

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO SÓCIO-ECONÔMICO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

VONTADE POLÍTICA E REPRESENTAÇÃO COLETIVA NUMA
UNIVERSIDADE EM GESTAÇÃO: o caso da UNIVILLE

ANA LAUDELINA FERREIRA GOMES

FLORIANÓPOLIS
AGOSTO DE 1993

ANA LAUDELINA FERREIRA GOMES

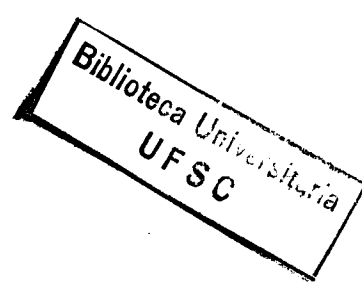
VONTADE POLÍTICA E REPRESENTAÇÃO COLETIVA NUMA
UNIVERSIDADE EM GESTAÇÃO: o caso da UNIVILLE

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Administração (Área de Concentração: Administração Pública) da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Administração.

ORIENTADOR: FRANCISCO G. HEIDEMANN

FLORIANÓPOLIS

AGOSTO DE 1993



VONTADE POLÍTICA E REPRESENTAÇÃO COLETIVA NUMA
UNIVERSIDADE EM GESTAÇÃO: o caso da UNIVILLE

ANA LAUDELINA FERREIRA GOMES

Esta Dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Administração (Área de Concentração: Administração Pública), e aprovada em sua forma final pelo Curso de Pós-Graduação em Administração

A handwritten signature in cursive script, appearing to read "Francisco Gabriel Heidemann".

Prof. Francisco Gabriel Heidemann

Coordenador do Curso

APRESENTADA À COMISSÃO EXAMINADORA INTEGRADA PELOS PROFESSORES

A handwritten signature in cursive script, appearing to read "Francisco Gabriel Heidemann".

Prof. Francisco Gabriel Heidemann, Ph.D.
(Presidente)

A handwritten signature in cursive script, appearing to read "Antonio Niccoló Grillo".

Prof. Antonio Niccoló Grillo
(membro)

A handwritten signature in cursive script, appearing to read "Antonio Pazeto".

Prof. Antonio Pazeto
(membro)

À Tiquinha, por sonhar, nem sempre "em vão"

À Gorda, pelo "amor incondicional" e pela "torcida".

Ao Aimoré, pelo profissionalismo, companheirismo e afeto na luta, na dor e no "brinde".

Ao Pedreira, por permitir que construíssemos juntos o significado as "tias"

À Regina, por acreditar em "organogramas" e "palavras mudas".

Ao Marcos Dhremer, pela inspiração original para entrar na "vida acadêmica".

Ao Krischke, por incentivar o "passe delírio".

À Teca, pelo modelo necessário.

Ao Jorge, pelo apoio inicial.

Ao Serginho, pelo impulso final indispensável.

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos do autor, instituições e pessoas que contribuíram significativamente para a realização desta pesquisa, especialmente:

- Ao Curso de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina, seus professores e funcionários.

- À Universidade da Região de Joinville (em acompanhamento), sua Diretora Geral Prof^a Mariléia M. Gastaldi Lopes, Prof^a Raquel S. Thiago (ex-diretora de Ensino, Pesquisa e Extensão) e Prof^a Iolanda F. Müller (Coordenadora Executiva do Projeto UNIVILLE), pelo acesso às informações para a realização deste trabalho.

- Ao professor Francisco Gabriel Heidemann, pela orientação dedicada e profissional.

- Aos membros da banca de qualificação, professores Antonio Nicolló Grillo e Antonio Pazeto, pelo profissionalismo e contribuições indispensáveis.

- Ao Curso de Pós-Graduação em Sociologia Política da Universidade Federal de Santa Catarina, especialmente, ao Prof. Paulo Krischke, pelas contribuições aos projetos que antecederam este estudo.

- Aos professores Clóvis Machado, Erni Seibel, Joel Souto Maior, pelas contribuições que trouxeram ao primeiro projeto de pesquisa.

- Aos professores Anelise Mokros, Clóvis R. Montenegro de Lima, Fernando Bahyense, Marcos Lombardi, Mariluci Neiss Carelli, Vitor Hugo de Medeiros, Regina Ignarra e Paulo Bravo, da Universidade da Região de Joinville, pelas diversas formas de contribuição que prestaram para a realização deste trabalho.

- À Equipe de Avaliação Institucional da Universidade da Região de Joinville, nas pessoas das professoras Eleide A. Gordon Findlay, Ilanil Coelho e Ana Márcia Martins.

- Ao Setor de Pós-Graduação da Universidade da Região de Joinville, pelo apoio no processo de concessão de bolsa de capacitação.
- Aos funcionários do Setor de Processamento de Dados da Universidade da Região de Joinville, pela atenção e apoio dispensada.
- Ao Departamento de Economia da Universidade da Região de Joinville, especialmente, ao Prof. Achilles Schunemann.
- Aos estudantes das terceiras e quartas séries do Curso de Ciências Econômicas do ano de 1992.
- Ao CNPq, pela bolsa de estudo concedida durante o período de realização do curso.
- A professora e amiga Cláudia Maria Melito, do Departamento de Administração da Universidade Federal de Alagoas, pelas discussões e valiosas sugestões neste trabalho.
- Ao professor Pedro Barbeta do Departamento de Estatística e Informática da Universidade Federal de Santa Catarina, pelas sugestões apresentadas.
- Ao Prof. Alcino Moser do departamento de Filosofia da Universidade Federal do Paraná, pelas sugestões ao projeto de pesquisa.
- Aos amigos e companheiros de Mestrado, Ângela Maria Becalli, Rosemeire Carvalho, Dirceu Ribas Veiga Júnior, Marcelo Milano Falcão, Acyr Selene, Márcia Gomes de Oliveira, Benhur de Marco e Ida Lúcia Cipriano, pelas discussões e apoio valiosos.
- Aos amigos Juracy, Paulo, Regina, Pedreira, Xeu Ângela, Ivana, Raquel, Luiz Crispim, Cristina, Adriana e Marilu, pelo companheirismo e compreensão. À Iemen e Alberto pelo carinho.
- Aos técnicos, Kátia Shutz, da UNIVILLE, Otto Volkman e especialmente a João Inácio Müller, estes da UFSC, pelos trabalhos de digitação prestados.
- À professora Ivone Jacy Moreira, da UNIVILLE, pela revisão de português, da fundamentação teórica original e a Márcia Gomes de Oliveira, pela tradução do Resumo.
- Ao Pedro Eugênio Leite e seus companheiros do Movimento Nacional pelo Patrimônio Público, pelas contribuições que prestaram ao segundo projeto de pesquisa.
- A todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta pesquisa.

CAVALEIRO MONGE

Do vale à montanha
Da montanha ao monte
Cavalo de sombra
Cavaleiro monge
Por casas, por prados
Por quinta e por fonte
Caminhais aliados

Do vale à montanha
Da montanha ao monte
Cavalo de sombra
Cavaleiro monge
Por penhascos pretos
Atrás e defronte
Caminhais secretos

Do vale à montanha
Da montanha ao monte
Cavalo de sombra
Cavaleiro monge
Por plainos desertos
Sem ter horizontes
Caminhais libertos

Do vale à montanha
Da montanha ao monte
Cavalo de sombra
Cavaleiro monge
Por invios caminhos
Por rios sem ponte
Caminhos sozinhos

Do vale à montanha
Da montanha ao monte
Cavalo de sombra
Cavaleiro monge
Por quanto é sem fim
Sem ninguém que o conte
Caminhais em mim

(Fernando Pessoa)

RESUMO

Esta dissertação discute a democracia interna em uma universidade através da análise do processo de consolidação da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE - no período 1990-1992.

A autora investiga o relacionamento entre os poderes (corporativo, burocrático e acadêmico), existentes no contexto institucional da UNIVILLE, e as orientações normativas que conseguiram espaço de expressão na condução do Projeto de Universidade - Projeto UNIVILLE.

A avaliação do caráter democrático deste processo foi enfocada no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) - instância decisória máxima em assuntos acadêmicos. Como parâmetro de tal avaliação utilizou-se a articulação teórica entre vontade política e representação coletiva - baseando-se nas especificidades das tarefas públicas da universidade.

Os dados de pesquisa são do tipo primário e secundário. Os dados primários foram coletados através de questões estruturadas respondidas por uma amostra acidental dos segmentos internos. Os dados secundários foram obtidos por meio da análise dos seguintes documentos: Projeto UNIVILLE, Regimento Interno, Estatuto, atas do CEPE e relatórios de experiências de socialização do Projeto UNIVILLE. O estudo foi enriquecido com a observação pessoal da autora na condição de participante do processo em estudo. Os dados foram interpretados de forma qualitativa.

Os resultados da pesquisa mostraram que a estrutura de representação do CEPE não esteve baseada em critérios formais capazes de traduzir-se no exercício democrático de um poder acadêmico. Desta maneira, a política institucional de transformação em universidade mostrou-se um resultado contingente do arranjo de poderes tendo em vista que, no momento de transição, houve a necessidade de coexistência entre valores tradicionais e modernos.

A prática de democracia interna restringiu-se à participação dos representantes dos segmentos nas instâncias de decisão coletiva. No entanto, esta participação não expressou-se numa efetiva construção coletiva destes segmentos no que diz respeito à definição conjunta sobre quais deveriam ser as tarefas públicas da nova universidade.

ABSTRACT

This dissertation discusses the internal democracy of a university, by analysing its process of consolidation. It refers to the University of the Region of Joinville - UNIVILLE.

The author investigated the relationship between the corporative, bureaucratic and academic powers existing in the institutional context of UNIVILLE and the normative orientations more present in the conduction of the Project of a University - Projeto UNIVILLE.

The avaluation of the democratic character of the process of the institution was focused in the Council of Teaching, Research and Extension (CEPE) - the highest level of decision -, making in academic matters. As a parameter of avaluation, a theoretical articulation was used between political will and collective representation - which is based upon the specificities of the public tasks of the university.

Research data are of primary and secondary types. The primary data were collected through structured questions - answered by an accidental sample of the internal segments. The secondary data were obtained through analysis of the following documents: UNIVILLE's Projetos, the internal rules and statute, and the reports regarding the experiences of socialization of UNIVILLE's Project (1990-1992). Furthermore, this study was enriched with data of personal observation of the author, a participant of the process under study. Data were interpreted in a qualitative form.

The results showed that the structure of CEPE's representation was not based on formal criteria which allowed the exercise of a democratic academic power. In this way, the institutional policy of transformation into a university has revealed itself to be a contingent result of the prevailing power arrangement, because of the necessary coexistence between traditional and modern values, at the moment of the transition.

The internal practice of democracy was restricted to the participation of representatives from the segments in the collective decision - making bodies. This participation, however, did not account for an effective collective construction able at defining what should be the public tasks of the new university.

SUMÁRIO

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO -----	1
CAPÍTULO II - REVISÃO DA LITERATURA -----	10
A - VONTADE POLÍTICA E REPRESENTAÇÃO COLETIVA NA DISCUSSÃO DA DEMOCRATIZAÇÃO -----	10
1. Democracia como forma moderna de governo -----	13
2. O poder público em público -----	16
3. Cientifização da política e discussão pública na possibilidade democrática -----	19
4. Crise sistêmica e crise vivida: a natureza dos conflitos normativos -----	22
 B - UNIVERSIDADE, CRISE, DEMOCRATIZAÇÃO E PODER -----	 27
1. Bases da criação da universidade no Brasil -----	27
2. Pressões pela reforma universitária -----	29
3. A reforma universitária de 1968 -----	33
4. Crise da universidade brasileira: cenário e perspectivas -----	35
5. Democratização interna e autonomia -----	40
6. Crise, democratização e poder -----	44
CAPÍTULO III - METODOLOGIA -----	58
3.1 - A construção do objeto de pesquisa -----	58
3.2 - Perguntas de pesquisa -----	60

3.3 - População e amostragem -----	61
3.4 - Dados -----	62
CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DA-	
DOS -----	66
A - CONTEXTUALIZAÇÃO DO CASO EM ESTUDO -----	66
1. FURJ: caracterização estatutária e regimental---	66
2. Processo de democratização interna e criação	
da UNIVILLE: breve histórico -----	72
3. Fundamentos do projeto UNIVILLE -----	75
4. A transição -----	80
B - TENDÊNCIA DAS POSIÇÕES DE VONTADE POLÍTICA APÓS	
A APROVAÇÃO DO PROJETO UNIVILLE -----	83
1. Modelos de análise exploratórios -----	85
2. Indicadores de favorabilidade e desfavorabilida-	
de -----	90
3. Tendências de vontade política dos estudantes --	93
4. Tendências de vontade política dos professores	
sem funções técnico-administrativas -----	99
5. Tendências de vontade política dos professores	
com funções técnico-administrativas -----	107
6. Tendências de vontade política dos funcionários-	115
7. As regularidades de proximidade, empate e des-	
favorabilidade -----	123

C - ASPECTOS DO CONTEXTO POLÍTICO-INSTITUCIONAL EXPRES-	
SOS PELOS FUNDAMENTOS DA REPRESENTAÇÃO DO CEPE -----	130
1. CEPE: composição e mandato dos conselheiros -----	131
2. Critérios de participação -----	135
D - O ARRANJO DOS PODERES NA DEFINIÇÃO DA POLÍTICA	
INSTITUCIONAL DE TRANSFORMAÇÃO DA FURJ EM UNI-	
VILLE -----	143
1. A relação do CEPE com o projeto UNIVILLE -----	145
2. Algumas experiências de socialização do pro-	
jeto UNIVILLE -----	147
3. A inversão de competências das formas de re-	
presentação coletiva da UNIVILLE -----	154
CAPÍTULO V - CONCLUSÕES -----	173
BIBLIOGRAFIA -----	187
ANEXOS -----	197

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -	Afirmações especificadoras das proposições de vontade política relativas ao Modelo Catedrático	86
QUADRO 2 -	Afirmações especificadoras das proposições de vontade política relativas ao Modelo Docência Profissional -----	87
QUADRO 3 -	Afirmações especificadoras das proposições de vontade política relativas ao Modelo Universidade Produtora de Conhecimentos -----	89
QUADRO 4 -	Afirmações especificadoras das proposições de vontade política relativas ao Modelo Universidade para o Mercado de Trabalho -----	90
QUADRO 5 -	Comparação entre escores de concordância forte e discordância forte nas posições dos estudantes -	93
QUADRO 6 -	Demonstrativo das tendências de vontade política dos estudantes relativas à favorabilidade e à desfavorabilidade de forte intensidade -----	95
QUADRO 7 -	Comparação entre escores de tendência a concordar e tendência a discordar nas posições dos estudantes -----	96
QUADRO 8 -	Demonstrativo das tendências de vontade política dos estudantes relativas à favorabilidade e à desfavorabilidade de fraca intensidade -----	98
QUADRO 9 -	Comparação entre escores de concordância forte e discordância forte nas posições dos professores sem funções técnico-administrativas -----	100
QUADRO 10 -	Demonstrativo das tendências de vontade política dos professores sem funções administrativas relativas à favorabilidade e à desfavorabilidade de forte intensidade -----	102
QUADRO 11 -	Comparação entre escores de tendência a concordar e escores de tendência a discordar nas posições dos professores sem funções técnico-administrativas -----	104
QUADRO 12 -	Demonstrativo das tendências de vontade política dos professores sem funções técnico-administrativas relativas à favorabilidade e à desfavorabilidade de fraca intensidade -----	106

QUADRO 13	- Comparação entre escores de concordância forte e discordância forte nas posições dos professores com funções técnico-administrativas -----	107
QUADRO 14	- Demonstrativo das tendências de vontade política dos professores com funções técnico-administrativas relativas à favorabilidade e à desfavorabilidade de forte intensidade -----	110
QUADRO 15	- Comparação entre escores de tendência a concordar e tendência a discordar nas posições dos professores com funções técnico-administrativas -----	112
QUADRO 16	- Demonstrativo das tendências de vontade política dos professores com funções técnico-administrativas relativas à favorabilidade e à desfavorabilidade de fraca intensidade -----	114
QUADRO 17	- Comparação entre escores de concordância forte e discordância forte nas posições dos funcionários -----	116
QUADRO 18	- Demonstrativo das tendências de vontade política dos funcionários relativos à favorabilidade e a desfavorabilidade de forte intensidade -----	118
QUADRO 19	- Comparação entre escores de tendência a concordar e tendência a discordar nas posições dos funcionários -----	120
QUADRO 20	- Demonstrativa das tendências de vontade política dos funcionários relativos à favorabilidade e à desfavorabilidade de fraca intensidade -----	122
QUADRO 21	- Demonstrativo das afirmações relativas às situações de proximidade, empate e desfavorabilidade encontradas para cada segmento interno -----	124
QUADRO 22	- Titulação docente, de acordo com as formas de preenchimento dos cargos dos conselheiros -----	137
QUADRO 23	- Titulação docente dos membros do CEPE, considerada dois períodos de gestão -----	137
QUADRO 24	- Titulação do docente de carreira da UNIVILLE em 1991 -----	138
QUADRO 25	- Principal atividade profissional dos conselheiros do CEPE, considerando-se a forma de preenchimento do cargo que ocupa na UNIVILLE -----	139

LISTA DE ANEXOS

I	- Questionário -----	198
II	- Escores (em números absolutos) do posicionamento dos Estudantes da UNIVILLE em relação às afirmações relativas aos modelos de análise -----	200
III	- Escores (em percentagem) do posicionamento dos Estudantes da UNIVILLE, em relação às afirmações relativas aos modelos de análise -----	201
IV	- Escores (em números absolutos) do posicionamento dos Professores sem funções técnico-administrativas da UNIVILLE em relação às afirmações relativas aos modelos de análise -----	202
V	- Escores (em percentagem) do posicionamento dos Professores sem funções técnico-administrativas da UNIVILLE em relação às afirmações relativas aos modelos de análise -----	203
VI	- Escores (em números absolutos) do posicionamento dos Professores com funções técnico-administrativas em relação às afirmações relativas aos modelos de análise -----	204
VII	- Escores (em percentagem) do posicionamento dos Professores com funções técnico-administrativas da UNIVILLE em relação às afirmações relativas aos modelos de análise -----	205
VIII	- Escores (em números absolutos) do posicionamento dos Funcionários da UNIVILLE em relação às afirmações aos modelos de análise -----	206
IX	- Escores (em percentagem) do posicionamento dos Funcionários da UNIVILLE em relação às afirmações relativas aos modelos de análise -----	207

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

Desde a década de 60, o tema da democratização interna da universidade brasileira é objeto de discussão pública e de pressões sociais. Estas pressões conseguiram fazer com que a legislação da reforma universitária de 1968 contemplasse mecanismos de ampliação da participação dos diversos segmentos nas instâncias coletivas de tomada de decisão. Isto ocorreu por meio da organização interna de sistemas de representação coletiva que progressivamente foram possibilitando que a escolha dos dirigentes fosse feita através do voto direto. Esta nova organização interna foi entendida então como uma forma de garantir que a universidade pudesse cumprir com maior efetividade suas tarefas públicas pois o "público dos cidadãos" passaria a participar do processo de definição dessas tarefas.

Apesar destes avanços, a massificação do sistema de educação superior, que se seguiu à reforma, contribuiu para a geração de condições propícias à fragmentação de posições de vontade política em torno do que se espera da universidade brasileira, tendo como consequência o dissenso institucional e societal sobre os rumos destas instituições.

Se, por um lado, a pretendida democratização interna levou à organização de sistemas de representação coletiva que possibilitaram maior espaço de expressão das diferentes posições de vontade política, por outro, o confronto entre elas delineou práticas que nem sempre foram condizentes com a "tarefa" pública destas instituições. Esta situação é verificada pelo amplo questionamento público, a partir de meados da década de 70, sobre o alcance de resposta da universidade brasileira aos problemas que a sociedade vem enfrentando. No plano da literatura, este questionamento se expressa na discussão sobre a crise da universidade brasileira bem como sobre a necessidade de "passá-la a limpo" por meio de mecanismos de avaliação.

Neste contexto, o debate sobre a democratização interna volta à tona sob uma perspectiva que questiona a crença generalizada de que a existência de sistemas de representação coletiva na universidade possa, por si só, garantir o cumprimento de suas "tarefas" públicas. A crítica que se levanta diz respeito ao fato de que esta crença supõe que a forma (o sistema de representação) possa prescindir do conteúdo (as tarefas públicas da universidade), ou seja, que a questão sobre "quais os rumos que a universidade deva seguir" possa ser tematizada unicamente no âmbito in-

terno, pressupondo que as posições de vontade política dos segmentos internos correspondam às necessidades sociais em relação às tarefas públicas da universidade.

Este trabalho pretende trazer à discussão aspectos do contexto político institucional que definem orientações normativas aos segmentos internos da universidade, fazendo com que o sistema de representação expresse posições de vontade política muito mais atreladas aos imperativos do contexto político-institucional do que vinculadas a um projeto político do "público dos cidadãos" para a sua universidade.

Isto posto, busca-se explorar os limites e potencialidades dos sistemas de representação coletiva, tidos como democráticos, à luz de uma interpretação da democracia que extrapole a dimensão da mera forma política, resgatando a dimensão do seu conteúdo normativo.

Neste sentido, questiona-se até que ponto as decisões tomadas nas instâncias de representação coletiva da universidade estão vinculadas a posições de vontade política comprometidas com orientações normativas próprias da condição política dos diferentes segmentos internos, do contexto institucional, ou àquelas pertinentes ao cumprimento das "tarefas" públicas da universidade.

É no âmbito desta discussão que se coloca este trabalho de pesquisa. Para ilustrar a questão, recorreu-se a um estudo de caso na Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE.

A escolha desta Instituição deve-se ao fato de a autora tê-la vivenciado no período de 1986-87, na condição de estudante

de graduação e depois de 1990 até o presente momento, nela estar exercendo a docência bem como atividades técnico-administrativas em projetos empreendidos pela Administração Central.

Nesta condição, entendeu-se que seria possível obter maior profundidade na interpretação do problema, tendo em vista a possibilidade de fazer uso também da observação participante. Além disto, a escolha do próprio objeto de pesquisa foi feita com base em indagações de ordem prática, que surgiam na medida em que se tentava pensar a prática institucional, articulando-a aos estudos sobre democratização que, durante todo o curso de mestrado, constituiu uma busca teórica predominante.

Tentando-se construir o objeto de estudo, partiu-se da relação entre democratização interna e definição dos rumos da Instituição. Viu-se então que, desde 1987, as pressões pela democratização interna, consubstanciadas na luta pela eleição direta de seus dirigentes, estavam associadas à busca da transformação da Instituição de escola isolada para universidade.

A "pretendida" democratização interna consolidou-se através da elaboração de um regimento unificado e de um estatuto, os quais deram subsídio jurídico, tanto à eleição de seus dirigentes quanto à construção de instâncias de representação coletiva. A transformação para a condição de universidade teve espaço nesta nova ordem institucional, iniciando-se os trabalhos de elaboração de seu projeto de universidade - o Projeto UNIVILLE.

Em 1990, ano em que se inicia o estudo, a Instituição passava, portanto, por um momento de grandes mudanças. Durante todo o processo de elaboração do Projeto UNIVILLE, verificou-se a

emergência de conflitos internos que pareciam indicar a existência de resistências quanto à efetivação de seu projeto de universidade. Apesar disto, o Projeto UNIVILLE conseguiu, no final de 1991, ser aprovado pelo Conselho Federal de Educação, permitindo à Instituição funcionar como "universidade em acompanhamento".

Com este fato, pode-se indagar o alcance da democratização interna das instâncias de representação coletiva, pois, em tese, estes conflitos deveriam nelas se expressar e, por consequência, manifestar-se tanto no processo de elaboração do Projeto UNIVILLE quanto no seu conteúdo. O que se percebia, no entanto, era que tanto o processo de elaboração do mesmo quanto a definição de seu conteúdo pareciam ter ficado imunes a estes conflitos internos, não constituindo objeto de tematização do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) - instância máxima de representação coletiva em assuntos acadêmicos. Busca-se, pois, entender tal situação, tendo em vista o debate sobre democratização interna.

Para tratar desta questão, partiu-se da hipótese de que a democratização interna da UNIVILLE não se expressava no CEPE, na medida em que a política institucional de transformação da FURJ em UNIVILLE pôde ser formulada e implementada, ou seja, legitimada, independentemente dos conflitos existentes.

Indo mais além, compreendeu-se que o CEPE colocava-se como um canal de expressão de diversas posições de vontade política em conflito, cujo embate poderia resultar na legitimação ou não de uma dada política institucional. No entanto, dadas as condições de legitimação do Projeto UNIVILLE, estas posições de vontades

de política pareciam estar mais atreladas a orientações normativas vinculadas ao arranjo de poderes dos coletivos internos, próprios do contexto político-institucional, do que a orientações normativas baseadas num projeto político da universidade destinado a dar cumprimento a suas "tarefas públicas".

Neste sentido, a representação coletiva parecia estar expressando as posições de vontade política dos segmentos internos sem, no entanto, constituir um espaço político de formação de uma vontade efetivamente coletiva, do ponto de vista da sociedade mais ampla.

Na expectativa de que o caso em estudo venha a contribuir para a discussão sobre a democratização interna da universidade, sob a ótica de sua articulação à questão mais ampla da "tarefa" pública que tem, propõe-se o seguinte problema de pesquisa:

Qual a relação entre os tipos de poder existentes no contexto político e institucional da UNIVILLE, no período 1990/92, e as orientações normativas que conseguiram espaço de expressão no projeto de universidade e o que esta relação significa do ponto de vista da adoção do binômio representação coletiva e vontade política, no âmbito da discussão sobre a democratização interna da universidade?

Com base nesta problemática, a presente pesquisa visou cumprir os seguintes objetivos.

OBJETIVO GERAL

Verificar de que modo a democratização interna da universidade se vincula ao binômio vontade política e representação co-

letiva, ilustrando a questão com uma avaliação do papel do arranjo de poderes da UNIVILLE, na definição da política institucional de sua transformação em universidade.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1) Identificar a tendência das posições de vontade política dos segmentos internos (estudantes, funcionários e docentes com e sem funções de caráter técnico-administrativas) com relação aos rumos institucionais na época da aprovação do Projeto UNIVILLE;

2) Identificar os fundamentos da representação do CEPE (composição, mandato dos conselheiros e critérios de participação) relacionando-os aos tipos de poder burocrático, corporativo e acadêmico);

3) Identificar a relação do CEPE e da Administração Central com o Projeto UNIVILLE.

Para dar cabo destes objetivos, fez-se uso de levantamento bibliográfico dos seguintes assuntos:

a) fundamentos da questão democrática no âmbito da teoria social, enfatizando a relação entre representação coletiva e vontade política na sociedade contemporânea; a seção A do segundo capítulo dá conta disso;

b) encadeamento histórico do ideário de criação da universidade no Brasil, levando-se em conta as pressões sociais pela reforma universitária na década de 60 e a própria reforma de 68 e seus desdobramentos, no que diz respeito ao atual sistema de educação superior brasileiro; a seção B do segundo capítulo expõe

este conteúdo;

c) cenário e perspectivas da crise da universidade brasileira relacionando-os à questão de sua democratização interna, sob o enfoque dos diferentes tipos de poder (burocrático, corporativo e acadêmico, que influenciam a orientação normativa das posições de vontade política dos segmentos internos, discutindo-se sua influência no resultado dos conflitos dela decorrentes; isto consta na seção B do segundo capítulo.

A metodologia da presente pesquisa está definida no terceiro capítulo deste trabalho.

A apresentação, análise e interpretação dos resultados desta pesquisa estão expostos no quarto capítulo, que está dividido em quatro seções. Na seção A é realizada uma contextualização do caso em estudo, através da caracterização estatutária e regimental da FURJ; de um breve histórico das pressões pela democratização interna e criação da UNIVILLE; de uma apresentação dos fundamentos do Projeto UNIVILLE e da situação de transição. Os dados de campo sobre as posições de vontade política dos segmentos internos estão associados à interpretação dos mesmos, estando apresentados na seção B. Na seção C são discutidas as orientações normativas expressas pela estrutura de representação do CEPE, através de uma exposição de sua composição, do mandato de seus representantes e dos critérios de participação. Na seção D enfoca-se o papel do arranjo de poderes internos na definição da política de transformação da FURJ em UNIVILLE, através da relação entre CEPE e Projeto UNIVILLE; das experiências de socialização do Projeto e da constatação da existência de uma inversão de com-

petências das formas de representação coletiva, especificamente entre CEPE e Administração Central.

No quinto capítulo são apresentadas as conclusões da pesquisa.

CAPÍTULO II

REVISÃO DA LITERATURA

A - VONTADE POLÍTICA E REPRESENTAÇÃO COLETIVA NA DISCUSSÃO DA DEMOCRATIZAÇÃO

O surgimento do ideário moderno de uma forma de governo democrática foi justificado em termos de conceber-se a democracia como caminho promotor da realização da utopia de emancipação do homem. Esta, por sua vez, esteve ligada ao problema, formulado na Revolução Francesa, de como instituir o social a partir da própria sociedade (LECHNER, 1989). A resposta ao problema foi sendo construída historicamente, chegando-se à prática da representação coletiva, baseada nos princípios da soberania popular e da liberdade (LECHNER, 1989).

Este processo pode ser concebido como uma expressão da tendência de racionalização social, pois consubstancia-se, na di-

mensão política, pelo desenvolvimento de formas de governo igualmente racionalizadas, onde a autoridade, base do poder de governar, deriva de princípios também racionalizados, pois exteriores à discussão dos fins políticos, vinculando-se somente a um procedimento formal.

É neste sentido que LECHNER (1989) escreve que o processo de racionalização fez com que a política passasse a assumir aspirações outras, antes entregues à fé religiosa, entre as quais se inclui a própria formação da consciência moral dos sujeitos sociais (HABERMAS, 1989a). Assim, a resposta à questão de como instituir uma normatividade política coerente com o modelo racionalista posto veio precisamente da proposta de estabelecimento de um governo democrático (LECHNER, 1989).

No entanto, a história social das sociedades contemporâneas mostra o surgimento e conseqüente redescoberta de um social feito de diferenças e este fato não sugere a possibilidade de que possa vir a ser plenamente estruturado e institucionalizado (LECHNER, 1989). Neste sentido, recoloca-se a incerteza e a descrença numa racionalidade única que permita afirmar a ordem coletiva sobre um fundamento objetivo (LECHNER, 1989).

Considerando que a pluralidade do social mostrou a existência de conflitos de interesse e interpretações que não conseguem ser problematizados e, por decorrência, nem solucionados a partir de um referencial coletivo válido para todos, segue o questionamento de como instituir um princípio normatizador da ordem, uma autoridade política reconhecida coletivamente (LECHNER, 1989). Do mesmo modo, pergunta-se como articular pluralidade com

coletividade, sem perder de vista o projeto original do ideário democrático moderno, qual seja, a emancipação do homem frente aos processos de dominação social.

A carência de respostas a essas indagações faz com que os mecanismos existentes de exercício da democracia, mostrem-se incapazes de decidir sobre os conteúdos normativos da vida social (HABERMAS, 1987b; OFFE, 1984). Senão isso, talvez ela esteja despreendida de sua qualificação essencial, política, para além dos meros princípios formais.

Como consequência de tais incertezas, tem-se questionado os limites e potencialidades das formas de governo tidas como democráticas (HABERMAS, 1987b; OFFE, 1984a), ou seja, a sua possibilidade real de instaurar uma ordem coletiva sobre um fundamento objetivo (LECHNER, 1987) e, além disso, a sua possibilidade de gerar soluções para os problemas prático-morais decorrentes da necessária articulação entre representação coletiva e vontade política que é plural (HABERMAS, 1987b).

Quanto ao primeiro questionamento, a própria aceitação de uma vontade política, como vontade plural, já nega a crença em um princípio objetivo, que dê conta de legitimamente totalizá-la em ordem normatizadora (LECHNER, 1987).

O segundo questionamento remete à temática mais ampla da própria natureza do processo de racionalização das formas de dominação social e das formas democráticas de governo hoje existentes que expressam-se como um de seus produtos (HABERMAS, 1987a)

1. Democracia como forma moderna de governo

O ideário democrático moderno emerge como um divisor de águas entre duas fontes de normatividade social: o sagrado e o secular. A tendência à racionalização social vai, gradativamente, transferindo o lugar de morada da autoridade política: a democracia, suplantando a normatividade baseada nas tradições, torna-se a forma moderna de governo, trazendo a promessa de um poder transparente pois identificado com a maioria. Ela expressa um afastamento da **visão orgânica de sociedade**, substituindo-a por uma **visão racionalista**. A constituição do Estado Moderno, sob a égide da formação de uma autoridade política, não só à parte da sociedade, mas sobretudo acima dela, supõe a existência de uma "racionalidade superior" nas próprias configurações políticas que estruturam seu exercício (OSLAK, 1982; OFFE, 1984b)

Nessa perspectiva, a discussão da questão democrática se afasta da problemática que relaciona formação da vontade política com representação coletiva, na medida em que enfoca basicamente a dimensão formal da democracia, menosprezando os conteúdos por ela expressos.

O governo democrático, tomado então simplesmente como forma, se refere a um modo de atribuição do poder de decidir pelo coletivo, no qual esse direito é permitido a um número muito elevado de membros de um grupo, contrapondo-se, assim, à forma de governo autocrática. Esse modo seria regido pela regra da maioria, que se caracteriza como aquela "(...) à base da qual são consideradas decisões coletivas - e, portanto, vinculatórias para

todo o grupo - as decisões aprovadas ao menos pela maioria daqueles a quem compete tomar a decisão" (BOBBIO, 1986, p.19). A base dessa forma de governo é, portanto, procedimental, assentando-se "(...) num conjunto de regras (primárias ou fundamentais) que estabelecem quem está autorizado a tomar decisões coletivas e com quais procedimentos" (BOBBIO, 1986, p.18).

Nas sociedades contemporâneas, a distância, entre as premissas básicas do ideário democrático e a prática histórica da forma de governo democrática, mostra a desarticulação da formação de vontade política com a representação coletiva democrática, podendo ser tratada teoricamente através da crítica ao próprio racionalismo moderno.

O ideário democrático original, agora assentado no racionalismo moderno, abraçou acriticamente o processo de racionalização social. Tal processo pode ser expresso quando se confronta o fundamento clássico da noção de representação política democrática com o pressuposto de representação política baseado exclusivamente na representação de interesses, como está entendida na visão neocorporativista, base ideológica de novos arranjos políticos (BOBBIO, 1986; OFFE e WIESENTHAL, 1984).

A vontade geral rousseauniana, fundamento do princípio de representação política democrática, pressupõe uma representação que persiga o interesse geral, estando subjacente a esse a possibilidade de formação coletiva da vontade em bases consensuais. Já os sistemas neocorporativistas lidam com uma noção de pluralismo político no qual a representação está sempre vinculada à perseguição de interesses particulares (BOBBIO, 1986). No primeiro ca-

so haveria uma tentativa de fazer com que a ação fosse orientada por um acordo normativo, com base em critérios passíveis de consenso: no último, haveria uma ação racional orientada a fins, onde grupos de interesses diversos competiriam entre si para fazer valer como "interesse geral" os seus interesses particulares (BOBBIO, 1986). O que parece é que o último caso pressupõe uma racionalização do próprio sentido da representação política, independentemente da discussão coletiva sobre os fins.

Dentro dessa perspectiva, o pluralismo da forma de governo democrática das sociedades de massa supõe que a legitimação da representação política possa se efetuar com base numa formação de vontade atrelada às estratégias de mobilização social em torno de interesses de mercado (HABERMAS, 1987b), as quais acabariam por constituir o próprio pressuposto de integração da sociedade, independentemente da consciência moral dos sujeitos sociais (HABERMAS, 1989a).

O pressuposto de legitimidade dessa forma de governo se pauta, portanto, numa noção de vontade da maioria que nega a desigualdade de condições efetivas de formação das vontades plurais na orientação da ação governamental. Assume pois uma postura pluralista contraditória consigo mesma, pois se coloca como possibilidade de poder consensual, embora ancorado em relações de poder assimétricas e, portanto mostra-se incapaz de articular representação coletiva e vontade política. A imagem de que esta articulação ocorre somente é possível em função de haver uma redução da própria noção de vontade democrática, baseando-a unicamente em critérios formais o que expressa um processo crescente de racio-

nalização das formas de dominação em geral.

HABERMAS (1987a) advoga que a base de legitimidade dessas formas de governo está calcada num regime de dominação social, regulado pelo Estado. Através dessa noção de pluralismo como "mercado político", o Estado acaba normatizando o modo de solução das questões práticas da vida em sociedade de acordo com o crivo ordenador dos sistemas regulados pelo poder e pelo mercado. E, assim, a vontade democrática torna-se o resultado eficiente das técnicas e estratégias de ideologização a que esses sistemas recorrem. Por decorrência, a intersubjetividade, premissa da construção da consciência moral dos sujeitos sociais, fica cada vez mais sem espaço de exercício. Nesse sentido, a existência de uma normatividade democrática - e, portanto, legitimada a partir do contexto de vida social - torna-se cada vez mais ameaçada.

2. O poder público em público

Retomando a "promessa" do ideário democrático de transparência do poder, cabe também pensar a democracia como "o governo do poder público em público" (BOBBIO, 1986, p.84). Um dos fortes argumentos nessa linha está ancorado num dos princípios básicos do Estado Constitucional, que diz respeito ao "caráter público [como] a regra, [e] o segredo [como] a exceção" (p.86). Com base nisso, BOBBIO (1986) sustenta que um dos eixos dos regimes democráticos, definidos como o governo direto do povo ou controlado pelo povo, deveria ser o próprio caráter público do poder, no

sentido de que "(...) todas as decisões e mais em geral os atos dos governantes devam ser conhecidas pelo povo soberano" (p.87).

Partindo dessa perspectiva, a representação política de um governo democrático só teria articulação com a consciência moral dos sujeitos sociais se preservasse seu caráter público, no qual está implícita a noção de transparência do poder, onde representar possa efetivamente significar "(...) tornar visível e tornar presente um ser invisível mediante um ser publicamente presente" (SCHMITT apud BOBBIO, 1986, p.87-8). A partir dessa noção de representação, o invisível, posto presente, é sempre pressuposto. Este tema trata da publicidade do debate como exigência na discussão e crítica dos atos do poder público, de onde vem o conceito de **opinião pública**, entendida como "**opinião relativa aos atos públicos, [...] aos atos próprios do poder público**" (BOBBIO, 1986, p.92).

BOBBIO (1986) mostra como o trabalho de KANT esclarece o nexo entre opinião pública e caráter público do poder, identificando-o como "(...) o ponto de partida de todo discurso sobre a necessidade da visibilidade do poder [...], necessidade que [...] não seria política, mas moral" (p.90). Segundo BOBBIO (1986), para KANT o iluminismo exigiria "a mais inofensiva de todas as liberdades", qual seja, a liberdade de "**fazer uso político da própria razão em todos os campos**". Segue-se então que "[...] todas as ações relativas ao direito de outros homens, cuja máxima não é suscetível de se tornar pública, são injustas" (p.90). BOBBIO (1986) salienta que, com KANT, a publicidade dos atos públicos passa a ser encarada como "(...) critério para distinguir o justo

do injusto, o lícito do ilícito (...), [não valendo] para as pessoas em quem, como o tirano, o público e o privado coincidem, na medida em que os negócios do estado são os seus negócios pessoais e vice-versa" (p.92). Na sua visão, a publicidade dos atos do governo constituiria o remédio para a imoralidade da política. Seguindo KANT, BOBBIO acredita que o que diferencia o poder autocrático do poder democrático é que somente esse pode desenvolver os próprios anti-corpos, consentindo formas de desocultamento, através da "livre crítica e a liceidade de expressão dos diversos pontos de vista" (p.102).

Conforme mostra OFFE (1984a; 1984b) a forma de governo democrática nas sociedades de massa expressam a própria contradição entre o postulado "interesse geral e público" e os interesses privados dos vários grupos em competição. Nessa forma de representação há uma ampla seletividade dos interesses em jogo, cuja legitimidade não pode prescindir de estratégias de formação de vontades em bases consensuais (OFFE, 1984b). No entanto, esta forma de representação coletiva não tem conseguido lidar com este problema, pois ela supõe um acordo normativo sobre os fins da agenda política, negando a necessidade de discussão pública dos mesmos, demarcando seu caráter anti-democrático.

Para HABERMAS (1987b), a determinação dos fins políticos, enquanto definição de quais as questões prático-morais que devem ser enfrentadas pelo governo democrático, tem sido cada vez mais submetida ao saber especializado. Nesse sentido, seus estudos sobre a relação entre saber especializado e poder político faz-se relevante no esclarecimento da possibilidade democrática.

3. Cientifização da política e discussão pública na possibilidade democrática

HABERMAS (1987b) discute o estreitamento de relações entre poder político e saber especializado colocando-as como um ponto crucial da tradução das questões prático-morais da vida social em problematizações através de termos científicos. Da mesma forma, vê o processo inverso: essas relações se tornando cruciais para as respostas científicas que são dadas aos problemas de ordem prático-morais.

Entende que a cientifização da política, enquanto uma tendência de intensificar o aconselhamento por especialistas nas instâncias de decisão política e de aumentar as investigações científicas a cargo dessas instâncias, pode ser expressa de três modos diferentes (decisionista, tecnocrático e pragmático-formal), caracterizados como possíveis modelos de vinculação entre poder político e saber especializado.

O modelo decisionista é aquele onde "[...] unicamente se pode votar a propósito da ocupação de posições com poder decisório e não acerca das diretrizes para a decisão futura, [e onde] a eleição democrática realiza-se [...] mais em forma de aclamação do que de decisões públicas" (p.13). Nesse modelo, a cientifização da política se dá pela divisão do trabalho entre aqueles que detem a informação efetiva/formação especializada e as lideranças políticas.

Outra tradição que tem se imposto diz respeito ao **modelo tecnocrático**, no qual o saber especializado torna-se órgão executor e inteligência científica, desenvolvendo técnicas e estratégias de otimização dos imperativos de controle. Nesse caso, a atividade decisória que resta ao político é apenas fictícia. A política torna-se responsável tão-somente pela administração eficiente, e as estratégias são impostas pelas próprias coisas.

A partir das críticas a esses dois primeiros modelos, HABERMAS (1987b) passa a se apoiar no argumento de DEWEY, que diz respeito à **necessidade de um exame pragmático entre técnicas disponíveis e decisões práticas**. HABERMAS (1987b), trata, então, da necessidade e possibilidade histórica de emergência de um **modelo pragmatista** onde, através de uma interrelação crítica (comunicação recíproca), seria possível desnudar o exercício da dominação, tornando suas práticas acessíveis a uma discussão de cunho científico, e, assim, possibilitando sua transformação. Na prática ocorreria, por um lado, o aconselhamento dos especialistas às instâncias de tomada de decisão e, por outro, os políticos encarregariam os cientistas de buscar soluções para as necessidades da prática. Dessa forma, a sociedade poderia controlar simultaneamente: "(...) o desenvolvimento de novas técnicas e estratégias a partir de um horizonte, tornado explícito, de necessidades e de interpretações historicamente determinadas destas necessidades [...] e dos] interesses sociais refletidos em sistemas de valores pela comprovação nas possibilidades técnicas e meios estratégicos da sua satisfação" (p.113).

No modelo decisionista, a esfera de opinião só serve para a legitimação dos grupos de poder e, portanto, as decisões permanecem subtraídas da discussão pública. Ou seja, "[...] reduz o processo de formação da vontade democrática a um procedimento regulado por aclamação a favor das elites chamadas alternadamente à governação" (p.114).

Já o modelo tecnocrático defende a pretensão de uma política cientifizada reduzindo "[a] dominação política à administração racional [...], ao preço da democracia", onde uma "legalidade imanente das coisas substitui uma vontade popular política" (p.114).

A partir de tais críticas é que HABERMAS (1987) acaba por advogar que o modelo pragmatista é o único pertinente com a possibilidade democrática, pois nele a opinião pública política serve como mediação, cumprindo o importante papel de "(...) traduzir as recomendações técnicas e estratégicas para a prática" (p.114). Nesse caso, a determinação do progresso técnico é estabelecida através da comunicação entre especialistas e instâncias de decisão política. Estas trazem suas necessidades práticas que, então, na comunicação com especialistas são examinadas e criticadas à luz das oportunidades de satisfação possibilitadas pela técnica. O caráter democrático desse processo está em que essa comunicação deva estar constantemente vinculada a interesses sociais e orientações de valores que fazem parte de uma "[...] precompreensão historicamente determinada e socialmente prescrita do que é praticamente necessário numa situação concreta" (p.115). Em outras palavras, a cientifização da política se dá através da relação

estreita entre ciência e opinião pública, podendo "(...) institucionalizar-se na forma democrática de discussões públicas no seio do público formado pelos cidadãos" (p.115).

Partindo do pressuposto de que "(...) todo conhecimento está baseado em pré-conhecimento, em tradições herdadas, em pontos de partida ligados a mundivisões subjetivas" (DEMO, 1989, p.31), justifica-se dizer que com o modelo pragmatista passa-se de uma noção do tecnicamente verdadeiro ou científico como uma verdade a priori, quase essencial, para a noção do tecnicamente verdadeiro ou científico, com base numa verdade construída no diálogo, a partir do agir comunicativo. A relação entre saber especializado e poder político, com base num modelo pragmatista, e, portanto, na Ética do Discurso, está calcada numa noção de razão que nega a legitimidade da racionalidade orientada unicamente a fins (racionalidade administrativa e econômica), na regulação dos conflitos práticos morais. Para HABERMAS (1987b), os resultados desta noção de razão reduzida traduz uma prática política que se expressa como mais um instrumento a serviço da dominação social, e, portanto, de caráter anti-democrático.

4. Crise sistêmica e crise vivida: a natureza dos conflitos normativos

Entendendo que os conflitos normativos (prático-morais) são decorrentes também de crises estruturais do sistema, HABERMAS (1987a) apresenta estudos sobre a gênese dos processos de desin-

tegração das instituições sociais, o que se torna relevante para a compreensão do potencial emancipatório, democrático, existente nestas crises.

HABERMAS (1987a) concebe o sistema social como algo que está constantemente propenso a crises. O conceito de crise, por sua vez, passa pela própria concepção hegeliana de duplo condicionamento entre processos de integração social e processo de constituição do Eu, o conceito de crise estabelece pois uma estreita relação entre processos de integração sistêmica e processos de integração social. Enquanto a **integração social** é entendida como **regras seguidas e, portanto, aceitas discursivamente**, a **integração sistêmica** é vista como **regularidades colocadas como regras, as quais estão além da vontade dos sujeitos**.

Nesse sentido, o autor entende que, "(...) só quando os membros de uma sociedade experimentam as alterações estruturais como críticas para sua existência continuada e sentem suas identidades ameaçadas, podemos falar em crises. (...) Esses estados de crise mostram a forma de desintegração das instituições sociais" (HABERMAS, apud RAZQUIN, 1990:157). Por sua vez, o conceito de crise de identidade pressupõe que "(...) os indivíduos interpretam as necessidades e desejos que constituem os motivos de suas ações a luz de valores e normas disponíveis para eles na 'estrutura de significado'. Não importa quão privados e ideossincráticos sejam as necessidades e desejos de um indivíduo, eles só são significativos se são interpretados socioculturalmente" (RAZQUIN, 1990, p.157).

Enquanto as crises vividas apontam para a desintegração das normas, valores e estruturas de significado incorporadas nas ações sociais, as crises sistêmicas traduzem o mal funcionamento e a deficiente planificação integral no tocante às tentativas de se reduzir a complexidade dos vários âmbitos de ação sistêmica, seja econômico, político, administrativo ou outro. Para HABERMAS (1987a), a origem das crises está na penetração das formas de racionalidade econômica e administrativa nos âmbitos do mundo da vida e da cultura.

Dentro dessa perspectiva, "[...] a substituição da integração social pela integração sistêmica adota a forma de processos de jurisdização [entendidos] em, termos gerais, como uma tendência que se observa nas sociedades modernas, a um aumento do direito escrito" (HABERMAS, 1987a, p.504). O Direito ocupa então um importante papel na regulação dos conflitos normativos resultantes de crises estruturais do sistema, na medida em que, através dele, se diminui o âmbito de liberdade, havendo simultaneamente uma garantia e uma privação de direitos (HABERMAS, 1987a; MACHADO, 1990). Esse novo âmbito de ação do Direito mostra-se no intervencionismo do Estado Social onde ele passa a regular também situações de necessidade (políticas sociais do Estado) que se apresentam em âmbitos de ação estruturado comunicativamente. Para HABERMAS (1987a), "o uso do direito como meio deve ser substituído por procedimentos de regulação dos conflitos, que se ajustam às estruturas da ação orientada ao entendimento - por processos de formação discursiva da vontade - individual e coletiva e por procedimentos de negociação e decisão orientados para um consen-

so" (p.524).

A crítica habermasiana ataca a tendência do sistema econômico de submeter os modos de vida doméstico, dos consumidores e dos empregados, aos seus imperativos, fazendo com que "(...) a burocratização se apondere dos processos espontâneos de opinião e da vontade coletiva, esvaziando-as de conteúdo" (HABERMAS, apud MACHADO, 1990, p.18). Os sintomas de coisificação gerados pela penetração da racionalidade administrativa e econômica na **reprodução simbólica do mundo da vida** são expressos, através do que Habermas chama de **colonização do mundo da vida**, em termos de patologias do mundo da vida induzidas pelo sistema. Essas patologias, por sua vez, "(...) são capazes de tirar a força da comunicação mediada pela linguagem - que é o mecanismo de integração do mundo da vida - e substituí-la por meios destituídos de linguagem: o dinheiro e o poder" (SIEBENEICHLER, 1990, p.152).

Nesse ponto volta-se à problemática da **formação da vontade democrática**, pois esta coisificação pode **reduzir a capacidade de autonomia dos indivíduos**, ampliando a esfera de relações estabelecidas a partir de princípios que são exteriores a estes indivíduos. A expressão desse processo é a resposta autômata dos indivíduos às ações das instituições que representam o sistema social. Essa tendência não aponta necessariamente para um prognóstico, onde o sistema social "engula" os componentes do mundo da vida. Pelo contrário, supõe a **geração de focos de resistência** com potencial emancipatório. Na própria noção de crise se admite um questionamento por parte do sujeito social que a vivência, constituindo-se aí um embrião para o exercício potencial de busca de

alternativas para sua superação.

Esse potencial necessita, para sua expressão, de uma situação social que possibilite a reprodução das estruturas simbólicas do mundo da vida (HABERMAS, 1987a, p.497). É em função disso que a apresentação sucinta de aspectos mais significativos da teoria habermasiana do agir comunicativo torna-se importante para explicar a possibilidade de superação dessas crises.

HABERMAS (1990), através da teoria da ação comunicativa, "(...) pretende demonstrar, em síntese, que as estruturas simbólicas do mundo da vida são reproduzidas normalmente e sem estorvos, através do agir comunicativo, que é uma forma de interação coordenada pela linguagem. Entende que na linguagem está embutida a razão comunicativa em forma de pretensão de validade e, com ela, a capacidade de os participantes da interação produzir um consenso fundamentado argumentativamente, o que irá motivar a sua ação" (SIEBENEICHLER, 1990, p.153). As crises teriam o papel de neutralizar esse potencial da ação comunicativa e da razão comunicativa. A razão comunicativa, expressa de forma pragmatista. por suas características estruturais formais, pode se constituir numa possibilidade de "(...) esboçar uma medida crítica para avaliar as normas e as ordens da eticidade concreta (...)" (SIEBENEICHLER, 1990, p.154).

A dificuldade das sociedades atuais em "(...) fundamentar uma moral em condições de propiciar a identidade do eu individual e a identidade de grupos sociais, [... por falta de] um consenso em torno de uma representação do que seja 'vida boa' e justa (...)" (SIEBENEICHLER, 1990, p.41), remontaria, pois, ao âmbito

dos conflitos, no domínio das interações dominadas por normas, expressando esse acordo normativo perturbado. O problema de formação da vontade em bases democráticas estaria aí enraizado, na medida em que se configura como um acordo normativo que dá expressão a uma vontade comum. A intersubjetividade lingüística teria o papel de produzir uma unificação transitória e, ao mesmo tempo, a pluralização e a individualização dos modos de vida.

Com base na perspectiva habermasiana, pode-se dizer que a formação da vontade, em bases efetivamente democráticas, passa a coincidir com a formação discursiva da vontade, na medida em que, para HABERMAS, só a partir de um modelo pragmatista de comunicação, através da Ética do Discurso, é possível conceber-se o caráter democrático de um processo político.

B - UNIVERSIDADE, CRISE, DEMOCRATIZAÇÃO E PODER

1. Bases da criação da universidade no Brasil

Até 1878 o ensino superior no Brasil era exclusivamente público e centralizado pelo governo imperial. O controle do Estado era total, decidindo ele que instituições deveriam ser criadas e com quais objetivos. Nesta época não havia ainda universidade no Brasil, mas já existia um debate em torno de sua criação. No entanto, não se concebia a criação de uma universidade indissociada do Estado como seu controlador; por esse motivo, sua cria-

ção foi descartada tanto por seus proponentes originais quanto por seus principais opositores, que a associavam-na à ingerência estatal (SAMPAIO, 1991).

Com a abolição da escravatura (1888) e a queda do Império (1899), o sistema de ensino superior sofreu grandes mudanças, ampliando-se e diversificando-se. A constituição da República possibilitou sua descentralização, através dos governos estaduais, e permitiu a criação de instituições de caráter privado (SAMPAIO, 1991).

Foi apenas nas primeiras décadas do século XX que começou a renascer a discussão sobre universidade no Brasil. A necessidade de pesquisa, menos comprometida com resultados práticos e sem ingerências, fortificou a discussão. Começava-se a atribuir à criação da universidade a possibilidade de que ela pudesse cumprir o papel de "(...) abrigar a ciência, os cientistas e as humanidades em geral e promover a pesquisa" (SAMPAIO, 1991, p.7). Gerou-se então um movimento pela formação e difusão de um ideário de universidade no Brasil. O objetivo deste ideário era a integração de faculdades profissionais, institutos técnicos e instituições de altos estudos já existentes, tudo num sistema único, sob direção autônoma. A autonomia era defendida como condição indispensável para o êxito das reformas, sendo compreendida como mecanismo de limitação do poder do Estado sobre a universidade, pois entendia-se que sua ingerência poderia prejudicar o desenvolvimento da pesquisa científica (SAMPAIO, 1991).

O governo provisório de Getúlio Vargas, na década de 30, publicou a "Reforma Francisco Campos", que dizia respeito ao modo

como a universidade brasileira deveria ser. Esta reforma previa que o ensino superior brasileiro deveria ser ministrado na universidade e que o sistema se organizaria de duas formas: uma oficial, mantida pelo governo federal ou estadual, ou livre, mantida por particulares; e outra, feita através de institutos isolados. A administração central deveria ser feita pelo Conselho Universitário e pelo Reitor, escolhido a partir de uma lista triplíce. O corpo docente deveria ser composto por professores catedráticos e auxiliares de ensino, submetidos a concursos de títulos e provas (SAMPAIO, 1991).

Com base neste sistema, a universidade brasileira foi concebida como um agregado de escolas isoladas, o que acabou prestigiando o modelo voltado para a formação de profissionais liberais e dificultando a implantação da pesquisa. O modelo de universidade para a pesquisa, que era um dos objetivos centrais do novo sistema, foi institucionalizado apenas em algumas regiões do país (SAMPAIO, 1991).

2. Pressões pela reforma universitária

Entre os anos 40 e 50 o modelo universitário brasileiro se consolida, através de um sistema que se desenvolveu com o surgimento de uma rede de universidades federais. No entanto, no final da década de 50 começam a se expressar as tensões do modelo, na medida em que as demandas das camadas médias em ascensão clamavam pela ampliação do sistema como garantia de acesso a um novo

mercado de trabalho. As críticas ao modelo giravam em torno do sistema de cátedra, da compartimentalização do conhecimento e do caráter elitista da universidade em termos de acesso. Com isso, a substituição do sistema de cátedra pela organização departamental era vista como medida necessária ao estabelecimento de uma carreira universitária aberta, via titulação acadêmica (SAMPAIO, 1991).

As pressões pela reforma universitária, na década de 60, e imposição dela pelo governo autoritário, em 1968, podem ser considerados marcos históricos, no tocante ao papel do Estado na regulação dos conflitos sociais com respeito aos rumos da universidade brasileira.

Discutindo a questão, GRACIANE (1981) reporta-se ao surgimento de um movimento de intelectuais e cientistas que aliados aos estudantes, buscam "[...] dar novos rumos às universidades, reformulá-las e reorganizá-las com o objetivo de ao mesmo tempo atualizá-las em relação ao progresso da ciência e da tecnologia, no mundo avançado, e estudar as necessidades regionais, com critérios objetivos e sem a deformação dos interesses externos" (p. 61).

O conteúdo das pressões pela reforma pode ser apreendido pelo estudo dos seminários nacionais de reforma universitária empreendidos pelo Movimento de Estudantes e realizados em Salvador e Curitiba, no início dos anos 60. Adicionalmente o Simpósio Nacional dos Reitores das Universidades Brasileiras também constituiu um espaço de expressão de demandas institucionais na mesma época.

Os seminários de reforma universitária

Segundo CUNHA (1983), a análise do texto final do documento resultante do seminário de Salvador (Carta da Bahia) "[...] mostra que os participantes [...] não tinham orientações claras nem definidas, quanto ao contexto social da universidade brasileira, mas convergiam nas propostas particulares, muitas delas coincidentes com os projetos dos setores do Estado que defendiam a modernização do ensino superior" (p.218). A reforma era identificada como a forma necessária para solapar o poder das "cúpulas dirigentes da universidade", que eram consideradas retrógradas. Em função disso, propunham, dentre outras coisas, a busca da autonomia na orçamentação, eleição direta de direções e a alteração de estatutos. A autonomia relacionava-se a modificações internas nas relações de poder, especificamente entre professores e estudantes (CUNHA, 1983).

No entanto, antes do segundo seminário, em um encontro dos estudantes, com a participação de um representante do Ministério da Educação e Cultura, eles abandonaram a reivindicação de autonomia, entendendo que esta só seria válida "[...] quando a universidade estivesse democratizada com a participação dos estudantes na sua gestão" (CUNHA, 1983, p.224). De outro modo, entendiam que a autonomia poderia reverter-se na "tirania dos reitores".

No seminário de Curitiba, do qual resultou o documento denominado "Carta do Paraná", a reivindicação de autonomia foi

abandonada. Segundo esta carta, a reforma deveria ser uma arma contra a alienação, colocando a universidade "[...] a serviço da nação e, de modo mais específico, das massas populares" (CUNHA, 1983, p.237).

Este seminário expressou a existência de orientações divergentes, dentro do próprio movimento. Por um lado, a universidade era vista como espaço de formação da intelectualidade revolucionária, propondo que a reforma garantisse que ela se voltaria para a problemática nacional e das massas trabalhadoras, através da formação de profissionais qualificados para resolver os problemas que a afligiam. Por outro lado, entendiam que a luta deveria se processar fora da universidade. Nesta perspectiva, a reforma seria muito mais uma consequência de lutas sociais travadas fora da universidade do que propriamente impulsionada por ela. Em função disto, entendiam que o "[...] movimento estudantil deveria se engajar diretamente nas lutas de todo o povo" (CUNHA, 1983, p.246).

Outro momento importante, na história do movimento em prol da reforma, foi a greve de 1/3, que eclodiu em 1962, pressionando as universidades a ampliarem a participação estudantil em todos os colegiados destinados a discutir assuntos universitários. Esta greve foi fruto do entendimento dos estudantes de que o sistema de cátedra era elemento esterilizador do ensino e da pesquisa, impedindo a eficiência e modernização destes e alijando do processo de decisão tanto os docentes (não catedráticos) como os discentes (CUNHA, 1983, p.246).

O movimento dos reitores pela reforma

Ainda em 1962, os reitores das universidades brasileiras também se encontraram, para discutir a reforma, no Simpósio dos Reitores das Universidades Brasileiras, realizado em Brasília. Deste evento resultaram sugestões que foram encaminhadas ao Ministro da Educação da época, que também o presidira.

Segundo CUNHA (1983), a reforma postulada pelos reitores incluía: "(I) a integração das universidades e das escolas superiores isoladas em sistema; (II) a manutenção, senão ampliação, da autonomia dessas instituições diante do MEC; (III) cooptação dos estudantes na implementação da reforma do ensino superior, sob a direção da burocracia educacional". [Neste sentido, propunham] [...] a expansão das vagas nos cursos de medicina, engenharia; a investigação de novos métodos de seleção dos candidatos [...]; a diversificação dos cursos superiores; a modificação da carreira docente; a formação de professores em cursos de pós-graduação; a adoção do regime de departamentos; e o incremento da pesquisa básica no país".

3. A reforma universitária de 1968

Em maio de 1962, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB - a revista *Documenta*, órgão oficial do Conselho Federal de Educação, já dava por iniciada a reforma universitária. Seguiram-se pareceres, resoluções e indicações deste

Conselho, os quais se transformaram no aparato jurídico que deu sustentação à lei da reforma promulgada em 1968 (CUNHA, 1983, p.251).

Em tese, a reforma levada a cabo, em 1968, pode ser entendida como ação reguladora do Estado, que, pela via jurídica, garantiu alguns direitos, demandados pelos movimentos de pressão, e cerceou outros, consolidando um modelo unificado de educação superior. Muito embora a reforma contemplasse algumas demandas destes movimentos, ela se configurou como imposição do governo autoritário. Isto se traduz também pelo fato que o mesmo governo que a empreendeu, também extinguiu a União Nacional dos Estudantes (UNE), entidade agenciadora das pressões do movimento estudantil pela reforma. Além disso, os protestos contra as novas regulamentações só cessaram com a promulgação do Ato Institucional nº 5 (AI-5), em dezembro de 1968, e do Decreto Lei nº 477, de fevereiro de 1969, que atribuíam às autoridades universitárias e educacionais "[...] o poder de desligar e suspender estudantes envolvidos em atividades que fossem consideradas subversivas, isto é, perigosas para a segurança nacional" (p.67).

SAMPAIO (1991) entende que a reforma de 68 incluía "[...] medidas de efetiva democratização interna e substancial aumento de participação dos estudantes e docentes na gestão da instituição [...], bem como outras que promoviam o fortalecimento de valores acadêmicos (a estruturação da carreira e a valorização da pesquisa)" (p.15). No entanto, na prática, a autora percebe que a reforma distanciou-se dos critérios acadêmicos, seja pela contratação de pessoal pouco qualificado, seja pela diferenciação das

condições de trabalho e remuneração, desvinculadas das exigências de competência e desempenho. Neste sentido, advoga que o atendimento às demandas mais corporativas do corpo docente, aliado à expansão do sistema, via setor privado, contribuiu para o empresariamento do ensino e o solapamento do sistema fundado no mérito e na titulação, reforçando uma prática de formação universitária relacionada basicamente com o acesso a profissões regulamentadas, desprivilegiando a pesquisa e a qualidade do ensino.

Frente a esta situação, pode-se dizer que o Estado não garantiu as condições de viabilização do modelo unificado apregoado pela reforma, pois nas décadas seguintes, este modelo se expandiu e massificou, desdobrando-se na crise da universidade que, desde a década de 80, é denunciada pela opinião pública e pela literatura especializada. Neste sentido, faz-se relevante a compreensão dos fatores relacionados a esta crise.

4. Crise da universidade brasileira: cenário e perspectivas

O cenário da crise da universidade hoje é, portanto, um sistema de educação superior de massa com uma pluralidade de formas e funções que expressa uma diferenciação real, totalmente alheia ao modelo unificado originário da reforma e ainda vigente. SAMPAIO (1991) informa que há quem entenda tal contradição como uma disfuncionalidade do sistema de educação superior, o que, segundo esta ótica, demandaria medidas corretivas no sentido de uniformização real das instituições que o compõem, conforme dita

a legislação. A autora faz referência também a outra perspectiva, bem diferente, para a qual essa diversificação não é devida a uma disfuncionalidade do sistema, mas própria da lógica de qualquer sistema de massa, que "[...] tende inevitavelmente a uma pluralidade de formas e funções" (p.18).

A contradição entre a situação real do sistema de educação superior brasileiro e a legislação que rege seu funcionamento pode ser entendida como um dos fatores relacionados à crise da universidade. No entanto, a literatura específica sobre esta crise não tem enfatizado esta perspectiva. Apesar disso, percebe-se que esta contradição perpassa toda a discussão da crise, na medida em que está relacionada à definição e implementação de políticas de educação superior que repercutam na prática institucional das universidades.

Na literatura consultada encontram-se, de forma geral, quatro perspectivas básicas sobre os principais fatores relacionados à crise¹. O trabalho de SCHWARTZMAN (1985) é o único que enfoca o problema da crise sob a ótica da contradição referida.

SCHWARTZMAN (1985) entende que os problemas reais da universidade, hoje, começam com uma confusão semântica, na medida em que se chama universidade a todo o tipo de instituição do sistema de educação superior (p.230). Salaria que esta "confusão" é pertinente ao anseio por prestígio e reconhecimento que é trazido pelo uso da palavra universidade. Com esta argumentação, o autor julga estar pretendendo levantar a necessidade de as especificidades das atividades da universidade serem enfrentadas, sem, com isso, querer resguardar-lhe uma imagem de privilégio. Neste sen-

tido, advoga que garantir a propriedade semântica do uso da palavra universidade constitui uma necessidade para o enfrentamento de seus problemas. Colocada, pois, nos seus devidos termos, as bases da crise da universidade teriam "[...] raízes profundas na própria concepção que todos temos, ou tínhamos, de nosso sistema universitário, dos objetivos que nele buscamos, e que agora se frustram de maneira tão abrangente" (p.231).

Para o autor a crise da universidade brasileira estaria relacionada ao não cumprimento adequado de suas funções, entendidas como:

- 1) ser um canal de mobilidade e ascensão social²;
- 2) ser um centro de formação de elites³;
- 3) ser um centro de formação profissional⁴;
- 4) exercer a função de pesquisa⁵; e
- 5) exercer a função de extensão⁶.

SCHWARTZMAN (1985) acredita que a superação da crise passa pela necessidade de se repensar o sistema de educação superior brasileiro "[...] a partir de premissas mais básicas, e tratar de revolucioná-lo por dentro [...]" (p.321). Encaminhando um cenário possível e propostas concretas de ação, este autor avança a perspectiva de que a universidade "[...] deveria deixar de ser a imagem de um privilégio [...] e se transformar simplesmente em uma opção" (p.232).

Para GIANOTTI (1985), a crise da universidade está associada a uma crise de proporções maiores: à crise da própria sociedade contemporânea, onde o saber passou a ocupar posição central para as economias mundiais e para o desenvolvimento das so-

ciedades. Explica que nesta sociedade a nova função do saber tem papel importante, pois o esforço produtivo "[...] é dirigido para a produção de objetos [e] o monopólio deles não pode residir na propriedade reservada da coisa, mas na capacidade de gerá-la" (p.239). Neste sentido, a monopolização do exercício de um saber qualificado dificulta a medição da eficácia do trabalho acadêmico, que é consumido por uma medida, mas que não consegue ser computado pela mesma medida. Para o autor, através dos próprios mecanismos de sua monopolização, muitas vezes se nega o saber, constituindo-se apenas um saber imaginário. Nesta perspectiva, elege o fenômeno do corporativismo como expressão dessa situação, pois de defesa do nível de qualidade de um saber, acaba por trazer um reforço do monopólio do grupo que detém o credenciamento do mesmo. A crise da universidade de hoje refletiria então a falta de uma medida socialmente efetiva para avaliar a eficácia das ações da universidade.

BUARQUE (1992) também faz alusão ao papel do saber na sociedade contemporânea, embora colocando-o sob outra perspectiva. Para o autor, há uma crise do saber internacional, pois não existe um padrão aceito globalmente - do que decorreria uma falta de propósito para a universidade. Esta crise do saber é enfocada como uma das três razões básicas em função das quais a universidade brasileira está em crise. Adicionalmente à crise do saber, estariam a saída da sociedade do autoritarismo político, sem terem sido distribuídos os produtos da economia, e a "[...] dimensão da dívida, da inflação, [e] do colapso do Estado" (p.2). Estas razões, consideradas em seu conjunto, relacionar-se-iam, por sua

vez, à falta de um projeto nacional da sociedade brasileira de hoje para a sua universidade.

DEMO (1990), em referência à problemática da qualidade na educação superior, também trata, embora não diretamente, da crise da universidade. Seu enfoque recai sobre o processo de ensino-aprendizagem e as inovações que, no seu entendimento, são necessárias para viabilizar um projeto de educação superior que responda às exigências da modernidade. Neste sentido, vê que o enfrentamento da modernidade "[...] representa o desafio atual da educação superior de ser instrumentação central da modernização da sociedade e da economia" (p.20). Para o autor, a educação superior deve ser colocada no centro de um projeto de desenvolvimento, pois é "[...] geradora da capacidade de criar tecnologias inovadoras e alternativas" (p.2). Por isso, entende que a universidade é uma instituição necessária e inevitável, colocando-se hoje como "[...] uma das estratégias mais eficientes para se preparar e encarar o futuro, além da ocupação de espaços privilegiados do mercado de trabalho e do processo produtivo", cumprindo o importante papel de formação e reprodução da elite intelectual (p.2). Neste sentido, acredita, que ela não corre o risco de desaparecer, mas terá que renascer, buscando mecanismos de enfrentar os desafios da modernidade.

No cerne destas perspectivas sobre a crise da universidade brasileira, encontra-se o questionamento da extensão em que a democratização interna pode constituir um mecanismo limitante ou potencializador de superação da mesma. Antes disso, porém, há uma lacuna quanto ao entendimento do real significado da democra-

tização interna, o que dificulta tomá-la como categoria de análise, no que diz respeito à crise. Daí advém a necessidade de discutir seu significado de forma mais aprofundada.

5. Democratização interna e autonomia

De um modo geral, na prática, a existência de uma estrutura de representação coletiva, fundada na participação dos diversos segmentos internos nas instâncias decisórias, costuma ser entendida como expressão da própria democratização interna. Em decorrência deste entendimento, a estrutura de representação coletiva não é tomada como objeto de avaliação crítica. A compreensão dos fatores relacionados à crise da universidade fica, pois, carente deste tipo de avaliação.

Por um lado, parece haver um pressuposto, de ordem prática, que a democratização interna da universidade possa e deva ser tratada na mesma perspectiva com que a democratização da sociedade o é. Este pressuposto está relacionado à concepção de que a universidade constitui um espaço político de exercício da cidadania. Neste sentido, entende-se que as pessoas que nela atuam são, antes de tudo, cidadãos, que, por pertencerem aos mais diversos extratos sócio-econômicos e por vincularem-se a diferentes grupos sociais, políticos e culturais, podem refletir, através de suas posições de vontade política, as diferentes demandas da sociedade em relação à universidade. Conseqüentemente, a participação dos segmentos internos na estrutura de representação coletiva garan-

tiria a democratização das políticas institucionais da universidade. Por outro lado, a literatura acena para uma estreita relação entre estrutura de representação coletiva e a situação de crise.

Sem desconsiderar a primeira posição, mas levando-se em conta a necessidade de avaliar tal relação, vê-se que o tratamento teórico da questão exige um esforço de objetivação, no que tange ao relacionamento entre o que é comumente entendido por democratização interna⁷ e o significado da democratização no que diz respeito à toda sociedade. Nesta perspectiva, buscou-se formular, neste estudo, argumentos que fundamentem a possibilidade de que o conceito de autonomia universitária possa constituir uma mediação para o entendimento da relação entre estas duas esferas de ação social passíveis de democratização.

Discutindo a autonomia e rememorando a construção histórica da universidade (DURHAM, 1989a), enfoca sua base de legitimidade no "[...] saber que produz e transmite". A partir daí, aponta para a existência de diferentes dimensões da autonomia universitária, consubstanciadas em dois pares de liberdades: "[...] a de pesquisar e ensinar, de um lado; a de administrar-se e gerir seus recursos, de outro [...] [sendo o] segundo par [...] derivado do primeiro e [estando] a ele [...] subordinado" (p.4). É neste sentido que a autora afirma que o texto constitucional, na parte que define a natureza da autonomia, está balizado pelas próprias funções da universidade

DURHAM (1989a) entende que a autonomia pode ocorrer em quatro dimensões básicas: autonomia da pesquisa⁸, autonomia didá-

tica⁹, autonomia administrativa e autonomia da gestão financeira¹⁰. Em todas as dimensões da autonomia, fica patente que seu limite se dá na relação universidade-sociedade, e é aí que é possível considerá-la como uma mediação conceitual que vincula democratização interna com democratização da sociedade.

Os limites impostos à autonomia universitária, em diferentes momentos históricos, podem expressar o resultado contingente de conflitos sociais que se dão na sociedade com respeito ao papel da universidade, e este resultado via regulação jurídica, imprime responsabilidades a estas instituições. Nesta perspectiva, a democratização interna pode ser considerada um processo político interno que possibilite a tematização de questões conflitivas que ainda não foram dirimidas no espaço político da sociedade mais ampla.

No entanto, esta democratização interna parece esbarrar no próprio limite da democratização da sociedade, na medida em que a autonomia universitária não concede à universidade a atribuição de definir suas finalidades sociais. Pelo contrário, esta definição é resultante da relação que se estabelece entre Estado e sociedade, em cada momento histórico. A universidade como instituição social, regulada pelo Estado, conforma-se pois ao resultado daquela relação, ficando, no plano intra-organizacional, com uma autonomia relativa, que lhe permite tão somente responsabilizar-se pelo enfrentamento de suas condições materiais e sociais específicas, na tentativa de dar cumprimento a tais finalidades.

Neste sentido, as iniciativas de democratização interna poderiam ter correspondência com a democratização da sociedade,

quando pautadas pela tentativa de compreender as diferentes dimensões da crise universitária, num esforço de construir, dentro e fora da universidade, os termos de suas finalidades reais, bem como das finalidades possíveis para as diferentes instituições do sistema de educação superior brasileiro de hoje. A possibilidade de superação da crise da universidade passaria, pois, pela discussão mais ampla sobre que universidade se quer, que universidade se precisa, que universidade é possível construir, a que e para quem ela deve servir. Se é no plano intra-organizacional da universidade que se defronta mais intensamente com sua crise, sua resolução exige seu enfrentamento também na dimensão macro-societal. Isto implica que se faça leitura de seus problemas de dentro para fora e de fora para dentro, identificando-se qual é a universidade que se tem hoje e quais são suas potencialidades de vir a ser num futuro próximo. Para isso é preciso partir-se de uma discussão mais apurada sobre o significado de sua democratização interna frente aos limites impostos pelo próprio processo de democratização da sociedade num dado momento histórico. Neste enfoque, a universidade seria tanto mais democrática quanto mais efetiva fosse a democratização da sociedade, pois a organização desta é necessária para que o papel da universidade seja rediscutido.

Considerando que a definição das finalidades da universidade, na sociedade brasileira de hoje, é uma questão de caráter público, ela deveria depender muito mais das expectativas públicas (referentes ao público dos cidadãos) do que das expectativas de seus segmentos internos. Esta posição se esclarece quando tra-

ta-se a universidade na sua dimensão intra-organizacional. Nesta dimensão, verifica-se a existência de relações de poder que moldam as posições de vontade dos diversos segmentos internos, em função de pressões de diversas ordens, perceptíveis ou não ao sujeito que as sofre. Estas relações de poder estão aquém das posições de vontade dos sujeitos, em relação ao seu entendimento dos rumos que a universidade deveria tomar, influenciando o sujeito tomador de decisão na esfera política interna. Neste sentido, cabe retomar aqui a discussão apresentada na literatura sobre a crise, pois aponta alguns problemas da democratização interna.

6. Crise, democracia e poder na universidade

Ao discutir a crise, GIANNOTTI (1985) questiona onde reside a parte política da universidade, locus em que se poderia encaminhar seus problemas, na tentativa de uma resolução. Para o autor, sua parte política encontra-se "[...] na discussão das prioridades da pesquisa, do ensino, da prestação de serviços, da formação ideológica" (p.242). Ela estaria, pois, nas decisões sobre que funções devem ser priorizadas no interior de uma dada instituição universitária, bem como de que forma cada função deverá ser exercida e com que critérios ser avaliadas. Argumentando que a universidade é apenas parte da sociedade, e não uma sociedade em miniatura, Gianotti defende que não cabe apenas a ela decidir suas finalidades. A busca da superação da crise passaria então pela discussão "[...] com a sociedade, sem, no entanto, ab-

dicar de seus interesses e fins próprios" (p.242).

Para o autor, a medida que a sociedade pressiona por um padrão de eficácia compatível com as exigências de seu desenvolvimento, coloca-se como questão crucial a discussão da democratização interna. Esta poderia constituir o ponto de partida para se elaborar uma solução para o problema de como controlar a relação universidade-sociedade, no sentido de definir-se como ela vai se dar e quem deve desempenhar tal função (p.243). Por isso, o autor acredita ser necessário aprofundar a prática da democratização interna para além do "assembleísmo" e a "farsa parlamentar", buscando criar um sistema efetivo e eficaz de representação (p.243).

SCHWARTZMAN (1985) também toca na questão do controle da relação universidade-sociedade, enfatizando que as universidades "[...] não podem ser controladas politicamente pelas corporações dos que nela trabalham ou estudam, porque elas pertencem à toda sociedade" (p.233). Propõe a geração de sistemas mistos de representação, tanto internos como de supervisão de todo o sistema de ensino superior, congregando seus representantes mais qualificados, membros do governo, de associações profissionais, sindicatos e de outros setores que nela tenham interesse. Entende que a capacidade da universidade de superar sua crise dependerá de seu prestígio e reputação, mostrando a qualidade daquilo que faz para daí então solicitar o apoio financeiro e político que necessita (p.234).

BUARQUE (1992) julga que a democracia na universidade ainda "[...] não foi utilizada como forma de orientar a instituição, em direção a uma nova proposta para o país", porque a pró-

pria comunidade acadêmica, mesmo com posições democráticas, "[...] faz parte da elite privilegiada e reage duplamente às mudanças: primeiro, porque não quer perder os privilégios; segundo, porque não quer se reciclar" (p.5). Para o autor, a superação da crise passa por uma "[...] revolução ética na universidade, um entendimento de seu papel permanente e de sua função específica, e uma reestruturação na sua organização acadêmica" (p.2).

Apesar de toda a crise da universidade e dos altos níveis de desemprego também para as camadas sociais que possuem diploma de nível superior, as instituições de ensino superior ainda são as únicas que tem o direito de credenciamento das profissões de nível superior regulamentadas, fato que lhes confere uma grande demanda credencialista (MARTINS, 1990). Nesta perspectiva, DEMO (1990) mostra que o perfil da oferta de cursos da rede particular demonstra que "[...] a oferta particular tem compromisso diminuto com a modernização do país, correspondendo basicamente à busca do prestígio da educação superior e comercializando a pressão dos estratos médios" (p.22).

Em outra fonte, DEMO (1991) trata da democratização interna de forma indireta, quando advoga que, no ambiente universitário, o confronto pela superação da desigualdade não deve se fundar no acesso indiscriminado a suas vantagens, que são escassas, seja pela imposição fundada na prepotência do poder ou do dinheiro. Para o autor, na universidade deveria prevalecer o mérito acadêmico, fundado sobre oportunidades iguais, mas na disputa aberta pelo melhor desempenho. Neste sentido, defende a "elite do mérito" e a "universidade produtiva", definindo esta como

uma universidade que "[...] não pode viver de "igualdades" e "isonomias", para que todos sejam perfeitamente medíocres, mas de "desigualdades", no sentido de que a criatividade científica carece de confronto superador, não da acomodação, da repetição, da cópia" (p.4).

GIANNOTTI (1987) também se pauta por esta ótica, pois advoga que, por reunir "[...] pessoas qualificadas para exercerem um trabalho específico e especializado, de prestígio social e formador de opinião pública, [a universidade] não pode deixar de constituir uma elite " (p.79). Para o autor, a democratização desta elite requer que a universidade esteja aberta "[...] para todos aqueles que aceitem passar pelas difíceis provas de sua iniciação" (p.79). Quanto à participação dos segmentos internos no seu processo decisório, aponta para os perigos da "falácia do sufrágio universal", argumentando que apesar desta participação ser algo eminentemente político necessita fundar-se em um critério formal, no sentido de se estabelecer "uma certa razão" que possa ser traduzida pelo "exercício de uma capacidade". Neste sentido, julga que a proposta de paridade para os três segmentos - professores, estudantes e funcionários - apesar de reconhecer a qualificação do voto, pode levar a universidade até mesmo à extinção, caso, através deste procedimento, não consiga cumprir suas funções sociais específicas. Por isso, entende que "cidadão universitário" é aquele capaz de exercício autônomo da docência, da pesquisa e da extensão, por serem estas as tarefas básicas da universidade. Por decorrência, defende que o critério formal para a participação no processo decisório "[...] considere especial-

mente aqueles que, dum ponto de vista formal, são definidos como seus cidadãos plenos" (p.82). Para GIANNOTTI (1987), este procedimento não se traduz em defesa de uma "hierarquia do mérito", sem considerar seus perigos, como o regime de cátedra, os concursos viciados e o nepotismo do professor medíocre, o que se caracteriza como "mandarinato universitário". O autor acredita que o mandarinato " [...] independe se a estrutura é de cátedra ou departamental" (p.84). Além disso, toca na questão do assembleísmo, considerando que ele seja o locus de ação do político militante e do populista que concebe sua participação política como a própria essência da atividade acadêmica, fazendo com que " [...] os critérios de avaliação acadêmica passem a ser corroídos" (p.85).

Depois de analisar esta literatura, constata-se que todas as perspectivas apresentadas advogam, direta ou indiretamente, que a superação da crise passa também por uma avaliação crítica do sistema de representação coletiva da universidade¹¹.

Viu-se que as pressões pela reforma e sua consolidação em 1968 ampliaram o espaço de participação dos segmentos internos no sistema de representação coletiva. Este fato está ligado às lutas em prol da democratização interna e, por isso, supõe que esta esteja se realizando. No entanto, a literatura acena para os problemas engendrados por esta participação caso seja ela tomada unicamente na sua dimensão formal, sem um critério que fundamente seu exercício, levando em conta as finalidades específicas da universidade enquanto instituição social.

Quando discute a questão, GIANNOTTI (1987) mostra que o exercício da participação tem se ligado ao predomínio de tipos

diferenciados de poder, que coexistem no sistema de representação coletiva da universidade. O autor reporta-se a três tipos de poder: o burocrático, o sindical e o acadêmico, defendendo que somente este último pode constituir um critério para participação na definição das políticas institucionais de caráter acadêmico.

Entende que o poder acadêmico se expressa na defesa dos valores acadêmicos por excelência, sendo seu exercício consubstanciado nas bancas, nos conselhos, nas congregações, enfim nas instâncias onde se discute e decide questões propriamente acadêmicas.

Diferentemente, o autor julga que o poder sindical, dentro da universidade, estaria comprometido basicamente com os interesses específicos das categorias para as quais se coloca como defensor e, neste sentido, não está voltado necessariamente para as questões acadêmicas.

Quanto ao poder burocrático, aponta-o como aquele que "[...] aloja-se a cada posto da hierarquia e se apresenta como racionalização das tarefas" (p.95). Alerta para os perigos deste tipo de poder, na medida em que "[...] não age em nome próprio, não diz a que vem, mas pretende ser instrumento ágil e maleável das abstratas tarefas universitárias" (p.95).

Para GIANNOTTI (1987), a democracia interna dependeria "[...] muito mais do livre jogo dos poderes, de seu entrelaço e de sua definição processual, forçando-os a obedecer regras processuais consensualmente aceitas, do que da imposição de um paradigma, duma essência das funções que haveria de cumprir" (p.96). A democracia interna aparece então como a melhor forma de equili-

brar um conjunto de forças relativamente autônomas, que agem na universidade, e que para cumprir tarefas socialmente determinadas exige que o próprio poder acadêmico seja democratizado. Para isso, seria necessário a criação de canais, de regras, através dos quais os diversos participantes do espaço político interno pudessem cumprir seus papéis específicos. GIANNOTTI (1987) entende, pois, que a necessidade de os diversos sujeitos sociais da universidade manterem um diálogo, permitindo a negociação dos vários interesses em jogo, à luz do cumprimento das funções acadêmicas, é a essência das regras da democracia interna. Para que isto possa ocorrer, mostra a necessidade de os sujeitos da universidade se autoconherem e explicitarem seus interesses em espaços específicos para tal fim, e de, adicionalmente, se cuidar da preservação de um poder acadêmico democratizado.

Num trabalho sobre os desafios da autonomia universitária, DURHAM (1989b) também trata, embora em outros termos, dos diversos poderes específicos que se fazem presentes no espaço político da universidade. A autora defende a criação de " [...] mecanismos de decisão e de "accountability" que ainda inexistem na universidade" (p.4). Refere-se à necessidade de institucionalização de espaços de negociação, em que " [...] se confrontem os interesses dos docentes e dos funcionários enquanto assalariados, o dos estudantes enquanto beneficiários de serviços, e as necessidades propriamente acadêmicas ou institucionais" (p.5). No seu entendimento, isso possibilitaria fazer com que a estrutura de representação se desvinculasse do "igualitarismo absoluto", tornando-se dependente da questão em discussão, do interesse envol-

vido. Com isso, poderiam ser evitadas decisões absurdas, do ponto de vista de um ou outro segmento diretamente envolvido com a questão, em nome de um imperativo da maioria que desconsidera as formas possíveis de persuasão e influencição.

SCHWARTZMAN (1990), ao discutir o contexto político e institucional da avaliação universitária, também apresenta contribuição à discussão dos diversos poderes que atuam na universidade. Trata do assunto sob a ótica de interesses e expectativas diversificados que orientariam as práticas dos sujeitos sociais da universidade. Neste sentido, ele posiciona estes interesses e expectativas em termos de estratos (ou camadas). Cada um destes estratos tem uma natureza específica, no tocante ao papel que desempenha no contexto político institucional. Este papel, por sua vez, imprime-lhe posições diferenciadas, no que diz respeito a seu entendimento dos rumos que a universidade deveria seguir, bem como da natureza da formação acadêmica e do papel do docente.

O primeiro estrato é composto pelos docentes que exercem profissões liberais clássicas, e o ponto de vista decorrente é que a universidade deve se voltar prioritariamente para a formação técnica e profissional. A qualidade do corpo docente é medida em termos de seu sucesso profissional, esperando-se com isso que venha a transmitir aos alunos sua experiência e modelo de trabalho. Para este estrato, a crise da universidade está diretamente ligada à crise das profissões liberais.

O estrato seguinte é composto por pesquisadores e professores de pós-graduação, para os quais a universidade deve se fazer sobre o postulado da indissociabilidade do ensino, de

pesquisa e da extensão. A defesa deste postulado está ligada à idéia de que "[...] o desenvolvimento da capacidade de criação e pensamento autônomo, por parte dos estudantes, ao invés da transmissão de conteúdos codificados e pré-definidos, é que deve ser a verdadeira natureza da educação superior" (p.8). Para que isso ocorra, entendem que é necessário haver condições adequadas, em termos de infra-estrutura humana, física, material e procedimentos de contratação e promoção, baseados no desempenho científico. A falta destas condições, aliada às "[...] dificuldades que a pesquisa universitária encontra, por um lado, em permear o ensino de graduação, e, por outro, em colocar sua competência e produtos a serviço da sociedade mais ampla" são entendidos como os principais fatores relacionados ao problema da qualidade da universidade (p.8).

O terceiro estrato é o dos professores universitários enquanto grupo profissional, que entende que o problema da qualidade da educação está submetido aos problemas de sua categoria laboral (salários, estabilidade no emprego, direitos de aposentadoria, igualdade de direitos de participação nas instâncias decisórias etc.).

O quarto estrato é composto pela maior parte dos clientes da educação superior. Segundo o autor, existe uma posição relativamente consensual entre os estudantes universitários de que o ensino superior já não garante mais as mesmas oportunidades de trabalho e prestígio profissional de outrora. Entretanto, para os novos grupos sociais, que só agora tem tido acesso aos bancos universitários, ainda existem compensações com a obtenção do di-

ploma. Para estes grupos, as tentativas de elevar o nível de qualidade do ensino não são bem recebidas, pois atribuem-na a uma posição elitista de restrição do acesso a uns poucos. Uma das reações decorrentes é a supervalorização de conteúdos programáticos que possam ter valor de mercado imediato. Segundo esta perspectiva, a universidade deveria ser "menos teórica" e "mais prática".

A análise destes diferentes referenciais da literatura, que fazem alusão aos tipos de poder que estão presentes na universidade, mostram que a busca do entendimento e da superação de sua crise passam pela discussão da extensão em que estes tipos de poder relacionam-se com os sistemas de representação interna.

Parte-se da perspectiva de que o sistemas de representação coletiva da universidade dizem respeito ao modo como os diferentes tipos de poder podem se expressar, sob a forma de políticas institucionais. Nos sistemas de representação coletiva, a política institucional é legitimada em função de este sistema mesmo ser caracterizado como democrático e, neste sentido, de haver uma expectativa de que possa manifestar uma posição de vontade política acordada pelos sujeitos sociais que estão na condição de representantes deste coletivo. Desta forma, vê-se que as posições de vontade política canalizadas pelo sistema de representação sofrem um processo de seleção, até consubstanciarem-se em decisões efetivas que irão definir os rumos institucionais.

Pretender avaliar os sistemas de representação na universidade tendo em vista seu caráter democrático, leva pois ao questionamento da forma, da amplitude e dos critérios de participação

que são adotados para o exercício do poder de expressar uma dada posição de vontade política nas instâncias de representação coletiva.

Nesta perspectiva, o arranjo dos poderes burocrático, corporativo e acadêmico podem, pois, constituir uma categoria relevante para se entender os motivos que levam a chamada democracia interna a ser reduzida a um mecanismo formal de legitimação das práticas institucionais, sem que, com isso, se consiga efetivamente voltar a universidade para o cumprimento de tarefas públicas que lhe são atribuídas pela sociedade.

NOTAS

¹Estas quatro perspectivas podem ser traduzidas pela nova função do saber na sociedade contemporânea (GIANNOTTI, 1985), pelos objetivos que se busca alcançar na universidade (SCHWARTZMAN, 1985), pela falta de um projeto político da sociedade para sua universidade (BUARQUE, 1992) e pela necessidade de a universidade enfrentar a modernidade (DEMO, 1990).

²SCHWARTZMAN (1985) entende que a universidade funcionou como mecanismo de seleção, e, até certo ponto, de treinamento para ocupação de posições sociais necessárias a uma sociedade em desenvolvimento e que, hoje, as possibilidades de distribuição dessas oportunidades diminuíram, tendo como conseqüências: a criação de novos sistemas de estratificação dentro das próprias universidades; e "[...] a desmoralização geral do sistema pela ausência de perspectivas para os estudantes" (p.230).

³SCHWARTZMAN (1985) constata que, no passado, a universidade restringia-se às classes mais altas, servindo como espaço para treinamento de suas elites e que isso correspondia a um dos ideais de criação das universidades. A formação de novas elites passava pela universidade, recrutando pessoas não pela origem social "[...] mas pela competência e dedicação nos estudos" (p.230). Este ideal teria sido, segundo o autor, minado pela especialização das diferentes profissões, acabando-se com a educação do tipo universalista outrora praticada, para o que, teria contribuído a massificação do ensino superior (p.230). O autor acredita que a universidade é um dos lugares onde as elites dirigentes podem ser formadas, e que não há razão para que isso não seja público e explícito, haja vista que, de outra forma, será feito de "[...] forma oculta, restrita a um pequeno número de privilegiados, e incompetentemente" (p.230).

⁴SCHWARTZMAN (1985) informa que todo o sistema universitário brasileiro está pautado em três premissas básicas: a) proporcionar um ensino profissionalizante; b) obter, com isso, privilégios específicos (direito exclusivo de exercer uma profissão; e c) obter, com isso, empregos bem remunerados. O subdesenvolvimento do país teria contribuído para reforçá-las, mas hoje estariam prejudicadas; é o que o autor tenta mostrar com os seguintes argumentos:

- o ensino profissionalizante especializado não consegue ser levado a cabo, pois há um "[...] contraste crescente entre a rigidez e burocratização dos currículos universitários e os requisitos técnicos da atividade profissional" (p.230);
- quanto ao privilégio do direito exclusivo de exercer uma profissão acha que as regulamentações das profissões (principalmente das novas "[...] dificilmente funcionam; e, quando o fazem, só contribuem para dar privilégios a portadores de di-

plomas, em detrimento de pessoas qualificadas muitas vezes igual ou superior [àqueles portadores de diplomas], mas sem credencial adequada" (p.230). Para o autor, o sistema de monopólio profissional, passou de auto-regulador para mecanismo de concessão de privilégios corporativos, quando não perdeu simplesmente seu valor (p.230);

- o ideal do emprego bem remunerado e de ocupação de posições de prestígio social [...] supõe uma sociedade rica que o sustente [o profissional liberal] e compre seus serviços" (p.231), o que não é o caso brasileiro, haja vista a existência de "[...] mais profissionais vendendo seus serviços do que riqueza para comprá-los" (p.231).

⁵ Quanto ao exercício da função de pesquisa SCHWARTZMAN (1985) considera o fato de a universidade concentrar o maior número de pesquisadores qualificados no país, percebendo que ela "[...] tende a aumentar suas dificuldades de desempenhar esta função, devido: a) ao alto custo da pesquisa; b) ao afastamento do pesquisador do ensino, devido a suas crescentes necessidades de profissionalização; c) a quase inexistência de mecanismos de avaliação que premiem o mérito e a competência em pesquisa; e d) às dificuldades de estabelecer relações com o setor produtivo e de serviços, que possam absorver os resultados mais aplicados das pesquisas (p.231).

⁶ No tocante ao exercício da função de extensão SCHWARTZMAN (1985) observa que a universidade tende a voltar-se para seus problemas internos e àqueles relacionados à sua própria sobrevivência, deixando de lado a relação com a sociedade ambiente, o que exigiria o cumprimento da função de extensão (p.231).

⁷ Por democratização interna costuma-se entender a simples participação dos diversos segmentos internos nas instâncias decisórias, através de processos eletivos diretos.

⁸ Segundo a autora, a autonomia da pesquisa "[...] consiste na liberdade de estabelecer quais os problemas que são relevantes para a investigação, definir a forma pela qual os problemas podem ser pesquisados e julgar os resultados da investigação por parâmetros internos ou processo de conhecimento independentemente dos interesses externos que contrariem" (p.4). O que se coloca como base justificadora dessa autonomia é a necessidade de proceder-se ao avanço do conhecimento científico e tecnológico, o qual não se dá por referências locais, mas por referência à comunidade científica em um âmbito internacional. O contraponto da autonomia da pesquisa, ou autonomia científica, seria a autonomia de gestão financeira, no sentido de se "[...] poder garantir a sobrevivência de áreas de pesquisa que não possuem relevância política ou econômica imediata", e, neste sentido, ficariam sem condições de serem financiadas pelo mercado (p.5).

⁹ Para a autora, a autonomia didática refere-se à liberdade de ensinar e aprender, e estaria fundamentada no reconhecimento de que a universidade têm competência para "[...] definir qual co-

nhecimento é relevante e como deve ser transmitido" (p.6). Os limites da autonomia didática seriam então relativos às próprias exigências de qualidade do ensino que é ministrado nas universidades. Dois mecanismos se colocariam como reguladores desta qualidade: por um lado, o desenvolvimento científico e da prática profissional e, por outro lado, a competição profissional e a pressão das associações de classe. Assim como na dimensão da autonomia da pesquisa, a autonomia didática teria como contraponto a "[...] responsabilidade [da universidade] de oferecer ensino de alta qualidade, que permita a formação de profissionais competentes e de pesquisadores" (p.7).

¹⁰Para DURHAM (1989a), a autonomia administrativa é colocada como uma decorrência e, ao mesmo tempo, como uma condição de existência da autonomia didática e científica. Refere-se especificamente, à "[...] liberdade [que a universidade tem] de organizar-se internamente, estabelecer e alterar as unidades que a compõem, subdividi-las ou reuni-las conforme se desenvolvam novos campos de conhecimento [...] [bem como] de selecionar os seus quadros, admitir e demitir docentes e funcionários e estabelecer as carreiras de acordo com as competências específicas que o trabalho exige e com o reconhecimento da capacidade intelectual que lhe é indispensável [...] [e ainda, liberdade para] determinar a forma de escolha de seus dirigentes, para adequá-la às exigências de suas atividades específicas" (p.7). A autora entende que a contrapartida da autonomia administrativa deve ser a responsabilidade da universidade pela "[...] eficiência na utilização dos recursos humanos e materiais para a promoção do ensino, pesquisa e extensão" (p.9).

¹¹Isto fica patente quando os autores referidos falam da necessidade de um sistema efetivo e eficaz de representação (GIANNOTTI, 1985); da necessidade de controlar a relação universidade-sociedade (SCHWARTZMAN, 1985); da necessidade de uma revolução ética e da reestruturação da organização acadêmica (BUARQUE, 1992); da necessidade de construir uma universidade produtiva, que não pode viver de igualdade e isonomias (DEMO, 1991).

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

3.1 A construção do objeto de pesquisa

A preocupação inicial desta pesquisa recaiu sobre a busca de um entendimento do papel do sistema de representação coletiva na garantia da democratização das políticas institucionais. A hipótese inicial era de que o problema do estabelecimento de políticas institucionais democráticas dependia predominantemente da estrutura de representação coletiva, no sentido de estar ela ou não garantindo a expressão dos representados.

Com base na primeira parte da revisão da literatura (capítulo 2, seção A), acerca da questão da democratização, pôde-se rever a hipótese inicial. A democracia parecia não mais constituir apenas a expressão das posições políticas dos representados, na medida em que estas poderiam estar sujeitas a interesses escu-

tos à própria democratização em geral. A estrutura de representação começou então a ser entendida como mero instrumento, podendo estar a serviço das mais diversas posições políticas.

Considerando a natureza da instituição universitária, compreendeu-se que, além da mera articulação entre representação e posições políticas dos representados, fazia-se necessário buscar um critério que desse conta de estabelecer parâmetros para diagnosticar a medida de respostas das políticas institucionais à democratização em geral, não só considerada na sua dimensão interna.

Entendeu-se então que, numa instituição acadêmica o critério para medir sua democratização teria estreita relação com a expressão, via representação coletiva, de posições políticas comprometidas com valores acadêmicos. Para efetivar tal relação, concluiu-se ser necessário levantar as posições de vontade política dos segmentos internos, contrapondo-as ao conteúdo da representação e, a partir daí, identificar sua tendência democratizadora. Esse entendimento surgiu a partir do campo teórico, mas, durante o levantamento dos dados empíricos, constatou-se que haviam peculiaridades institucionais que colocavam o problema em outra dimensão.

Constatou-se que a principal política institucional da FURJ, na época considerada, era seu projeto de transformação em universidade - Projeto Univille - e que este não tinha tido espaço de discussão no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, instância máxima de representação acadêmica. Surgia assim a indagação dos motivos que levaram a ocorrência de tal situação. Neste

sentido, entendeu-se necessário explorar o tipo de categorias que poderiam explicá-la. Compreendeu-se então que os valores acadêmicos, substrato da existência de critérios acadêmicos nas políticas institucionais, ligavam-se a posições de vontade política acerca da predominância de orientações normativas vinculadas a dado tipo de poder na Instituição: o poder acadêmico. A predominância do poder acadêmico, no entanto, dependia do resultado de um conflito entre este tipo de poder e outros: o poder burocrático e o poder corporativo.

Com base nesta compreensão, foi percebida a necessidade de se levantar as situações institucionais que levaram à elaboração do Projeto UNIVILLE enfocando a participação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão no mesmo. O levantamento da tendência das posições de vontade política dos segmentos internos passou então a constituir tão somente uma referência para a compreensão do arranjo de forças no momento do conflito entre aqueles poderes. Desta forma, chegou-se ao entendimento de que tal conflito também se expressava no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e no próprio Projeto UNIVILLE, demonstrando o caráter específico da articulação entre vontade política e representação coletiva no contexto institucional da UNIVILLE.

3.2. Perguntas de pesquisa

São as seguintes as perguntas elaboradas para orientar a pesquisa:

1. Quais são as posições de vontade política dos segmentos internos da FURJ/UNIVILLE, com relação à concepção de universidade, natureza da formação acadêmica e papel do docente?

2. Que participação tiveram o CEPE e a Administração Central no direcionamento da política institucional de transformação da FURJ em UNIVILLE?

3. Como se expressou o arranjo dos poderes corporativo, burocrático e acadêmico, na elaboração do Projeto Univille?

3.3. População e amostragem

A população, considerada para o levantamento da vontade política dos segmentos internos, era formada por:

- todos os professores de graduação;
- todos os estudantes de graduação;
- todos os funcionários.

A amostra foi extraída acidentalmente da população que participou do Seminário "UNIVILLE: Nosso desafio", em agosto de 1992¹, conforme segue:

- 292 estudantes;
- 50 professores sem funções técnico-administrativas;
- 18 professores com funções técnico-administrativas;
- 33 funcionários.

3.4. Dados

A pesquisa desenvolveu-se em duas fases. A primeira relacionou-se ao levantamento de campo acerca da tendência de posição de vontade política dos segmentos internos. A segunda referiu-se ao levantamento do conteúdo das atas das reuniões do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, no período 1990-1992. Adicionalmente, foram consultados as resoluções e pareceres do CEPE no período, bem como documentos relativos ao Projeto Univille.

Além disso, foram utilizados dados de observação participante.

3.4.1. Instrumentos de coleta de dados

Para o levantamento de campo, foi utilizado um questionário estruturado, com base em quatro modelos analíticos (Anexo I). O questionário continha oito afirmativas, tendo elas sido agrupadas em conjuntos de duas posições, que se reportavam aos modelos considerados. As respostas às afirmativas poderiam ser dadas numa escala de posicionamentos que variava de 0 a 3.

Para o levantamento dos conteúdos das atas, foram feitas fichas de conteúdos sistematizados, de acordo com os seguintes aspectos:

- a) assuntos discutidos;
- b) decisões tomadas;
- c) tipo de política institucional a que se referiam.

Foram agrupadas, num primeiro momento, em função da data da reunião, e, num segundo, em função do tipo de políticas a que se referiam.

Para o levantamento do conteúdo do Projeto UNIVILLE, do Plano Estratégico de Atividades Acadêmicas e do Projeto de Avaliação Institucional foram feitas fichas-resumo.

A observação participante foi realizada com base na participação da autora nas seguintes atividades:

- a) elaboração do Projeto UNIVILLE, como membro da Comissão de Elaboração (1991);
- b) cursos ministrados pelo professor Pedro Demo (1991);
- c) elaboração do Plano Estratégico de Atividades Acadêmicas da FURJ/UNIVILLE (1991);
- d) reuniões organizadas pela Diretora de Ensino, Pesquisa e Extensão, realizadas aos sábados, com o objetivo de socializar o conteúdo do Projeto UNIVILLE (1992);
- e) comissão de Organização do Seminário "UNIVILE: Nosso desafio" (1992);
- f) elaboração e execução (em andamento) do Projeto de Avaliação Institucional da FURJ/UNIVILLE (1992 até o momento),
- g) reuniões de uma das Comissões de Reestruturação dos Ordenamentos Institucionais - Comissão Legal (1993);
- h) trabalhos de caráter técnico-administrativos no Setor de Apoio à Pesquisa (1990-93),
- i) docência nos cursos de administração (1990) e economia (1991 até o momento),

- j) Programa de trabalho "Qualidade e Avaliação Institucional" do Fórum Permanente de Educação Superior de Santa Catarina, como membro do Grupo da UNIVILLE (1992-93).

3.4.2. Tratamento dos dados

Os dados quantitativos, referentes ao levantamento de campo, foram agrupados por segmento interno e por posicionamentos numa escala que variava de 0 a 3 para cada afirmação do questionário. As distribuições de frequência foram feitas de acordo com este agrupamento. Para a interpretação dos mesmos foi adotada a seguinte lógica: comparação das posições de concordância - discordância para cada afirmação do questionário, explorando as tendências de favorabilidade e desfavorabilidade, de forte e fraca intensidade em relação a cada afirmação proposta.

O conteúdo das atas foi apreendido com base na sua relação com o Projeto UNIVILLE, destacando-se os critérios adotados para a tomada de decisão e relacionando-os aos arranjos dos tipos de poder considerados.

NOTAS

¹Parte da amostra dos professores (com e sem funções técnico-administrativas) foi obtida após a realização do Seminário, numa tentativa de ampliar-se o número de respondentes destes dois segmentos. O questionário foi depositado nas gavetas dos professores. Na parte destinada à apresentação do questionário, foi informado aos professores que o preenchimento do mesmo serviria para subsidiar os estudos desenvolvidos pela Equipe de Avaliação Institucional. Neste sentido, esta equipe pedia o apoio dos professores que não tiveram oportunidade de respondê-lo durante o Seminário. A referida justificativa de preenchimento, feita em termos de subsídios para o Projeto de Avaliação Institucional, deveu-se ao fato da autora desta pesquisa ser integrante do Grupo de Avaliação Institucional, contando com a colaboração e autorização de sua coordenação para fazer este levantamento em nome do mesmo. Esta autorização foi concedida em função do Grupo de Avaliação entender que os dados desta pesquisa poderão contribuir para a elaboração do diagnóstico institucional (1ª fase do Projeto de Avaliação) a ser apresentado para a comunidade acadêmica em fevereiro de 1994.

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTER- PRETAÇÃO DOS DADOS

A - CONTEXTUALIZAÇÃO DO CASO EM ESTUDO

1. FURJ: caracterização estatutária e regimental

A Fundação Educacional da Região de Joinville (FURJ) é uma das instituições de ensino superior do sistema fundacional do Estado de Santa Catarina. Sua fundação acompanhou a política de interiorização do ensino superior, empreendida no final da década de 60. Iniciou suas atividades em 1968, com a criação do Curso de Ciências Econômicas. De lá para cá, passou por modificações na sua denominação e em sua estrutura, atendendo basicamente à área sócio-econômica e à formação de educadores para o ensino de 1^o e 2^o graus em diversas áreas. Caracteriza-se como entidade de personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, man-

tendo-se, economicamente, principalmente com as mensalidades dos cursos de graduação.

1.1. Finalidades

Segundo seu Regimento Interno, a FURJ tem por finalidade "[...] promover e apoiar a educação e a produção da Ciência através do ensino, da pesquisa e da extensão, contribuindo para a sólida formação humanística e profissional, objetivando a melhoria da qualidade de vida da sociedade" (p.6).

1.2. Princípios gerais de organização

De acordo com seu Regimento Interno, a FURJ deve organizar-se com observância aos seguintes princípios:

- unidade de patrimônio e administração;
- estrutura orgânica, a partir de departamentos reunidos em Faculdades;
- unidade das funções de ensino, pesquisa e extensão;
- racionalidade de organização;
- universalidade de conhecimentos;
- atualização permanente de métodos e critérios, com vistas ao atendimento de peculiaridades regionais e à integração dos conhecimentos (p.7-8).

1.3. Organização do ensino, da pesquisa e da extensão

O ensino ministrado na FURJ conta com as seguintes modalidades de cursos:

- a) pré-escolar;
- b) primeiro grau;
- c) segundo grau;
- d) graduação;
- e) aperfeiçoamento e especialização;
- f) extensão.

A pesquisa, na FURJ, é entendida "[...] como função específica, indissociável do ensino e da extensão, visando novos conhecimentos e técnicas, e como fonte geradora da atitude científica indispensável a uma correta formação de grau superior"¹

A execução de projetos de pesquisa é coordenada por um setor de apoio ligado à Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Segundo seu Regimento Interno, a extensão na FURJ tem por finalidade contribuir para o desenvolvimento da sociedade (p.35). Enquanto serviços, compreende "[...] assessorias, estudos e elaboração de projetos concernentes a matérias científica, técnica e educacional, bem como a participação em quaisquer outras iniciativas de domínio científico, tecnológico, intelectual e artístico" (p.35).

A coordenação da execução dos programas de extensão fica a cargo de um setor de apoio específico diretamente ligado à Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão.

1.4. Corpo docente

De acordo com o Regimento Interno, o corpo docente da FURJ "[...] será constituído pelo pessoal de nível superior que exerça atividades de ensino, pesquisa e extensão ou funções administrativas próprias de professores" (p.45).

A contratação se dá pelo Regime de Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT e FGTS).

A regulamentação acerca de concurso para o magistério deve ser aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE².

A promoção do corpo docente também deve ser efetuada via regulamentação aprovada pelo CEPE³.

A avaliação deve ser realizada de forma quantitativa, abordando diferentes aspectos, cabendo ao Conselho Departamental de cada Faculdade promovê-la para só então submetê-la à aprovação do CEPE⁴.

1.5. Corpo discente

É constituído de "[...] alunos regulares e alunos especiais"⁵.

Os alunos têm representação em todos os órgãos colegiados da instituição, sendo que sua participação nas reuniões destes colegiados tem "[...] prioridade sobre qualquer outra atividade acadêmica"⁶.

1.6. Corpo técnico-administrativo

A admissão de pessoal para serviços técnico-administrativos deverá se dar em conformidade com o Plano de Carreira e de Salários da FURJ, em consonância com o Regimento Interno, a CLT e o FGTS⁷. Para sua demissão, devem ser obedecidos os critérios estabelecidos no Plano de Carreira e de Salários⁸.

1.7. Estrutura organizacional

Quanto a sua estrutura organizacional, a FURJ segue uma das possibilidades legais para o caso de instituições universitárias. Baseado no estudo de GRACIANI (1984), sobre modelos estruturais de universidades brasileiras, após a Reforma de 1968, pode-se dizer que o modelo adotado pela FURJ em seu estatuto é o que o autor define como **MODELO COMPLEXO**⁹.

Em conformidade com o Modelo Complexo, a FURJ se estrutura organizacionalmente em três níveis de administração.

No primeiro nível encontram-se os órgãos colegiados de Administração Superior e a Diretoria Geral. São duas as áreas imediatamente subordinadas à Diretoria Geral:

DAF - Diretoria Administrativo-Financeira;

DEPE - Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Além da Direção Geral, o nível superior da estrutura organizacional da FURJ é composto pelos órgãos de Deliberação Superior, que são: o Conselho Curador, o Conselho Fiscal, a Assem-

bléia Geral, o Conselho de Administração e o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

A estrutura intermediária é composta pelas Faculdades, designadas no Estatuto como Unidades de Ensino¹⁰, e cuja administração é exercida pelo Conselho Departamental respectivo, tendo à frente um Diretor de Unidade. Conforme o Estatuto¹¹, as Unidades de Ensino da FURJ são as seguintes:

- Faculdade de Filosofia, Ciências, Letras e Artes de Joinville;
- Faculdade de Ciências Sócio-Econômicas de Joinville;
- Faculdade de Educação Física e Desportos de Joinville;
- Colégio de Aplicação da FURJ.

A estrutura básica é composta pelos departamentos. De acordo com o Estatuto, o departamento é entendido como "[...] a menor fração da estrutura universitária para todos os efeitos de organização administrativa, didático-científica e de distribuição de pessoal, compreendendo disciplinas afins"¹². O departamento administra em regime de colegiado, tendo à frente um chefe. Conforme o Regimento Interno, o departamento é constituído por professores nele lotados em função das disciplinas que ministram ou de outras atividades que nele exercem.

Para fins de organização didática e científica do ensino de graduação, a FURJ conta com colegiados específicos para cada curso, cada qual tendo à frente um coordenador de curso. Conforme o Regimento Interno, o colegiado de curso é composto por "[...] todos os docentes que ministram disciplinas do currículo pleno do respectivo curso, incluindo aqueles lotados em outros departamen-

tos didático-científicos da FURJ, bem como os representantes discentes, nos termos da legislação vigente"¹³.

2. Processo de democratização interna e criação da UNIVILLE: breve histórico

Até 1987, a FURJ funcionou quase exclusivamente como uma extensão do poder público municipal. Apesar de mantida principalmente pelas mensalidades dos alunos, a FURJ foi dirigida por pessoas indicadas pelo Prefeito Municipal.

Durante todo o ano de 1987, o Movimento Estudantil da FURJ, com a colaboração de alguns professores, iniciou uma campanha por eleição direta para a direção geral. Este processo culminou com a saída do Diretor Geral da época e com a regulamentação da eleição direta, que levou ao cargo um dirigente eleito. No entanto, legalmente, este novo dirigente deveria continuar submetido aos desígnios do poder público municipal, subordinando-se a um Presidente indicado pelo Prefeito Municipal¹⁴.

Este fato engendrou nova reação dentro e fora da Instituição, no sentido de se buscar o desatrelamento do cargo de Diretor Geral (eleito) ao cargo de Presidente (nomeado). Em 1988, esta reação conseguiu seus resultados, pois, por meio de um acordo com o então Presidente da Instituição, foi possível obter-se uma concessão de procuração ao Diretor Geral eleito, através da qual este pôde exercer amplos poderes na administração da Instituição.

Frente à nova situação institucional, a comunidade interna partiu então para uma reformulação de seu Estatuto e Regimento Interno, já com vistas a adequá-los a uma estrutura de universidade. Já haviam então, na época, pessoas interessadas em trabalhar por sua transformação de escola isolada de ensino superior, em universidade. Esta "bandeira" foi encampada também pelo dirigente da época que, durante sua gestão, permitiu que o Grupo, auto-intitulado "Rumo à Universidade", começasse a empreender ações intra e extra-institucionais, visando a transformação da Instituição em universidade.

Em 1989, o novo Estatuto e o Regimento Interno foram aprovados na Assembléia Geral da Instituição; este órgão passou então a funcionar estatutariamente como instância máxima de decisão.

Durante todo o ano de 1990, uma comissão de professores, designados pelo Diretor Geral, redigiu a Carta Consulta, documento necessário para solicitar ao Conselho Federal de Educação (CFE) permissão para que a Instituição pudesse elaborar seu Projeto de Universidade.

Em outubro de 1990, houve novas eleições gerais para o cargo de diretor geral, e o resultado do pleito levou ao cargo uma professora diretamente envolvida com o Grupo "Rumo à Universidade", dando portanto continuidade aos trabalhos de transformação institucional empreendidos na gestão anterior.

A permissão para a elaboração do Projeto de Universidade foi concedida no início de 1991, com a aprovação da Carta-Consulta; pelo Conselho Federal de Educação em 03/04/91¹⁵. Com isso, a

ção em 03/04/91¹⁵. Com isso, a nova gestão pôde encampar os trabalhos de elaboração do Projeto da Universidade de Joinville - Projeto UNIVILLE.

A elaboração do Projeto UNIVILLE ficou a cargo de professores que já exerciam funções técnico-administrativas nos setores ligados à Direção Geral. Além deles, a confecção do Projeto contou também com a colaboração de profissionais de fora da instituição, em regime de trabalho temporário, subcontratação ou colaboração voluntária. A distribuição de tarefas obedeceu basicamente ao critério de funcionamento das áreas, sendo que cada item do Projeto era desenvolvido por professor que atuasse naquela área, nos respectivos setores de apoio à Administração Central. A coordenação executiva ficou a cargo de uma das professoras integrantes do Grupo "Rumo à Universidade", que já havia participado da elaboração da Carta-Consulta.

Desse modo, a elaboração do Projeto Univille caracterizou-se como plataforma de governo da nova direção geral eleita.

A execução do Projeto Univille contou com o acompanhamento de uma Comissão do Conselho Federal de Educação, designada para tal finalidade. As visitas desta Comissão, bem como a indicação das exigências legais por ela apresentadas, introduziram nova dinâmica na condução da Instituição, na medida em que a Direção Geral tinha que adequar as práticas institucionais às exigências de aprovação do Projeto Univille. Além disso, muitos integrantes de sua Comissão de Elaboração tiveram que se aprofundar em assuntos relativos à questão universitária, formulando novas posturas e práticas; e estas acabaram por disseminar-se em vários espaços

Pode-se dizer que o conteúdo proposto no Projeto Univille foi elaborado por um Grupo comprometido com a "bandeira" de transformação da FURJ em universidade.

O Projeto Univille foi aprovado pelo CFE no final de 1991. Esta aprovação concedeu à FURJ o direito de funcionar como "universidade em acompanhamento"; agora uma comissão do Conselho Estadual de Educação a está acompanhando, até seu reconhecimento pelo mesmo.

3. Fundamentos do projeto Univille

A elaboração do Projeto Univille baseou-se num documento fornecido pelo Conselho Federal de Educação, que indicava os pontos sobre os quais o Projeto deveria apresentar propostas. Estas, por sua vez, deveriam ser justificadas com base em informações acerca da situação institucional, no seu contexto social, identificando as principais mudanças que deveriam ser operadas para a transformação da FURJ em Universidade.

A seguir apresentam-se, pois, os principais fundamentos da proposta de transformação institucional apresentada no Projeto Univille.

Um perfil para a nova universidade

Desde o início da idéia de criação de uma universidade a partir da FURJ, se colocava a preocupação de conceber a nova uni-

versidade com um tamanho pequeno e voltada às necessidades regionais. Esta preocupação expressou-se na Carta Consulta e consolidou-se no Projeto Univille. Suas origens parecem remontar à Pesquisa FURJ-Comunidade, momento em que teria sido gerada e motivada a idéia de voltá-la para a Região. Destacam-se dois os traços predominantes no perfil da nova universidade, proposto em seu Projeto:

- 1) a constante interdependência com a comunidade local, para que esta lhe aponte as necessidades e aspirações regionais, no âmbito do conceito de desenvolvimento integral. Especificamente, a UNIVILLE deveria atuar no desenvolvimento integral, no aperfeiçoamento tecnológico e organizacional, nos desafios educacionais e ambientais. A idéia norteadora dessa perspectiva se expressa na visão global do desenvolvimento, que leva em conta as condições locais de atuação;
- 2) a ação dinamizadora e integradora, que a constituiria num espaço de reflexão, de crítica e, acima de tudo, de provimento de resposta aos problemas regionais. Neste aspecto, a publicidade da nova universidade também é ressaltada, pois prover respostas implica discussão de seus fins; e estes, por serem públicos, deveriam ser definidos em conjunto com o público.

Concepção da universidade

Colocava-se como preocupação sua justificativa social, em termos de necessidade regional. Tendo a Região de Joinville cará-

ter predominantemente industrial, o Projeto UNIVILLE pautou-se pelo destaque da industrialização da cidade, suas conseqüências sociais e ambientais, bem como pelas potencialidades desse modelo de desenvolvimento, ressaltando o importante papel da nova universidade como co-agente desse desenvolvimento de forma racional.

Um dos requisitos para ser universidade era o da universalidade de campo. Com os cursos que a FURJ já oferecia, este requisito estava preenchido. No entanto, era necessário justificar o papel da nova universidade na promoção do desenvolvimento da Região, de forma estratégica, evitando dissipar seus recursos em muitas frentes de atuação.

A Carta-Consulta apontou a entrada da FURJ na área da Biotecnologia, o que repercutira bem junto ao Conselho Federal de Educação. Um dos motivos era a existência do Centro de Desenvolvimento Biotecnológico em Joinville, ensejando possibilidades de cooperação com a universidade. Outro motivo estava relacionado à própria prioridade da Política de Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Governo Federal, que, na época, tinha como uma de suas prioridades a área de Biotecnologia. Outro motivo era a opção indicada na Carta Consulta pela criação de dois novos cursos na área tecnológica, com grande afinidade com a área da Biotecnologia.

A concepção da nova universidade também tinha que justificar a permanência das outras áreas de atuação da Instituição. Elas foram então tomadas como contraponto ao desenvolvimento tecnológico. Foram justificadas em termos de estabelecer um equilí-

brio entre modernização e satisfação das necessidades sociais geradas"16.

A preocupação ambiental era ponto de consenso entre os elaboradores da Concepção da nova universidade. O novo curso de Ciências Biológicas, já proposto na Carta Consulta como forma de prover necessidades do ensino de 1º e 2º graus na área, passou então a ser encarado como uma das formas de atuação da Univille na questão ambiental. Além disso, sua Concepção colocou-a como uma "instituição estratégica para fornecer respostas ao seu meio, colaborando no desenvolvimento cultural, social e econômico de Joinville e Região, sempre voltada para as questões ambientais"17.

A perspectiva ecológica do Projeto UNIVILLE ressalta que se deve considerar os custos sociais e ambientais da própria vocação industrial da Região de Joinville. Neste sentido, cabe-lhe o papel de considerar o desenvolvimento industrial da cidade numa perspectiva crítica.

A proposta pedagógica da UNIVILLE

A proposta pedagógica apresentada no Projeto Univille coloca como objetivo a criação de uma "[...] massa crítica [no ensino superior da cidade], que, ao interpretar a realidade, contribua não só para o desenvolvimento científico e tecnológico, como, através da pesquisa e extensão, possa identificar as necessidades regionais e fornecer respostas aos problemas inerentes ao desenvolvimento" (p.5). Concebe, pois, a própria Univille como agente de mudanças naquilo que é seu âmbito de ação.

Coloca como antecedentes de sua Proposta Pedagógica os 26 anos de atuação da FURJ no ensino superior, criticando seu direcionamento restrito de repasse de conhecimento pronto. Esta crítica tem como justificativa o não atendimento dos novos desafios causados pelas mudanças sociais e econômicas de Joinville e Região.

A Proposta Pedagógica da Univille, pautada na formação do senso crítico e no desenvolvimento da criatividade, viria como uma expressão da preocupação institucional básica com a qualidade de vida. Nela, a educação superior é entendida não apenas como processo de formação profissional, mas também como "[...] interação social que conduz à produção científica participativa e crítica, aliando teoria e prática. Assim o ensino [...] ultrapassa o simples processo de repasse de conhecimentos e experiências, alicerçando-se na pesquisa e na extensão"¹⁸.

A universidade propõe-se, com isso, a "[...] habilitar os alunos a sua auto-promoção e exercício da cidadania, dotando-os de competência, criticidade, criatividade e responsabilidade ecológica para o exercício de suas atividades profissionais"¹⁹.

O fundamento do Projeto Pedagógico é, pois, a compreensão da pesquisa como princípio educativo, colocando-se como "[...] uma alternativa ao sistema tradicional do ensino"²⁰. Neste sentido, entende que ao professor não cabe somente ministrar aulas, mas estabelecer com os alunos uma "[...] relação ensino-aprendizagem técnica e politicamente produtiva, através da produção científica compartilhada"²¹.

Por esta Proposta, a UNIVILLE se propõe obedecer ao preceito constitucional da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão.

Estes são, em síntese, os princípios e intenções que nortearam e consubstanciaram o conteúdo do Projeto Univille.

4. A transição

O Estatuto e o Regimento Unificado da FURJ, em vigor desde 1990, foram os instrumentos de democratização interna da Instituição, na medida em que criaram sistemas de representação coletiva. Estes sistemas definiram as instâncias decisórias de competência legislativa (conselhos e colegiados) e executiva (diretorias, direções e chefias de unidades básicas). Apontaram também os critérios de participação nestas instâncias, sua composição e mandato dos representantes.

Apesar de esta nova estrutura ter sido criada já com vistas à transformação da FURJ em universidade, as exigências legais para o reconhecimento da UNIVILLE, levaram à formação de uma Comissão²² com a incumbência de discutir e apresentar uma proposta de Estatuto e Regimento para a nova universidade que deverão ser submetidos à apreciação da Assembléia Geral.

A constituição desta Comissão, bem como os conteúdos expressos em suas reuniões mostram que muitas das mudanças engendradas pelo Projeto UNIVILLE necessitam ainda de base legal para que possam ser efetivamente realizadas²³.

A principal mudança contemplada no Projeto Univille diz respeito a fazer com que a Instituição modifique a amplitude de suas ações, associando o ensino à pesquisa e à extensão. Esta indissociabilidade é vista como tarefa do departamento, o que, para sua efetivação, depende de investimentos em capacitação docente, regime de trabalho docente (parcial e integral), reestruturação dos cursos entre outras necessidades. No entanto o que se vê, em muitas situações, é ainda um departamento que se concebe somente como promotor do ensino, e, em decorrência, não tem ainda as condições necessárias para que a indissociabilidade aconteça. Hoje a Univille conta com 239 professores; destes somente 35 têm regime de trabalho parcial e integral²⁴, mas dedicam todos a maior parte de sua carga horária a atividades técnico-administrativas (nos setores vinculados à Administração Central) ou a atividades de coordenação e/ou chefia. Quanto à titulação docente, o Projeto Univille prevê a composição de um quadro de professores com, no mínimo, 30% de mestres e doutores, sendo que atualmente este percentual é de 11%²⁵.

A situação da qualificação e de condições de trabalho do corpo docente da UNIVILLE, no momento de sua transição, pode ser considerada problema fica para a viabilização de seu projeto em universidade.

Para o objetivo deste estudo, importa ressaltar o fato de esta situação ter sido desencadeada sem que os representantes das instâncias coletivas de decisão tenham discutido e apresentado propostas de viabilização de um Projeto que afetará consideravelmente a todos os segmentos internos.

Tanto para a comunidade interna como para a comunidade externa, o Projeto Univille constitui hoje uma determinação irreversível. No entanto, pairam dúvidas quanto às alternativas para viabilizá-lo.

Há, portanto, um Projeto de Universidade que define as linhas mestras de ação institucionais e as metas que deverão ser cumpridas até o momento de seu reconhecimento. Em contrapartida, há também uma situação estatutária e regimental que necessita de reformulação para dar suporte legal a tais mudanças. Mediando estes dois lados, está uma estrutura administrativa que, por sua complexidade, torna o processo decisório desarticulado das unidades básicas, exigindo grandes esforços políticos para que sejam processadas as mudanças necessárias.

Neste contexto, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, colocado estatutária e regimentalmente como "órgão deliberativo, normativo e consultivo, em matéria de ensino, pesquisa e extensão"²⁶ apresentou-se como instância de decisão coletiva relevante para a avaliação da situação de transição e politização necessárias à obtenção do apoio dos vários segmentos para as mudanças engendradas pelo Projeto UNIVILLE.

Com o objetivo de entender esta dinâmica, propôs-se neste estudo levantar o papel do CEPE neste processo, no período 1990-92. Antes, porém, cabe apresentar o que, no final de 1992, a comunidade interna esperava da nova universidade.

B - TENDÊNCIA DAS POSIÇÕES DE VONTADE POLÍTICA APÓS A APROVAÇÃO DO PROJETO UNIVILLE

Para o levantamento da tendência das posições de vontade política dos segmentos internos acerca dos rumos da nova universidade em gestação, tomou-se como parâmetro o estudo de SCHWARTZMAN (1990), sobre o contexto político institucional da avaliação do ensino superior brasileiro, onde o autor retrata as diferentes expectativas, valores e interesses dos sujeitos sociais que vivenciam a universidade.

Com base neste estudo, foi adotada a estratégia investigativa de construção de quatro modelos analíticos exploratórios que auxiliassem a interpretar o que é denominado aqui de tendência da vontade política dos segmentos internos da UNIVILLE em relação aos rumos da nova universidade. Estes modelos foram utilizados para categorizar as respostas às afirmações apresentadas em um questionário, preenchido por uma amostra de cada segmento interno.

As oito afirmações apresentadas no questionário, utilizado para este levantamento, foram agrupadas previamente em quatro conjuntos, sendo que cada conjunto de duas afirmações correspondiam a uma tendência hipotética da vontade política relacionada, cada qual, a um modelo analítico proposto.

Cabe considerar que o conjunto de afirmações pertinentes a cada um dos modelos considerados tem um caráter exploratório, servindo unicamente para apontar tendências e sugerir hipóteses. Neste sentido, os modelos propostos não podem ser perspectivados sob a ótica de um enquadramento dos segmentos internos em relação aos mesmos. Pelo contrário, tem o papel de sugerir correlações entre o conteúdo das oito afirmações apresentadas no sentido de contribuir para a construção de modelos analíticos baseados nas observações empíricas constatadas.

Em tese, cada um dos quatro modelos analíticos traz, dentro de si, uma dimensão normativa sobre os rumos da nova universidade, no tocante a três aspectos específicos:

- a) concepção de universidade;
- b) natureza da formação universitária; e
- c) papel do docente.

Com base nisto, considerou-se que as posições adotadas, frente às afirmações de cada modelo, podem ser entendidas como orientações normativas que têm o potencial de influenciar o sujeito do ponto de vista político, constituindo, pois, sua tendência de posição de vontade política num dado momento no tempo.

Levando em conta que estas posições de vontade política, no seu conjunto, podem expressar a tendência do tipo de orientação que os segmentos internos esperavam, em termos do conteúdo da representação coletiva da UNIVILLE, estabelece-se então a possibilidade de articulação empírica entre vontade política e representação coletiva.

1. Modelos de Análise Exploratórios

1.1. Modelo Catedrático

Do ponto de vista do Modelo Catedrático, a crise da universidade está vinculada à crise das profissões. Nesta perspectiva, a universidade deveria voltar-se prioritariamente para a formação técnica e profissional. Esta formação dependeria, por sua vez, da existência de um corpo docente que trouxesse para a universidade todos os frutos de seu sucesso profissional, adquirido no exercício de sua profissão de formação, exercida fora da universidade. Desta maneira, o professor teria condições de transmitir aos seus alunos sua experiência e modelo de trabalho.

Neste sentido, a universidade é vista como instituição meramente transmissora (reprodutora) de conhecimentos já existentes, e deve garantir a profissionalização e habilitação técnica dos profissionais que forma na graduação.

A denominação "modelo catedrático" foi usada porque a concepção a ele relacionada se aproxima muito da posição dos professores que defendem um corpo docente universitário parecido com o antigo modelo catedrático. Segundo SCHWARTZMAN (1990), este posicionamento é comum entre professores que também exercem profissões liberais, não sendo a docência sua principal atividade profissional.

As posições de vontade política relacionadas ao Modelo Catedrático foram verificadas com base nos posicionamentos dos segmentos internos em relação a duas afirmações (1 e 6) do ques-

tionário; estas são apresentadas no quadro a seguir:

QUADRO 1 - Afirmações especificadoras das proposições de vontade política relativas ao Modelo Catedrático.

PROPOSIÇÕES DO MODELO		AFIRMAÇÕES		
CONCEPÇÃO DE UNIVERSIDADE	NATUREZA DA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA	PAPEL DO DOCENTE	CÓDIGO	CONTEÚDO
Transmissora de conhecimentos		Altamente experiente e bem sucedido	1	A crise da universidade é devida à desintegração de um modelo de universidade, outrora existente, baseado na transmissão de conhecimentos feita por professores altamente experientes e bem sucedidos na sua vida profissional, fora da universidade (catedráticos).
	Profissionalização e habilitação técnica		6	A crise da universidade é devida ao fato da universidade não garantir a profissionalização e habilitação técnica dos profissionais que forma na graduação.

1.2 Modelo de Docência Profissional

Segundo a visão do Modelo de Docência Profissional, a crise da universidade está vinculada aos problemas que o corpo docente enfrenta hoje, enquanto corpo de profissionais da educação superior. Neste sentido, entende que sem a resolução dos problemas pertinentes à categoria laboral dos docentes (salários, estabilidade, carga horária disponível para a preparação de aulas, horas para pesquisa, apoio a treinamento e capacitação, par-

ticipação nas instâncias decisórias internas), não há como sair da crise.

Acredita, portanto, que a universidade almeja alcançar qualidade científica e/ou profissionalização dos estudantes, mas não está conseguindo pois, não resolve, antes disso, os problemas que afetam o desempenho do professor.

As posições da vontade política, relacionadas ao Modelo de Docência Profissional, foram verificadas com base nos posicionamentos dos segmentos internos, em relação a duas afirmações (2 e 5) do questionário, que aparecem no quadro a seguir.

QUADRO 2 - Afirmações especificadoras das proposições de vontade política relativas ao Modelo Docência Profissional.

PROPOSIÇÕES DO MODELO		AFIRMAÇÕES		
CONCEPÇÃO DE UNIVERSIDADE	NATUREZA DA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA	PAPEL DO DOCENTE	CÓDIGO	CONTEÚDO
		Profissional da educação	2	A crise da universidade é devida às condições empregatícias, salariais e de trabalho inadequadas no exercício de atividades do professor enquanto um profissional da educação.
Preocupada antes com o desempenho docente, depois com a qualidade científica e profissionalização	Científica ou profissional		5	A crise da universidade é devida ao fato da universidade ter pretensões de alcançar qualidade científica e/ou profissionalização dos estudantes sem, antes, resolver os problemas que afetam o desempenho das funções do professor.

1.3. Modelo da Universidade Produtora de Conhecimentos

De acordo com o Modelo de Universidade Produtora de Conhecimentos, a crise da universidade é uma consequência da falta de condições adequadas, em termos de infra-estrutura física, humana, material, bem como de procedimentos de seleção, contratação e promoção dos docentes, baseada principalmente em seu desempenho científico. Nesta perspectiva, vê-se como problemática a dificuldade da pesquisa de permear o ensino de graduação.

Este modelo, preocupa-se, portanto, com o problema da integração do conhecimento já existente com a produção de novos conhecimentos, entendendo que a universidade deve preparar o estudante para a solução de problemas e para a tomada de iniciativa, no sentido de criação própria e pensamento autônomo.

As posições de vontade política correspondentes ao Modelo de Universidade Produtora de Conhecimentos foi verificada com base nos posicionamentos dos segmentos internos, em relação a duas afirmações (3 e 7) do questionário; estas são apresentadas no quadro a seguir.

QUADRO 3 - Afirmações especificadoras das proposições de vontade política relativas ao Modelo Universidade Produtora de Conhecimentos.

PROPOSIÇÕES DO MODELO		AFIRMAÇÕES		
CONCEPÇÃO DE UNIVERSIDADE	NATUREZA DA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA	PAPEL DO DOCENTE	CÓDIGO	CONTEÚDO
Integradora de conhecimentos existentes com a produção de novos conhecimentos		Produtor e socializador de conhecimento	3	A crise da universidade é devida à ausência de condições adequadas para as atividades de pesquisa e dificuldade de se promover um tipo de educação que integre a transmissão do conhecimento existente com a produção de novos conhecimentos.
	Criação própria e pensamento autônomo		7	A crise da universidade é devida ao fato da universidade não preparar o futuro graduado para a tomada de iniciativa (criação própria e pensamento autônomo).

1.4. Modelo da Universidade para o Mercado de Trabalho

Finalmente, conforme o Modelo da Universidade para o Mercado de trabalho, a crise da universidade é uma consequência de a universidade estar descolada das necessidades do mercado de trabalho. Neste sentido, entende que a universidade deve ser menos teórica e mais prática, oferecendo conhecimento de valorização imediata, satisfazendo às necessidades deste mercado.

Acredita que a universidade não está garantindo mercado de trabalho e prestígio profissional aos profissionais que forma porque ela se distancia de atividades de aplicação prática.

As posições de vontade política correspondentes ao Modelo de Universidade para o Mercado de Trabalho foi verificada com base nos posicionamentos dos segmentos internos, em relação a duas afirmações (4 e 8) do questionário, que são apresentadas no quadro a seguir.

QUADRO 4 - Afirmações especificadoras das proposições de vontade política relativas ao Modelo Universidade para o Mercado de Trabalho.

PROPOSIÇÕES DO MODELO		AFIRMAÇÕES		
CONCEPÇÃO DE UNIVERSIDADE	NATUREZA DA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA	PAPEL DO DOCENTE	CÓDIGO	CONTEÚDO
	Atividades com aplicação prática voltadas ao mercado de trabalho		4	A crise da universidade é devida ao fato da universidade ser muito "teórica" e distanciar-se de atividades com aplicação prática, não garantindo mercado de trabalho e prestígio profissional aos profissionais que forma.
Garantidora de conhecimentos com imediata valorização no mercado de trabalho		Atualizador das exigências do mercado de trabalho.	8	A crise da universidade é devida ao fato da universidade não garantir aos graduados um conhecimento de imediata valorização no mercado de trabalho.

2. Indicadores de Favorabilidade e Desfavorabilidade

A utilização de uma escala, que variava de 0 a 3, para o levantamento das posições de vontade política dos segmentos in-

ternos da UNIVILLE sugere que os escores obtidos para cada uma das posições da escala possam identificar a discordância ou a concordância conferindo-lhes a possibilidade de manifestar-se em duas intensidades diferentes. Entendeu-se então que os escores relativos à tendência a concordar e à tendência à discordar expressavam um posicionamento de indecisão, e portanto poderiam ser traduzidos como posições de fraca intensidade. Do mesmo modo, os escores relativos à concordância forte e à discordância forte mostravam um posicionamento decidido, podendo ser identificado como posições de forte intensidade. Esta perspectiva de análise está representada no quadro a seguir:

TENDÊNCIAS DE POSIÇÕES DE VONTADE POLÍTICA			
DE FORTE INTENSIDADE (DECIDIDA)		DE FRACA INTENSIDADE (INDELICA)	
concorda fortemente	discorda fortemente	tende a concordar	tende a discordar

Para a identificação da FAVORABILIDADE e DESFAVORABILIDADE das posições em relação a cada uma das afirmações propostas no questionário, comparou-se, em cada segmento considerado os escores obtidos para concordância forte com aqueles atribuídos à discordância forte, bem como os escores relativos à tendência à concordar com aqueles relacionados à tendência à discordar. Desta forma, pôde-se verificar se a diferença entre estes escores demonstrava uma posição de favorabilidade ou de desfavorabilidade à cada uma das afirmações propostas. Em alguns casos a diferença entre estes escores mostrou-se acentuada, havendo clara demons-

tração da favorabilidade ou desfavorabilidade. Em outros casos, a proximidade entre os escores de cada um dos dois conjuntos (concordância forte/discordância forte e tendência a concordar/tendência a discordar) parecia indicar a possibilidade de um **empate técnico** entre as posições, o que foi então considerado como **situação de proximidade** entre favorabilidade/desfavorabilidade. Outro caso verificado foi o do efetivo empate entre os escores obtidos para cada uma das duas posições de mesma intensidade (discordância/concordância forte ou tendência a concordar/discordar).

Com base nestas considerações, procedeu-se à análise dos dados, cuja demonstração pode ser verificada através dos tipos de quadros construídos para cada uma das sub-amostras consideradas, conforme segue.

- Quadro de comparação entre escores de tendência a concordar e tendência a discordar adotados para o aferimento da tendência de favorabilidade e desfavorabilidade de forte intensidade;
- Quadro de comparação entre escores de concordância forte e discordância forte adotados para o aferimento da tendência de favorabilidade e desfavorabilidade de fraca intensidade;
- Quadro demonstrativo das tendências de vontade política segundo a favorabilidade e desfavorabilidade de forte intensidade;
- Quadro demonstrativo das tendências de vontade política segundo a favorabilidade e desfavorabilidade de fraca intensidade.

3. Tendências de vontade política dos estudantes

As tendências de vontade política dos estudantes em relação aos rumos da universidade foram identificadas a partir dos escores relativos às suas posições frente às oito afirmações do questionário (Anexos I, II e III).

3.1. Tendências de favorabilidade e desfavorabilidade de forte intensidade

Baseado na comparação entre os escores obtidos para a concordância forte e discordância forte, em relação a cada afirmação proposta, pôde-se aferir as tendências de favorabilidade e desfavorabilidade de forte intensidade. Os dados utilizados para efetivar-se tal comparação apresentam-se no quadro a seguir:

QUADRO 5 - Comparação entre escores de concordância forte e discordância forte nas posições dos estudantes*.

AFIRMAÇÕES	POSICÕES DE VONTADE POLÍTICA		INDICADORES DE FORTE INTENSIDADE			
			CONCORDÂNCIA FORTE		DISCORDÂNCIA FORTE	
	Nº	ESCORES %	Nº	ESCORES %	Nº	ESCORES %
3	161	55,13	09	3,08		
2	142	48,63	12	4,10		
5	121	41,43	14	4,79		
4	103	35,27	15	5,13		
8	90	30,82	20	6,84		
7	69	23,63	29	9,93		
6	65	22,26	44	15,06		
1	38	13,01	49	16,78		

*A amostra foi composta de 292 estudantes.

FONTE: Levantamento de campo, agosto 1992.

A análise dos dados expostos no quadro 5, indica que há uma tendência à favorabilidade de forte intensidade relativa às afirmações 3, 2, 5, 4, 8, 7 e 6. No tocante à afirmação 1, o confronto entre os escores de concordância forte e discordância forte sugere uma tendência à desfavorabilidade. No entanto, dada a proximidade entre estes valores, cabe observar, no quadro 7, a correspondente tendência em termos de fraca intensidade. Vê-se então que, na posição de fraca intensidade os escores obtidos para tendência a concordar e tendência a discordar, denotam que em relação à afirmação 1, há uma tendência à favorabilidade. Considerando este dado na análise da posição de forte intensidade, atribuiu-se à afirmação 1 uma situação de proximidade entre escores de concordância forte e discordância forte, não traduzindo alguma das duas tendências propostas (favorabilidade ou desfavorabilidade).

A indicação das respectivas proposições relativas às tendências de vontade política dos estudantes (respostas decididas) encontra-se no quadro a seguir:

QUADRO 6 - Demonstrativo das tendências de vontade política dos estudantes relativas à favorabilidade e à desfavorabilidade de forte intensidade.

POSICÕES DE FORTE INTENSIDADE	TENDÊNCIAS DE VONTADE POLÍTICA DOS ESTUDANTES	MODELOS DE ANÁLISE
Favorabilidade	- que a universidade promova condições adequadas para a realização das atividades de pesquisa possibilitando a promoção de um tipo de educação que integre a transmissão dos conhecimentos existentes com a produção de novos conhecimentos (afirmação 3),	Universidade produtora de conhecimentos
	- que a universidade propicie as condições empregatícias, salariais e de trabalho adequadas para o exercício das atividades do professor enquanto um profissional da educação (afirmação 2);	Docência profissional
	- que a universidade resolva os problemas que afetam o desempenho das funções do professor para que possa pretender alcançar qualidade científica e/ou profissionalização dos estudantes (afirmação 5);	Docência profissional
	- que a universidade deixe de ser muito teórica aproximando-se de atividades com aplicação prática, garantindo, com isso, mercado de trabalho e prestígio profissional aos profissionais que forma (afirmação 4);	Universidade para o mercado de trabalho
	- que a universidade garanta a seus graduados um conhecimento de imediata valorização no mercado de trabalho (afirmação 8);	Universidade para o mercado de trabalho
	- que a universidade prepare o futuro graduado para a solução de problemas e para a tomada de iniciativa - criação própria e pensamento autônomo - (afirmação 7);	Universidade produtora de conhecimentos
Proximidade entre concordância forte/discordância forte	- que a universidade garanta a profissionalização e habilitação técnica dos profissionais que forma na graduação (afirmação 6);	Catedrático
	- que a universidade se baseie na transmissão de conhecimentos feita por professores altamente experientes e bem sucedidos na sua vida profissional, fora da universidade; tal como acontecera no modelo catedrático outrora existente (afirmação 1).	Catedrático

Pelo quadro 6 pode-se visualizar ainda que às **tendências de favorabilidade de forte intensidade**, consideradas todas as afirmações a ela relacionadas, são pertinentes aos seguintes **modelos** de análise exploratórios:

- universidade produtora de conhecimentos (afirmações 3 e 7);
- docência profissional (afirmações 2 e 5);
- universidade para o mercado de trabalho (afirmações 4 e 8);
- catedrático (afirmação 6).

Do mesmo modo verifica-se que a **situação de proximidade entre as posições de concordância forte e discordância forte** é pertinente ao **modelo catedrático** (afirmação 1).

3.2. Tendências de favorabilidade e desfavorabilidade de fraca intensidade

Baseado na comparação entre os escores obtidos para a **tendência a concordar e tendência a discordar**, em relação a cada afirmação considerada, pôde-se aferir a **tendência de favorabilidade e desfavorabilidade de fraca intensidade**. Os dados utilizados para esta comparação encontram-se no quadro seguinte:

QUADRO 7 - Comparação entre escores de tendência a concordar e tendência a discordar nas posições dos **estudantes***

AFIRMAÇÕES	INDICADORES DE FORTE INTENSIDADE		INDICADORES DE FORTE INTENSIDADE	
	TENDÊNCIA A CONCORDAR		TENDÊNCIA A DISCORDAR	
	ESCORES		ESCORES	
	Nº	%	Nº	%
4	126	43,15	33	11,30
1	109	37,33	69	23,63
7	101	34,59	73	25,00
8	100	34,25	68	20,89
5	93	31,85	45	15,41
2	91	31,16	30	10,27
3	89	30,48	17	5,82
6	84	28,77	77	26,26

*A amostra foi composta de 292 estudantes.

FONTE: Levantamento de campo, agosto 1992.

O quadro 7 mostra que os escores relativos à tendência a concordar são superiores aqueles relacionados à tendência a discordar para todas as afirmações propostas. A análise deste fato indica que há uma **tendência à favorabilidade de fraca intensidade** para todas as oito afirmações. No tocante à afirmação 6, a proximidade entre os escores de fraca intensidade sugere uma situação de proximidade a qual não traduziria alguma das duas tendências consideradas (favorabilidade e desfavorabilidade). Por isso, observou-se, no quadro 5, a correspondente tendência desta afirmação em termos de diferença entre os escores de fraca intensidade. Viu-se então que nesta a concordância forte também predomina sobre a discordância forte. Este fato contribuiu para que as **posições de fraca intensidade relativas à afirmação 6** fossem entendidas como **tendência de favorabilidade**.

A indicação das correspondentes proposições de tendência à favorabilidade de fraca intensidade, relativas a cada afirmação proposta, está apresentada a seguir.

QUADRO 8 - Demonstrativo das tendências de vontade política dos estudantes relativas à favorabilidade e à desfavorabilidade de fraca intensidade.

POSICÕES DE FRACA INTENSIDADE	TENDÊNCIAS DE VONTADE POLÍTICA DOS ESTUDANTES	MODELOS DE ANÁLISE
Favorabilidade	- que a universidade deixe de ser muito teórica aproximando-se de atividades com aplicação prática, garantindo, com isso, mercado de trabalho e prestígio profissional aos profissionais que forma (afirmação 4);	Universidade para o mercado de trabalho
	- que a universidade se baseie na transmissão de conhecimentos feita por professores altamente experientes e bem sucedidos na sua vida profissional, fora da universidade; tal como aconteceu no modelo catedrático outrora existente (afirmação 1).	Catedrático
	- que a universidade prepare o futuro graduado para a solução de problemas e para a tomada de iniciativa - criação própria e pensamento autônomo - (afirmação 7);	Universidade produtora de conhecimentos
	- que a universidade garanta a seus graduados um conhecimento de imediata valorização no mercado de trabalho (afirmação 8);	Universidade para o mercado de trabalho
	- que a universidade resolva os problemas que afetam o desempenho das funções do professor para que possa pretender alcançar qualidade científica e/ou profissionalização dos estudantes (afirmação 5);	Docência profissional
	- que a universidade propicie as condições empregatícias, salariais e de trabalho adequadas para o exercício das atividades do professor enquanto um profissional da educação (afirmação 2);	Docência profissional
	- que a universidade promova condições adequadas para a realização das atividades de pesquisa possibilitando a promoção de um tipo de educação que integre a transmissão dos conhecimentos existentes com a produção de novos conhecimentos (afirmação 3);	Universidade produtora de conhecimentos
	- que a universidade garanta a profissionalização e habilitação técnica dos profissionais que forma na graduação (afirmação 6);	Catedrático

Pelo quadro 8 pode-se observar ainda que às **tendências de favorabilidade de fraca intensidade**, consideradas todas as afirmações a ela relacionadas, são pertinentes aos seguintes modelos de análise exploratórios:

- universidade para o mercado de trabalho (afirmações 4 e 8);
- catedrático (afirmações 1 e 6);
- universidade produtora de conhecimentos (afirmações 7 e 3);
- docência profissional (afirmações 5 e 2).

4. Tendências de vontade política dos professores sem funções técnico-administrativas

As tendências de vontade política dos professores sem funções técnico-administrativas em relação aos rumos da universidade foram identificadas a partir dos escores relativos as suas posições frente às oito afirmações do questionário (Anexos I, IV e V).

4.1. Tendências de favorabilidade e desfavorabilidade de forte intensidade

Baseado na comparação entre os escores obtidos para a concordância forte e a discordância forte, em relação a cada uma

Vê-se que, no tocante a fraca intensidade, as posições relativas à afirmação B encontram-se com escores também próximos. Esta analogia sugere que a favorabilidade de forte intensidade atribuída à afirmação B deva ser considerada como **situação de proximidade** entre os dois indicadores de forte intensidade, não denotando em tendência para alguma das duas possibilidades propostas (favorabilidade e desfavorabilidade).

A indicação das respectivas proposições relativas às tendências da vontade política dos professores sem funções administrativas correspondentes às posições de forte intensidade (respostas decididas) apresentam-se no quadro que segue:

das afirmações propostas, pôde-se aferir a tendência de favorabilidade e desfavorabilidade de forte intensidade. Os dados utilizados para efetuar-se esta comparação podem ser visualizados no quadro que segue:

QUADRO 9 - Comparação entre escores de concordância forte e discordância forte nas posições dos professores sem funções técnico-administrativas*.

AFIRMAÇÕES	POSICÕES DE VONTADE POLÍTICA		INDICADORES DE FORTE INTENSIDADE			
			CONCORDÂNCIA FORTE		DISCORDÂNCIA FORTE	
	Nº	ESCORES %	Nº	ESCORES		
Nº				ESCORES %		
3	29	58,00	0	-		
2	26	52,00	1	2,00		
7	16	32,00	3	6,00		
5	12	24,00	2	4,00		
1	09	18,00	9	18,00		
6	09	18,00	4	8,00		
4	08	16,00	2	4,00		
8	06	12,00	7	14,00		

*A amostra foi composta por 50 professores.

FONTE: Levantamento de campo, agosto 1992.

A análise dos dados apresentados no quadro 9, indica uma situação de favorabilidade de forte intensidade às afirmações 3, 2, 7, 5, 6 e 4. Com respeito à afirmação 1, verifica-se uma situação de empate entre os indicadores de forte intensidade, o que sugere a não ocorrência de uma tendência para alguma das duas possibilidades apresentadas (favorabilidade e desfavorabilidade). Quanto à afirmação 8, embora hajam maiores escores atribuídos à posição de discordância forte, dada a proximidade deste valor em relação à concordância forte, sugere-se a observação no quadro 11, da correspondente tendência em termos de fraca intensidade.

QUADRO 10 - Demonstrativo das tendências de vontade política dos professores sem funções administrativas relativas à favorabilidade e à desfavorabilidade de forte intensidade.

POSICÕES DE FORTE INTENSIDADE	TENDÊNCIAS DE VONTADE POLÍTICA DOS PROFESSORES SEM FUNÇÕES ADMINISTRATIVAS	MODELOS DE ANÁLISE
Favorabilidade	- que a universidade promova condições adequadas para a realização das atividades de pesquisa possibilitando a promoção de um tipo de educação que integre a transmissão dos conhecimentos existentes com a produção de novos conhecimentos (afirmação 3);	Universidade produtora de conhecimentos
	- que a universidade propicie as condições empregatícias, salariais e de trabalho adequadas para o exercício das atividades do professor enquanto um profissional da educação (afirmação 2),	Docência profissional
	- que a universidade prepare o futuro graduado para a solução de problemas e para a tomada de iniciativa - criação própria e pensamento autônomo - (afirmação 7);	Universidade produtora de conhecimentos
	- que a universidade resolva os problemas que afetam o desempenho das funções do professor para que possa pretender alcançar qualidade científica e/ou profissionalização dos estudantes (afirmação 5);	Docência profissional
	- que a universidade garanta a profissionalização e habilitação técnica dos profissionais que forma na graduação (afirmação 6);	Catedrático
	- que a universidade deixe de ser muito teórica aproximando-se de atividades com aplicação prática, garantindo, com isso, mercado de trabalho e prestígio profissional aos profissionais que forma (afirmação 4);	Universidade para o mercado de trabalho
Empate entre concordância forte e discordância forte	- que a universidade se baseie na transmissão de conhecimentos feita por professores altamente experientes e bem sucedidos na sua vida profissional, fora da universidade tal como acontecera no modelo catedrático outrora existente (afirmação 1).	Catedrático
Proximidade entre concordância forte e discordância forte	- que a universidade garanta a seus graduados um conhecimento de imediata valorização no mercado de trabalho (afirmação 8);	Universidade para o mercado de trabalho

No quadro 10 pode-se observar ainda que as **tendências de favorabilidade de forte intensidade**, consideradas todas as afirmações a ela relacionadas, são pertinentes aos seguintes modelos de análise exploratórios:

- universidade produtora de conhecimentos (afirmações 3 e 7);
- docência profissional (afirmações 2 e 5);
- catedrático (afirmação 6);
- universidade para o mercado de trabalho (afirmação 4).

Do mesmo modo, verifica-se que a **situação de proximidade** entre as posições de concordância forte e discordância forte é pertinente ao **modelo universidade para o mercado de trabalho** (afirmação 8).

Observa-se também que a **situação de empate** entre as posições de concordância forte e discordância forte está relacionada ao **modelo catedrático** (afirmação 1).

4.2. Tendências de favorabilidade e desfavorabilidade de fraca intensidade

Baseado na comparação entre os escores obtidos para a tendência a concordar e tendência a discordar, em relação a cada afirmação considerada, pôde-se aferir a tendência de favorabilidade e desfavorabilidade de fraca intensidade. Os dados utilizados para esta comparação encontram-se no quadro seguinte:

QUADRO 11 - Comparação entre escores de tendência a concordar e escores de tendência a discordar nas posições dos professores sem funções técnico-administrativas*.

AFIRMAÇÕES	POSICÕES DE VONTADE POLÍTICA		INDICADORES DE FRACA INTENSIDADE			
			TENDÊNCIA A CONCORDAR		TENDÊNCIA A DISCORDAR	
	Nº	ESCORES %	Nº	ESCORES		
Nº				ESCORES %		
5	28	56,00	08	16,00		
4	26	52,00	13	26,00		
3	19	38,00	02	04,00		
7	17	34,00	12	24,00		
2	16	32,00	06	12,00		
8	16	32,00	18	36,00		
1	13	26,00	15	30,00		
6	11	22,00	24	48,00		

*A amostra foi composta por 50 professores.

FONTE: Levantamento de campo, agosto 1992.

A análise dos dados apresentados no quadro 11, indica que pode-se atribuir uma tendência à favorabilidade de fraca intensidade em relação às afirmações 5, 4, 3, 7 e 2. Quanto às afirmações 8 e 1, embora hajam maiores escores atribuídos às posições de discordância forte, dada a proximidade destes valores em relação às posições de concordância forte, sugere-se a observação, no quadro 9, das correspondentes tendências em termos de forte intensidade. Vê-se então que, no tocante à forte intensidade, às posições relativas às afirmações 1 e 8 indicam uma situação de empate e de proximidade respectivamente. Esta analogia sugere que as posições relativas a estas afirmações sejam consideradas como situação de proximidade entre tendência a concordar e tendência a discordar, não se traduzindo em uma tendência (favorabilidade ou

desfavorabilidade).

Ainda no quadro 11, verifica-se uma **tendência a desfavorabilidade de fraca intensidade** em relação à **afirmação 6** dada pela diferença de escores de **tendência a concordar** e **tendência a discordar**.

A indicação das respectivas proposições relativas às **tendências de vontade política** dos professores sem funções administrativas, correspondentes às **posições de fraca intensidade** (respostas indecisas) encontram-se no quadro a seguir.

QUADRO 12 - Demonstrativo das tendências de vontade política dos professores sem funções técnico-administrativas relativas à favorabilidade e à desfavorabilidade de fraca intensidade.

POSICÕES DE FRACA INTENSIDADE	TENDÊNCIAS DE VONTADE POLÍTICA DOS PROFESSORES SEM FUNÇÕES TÉCNICO-ADMINISTRATIVAS	MODELOS DE ANÁLISE
Favorabilidade	- que a universidade resolva os problemas que afetam o desempenho das funções do professor para que possa pretender alcançar qualidade científica e/ou profissionalização dos estudantes (afirmação 5);	Docência profissional
	- que a universidade deixe de ser muito teórica aproximando-se de atividades com aplicação prática, garantindo, com isso, mercado de trabalho e prestígio profissional aos profissionais que forma (afirmação 4);	Universidade para o mercado de trabalho
	- que a universidade promova condições adequadas para a realização das atividades de pesquisa possibilitando a promoção de um tipo de educação que integre a transmissão dos conhecimentos existentes com a produção de novos conhecimentos (afirmação 3);	Universidade produtora de conhecimentos
	- que a universidade prepare o futuro graduado para a solução de problemas e para a tomada de iniciativa - criação própria e pensamento autônomo - (afirmação 7);	Universidade produtora de conhecimentos
	- que a universidade propicie as condições empregatícias, salariais e de trabalho adequadas para o exercício das atividades do professor enquanto um profissional da educação (afirmação 2);	Docência profissional
Proximidade entre tendência a concordar e tendência a discordar	- que a universidade garanta a seus graduados um conhecimento de imediata valorização no mercado de trabalho (afirmação 8);	Universidade para o mercado de trabalho
	- que a universidade se baseie na transmissão de conhecimentos feita por professores altamente experientes e bem sucedidos na sua vida profissional, fora da universidade; tal como acontecera no modelo catedrático outrora existente (afirmação 1).	Catedrático
Desfavorabilidade	- que a universidade garanta a profissionalização e habilitação técnica dos profissionais que forma na graduação (afirmação 6);	Catedrático

No quadro 12 pode-se observar ainda que as **tendências de favorabilidade de fraca intensidade**, consideradas todas as afirmações a ela relacionadas, são pertinentes aos seguintes modelos de análise exploratória:

- docência profissional (afirmações 5 e 2);
- universidade para o mercado de trabalho (afirmação 4);
- universidade produtora de conhecimentos (afirmações 3 e 7).

Da mesma forma, verifica-se que as **situações de proximidade** entre posições de tendência a concordar e tendência a discordar são pertinentes aos seguintes modelos:

- universidade para o mercado de trabalho (afirmação 8);
- catedrático (afirmação 1).

Observa-se também que a tendência de **desfavorabilidade de fraca intensidade** está relacionada ao **modelo catedrático** (afirmação 6).

5. Tendências de vontade política dos professores com funções técnico-administrativas

As tendências de vontade política dos professores com funções técnico-administrativas, em relação aos rumos da universidade, foram identificadas a partir dos escores relativos as suas posições frente às oito afirmações do questionário (Anexos I, VI e VII).

5.1. Tendências de favorabilidade e desfavorabilidade de forte intensidade

Baseado na comparação entre os escores obtidos para a concordância forte e a discordância forte, em relação a cada uma das afirmações consideradas, pôde-se aferir a **tendência de favorabilidade e desfavorabilidade de forte intensidade**. Os dados utilizados para efetuar-se esta comparação podem ser observados no quadro que segue:

QUADRO 13 - Comparação entre escores de concordância forte e discordância forte nas posições dos **professores com funções técnico-administrativas***.

AFIRMAÇÕES	POSICÕES DE VONTADE POLÍTICA		INDICADORES DE FORTE INTENSIDADE			
			CONCORDÂNCIA FORTE		DISCORDÂNCIA FORTE	
	Nº	ESCORES	ESCORES		Nº	ESCORES
			%			
3	12	66,67	0	-		
2	07	38,89	0	-		
5	06	33,33	3	16,67		
7	06	33,33	1	5,55		
1	04	22,22	3	16,67		
4	04	22,22	2	11,11		
6	02	11,11	6	33,33		
8	00	-	5	27,77		

*A amostra foi composta por 18 professores.
 FONTE: Levantamento de campo, agosto 1992.

A análise dos dados apresentados no quadro 13, indicam uma situação de favorabilidade de forte intensidade às afirmações 3, 2, 5 e 7. Cabe considerar que para a afirmação 1, a proximidade entre os escores de forte intensidade sugeriram uma situação de proximidade entre concordância forte e discordância forte. No

entanto, ao observar-se, no quadro 15, os correspondentes escores obtidos para os indicadores de fraca intensidade, viu-se que a tendência a concordar prevaleceu sobre a tendência a discordar. Este fato contribuiu para que a diferença de escores entre as posições de forte intensidade relativas à afirmação 1 fosse considerada como uma tendência de favorabilidade de forte intensidade. Quanto às afirmações 6 e 8 verifica-se uma situação de desfavorabilidade de forte intensidade, levando em conta que a discordância forte prevalece sobre a concordância forte nas duas afirmações. Para a afirmação 4, embora hajam maiores escores atribuídos às posições de concordância forte, dada a proximidade deste valor em relação à discordância forte, cabe a observação, no quadro 15, da correspondente tendência em termos de fraca intensidade. Vê-se que no tocante à fraca intensidade, as posições relativas à afirmação 4 indicam uma situação de proximidade entre os indicadores de fraca intensidade (com maiores escores para a tendência a discordar). Esta comparação permite sugerir que considere-se aqui uma situação de proximidade entre os dois indicadores de forte intensidade, não denotando tendência para alguma das duas possibilidades propostas (favorabilidade e desfavorabilidade).

A indicação das respectivas proposições relativas às tendências de vontade política dos professores com funções técnico-administrativas, correspondentes às posições de forte intensidade (respostas decididas), apresentam-se no quadro que segue.

QUADRO 14 - Demonstrativo das tendências de vontade política dos professores com funções técnico-administrativas relativas à favorabilidade e à desfavorabilidade de forte intensidade.

POSICÕES DE FORTE INTENSIDADE	TENDÊNCIAS DE VONTADE POLÍTICA DOS PROFESSORES COM FUNÇÕES TÉCNICO-ADMINISTRATIVAS	MODELOS DE ANÁLISE
Favorabilidade	- que a universidade promova condições adequadas para a realização das atividades de pesquisa possibilitando a promoção de um tipo de educação que integre a transmissão dos conhecimentos existentes com a produção de novos conhecimentos (afirmação 3);	Universidade produtora de conhecimentos
	- que a universidade propicie as condições empregatícias, salariais e de trabalho adequadas para o exercício das atividades do professor enquanto um profissional da educação (afirmação 2),	Docência profissional
	- que a universidade resolva os problemas que afetam o desempenho das funções do professor para que possa pretender alcançar qualidade científica e/ou profissionalização dos estudantes (afirmação 5),	Docência profissional
	- que a universidade prepare o futuro graduado para a solução de problemas e para a tomada de iniciativa - criação própria e pensamento autônomo - (afirmação 7);	Universidade produtora de conhecimentos
	- que a universidade se baseie na transmissão de conhecimentos feita por professores altamente experientes e bem sucedidos na sua vida profissional, fora da universidade tal como acontecera no modelo catedrático outrora existente (afirmação 1).	Catedrático
Proximidade entre concordância forte e discordância forte	- que a universidade deixe de ser muito teórica aproximando-se de atividades com aplicação prática, garantindo, com isso, mercado de trabalho e prestígio profissional aos profissionais que forma (afirmação 4),	Universidade para o mercado de trabalho
Desfavorabilidade	- que a universidade garanta a profissionalização e habilitação técnica dos profissionais que forma na graduação (afirmação 6);	Catedrático
	- que a universidade garanta a seus graduados um conhecimento de imediata valorização no mercado de trabalho (afirmação 8),	Universidade para o mercado de trabalho

No quadro 14 pode-se observar ainda que as **tendências de favorabilidade de forte intensidade**, consideradas todas as afirmações a ela relacionadas, são pertinentes aos seguintes modelos de análise exploratórias:

- universidade produtora de conhecimentos (afirmações 3 e 7);
- docência profissional (afirmações 2 e 5);
- catedrática (afirmação 1);

Do mesmo modo, verifica-se que a situação de proximidade é pertinente ao seguinte modelo:

- universidade para o mercado de trabalho (afirmação 4).

Observa-se também que a situação de **desfavorabilidade** entre as posições de concordância forte e discordância forte está relacionada aos seguintes modelos:

- catedrático (afirmação 6);
- universidade para o mercado de trabalho (afirmação 8).

5.2. Tendências de favorabilidade e desfavorabilidade de fraca intensidade

Baseando-se na comparação entre os escores obtidos para a tendência a concordar e tendência a discordar, em relação a cada uma das afirmações consideradas, pôde-se aferir a **tendência de favorabilidade e desfavorabilidade de fraca intensidade**. Os dados adotados para esta analogia apresentam-se no quadro a seguir:

QUADRO 15 - Comparação entre escores de tendência a concordar e tendência a discordar nas posições dos **professores com funções técnico-administrativas***.

AFIRMAÇÕES	POSICÕES DE VONTADE POLÍTICA		INDICADORES DE FRACA INTENSIDADE			
			TENDÊNCIA A CONCORDAR		TENDÊNCIA A DISCORDAR	
			ESCORES		ESCORES	
	Nº	%	Nº	%		
2	10	55,55	0	-		
1	07	38,88	2	11,11		
6	06	33,33	3	16,67		
3	05	27,77	0	-		
4	05	27,77	6	33,33		
7	05	27,77	5	27,77		
8	05	27,77	7	38,88		
5	04	22,22	4	22,22		

*A amostra foi composta por 18 professores.

FONTE: Levantamento de campo, agosto 1992.

A análise dos dados expostos no quadro 15, indica que pode-se atribuir uma **tendência à favorabilidade de fraca intensidade às afirmações 2, 1, 6 e 3**, levando em conta que a tendência a concordar prevalece sobre a tendência a discordar em todas as três afirmações. Quanto à **afirmação 4**, embora os escores relativos à tendência a discordância sejam maiores que aqueles relacionados à tendência à concordância, considerando-se a proximidade entre seus valores, cabe observar, no quadro 15, sua tendência correspondente em termos de indicadores de forte intensidade. Verifica-se então que no tocante à forte intensidade, foi considerada uma situação de proximidade. Isto sugere que os escores relativos aos **indicadores de fraca intensidade** para a afirmação 4 sejam considerados como uma **situação de proximidade entre tendência à concordância e tendência à discordância**, não apontado para alguma das duas tendências propostas (favorabilidade e desfavora-

bilidade). Do mesmo modo, em relação à afirmação 8, vê-se uma prevalência dos escores obtidos para a tendência a discordar sobre aqueles relacionados à tendência a concordar. No entanto, dada a proximidade entre estes valores cabe observar a correspondente tendência em termos de indicadores de forte intensidade. Verifica-se então que no tocante à forte intensidade, para a afirmação 8, há o predomínio dos escores referentes à concordância forte. Isto fez com que em termos de posições de fraca intensidade, a diferença entre os indicadores de tendência a concordar e tendência a discordar, para a afirmação 8, fosse considerada uma situação de proximidade.

Em relação às afirmações 7 e 5, verifica-se uma situação de empate dada a não existência de diferença entre os escores atribuídos para a tendência a concordar e à tendência a discordar, não configurando alguma tendência proposta (favorabilidade ou desfavorabilidade).

A indicação das respectivas proposições relativas às tendências de vontade política dos professores com funções administrativas, correspondentes às posições de fraca intensidade (respostas indecisas), encontram-se no quadro que segue:

QUADRO 16 - Demonstrativo das tendências de vontade política dos professores com funções técnico-administrativas relativas à favorabilidade e à desfavorabilidade de fraca intensidade.

POSICÕES DE FRACA INTENSIDADE	TENDÊNCIAS DE VONTADE POLÍTICA DOS PROFESSORES COM FUNÇÕES TÉCNICO-ADMINISTRATIVAS	MODELOS DE ANÁLISE
Favorabilidade	<ul style="list-style-type: none"> - que a universidade propicie as condições empregatícias, salariais e de trabalho adequadas para o exercício das atividades do professor enquanto um profissional da educação (afirmação 2); - que a universidade se baseie na transmissão de conhecimentos feita por professores altamente experientes e bem sucedidos na sua vida profissional, fora da universidade, tal como acontecera no modelo catedrático outrora existente (afirmação 1). - que a universidade garanta a profissionalização e habilitação técnica dos profissionais que forma na graduação (afirmação 6), - que a universidade promova condições adequadas para a realização das atividades de pesquisa possibilitando a promoção de um tipo de educação que integre a transmissão dos conhecimentos existentes com a produção de novos conhecimentos (afirmação 3); 	<p>Docência profissional</p> <p>Catedrático</p> <p>Catedrático</p> <p>Universidade produtora de conhecimentos</p>
Proximidade entre tendência a concordar e tendência a discordar	<ul style="list-style-type: none"> - que a universidade deixe de ser muito teórica aproximando-se de atividades com aplicação prática, garantindo, com isso, mercado de trabalho e prestígio profissional aos profissionais que forma (afirmação 4), - que a universidade garanta a seus graduados um conhecimento de imediata valorização no mercado de trabalho (afirmação 8); 	<p>Universidade para o mercado de trabalho</p> <p>Universidade para o mercado de trabalho</p>
Empate entre tendência a concordar e tendência a discordar	<ul style="list-style-type: none"> - que a universidade prepare o futuro graduado para a solução de problemas e para a tomada de iniciativa - criação própria e pensamento autônomo - (afirmação 7), - que a universidade resolva os problemas que afetam o desempenho das funções do professor para que possa pretender alcançar qualidade científica e/ou profissionalização dos estudantes (afirmação 5). 	<p>Universidade produtora de conhecimentos</p> <p>Docência profissional</p>

Pelo quadro 16 pode-se observar que as **tendências de favorabilidade de fraca intensidade**, consideradas todas as afirmações a ela relacionadas, são pertinentes aos seguintes **modelos de análise**:

- universidade produtora de conhecimentos (afirmação 3);
- docência profissional (afirmação 2);
- catedrático (afirmações 1 e 6).

Da mesma forma, verifica-se que a **situações de proximidade entre tendência a concordar e tendência a discordar** são relativas ao modelo **universidade para o mercado de trabalho** (afirmações 4 e 8).

Observa-se também que a **tendência de desfavorabilidade de fraca intensidade** está relacionada aos seguintes modelos:

- universidade produtora de conhecimentos (afirmação 7);
- docência profissional (afirmação 5).

6. Tendências de vontade política dos funcionários

As **tendências de vontade política dos funcionários em relação aos rumos da universidade** foram identificadas a partir dos **escores relativos as suas posições frente às oito afirmações do questionário** (Anexos I, VIII e IX).

6.1. Tendências de favorabilidade e desfavorabilidade de forte intensidade

Baseado na comparação entre os escores obtidos para a concordância forte e à discordância forte, em relação a cada uma das afirmações propostas, pôde-se aferir a tendência de favorabilidade e desfavorabilidade de forte intensidade. Os dados utilizados para efetuar-se tal comparação podem ser visualizados no quadro seguinte:

QUADRO 17 - Comparação entre escores de concordância forte e discordância forte nas posições dos funcionários*.

AFIRMAÇÕES	POSICÕES DE VONTADE POLÍTICA	INDICADORES DE FORTE INTENSIDADE			
		CONCORDÂNCIA FORTE		DISCORDÂNCIA FORTE	
		ESCORES		ESCORES	
		Nº	%	Nº	%
2		11	33,33	0	-
3		10	30,30	0	-
5		6	18,18	0	-
1		5	15,15	3	9,09
4		5	15,15	2	6,06
7		4	12,12	0	-
8		4	12,12	0	-
6		3	9,09	2	6,06

*A amostra foi composta por 33 funcionários.

FONTE: Levantamento de campo, agosto 1992.

A análise dos dados apresentados no quadro 17, indica uma tendência a favorabilidade relativa às afirmações 2, 3, 5, 4, 7 e 8, devido à acentuada predominância dos escores de concordância forte sobre aqueles relativos à discordância forte. No tocante às afirmações 1 e 6, embora também haja a mesma predominância, ela

não ocorre de forma acentuada, sugerindo **proximidade entre as posições de concordância forte e discordância forte**. Em função disso, cabe observar, no quadro 19, a correspondente tendência em termos de indicadores de fraca intensidade. Para a afirmação 1, os escores de tendência a concordar são superiores aos escores de tendência a discordar. Este fato contribuiu para que se considerasse uma **tendência à favorabilidade para a afirmação 1**, em relação aos indicadores de forte intensidade. No que diz respeito à afirmação 6, observando-se a correspondente diferença entre os indicadores de fraca intensidade, verifica-se a predominância da tendência a discordar embora em proximidade. Isto fez com que a diferença entre os indicadores de forte intensidade, relativos à **afirmação 6**, fosse considerada também como **situação de proximidade entre concordância forte e discordância forte**.

A demonstração das respectivas proposições relacionadas às tendências de vontade política dos funcionários, correspondentes às posições de forte intensidade (respostas decididas) está exposta no quadro a seguir:

QUADRO 18 - Demonstrativo das tendências de vontade política dos funcionários relativas à favorabilidade e a desfavorabilidade de forte intensidade.

POSICÕES DE FORTE INTENSIDADE	TENDÊNCIAS DE VONTADE POLÍTICA DOS FUNCIONÁRIOS	MODELOS DE ANÁLISE
	- que a universidade propicie as condições empregatícias, salariais e de trabalho adequadas para o exercício das atividades do professor enquanto um profissional da educação (afirmação 2);	Docência profissional
	- que a universidade promova condições adequadas para a realização das atividades de pesquisa possibilitando a promoção de um tipo de educação que integre a transmissão dos conhecimentos existentes com a produção de novos conhecimentos (afirmação 3);	Universidade produtora de conhecimentos
Favorabilidade	- que a universidade resolva os problemas que afetam o desempenho das funções do professor para que possa pretender alcançar qualidade científica e/ou profissionalização dos estudantes (afirmação 5);	Docência profissional
	- que a universidade deixe de ser muito teórica aproximando-se de atividades com aplicação prática, garantindo, com isso, mercado de trabalho e prestígio profissional aos profissionais que forma (afirmação 4);	Universidade para o mercado de trabalho
	- que a universidade prepare o futuro graduado para a solução de problemas e para a tomada de iniciativa - criação própria e pensamento autônomo - (afirmação 7);	Universidade produtora de conhecimentos
	- que a universidade garanta a seus graduados um conhecimento de imediata valorização no mercado de trabalho (afirmação 8);	Universidade para o mercado de trabalho
	- que a universidade se baseie na transmissão de conhecimentos feita por professores altamente experientes e bem sucedidos na sua vida profissional, fora da universidade, tal como acontecera no modelo catedrático outrora existente (afirmação 1).	Catedrático
Proximidade entre concordância forte e discordância forte	- que a universidade garanta a profissionalização e habilitação técnica dos profissionais que forma na graduação (afirmação 6);	Catedrático

No quadro 18 pode-se observar ainda que as **tendências de favorabilidade de forte intensidade**, consideradas todas as afirmações, são pertinentes aos seguintes **modelos**:

- docência profissional (afirmações 2 e 5);
- universidade produtora de conhecimentos (afirmações 3 e 7);
- universidade para o mercado de trabalho (afirmações 4 e 8);
- catedrático (afirmação 1).

Do mesmo modo, verifica-se que a **situação de proximidade** entre as posições de concordância forte e discordância forte é **pertinente ao modelo catedrático** (afirmação 6).

6.2. Tendências de favorabilidade e desfavorabilidade de fraca intensidade

Baseado na comparação entre os escores atribuídos para a tendência a concordar e à tendência discordar, em relação a cada uma das afirmações propostas, pôde-se aferir a tendência de favorabilidade e desfavorabilidade de fraca intensidade. Os dados utilizados para efetuar-se esta comparação estão expressos no quadro que segue:

QUADRO 19 - Comparação entre escores de tendência a concordar e tendência a discordar nas posições dos funcionários*.

AFIRMAÇÕES	INDICADORES DE FRACA INTENSIDADE			
	TENDÊNCIA A CONCORDAR		TENDÊNCIA A DISCORDAR	
	ESCORES		ESCORES	
POSICÕES DE VONTADE POLÍTICA	Nº	%	Nº	%
8	8	24,24	5	15,15
3	6	18,18	2	6,06
5	6	18,18	5	15,15
1	6	18,18	3	9,09
2	5	15,15	1	3,03
4	5	15,15	6	18,18
6	5	15,15	6	18,18
7	5	15,15	8	24,24

*A amostra foi composta por 33 funcionários.

FONTE: Levantamento de campo, agosto 1992.

A análise dos dados apresentados no quadro 19, indica que pode-se considerar tendência à **favorabilidade de fraca intensidade** as afirmações 8, 3, 1 e 2 em função da tendência a concordar ser superior à tendência a discordar. Com respeito à **afirmação 5**, apesar de haver a mesma predominância, a diferença entre os escores das posições de fraca intensidade é pequena, sugerindo uma situação de proximidade. Por causa disso, cabe observar, no quadro 17, a correspondente diferença em termos de forte intensidade que dá o predomínio à forte concordância. Este fato fez com que se considerasse a diferença entre as **posições de fraca intensidade**, relativos à **afirmação 5**, como situação de proximidade. Em relação à **afirmação 7**, verifica-se a predominância dos escores de tendência a discordar sobre aqueles relativos à tendência a concordar, o que caracteriza uma **desfavorabilidade de fraca intensidade**. No tocante às afirmações 4 e 6, apesar dos escores de ten-

dência à discordar serem superiores aos escores de tendência a concordar, dada a proximidade de seus valores, cabe observar, no quadro 17, as correspondentes diferenças entre posições de forte intensidade relativas a estas afirmações. Vê-se então que em termos de forte intensidade, os escores de concordância forte predominam sobre aqueles relacionados à discordância forte nas duas afirmações. Em função disso, a diferença entre posições de fraca intensidade, para as afirmações 4 e 6 foram caracterizadas como situações de proximidade, não se traduzindo em alguma das tendências consideradas (favorabilidade ou desfavorabilidade).

A demonstração das respectivas proposições relativas às tendências de vontade política dos funcionários, correspondentes às posições de fraca intensidade (respostas indecisas) apresentam-se no quadro a seguir:

QUADRO 20 - Demonstrativo das tendências de vontade política dos funcionários relativas à favorabilidade e à desfavorabilidade de fraca intensidade.

POSICÕES DE FRACA INTENSIDADE	TENDÊNCIAS DE VONTADE POLÍTICA DOS FUNCIONÁRIOS	MODELOS DE ANÁLISE
Favorabilidade	- que a universidade garanta a seus graduados um conhecimento de imediata valorização no mercado de trabalho (afirmação 8);	Universidade para o mercado de trabalho
	- que a universidade promova condições adequadas para a realização das atividades de pesquisa possibilitando a promoção de um tipo de educação que integre a transmissão dos conhecimentos existentes com a produção de novos conhecimentos (afirmação 3);	Universidade produtora de conhecimentos
	- que a universidade se baseie na transmissão de conhecimentos feita por professores altamente experientes e bem sucedidos na sua vida profissional, fora da universidade; tal como aconteceu no modelo catedrático outrora existente (afirmação 1).	Catedrático
	- que a universidade propicie as condições empregatícias, salariais e de trabalho adequadas para o exercício das atividades do professor enquanto um profissional da educação (afirmação 2);	Docência profissional
Proximidade entre tendência a concordar e tendência a discordar	- que a universidade resolva os problemas que afetam o desempenho das funções do professor para que possa pretender alcançar qualidade científica e/ou profissionalização dos estudantes (afirmação 5);	Docência profissional
	- que a universidade deixe de ser muito teórica aproximando-se de atividades com aplicação prática, garantindo, com isso, mercado de trabalho e prestígio profissional aos profissionais que forma (afirmação 4);	Universidade para o mercado de trabalho
	- que a universidade garanta a profissionalização e habilitação técnica dos profissionais que forma na graduação (afirmação 6);	Catedrático
Desfavorabilidade	- que a universidade prepare o futuro graduado para a solução de problemas e para a tomada de iniciativa - criação própria e pensamento autônomo - (afirmação 7);	Universidade produtora de conhecimentos

Pelo quadro 20 pode-se observar que as tendências de **favorabilidade de fraca intensidade**, consideradas todas as afirmações a ela relacionadas, são pertinentes aos seguintes modelos de análise:

- universidade para o mercado de trabalho (afirmação 8);
- universidade produtora de conhecimentos (afirmação 3);
- catedrático (afirmação 1);
- docência profissional (afirmação 2).

Da mesma forma, verifica-se que as **situações de proximidade** entre tendência a concordar e tendência a discordar são relativas aos seguintes modelos exploratórios.

- docência profissional (afirmação 5);
- universidade para o mercado de trabalho (afirmação 4);
- catedrático (afirmação 6).

Observa-se também que a tendência de **desfavorabilidade de fraca intensidade** está relacionada ao modelo **universidade produtora de conhecimentos** (afirmação 7).

7. As regularidades de proximidade, empate e desfavorabilidade

A partir das análises expostas pode-se verificar que as oito afirmações propostas apresentaram, independentemente dos escores atribuídos, mais tendência de favorabilidade do que de desfavorabilidade. Neste sentido, as tendências de favorabilidade pareceram não possibilitar uma interpretação da vontade política dos segmentos, na medida em que em diferentes graus, de um modo

geral, todos os modelos de análise estiveram nela contemplados. Em função disso tratou-se então de focalizar a interpretação nas tendências de desfavorabilidade em geral bem como nas situações de empate e de proximidade entre posições de fraca e forte intensidade, que podem ser visualizadas no quadro a seguir.

QUADRO 21 - Demonstrativo das afirmações relativas às **situações de proximidade, empate e desfavorabilidade** encontradas para cada segmento interno.

SITUAÇÃO	SEGMENTO INTERNO	POSIÇÕES DE VONTADE/AFIRMAÇÕES	
		FRACA INTENSIDADE	FORTE INTENSIDADE
	ESTUDANTES	-	1
PROXIMIDADE	PROF. COM FUNÇÕES TÉCNICO-ADMINISTRATIVAS	4 8	4
	PROF. SEM FUNÇÕES TÉCNICO-ADMINISTRATIVAS	4 8	8
	FUNCIONÁRIOS	1 4 5 6	6
EMPATE	PROF. COM FUNÇÕES TÉCNICO-ADMINISTRATIVAS	5 7	-
	PROF. SEM FUNÇÕES TÉCNICO-ADMINISTRATIVAS	-	1
	PROF. COM FUNÇÕES TÉCNICO-ADMINISTRATIVAS	-	6 8
DESFAVORABILIDADE	PROF. SEM FUNÇÕES TÉCNICO-ADMINISTRATIVAS	6	-
	FUNCIONÁRIOS	7	-

FONTE: Análise realizada com base nas comparações entre os escores das posições de vontade relativas aos quadros 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17 e 19.

Verificou-se então que no **segmento dos estudantes não houve tendência de desfavorabilidade a alguma afirmação** proposta. Nas posições de forte intensidade (concordância forte e discordância forte) mostrou-se uma situação de **proximidade relativa à afirmação 1,²⁷** pertinente ao **modelo catedrático**. Isto sugere que neste segmento há **conflito normativo de posição** quanto a:

- uma universidade **se baseie ou não** na transmissão de conhecimentos feita por professores altamente experientes e bem sucedidos na sua vida profissional, fora da universidade, tal como ocorrera no modelo catedrático outrora existente.

Com relação ao segmento dos professores **sem funções técnico-administrativas** ocorre empate entre as posições de forte intensidade relativas à **afirmação 1,²⁸** sugerindo o mesmo conflito de posições apresentado para o segmento dos estudantes. Neste segmento, a **situação de proximidade**, no tocante às **posições de forte intensidade**, só ocorreu em relação à **afirmação 8**, pertinente ao **modelo universidade para o mercado de trabalho**. Esta situação de proximidade sugere que, neste segmento, existe um **conflito de posições relativo à:**

- uma universidade **que garanta ou não** a seus graduados um conhecimento de imediata valorização no mercado de trabalho.

Ainda neste segmento de professores aparecem **duas situações de proximidade** entre posições de **fraca intensidade**, relativas as afirmações 8 e 1,²⁹ a primeira pertinente ao **modelo universidade para o mercado de trabalho** e esta última relativa ao

modelo catedrático. A situação de proximidade relativa à afirmação B, parece contribuir para a ratificação do conflito de posição já apresentado. No tocante à afirmação 1, esta situação sugere que entre os professores também há indicação de haver o mesmo conflito de posições existente no segmento dos estudantes, relativo a:

- uma universidade que se baseie ou não na transmissão de conhecimentos feita por professores altamente experientes e bem sucedidos na sua vida profissional, fora de universidade, tal como ocorrera no modelo catedrático outrora existente.

Os professores sem função técnico-administrativas apresentaram, uma tendência a desfavorabilidade de fraca intensidade em relação à afirmação 6, o que sugere uma tendência fraca a não aceitação (pois é uma posição de fraca intensidade) da seguinte posição:

- que a crise da universidade esteja relacionada ao fato da universidade não garantir a profissionalização e habilitação técnica dos profissionais que forma na graduação³⁰.

O segmento dos professores com funções técnico-administrativas apresentou situações de proximidade nas posições de forte e fraca intensidade.

Na situação de proximidade relativa às posições de forte intensidade, encontrou-se à afirmação 4³¹ pertinente ao modelo universidade para o mercado de trabalho, cujo conteúdo da proposição a que se relaciona sugere um conflito de posições relativo

a:

- universidade ser ou não muito teórica, devendo ou não aproximar-se de atividades com aplicação prática que possam garantir mercado de trabalho e prestígio profissional aos profissionais que forma.

Para esta afirmação, verifica-se também uma situação de proximidade nas posições de fraca intensidade³², contribuindo para sustentar a indicação de existência de um conflito de posição a ela relacionado.

Ainda em relação as posições de fraca intensidade verifica-se, para este segmento de professores, uma outra situação de proximidade, relativa à afirmação 8 a qual é pertinente ao modelo catedrático³³. Esta situação de proximidade, tal como no segmento dos professores sem funções técnico-administrativas³⁴, sugere que existe um conflito de posições relativo a:

- uma universidade que garanta ou não a seus graduados um conhecimento de imediata valorização no mercado de trabalho.

Também nas posições de fraca intensidade este segmento apresenta situações de empate, relativas às afirmações 7 e 5, pertinentes ao modelo universidade produtora de conhecimentos e docência profissional respectivamente³⁵. Estas situações de empate parecem indicar conflitos de posições relativas a:

- uma universidade que prepare ou não o futuro graduado para a solução de problemas e tomada de iniciativa (afirmação 7)³⁶.

- universidade **resolver ou não** os problemas que afetam o desempenho das funções do professor antes de pretender alcançar qualidade científica e/ou profissionalização dos estudantes (afirmação 5)³⁷.

No **segmento dos funcionários** verifica-se **situações de proximidade** tanto entre posições de **forte intensidade**, como entre aquelas relativas à **fraca intensidade**. Quanto à situação de proximidade relacionada às posições de **forte intensidade**, ela foi encontrada na **afirmação 6**³⁸, pertinente ao modelo **catedrático**. Esta situação de proximidade sugere conflito de posições relativas a:

- uma universidade que **garanta ou não** profissionalização e habilitação técnica aos profissionais que forma na graduação.

No tocante às situações de proximidade relativas às posições de **fraca intensidade** verificou-se sua ocorrência nas **afirmações 5, 4 e 6**³⁹, que são pertinentes respectivamente aos seguintes modelos:

- docência profissional;
- universidade para o mercado de trabalho;
- **catedrático**.

Estas situações de proximidade nas posições de **fraca intensidade** sugerem que no segmento de funcionários pode haver também conflitos de posições relativos a:

- universidade **resolver ou não** os problemas que afetam o desempenho das funções do professor antes de pretender alcançar qualidade científica e/ou profissionalização

dos estudantes (afirmação 5).

- universidade ser ou não muito teórica, devendo ou não aproximar-se de atividades com aplicação prática que possam garantir mercado de trabalho e prestígio profissional aos profissionais que forma (afirmação 4).

Além destas duas proposições estas situações relacionam-se também à afirmação 6 já apresentada para este segmento nas posições de forte intensidade, o que contribui para a sugestão de existência do referido conflito.

Ainda no segmento dos funcionários, verificou-se uma **tendência a desfavorabilidade** em relação à afirmação 7⁴⁰, pertinente ao modelo **universidade produtora de conhecimento**, sugerindo uma **tendência fraca de não aceitação** (pois é uma posição de fraca intensidade) da seguinte proposição:

- a crise da universidade está relacionada ao fato dela não preparar o futuro graduado para a solução de problemas e para a tomada de iniciativa - criação própria e pensamento autônomo.

C - ASPECTOS DO CONTEXTO POLÍTICO-INSTITUCIONAL EXPRESSOS PELOS FUNDAMENTOS DA REPRESENTAÇÃO DO CEPE

A dinâmica de transição da FURJ para a UNIVILLE retrata um momento do contexto político institucional no qual se dá a convivência do "novo" com o "velho". Esta situação dificultou as tentativas de se proceder a um corte transversal, capaz de expressar o arranjo dos poderes burocrático, acadêmico e corporativo.

Esta dificuldade foi superada pelo levantamento dos fundamentos da representação do CEPE, manifestados por sua estrutura de composição, pelo mandato dos representantes e pela discussão dos critérios de participação adotados para o exercício da representação.

Desta forma, pretendeu-se explorar alguns aspectos do contexto político-institucional que podem ter influência sobre as orientações normativas dos conselheiros, no tocante às discussões e decisões tomadas em relação à nova universidade em gestação.

Cabe salientar que os fundamentos da representação do CEPE, e, por consequência, suas decisões, denotam um momento de transição na vida institucional da FURJ, pois, no período analisado, o próprio CEPE estava sendo implantado como órgão colegiado máximo de representação coletiva colegiada em assuntos acadêmicos. Sem esta perspectiva, tudo o que se expõe aqui poderá perder o sentido processual de aprendizagem histórica, necessário para a compreensão do desenvolvimento deste processo, suas potencialidades e limitações.

1. CEPE: composição e mandato dos conselheiros

O CEPE é um órgão colegiado, instância máxima de decisão da FURJ em matéria de ensino, pesquisa e extensão; tem natureza consultiva, normativa e deliberativa⁴¹.

Foi instalado em 1990, a partir da implantação do Regimento Interno e do Estatuto, aprovados em Assembléia Geral da Instituição em 1989.

O CEPE é integrado por 20 membros da comunidade interna e 1 membro da comunidade externa:

- Diretor de Ensino, Pesquisa e Extensão, como Presidente;
- Diretor Administrativo-financeiro;
- Diretores de Faculdade (3);
- Coordenadores de Cursos (10 até 1992 e 12, a partir de 1993 com a criação de dois novos cursos de graduação);
- Um representante do corpo discente de cada faculdade (3);
- Diretor do Colégio de Aplicação;
- Coordenador do Setor de Pós-Graduação;
- Coordenador do Setor de Apoio à Pesquisa e Extensão.
- Um pai de aluno do Colégio de Aplicação (comunidade externa).

Para os conselheiros que estão na condição de representantes de segmentos e têm mandato de um ano, é permitida uma recondução, sendo eleitos ou indicados por seus pares⁴².

Os membros natos do Conselho, em função do cargo que exercem na Instituição, têm mandato consentâneo com o de sua competência. Destes últimos, alguns assumem o cargo via pleito, como é o caso dos diretores de faculdades (3)⁴³, coordenadores de cursos de graduação (10)⁴⁴ e o diretor do Colégio de Aplicação⁴⁵.

Outros são nomeados para o cargo pela Direção Geral, como é o caso do Diretor de Ensino, Pesquisa e Extensão⁴⁶, do Diretor Administrativo-financeiro⁴⁷, do Coordenador do Setor de Pós-Graduação⁴⁸ e do Coordenador do Setor de Pesquisa e Extensão⁴⁹.

A maior parte da representação do CEPE é composta, portanto, por conselheiros que ocupam cargos diretivos ou de coordenação, via eleição interna.

Conselheiros que ocupam cargos via eleição interna

O Diretor de Faculdade é eleito por votação secreta pelo Colégio Eleitoral da Faculdade⁵⁰ e tem mandato de dois anos, podendo ser reeleito por uma vez consecutiva⁵¹.

O exercício do cargo está condicionado ao regime de trabalho de, no mínimo, 20 horas/aula semanais⁵².

Para candidatar-se ao cargo, o pretendente precisa haver exercido a docência na Instituição por, no mínimo, quatro anos⁵³.

O Diretor de Faculdade integra a representação do CEPE bem como do Conselho de Administração⁵⁴. Além disso, preside o Conselho Departamental⁵⁵, que é "um órgão de caráter técnico-pedagógico da Faculdade, com função normativa, deliberativa e consultiva⁵⁶. Este, por sua vez, é integrado pelos chefes de depar-

tamentos da respectiva Faculdade e por representação do corpo discente⁵⁷.

No caso da coordenação de curso, o Regimento Interno facultava o exercício de sua direção por chefe de departamento que tenha natureza carreiro-cêntrica⁵⁸ ou por uma coordenação específica.

Optando-se por uma coordenação específica, a carga horária mínima do chefe de departamento deve ser distribuída entre ambos⁵⁹. Nesta situação, a coordenação é eleita pelos membros do respectivo colegiado de curso, tendo mandato de dois anos e podendo ser reeleito uma vez consecutiva⁶⁰.

Para o exercício da coordenação por chefe de departamento, o docente tem que ter disponibilidade de 20 horas/aula semanais, das quais, no mínimo quatro e no máximo oito, dedicadas à docência⁶¹.

O Diretor de Ensino, Pesquisa e Extensão é nomeado pelo Diretor Geral da FURJ, "[...] por um período igual e simultâneo ao seu mandato, podendo ser destituído pelo mesmo"⁶². Para o exercício do cargo, o candidato a ocupante deve comprovar disponibilidade de 40 horas/aula semanais e exercício de docência na FURJ por, no mínimo, dois anos⁶³.

O Diretor Administrativo-financeiro é nomeado pelo Diretor Geral da FURJ, "[...] por um período igual e simultâneo ao seu mandato, podendo ser destituído pelo mesmo"⁶⁴. Para o exercício do cargo, o candidato pleiteante deve comprovar disponibilidade de 40 horas/aula semanais e exercício de docência na FURJ por, no mínimo, dois anos⁶⁵. Seu mandato é consentâneo ao do Di-

retor Geral, podendo ser destituído pelo mesmo⁶⁶.

Cabe ao Diretor Administrativo [financeiro] substituir o Diretor Geral⁶⁷, bem como o Diretor de Ensino [Pesquisa e Extensão], mediante ato daquele⁶⁸. Além disso, ele integra a representação do Conselho de Administração⁶⁹.

O Regimento Interno não apresenta as duas Direções acima descritas como órgãos.

Refere-se a elas somente a partir do cargo de seus ocupantes. Neste sentido, entende-se que elas são partes de um órgão maior a que estão vinculadas: a Diretoria Geral. Em função disso, cabe agora tratar da natureza e forma de exercício de sua autoridade.

A Diretoria Geral é o órgão executivo que coordena, supervisiona e superintende todas as atividades da FURJ⁷⁰.

O Diretor Geral é "eleito, por voto secreto, pelo Colégio Eleitoral da FURJ⁷¹, tendo mandato de três anos, podendo ser reeleito, consecutivamente, apenas uma vez"⁷².

Para candidatar-se a este cargo é necessária a comprovação de disponibilidade para o exercício do mesmo em tempo integral (40 horas semanais), bem como "o exercício da docência na FURJ por 4 (quatro) anos, no mínimo"⁷³.

Conselheiros indicados por seus pares

O representante do Corpo Discente por Faculdade é aquele estudante indicado pelo Diretório Central dos Estudantes para representar seus interesses na área de abrangência da faculdade⁷⁴.

Regimentalmente, sua participação nas reuniões do CEPE tem prioridade sobre qualquer outra atividade acadêmica, sendo vetada a participação do mesmo estudante em mais de um órgão colegiado⁷⁵.

O pai de Aluno do Colégio de Aplicação é aquele representante indicado pela Associação de Pais de Alunos do Colégio de Aplicação.

2. Critérios de participação

As formas de condução ao mandato de conselheiro mostram que a estrutura de representação do CEPE, dada pela sua composição, se faz pela conjugação entre poder legislativo e poder executivo, sendo aquele predominante. Dos vinte representantes que o compuseram, nas duas gestões do período considerado, doze caracterizavam-se pelo exercício de cargos executivos, ocupado por via eletiva; quatro, por nomeação da Administração Central, e outros quatro, via indicação pelos pares. Portanto, somente estes últimos ocupavam cargos sem funções executivas na Instituição.

Neste sentido, entende-se que o principal critério de participação no CEPE é a própria participação formal na estrutura decisória, nos seus diversos níveis.

Levando-se em conta que, destes vinte representantes, doze ocupam cargos por via eletiva, constituindo pois sua maioria, estaria aí expresso seu caráter democrático. No entanto, este caráter só está fundamentado no pleito, pois não há instrumento jurídico-institucional que estabeleça critérios formais para o

exercício destes cargos eletivos. Como já foi visto, as únicas condições necessárias para candidatar-se a um pleito é a disponibilidade de tempo para assumir o regime de trabalho compatível com as atribuições do cargo e um período de docência na Instituição que varie entre dois a quatro anos, dependendo do caso⁷⁶.

O mesmo ocorre em relação à ocupação dos cargos preenchidos via nomeação⁷⁷.

Contrapondo estas condições aos Modelos de Universidade propostos e utilizados para o levantamento das posições de vontade política dos segmentos internos, vê-se que nenhuma delas define seu conteúdo. O fato de um professor exercer a docência na Instituição por mais de dois anos, ou mais de quatro anos, não assegura que ele esteja exercendo um determinado papel, dos quatro possíveis papéis atribuídos ao docente na universidade⁷⁸.

Tomando-se a titulação dos conselheiros como referência de análise, vê-se que o grau de titulação não predomina como critério para a escolha dos representantes. É o que indicam os quadros que seguem⁷⁹.

QUADRO 22 - Titulação docente, de acordo com as formas de preenchimento dos cargos dos conselheiros.

TITULAÇÃO	POR ELEIÇÃO		POR NOMEAÇÃO	
	1990	1991-92	1990	1991-92
- GRADUADO	1	-	-	-
- ESPECIALISTA	6	11	1	1
- MESTRANDO	1	-	-	-
- MESTRE	4	1	3	3
TOTAL	12	12	4	4

FONTE: Atas do CEPE e Cadastro de Professores.

QUADRO 23 - Titulação docente dos membros do CEPE, considerado dois períodos de gestão.

TITULAÇÃO	GESTÃO	
	1990	1991-92
- GRADUADO	1	-
- ESPECIALISTA	7	12
- MESTRANDO	1	-
- MESTRE	7	4
TOTAL	16	16

FONTE: Atas do CEPE e Cadastro de Professores.

Considerando-se o grau de titulação do docente de carreira, no início de 1991, vê-se que não era possível, na época, ter como critério um grau de titulação que fosse superior à especialização, pois esta era a titulação mais elevada predominante dos professores da UNIVILLE.

QUADRO 24 - Titulação do docente de carreira da UNIVILLE em 1991.

TITULAÇÃO	Nº	%
- DOUTORADO	2	0,88
- MESTRE	23	10,13
- MESTRANDO	17	7,49
- ESPECIALISTA	124	54,63
- GRADUADO	61	26,87
TOTAL	227	100,00

FONTE: Relatório Geral de Disciplinas e Professores.

Pelo perfil de titulação docente, no período considerado, pode-se dizer que o CEPE tinha uma composição que congregava um percentual maior de mestres, por exemplo, do que o percentual deles em relação a todo o corpo docente em seu conjunto. No entanto, com este perfil de titulação, não se poderia esperar um comprometimento mais intenso com a produção de conhecimento, pois esta tem estreita relação com o grau de titulação docente.

Tomando-se por parâmetro a principal atividade profissional dos conselheiros do CEPE, dentre os ocupantes de cargos preenchidos por via eletiva e por nomeação, vê-se que predominam os representantes que tem carreira de professor.

QUADRO 25 - Principal atividade profissional dos conselheiros do CEPE, considerando-se a forma de preenchimento do cargo que ocupa na UNIVILLE.

PRINCIPAL ATIVIDADE PROFISSIONAL	FORMAS DE PREENCHIMENTO DO CARGO QUE OCUPA NA UNIVILLE			
	POR ELEIÇÃO		POR NOMEAÇÃO	
	1990	1991-92	1990	1991-92
- DOCÊNCIA	9	9	3	3
- PROFISSÃO LIBERAL	1	-	-	-
- EXERCÍCIO DE CARGO EM EMPRESA OU A PRÓPRIA PROFISSÃO DE FORMAÇÃO	2	3	1	1
TOTAL	12	12	4	4

FONTE: Atas do CEPE e Dados de Observação Pessoal.

Relacionando-se este dado ao perfil de titulação, vê-se que os conselheiros eram, na sua maioria, docentes com perfil voltado unicamente para o ensino técnico e profissional⁸⁰. Em segundo plano estava o docente com perfil mais voltado para o exercício da profissão fora da UNIVILLE, sendo a docência uma atividade complementar. Este segundo perfil referia-se unicamente aos conselheiros ocupantes de cargos por via eletiva. Caracterizou-se como ênfase da Administração Central da Instituição, pelo menos em relação aos conselheiros do CEPE, nomear, para estes cargos, docentes com maior grau de titulação. Esta ênfase é compatível com o próprio conteúdo do Projeto UNVILLLE, na medida em que este postula para o papel do docente não só o ensino, mas também a pesquisa e a extensão. Neste sentido, um maior grau de titulação, nos cargos ocupados via nomeação, poderia indicar uma expectativa

de que estes docentes pudessem fomentar na Instituição um maior comprometimento com o Projeto da universidade em gestação, na medida em que faziam parte da estrutura de apoio ligada à Administração Central.

Cabe destacar nesta composição do CEPE que 17 dos 21 membros são docentes por contingência de uma situação estrutural, engendrada pelo regimento em vigor. Isto parece indicar o predomínio, na época de sua elaboração, de orientações normativas referentes ao estabelecimento de uma hierarquia acadêmica, que atribuía aos docentes maior responsabilidade pelo cumprimento das funções a que a Instituição deveria se voltar. Do ponto de vista meramente formal, esta hierarquia poderia ser considerada como expressão de um poder específico: o poder acadêmico. No interesse de uma melhoria na qualificação docente - seja por meio de titulação, seja pela capacitação em todos os níveis, seja pela promoção de condições de exercício das funções acadêmicas de forma mais efetiva - o critério de maior participação do docente na composição do CEPE poderia ensejar uma maior consolidação do poder acadêmico na UNIVILLE.

Outro aspecto interessante a considerar diz respeito a não existência de representação do segmento dos funcionários, nem do segmento dos professores enquanto categorias funcionais. Neste ponto, a estrutura de composição do CEPE pode ser caracterizada como apropriada à sua natureza essencialmente acadêmica, na medida em que a representação de interesse de categoria funcional enseja uma maior influência do poder corporativo sobre as decisões de caráter acadêmico. Evidentemente, para a tomada de decisões

acadêmicas se faz necessário contemplar os problemas e dificuldades das categorias funcionais, seja no âmbito intra-ou extra-institucional. No entanto, isso não corresponde a uma necessidade de participação deste tipo de representação numa instância de natureza acadêmica, tal como é o CEPE, pois corre-se o risco de se maximizar o perigo de confundir as diversas formas de representação.

Levando-se em conta as condições relativos à necessidade de democratização do poder acadêmico, para que a "hierarquia do mérito" não se submeta ao regime do "mandarinato universitário" (GIANNOTTI, 1987), a estrutura de representação do CEPE indica que sua estreita relação com o poder executivo da Instituição, em todos os níveis, pode ser preocupante. A preocupação diz respeito ao fato de o poder executivo ter sob a sua autoridade e responsabilidade uma estrutura de execução de tarefas de caráter burocrático e corporativo. A tendência dos ocupantes de cargos da estrutura burocrática é lutar pela preservação dos espaços de poder conquistados; já a estrutura corporativa luta por posições credencialistas. Neste sentido, o CEPE, enquanto instância máxima de decisão em assuntos acadêmicos, arrisca descaracterizar-se, por força da influência do poder burocrático e corporativo (GIANNOTTI, 1987). Esta hipótese baseia-se na noção de que, dado o limitado grau de qualificação acadêmica do corpo docente, que continua voltado predominantemente para o ensino - para a mera reprodução do conhecimento - as propostas de fortalecimento do poder acadêmico podem constituir-lhe uma ameaça pois seu perfil acadêmico não se enquadra ao novo contexto normativo da Instituição.

ção.

Considerando-se a vinculação entre exercício do poder e o consentimento daqueles que o legitimam, pode-se dizer que os detentores de posições de mando - quer as ocupem por via eletiva ou por nomeação - representam uma base de consentimento. Esta base, por sua vez, funda-se numa identificação entre a vontade política do representado e a do representante, ou numa expectativa de pressumíveis interesses a que o representante possa corresponder com respostas.

Assim, a não existência de um critério formal de capacitação para o exercício da atribuição política de conselheiro pode fazer com que os ocupantes de cargo, por via eletiva ou por nomeação sujeitem as decisões do CEPE aos interesses particulares ou de grupo. Isto pode ocorrer na medida em que a legitimidade destes conselheiros, depende da resposta política que dão aos representados, independentemente do conteúdo normativo desta resposta estar ou não a serviço do cumprimento de tarefas públicas da Instituição.

Neste sentido, é que o poder acadêmico pode ser corroído. Portanto, o problema não estaria tanto na estrutura de composição do CEPE, mas nos critérios (conteúdos) adotados para a participação nessa esfera de poder.

D - O ARRANJO DE PODERES NA DEFINIÇÃO DA POLÍTICA INSTITUCIONAL DE TRANSFORMAÇÃO DA FURJ EM UNIVILLE

A escolha do Projeto UNIVILLE, para constituir foco de estudo da articulação entre vontade política e representação na UNIVILLE deveu-se principalmente a dois aspectos; por um lado, pela compreensão de que os fundamentos do Projeto UNIVILLE apontavam para uma preocupação com a transformação da Instituição, passando de mera reprodutora do conhecimento para a condição de geradora de novos conhecimentos. Segundo esta compreensão, o Projeto UNIVILLE parecia ter a clara intenção de fazer com que a nova universidade cumprisse tarefas públicas relevantes, do ponto de vista de sua natureza especificamente acadêmica. Por outro lado, relevava-se o fato de que seu processo de elaboração deveu-se predominantemente à iniciativa e motivação do grupo que trabalhava na Administração Central, nas suas duas últimas gestões⁸¹.

Esta característica da situação de sua elaboração, contraposta a seu conteúdo, indicava que, apesar de ele ter projetado a emergência do poder acadêmico na Instituição, este tipo de poder não tinha surgido como resultado de um processo de reflexão generalizada dos segmentos internos, mas como contingência de uma condição estrutural e histórica dos mecanismos institucionais de representação coletiva.

Em tese, os dois mecanismos de representação coletiva, que mais se relacionaram à política de transformação da FURJ em UNIVILLE, eram o CEPE, por sua natureza acadêmica, e a própria Administração Central, por ter sido ela eleita pelo voto direto.

Estas duas instâncias de representação coletiva foram então tomadas, neste estudo, como objeto central de análise.

A análise destas duas formas de representação coletiva - uma colegiada e com competência legislativa, e outra não colegiada e com atribuições executivas - serviu, pois, para avaliar o papel do arranjo de poderes no tocante à formação da política de transformação em universidade.

O jogo dos poderes (burocrático, corporativo e acadêmico), na definição dos rumos da UNIVILLE, pode ser identificado pela análise das situações relacionadas à elaboração e socialização do conteúdo do Projeto UNIVILLE, em contraponto ao direcionamento do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, no mesmo período.

Considerando-se a variedade de assuntos e decisões que obtiveram espaço de expressão neste Conselho, recebem destaque aqui apenas aqueles que mais se relacionaram com o processo de elaboração e socialização do conteúdo do Projeto. A escolha desta ênfase deve-se a que o Projeto UNIVILLE apresentou-se como elemento definidor de um novo contexto normativo para a comunidade interna da FURJ/UNIVILLE, influenciando sua tendência de vontade política em relação aos rumos institucionais. Além disso, estabeleceu parâmetros para a vigência de uma nova ordem institucional, à qual a comunidade interna teria que se adequar.

1. A relação do CEPE com o Projeto UNIVILLE

Em 1991, época em que se iniciou a elaboração do Projeto UNIVILLE, cinco dos 21 membros do CEPE faziam parte de sua Comissão de Elaboração, seja diretamente, via execução, quer indiretamente, pelo exercício de cargo de Diretoria junto à Administração Central. Este fato poderia expressar uma estreita vinculação do CEPE com o Projeto UNIVILLE, mas não foi o que ocorreu. As atas do CEPE, no período considerado, mostram que o Projeto UNIVILLE não foi objeto de análise do Conselho. A única iniciativa neste sentido diz respeito à aprovação pelo CEPE do conteúdo do item "Concepção da Universidade", contemplado na Carta Consulta, documento que antecedeu o Projeto. Entretanto, esta aprovação ocorreu após o protocolo deste documento pelo CFE, demonstrando que a apreciação do CEPE deu-se depois da institucionalização do documento, o que dificultaria mudanças mais significativas no seu conteúdo, caso estas tivessem sido apresentadas pelos conselheiros⁸². O Projeto só entrava na pauta na condição de informativo sobre seu andamento, processo legal, acompanhamento pelo CFE; enfim, fazia parte dos informes. Além deste fato, acrescenta-se outro: a Coordenação Executiva do Projeto UNIVILLE não fazia parte da estrutura de representação do CEPE. Durante toda a elaboração do Projeto não houve iniciativa alguma de modificar tal situação, não tendo sequer sido levantada qualquer objeção a respeito. Alguns dados documentais colhidos nas atas de suas reuniões demonstram a forma distanciada com que o Projeto UNIVILLE era tratado dentro do CEPE:

1) Em 07/05/91, um ano e um mês após a instalação do CEPE na FURJ, a Diretora Geral compareceu à reunião do CEPE e apresentou um relato dos trabalhos da Comissão de Acompanhamento da UNIVILLE realizados naquela semana. Agradeceu o apoio obtido para a instalação da referida Comissão e pediu a colaboração de todos em prol do Projeto UNIVILLE⁸³.

2) Em 13/12/90 a nova Diretoria Geral Eleita comparecera à reunião do CEPE para, entre outras coisas, comunicar sua viagem à Brasília, para entregar a Carta Consulta que seria relatada em março de 1991⁸⁴.

3) Em 30/05/91, o CEPE foi informado sobre a instalação da Comissão de Acompanhamento do Projeto UNIVILLE, sendo apresentada solicitação da sua Coordenação Executiva para que os conselheiros indicassem mestres e doutores que pudessem ter interesse em integrar o corpo de docentes da UNIVILLE, na condição de professor-associado⁸⁵.

4) Em 01/08/91, a Presidente do CEPE fez um relato aos conselheiros sobre a visita da Comissão de Acompanhamento do Projeto UNIVILLE, informando que a mesma retornaria em 28 e 29/08, e que o processo deveria ser protocolado no CFE em 30/09⁸⁶.

5) Em 03/10/91, a presidente do CEPE comunicou aos conselheiros sua ida, com a Diretoria Geral à Bragança Paulista, onde seriam discutidas, com a relatora do Projeto junto ao CFE as alterações necessárias para protocolá-lo no CFE. Saliou ainda que a equipe de elaboração havia feito grande esforço para conseguir concluí-lo em tempo hábil⁸⁷.

6) Em 05/12/91, o CEPE foi informado, através de sua Presidência, que o Projeto UNIVILLE havia sido aprovado. Na ata desta reunião, nada constou a respeito de discussões acerca de encaminhamentos futuros e papel do CEPE neste processo⁸⁸.

7) Em 06/02/92, os dois novos cursos propostos no Projeto UNIVILLE foram objeto de apelo de sua Presidência, no sentido de atendê-los de forma a tornarem-se cursos de excelência. Informou que seria organizada uma comissão de trabalho para planejar sua instalação⁸⁹. Tornar os novos cursos áreas de excelência institucional seria objeto de políticas institucionais, o que se configuraria como âmbito de competência do CEPE e, neste sentido, deveria passar por sua apreciação. Nas atas, não consta discussão acerca do assunto. Esta decisão foi, pois, prerrogativa exclusiva da Comissão de Elaboração do Projeto UNIVILLE, revelando a extensão do poder político da Administração Central na definição dos rumos institucionais.

2. Algumas experiências de socialização do projeto UNIVILLE

Outro aspecto significativo na definição dos rumos institucionais diz respeito ao modo como foram sendo construídos os fundamentos teóricos da Proposta Pedagógica do Projeto UNIVILLE. Esta baseou-se na experiência que a Instituição estava vivendo a partir dos cursos de aperfeiçoamento docente, ministrados pelo Professor Pedro Demo, em fevereiro e julho de 1991.

Este curso atingiu aproximadamente cinquenta professores da Instituição. As idéias nele apresentadas, bem como as reuniões do referido professor com o grupo elaborador do Projeto UNIVILLE refletiram-se na aceitação da pesquisa como um princípio educativo, o que foi contemplado no Projeto.

A busca de articulação entre ensino e pesquisa, a partir das experiências em sala de aula, levaram muitos professores a modificar suas estratégias de ensino e métodos de avaliação da aprendizagem, exigindo mais leitura e produção dos alunos.

A aplicação destas idéias, de modo sistemático e sem acompanhamento, mostrou a autonomia dos professores da FURJ em relação ao direcionamento de suas disciplinas e a falta de articulação dentro dos cursos.

A mudança provocada por estas experiências, sem uma contrapartida em termos de avaliação do processo de ensino-aprendizagem, levou a Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão a iniciar reuniões com estes professores, no sentido de diagnosticar dificuldades de operacionalização da nova Proposta Pedagógica.

Em síntese, estas reuniões serviram para: constatar dificuldades relativas ao perfil do estudante da FURJ, identificando-o sobretudo como "trabalhador que estuda"; revelar, o perfil do professor da FURJ, isto é, "reprodutor do conhecimento existente"; indicar a existência de uma situação institucional onde o professor não produzia por falta de condições infra-estruturais e de instrumentação científica, e não conseguia melhorar estas condições, porque não produzia. Como ponto forte, foram reconhecidas a dedicação do corpo docente e a força de vontade do estudante-

trabalhador.

Todo este processo acabou por desdobrar-se na indicação, pela Direção Geral, de dois professores, um da Comissão de Elaboração do Projeto UNIVILLE, e outro até então não vinculado ao mesmo, para elaborarem um "Programa de Fomento à Produção Científica". Estes entenderam que tal Programa deveria estar alicerçado num Plano mais amplo, que englobasse o planejamento de todas as atividades acadêmicas e, assim, formularam o "Plano Estratégico de Atividades Acadêmicas da FURJ/UNIVILLE". Em linhas gerais, este Plano tinha por objetivo apresentar à comunidade interna um diagnóstico da situação institucional, frente às necessidades sentidas para viabilizar seu projeto de universidade. O documento baseava-se na preocupação emergente de se estabelecer condições adequadas para o exercício da docência, da pesquisa e da extensão pelos departamentos. Adicionalmente ao diagnóstico institucional, o Plano apresentava propostas de operacionalização, reservando espaços em branco para que a comunidade interna pudesse quantificar necessidades listadas e metas propostas. Segundo formulação de um de seus elaboradores, em um encontro feito para sua discussão, o Plano se resumia ao seguinte:

"O Plano estratégico é composto de dois planos: um de fomento e outro de socialização. Cada um deles tem uma série de estratégias que seriam a operacionalização deste objetivo, ou seja, como a gente vai conseguir chegar lá. A primeira parte aborda a questão de cada departamento que, de posse do conhecimento dos seus docentes, das experiências adquiridas em pesquisa ou não, possa atribuir um valor estimativo de possibilidades de fazer pesquisa nas suas áreas de atuação, através de contatos com docentes que o integram. Em seguida, pediu-se que fossem quantificadas as ne-

cessidades infra-estruturais para a viabilização da estimativa proposta. O Programa de Fomento à Produção Científica seria na verdade, um embrião deste Plano. Para o desenvolvimento desse Programa faz-se necessário diagnosticar o potencial interno para trabalhar com pesquisa: [identificando] os professores interessados e que dispõem de tempo para tal atividade. O Programa deverá contemplar, entre outras coisas, estratégias para se conseguir recursos financeiros, seja através de órgãos fomentadores, seja através da interação universidade-empresa, universidade serviço-público, ou outra. Pretende-se viabilizar condições para que os departamentos possam fazer pesquisa". 90

Com este Plano, seus elaboradores esperavam comprometer e obter subsídios da comunidade interna para a criação do Programa. Foi neste sentido que, acrescido a seu nome, colocaram a expressão "uma proposta para discussão". O primeiro Relatório de reuniões realizadas para sua discussão, datado de 03/11/1991, já justificava tal expressão:

"[...] o Plano Estratégico foi aprovado com a ressalva de ser apresentado à comunidade interna sob a forma de uma "proposta para discussão". Essa ressalva foi feita devido a dois fatores:

1) O Plano conta com atividades que só poderão ser realizadas a médio prazo, fato que não se coaduna com a possível expectativa imediatista que se possa gerar em torno dele;

2) Entendeu-se que somente com a contribuição de todos os envolvidos é que se poderia implementar ações acadêmicas que espelhem nossas reais potencialidades de trabalho".

Em 18 de outubro de 1991, uma cópia deste Plano foi encaminhada a todos os docentes da Instituição (incluindo-se os docentes do Colégio de Aplicação), DCE, coordenações e chefias de unidade em todos os níveis. Uma carta de apresentação da Direção

Geral foi anexada, informando do que se tratava e solicitando que os departamentos promovessem uma discussão sobre seu conteúdo.

Entre 18/10 a 27/11/91 foram realizadas cinco reuniões coordenadas pelos professores elaboradores, com o objetivo de discutir o documento com os segmentos internos.

Os elaboradores do Plano entendiam que a Instituição deveria se auto-sustentar, buscando recursos através de uma atuação mais efetiva dos departamentos na prestação de serviços, na pesquisa e na extensão. Acreditavam que os professores pudessem, num primeiro momento, apresentar projetos mais aplicáveis, a serem financiados pelos setores de apoio. Parte do dinheiro ganho com a comercialização destes projetos deveria constituir um Fundo de Apoio à Pesquisa, para viabilizar a realização de pesquisas básicas. Colocavam como necessidade imediata a elaboração de propostas sobre os critérios para escolha das linhas de pesquisa a serem priorizadas pelos departamentos, com vistas ao seu financiamento externo.

Julgavam que o docente da UNIVILLE poderia ser melhor aproveitado dentro da Instituição, via participação nos cursos de pós-graduação ministrados pela Instituição, através de "pacotes prontos" conveniados com outras instituições. Entendiam que esta participação contribuiria para melhorar a renda dos mesmos, já que nos cursos de pós-graduação os docentes eram remunerados com base em sua qualificação, enquanto na graduação era por salário-base único.

Propunham que os professores formassem comissões para a avaliação das propostas de projetos, identificando potencialida-

des de atuação departamental.

Estes encontros revelaram a visão dos professores e funcionários, mais estreitamente ligados a atividades acadêmicas, sobre os problemas que estariam dificultando o processo de transição, bem como suas expectativas de solução.

De forma geral, estes docentes estavam interessados em modificar o papel do departamento, ampliando suas funções docentes, com o exercício efetivo de atividades de pesquisa e extensão, o que não estava sendo possível até então. No seu entendimento, esta impossibilidade devia-se principalmente a:

- 1) carência de um regime de trabalho que possibilitasse o exercício de tais tarefas⁹¹;
- 2) carência de instrumentação científica para a elaboração de projetos de pesquisa⁹²;
- 3) falta de infra-estrutura de apoio no departamento⁹³.

Nestes encontros, os docentes puderam também externalizar seus ressentimentos em relação à força política que estaria sendo dada, no Plano, aos setores ligados à Administração Central, entendendo que isso apontava para uma inversão na ordem de atribuições. Os elaboradores, por sua vez, entendiam que o comprometimento com o Plano possibilitaria a reversão dessa situação. Outros participantes entendiam esta inversão como fruto da especificidade da própria transição, devendo ser superada gradualmente, na medida em que a nova realidade universitária fosse sendo consolidada.

A idéia de fortificação dos departamentos, através de uma descentralização da política de pesquisa, levantou o problema do

corporativismo departamental, denominado de "ditadura da chefia de departamento" e "ditadura do coletivo", na avaliação dos projetos. Contra esta ameaça, enfatizaram a necessidade de se estabelecer um maior entrosamento entre os departamentos e a Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão, bem como de se discutir critérios para a definição de temas a serem objeto de pesquisa nos departamentos.

Estas reuniões parecem ter tido um caráter politizador, na medida em que nelas foram externalizadas as angústias dos participantes que, em conjunto, refletiram sobre seus problemas.

Um dos pontos mais polêmicos nessas reuniões foi o Plano de Carreira Docente, que na época havia sido enviado aos departamentos para discussão, críticas e sugestões. Para alguns, ele privilegiava o tempo de serviço em detrimento da capacidade do educador⁹⁴. Para outros, deveria agrupar os dois critérios até o período de enquadramento, passando depois deste período a congelar o critério de tempo de serviço⁹⁵.

O conteúdo destas reuniões, de acordo com o previsto e informado aos participantes, foi levado ao conhecimento dos três diretores integrantes da Administração Central. No entanto, sua continuidade, naquele ano, ficou comprometida, devido, entre outros, aos seguintes fatores:

- término do ano letivo;
- resistência de chefia de departamento em relação à seleção dos professores convidados para dela participar, porque, no seu entender, não respeitavam a estrutura formal de autoridade⁹⁶.

- entendimento da Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão de que o momento institucional não era apropriado para a estimulação de expectativas que, a curto prazo, não poderiam ser respondidas.

No final de 1991, o Professor Pedro Demo retornou à UNIVILLE, para ministrar outro curso de aperfeiçoamento, tendo o resultado da experiência sido debatido com ele. No seu entender, a Direção Geral deveria colocar em prática o Plano apresentado, dirigindo ações no sentido de promover as condições de sua implementação. No entanto, não havia clareza sobre o modo de viabilizá-lo a partir da situação institucional real. Foi decidido então que o Plano Estratégico deveria aguardar até um momento mais apropriado, quando houvesse maior maturidade sobre a questão, formas de acompanhamento e critérios de avaliação. Muitas propostas contidas neste Plano acabaram por constituir metas do Projeto UNIVILLE.

3. A inversão de competências das formas de representação coletiva da UNIVILLE

Apesar do significado político destas experiências relatadas, não foi encontrado nas atas do CEPE alusão alguma a elas. Pela leitura das atas, tem-se a impressão de que este processo não ocorreu na mesma instituição. Elas só mostram que a realização dos referidos cursos com o Prof. Pedro Demo foi informada aos conselheiros, no sentido de divulgá-la. Considerando-se que a

realização destes cursos, bem como seus desdobramentos, não se deveram à execução de uma Política do Colegiado de Departamento, do Conselho Departamental ou do próprio CEPE, torna-se evidente que parte do papel legislador destes coube à Direção Geral, através de sua estrutura de apoio. Muito embora o objetivo fosse a apresentação do Plano Estratégico ao CEPE, para sua apreciação, a forma como o processo foi conduzido caracterizou um distanciamento deste conselho em relação à dinâmica institucional da época.

No início do ano letivo de 1992, já com o Projeto UNIVILLE aprovado e passando, pois, pela fase da autorização de sua implantação, a Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão entendeu ser necessário retomar a estratégia de reuniões, como ocorrera para a discussão da proposta do Plano Estratégico. Resolveu então começar pela discussão do Projeto UNIVILLE. Neste intuito iniciou um trabalho de reflexão com um grupo de professores que, sob seu convite e organização, começaram a se reunir aos sábados. Em reunião do CEPE, de 21/05/92, esta Direção ressaltou sua satisfação de entender que a UNIVILLE estava se consolidando. E reportou-se aos encontros com este grupo de professores, que em sua última reunião havia se comprometido a divulgar o Projeto UNIVILLE nas salas de aula⁹⁷.

Em 04/06/92, a Presidência do CEPE voltou a ressaltar a importância dos Encontros com os professores, convidando os membros deste Conselho a também participar. Do último Encontro, realizado em 06/06, surgiu a proposta de se organizar um seminário, com o objetivo de discutir as questões referentes à criação de uma universidade. O grupo entendia que seriam necessárias várias

etapas, cada qual enfatizando um aspecto da questão. Para a primeira etapa, foi sugerido o tema "Concepção de Universidade". Este seminário foi realizado então em agosto de 1992 sob a denominação "UNIVILLE: Nosso desafio". O seminário foi aberto à toda a comunidade acadêmica, e o CEPE autorizou a dispensa das aulas nos dias de sua realização.

Na reunião seguinte, a Presidente comunicou aos conselheiros o resultado de uma avaliação do seminário. Informou que a etapa seguinte versaria sobre Avaliação Institucional⁹⁸. O tema foi escolhido em função de se entender que era necessário primeiramente discutir critérios de avaliação para somente depois discutir parâmetros para o Projeto Pedagógico e assuntos pertinentes. Esta segunda etapa não foi realizada, mas o assunto de que trataria tornou-se objeto de um Projeto de Pesquisa.

Desde o início de 1992, um professor, do grupo elaborador do Plano Estratégico e também integrante da Comissão de Elaboração do Projeto UNIVILLE, foi designado para elaborar um Projeto de Avaliação, que constituía uma das metas do Projeto UNIVILLE. Em julho de 1992, um grupo de professores do Departamento de Ciências Sociais apresentava ao CEPE o Relatório do Projeto de Reestruturação do Curso de História, que tinha como um de seus objetivos realizar uma experiência-piloto de avaliação de curso, que poderia vir a ser integrada a um Projeto de Avaliação Institucional de dimensões mais amplas. Durante os meses de junho e julho, os dois projetos de avaliação foram integrados, consolidando-se num terceiro Projeto, que foi levado ao CEPE e ao Conselho de Administração, sendo aprovado e recebendo apoio da Admi-

nistração Central para sua viabilização.

O Projeto propunha-se a "[...] gerar subsídios para a construção de um processo participativo de formulação e implementação de políticas de avaliação"⁹⁹.

Segundo o grupo elaborador, seus integrantes haviam chegado a este objetivo a partir das seguintes premissas:

- haver uma pluralidade de interesses e expectativas sociais sobre qual o papel da universidade e, por isso, deveriam ser externalizados e confrontados numa discussão pública, entendida como discussão de um projeto político para a universidade;
- a qualidade e a democracia na universidade constituíam o fundamento comum de qualquer projeto político que disputasse um espaço de legitimação na sociedade;
- a avaliação da qualidade da universidade passava pela especificidade de cada instituição que deveria estar contemplada no seu Projeto Político Institucional;
- a efetividade das respostas da Instituição, no voltar-se para a sociedade, deveria ser o ponto de confrontação das avaliações específicas;
- a avaliação passaria pelas respostas às perguntas: o que a sociedade pode esperar de uma universidade específica e em que medida e de que forma esta universidade pode responder a estas expectativas.

A partir destas premissas, entendiam os elaborados que o conteúdo proposto no Projeto UNIVILLE constituiria o compromisso da UNIVILLE com a sociedade, e que este Projeto de Avaliação de-

veria apresentar-se como um diagnóstico institucional do momento de transição, para a partir daí ser possível construir uma Política de Avaliação Institucional.

O Projeto definia dois momentos de análise. O primeiro, de identificação das condições materiais e sociais relacionadas às práticas da Instituição, as quais seriam tomadas como parâmetros de confrontação com o conteúdo proposto no Projeto UNIVILLE, com o objetivo de apontar as dificuldades, os estrangulamentos e as potencialidades a serem realizadas. O segundo momento seria então de construção de mecanismos institucionais viabilizadores de um processo participativo de geração de políticas de avaliação, com base no diagnóstico elaborado no primeiro momento.

A aprovação deste Projeto pelos conselhos ficou condicionada a uma avaliação periódica do andamento de sua execução. Apesar de caracterizar-se como processo de geração de uma política acadêmica - a Política de Avaliação - o grupo elaborador não se constituiu como comissão de trabalho deste Conselho, tendo suas tarefas caracterizadas como parte da implementação do Projeto UNIVILLE, continuando, portanto, subordinado à Administração Central.

O conteúdo dos assuntos discutidos no CEPE mostrou-se pertinente aos tópicos sobre os quais o Projeto UNIVILLE apresentou propostas. No entanto, o CEPE não foi o principal órgão agenciador desse processo. A normatização necessária à viabilização de alguns pontos do Projeto UNIVILLE, era levada ao CEPE pela sua Presidente e, pelos conselheiros integrantes da Comissão de Elaboração. No entanto, esta Comissão estava subordinada à Adminis-

tração Central e não ao órgão colegiado de caráter acadêmico. Embora houvesse a participação de conselheiros provenientes de funções executivas na Administração Central e, portanto, cientes, na sua área, das necessidades do Projeto, este não constituiu uma política acadêmica coletivamente construída. Pelo contrário, constituiu uma política acadêmica construída a partir da concepção de uma gestão da Administração Central.

Esta constatação não desqualifica o mérito do conteúdo do Projeto UNIVILLE, notoriamente preocupado com a emergência do poder acadêmico na Instituição. Entretanto, o que está em questão neste estudo não é o mérito do Projeto, mas o perigo pelo qual uma instituição, de mesma natureza e objetivos, possa passar em função de este poder acadêmico emergente não estar democratizado.

A não democratização deste poder acadêmico emergente manifestou-se no fato de a Política Institucional da futura UNIVILLE não estar sendo estabelecida a partir de uma construção feita por uma representação coletiva que articulasse a representação colegiada de caráter legislativo, existente nos conselhos, à representação não colegiada, de natureza executiva, constituinte do poder da Administração Central.

Entendendo-se o Projeto UNIVILLE como uma Política Institucional, pode-se dizer que a definição dos rumos institucionais, estabelecida no período considerado, foi prerrogativa predominante da Administração Central e não do CEPE. A própria forma de elaboração e processo de implantação gradual do Projeto UNIVILLE aponta neste sentido. Por um lado, percebe-se a resistência dos conselheiros em direcionar uma ação efetiva no sentido de atri-

buir ao conteúdo do Projeto em elaboração um juízo sobre quais deveriam ser os novos rumos institucionais. Sendo uma instância de representação coletiva em assuntos acadêmicos, esperava-se que pudesse se constituir em porta-voz do poder acadêmico, exercendo uma capacidade de estabelecer a vinculação necessária entre saber especializado e vontade política democrática, no sentido de construção de uma universidade com base num poder acadêmico democratizado.

Por outro lado, a forma de condução da Administração Central, que tomou para si, através de sua estrutura de apoio direto, a tarefa de elaboração do Projeto, mostra que o processo se deu à revelia da maturação necessária para que as resistências internas pudessem vir a tona, serem tematizadas e canalizadas num projeto coletivo.

Portanto, a forma como se deu este processo poderia ter manifestado um conflito aberto acerca das perspectivas de ação. Como isso não ocorreu, permaneceu um conflito potencial. A Administração Central gerenciou pois este conflito potencial, através da ampliação de sua estrutura direta de apoio, a qual, embora não necessariamente representativa das diversas forças políticas que operavam na Instituição, participou muito mais efetivamente da definição dos rumos institucionais.

Sem dúvida alguma, as exigências apresentadas pelo CFE, bem como os reduzidos prazos para seu cumprimento, foram fatores que contribuíram para que o Projeto se distanciasse da pauta de discussão do CEPE.

Além disso, parece mesmo que a comunidade interna e a Administração Central não tinham ainda clareza do importante papel deste Conselho, em termos de estabelecimento das políticas institucionais. Esta interpretação pode ser fundamentada com a análise de uma situação, ocorrida no segundo semestre de 1991, quando, numa Assembléia Geral de Professores, o Projeto UNIVILLE foi apresentado aos docentes da Instituição, com o objetivo de se discutir uma proposta de reestruturação administrativa a ser contemplada no mesmo. A proposta da Comissão de Elaboração era diminuir o número de departamentos, agrupando áreas de conhecimento de maior afinidade, como, por exemplo, os departamentos de administração e ciências contábeis. Houve, por parte dos professores, uma resistência geral a esta proposta. Propunha-se também a eliminação de um nível de Administração, a saber, o nível intermediário, constituído pelas diretorias de faculdade. Esta já não teve resistências significativas, pois se entendia que, com isso, os departamentos sairiam fortalecidos politicamente. Ali se evidenciava o poder burocrático em ação, pois não se estava discutindo se esta ou aquela forma de estruturação era a mais adequada para produzir um resultado desejado anteriormente definido de forma coletiva. Ou seja, o que se estava discutindo não dizia respeito à definição de um dado tipo de "ratio" para a Instituição, mas uma forma pela qual cada unidade básica pudesse ter mais participação no poder de defini-la. Apesar de o fato ter sido relevante, pois apontava para a necessidade de se estabelecer uma reestruturação administrativa, o CEPE não foi acionado para apreciar as propostas formuladas.

Embora o Projeto UNIVILLE não tenha sido discutido pelo CEPE, alguns conteúdos relativos à sua viabilização foram objeto de normatização deste Conselho. Entretanto, isso não ocorreu sobre o pano de fundo do Projeto em si, mas sobre questões que deveriam ser tratadas em função de sua competência específica. De modo geral, pela análise cronológica dos conteúdos de suas atas, verifica-se que a maior parte dos assuntos discutidos era fruto da necessidade de regulação de problemas concretos que chegavam a este Conselho, cuja resolução dependia de parâmetros institucionalizados via normatização. Em função disso, a ação do CEPE, apesar de seu caráter estatutário e regimental essencialmente legislativo, priorizou a resolução de situações cotidianas, mais diretamente ligadas à viabilização das atividades acadêmicas, levando em conta os aspectos jurídicos a que estavam sujeitas. Em contrapartida, apesar de a competência legal da Administração Central estar no âmbito do poder executivo, ela voltou-se para a construção de um cenário futuro para a Instituição, consubstanciado no Projeto UNIVILLE. Neste sentido, as queixas que se ouvia na época, relativas à morosidade do processo decisório são passíveis de melhor compreensão, pois o dia-a-dia da Instituição dependia de uma série de instâncias coletivas, enquanto seu futuro estava sendo planejado e iniciado através das ações da Administração Central.

Esta situação tinha relação com o fato de o CEPE estar sendo implantado, ou seja, de estar construindo seu próprio papel institucional. Parece que a construção deste papel não dependeu unicamente de suas atribuições regimentais. Houve nele um claro

direcionamento no sentido de criar mecanismos estruturais que pudessem equalizar os critérios de julgamento acerca dos mais variados problemas acadêmicos. Neste sentido, sua política de atuação poderia ser sintetizada pela preocupação em diminuir a amplitude de decisão das chefias de unidade, através da formalização de procedimentos e condutas institucionais. Voltou-se, portanto, para a desestruturação dos padrões tradicionais de tomada de decisão. Este processo é percebido através do caráter dos principais assuntos que foram objeto de sua regulamentação:

- afastamento docente para capacitação¹⁰⁰;
- credenciamento docente¹⁰¹;
- contratação de professores¹⁰².

Estes três assuntos dizem respeito, de diferentes maneiras, ao papel do docente na Instituição, definindo-lhe um perfil. Antes destas regulamentações, os critérios para afastamento e contratação não estavam formalizados. Cada departamento tinha autonomia decisória para defini-los. Isto implicava uma submissão das decisões acadêmicas ao processo político intradepartamental, a partir de uma base normativa particularizada que não correspondia necessariamente a uma construção coletiva acordada pelas representações políticas da Instituição. Neste sentido, cada unidade básica constituía um coletivo diferenciado, regido por bases normativas também diferenciadas, pois definidas a partir de processos políticos específicos. A regulamentação do afastamento e da contratação docente pelo CEPE impôs então limites a este processo.

Todas as três regulamentações demonstram o empenho do CEPE em exercer sua atribuição referente à definição de um perfil docente. Pelo conteúdo destas decisões, percebe-se que este Conselho procurou agir de forma incremental, evitando a definição de critérios que não contemplassem o perfil predominante do corpo docente da FURJ na época. Esta característica difere consideravelmente daquela expressa pelo conteúdo proposto no Projeto UNIVILLE, no qual o perfil docente está descolado da realidade institucional da época. Este fato pode ser atribuído a possíveis resistências, por parte da maioria dos conselheiros, em estabelecer critérios desvinculados da situação real de sua base de representação. Se esta interpretação procede, pode-se dizer que os rumos da Instituição, neste caso compreendidos pela definição de um perfil docente, ficaram comprometidos, em função do predomínio do poder burocrático e do poder corporativo no conteúdo de suas decisões. Em consequência disso, formalmente o CEPE agiu no sentido de estabelecer o espaço de exercício de um poder acadêmico. Na prática, refletida no conteúdo de suas decisões, mostrou-se inibido ante o domínio do poder burocrático e corporativo.

NOTAS

¹Cf. Regimento Interno, p.35.

²Ibid., artigo 126, p.46.

³Ibid., artigo 130, p.47.

⁴Ibid., artigo 131, p.47.

⁵Ibid., artigo 132, p.48.

⁶Ibid., artigo 139, p.50.

⁷Ibid., artigo 143, p.52.

⁸Ibid., artigo 148, p.53.

⁹Neste modelo, há três níveis de Administração: Superior, Intermediário e Básico. Na Administração Superior, encontram-se os órgãos colegiados superiores e a Administração Central. No nível básico, encontram-se os departamentos. Este modelo difere do modelo MUITO COMPLEXO, pela não existência de mais um nível, localizado entre a Administração Superior e a Administração Intermediária, onde se localizariam os Centros.

¹⁰Cf. Estatuto, artigo 39.

¹¹Ibid., artigo 12.

¹²Ibid., artigo 11.

¹³Cf. Regimento Interno, artigo 39.

¹⁴Cf. Decretos municipais nºs 5.560 e 5.661/87.

¹⁵Cf. Parecer nº 199/91 - Processo nº 23.001.000.465/90-95.

¹⁶Cf. Projeto UNIVILLE, p.4.

¹⁷Ibid., p.5.

¹⁸Ibid., p.7.

¹⁹Ibid., p.7.

²⁰Ibid., p.7.

²¹Ibid., p.7.

- 22 Esta Comissão foi formada no final de 1992, numa Assembléia Geral da UNIVILLE, sendo composta de representantes dos três segmentos internos.
- 23 Dentre elas está a aprovação do Plano de Carreira Docente, o Plano de Cargos e Salários, a modalidade de ensino de pós-graduação "stricto-sensu", a nova competência dos departamentos, a criação do Conselho Universitário, e a organização de sistemas de avaliação.
- 24 Cf. dados gerenciais, dezembro de 1989, s/p.
- 25 Ibid., s/p.
- 26 Cf. Regimento Interno, artigo 15, p.12.
- 27 Os valores que sugerem esta proximidade são: 38 (13,01%) da concordância forte contra 49 (16,78%) da discordância forte.
- 28 Isto é indicado pela atribuição de 9 escores (18%) tanto a concordância forte quanto à discordância forte.
- 29 Para a afirmação 8, a situação de proximidade é avaliada em função da obtenção de 16 escores (32%) de tendência à concordância e 18 escores (36%) de tendência à discordância. No caso da afirmação 1, a situação de proximidade é avaliada com base nos escores 11 (22,00%) contra 24 (48,00%) em relação àquelas duas posições de fraca intensidade.
- 30 A tendência a não aceitação desta posições pode ter dois significados: - que a universidade está garantindo a profissionalização e habilitação técnica dos profissionais que forma na graduação; ou - que esta garantia de profissionalização e habilitação técnica não lhe compete. A forma de estabelecimento da proposição no questionário não possibilita a identificação de qual destes dois significados é atribuído no caso de discordância.
- 31 A situação de proximidade é sugerida por 4 (22,22%) escores de concordância forte em relação a 2 (11,11%) escores de discordância forte.
- 32 Esta proximidade é sugerida pela atribuição de 5 (27,77%) dos escores para a tendência à concordância e 6 (33,33%) para tendência à discordância.
- 33 Os valores que sugerem esta proximidade são: 5 (27,77%) da tendência a concordar e 7 (38,88%) da tendência a discordar.
- 34 No segmento de professores sem funções técnico-administrativas esta situação de proximidade ocorre nas posições de forte intensidade.

- 350 empate é indicado pelos seguintes escores: 5 (27,77%) para a afirmação 7 e 4 (22,22%) em relação à afirmação 5, cada um ocorrendo igualmente nas duas posições de fraca intensidade a eles relacionadas.
- 360 empate na afirmação 7 é indicado pelo valor de 5 (27,77%) escores atribuídos às duas posições de fraca intensidade.
- 370 empate na afirmação 5 é demonstrado pelo valor de 4 (22,22%) escores atribuídos tanto para a tendência a concordar como para a tendência a discordar.
- 38A situação de proximidade é indicada por: 3 (9,09%) escores de concordância forte e 2 (6,06%) de discordância forte com a afirmação 6.
- 39Os valores que sugerem esta proximidade são os seguintes:

AFIRMAÇÃO	TENDÊNCIA A CONCORDAR	TENDÊNCIA A DISCORDAR
5	6 (18,18%)	5 (5,15%)
4	5 (15,15%)	6 (18,18%)
6	5 (15,15%)	6 (18,18%)

- 40 Esta tendência à desfavorabilidade é sugerida pelos valores 5 (15,15%) atribuídos à tendência a concordar e 8 (24,24%) obtidos para a tendência a discordar.
- 41 Cf. Regimento Interno, artigo 15.
- 42 São estes os representantes do corpo discente de cada faculdade (3) e um pai de aluno do Colégio de Aplicação (1). Cf. Regimento Interno, artigo 15, parágrafo único.
- 430 Diretor de Faculdade é o cargo correspondente à Direção de Faculdade, que é o "órgão executivo de coordenação, fiscalização e superintendência das atividades de cada Faculdade" Cf. Regimento Interno, artigo 27. é competência do Diretor de Faculdade:
- Administração, coordenação, supervisão e fiscalização das atividades da Faculdade. Ibid., artigo 29;
 - Encaminhamento à Direção Geral de proposta de:
 - a) admissão e dispensa de docentes, justificando-a Ibid., artigo 29, inciso IX;
 - b) projetos de cursos, eventos e outros. Ibid., artigo 29, inciso I;
 - c) proposta orçamentária anual. Ibid., artigo 29, inciso XI.
 - Constituição de comissão para execução de tarefas específicas. Ibid., artigo 29, inciso XVI;
 - Adoção, em caráter de urgência, de medidas no âmbito de competência do Conselho Departamental, submetendo-as à

ratificação. Ibid., artigo 29, inciso XVII.

44A Coordenação de Curso é o cargo diretivo do Colegiado de Curso que constitui um órgão de coordenação didática do curso de Graduação. Ibid., artigo 39. O colegiado de Curso é composto "por todos os docentes que ministram disciplinas do currículo pleno do respectivo curso, incluindo aqueles lotados em outros departamentos didático-científico da FURJ [que não ao que o curso está mais vinculado por força de sua área de conhecimentos específicos], bem como representantes discentes..." Ibid., artigo 39. É de competência do Coordenador de Curso:

- Presidência do Colegiado de Curso. Ibid., artigo 39, parágrafo 5º, inciso I;
- Acompanhamento, avaliação e controle da execução das atividades curriculares, "zelando pela qualidade e adequação do curso ao mercado de trabalho". Ibid., artigo 39, parágrafo 5º, inciso II;
- Supervisão e execução dos programas, "zelando pela atualização dos métodos didáticos". Ibid., artigo 39, parágrafo 5º, inciso III;
- Designação de grupos de trabalho, para estudo de questões relativas à coordenação didática. Ibid., artigo 39, parágrafo 5º, inciso IV.

45O diretor do Colégio de Aplicação tem a seu encargo a Direção do Colégio de Aplicação que constitui um órgão complementar, vinculado à Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão da FURJ. Este órgão é responsável pelo ensino de pré-escola, 1º e 2º graus e técnico. Ibid., artigos 42 e 43.

46O Diretor de Ensino, Pesquisa e Extensão tem por atribuição específica a Direção de Ensino [Pesquisa e Extensão]. É de competência do Diretor de Ensino [Pesquisa e Extensão]:

- promoção, orientação, coordenação e supervisão de todas as atividades acadêmicas. Ibid., artigo 23, inciso II;
- organização do planejamento global e anual da vida acadêmica, encaminhando-o às instâncias competentes para sua apreciação. Ibid., artigo 23, inciso III;
- análise das propostas curriculares bem como de suas alterações, emitindo parecer e encaminhamento às instâncias competentes para apreciação. Ibid., artigo 23, inciso IV;
- elaboração e proposição de normatização para o funcionamento dos órgãos complementares e suplementares, supervisionando suas atividades por intermédio da direção específica de cada um deles. Ibid., artigo 23, inciso V;
- proposição de normatização para atividades acadêmicas, com base no "melhor rendimento da estrutura". Ibid., artigo 23, inciso XII;
- substituição temporária do Diretor Administrativo [Financeiro]. Ibid., artigo 23, inciso I.

47 O Diretor Administrativo [financeiro] encabeça a Direção Administrativa [financeira]; É de competência do Diretor Administrativo [Financeiro]:

- a promoção, orientação, coordenação e supervisão das atividades administrativas e financeiras da FURJ. Ibid., artigo 24, inciso III;
- a elaboração da Proposta Orçamentária da FURJ. Ibid., artigo 24, inciso V;
- a fiscalização da execução do orçamento da FURJ, encaminhando à Direção Geral a prestação de contas. Ibid., artigo 24, inciso VI;
- o estabelecimento de atos normativos referentes ao uso dos recursos materiais da FURJ. Ibid., artigo 24, inciso VII;
- o zelo pelo aperfeiçoamento e melhoria do trabalho do pessoal administrativo. Ibid., artigo 24, inciso IX;
- o zelo pela conservação de bens móveis e imóveis da FURJ. Ibid., artigo 24, inciso X;
- a orientação e supervisão de obras. Ibid., artigo 24, inciso XIII.

48 O Coordenador do Setor de Pós-Graduação dirige "ex officio" ao Setor de Coordenação do Curso de Pós-Graduação, que é um órgão suplementar da FURJ. Enquanto órgão suplementar, tem o papel de "oferecer apoio didático-científico, bem como de natureza técnica e cultural, vinculando-se diretamente à Direção de Ensino [Pesquisa e Extensão]". Ibid., artigos 44 e 45.

49 A Coordenação do Setor de Apoio à Pesquisa e Extensão refere-se ao Setor de Extensão que é o órgão responsável pela coordenação da execução dos programas de extensão. Ibid., artigo 75. O Regimento Interno não informa a vinculação hierárquica do mesmo. Na prática está vinculado diretamente à Direção de Ensino [Pesquisa e Extensão]. Em outras partes do Regimento, este Setor é denominado "Setor de Pesquisa e Extensão Universitária". Ibid., artigos 72 e 75. Originalmente, o Setor tinha tarefas relativas à pesquisa e à extensão sendo denominado Setor de Apoio à Pesquisa e à Extensão. Em 1991, criou-se o Setor de Projeto, que passou gradativamente a assumir as tarefas relativas à pesquisa.

50 O Colégio Eleitoral da Faculdade é composto de:

- todos os professores com vinculação à Faculdade, com peso 5 na votação;
- todos os alunos regularmente matriculados nos cursos da Faculdade, com peso 5 na votação.

51 Ibid., artigo 28.

52 Ibid., artigo 28, parágrafo 1º.

53 Ibid., artigo 28, parágrafo 2º.

54 Ibid., artigo 29, inciso III.

55 Ibid., artigo 25, inciso I.

56 Ibid., artigo 25.

57 Ibid., artigo 25.

58 Ibid., artigo 39, parágrafo 1º.

59 Ibid., artigo 39, parágrafo 1º.

60 Ibid., artigo 39, parágrafo 2º.

61 Ibid., artigo 41.

62 Ibid., artigo 20.

63 Ibid., artigo 20, parágrafo único.

64 Ibid., artigo 20.

65 Ibid., artigo 20, parágrafo único.

66 Ibid., artigo 20.

67 Ibid., artigo 24, inciso I.

68 Ibid., artigo 24, inciso II.

69 Ibid., artigo 13, inciso I. O Conselho de Administração "é o órgão máximo de Administração da FURJ, de natureza consultiva, deliberativa e jurisdicional, funcionando ainda como instância superior de recursos no âmbito das Faculdades Integradas. Ibid., artigo 12.

O Conselho de Administração é composto por quinze membros, destes, três são conselheiros nomeados (Diretor Geral, Diretor Administrativo [financeiro] e Diretor de Ensino [Pesquisa e Extensão], sete indicados, três são representante do corpo docente (um de cada faculdade), três são representante do corpo discente (um de cada Faculdade), um é representante do corpo técnico-administrativo, e cinco são eleitos (Presidente da APP do Colégio de Aplicação, Diretores de Faculdades, Diretor do Colégio de Aplicação). Na sua presidência, tem à frente o Diretor Geral.

70 Ibid., artigo 17.

71 Colégio Eleitoral da FURJ é constituído por:

- todos os docentes do quadro permanente da FURJ, contratados há, no mínimo, três meses - com o peso 5;
- todos os alunos dos cursos de Graduação e do segundo grau do Colégio de Aplicação - com peso 4,5;
- todos os funcionários contratados há, no mínimo três meses - com peso 0,5. Ibid. artigo 19, parágrafo 3º.

72Ibid., artigo 19.

73Ibid., artigo 19, parágrafos 1º e 2º.

74Ibid., artigo 138.

75Ibid., artigos 139 e 140, inciso I.

76Ibid., artigos 28 a 41.

77Ibid., artigo 20, parágrafo único.

78Estes quatro papéis são:

- experiência fora da universidade;
- profissional de carreira da educação superior;
- produtor e socializador de conhecimentos;
- atualizador das exigências de conhecimento do mercado.

79Estes quadros consideram apenas a titulação dos conselheiros que tem cargos ocupados via eleição e nomeação, os quais constituem sua maioria.

80A caracterização profissional dos conselheiros indicou também, embora em grau bastante reduzido, a existência do docente com perfil "catedrático", ou seja, aquele que exerce como atividade profissional principal uma profissão liberal. Cruzando este dado com o de sua titulação, que foi somente de graduação, a evidência tornou-se ainda mais patente, na medida em que esta formação mínima não predispõe ao exercício de atividades de caráter científico, expressando uma concepção de educação superior baseada na mera transmissão de conhecimentos relacionados ao exercício de uma profissão.

811987/90 e 1990/93.

82Ata nº 05/90.

83Ata nº 20/91.

84Ata nº 14/90

85Ata nº 19/91 A categoria de professor-associado constituía, na época, uma forma alternativa de se promover atividades de pesquisa e extensão, valendo-se de professores não pertencentes ao quadro docente, mas que poderiam apresentar projetos em nome da Instituição na tentativa de comercializá-los ou obter-lhes financiamento. Com isso, a Instituição pretendia melhorar sua capacitação docente e discente, na medida em que estes poderiam trabalhar em conjunto com os associados. O informe acerca desta categoria demonstra o distanciamento deste Conselho da própria política de recursos humanos da transição, assunto que por

atribuição estatutária seria de sua competência definir.

86Ata nº 21/91.

87Ata nº 24/91.

88Ata nº 26/91.

89Ata nº 28/91.

90Relatório da reunião do dia 31/10/1991.

91Relatório da reunião do dia 18/10/1991.

92Relatório da reunião do dia 18/10/1991.

93Relatório da reunião do dia 31/10/1991.

94Reunião de 31/10/1991.

95Reunião de 31/11/1991.

96O critério adotado para seleção dos participantes foi principalmente a participação do docente nos cursos ministrados pelo Professor Pedro Demo.

97Ata nº 34/92.

98Ata nº 38/92.

99Projeto de Avaliação Institucional da FURJ/UNIVILLE, agosto de 1992.

100Atas nºs 01/90; 26/91; 27/91; 28/92 e Res. 01/92/CEPE.

101Atas nºs 01, 02, 03, 06, 07, 08, 10, 11 e 15/90; 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26 e 27/91; 32, 33, 34 e 35/92; e Res. 01/90/CEPE.

102Atas nºs 15 e 17/91; 35/92, Res. nº 02/91/CEPE; e Res. nº 05/91/CEPE.

CAPÍTULO V

CONCLUSÕES

O estudo das principais questões teórico-metodológicas pertinentes aos fundamentos da questão democrática, no âmbito da teoria social, mostrou que a fonte de normatividade básica da democracia como forma de governo é a relação entre vontade política e representação coletiva. O entendimento de que a racionalização social é a tendência predominante nas sociedades contemporâneas levou à crítica de uma concepção de democracia que despreza tal relação. Esta tendência, por sua vez, foi identificada com a crise da sociedade contemporânea em função desta ser definida como uma situação de racionalização das formas de dominação em geral, na qual os sistemas de representação não conseguem responder à crescente diferenciação social e conseqüente pluralidade de posições de vontade política em conflito.

Chegou-se à compreensão de que esta situação de crise está relacionada aos possíveis modelos de comunicação entre o saber especializado e o poder político na medida em que tem havido uma tendência crescente de inter-relação entre eles. Viu-se, no entanto, que apesar de haver diferentes formas de estabelecimento desta relação, a efetiva possibilidade democrática passaria pela formação da vontade política de forma desatrelada das estratégias de ideologização ligadas aos sistemas de poder e de mercado, ou seja, através de uma discussão pública mediadora desta comunicação. Desta forma, haveria a necessidade e possibilidade histórica de emergência de um modelo pragmatista de comunicação entre saber especializado e poder político, onde através de uma inter-relação crítica seria possível desnudar o exercício da dominação tornando suas práticas acessíveis a uma discussão de cunho científico, o que possibilitaria sua transformação. O caráter democrático deste processo fundamenta-se numa comunicação capaz de estar constantemente vinculada a interesses sociais e orientações de valores sobre as necessidades práticas.

Entendeu-se pois que o processo de racionalização social tem feito com que os sistemas de representação coletiva, tidos como democráticos, expressem a submissão dos processos políticos de resolução de conflitos prático-morais a orientações normativas estabelecidas por sistemas regulados pelo poder e pelo mercado. Nesta situação, o direito cumpre o papel de regulador destes conflitos, e, em determinados momentos históricos, coloca a legalidade institucional acima da moralidade política. Desta maneira, a formação da vontade política democrática torna-se ameaçada pois

há uma redução da capacidade de autonomia dos indivíduos, ampliando a esfera de relações estabelecida a partir de princípios que lhes são exteriores

A mudança desta situação passaria pois pela discussão pública segundo a qual só poderiam reclamar validade aquelas normas que encontrassem (ou tivessem potencial de encontrar) o assentimento de todos os participantes da discussão sobre questões práctico-morais, objeto de conflito entre posições de vontade política.

Esta abordagem teórico-metodológica elucidou as lacunas que pareceriam merecer esclarecimento no âmbito da discussão sobre democracia interna na universidade. Propiciaram também a definição do objeto de investigação bem como a seleção da literatura, dos procedimentos e instrumentos de pesquisa.

A análise da literatura sobre os problemas atuais da universidade brasileira, sua crise, democratização e tipos de poder que nela agem, sugeriram as formas de contribuição que esta pesquisa poderia trazer à expansão do conhecimento na área. A crise da universidade brasileira foi entendida como própria de uma situação social em que a pluralidade de posições de vontade política não consegue ser traduzida no plano das práticas da universidade em termos de cumprimento de "tarefas públicas" socialmente relevantes

A universidade brasileira foi perspectivada no contexto de um sistema de educação superior altamente diversificado em formas e funções. Por sua vez, este contexto foi visto como manifestação da própria pluralidade de posições de vontade política

que não tem conseguido ser organizada em um sistema de representação coletiva que dê conta de estabelecer um acordo normativo à luz das necessidades práticas. Nesta perspectiva, a relação entre vontade política plural (o que a sociedade quer de sua universidade) e representação coletiva (poder organizado e institucionalizado como capacidade coletiva) foi tomada como enfoque central para o atendimento de sua crise.

A literatura consultada mostrou que as lutas sociais pela efetivação da democracia interna na universidade tiveram como resultado imediato a ampliação de espaços de participação política dos seus segmentos internos nas instâncias de tomada de decisão. No entanto, não parece ter havido uma alternativa correspondente capaz de nortear uma solução para a saída da crise.

Entendeu-se então que, à despeito de sua pretendida democratização, os sistemas de representação coletiva da universidade ainda não tem enfrentado, de modo consistente, o problema prático-moral sobre quais sejam as tarefas públicas que a universidade de hoje deve cumprir e, por consequência, quais os rumos que deve seguir, como eles devem ser definidos e que sujeitos sociais devem participar mais diretamente desta definição.

Na medida em que os sistemas de representação coletiva da universidade escapam à tematização de tais questões, tornam o espaço de democracia interna conquistado mais uma forma de direcionar a instituição para interesses sociais descolados de orientações de valores pertinentes à formação de um acordo coletivo à luz das necessidades práticas da sociedade como um todo (formação da vontade política democrática). Neste sentido, a representação

coletiva na universidade pode estar traduzindo tão somente o arranjo entre tipos de poder que agem em seu contexto político institucional, sem contudo, manifestar uma capacidade para o exercício de um poder identificado com uma "tarefa pública" específica, outorgada pela sociedade para a sua universidade. Em função disso, a pretendida democracia interna vê-se reduzida a um mecanismo formal de legitimação daqueles tipos de poder que conseguem sobrepor-se no cenário político, independentemente das necessidades práticas que devem ser levadas em conta para o enfrentamento da crise da universidade.

Nesta perspectiva, a adoção do binômio vontade política e representação coletiva na discussão da democracia interna mostrou-se significativo para a compreensão de seus limites e potencialidades, bem como para o esclarecimento sobre alguns aspectos relativos à crise da universidade.

A transposição destas reflexões ao estudo do caso da UNIVILLE evidenciou que a pluralidade do social manifesta-se nas posições de vontade política de seus segmentos internos.

Os procedimentos utilizados para a tabulação dos dados referentes às tendências de vontade política dos segmentos internos mostraram-se aquém das necessidades técnicas cabíveis para a realização de cruzamentos entre as afirmações propostas. Em função disso, a validade de constructo dos modelos exploratórios não pôde ser verificada, apresentando-se como campo aberto para nova investigação.

A análise dos dados restringiu-se à comparação de frequências de cada um dos dois conjuntos de posições de vontade

classificados por intensidade (forte e fraca), relacionadas a cada uma das afirmações apresentadas. Com esta comparação pôde-se identificar as tendências de favorabilidade e desfavorabilidade de cada segmento interno considerado.

O tipo de análise realizado com os dados primários permitiu unicamente sugerir estas tendências. Este fato se deve a não ter sido estabelecido algum padrão matemático de análise ou realizado algum tratamento estatístico. Este permitiria precisar a fidedignidade dos resultados obtidos para as tendências de favorabilidade e desfavorabilidade. Esta avaliação seria significativa principalmente para as inferências relativas à comparação entre frequências muito próximas.

O tratamento estatístico seria muito útil na avaliação das situações que foram definidas como "proximidade", contribuindo também para a verificação da fidedignidade de sua mensuração.

Feitas estas considerações de ordem metodológica, cabe ressaltar que as afirmações e respectivas posições de intensidade que teriam potencial de delinear a "área" de maior conflito normativo entre posições de vontade política, são justamente aquelas que se encontram relacionadas às situações de proximidade e empatie, apresentadas no quadro 21. Em função disso, foram considerados unicamente seus conteúdos, desprezando-se a frequência com que apareceram bem como o indicador de intensidade a que estavam relacionadas. Sendo assim, esta parte da investigação torna-se unicamente campo de geração de hipóteses, nada podendo ser afirmado sobre os resultados obtidos.

Nesta perspectiva, levando-se em conta as situações de

proximidade e empate apresentadas no quadro 21, vê-se que as afirmações referentes à "área" de conflito normativo sugerida para cada segmento interno são as seguintes:

- a) que a universidade se baseie na transmissão de conhecimentos feita por professores altamente experientes e bem sucedidos em sua vida profissional fora da universidade (afirmação 1); encontrada no segmento dos **estudantes e professores sem funções técnico-administrativas**;
- b) que a universidade garanta a profissionalização e habilitação técnica dos profissionais que forma na graduação (afirmação 6); encontrada no segmento de **funcionários**;
- c) que a universidade deixe de ser muito teórica aproximando-se de atividades com aplicação prática, garantindo, com isso, mercado de trabalho e prestígio profissional aos profissionais que forma (afirmação 4); observado no segmento dos **professores com funções técnico-administrativas e funcionários**;
- d) que a universidade garanta a seus graduados um conhecimento de imediata valorização no mercado de trabalho (afirmação 8); verificada nos segmentos dos **professores com e sem funções técnico-administrativas**;
- e) que a universidade resolva os problemas que afetam o desempenho das funções do professor para que possa pretender alcançar qualidade científica e/ou profissionalização dos estudantes (afirmação 5); observada

nos segmentos dos **professores com funções técnico-administrativas e funcionários;**

- f) que a universidade prepare o futuro graduado para a solução de problemas e para a tomada de iniciativa - criação própria e pensamento autônomo (afirmação 7); observada somente no segmento dos **professores com funções técnico-administrativas.**

As "áreas" de conflito normativo apresentadas são referentes a um mesmo segmento, não dizendo respeito ao conflito de posições entre segmentos. Já a comparação destas "áreas" entre os segmentos mostra que os professores com funções técnico-administrativas na UNIVILLE têm sua "área" de conflito normativo bem diferenciada daquela relativa aos professores que exercem exclusivamente a docência na Instituição. Para este segmento a área de conflito é relativa aos modelos catedrático (afirmação 1) e universidade para o mercado de trabalho (afirmação 8). Para aquele esta área de conflito está relacionada aos modelos docência profissional (afirmação 5), universidade produtora de conhecimento (afirmação 7) e universidade para o mercado de trabalho (afirmações 4 e 8). Esta diferença é significativa levando-se em conta que são os professores com funções técnico-administrativas aqueles que mais estão vinculados ao cotidiano da UNIVILLE, bem como às instâncias de decisão. Isto se dá porque o segmento de professores que são exclusivamente docentes estão em regime de trabalho horista. No entanto, nem sempre estes últimos são os que menos contato tem com a sala de aula. Esta constatação pode contribuir para novos estudos sobre a democracia interna na medida

em que a composição de uma representação que conte com mais conselheiros de um ou outro destes segmentos de professores, poderá ter orientações normativas bem diferenciadas, modificando o caráter das decisões tomadas. Os motivos que podem estar vinculados a estas "áreas" de conflito, tendo em vista o segmento considerado, também se apresentam como questão inspiradora de novas investigações.

Alguns dados levantados, mas não utilizados neste estudos sugerem haver uma relação entre posição de vontade, área de conhecimento de pertencimento e principal atividade profissional, aspectos considerados tanto para o professor quanto para o estudante. Estas hipóteses, se testadas empiricamente, podem ser confrontadas com os fundamentos da correspondente instância de representação (composição, mandato e critérios de participação) com o objetivo de se construir cenários possíveis das diversas alternativas de representação. Indo mais além, pesquisas nesta abordagem poderão buscar a demonstração de quão contextual são as situações institucionais e, em função disso, o quanto criteriosa deve ser a formulação dos ordenamentos institucionais de uma universidade em gestação (estatuto, regimento). Criteriosa no sentido de ter em vista a criação de um sistema de representação que esteja vinculado ao cumprimento da "tarefa pública" destas instituições.

Exceptuando-se no segmento dos professores com funções técnico-administrativas, pode-se dizer que é em relação às afirmações do modelo catedrático (1 e 6) que houve maior incidência de "área" de conflito. Em segundo plano, exceptuando-se no seg-

mento dos estudantes, a maior incidência desta área ocorre em relação ao modelo universidade para o mercado de trabalho. Considerando-se o caráter destes dois modelos, de notória orientação para as demandas credencialistas e de mercado, chega-se ao entendimento que há na UNIVILLE um duplo perfil de docentes: um mais ligado a estas orientações e outro contrário a elas. Para os alunos a maior divisão de perspectivas parece estar na questão do credencialismo, o que faz muito sentido quando leva-se em conta a ampliação do ensino superior no país em função da demanda por diploma de nível superior. Para os funcionários a área de consenso está relacionada ao modelo universidade produtora de conhecimentos (afirmações 3 e 7) pois sua "área de conflito" é relativa a todos os demais modelos de análise. Para interpretar o que isso pode significar seria necessário nova investigação com este objetivo.

Frente a este duplo perfil de estudantes e professores, verifica-se a necessidade de que a Instituição coadune condições diferenciadas em termos do papel docente. Por um lado, a iniciação em pesquisa e a formação do espírito crítico/iniciativa própria demandam a necessidade de capacitação acadêmica de seus docentes. Por outro lado, a profissionalização requer também docentes capazes de constante atualização frente às demandas de mercado.

O duplo perfil de docente, por si só, não sugere a possibilidade de que possa ser exercido pela mesma pessoa. Pelo contrário, mostra a necessidade de estabelecimento de uma política de carreira docente diferenciadora, que estabeleça critérios de

avaliação pertinentes àquilo que se espera de cada tipo de docente. Além disso, implica a existência de um currículo que permita operar a articulação entre formação geral e específica, instrumentando os estudantes para poderem buscar, por conta própria, os conteúdos necessários para sua atuação profissional, sempre dependente de atualização.

Confrontando estas orientações gerais com a atuação do CEPE, instância que, em tese, deveria expressá-las, viu-se que o direcionamento do CEPE, na regulação de questões acadêmicas, demonstra a existência das "áreas" de conflito indicadas anteriormente. Por sua atuação é possível dizer que ele expressou um conflito institucional entre valores acadêmicos e valores tradicionais.

A estrutura de representação do CEPE careceu de uma fundamentação em critérios formais que traduzissem uma capacidade dos conselheiros para o exercício de um poder acadêmico. Apesar disso, o CEPE priorizou o rompimento com os valores tradicionais pelo estabelecimento de critérios formais de regulação dos conflitos, limitando a autonomia das chefias de departamento nas decisões de caráter acadêmico. No entanto, não transpõe a mesma lógica para as ações acadêmicas empreendidas pela Administração Central, que, por conta disso, pôde gozar de autonomia na definição das políticas institucionais de longo alcance. Neste sentido é possível dizer que o caráter recente da experiência da Instituição, com respeito à tomada de decisões através de representação coletiva, contribuiu para que a atuação do CEPE constituísse também uma construção acerca de seu próprio papel a despeito dos

ditames estatutários e regimentais. O resultado dos conflitos, entre poder acadêmico, poder corporativo e poder burocrático, favoreceu a inversão da natureza das representações legislativa e executiva, fazendo com que o CEPE assumisse atribuições executivas e a Administração Central, atribuições legislativas.

Assim a democratização interna, promovida pela implantação de uma estrutura de representação coletiva - o CEPE - teve que confrontar-se com o problema de tornar possível a coexistência entre valores tradicionais e valores acadêmicos. Teve pois que operar a articulação entre poder burocrático, poder corporativo e poder acadêmico. A Política Institucional empreendida pelo Projeto UNIVILLE foi então o resultado contingente do arranjo dos poderes.

Estas constatações indicam que as mudanças na FURJ/UNIVILLE, no momento de transição, podem se entendidas como uma situação de crise institucional. Por conta da crise, as diferenças se expressaram mais acentuadamente, gerando conflitos frente às ameaças potenciais de desestabilização das antigas posições de poder e dos critérios tradicionais que legitimavam seu exercício.

O Projeto UNIVILLE, bem como as iniciativas da Administração Central, promovendo experiências de discussão de seu conteúdo, constituiu elemento fomentador da vontade política de voltar a Instituição para a emergência de um poder acadêmico ainda não democratizado.

O entendimento a que se chega, a partir destas formulações, é de que a democratização interna da UNIVILLE não se bastou com a mera constituição de instâncias coletivas de representação.

Careceu, além disso, do estabelecimento de critérios para o exercício desta representação. Critérios estes fundados nos valores que a Instituição deva promover. Tratando-se de uma instituição de natureza acadêmica, entende-se que estes critérios devam se pautar na qualidade de sua produção acadêmica nas três funções específicas: ensino, pesquisa e extensão. Neste sentido, deveria criar mecanismos estruturais e espaços políticos para que este poder acadêmico emergente não traduzisse um descomprometimento institucional com as "tarefas públicas" de uma universidade, tornando-se assim um poder democratizado. Ou seja, as posições de vontade dos segmentos internos da UNIVILLE mostraram a existência de diferentes orientações sobre os rumos da universidade, levando a crer que estas não podem ser resolvidos sem um mecanismo de formação de vontade coletiva em bases democráticas. Nesta perspectiva, os sistemas de representação coletiva não conseguem sozinhos cumprir este papel na medida em suas decisões simplesmente regulam estes conflitos, definindo como válida uma dada posição de vontade resultante do arranjo político que se dá no seu interior. Se a vontade coletiva, por ser plural, legitima todas as vontades dos diversos coletivos, a definição do que deve ser priorizado em uma instituição passa pelo confronto constante com sua "tarefa pública".

Chega-se portanto ao entendimento de que a democracia interna na universidade não se reduz unicamente à participação formal de seus segmentos internos nas instâncias decisórias, mas na consolidação de estruturas e processos decisórios que garantam a definição de políticas institucionais compromissadas com a demo-

cratização da sociedade. Assim, a competência acadêmica pode ser entendida como um valor democrático, desde que contribua para que a atuação da universidade não se restrinja à preservação das posições de poder internas, mas traduza um projeto político de um saber especializado democratizado, e portanto, a serviço de toda a sociedade.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, A. A 'revisão da bibliografia' em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.81, p.53-60, maio 1992.

ANDES. O Público e o Privado. O Poder e o Saber: A Universidade em Debate. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.

BALDRIDGE, J. Victor et al. POLICY Making and Effective Leadership. San Francisco: Jossey-Base Publishers, 1983.

BOBBIO, N. O futuro da democracia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior. Uma Nova Política para a Educação Superior. Brasília, 1985.

BUARQUE, C. Pequeno Dicionário da Crise Universitária. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1992.

CARDOSO, F. H. Falsa democratização. REVISTA USP, São Paulo, p. 39-42. dez./fev. 1990-91

CUNHA, L. A. A Universidade Crítica. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

DEMO, P. Idéias (ou ideais) para uma Universidade Alternativa. (mimeo), IPLAN/CEC, 1989c

----- Indicadores de qualidade para o ensino de graduação.
In: VI SENNUBRAS - Seminário Nacional das Novas Universidades Brasileiras. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, set. 1991.

----- Qualidade e Modernidade da Educação Superior. (mimeo), Brasília: IPEA/CPS, 1990.

----- Universidade e Modernidade (mimeo). Brasília: SAE, 1992.

----- Universidade e Qualidade (mimeo). Brasília: IPLAN/CEC, 1989b

----- Princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990.

----- Metodologia científica em ciências sociais. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1989a.

DURHAM, E. R. A autonomia universitária: o Princípio Constitucional e suas implicações. NUPES (Documento de trabalho), São Paulo, USP, n. 9, 1989a.

----- Os desafios da Reforma Universitária. NUPES (Documento de Trabalho). São Paulo, USP, n.2, 1989b.

----- Uma política para o ensino superior. NUPES (Documento de trabalho), São Paulo, n. 2, 1993.

GAETANI, F. e SCHWARTZMAN, J. Indicadores de Produtividade nas Universidades Federais. NUPES (Documento de trabalho), São Paulo, USP, NUPES (1/91), 1991

GETÚLIO, C. O papel da avaliação na gestão universitária. In: III SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO UNIVERSITÁRIA. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 27 a 30 abril/1992

GIANNOTTI, J. A A universidade e a crise. REVISTA CIÊNCIA E CULTURA São Paulo. n.37, v.7, p. 235-244, jul. 1985

----- Eleição Universitária: quem deve votar? DESTERRO.
Florianópolis, 25 mar. 1992.

----- A Universidade em ritmo de barbárie. São Paulo: Bra-
siliense, 1987.

GRACIANI, M. E. S. O Ensino Superior no Brasil. Petrópolis:
Vozes, 1984

HABERMAS, J. Política científicada e opinião pública. In:
---- Técnica e ciência como ideologia. Lisboa: Edições
70, 1987b. p.107-128.

----- A nova intransparência: a crise do Estado de Bem-Estar
Social e o esgotamento das energias utópicas. NOVOS ESTUDOS
CEBRAP, São Paulo, nº 18, p.103-114, set. 1987.

----- Consciência Moral e Agir Comunicativo. In: ---- Cons-
ciência Moral e Agir Comunicativo. Rio de Janeiro: Tempo
Brasileiro, 1989a. p.143-233

----- Notas Programáticas para a Fundamentação de uma ética
do Discurso. In: ---- Consciência Moral e Agir Comunicativo. Rio
de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989b. p.61-141.

----- Teoria de La Acción Comunicativa, Taurus, Madri, 1987a, vol.I.

----- Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

----- Progresso Técnico e mundo social da vida. In: ----. Técnica e ciência como ideologia. Lisboa: Edições 70, 1987c. p.93-106.

JEAN-JACQUES PAUL, Z.R. e PILATTI, O. As Iniciativas e as Experiências de Avaliação do Ensino Superior: Balanço Crítico. In: DURHAM, E. R. e SCHWARTZMAN, S. Avaliação do Ensino Superior. São Paulo: Ed. da USP, 1992. p.141-165.

KRISCHKE, Paulo. Movimentos Sociais e Democratização no Brasil: necessidades radicais e ação comunicativa. In: FLACSO. Seminário sobre "Cenários Políticos de Transição à Democracia". Asunción, 1989.

LACLAU, Ernesto. "Os Novos Movimentos Sociais e a Pluralidade do Social". REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS SOCIAIS. São Paulo, 1(1):41-47, out. 1986.

LANDIM, P. Evolução da Avaliação Universitária: tendências e modelos compatíveis com a dinâmica institucional. In: III SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO UNIVERSITÁRIA.

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 27 a 30
abril 1992.

LECHNER, N. Responde a democracia à busca de certeza? Revista
Lua Nova, São Paulo, Centro de Estudos de Cultura Contemporâ-
nea, p.23-37, 1989.

LEVINE, Andrew et al. Marxismo e Individualismo Metodológico.
Revista Zona Aberta, Madri, n. 41/42, out. 1986/ marzo
1987. p.131-157.

LIMA, C.R.M. de. Comunicação, Solidariedade e entendimento.
(Mimeo). Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Ja-
neiro, 1989.

MACHADO, S. M. O processo de formalização jurídico-institucio-
nal dos conselhos comunitários em Florianópolis
(1987-1983): um caso de oposição sistemática. Dissertação
(Mestrado em Sociologia) Centro de Ciências Humanas. Universi-
dade Federal de Santa Catarina, 1990.

MARTINS, G. M. Credencialismo e Avaliação da Universidade. In:
DURHAM, E.R. e SCHWARTZMAN, S. Avaliação do Ensino Superior.
São Paulo: Ed. da USP, 1992, p.167-196.

----- Credencialismo, corporativismo e avaliação da universi-
dade. NUPES (Documento de trabalho). São Paulo: USP,

n.6, 1990.

MILITO, Claudia Maria. Uma rua de mão dupla: um estudo de caso sobre o arranjo de poder na UFRJ. Dissertação (Mestrado em Administração) Centro Sócio-Econômico, Universidade Federal de Santa Catarina.

MOLIMAR, O.F. Universidade e democracia: voltando o olhar para a esquerda. CADERNO DE PESQUISA, São Paulo, n. 79, p. 44-45, nov. 1991.

OFFE, Claus. New Social Movements: challenging the boundaries of institutional politics, Social Research. 52(40): 817-868, winter 1985.

----- "Trabalho como categoria Sociológica Fundamental?". In: ---- Trabalho e Sociedade: problemas estruturais e perspectivas para o futuro da "sociedade do trabalho". Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989. p.13-42.

----- "Partido Competitivo e Identidade Política". In: ---- Problemas Estruturais do Estado Capitalista. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984. p.292-313.

----- "Critérios de Racionalidade e Problemas Funcionais da Ação Político-Administrativa". Problemas estruturais do estado

- capitalista. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984b. p.216-233.
- OFFE, C. e WIESENTHAL, H. "Duas lógicas de ação coletiva: anotações teóricas sobre classe social e forma organizacional". Problemas estruturais do estado capitalista. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984c. p.56-118.
- OSLAK, Oscar. Políticas Públicas e Regimes Políticos: reflexões a partir de algumas experiências latino-americanas. In: REVISTA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA, Rio de Janeiro, 16(1), jan./mar. 1982.
- PEDREIRA FILHO, V.S. Que paradigma para qual Política Pública? SOCIEDADE E ESTADO, Brasília, Universidade de Brasília, vol. III, nºs 1 e 2, jan./dez. 1988, p.97-122.
- PEREIRA, A. G., BARRERO, J. A e ADRIAN, W. A Pesquisa Institucional na Universidade. REVISTA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, Coleção Documentos Universitários, n. 14.
- PRZEWORSKI, A. Ama a incerteza e serás democrático. NOVOS ESTUDOS CEBRAP, São Paulo, n.9, p.36-46, jul.84.
- RAZQUIN, J.B. "La reconstrucción del proceso de racionalización occidental según J. Habermas: mundo de la vida, crisis y racionalidad sistêmica". REVISTA DE ESTUDIOS POLITICOS. nº 67.

Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, Nueva Epoca
Enero-Marzo, 1990.

SAMPAIO, Helena. Evolução do ensino superior brasileiro,
1808-1990. NUPES/USP (Documento de trabalho). São Paulo, USP,
n.8, 1991.

SCHWARTZMAN, S. "O que fazer com a Universidade?" Revista
Ciência e Cultura. São Paulo, 37(7):229-234, jul. 1985.

----- Ensino Superior no Brasil: tradição e modernidade. RE-
VISTA USP, São Paulo, p.33-38, dez./fev. 1990-91.

----- O Contexto Institucional e Político da Avaliação. In:
DURHAM, E. R. e SCHWARTZMAN, S. Avaliação do Ensino Super-
rior. São Paulo: Ed. da USP, 1992. p.13-26.

SIEBENEIDCHLER, F. B. Jürgen Habermas: razão comunicativa e
emancipação. 2.ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

TRIGO, I. Habermas. O Estado de São Paulo, 1. abr. 1989

VEIGA, L. Reforma Universitária na década de 60: origens e im-
plicações político-institucionais. REVISTA CIÊNCIA E CULTURA
São Paulo, 37(7):86-87, jul.1985

VOGT, C. A qualificação para as universidades. O Estado de São Paulo, São Paulo, 10 out. 1990.

WEBER, Max. Ensaio de Sociologia. Rio de Janeiro: Zahar, 1963.

WEFFORT, Francisco C. Por que democracia? 4.ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

WOLYNEL, E. O Uso de Indicadores de Desempenho para a Avaliação Institucional. In: DURHAM, E.R. e SCHWARTZMAN, S. Avaliação do Ensino Superior. São Paulo: Ed. da USP, 1992. p.105-133.

A N E X O S

ANEXO I

A finalidade deste instrumento de avaliação é coletar informações que permitam verificar o atingimento dos objetivos propostos pelo grupo idealizador do Seminário.

I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

01. Assinale, com um "X", a(s) categoria(s) acadêmica(s) da qual você faz parte:

- 1 () Estudante de graduação
- 2 () Estudante de pós-graduação da FURJ/UNIVILLE
- 3 () Professor também com funções administrativas
- 4 () Professor de graduação
- 5 () Professor do Colégio de Aplicação
- 6 () Funcionário

02. (Somente para estudantes e professores de graduação)

Assinale, com um "X" o(s) curso(s) do qual você faz parte:

- 1 () Administração
- 2 () Ciências Contábeis
- 3 () Comércio Exterior
- 4 () Educação Artística
- 5 () Educação Física
- 6 () Ciências Econômicas
- 7 () Geografia
- 8 () História
- 9 () Letras
- 10 () Matemática

03. (Somente para estudantes de graduação)

Assinale, com um "X", a série em que você está matriculado:

- 1ª ()
- 2ª ()
- 3ª ()
- 4ª ()
- 5ª ()

04. (Para todos): Assinale, com um "X", a alternativa que melhor corresponde a sua principal atividade profissional:

- 1 () Professor de educação básica, 1º e 2º graus
- 2 () Professor de graduação
- 3 () Exercício da profissão de formação (na empresa ou no serviço público)
- 4 () Exercício de funções pertinentes a um cargo (na empresa ou no serviço público)
- 5 () Outra. Qual?

II - DADOS DE OPINIÃO

- Leia as afirmações apresentadas abaixo, nas questões 1 e 2 e dê sua opinião sobre as mesmas, anotando, dentro de cada parêntese, o número correspondente ao posicionamento escolhido, conforme segue

Posicionamentos.

- (0) discorda fortemente
- (1) tende a discordar
- (2) tende a concordar
- (3) concorda fortemente

1ª QUESTÃO: A universidade brasileira tem vivenciado uma situação problemática que está sendo denominada publicamente por "Crise da universidade".

Com base em seus conhecimentos e experiência pessoal você poderia afirmar que esta crise é devida ao(s) seguinte(s) motivo(s):

- 1 () desintegração de um modelo de universidade, outrora existente, baseado na transmissão de conhecimentos feita por professores altamente experientes e bem sucedidos na sua vida profissional, fora da universidade (catedráticos).
- 2 () condições empregatícias, salariais e de trabalho inadequadas o exercício de atividades do professor enquanto um profissional da educação.
- 3 () ausência de condições adequadas para as atividades de pesquisa e dificuldade de se promover um tipo de educação que integre a transmissão do conhecimento existente com a produção de novos conhecimentos.
- 4 () ao fato da universidade ser muito "teórica" e distanciar-se de atividades com aplicação prática, não garantindo mercado de trabalho e prestígio profissional aos profissionais que forma.
- 5 () ao fato da universidade ter pretensões de alcançar qualidade científica e/ou profissionalização dos estudantes sem, antes, resolver os problemas que afetam o desempenho das funções do professor.
- 6 () ao fato da universidade não garantir a profissionalização e habilitação técnica dos profissionais que forma na graduação.
- 7 () ao fato da universidade não preparar o futuro graduado para a solução de problemas e para a tomada de iniciativa (criação própria e pensamento autônomo).
- 8 () ao fato da universidade não garantir aos graduados um conhecimento de imediata valorização no mercado de trabalho.
- 9 () outro motivo não apresentado. Qual? _____

2ª QUESTÃO:

(relativa ao Seminário/não utilizada como dado de pesquisa)

ANEXO II

ESCORES (EM NÚMEROS ABSOLUTOS) DO POSICIONAMENTO DOS ESTUDANTES DA UNIVILLE EM RELAÇÃO ÀS AFIRMAÇÕES RELATIVAS AOS MODELOS DE ANÁLISE*

POSICIONAMENTOS EM NÚMEROS ABSOLUTOS							
MODELOS/ AFIRMAÇÕES		TENDE A CONCORDAR	CONCORDA FORTEMENTE	TENDE A DISCORDAR	DISCORDA FORTEMENTE	NÃO RESPONDEU	NULO
CATEDRÁTICO	1	109	38	69	49	18	9
	6	84	65	77	44	12	10
DOCÊNCIA PROFISSIONAL	2	91	142	30	12	10	7
	5	93	121	45	14	11	8
UNIVERSIDADE PRODUTORA DE CONHECIMENTOS	3	89	161	17	9	8	8
	7	101	69	73	29	9	11
UNIVERSIDADE PARA O MERCADO DE TRABALHO	4	126	103	33	15	7	8
	8	100	90	61	20	8	13

*A amostra foi composta por 292 estudantes.

FONTE: Dados primários obtidos através do questionário utilizado para o levantamento de campo, agosto de 1992

ANEXO III

ESCORES (EM PERCENTAGEM) DO POSICIONAMENTO DOS ESTUDANTES DA UNIVILLE, EM RELAÇÃO ÀS AFIRMAÇÕES
RELATIVAS AOS MODELOS DE ANÁLISE*

		POSICIONAMENTOS EM PERCENTAGEM					
MODELOS/ AFIRMAÇÕES		TENDE A CONCORDAR	CONCORDA FORTEMENTE	TENDE A DISCORDAR	DISCORDA FORTEMENTE	NÃO RESPONDEU	NULO
	1	37,33	13,01	23,63	16,78	6,16	3,08
CATEDRÁTICO	6	28,77	22,26	26,37	15,07	4,11	3,42
	2	31,16	48,63	10,27	4,11	3,42	2,40
DOCÊNCIA	5	31,85	41,44	15,41	4,79	3,77	2,74
UNIVERSIDADE	3	30,48	55,14	5,82	3,08	2,74	2,74
PRODUTORA DE CONHECIMENTOS	7	34,59	23,63	25,00	9,93	3,08	3,77
UNIVERSIDADE	4	43,15	35,27	11,30	5,14	2,39	2,74
PARA O MERCADO DE TRABALHO	8	34,25	30,82	20,89	6,85	2,74	4,45

*A amostra foi composta por 292 estudantes.

FONTE: Dados primários obtidos através de questionário utilizado para o levantamento de campo, agosto de 1992

ANEXO IV

ESCORES (EM NÚMEROS ABSOLUTOS) DO POSICIONAMENTO DOS PROFESSORES SEM FUNÇÕES TÉCNICO-ADMINISTRATIVAS DA UNIVILLE EM RELAÇÃO ÀS AFIRMAÇÕES RELATIVAS AOS MODELOS DE ANÁLISE*

POSICIONAMENTOS EM NÚMEROS ABSOLUTOS							
MODELOS/ AFIRMAÇÕES		TENDE A CONCORDAR	CONCORDA FORTEMENTE	TENDE A DISCORDAR	DISCORDA FORTEMENTE	NÃO RESPONDEU	NULO
CATEDRÁTICO	1	13	9	15	9	3	1
	6	11	9	24	4	1	1
DOCÊNCIA PROFISSIONAL	2	16	26	6	1	1	0
	5	28	12	8	2	0	0
UNIVERSIDADE PRODUTORA DE CONHECIMENTOS	3	19	29	2	0	0	0
	7	17	16	12	3	1	1
UNIVERSIDADE PARA O MERCADO DE TRABALHO	4	26	8	13	2	1	0
	8	16	6	18	7	2	1

*A amostra foi composta de 50 professores.

FONTE: Dados primários obtidos através do questionário utilizado para o levantamento de campo, agosto de 1992.

ANEXO V

ESCORES (EM PORCENTAGEM) DO POSICIONAMENTO DOS PROFESSORES SEM FUNÇÕES TÉCNICO-ADMINISTRATIVAS DA UNIVILLE EM RELAÇÃO ÀS AFIRMAÇÕES RELATIVAS AOS MODELOS DE ANÁLISE*

MODELOS/ AFIRMAÇÕES	POSICIONAMENTOS EM PORCENTAGEM						
	TENDE A CONCORDAR	CONCORDA FORTEMENTE	TENDE A DISCORDAR	DISCORDA FORTEMENTE	NÃO RESPONDEU	NULO	
CATEDRÁTICO	1	26,00	18,00	30,00	18,00	6,00	2,00
	6	22,00	18,00	48,00	8,00	2,00	2,00
DOCÊNCIA PROFISSIONAL	2	32,00	52,00	12,00	2,00	2,00	0,00
	5	56,00	24,00	16,00	4,00	0,00	0,00
UNIVERSIDADE PRODUTORA DE CONHECIMENTOS	3	38,00	58,00	4,00	0,00	0,00	0,00
	7	34,00	32,00	24,00	6,00	2,00	2,00
UNIVERSIDADE PARA O MERCADO DE TRABALHO	4	52,00	16,00	26,00	4,00	2,00	0,00
	8	32,00	12,00	36,00	14,00	4,00	2,00

*A amostra foi composta por 50 professores.

FONTE: Dados primários obtidos através do questionário utilizado para o levantamento de campo, agosto de 1992

ANEXO VI

ESCORES (EM NÚMEROS ABSOLUTOS) DO POSICIONAMENTO DOS PROFESSORES COM FUNÇÕES TÉCNICO-ADMINISTRATIVAS EM RELAÇÃO ÀS AFIRMAÇÕES RELATIVAS AOS MODELOS DE ANÁLISE*

MODELOS/ AFIRMAÇÕES	POSICIONAMENTOS EM NÚMEROS ABSOLUTOS						
	TENDE A CONCORDAR	CONCORDA FORTEMENTE	TENDE A DISCORDAR	DISCORDA FORTEMENTE	NÃO RESPONDEU	NULO	
CATEDRÁTICO	1	7	4	2	3	2	0
	6	6	2	3	6	0	1
DOCÊNCIA	2	10	7	0	0	1	0
PROFISSIONAL	5	4	6	4	3	0	1
UNIVERSIDADE	3	5	12	0	0	0	1
PRODUTORA DE CONHECIMENTOS	7	5	6	5	1	0	1
UNIVERSIDADE PARA O MERCADO	4	5	4	6	2	0	1
DE TRABALHO	8	5	0	7	5	0	1

*A amostra foi composta de 18 professores.

FONTE: Dados primários obtidos através do questionário utilizado para o levantamento de campo, agosto de 1992.

ANEXO VII

ESCORES (EM PORCENTAGEM) DO POSICIONAMENTO DOS PROFESSORES COM FUNÇÕES TÉCNICO-ADMINISTRATIVAS
DA UNIVILLE EM RELAÇÃO ÀS AFIRMAÇÕES RELATIVAS AOS MODELOS DE ANÁLISE*

		POSICIONAMENTOS EM PORCENTAGEM					
MODELOS/ AFIRMAÇÕES		TENDE A CONCORDAR	CONCORDA FORTEMENTE	TENDE A DISCORDAR	DISCORDA FORTEMENTE	NÃO RESPONDEU	NULO
CATEDRÁTICO	1	38,89	22,22	11,11	16,67	11,11	0,00
	6	33,33	11,11	16,67	33,33	0,00	5,56
DOCÊNCIA PROFISSIONAL	2	55,55	38,89	0,00	0,00	5,56	0,00
	5	22,22	33,33	22,22	16,67	0,00	5,56
UNIVERSIDADE PRODUTORA DE CONHECIMENTOS	3	27,78	66,67	0,00	0,00	0,00	5,55
	7	27,78	33,33	27,78	5,55	0,00	5,56
UNIVERSIDADE PARA O MERCADO DE TRABALHO	4	27,78	22,22	33,33	11,11	0,00	5,56
	8	27,78	0,00	38,89	27,78	0,00	5,55

*A amostra foi constituída por 18 professores.

FONTE: Dados secundários obtidos através do questionário utilizado para o levantamento de campo, agosto de 1992

ANEXO VIII

ESCORES (EM NÚMEROS ABSOLUTOS) DO POSICIONAMENTO DOS FUNCIONÁRIOS DA UNIVILLE EM RELAÇÃO ÀS AFIRMAÇÕES RELATIVAS AOS MODELOS DE ANÁLISE*

MODELOS/ AFIRMAÇÕES	POSICIONAMENTOS EM NÚMEROS ABSOLUTOS						NULO
	TENDE A CONCORDAR	CONCORDA FORTEMENTE	TENDE A DISCORDAR	DISCORDA FORTEMENTE	NÃO RESPONDEU		
CATEDRÁTICO	1	6	5	3	3	16	0
	6	5	3	6	2	17	0
DOCÊNCIA	2	5	11	1	0	16	0
PROFISSIONAL	5	6	6	5	0	16	0
UNIVERSIDADE	3	6	10	2	0	15	0
PRODUTORA DE CONHECIMENTOS	7	5	4	8	0	16	0
UNIVERSIDADE PARA O MERCADO	4	5	5	6	2	15	0
DE TRABALHO	8	8	4	5	0	16	0

*A amostra foi composta por 33 funcionários.

FONTE: Dados primários obtidos através do questionário utilizado para o levantamento de campo, agosto de 1992.

ANEXO IX

ESCORES (EM PORCENTAGEM) DO POSICIONAMENTO DOS FUNCIONÁRIOS DA UNIVILLE EM RELAÇÃO ÀS AFIRMAÇÕES
RELATIVAS AOS MODELOS DE ANÁLISE*

		POSICIONAMENTOS EM PORCENTAGEM					
MODELOS/ AFIRMAÇÕES		TENDE A CONCORDAR	CONCORDA FORTEMENTE	TENDE A DISCORDAR	DISCORDA FORTEMENTE	NÃO RESPONDEU	NULO
	1	18,18	15,15	9,09	9,09	48,48	0,00
CATEDRÁTICO	6	15,15	9,09	18,18	6,06	51,51	0,00
	2	15,15	33,33	3,03	0,00	48,48	0,00
DOCÊNCIA	5	18,18	18,18	15,15	0,00	48,48	0,00
PROFISSIONAL	3	18,18	30,30	6,06	0,00	45,45	0,00
UNIVERSIDADE	7	15,15	12,12	24,24	0,00	48,48	0,00
PRODUTORA DE CONHECIMENTOS	4	15,15	15,15	18,18	6,06	45,46	0,00
UNIVERSIDADE	8	24,24	12,12	15,15	0,00	48,49	0,00
PARA O MERCADO DE TRABALHO							

*A amostra foi composta por 33 funcionários.

FONTE: Levantamento de campo, agosto de 1992.