior, todos presenciais de graduação e pós-graduação, compreendendo as áreas de administração, pedagogia, letras, gestão financeira, gestão ambiental, gestão de recursos humanos e processos gerenciais.



Figura 04: Estrutura societária da Estácio Participações.
Fonte: UNESA.

Anteriormente a esta organização societária, as subsidiárias da Companhia foram transformadas em sociedades com fins lucrativos, sendo a STB, a SESPÁ, a SESCE e a SESPE transformadas em outubro de 2005, e a SESES em fevereiro de 2007.

Esse modelo organizacional movimenta hoje no país um negócio considerado miliário e, que, é cada vez mais tendência no setor educacional. Através da estrutura societária, a organização busca fortalecer-se num ambiente cada vez mais competitivo. O modelo societário é considerado por alguns autores (MINTO, 2006) como uma concorrência predatória, que contamina o setor, uma vez que, na maioria dos casos, tira o foco da qualidade, em prol de uma formação em massa.

3.4.4.1 Vantagens competitivas

A liderança no mercado de ensino superior no Brasil mantida pela Estácio Participações explica-se, segundo a instituição, pela sua credibilidade e seu foco nos três pilares “Qualidade, Preço e Localização”. A Companhia entende que seus principais pontos fortes são¹⁴²:

- **Portfólio pioneiro, diversificado e flexível de cursos**¹⁴³ – Atualmente a Estácio Participações dispõe de um *portfólio* com mais de 45 cursos de graduação

¹⁴² Informações extraídas do *site* da instituição. Disponível em: <www.estacio.br>.

¹⁴³ A opção pela diversificação e flexibilização de cursos nem sempre é bem vista pelo mercado. Um exemplo disso, é a “sátira” que existe na *internet* no *site* Deciclopédia onde são elencados os supostos cursos oferecidos: Calista, Ciências Ocultas, Corte e Costura, Cuspe a Distância, Dançarina de Axé, Numerologia, Exoterismo, Pedicure, Pipoqueiro [...]. Disponível em: <http://desciclo.pedia.ws/wiki/Universidade_Est%C3%A1cio_de_S%C3%A1>.

tradicional, 45 cursos de graduação tecnológica, com destaque para os cursos de Direito, Administração e Comunicação Social, 146 cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu* e diversos cursos de extensão nas áreas das Ciências Exatas, Ciências Biológicas e Ciências Humanas. A Estácio Participações foi pioneira na criação dos cursos de Arqueologia, Fonoaudiologia, Relações Internacionais, Turismo e Hotelaria, entre outros.

A opção por um portfólio diversificado e com uma grande gama de cursos nem sempre tem aderência no mercado e, muitas vezes, acaba criando falsas expectativas de inserção desses profissionais formados no mercado de trabalho.

- **Qualidade do ensino, do corpo docente e das instalações físicas** - Os cursos, corpo docente e instalações da Estácio Participações têm sido avaliados de forma positiva pelo MEC. Da mesma forma, o desempenho acadêmico dos estudantes também tem sido avaliado positivamente por meio de resultados significativos em exames de classe. O corpo docente da Estácio Participações é formado por 7.600 professores com formação acadêmica e profissional.

No que se refere à avaliação do MEC, observe-se que em função da atual política educacional do país, o MEC tem feito “vista grossa” para muitos critérios que poderiam efetivamente atestar a qualidade do ensino. Os indicadores que medem qualidade ainda não são eficientes e são muito subjetivos. Essa questão é confirmada principalmente no que se refere ao corpo docente (baixo índice de mestres e doutores) e regime de trabalho, como apontado no primeiro capítulo deste trabalho.

- **Liderança no mercado do Rio de Janeiro e ganhos de escala** – O **modelo de negócio é baseado na operação de múltiplas unidades** no território brasileiro, com a administração e o desenvolvimento acadêmico centralizados em sua sede, localizada na cidade do Rio de Janeiro. Atualmente a Companhia desenvolve suas atividades em 12 Estados Brasileiros. Para a Companhia, o **modelo de negócio centralizado** permite **oferecer um ensino padronizado** em suas unidades, sempre respeitando as características regionais; manter um **controle de qualidade e consistência do método de ensino; aplicar processos padronizados, reduzindo custos operacionais e beneficiando-se de ganhos de escala**; e implementar seu plano de expansão de forma eficiente, mediante a **replicação de seu modelo de negócio em novas localidades**.

- **Tradição e “qualidade comprovada”** – Atuando a quase quatro décadas no **mercado de educação** a Estácio Participações oferece cursos ministrados por **profissionais de renome com a necessária experiência e qualificação**. A Companhia acredita que seu *status* de “universidade” representa “qualidade comprovada”¹⁴⁴, tendo em vista os rígidos requisitos impostos pelo MEC para o alcance de tal classificação, especialmente em relação ao desenvolvimento de pesquisas, regime de trabalho e titulação do **corpo docente**.

- **Eficiência** na gestão do processo regulatório – A extensa regulamentação governamental do qual o setor de educação superior no Brasil é submetido, busca assegurar a qualidade dos projetos pedagógicos, da infra-estrutura das instituições de ensino e do corpo docente, inclusive mediante controle para a abertura de novas unidades e novos cursos. Ao longo de sua história, a Estácio Participações procurou adquirir conhecimento e experiência necessários sobre a legislação e o processo regulatório brasileiro, que lhe permite **reduzir significativamente o prazo médio para obtenção de autorizações** para novas unidades e cursos que a Companhia considera abrir, o que denota o caráter político existe na tramitação desses processos.

- **Capacidade de oferecer programas de estágios e oportunidades de emprego aos seus alunos**¹⁴⁵ – A Estácio Participações possui um departamento que disponibiliza as ofertas de estágios e empregos, focado na empregabilidade de seus alunos e baseado na manutenção e ampliação de seu relacionamento com empresas dos mais diversos setores.

- **Parcerias imobiliárias** – Para ampliar sua rede, a Companhia estabelece contratos de parcerias com proprietários de imóveis onde tem a intenção de instalar novas unidades. Dessa forma, os proprietários **compartilham o risco do negócio** por meio do recebimento de aluguéis com base no faturamento da respectiva unidade, sendo um negócio bastante atrativo na medida em que o aluguel aumenta de acordo com o crescimento do faturamento das suas unidades.

¹⁴⁴ Qualidade é exatamente aquilo que todo mundo do segmento fala, mas, que na verdade, poucos são as que praticam.

¹⁴⁵ Quando há uma expansão brutal, não necessariamente há inclusão e igualdade de oportunidades para todos.

3.4.4.2 Estratégias

A base da estratégia da Estácio Participações está nos pilares “Qualidade, Preço e Localização”, cujo intuito é o de aprimorar sua eficiência operacional e expandir os seus negócios. Assim, a Companhia pretende desenvolver as seguintes iniciativas¹⁴⁶:

- **Foco na “qualidade” e preços atrativos** – A Companhia procura oferecer ensino universitário de qualidade, por um **preço mais atrativo que o de seus principais concorrentes**¹⁴⁷, em **cursos continuamente atualizados às necessidades e perfis de seus alunos**, ministrados por corpo docente de renome e experiência, em instalações de qualidade, convenientemente localizadas, o que acredita que lhe permite superar a concorrência, ao mesmo tempo em que **mantém a rentabilidade atrativa do negócio**¹⁴⁸. Além disso, a Estácio Participações pretende aumentar a oferta de cursos de extensão de acordo com a demanda do mercado.

- **Expansão das atividades da Companhia** – Para **aproveitar as oportunidades de crescimento e consolidação do setor de ensino brasileiro**¹⁴⁹, a Estácio Participações pretende expandir suas atividades por meio de: **aumento da base de alunos matriculados; abertura e/ou aquisições de novas unidades; e inovação na oferta de cursos.**

¹⁴⁶ Informações extraídas do *site* da instituição. Disponível em: <www.estacio.br>.

¹⁴⁷ Segundo matéria *Estácio Participações disputa boas compras*, publicada no jornal Gazeta de 27 set. 2007 “Hoje a mensalidade média da Estácio é de R\$ 430,00 valor inferior à média de mercado, de R\$ 583,00”. Disponível em: <http://portal.webaula.com.br/noticia.aspx?sm=noticias&codnoticia=1403>.

¹⁴⁸ Conforme matéria *Lucro da Estácio Participações sobe 19%, para 3,7 milhões*, do jornal O Globo online de 14 ago. 2008 “A rede de ensino superior Estácio Participações encerrou o segundo trimestre do ano com lucro líquido de R\$ 3,7 milhões, alta de 19% sobre os R\$ 3,1 milhões obtidos em igual período do ano passado. Descontando o efeito da amortização de ágio de aquisições, o ganho líquido seria de R\$ 9,3 milhões. A rede de ensino superior Estácio Participações encerrou o segundo trimestre do ano com lucro líquido de R\$ 3,7 milhões, alta de 19% sobre os R\$ 3,1 milhões obtidos em igual período do ano passado. Descontando o efeito da amortização de ágio de aquisições, o ganho líquido seria de R\$ 9,3 milhões”. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/economia/mat/2008/08/14/lucro_da_estacio_participacoes_sobe_19_para_3_7_milhoes-547745525.asp>.

¹⁴⁹ Conforme matéria do *site* InfoMoney a Estácio Participações inicia processo de aquisição também fora do país. “A Estácio Participações divulgou em nota na última segunda-feira, afirmando que iniciará os procedimentos para a aquisição total do capital social da Sessa (Sociedad de Enseñanza Superior), sediada na capital paraguaia de Assunção e mantenedora da Unida (Universidad de la Integración de las Americas)”. Disponível em: <http://web.infomoney.com.br/templates/news/view.asp?codigo=1242079&path=/investimentos/>.

- **Continuar investindo em tecnologia** – A Companhia investe de forma contínua na utilização de tecnologia de ensino, de forma a: oferecer cursos semipresenciais, compostos de aulas presenciais e por acesso remoto, aumentando a qualidade do ensino e facilitando a experiência de aprendizagem; **oferecer cursos integralmente ministrados a distância**¹⁵⁰, modalidade esta que se encontra em fase de credenciamento final junto ao MEC. Isso possibilitará, além da **redução de custos com instalações e corpo docente, a exploração de um novo mercado ainda não explorado no Brasil.**

No que se refere à tecnologia, a Companhia experimentou um importante processo de mudança, crescimento e profissionalização, com reflexos positivos na gestão de seus negócios, o que impactou de forma positiva nos processos, na implantação de melhores práticas de gestão, em sistemas de informação mais confiáveis, serviços, ferramentas e tecnologias que permitem melhorar o atendimento aos seus clientes, alunos, colaboradores, fornecedores; de forma a controlar, reduzir e evitar custos, além de melhorias na qualidade das informações gerenciais. Nesse sentido, nos últimos cinco anos, a Companhia fez investimentos expressivos, com o objetivo de disponibilizar a mais adequada infra-estrutura de tecnologia e informática, sistemas de informação integrados, evolução da plataforma legada e serviços Web, para suas unidades de negócio, seus professores, seus pesquisadores e sua área administrativa.

Para dar conta dessa estrutura tecnológica, a Companhia possui uma Diretoria de Tecnologia da Informação que atende as áreas administrativas e unidades de negócio do Estado do Rio de Janeiro, sendo responsável ainda pela padronização de arquitetura dos sistemas de informação e ambientes de processamento das unidades de outros estados, bem como, a integração dos sistemas, segurança dos dados, interoperabilidade e controle de custos. Além disso, utiliza sistemas para automatizar e controlar os processos acadêmicos, gerenciar sua contabilidade, interagir com os seus alunos, organizar seu banco de dados, entre outros.

¹⁵⁰ "A Estácio quer estar presente no que tenha valor estratégico, e educação a distância se encaixa nisso. Mas não temos metas de participação para esse negócio". Segundo matéria *Estácio Participações disputa boas compras*, publicada no jornal Gazeta de 27 set. 2007 "Prestes a mudar de patamar financeiro, entrando na casa do bilhão de reais, a Estácio Participações quer enfrentar o desafio do ensino a distância enquanto aumenta também sua carteira de alunos presenciais, especialmente com cursos de curta duração. A alavancagem na empresa vem do mercado de capitais. Disponível em: <<http://portal.webaula.com.br/noticia.aspx?sm=noticias&codnoticia=1403>>.

A gestão acadêmico-administrativa das franquias da Estácio Participações toma como base a situação financeira e os resultados de operações a serem obtidos, destacando, assim, os seguintes pontos: a receita bruta das atividades (mensalidades – a maior parte da receita bruta da Companhia provém das mensalidades que cobra pelos cursos¹⁵¹; outras receitas – o restante da receita bruta da Companhia provém das taxas por serviços prestados aos alunos¹⁵²), as deduções da receita bruta (gratuidades – bolsas de estudo¹⁵³; devolução de mensalidades e taxas; descontos concedidos¹⁵⁴; impostos¹⁵⁵. - compreende o ISS, o PIS e a COFINS), os custos diretos dos serviços prestados (custo de pessoal de ensino, custos de ocupação, depreciação e amortização e utilidades públicas) e as receitas e despesas operacionais¹⁵⁶.

As despesas gerais e administrativas incluem: despesas com pessoal administrativo, serviços prestados por terceiros, publicidade, manutenção e reparos,

¹⁵¹ A Companhia **vende** os seus cursos em módulos de seis meses parcelados em seis mensalidades.

¹⁵² Como impressão de documentos, requerimentos de revisão de notas, requerimentos de histórico escolar, taxa de inscrição no vestibular, aluguéis de salas e auditórios, entre outras receitas.

¹⁵³ Compreendem as bolsas do PROUNI (para fazer jus ao benefício fiscal decorrente do PROUNI, a Estácio Participações é obrigada a conceber bolsas integrais e/ou parciais na proporção de uma bolsa integral para cada 10,7 alunos pagantes); as bolsas concedidas em decorrência dos acordos coletivos com os sindicatos dos seus funcionários (conforme acordos estabelecidos com esses sindicatos, cada funcionário, docente e não-docente, tem direito a bolsas de estudo integral em suas instituições para si e para até um filho ou cônjuge); descontos concedidos em mensalidades decorrentes de convênios comerciais, com empresas públicas e privadas; e eventuais bolsas concedidas seguindo a política comercial.

¹⁵⁴ O vencimento normal das mensalidades decorre no quinto dia de cada mês. A Companhia oferece descontos na mensalidade para pagamentos até o último dia útil do mês anterior. No segundo semestre de 2006, cerca de 45% dos alunos pagaram antecipadamente de maneira regular. Esta antecipação também tem um impacto positivo na geração de capital de giro das operações da Estácio Participações.

¹⁵⁵ **ISS:** Imposto municipal incidente sobre a receita bruta auferida com a prestação de serviços, depois de deduzidas as gratuidades, bolsas de estudo e os cancelamentos. A Estácio Participações recolhe ISS conforme a alíquota do município onde o serviço é efetivamente prestado. As alíquotas de ISS cobradas nos municípios em que a Estácio Participações atua variam entre 2,0% e 5,0%. No município do Rio de Janeiro, onde a Companhia tem a maior concentração de alunos, a alíquota do ISS é de 5,0%; **PIS:** Imposto federal incidente às alíquotas de 0,65% ou 1,65% sobre a receita operacional bruta auferida com a prestação de serviços, depois de deduzidas as bolsas de estudo e as mensalidades canceladas. Até 2004, contudo, **as mantenedoras da Companhia recolhiam 1,0% de PIS sobre as respectivas folhas de pagamento, em razão de serem sociedades sem fins lucrativos. Em virtude da sua adesão ao PROUNI, a partir de 2005, a Estácio Participações goza de isenção do PIS sobre as receitas brutas advindas das mensalidades dos cursos de graduação tradicional e graduação tecnológica.** Assim, a partir daquele exercício, o PIS passou a incidir apenas sobre as receitas dos cursos de extensão, pós-graduação e especialização, à taxa de 0,65%, e sobre taxas e serviços acadêmicos prestados aos alunos e de inscrição em vestibulares, à taxa de 1,65%; **COFINS:** Contribuição federal incidente às alíquotas de 3,0% ou 7,6%, sobre a receita bruta auferida com a prestação de serviços, depois de deduzidas as bolsas de estudo e as mensalidades canceladas. Em virtude de sua adesão ao PROUNI, a partir de 2005, a Companhia goza de isenção da COFINS sobre as receitas advindas das mensalidades dos cursos de graduação tradicional e graduação tecnológica. Dessa forma, a partir daquele exercício, a COFINS passou a incidir apenas sobre as receitas dos cursos de extensão, pós-graduação e especialização, à taxa de 3,0%, e sobre taxas e serviços prestados aos alunos e de inscrição em vestibulares, à taxa de 7,6%.

¹⁵⁶ A despesa de provisão para créditos de liquidação duvidosa é feita com base na estimativa de recebimento de créditos e no histórico de recuperação de créditos vencidos pela sua administração. Os créditos não recebidos no prazo de 180 dias são lançados nesta provisão.

aluguéis de máquinas e equipamentos, aluguéis de condomínios, material de consumo, arrendamento mercantil¹⁵⁷, telefone e energia elétrica, depreciação e amortização e outras despesas.

Considerando os elevados investimentos necessários para a constituição de uma instituição de ensino, o que inviabiliza a expansão do papel do governo no setor, as instituições privadas encontraram uma oportunidade muito atrativa de investimento. É nesse cenário, propício ao crescimento, que a Estácio Participações tomou “carona” na expansão do ensino superior do Brasil, utilizando como estratégia principal a expansão em número de alunos e unidades operacionais.

No que se refere à função social da instituição enquanto universidade, a Estácio Participações acredita que exerce um serviço essencial, oferecendo uma alternativa educacional acessível e de qualidade à população brasileira. Ao mesmo tempo, a Companhia busca cumprir sua responsabilidade social pela integração das comunidades em que atua com seus alunos e corpo docente, estimulando a produção de conhecimento, geração e troca de idéias e promovendo o senso de cidadania e autonomia da comunidade, principalmente através do âmbito da extensão.

Assim, a Companhia desenvolve várias iniciativas relacionadas a assuntos comunitários e incluídas nas ações de extensão, de alcance social, de filantropia, de convênios com os setores públicos e privados e de vínculos com o mercado de trabalho. São ações voltadas **para o cumprimento da responsabilidade social** que se concretizam por meio de projetos nas áreas de arte, cultura, cidadania, educação, mercado de trabalho, inclusão de portadores de necessidades especiais, meio-ambiente e saúde.

Desde a sua fundação, a Estácio procura adotar um comportamento “socialmente responsável”. A empresa foi uma das primeiras a aderir ao Programa Universidade para Todos – ProUni, do Governo Federal, que destina bolsas de estudo integrais e parciais a estudantes de baixa renda. Também, revela seu compromisso com as comunidades do entorno de suas unidades pelo estímulo a ações de voluntariado entre professores, alunos e funcionários, realização de campanhas de saúde em parceria com organizações não-governamentais, e oferta de cursos gratuitos de férias para todos os públicos das cidades onde está presente.

¹⁵⁷ É constituído pelas despesas decorrentes dos contratos de arrendamento mercantil (*leasing*) de diversos tipos de máquinas e equipamentos, como equipamentos de laboratório, ar-condicionado, entre outros.

3.5 UNIVERSIDADE-EMPRESA: A MUDANÇA DA CULTURA ACADÊMICA

Numa sociedade contemporânea os interesses comuns entre a universidade e empresa são cada vez maiores. “Se por um lado o meio acadêmico se abre para compartilhar conhecimento e oferecer soluções, por outro, cada vez mais, as empresas se aproximam em busca de parcerias” (UFRGS, 2004, p. 6).

Nessas últimas décadas, as universidades têm sido pressionadas pelos governos para estabelecerem vínculos mais fortes com as empresas e, assim, buscar alternativas de financiamento. Com isso, a universidade contemporânea abriu-se para compartilhar mais o saber, interagir na sociedade e ampliar seu papel, promovendo uma mudança na cultura acadêmica, onde tem procurado harmonizar uma cultura de inovação com uma visão sustentável de longo prazo. Segundo Schugurensky e Naidoff:

A idéia de criar laços entre a universidade e a empresa remonta pelo menos a Comte que, em 1819, publicou um plano para homens de negócios, industriais e tecnólogos-cientistas, que seriam representados em três câmaras. Muitas vezes (independentemente de o país ser capitalista ou socialista), esse modelo tomou a forma de programas de educação “cooperativa”, na qual os alunos dividiam seu tempo entre sala de aula e fábrica, com um currículo moldado para responder às necessidades desta última (2004, p.1001).

Embora a interação universidade-empresa não seja somente à troca de conhecimento, funciona como “um intercâmbio teórico e prático entre duas instituições, nas mais variadas áreas e esferas de atuação” (UFRGS, 2004). Nesta relação, cuja iniciativa pode partir de ambas as partes, há uma influência mútua entre empresa e universidade.

Enquanto o estabelecimento de ensino, fonte de conhecimento teórico, coloca a ciência a serviço do desenvolvimento e aprimoramento de um produto, projeto ou idéia, a empresa – por essência, voltada à produção – oferece as condições materiais, os recursos humanos e o *know how* para torná-lo um artigo concreto (UFRGS, 2004, p. 6).

Assim, universidade e empresa têm papel complementar, cada uma cumprindo uma função essencial. E além da própria relação interinstitucional, que

traz vantagens para ambas as partes, há ainda o crescimento dos indivíduos imersos no processo.

O processo de interação universidade-sociedade começa na graduação e avança na medida em que o currículo é atualizado e passa a inserir oportunidades de formação sintonizadas com as necessidades da sociedade e do mercado (UFRGS, 2004). Além disso, o desenvolvimento acelerado do mundo dos negócios sinaliza para a necessidade de continuidade e aprofundamento dos estudos. Dessa forma, a universidade responde às exigências do mercado com cursos avançados de educação continuada (especializações, mestrados e doutorados em diversas áreas).

A década de 80 foi caracterizada pela intensificação da transferência de tecnologia das universidades para a empresa e a comercialização do trabalho acadêmico. Desde então,

mais pesquisadores começaram a transferir seus resultados para empresas industriais e novos escritórios foram construídos nos *campi* universitários para fortalecer os vínculos entre empresas e universidades como transferência de tecnologia, gerenciamento de contratos, patentes e licenciamentos, desenvolvimento internacional e cooperação industrial (SCHUGURENSKY e NAIDOFF, 2004, p. 1001).

Contudo, no fim dos anos 90, as mudanças na cultura acadêmica já eram claras e perceptíveis.

Ao passo que nas décadas anteriores a grande maioria acreditava que relações mais fortes com a empresa fossem improváveis, temporárias ou indesejadas, mais pesquisadores começavam a mudar de idéia e aceitavam o novo papel das universidades como inevitável, permanente e até desejável (SCHUGURENSKY e NAIDOFF, 2004, p. 1018).

Assim, um dos grandes avanços das universidades na direção do mercado foi dado com a criação e o oferecimento de incubadoras empresariais, empresas-júnior, parques e pólos tecnológicos¹⁵⁸. “Em todos os casos, o objetivo é prestar serviços

¹⁵⁸ Segundo artigo *Universidade amplia vínculos com a sociedade* (UFRGS, 2004, p. 9) as possibilidades de interação universidade-empresa são: **Serviços Tecnológicos** – análises, ensaios, calibrações, medições, laudos técnicos, certificações de conformidade, consultorias tecnológicas, outros; **Serviços de Capacitação** – cursos *in company*, cursos de especialização, cursos de mestrado, cursos de doutorado, outros; **Serviços de Informação** – busca em bases de dados nacionais e internacionais, busca em bancos de patentes, informações tecnológicas em geral, outros; **Projetos de Pesquisa e Desenvolvimento** – pesquisa básica, pesquisa aplicada, pesquisa e desenvolvimento experimental, outros; **Projetos de Incubadoras de Empresas** – da base tecnológica, de tecnologia tradicional, de cooperativa, outros; **Projetos de Empresas Júnior** – consultoria e prestação de serviços; **Projetos de Parque ou Pólo Tecnológico**.

ou transferir tecnologia, sempre evitando que a sua atuação se sobreponha a algum segmento do mercado”. “A universidade não desenvolve um produto, não é esta a sua tarefa. A universidade apenas transfere tecnologia” (UFRGS, 2004, p. 7). Assim, a universidade procura complementar o mercado, procurando oferecer somente serviços em áreas que não concorram com seus egressos.

Outro ponto importante nessa relação, é que a sociedade tem vislumbrado soluções no interior do mundo acadêmico, promovendo uma maior aproximação da universidade com a comunidade. Contudo, a ampliação desses vínculos com a sociedade não pode interferir no *modus operandi* das universidades, tornando-as mais comerciais e empresariais, e, assim, afastando-as de sua tradicional “missão civilizatória”. Um exemplo disso, segundo Schgurensky e Naidoff (2004, p. 1015) seria à medida que as universidades estabelecem relações mais estreitas e responsáveis com a empresa, e tentam se adaptar de modo mais deliberado às necessidades comerciais, então estariam perdendo sua autonomia.

Por esse motivo, o termo universidade empreendedora ainda encontra resistência no meio acadêmico, uma vez que a sua adoção, de forma errônea por algumas universidades, gerou um sentido conotativo negativo que muitos acadêmicos associam ao termo empreendedorismo, distanciando-se, assim, do seu real objetivo que é o de gerar uma direção estratégica a ser seguida, formulando objetivos claros e transformando o conhecimento gerado em um valor econômico e social. Assim, a universidade empreendedora é um conceito que não pode ser separado do trinômio ciência-tecnologia-inovação, uma vez que o termo inovação está diretamente associado à ciência e à pesquisa científica e tecnológica, cujo papel da universidade, enquanto centro de geração de conhecimento é fundamental nesse contexto.

3.6 DADOS COMPARATIVOS ENTRE UNIVERSIDADE CONFSSIONAL E UNIVERSIDADE MERCANTIL

Para concluir este trabalho, surge a necessidade de se fazer uma análise comparativa entre universidade confessional e universidade mercantil, que será apresentada no quadro abaixo:

Universidade Confessional	Universidade Mercantil
Classificação: universidade.	Classificação: empresa.
Vocação: confessional/filantrópica.	Vocação: empresarial.
Autoridade: natureza profissional (ou poder dos conhecimentos técnicos).	Autoridade: natureza hierárquica (ou poder do cargo).
Natureza jurídica: sem fins lucrativos e/ou filantrópica: não visa o lucro.	Natureza jurídica: com fins lucrativos: visa o lucro e acumulação de capital.
Estrutura da cúpula administrativa: descentralizada.	Estrutura da cúpula administrativa: centralizada.
Oferta: ensino de qualidade embasado na tradição e solidez da instituição, procurando estabelecer um contrato de confiança e comprometimento.	Oferta: produção ou venda de mercadorias ou serviços formatados de acordo com as necessidades e perfis dos seus clientes e com as demandas do mercado, procurando estabelecer “fidelização” do cliente.
Público alvo: aluno/estudante.	Público alvo: cliente/consumidor.
Fornecedores: educadores/professores.	Fornecedores: prestadores de serviços/”pessoas de renome”/professores.
Objetivo: formação profissional e humana (integral).	Objetivo: formação profissional.
Referência: Tem a sociedade como referência normativa e valorativa.	Referência: Tem a organização como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares.
Missão: produzir e difundir conhecimento; Promover a formação humana e profissional (integral), fundamentada em princípios da confessionalidade e da ética, orientada por critérios de qualidade e relevância.	Missão: proporcionar acesso aos diferentes segmentos da população; Promover a formação profissional para o mercado.
É funcional , voltada para a formação de profissionais para o mundo do trabalho.	É operacional , voltada para si mesma, enquanto estrutura de gestão e de arbitragem de contratos.
Foco da Identidade: visão interna – organizacional – com foco nas crenças dos membros e com um sentido de identificação baseada no desejo de afiliação que se reflete na imagem (visão externa).	Foco da Identidade: visão externa, baseada na imagem corporativa visual – com foco nas percepções do mercado, estimulando a diferenciação da empresa baseada na competição.
Caráter social: objetivos sociais que persegue.	Responsabilidade social: como estratégia de gestão.

<p>Gestão: balizada pela missão, sempre buscando coerência com seus princípios e valores – utiliza processos diferenciados, respeitando as particularidades de cada área nos processos e, principalmente, no ensino e pesquisa, buscando a integração.</p> <p>Adota uma gestão estratégica centrada nas linhas mestras de qualidade, empreendedorismo, integração ensino-pesquisa-extensão e relacionamento com a sociedade.</p>	<p>Gestão: uniforme e linear – utiliza processos padronizados, oferece ensino padronizado e replicação de negócio em novas localidades.</p> <p>Adota uma gestão com foco no planejamento estratégico e nos resultados, centrada nas linhas mestras de qualidade, preço e localização.</p>
<p>Tem como funções: educação (formação profissional); formação nas artes e técnicas (alargamento da mente humana); pesquisas e criação (desenvolver o saber humano); inclusão social.</p>	<p>Tem como funções: educação (formação profissional); “inclusão social”.</p>
<p>Foco das atividades: pesquisa, ensino e extensão.</p>	<p>Foco das atividades: ensino e extensão.</p>
<p>Modelo de gestão que adota: lógica própria.</p>	<p>Modelo de gestão que adota: gestão empresarial.</p>
<p>Processo de admissão: vestibular/tradicional.</p>	<p>Processo de admissão: diversificado/flexível.</p>
<p>Estratégia de marketing: moderada, com foco na tradição (estilo) e na qualidade (relação custo x benefício).</p>	<p>Estratégia de marketing: agressiva e maciça, com foco na estrutura física e localização e, nas facilidades de acesso e pagamento flexível, com preço baixo.</p>
<p>Comunicação institucional: busca reforçar a percepção positiva da relação custo x benefício, utiliza seus <i>campi</i> e ambientes virtuais para estreitar laços com a comunidade acadêmica, reforçando a dimensão de “pertencimento”.</p>	<p>Comunicação institucional: busca tornar seus produtos e serviços atraentes ao público-consumidor estimulando os alunos a escolher uma instituição em detrimento de outra.</p>
<p>Prevalência da missão sobre a gestão (a gestão é servidora da missão).</p>	<p>Prevalência da gestão sobre a missão (a missão é servidora da gestão).</p>
<p>Lucro: dinheiro é apenas um recurso e não uma medida.</p>	<p>Lucro: dinheiro é meio e também fim.</p>
<p>Receitas: poucas fontes alternativas de receitas, que não as oriundas das mensalidades e dos órgãos de fomento.</p>	<p>Receitas: diversificadas formas de receitas alternativas, oriundas não só das mensalidades, mas de produtos e investimentos.</p>
<p>Desempenho: é avaliado em relação à missão (Com que eficácia se cumpre a missão e qual o impacto distintivo que se causa com os recursos usados?).</p>	<p>Desempenho: é avaliado em relação ao retorno financeiro (Qual o retorno financeiro por real investido?).</p>
<p>Visão: tem como base ser referência, pela relevância das pesquisas e excelência dos seus cursos e serviços.</p>	<p>Visão: tem como base ser referência pelo número de alunos e pela prestação de serviços de modo a gerar empregabilidade</p>

	aos seus alunos.
Valores: os valores que explicitam o caráter social e que fazem parte da identidade da instituição têm como base: relevância das pesquisas, excelência dos cursos e serviços, inovação, ação solidária, interação com a comunidade, qualidade de vida e diálogo entre ciência e fé.	Valores: os valores que explicitam o caráter empresarial e que fazem parte da imagem da instituição têm como base: foco no aluno, gente, meritocracia, qualidade (excelência na prestação de serviços), foco nos resultados, inovação (em busca da perpetuação do negócio), simplicidade e ética.
Valor comercial: não mensuráveis de seus serviços, somente pela lógica de mercado.	Valor comercial: quantificados pela lógica comercial (de mercado).
Poder: de natureza profissional (ou poder dos conhecimentos técnicos).	Poder: de natureza hierárquica ou poder do cargo.

Quadro 06: Quadro comparativo entre universidade confessional e universidade mercantil.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Através do referencial teórico, e dos dados apresentados no quadro comparativo (Quadro 06), é possível perceber que existe uma nítida diferença entre as universidades confessionais e as universidades mercantis, principalmente no que se refere a posicionamento de mercado e estratégias de gestão, que são refletidas na sua identidade e, conseqüentemente, na imagem institucional. Todos os itens apresentados acima, no caso das universidades confessionais, nem sempre são sentidos e percebidos pela sociedade. Isso ocorre porque, muitas vezes, são ofuscados pelo uso de estratégias agressivas pelas universidades mercantis - cujo foco é a expansão geográfica para, assim, atrair novos alunos -, enquanto as universidades confessionais, buscam qualidade, que é representada através da relevância das pesquisas e pela excelência dos seus cursos e serviços. Os objetivos das universidades confessionais, muitas vezes, não podem ser mensurados pela lógica de mercado, tendo em vista que se apresentam de forma subjetiva e, com isso, tornam-se difíceis de serem totalmente quantificados. Assim, a subjetividade que acompanha a identidade das universidades confessionais, além da complexidade que faz parte da natureza da universidade enquanto instituição social, resulta que nem sempre os objetivos são compreendidos e sentidos pela comunidade acadêmica, ocasionando efeitos colaterais que se apresentam através de uma distorção e uma equiparação com as universidades mercantis nos seus discursos.

Segundo especialistas¹⁵⁹, em um futuro próximo, as IES se dividirão entre dois modelos extremos: **os de excelência em segmento**, cujas características são – baixo volume de alunos (campus único); presença local; preços e custos altos; qualidade é essencial; excelência acadêmica (aulas “Taylor-made”); especialização em poucas áreas e poucos cursos; atende predominantemente segmentos A e B, e, **as IES de volume com “qualidade”**, cujas características são – alto volume de alunos (multi-campi); presença nacional e internacional; preços e custos baixos; qualidade é um diferencial, somente; ampla gama de cursos e modalidades; atende predominantemente segmentos B e C e até D.

Nesse sentido, serão desafios dessas instituições: manutenção da qualidade, retenção de professores e a criação de mecanismos para diferenciar-se (no caso do modelo de IES - excelência em segmento) e crescimento sustentável, controle de custos, captação de novos alunos e empregabilidade do aluno (no caso do modelo de IES – volume com “qualidade”).

Porém, é verdade que frente à competitividade global na sociedade contemporânea, muitas das características das universidades confessionais hoje já não se distinguem com tanta força das universidades mercantis, além de muitas vezes entrarem em contradições. Como exemplo, podemos citar o começo da flexibilização das formas de ingresso, a diversificação da cartela de cursos ofertadas na graduação e pós-graduação *lato sensu*, as estratégias de *marketing* cada vez mais elaboradas, a necessidade de uma busca constante por recursos, que não os oferecidos pelos órgãos de fomento, e a introdução de estratégias e ferramentas da administração na gestão acadêmica.

Todas essas mudanças que vêm sendo incorporadas, são mecanismos utilizados na tentativa de reduzir a complexidade do sistema, o que reforça o desafio que existe em encontrar a medida entre a tradição e a renovação e da necessidade do esforço constante pela afirmação da identidade, através do trabalho de todos e em todas as ações do dia-a-dia da instituição, bem como, através da prática da ação social.

Outro ponto que apareceu na análise comparativa das duas instituições é a notada diferença que existe tanto no número de alunos das amostras: (universidade mercantil em torno de 198.000 alunos e universidade confessional 30.000), como na

¹⁵⁹ Fonte: Renato Souza Consultores. In: Quanto vale uma instituição. *Revista Ensino Superior*, ano 9, n. 101, p. 36, 2007.

diversidade de cursos de graduação e pós-graduação *lato-sensu* (universidade mercantil 90 cursos de graduação e 140 de especialização e universidade confessional 50 cursos de graduação e 60 de especialização). Em contrapartida a universidade confessional possui 30 cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) e a universidade mercantil somente 5 cursos de mestrado e 1 de doutorado, o que denota a ênfase que existe pela pesquisa nas universidades confessionais, procurando primar pela qualidade, pela relevância das pesquisas e pela excelência dos seus cursos, dando sustentação aos itens da tríade ensino-pesquisa-extensão.

A questão geográfica é outro ponto de diferenciação, onde a universidade confessional possui 22 faculdades e 3 *campi*, restringindo seu foco de atuação no estado do Rio Grande do Sul, já a universidade mercantil possui 15 faculdades distribuídas em uma universidade, dois centros universitários e 67 *campi*, sendo 38 no estado do Rio de Janeiro e 29 em outros 12 estados brasileiros. Assim, fica claro que as universidades mercantis, por se caracterizar pela predominância da lógica empresarial, da procura do lucro, investem onde percebem que há demanda, e portanto, onde podem obter lucro e não onde há maior carência de ensino superior, no sentido social.

Além do investimento em regiões, onde há demanda com poder aquisitivo para investir em produtos educacionais, verifica-se que é dada prioridade aos cursos que apresentam grande demanda e baixo custo de investimento financeiro, como é o caso do curso de Direito e de todos os outros 5 que encartam os 6 cursos com maior oferta e expansão nos últimos anos, contribuindo assim, para o desequilíbrio das “vocações” profissionais. Nesse item, as universidades confessionais diferenciam-se novamente pelo alto investimento em cursos ligados à área da saúde e engenharias onde a pesquisa é ponto primordial.

Como registrado ao longo do trabalho, as universidades mercantis são voltadas para o ensino de massa, apresentando como característica principal a procura pelo lucro nos nichos de competitividade escolhidos. Em decorrência disso, pode-se verificar a implantação de ações voltadas para a redução dos “custos de produção” – como, por exemplo, a busca pela padronização da maioria dos processos, sejam eles administrativos e/ou acadêmicos -, o que certamente influi na qualidade do “produto ofertado”.

Essa questão que pode ser exemplificada, segundo Calderón (2000) é com relação aos “dados oficiais que revelam que a maioria das universidades mercantis de massa, contrata professores pelo regime de trabalho hora/aula”. Esse sistema contribui para que não haja vínculos entre a universidade e o professor, muito menos para que haja um espírito de comunidade, de afiliação, fazendo com que a universidade se torne um espaço de produção “fordista” de diplomas como já mencionado por autores como Minto (2006).

Assim, por último, fica claro que as universidades mercantis acabam atuando no limite exigido pelo Estado para manter o *status* de universidade, tornando frágil a formação recebida pelos alunos, corroborando com a idéia generalizada da má qualidade dessas instituições, bem como, para a banalização do diploma de nível superior. Isso não significa dizer que não existam universidades mercantis que prezem pela qualidade, existem sim, da mesma forma que uma empresa pela perpetuação de sua marca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do referencial teórico foi possível constatar que a universidade, e principalmente as universidades confessionais, encontra-se em franco processo de mudança. Com isto, se deparam com o dilema entre atuar como uma instituição sem fins lucrativos, cujos princípios cristãos estão fortemente “amarrados” a valores éticos e morais, que se agregam à missão formadora, norteando-os e, ao mesmo tempo, dar conta da competição do mercado educacional que “exige”, que a universidade incorpore outros serviços, o que acaba forjando sua identidade.

Dessa forma, a universidade precisou alterar sua estrutura e sua organização nos últimos anos, procurando, assim, reduzir a complexidade da relação com o ambiente de mercado. Além disso, procurou não só a auto-organização, mas a reorganização do todo no intuito de promover uma triagem do novo, além de buscar tornar-se mais dinâmica. Também, tem procurado resolver o processo de seleção que forja a sua identidade, e que se configura como uma das razões dos “embates” internos: resolver a equação entre ser uma organização social não lucrativa e confessional ou ceder ao mercado e atuar nos moldes de uma universidade mercantil, fazendo uso de seus recursos e tradição, com estratégias mais agressivas.

Durante muitos anos a universidade teve certa autonomia financeira e um *status* perante as demais instituições que se dedicam ao ensino, e com isso, a falta de necessidade de ir ao mercado captar público, bem como, recursos financeiros, o que contribuiu para que a universidade confessional não desenvolvesse uma cultura de mercado, de competição e, pior, fez com que a universidade confessional não desenvolvesse uma visão de “cliente”. Com isso, fica clara a necessidade do ensino superior de se aproximar da tendência mais tradicional das empresas de segmentos mais competitivos, que é de antecipar tendências, identificar nichos e atender esses nichos de mercado. De modo geral, as universidades ainda são organizadas sob um modelo muito autocrático.

O fato é que, com o passar do tempo, a universidade confessional se viu obrigada a buscar recursos e a competir em um mercado desconhecido, e se percebeu “incompetente” para a tarefa. Ou seja, apesar de seu *status* enquanto um dos principais agentes educacionais, a universidade confessional se viu na iminência de ter de fazer seleção, diante da complexidade, do desconhecido e das novas regras. A redução de complexidade, aqui, teve que operar no limite das mudanças organizacional e estrutural. Já no mundo empresarial, adaptação é uma regra tão necessária quanto na máxima darwiniana.

Projetos de capacitação docente em massa, os discursos de comunicação interna, reforçam apelos integrativos na busca de preparar as consciências para a competição (em todos os membros que atuam e operam no âmbito acadêmico) para a busca de recursos e para a viabilização da sustentabilidade a longo prazo. Tudo isto, em um ambiente político volátil, e sob a forte influência do mercado e ao mesmo tempo da tradição.

Este momento em que a universidade confessional está vivendo, está sendo marcado pelo recurso corrente à auto-referencialidade, na busca de forjar um novo sentido à vida organizacional, mas também, por uma crescente referência ao ambiente, aos riscos eminentes à própria integridade do sistema.

Na relação com o corpo docente, surgem resistências que se cristalizam com maior força. Um segmento de docentes passou a ver na mudança, que lhes parecia ocasionada por questões externas, uma tentativa de enfraquecimento da universidade enquanto instituição social e de destruição da identidade. Identidade esta, tida e vista como em crise por muitos. É a chamada crise entre missão e mercado.

O paradigma do dilema pela qual as universidades confessionais passam, está no fato e na constatação de que a universidade precisa ser ágil, enxuta, moderna e voltada para o mercado e, ao mesmo tempo, uma instituição que deveria promover o progresso, como parte de sua missão, onde a comunidade acadêmica defende a volta a ser eminentemente social. No entanto, no ensino superior, as IES ainda estão focadas em atender às exigências dos órgãos regulares, e se esquecem do ambiente competitivo, do foco no “cliente” e na eficiência em gestão.

A escolha, pelo modelo de sistema organizacional, é bastante difícil para qualquer instituição, pois representa um dilema, uma vez que há grandes riscos de que a própria estrutura seja afetada, promovendo uma desarticulação que, assim

como nos sistemas vivos, pode provocar sua extinção. Surge, assim, a necessidade de um balanço entre a tradição e a renovação.

Esse dilema cria problemas concretos, como os vivenciados nas subculturas de faculdades, departamentos, nos quais não se resolveu como tratar e atender “clientes” (ligados à visão de mercado) e estudantes (parte do social). Em que ainda não se definiu se o cliente que dá lucro é o que deve deter o foco de atuação ou aquele que necessita da universidade. Em muitos casos o “cliente” não é nem percebido como alguém importante para a sobrevivência da organização.

Esse destaque maior, acerca do dilema vivido pela universidade confessional, se deve ao seu caráter exemplar de como a autopoiesis se processa via comunicação verbal e não verbal, e como o sistema se constrói socialmente via operações internas e com o ambiente.

Apesar de haver esforços que podem ser evidenciados na comunicação oficial, a comunidade acadêmica ainda tem dificuldade em pensar a universidade ideal, aquela que surgirá depois do processo de auto-reconstrução. Uma característica desse período é a desorientação entre os docentes e funcionários. É sabido de que a necessidade de mudança é um caminho sem volta, mas as decisões e comunicações nem sempre são percebidas pelos membros, que tendem a ver as mudanças como agressões ao sistema, como submissão a forças externas, o que poderia acarretar na desarticulação da estrutura da identidade do sistema, ao ponto de extingui-lo, ou de provocar o esgotamento das funções sociais.

A universidade confessional, diante das novas imposições do mercado, agora ainda mais competitivo com a chegada das universidades mercantis, reforça seu discurso auto-referente. O sentido, agora, é integrar-se e reforçar sua estrutura, de forma a manter a identidade e a vitalidade.

A nova configuração institucional tem operado em outros âmbitos, em outras redes, com outros fundamentos, nas abundantes e ao mesmo tempo complicadas, relações entre o sistema organizacional e os sistemas de indivíduos naturais, configurando-se como de cooperação, mas, quando são mediadas pelas culturas e impactadas pela ação e pela influência de outros sistemas, seja social, político ou econômico, acabam sendo condicionadas por outros acoplamentos e por outras seleções, de tal forma que se chega a questionar a própria autopoiesis e o próprio caráter construtivista da identidade.

O que se revela nas relações estáveis entre organizações e seus membros, é a influência de um entorno social que estimula o “descarte de indivíduos vivos, enquanto eles ainda estão vivos e, portanto, atual ou potencialmente produtivos (por meio de expedientes como produção de subjetividade, exclusão social [...] e outras formas de violência [...])” (MARIOTTI, s/d, p. 13-14).

Isso se dá porque, em sociedades como a brasileira, os sistemas ainda estão fortemente influenciados pelo pensamento linear (predominante em nossa cultura patriarcal), que está por trás de toda uma lógica que se baseia na relação causa e efeito, na inclusão ou na exclusão, no vencer ou perder, no pertencer ou não pertencer, que estimula o imediatismo e valoriza a competição predatória, uma vez que predomina a crença de que a competição é boa, saudável e eticamente defensável.

Apesar de todos esses conflitos naturais, em um processo de mudança e transição, e de um ambiente econômico favorável aos interesses privados, o grande diferencial da universidade confessional para a universidade mercantil está que não há um interesse em se “aproveitar” desse momento, colocando em risco os seus princípios e valores, a sua racionalidade, e assim a própria identidade já consolidada ao longo da história, enquanto que as universidades mercantis parecem deixar claro, através de suas práticas, muitas vezes predatórias, que pretendem extrair o máximo desse momento, e enquanto ele durar, sem a preocupação pela perpetuação da instituição e da sua razão de ser.

Para concluir, entende-se que a abertura do mercado e do consumo de bens educacionais possibilita o desenvolvimento da percepção de novos espaços de exercício da cidadania. Da mesma forma, em um “mercado de oferta”, existe uma grande diversidade de “produtos” dirigidos para “clientes” com os mais variados perfis, sendo importante que os “consumidores” sejam capazes de fazer escolhas conscientes dos “produtos” e “serviços” que irão adquirir, avaliando qualidade, expectativas individuais e condições financeiras. Nesse cenário, as universidades confessionais, defrontam-se, mais uma vez, com novos desafios, onde a associação com o mundo empresarial age como centro gerador de conhecimento. Assim, trata-se de um empreendedorismo que preserva os valores e que se volta a um amplo e abrangente compromisso com sua missão e com a qualidade e não um empreendedorismo mercantilista e predatório.

Nosso país herdou uma universidade aquém daquela que muitos idealizaram, mas é através da coerência entre os ideais e os meios para atingi-los que iremos consolidar uma identidade institucional, propiciando a existência e desenvolvimento de uma entidade social determinada, atuante e capaz de alcançar o ideal de universidade tão sonhado por Leibnitz e tantos outros idealizadores desse formato institucional.

Esta pesquisa procurou mostrar que, universidade e empresa são instituições distintas, com tarefas e propósitos distintos, mas que exercem papel complementar no desempenho da função social. Ao mesmo tempo, mais importante do que abrir a universidade ao mercado é necessário abri-la ao autoconhecimento e ao debate, para que haja uma maior capacidade de auto-adaptação e de adaptação a uma sociedade em constante transformação, sem perder a sua identidade e seus ideais enquanto universidade, contribuindo, assim, para uma educação efetiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACIOLI, Gustavo. Prioridade Nacional. *Revista Educação Superior*, ano 9, n. 98, p. 22-30, 2006.

ALAIN, Rey. *Dictionnaire Le Robert*. Paris: Le Robert, 1998.

ALMEIDA, Gilberto Paiva de. *Possibilidades e limitações do Planejamento: um estudo na Universidade Federal de Santa Catarina*. Florianópolis: UFSC, Dissertação (Mestrado em Administração), 1994.

ALMEIDA FILHO, Naomar de. *Universidade nova: proposta de reestruturação da arquitetura acadêmica da educação superior no Brasil*. [s/d]. (Material não publicado).

ALTHUSSER, Louis. *Sobre a reprodução*. Petrópolis, Vozes, 1999.

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, jan./jun. 2002.

ANDRADE, Arnaldo Rosa de. A universidade como organização complexa. *Revista de Negócios*, Blumenau, v. 7, n. 3, p. 15-28, jul./set. 2002.

ANDRADE, Luiz *et al.* *Autonomia como um modelo explicativo da ontologia da universidade*. Universidade e Sociedade (ANDES), Brasília, v. 21, p.73-84, 2000. Disponível em: <<http://209.85.165.104/search?q=cache:MbdPz-sgSglJ:www.waldir.longo.nom.br/artigos/91.doc+%22din%C3%A2mica%22+%22autopoi%C3%A9tica%22+acad%C3%A2mico-cient%C3%ADficas%22&hl=pt-BR&ct=clnk&cd=3&gl=br>>. Acesso em: 21 mar. 2008.

ANTONIAZZI, Alberto. A confessionalidade na Universidade Católica. *Revista do Conselho Geral das Instituições Metodistas de Ensino*, n. 1, 1992.

ARAPIRACA, José Oliveira. *A Usaid e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano*. Campinas: Autores Associados. São Paulo: Cortez, 1982.

AUDY, Jorge Luis Nicolas e MOROSINI, Marília Costa (Org.). *Inovação e empreendedorismo na universidade*. Porto Alegre: Edipucrs, 2006.

AZEVEDO, Sérgio de. A universidade brasileira em questão. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. v. 15, n. 44. São Paulo: Scielo Brasil, out. 2000.

BALDRIDGE, J. Victor *et al.* *Estructuración de políticas y liderazgo efectivo en la educación superior*. México: N.O.E.M.A., 1982.

BANCO MUNDIAL. *World Bank Higher Education in Brazil: Challenges and Options*. Nova Iorque: World Bank, mar. 2002.

_____. *Brasil. Justo. Competitivo. Sustentável. Estratégia de assistência ao país*. Washington, 2002. Disponível em: <http://www.obancomundial.org/index.php/contet/view_folder/92.html>. Acesso em: 18 abr. 2008.

_____. *La Enseñanza Superior – Las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington, 1994. Disponível em: <<http://www1.worldbank.org/education/tertiary/documents/010-1344Sp.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2008.

BARICHELO, Eugenia Mariano da Rocha. *A comunicação da universidade: Identidade, legitimidade e territorialidade na cena da nova ordem tecnocultural*. Disponível em: <<http://reposcom.portcom.intercom.org.br/dspace/bitstream/1904/4540/1/NP5BARICHELO.pdf>>. Acesso em: 09 dez. 2006.

BAUER, Rubens. *Gestão da Mudança*. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. Caos e complexidade nas organizações. *Revista de Administração Pública*. São Paulo, v. 32, n. 5, p. 69-80, set./out. 1998. Disponível em: <<http://bauer.pro.br/art2.htm>>.

BERTALANFFY, Ludwig von. *Teoria Geral dos Sistemas*. Petrópolis: Vozes, 1973 [1968].

BITTAR, Mariluce. *O ensino superior privado no Brasil e a formação do segmento das universidades comunitárias*. Avaliação: São Paulo, v. 6, n. 2, p. 33-42, 2001. Disponível em: <www.anped.org.br/23/textos/1108T.PDF>. Acesso em: 09 dez. 2006.

BODINI, Vera Lúcia. Uma reflexão sobre o planejamento estratégico em instituições de ensino superior. In: SIMPEP, 2000a. *Anais*. Disponível em: <<http://www.simpep.feb.unesp.br/ana7c.html#GO>>. Acesso em: 15 jan. 2008.

_____. Planejamento estratégico em universidades. *Revista D@BLIUM*, ano II, n. 4, jan./fev./mar. 2000b. Disponível em: <<http://members.lycos.co.uk/dablium/index.htm>>. Acesso em: 15 jan. 2008.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre: Zouk, 2007.

_____. *Coisas ditas*. Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim (trad.) São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. *Razões práticas sobre a teoria da ação*. Mariza Corrêa (trad.). São Paulo: Pápirus, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. SESu - Secretaria de Educação Superior. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 28 dez. 2007.

____. Presidência da República/Câmara da Reforma do Estado. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília, 1995.

____. *Plano Nacional de Educação*. 2000.

____. *Exposição de motivos ao anteprojeto de lei da educação superior*. Brasília: Ministério da Educação, 29 jul., 2005. Disponível em: <http://www.adufu.org.br/Reforma%20universitaria/Exposi%20o_de_motivos.htm>.

BUGLIONE, Samantha. No fio da navalha: os limites da autonomia universitária e a liberdade de cátedra. In.: DINIZ, Débora *et al.* *Entre a dúvida e o dogma: liberdade da Cátedra e Universidades confessionais*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2006.

CABRITO, Belmiro Gil. O financiamento do ensino superior em Portugal: entre o estado e o mercado. *Revista Educação & Sociedade*. v. 25, n. 88 especial Campinas, out. 2004.

CALDAS, Michel P. e WOOD Jr, Thomaz. *Transformação e realidade organizacional: uma perspectiva brasileira*. São Paulo: Atlas, 1999.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Universidades mercantis: a institucionalização do mercado universitário em questão. *Revista São Paulo em Perspectiva*. v. 14, n. 1. São Paulo: Scielo Brasil, jan/mar. 2000.

CALLEJA, Tomás. *La universidad como empresa: una revolución pendiente*. Madrid: Rialp, 1990.

CAPRA, Fritiof. *A teia da vida*. São Paulo: Cultrix, 1996.

CASSIANO, Carolina. Em busca da identidade. *Revista Educação Superior*. São Paulo: Segmento. Ano 8, n. 87, p. 28-35, dez. 2005.

____. Estudando o crescimento. *Revista Educação Superior*. São Paulo: Segmento. Ano 9, n. 97, p. 28-36, out. 2006.

CASTELLS Manuel. *A era da informação – economia sociedade e cultura em rede*. v. 1, São Paulo: Paz e Terra, 1999a.

____. *A era da informação - economia, sociedade e cultura: o poder da identidade*. v. 2, São Paulo: Paz e Terra, 1999b.

CECCHIN, Gianfranco (1991). Exercícios para manter sua mente sistêmica. *Nova Perspectiva Sistêmica*. Ano VI, n. 10, Rio de Janeiro, p. 6-15, ago. 1997.

CEM. Centro de Estudos Maristas. *Ideário Educativo Marista*. Belo Horizonte – MG, [s/d].

CHARLE, Christophe e VERGER, Jacques. *História das universidades*. São Paulo: USP, 1996.

____. *et al.* Ensino superior: o momento crítico. *Revista Educação & Sociedade*. v. 25 n. 88 especial Campinas, out. 2004.

CHAUÍ, Marilena. *Ideologia neoliberal e universidade*. São Carlos, UFSCar/Pró-reitoria de graduação. (Palestra proferida na Calourada/97” da UFSCar), em São Carlos, 1997.

____. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Unesp, 2001.

____. *A universidade operacional*. Folha de São Paulo, 09 mai. 1999. Caderno Mais! Disponível em: <<http://reuniufpr.forumativo.com/documentos-f1/a-universidade-operacional-marilena-chau-t46.htm?highlight=universidade+operacional>>. Acesso em: 20 jan. 2008.

CHERNOW, Robert. *Universidade deve ter seu jeito de empreender*. In: PUCRS Informação. Ano XXIX, n 131, p. 24-25, set/out. 2006.

CHIAVENATO, Idalberto. *Administração: teoria, processo e prática*. 2ª ed. São Paulo: Makron Books, 1994.

CLOTET, Joaquim. A universidade identifica-se e atua como empresa ou organização social no processo de desenvolvimento. Painel. In: *Anais do VI Encontro Internacional do Terceiro Setor*, Porto Alegre, p. 208-212, 2007.

CORAGGIO, José Luís. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, *et al.* (Orgs.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CUNHA, Luiz Antônio. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: estado e mercado. *Revista Educação & Sociedade*. v. 25, n. 88 especial Campinas, out. 2004.

____. O ensino superior no octênio FHC. *Revista Educação & Sociedade*, v. 24, n. 82, p. 37-61, abr. 2003.

____. *Qual universidade?* São Paulo: Cortez, 1989.

____. *A universidade reformada: o golpe de 64 e a modernização do ensino superior*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

____. *A universidade temporã*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 1980.

CURY, Carlos R. Jamil. A educação superior na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: uma nova reforma? In: CATANI, A. (Org.). *Novas perspectivas nas políticas de educação superior na América Latina no limiar do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 1998. p. 75-81.

CURVELLO, João José Azevedo. *Autopoiese, sistema e identidade: a comunicação organizacional e a construção de sentido em um ambiente de flexibilização nas relações de trabalho*. USP, Escola de Comunicação e Artes. (Tese de Doutorado da Comunicação), 2001.

DIAS, Marco Antonio Rodrigues. Dez anos de antagonismo nas políticas sobre o ensino superior em nível internacional. *Revista Educação & Sociedade*. v. 25, n. 88 especial Campinas, out. 2004.

DIDRIKSSON, Axel. *La universidad del futuro. Relaciones entre la educación superior, la ciencia y la tecnología*. UNAM/CESU/Plaza y Valdés, México, 1ª ed. 1992, 2ª ed. 2000.

DINIZ, Débora *et al.* *Entre a dúvida e o dogma: liberdade da Cátedra e Universidades confessionais*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2006.

DOLCE, Júlio; ANDERSON, Clarissa Dolce. A estratégia empresarial na sociedade do conhecimento. *Revista da ESG*, Rio de Janeiro, ano 27, n. 39, 2000. Disponível em: <<http://internet\wwwroot\publicacoes\artigos\0044.html>>.

DOURADO, Luiz Fernando. *Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90*. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, set., 2002.

DUBET, François. *Sociedade da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

ENSINO Superior. *Revista Ensino Superior*. São Paulo, Ano 9, n. 99, dez. 2006.

_____. *Revista Ensino Superior*. São Paulo, Ano 9, n. 98, nov. 2006a.

_____. *Revista Ensino Superior*. São Paulo, Ano 8, n. 84, jul. 2006b.

_____. *Revista Ensino Superior*. São Paulo, Ano 8, n. 87, dez. 2005.

_____. Quanto vale uma instituição? *Revista Ensino Superior*. Ano 9, n. 101, p. 32-38, fev. 2007.

_____. A era do capital aberto. *Revista Ensino Superior*. Ano 9, n. 101, p. 39, fev. 2007.

_____. *O business e a educação*. São Paulo, v. 6, n. 68, p. 22, mai. 2004.

ETCHEVERRY, Jaim. *La universidad está siendo despedazada por el mercado: balance de gestión*. Clarin, Buenos Aires, abr. 2003.

ETZIONI, Amitai. *Organizações modernas*. São Paulo: Livraria Pioneira, 1967.

FERNANDES, Cenyra Vieira. *Qualidade total no ensino superior*. Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, 1998.

FOLHA DE SÃO PAULO. *Universidades privadas descumprem lei*. 15 ago. 2005.

FOLHA ONLINE. *Entenda o que é a reforma universitária*. 24 nov. 2004. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u16550.shtml>>.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional. In: PORTELA, Romualdo (Org.) *Políticas educacionais: impasses e alternativas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FRANCISCO, Evilázio. *A missão da universidade – Universidade em Pastoral*. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/pastoral/artigos/amissaodauniversidade.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2007.

FRANCO, Édson. *Utopia e realidade: a construção do projeto institucional no ensino superior*. Brasília: Universia/UCB, 1998.

FRANTZ, Walter. *Universidade comunitária: uma iniciativa pública não-estatal em construção*. 2004. Disponível em: <<http://mecsrv04.mec.gov.br/reforma/Documentos/ARTIGOS/2004.8.26.10.47.1.pdf>>. Acesso em: 23 dez. 2007.

_____. *O processo de construção da universidade comunitária no espaço da reforma universitária*. 2002. Disponível em: <<http://pages.udesc.br/~forgrad/work/WalterFranz.doc>>. Acesso em: 23 dez. 2007.

FRIEDMAN, Thomas L. *O mundo é plano – uma breve história do século XXI*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GIDDENS, Anthony. *Sociologia*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1996.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo v. 35, n. 2, p. 57-63; n. 3, p. 20-29; n.4, p. 65 - 71 mar/ago.1995.

GOMES M., Márcia. Programa televisiva e socialização. Recepção de televisão e aproveitamento de conteúdos sociais. *XVI Encontro do Compôs*. Curitiba, PR: UTP, jun. 2007.

GONÇALVES, Cláudio. Crescimento em números. *Revista Educação Superior*. São Paulo: Segmento. Ano 9, n. 97, p. 26-27, out. 2006a.

_____. Qualidade para quê e para quem? *Revista Educação Superior*. São Paulo: Segmento. Ano 9, n. 99, p. 42-43, dez. 2006b.

HALL, Stuart. *A identidade em questão*. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro (Trad.). 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HABERMAS, Jürgen. *A Idéia da Universidade: Processos de Aprendizagem*. Rev.. Bras. Est. Pedag., Brasília, v. 74, p. 111, jan./abr. 1993.

INEP. *Educação superior brasileira 1991-2004*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

JANNE, Henry. *A universidade e as necessidades da sociedade contemporânea*. Fortaleza: UFC, 1981.

JOÃO, Faustino e CLEMENTE, Elvo. *História da PUCRS – 1931-1951*. v. I, Porto Alegre: Edipucrs, 1995.

____. *História da PUCRS – 1951-1978*. v. II. Porto Alegre: Edipucrs, 1997.

____. *História da PUCRS – 1978-1998*. v. III. Porto Alegre: Edipucrs, 1999.

JOHNSON, R. A; *et al.* *The theory and management of systems*. New York: International Student Edition, Mc Graw Hill, 1963.

JULIATTO, Clemente Ivo. A universidade identifica-se e atua como empresa ou organização social no processo de desenvolvimento. Paineis. In: *Anais do VI Encontro Internacional do Terceiro Setor*, Porto Alegre, p. 197-200, 2007.

KANT, Immanuel. *O conflito das faculdades*. Portugal: Edições 70, [1795] 1993.

KAST, Fremont E. e ROSENZWEIG, James E. *Organização e administração: Um enfoque sistêmico*. São Paulo: Pioneira, 1987.

LAMPERT, Ernani (Org.). *A universidade na virada do século 21: ciência, pesquisa e cidadania*. Porto Alegre: Sulina, 2000.

LAPASSADE. *Grupos, organizações e instituições*. Henrique Augusto de Araújo Mesquita (Trad.). 3ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

LE GOFF, Jacques. *Os intelectuais na idade média*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

LEITÃO, S. P. A decisão na academia I. *Revista de Administração Pública*, v. 27, n. 1, p. 69-86, jan-mar, 1993.

LEITE, Maria Laura Mouzinho. Pequeno histórico da universidade brasileira. *Revista Uniandrade*. v. 04, n. 01, 2003. p. 67-69.

LIPOVETSKY, Gilles. CHARLES, Sébastien. *Os tempos hipermodernos*. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LONGHI, Solange Maria. *A face comunitária da universidade*. (Tese de Doutorado). Porto Alegre: UFRGS, 1998.

LOPES, Fabiana. Modelos complementares. *Revista Educação Superior*. São Paulo: Segmento. Ano 9, n. 97, p. 22-24, out. 2006.

LUHMANN, Niklas. *Sociedad y sistema la ambición de la teoría*. Barcelona: Paidós, 1990.

____. *Introducción a la teoría de sistemas*. México D. F.: Antrhopos, 1996.

____. Por que uma 'teoria dos sistemas'? In: NEVES, Clarissa Eckert Baeta e SAMIOS, Eva Machado Barbosa. *Niklas Luhmann, a nova teoria dos sistemas*. Porto Alegre: UFRGS, Goethe-Institut/ICBA, 1997a. p. 37-48.

____. Novos desenvolvimentos na teoria dos sistemas. In: NEVES, Clarissa Eckert Baeta e SAMIOS, Eva Machado Barbosa. *Niklas Luhmann, a nova teoria dos sistemas*. Porto Alegre: UFRGS, Goethe-Institut/ICBA, 1997b. p. 49-59.

MACHADO, Hilka Vier. A identidade e o contexto organizacional: Perspectivas de análise. *RAC*, Edição Especial, p. 51-73, 2003.

MACKENZIE. Disponível em: <www.mackenzie.br>.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da antigüidade a nossos dias*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

MANCEBO, Deise. Reforma universitária: reflexos sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. *Revista Educação & Sociedade*. v. 25, n. 88 especial Campinas, out. 2004.

MARCELINO, Gileno Fernandes. Gestão estratégica de universidades: uma proposta. In: *V Congresso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública*, Santo Domingo, Rep. Dominicana, 24 a 27 out. 2000.

MARCOVITH, Jacques. *A universidade (im)possível*. São Paulo: Futura, 1998.

MARIOTTI, Humberto. *Autopoiese, cultura e sociedade*. Disponível em: <www.geocities.com/pluriversu>.

MARTINS, Adelino da Costa. *Estilo marista de educar*. Porto Alegre: PUCRS, 2003.

MARTINS, Carlos *Benedito*. *O ensino superior brasileiro nos anos 90*. *Revista São Paulo em Perspectiva*. v. 14, n. 1. São Paulo, jan/mar. 2000.

_____. *Ensino pago: um retrato sem retoques*. São Paulo: Globo, 1981.

MATURANA, Humberto. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

_____; VARELA, Francisco. *De máquinas e seres vivos: autopoiese – a organização do vivo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MINGUILI, Maria da Glória *et al.* *Universidade brasileira: visão histórica e papel social*. Disponível em: <<http://www.franca.unesp.br/oep/Eixo%201%20-%20Tema%201.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2007.

MINOGUE, Kenneth R. *O conceito de universidade*. Brasília: UnB, 1981.

MINTO, Lalo Watanabe. *As reformas do ensino superior no Brasil: o público e o privado em questão*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

MORA, José-Ginés. O Processo de Modernização das Universidades Europeias: o desafio da sociedade do conhecimento e da globalização. In: *Inovação e empreendedorismo na universidade*. Jorge Luis Nicolas Audy e Marília Costa Morosini (Org.). Porto Alegre: Edipucrs, 2006, p. 116-152.

MORAES, Maria Cândida. *O social sob o ponto de vista autopoietico*. set. 2002. Disponível em: <www.sentipensar.net/pdf/candida/o_social.pdf>.

- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. O pensamento de Foucault e suas contribuições para a educação. *Revista Educação & Sociedade*. v. 26, n. 90. Campinas, jan./abr. 2005.
- MOREIRA, Maria Eunice. *Globalização e universidades católicas*. Jornal do Comércio – Caderno Opinião, 20 a 23 abr. 2004.
- MORHY, Lauro (Org.). *Universidade em questão*. v. 1. Brasília: UnB, 2003.
- MORIN, Edgar. *O método I: a natureza da natureza*. Ilana Heineberg (Trad.). Porto Alegre: Sulina 2002.
- _____. *O método V: a humanidade da humanidade*. Juremir Machado da Silva (Trad.). Porto Alegre: Sulina, 2002a.
- MOSQUERA, Juan José Mouriño. Princípios da Universidade no Século XXI: Universidade e Produção do Conhecimento. In: *Inovação e empreendedorismo na universidade*. Jorge Luis Nicolas Audy e Marília Costa Morosini (Org.). Porto Alegre: Edipucrs, 2006, p. 79-115.
- MÜNCH, Richard. A teoria parsoniana hoje: em busca de uma nova síntese. In: GIDDENS e TURNER (Orgs.). *Teoria social hoje*. São Paulo: UNESP, 1999.
- NEVES, Clarisa Eckert Baeta e NEVES, Fabrício Monteiro. O que há de complexo no mundo complexo? Niklas Luhmann e a teoria dos sistemas sociais. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, n. 15, p. 182-207, jan./jun 2006.
- _____. *et al.* Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. *Sociologias*, Porto Alegre: UFRGS, ano 9, n. 17, p. 124-157, jan./jun. 2007a.
- _____. Desafios da educação superior. *Sociologias*, Porto Alegre: UFRGS, ano 9, n. 17, jan./jun. 2007b, p. 14-21.
- NOGUEIRA, Francis M. Guimarães. *Ajuda externa para a educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial*. Cascavel: Edunioeste, 1999.
- OLIVEIRA, Djalma P. R. *Sistemas, organização e métodos*. São Paulo: Atlas, 2001.
- _____. *Planejamento estratégico: Conceitos, metodologia e práticas*. 14^a ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- OLIVEIRA, J. B. Araújo. A burocratização da universidade. *Revista de Educação Brasileira*. Porto Alegre, v. 6, n. 12, p. 55-80, 1984.
- ORLANDI, Miguel Antonio. *Obras sociais Maristas & formação do habitus religioso*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Porto Alegre: PUCRS, 2007.
- PARSONS, Talcott. *Structure and process in modern societies*. Glencoe, 11. The Free Press Inc., 1960.

PEDROSO, Eugênio Ávila; SILVA, Tânia Nunes da. O desenvolvimento sustentável, a abordagem sistêmica e as organizações. *Revista Eletrônica de Administração*, v. 6, n. 6, dez. 2000. Disponível em: <<http://read.adm.ufrgs.br/read18/artigo/artigo3.htm>>.

PERROW, Charles B. *Análise organizacional: um enfoque sociológico*. São Paulo: Atlas, 1981.

PINOTTI, José Aristodemo. A reforma universitária. In: *Revista Ensino Superior*. Ano 9, n 98, nov. 2006.

PIRES, Valdemir. A contra-reforma universitária: uma universidade diferente é possível.... *Revista Educação & Sociedade*. v. 25, n. 88 especial Campinas, out. 2004.

PIVATTO, Pergentino Stefano. *Painel sobre marco referencial da PUCRS*. Reflexões PUCRS. Encontro: Bento Gonçalves, 30 ago. a 01 set. 2002.

PRATES, Augusto Pereira. Universidades x terceirização do ensino superior: a lógica da expansão do acesso com manutenção da desigualdade - o caso brasileiro. *Sociologias*, Porto Alegre: UFRGS, ano 9, n. 17, p. 102-123, jan./jun. 2007.

PRAZERES, Maria Sueli Corrêa dos. Reflexões sobre direcionamentos e rebatimentos das orientações do banco mundial para a educação brasileira. *Revista Espaço Acadêmico*, ano VIII, n. 74, jul. 2007.

PUCRS. *Ideário educativo marista*. Porto Alegre.

____. Disponível em: <www.pucrs.br>.

____. *Plano estratégico da PUCRS 2001 a 2010*. Porto Alegre: PUCRS, 2001.

____. *Estilo marista de educar*. Ir. Adelino da Costa Martins, fms (Org.), 2003a.

____. *Revista reflexões PUCRS*. Porto Alegre, ano III, n. 3, dez. 2003b.

____. *Revista reflexões PUCRS*. Porto Alegre, ano V, n 5, dez. 2004a.

____. *Relatório social PUCRS*. Porto Alegre, 2004b.

____. *Relatório social PUCRS*. Porto Alegre, 2005a.

____. Reflexões: *Introduzindo uma reflexão sobre a PUCRS*. Apresentação. Porto Alegre: PUCRS, 2005b.

____. *Plano de marketing 2006-2007*. Porto Alegre: PUCRS, 2006a.

____. *Relatório social PUCRS*. Porto Alegre, 2006b.

____. *Revista reflexões PUCRS*. Porto Alegre, ano VI, n. 6, 2006c.

____. Reflexões: *Introduzindo uma reflexão sobre a PUCRS*. Porto Alegre: PUCRS, 2006d.

____. *Revista reflexões PUCRS*. Porto Alegre, ano VIII, n. 7, 2007.

____. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2006-2010*. Porto Alegre: PUCRS, [s/d].

RANIERI, Nina Beatriz. *Educação superior, direito e Estado na Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9.394/96)*. São Paulo: Edusp/Fapesp, 2000.

REVISTA Educação. *Tudo ao mesmo tempo agora*. Entrevista com Fernando Almeida. Ano 10, n. 115, p. 32.

RIOS, Terezinha Azeredo. *Ética e competência*. 16ª ed., São Paulo: Cortez, 2006.

RODRIGUES, Gabriel Mário. Reforma universitária. *Revista Educação Superior*. São Paulo: Segmento. Ano 8, n. 94, p. 10-33, jul. 2006.

RODRIGUES, Léo Peixoto. A (des)estruturação das estruturas e a (re)estruturação dos sistemas: uma revisão epistemológica crítica. In: RODRIGUES, Léo Peixoto e MENDONÇA, Daniel de (Orgs.). *Ernesto Laclau & Niklas Luhmann – pós-fundacionismo, abordagem sistêmica e as organizações sociais*. Porto Alegre: Edipucrs, 2006, p. 35-67.

ROSSATO, Ricardo. *Universidade nove séculos de história*. Passo Fundo: Ediuopf, 1998.

SALM, José Francisco. *Transição organizacional e racionalidade: declínio e restauração da razão no espaço de produção*. Florianópolis: UFSC - Departamento de Ciências da Administração (Trabalho apresentado para professor titular), 1996.

SAMPAIO, Maria Regina Maneschy Faria. Notas para discussão sobre o lugar da universidade na formação do capitalismo. *Revista do Centro de Ciências Humanas e Educação da UNAMA*, Belém, v. 2, p. 83-97, 01 nov. 2001.

SAMPAIO, Helena. *O setor privado de ensino superior no Brasil*. (Tese de doutorado). São Paulo: Programa de Ciência Política da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, 1998.

SANTANA, Neilton. *A formação do administrador universitário*. São Cristóvão, Sergipe. Trabalho Elaborado para o CRUB/OUI, 1992.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Marcos Moura Baptista dos. *A universidade como organização. Uma abordagem da estrutura organizacional da Universidade de Santa Cruz do Sul sob a perspectiva construtivista-sistêmica de Niklas Luhmann*. (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da PUCRS, 2003.

____. *Universidades comunitárias: a identidade de uma diferença*. Santa Cruz do Sul: Unisc, 2007.

SAVIANI, Demerval. *A nova lei da educação – LDB – Trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.

___ *et al.* *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004.

SCHUGURENSKY, Daniel e NAIDORF, Judith. Parceria universidade-empresa e mudanças na cultura acadêmica: análise comparativa dos casos da Argentina e Canadá. *Revista Educação & Sociedade*. v. 25, n. 88 especial Campinas, out. 2004.

SCHWARTZMAN, Jacques e SCHWARTZMAN, Simon. *O ensino superior privado como setor econômico*. Rio de Janeiro: BNDES, 2002.

SCHWARTZMAN, Simon. *A revolução silenciosa do ensino superior*. São Paulo, Nupes/USP, Seminário, mar. 2000.

___ e CASTRO, Cláudio de Moura (Orgs.). *Pesquisa universitária em questão*. Campinas: Unicamp, Ícone; São Paulo: CNPq, 1988.

SENGE, Peter. *A quinta disciplina: a dança das mudanças*. São Paulo: Campus, 2000.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A mídia e o ensino superior: é possível a criação de um consenso?. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 151-181, jan./jun. 2002.

SGUISSARDI, Valdemar. Universidade pública estatal: entre o público e o privado/mercantil. *Revista Educação & Sociedade*. v. 26, n. 90. Campinas, jan/abr. 2005.

SGUISSARDI, Valdemar *et al.* Universidade: reforma e/ou rendição ao mercado? mercantilização do conhecimento e deserção do estado. *Revista Educação & Sociedade*. v. 25, n. 88 especial. Campinas, out. 2004.

SHIROMA, Eneida Oto, *et al.* *Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial*. Campinas: Autores Associados; São Paulo: FAPESP, 2002.

SILVA, Adelphino Teixeira da. *Administração básica*. São Paulo: Atlas, 2000.

SILVA, José Roberto Gomes da. Ensino superior no século XXI: Mudanças, desafios e competências. In: *Reflexões*, Bento Gonçalves/RS, de 26 a 28 mai. 2006.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo. *Estrutura departamental nas universidades particulares*. São Paulo: Jornal do Mantenedor, Seção Canal Aberto, mar. 1998. Disponível em: <http://www.loboeassociados.com.br/artigos/art_12.pdf>. Acesso em: 23 out. 2006.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis e SGUISSARDI, Valdemar. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? *Revista Brasileira de Educação*. n. 29. Rio de Janeiro, may/aug. 2005.

SIQUEIRA, Ângela C. de. O documento “conjunto” Banco Mundial/Unesco sobre o ensino superior. In: *Avaliação*: Campinas. Ano 6, v. 6, n. 19, mar. 2001.

SIQUEIRA, Moema Miranda de. O ensino superior e a universidade. *ERA Eletrônica*. v. 4, n. 1. São Paulo: Scielo Brasil, jan/jun. 2005.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L. de et al. (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TACHIZAWA, Takeshy e ANDRADE, Rui Otávio Bernandes de. *Gestão de instituições de ensino*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

TEIXEIRA, Anísio. *A universidade de ontem e de hoje*. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 1998.

_____. *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TEXEIRA, Evilázio Francisco Borges e AUDY, Jorge Luis Nicolas. Universidade católica: entre a tradição e a renovação – os desafios da construção de uma universidade empreendedora. In: AUDY, Jorge Luis Nicolas e MOROSINI, Marília Costa (Org.). *Inovação e empreendedorismo na universidade*. Porto Alegre: Edipucrs, 2006.

TERRÉN, Eduardo. Postmodernidad, legitimidad y educación. *Revista Educação & Sociedade*. v. 20 n. 67. Campinas, ago. 1999.

TEUBNER, Gunther. A empresa como “sistema autopoietico”. In: *O direito como sistema autopoietico*. Fundação Calouste Gunbenkian, Lisboa, 1989. p. 264-270.

TYBUSCH, Jerônimo S. e FLORES, Luis Gustavo Gomes. Educação sistêmico-complexa e saber jurídico: possibilidade de percepção das relações comunicacionais no Direito. In: TRINDADE, André (Coord.). *Direito educacional – sob uma ótica sistêmica*. Porto Alegre: Juruá, 2007. p. 109-133.

TRINDADE, Hélgio. Brasil: Os desafios das reformas e avaliação da educação superior. *Revista de Sociologia*. Facultad de Ciências Sociales, Universidad de Chile, n. 19, p. 51-70, 2005.

_____. *Reformas e avaliação da educação superior no Brasil*. Disponível em: <http://www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/txtid0032.pdf>.

TRIVINÕS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. Porto Alegre: Atlas, 1987.

UFRGS. Universidade amplia vínculos com a sociedade. *Administração no Milênio – Revista da Escola de Administração*. Porto Alegre: UFRGS, ano 3, n. 7, p. 6-10, 2004.

UHLMANN, Günter Wilhelm. Teoria geral dos sistemas – do atomismo ao sistemismo (uma abordagem sintética das principais vertentes contemporâneas desta proto-teoria). *Centro Interdisciplinar de Semiótica da Cultura e da Mídia*, São Paulo, 2002.

ULLMAN, Reinholdo e BOHNEN, Aloysio. *A universidade, das origens a renascença*. São Leopoldo: Unisinos, 1994.

UNESA. Disponível em: <www.estacio.br>. Acesso em: 10 nov. 2007.

UNICAMP. *Programa de certificação de órgãos e unidades*. 2000. Disponível em: <www.unicamp.br/dgrh/download/certificacao.rtf>. Acesso em: 12 jan. 2007.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves. *Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência*. São Paulo: Papyrus, 2002.

VASSELAI, Conrado. *As universidades confessionais no ensino superior brasileiro: identidades, contradições e desafios*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. (Dissertação de Mestrado). Educação, 2001.

VIEIRA, Euripes Falcão e VIEIRA, Marcelo Milano Falcão. Universidades federais: uma experiência dimensionada no tempo-espaço da atualidade. *Revista Gestão. Org.* v. 2, n. 2. São Paulo: UFPE, mai./ago. 2004.

WARDE, Ibrahim. *Le modèle anglo savon en question*. Teresa Van Acker (Trad.). Paris: Econômica, 1997.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

ANEXO I

A ORIENTAÇÃO FILOSÓFICA DA PUCRS

O Marco Referencial explicita a razão de ser da Instituição:

1. A Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul é uma Instituição de Ensino Superior de Direito Privado que se rege por seu Estatuto e Regimento Geral e pela legislação em vigor. Este Marco Referencial explica a razão de ser da Instituição e traduz o espírito e o clima a ser vivenciado pela comunidade universitária.
2. A PUCRS é um centro de reflexão, estudo, debates, pesquisas e de análise da realidade, com espírito crítico e criativo, responsável, em que se questiona o tipo de indivíduos e de sociedade que se deseja formar e se buscam alternativas para fazer surgir uma sociedade democrática renovada mais perfeita, que atenda às aspirações e anseios fundamentais do "homem todo e de todos os homens".
3. Reconhece e defende o direito universal à educação e à livre escolha do indivíduo quanto ao tipo de educação. Inserida numa sociedade pluralista, a Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul tem sua identidade própria, fundamentada na concepção cristã do homem, do mundo, de Deus e na Tradição da Pedagogia Marista.
4. Juntamente com os valores comuns a toda Universidade, a PUCRS se empenha, de modo especial, no cultivo dos valores humanos e da ética cristã.
5. Afirma o primado do homem sobre as coisas, do espírito sobre a matéria, da ética sobre a técnica, de modo que a ciência e a técnica estejam a serviço do homem.
6. Oferece um ambiente físico propício às atividades universitárias e conta com a colaboração de todos para a sua preservação e melhoria. Acima de tudo, é o ambiente resultante do calor das relações humanas entre os membros da comunidade universitária que favorece o bem-estar e o crescimento das pessoas.
7. Respeitadas as normas e os princípios que orientam a Instituição, a liberdade de expressão e a de crítica com responsabilidade constituem parte integrante do processo de aperfeiçoamento do próprio sistema universitário e da forma da consciência crítica.
8. Preocupada com sua missão educadora e a coerência consigo mesma, a PUCRS procura estruturar-se com eficiência para que os próprios métodos administrativos contenham uma dimensão pedagógica e seja alcançada a eficácia no cumprimento de seus objetivos.
9. Todo exercício de cargos ou funções é um serviço a ser prestado com dedicação à comunidade universitária.
10. A Universidade destina todos os seus recursos ao cumprimento dos objetivos definidos em seu Estatuto, a saber:
 - manter e desenvolver a educação, o ensino e a pesquisa;
 - promover a cultura nos planos intelectual, artístico, físico, moral e espiritual em função do compromisso com os valores cristãos da civilização e como instrumento de realização da vocação integral do homem;
 - preparar profissionais competentes, habilitados ao eficiente desempenho de suas funções, com sentido de responsabilidade e solidariedade;
 - estender à comunidade, sob a forma de recursos e serviços, as atividades de ensino e pesquisa com vistas à elevação do nível de educação e cultura do povo;
 - promover o intercâmbio com universidades e outras instituições educacionais, científicas e culturais – nacionais e estrangeiras.
11. A Universidade aceita todas as pessoas, sem distinção de raça ou credo, uma vez satisfeitas as exigências legais de ingresso.
12. Reconhece a participação política como um direito de cada cidadão. A ação partidária, no recinto do campus universitário, porém, é incompatível com os objetivos da Universidade.
13. As diversas formas participativas na comunidade universitária se intensificam e aprofundam com o diálogo em todos os níveis e pressupõem a harmonia da atividade de cada um com os demais, a fim de que a ação comum redunde em benefício da coletividade.
14. Ao educando, como agente e sujeito de sua própria formação, cabe uma participação e responsabilidade insubstituíveis no processo de aprendizagem e de desenvolvimento de todas as suas potencialidades. O empenho e o esforço pessoal são a garantia principal do êxito.
15. A Universidade interage com a sociedade, como um sistema aberto, atenta aos anseios e necessidades da região e do tempo. Assume, por isso, como uma de suas missões essenciais, os serviços de extensão universitária, especialmente aos mais necessitados, visando à promoção humana e à realimentação do processo da formação superior, em contato com a realidade.
16. Como agente evangelizador do mundo universitário, no tocante aos princípios filosóficos e aos valores morais, a PUCRS assume e transmite a doutrina de Cristo segundo a Igreja Católica, contida na Escritura Sagrada e nos documentos eclesiais.
17. A Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul propõe a todos os seus membros um triplice compromisso:
 - 17.1. Um compromisso com a verdade, pelo estudo e atitude de busca constante mediante a pesquisa científica, o desenvolvimento da criatividade, a análise e crítica da realidade, à luz dos princípios cristãos.
 - 17.2. Um compromisso de vivência profunda da fraternidade revelada no relacionamento interpessoal; no diálogo, como instrumento de compreensão mútua e de superação das dificuldades; na sinceridade e simplicidade no agir; no predomínio do bem comum sobre os interesses individuais; no desenvolvimento do espírito de solidariedade e da cooperação em vez da competição; na sensibilidade às necessidades do outro e pela disponibilidade em servir.
 - 17.3. Um compromisso com a transcendência, pela atitude de peregrinos na fé, comprometidos com as realidades terrestres, mas sem morada permanente neste mundo, vivendo uma etapa transitória de plena realização humana, na visão da esperança da vida futura.
18. A PUCRS busca a inspiração, para sua ação docente, na tradição educativa marista que se fundamenta na concepção da educação como obra de amor. Encarna-se este valor na pessoa do educador e se revela por sua presença amiga, disponibilidade, humildade e simplicidade, compreensão e firmeza, apreço aos valores espirituais.
19. Pelo cultivo, no seio da comunidade universitária, dos valores expressos neste Marco Referencial, a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul visa à promoção da cultura e à formação integral das pessoas que revelam:
 - seriedade e competência profissional, constantemente atualizada mediante a formação permanente;
 - atitudes éticas, coerentes com os valores cristãos;
 - liderança comprometida com a evangelização da cultura;
 - capacidade de percepção da realidade e sensibilidade às necessidades do outro e do bem comum;
 - disponibilidade em servir, segundo o espírito evangélico;
 - compromisso em criar uma sociedade mais justa e fraterna.
20. Coerente consigo mesma e com este Marco Referencial, a PUCRS se dispõe a um processo de permanente autoavaliação de desempenho, em busca de seu aperfeiçoamento institucional e do cumprimento mais perfeito de seus objetivos.