

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**CO-RESPONSABILIDADE ACADÊMICO-ADMINISTRATIVA:
GESTÃO DA ORDEM E DA DESORDEM NA UNIVERSIDADE**

FRANCISCO DE PAULA MARQUES RODRIGUES

<< PORTO ALEGRE / 2003 >>

FRANCISCO DE PAULA MARQUES RODRIGUES

CO-RESPONSABILIDADE ACADÊMICO-ADMINISTRATIVA:
GESTÃO DA ORDEM E DA DESORDEM NA UNIVERSIDADE

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração - **Universidade: teoria e prática**

Orientadora - Profª Drª Denise B. Cavalheiro Leite

Co-orientador - Prof. Dr. Oscar O. Balarine (PUC-RS)

<<PORTO ALEGRE / 2003 >>

**DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)
BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO da UFRGS, Porto Alegre. BR-RS**

R696c Rodrigues, Francisco de Paula Marques
Co-responsabilidade acadêmico-administrativa : gestão da
ordem e da desordem na universidade / Francisco de Paula Marques
Rodrigues. - Porto Alegre : UFRGS, 2003.
f.

Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação,
Porto Alegre, BR-RS, 2003. Leite, Denise Balarine Cavalheiro Leite,
orient.

1. Co-responsabilidade - Gestão acadêmico-administrativa - Instituições
de Ensino Superior. 2. Administração universitária. 3. Evasão - Retenção -
Avaliação - Universidade. I. Leite, Denise Balarine Cavalheiro. II. Título.

CDU - 378.1

Ao concluir este trabalho, quero agradecer:

- ✓ A Professora Denise Leite – orientadora – pela confiança, amizade, paciência e exemplo impar de entusiasmo e perseverança;
- ✓ Ao Professor Oscar Balarine – co-orientador – pela disponibilidade, competência, discrição e simplicidade, mesmo diante da complexidade;
- ✓ A parceria do Grupo de Pesquisa e aos Bolsistas. Vocês foram a minha família em Porto Alegre;
- ✓ A minha verdadeira família, que viajou de coração mais de 300 vezes até Porto Alegre e não cansou de esperar por mim em Pelotas;
- ✓ Aos colegas, professores e funcionários do PPGEDU/UFRGS. Que saudades da Redenção, da Cidade Baixa e do meu Chimarrão;
- ✓ A UCPel pelo apoio incondicional. Aos seus alunos, funcionários e professores, especialmente aos sujeitos da pesquisa, para quem, igualmente, dedico este trabalho;
- ✓ Ao CNPq, instituição que me possibilitou cumprir, talvez, o maior contrato de co-responsabilidade de minha vida.

Existem, efetivamente, dois tipos extremos de relações interindividuais: a coação, que implica uma autoridade e uma submissão, conduzindo assim a heteronomia, e a cooperação, que implica a igualdade de direito ou autonomia, assim como a reciprocidade entre personalidades diferenciadas. (PIAGET, 1973, p. 168).

RESUMO

O produto de algumas pesquisas em andamento, especialmente de estudos que se propõem a refletir sobre as conseqüências hegemônicas da globalização do capitalismo na Educação Superior, apontam para a disseminação de técnicas de *stricto sensu* empresarial, objetivando o aprimoramento da gestão acadêmico-administrativa das universidades. Contrapondo-se a essas concepções, em cujas epistemologias, não raro, identifica-se a coação, sobretudo, da autonomia acadêmica, o presente trabalho apresenta a hipótese da *co-responsabilidade* como uma proposta capaz de suscitar a integração das dimensões pedagógicas e econômico-financeiras que se configuram, normalmente, dissociadas no interior das Instituições de Ensino Superior (IES). A partir desse pressuposto, especialmente centrado nos processos decisórios das IES, admite-se a possibilidade do êxito da gestão administrativa, ou seja, a manutenção e o acréscimo das receitas destinadas à melhoria das condições de oferta dos cursos (bibliotecas, laboratórios, incentivo à dedicação e capacitação docente, pesquisa, extensão etc) como atrelada ao êxito da gestão pedagógica, ou seja, do aprimoramento do ensino e da qualidade das aprendizagens e vice-versa. Embora essas duas injunções, se atreladas a paradigmas simplificadores, dever-se-iam anular em um círculo vicioso, o presente estudo fundamenta-se na teoria da complexidade (de Edgar Morin), por meio da qual se torna possível compreender a organização dos sistemas através de antagonismos (de *ordem* e *desordem*), mesmo, aparentemente, contraditórios. Como exemplo prático de implementação desse modelo teórico, esta tese mostra uma experiência vivenciada na Universidade Católica de Pelotas (Brasil), capaz de corroborar a premissa proposta.

ABSTRACT

The results of some ongoing studies, especially those which concern the hegemonic consequences of the globalization of capitalism for College Education, lead to the dissemination of industrial *stricto sensu* techniques, aiming to improve the academic-administrative management of such universities. Opposite to these ideas, whose epistemology are often associated with coercion, mainly of the academic autonomy, this paper presents the hypothesis of co-responsibility as a proposal able to promote the integration of both pedagogic and economic-financial dimensions, which usually appear to be dissociated in College Education Institutions (CEI). From this perspective, especially focusing the decisive processes of the CEI, we assume as possible the successful administrative management, that is, the upkeep and the increase of the intended revenue to improve the conditions of the courses offered (libraries, laboratories, incentive to professors' dedication and capacitation, research, extension courses, etc.) as related to the success of pedagogic management, that is, the improvement of teaching as well as the quality of learning and vice-versa. Although these two injunctions, if connected to simplified paradigms, should mutually annul each other, this study has its basis in the Complexity Theory (Edgar Morin), from which it is possible to understand systems organization through antagonisms (order and disorder), even being these concepts apparently contradictory. As a practical example of the implementation of this theoretical model, this thesis shows an experience lived in the Catholic University of Pelotas (Brazil), which is able to prove the premise proposed above.

LISTA DE QUADROS

01 Comparação entre as concepções administrativas das universidades _____	012
02 Principais acontecimentos que provocaram a ruptura do paradigma clássico _____	027
03 Quadro de dupla entrada correspondente às aprendizagens de <i>lato e stricto sensu</i> ____	038
04 Comparação de concepções entre carreiras profissionais _____	071
05 Limitação no âmbito das ações administrativas nas IES _____	081
06 Motivo e estratégia na abordagem de estudos dos alunos do ensino superior _____	110
07 Identificação de alunos da geração de 1997/02 com RAO e RAC _____	118
08 Demanda de egressos do Ensino Médio _____	120
09 Índices de seletividade na UCPel, UFPel e FURG (1999 – 2001) _____	121
10 Índices de seletividade nos cursos de Computação e Informática _____	121
11 Identificação dos demais alunos da geração de 1997/02 _____	126
12 Identificação de alunos da geração de 1998/01 com RAO e RAS _____	129
13 Classificação das seis principais matrizes da UCPel por critérios diferentes _____	171

LISTA DE FIGURAS

01 Modelo de concepção à adm. e financiamento das IES sugerido pela UNESCO _____	023
02 Organograma da UCPel _____	078
03 Comprovante de Matrícula hipotético _____	147
04 Ata de Frequência hipotética _____	149
05 Plano de Atividades hipotético _____	150
06 Esquema do modelo de autogestão praticado na ESIN _____	189

LISTA DE GRÁFICOS

01 Evolução dos Números de HCA e HPP (1988 – 2002) _____	084
02 Evolução HCA/HPP (1988 – 2002) _____	084
03 Relações HCA/HPP (1998 – 2001) _____	159
04 Relações RD/CD (1998 – 2001) _____	160
05 Evolução dos valores de $\alpha(E)$ _____	168
06 Evolução dos valores de $\beta(E)$ _____	170
07 Relação CD/RD (1998 – 2001) _____	172
08 Peso das matrizes pelo critério RD - CD _____	173
09 N° total de matriculados e ingressantes na ESIN (1995 – 2001) _____	176

LISTA DE TABELAS

01 Evolução da demanda e dos investimentos da educação superior (1985 – 1995) _____	047
02 Evolução do número de universidades no Brasil por décadas de reconhecimento _____	051
03 Números de matrículas efetivadas em 30/04/2000 no ensino superior brasileiro _____	051
04 Número total de ingressos no ensino superior brasileiro em 2000 _____	052
05 Número de concluintes do ensino superior brasileiro em 1999 _____	053
06 Número de IES não organizadas academicamente como universidades _____	054
07 Evolução do número de Bolsas CEF e FIES na UCPel (1998/01 – 2002/01) _____	067
08 Evolução do número de alunos, professores, HCA, HCP e relação HCA/HCP _____	083
09 Taxas de diplomação, evasão e retenção na UCPel _____	092
10 Especificação do cálculo das evasões na UCPel _____	093
11 Especificação do cálculo das retenções na UCPel _____	094
12 Análise do resultado econômico da UCPel em R\$ (1999) _____	141
13 Análise das receitas da UCPel (1999) _____	142
14 Análise dos custos da UCPel (1999) _____	143
15 Valores de HCA praticadas na UCPel em R\$ e US\$ (1997/01 – 2002/01) _____	146
16 Valores de HPP praticadas na UCPel em R\$ e US\$ (2002) _____	151
17 Percentuais de RD originados por HCA _____	153
18 Percentuais de CD por elementos de despesa (1999) _____	153
19 Projeção de custos para 1999 (R\$\US\$) _____	155
20 Projeção de receitas para 1999 (R\$\US\$) _____	155
21 Comparação entre o previsto e o realizado (R\$\US\$) _____	156
22 Receitas de 1998 (R\$\US\$) _____	156
23 Relações HCA/HPP x RD/CD (1999) _____	158
24 Complementação das relações HCA/HPP (1998, 1999, 2000 e 2001) _____	159
25 Complementação das Relações RD/CD (1998, 1999, 2000 e 2001) _____	160
26 Diplomação, Evasão e Retenção na ESIN (dinâmica das gerações) _____	162
27 Obtenção de $\alpha(E) = \%RD(E) - \%HCA(E)$ (1999) _____	166
28 Complementação do cômputo de $\alpha(E)$ (1998, 1999, 2000 e 2001) _____	167
29 Obtenção de $\beta(E) = \%CD(E) - \%HPP(E)$ (1999) _____	169
30 Complementação do cômputo de $\beta(E)$ (1998, 1999, 2000 e 2001) _____	170
31 Processo de capacitação docente nas matrizes classificadas (1998 – 2001) _____	173
32 Indicadores contábeis correspondentes a ESIN (1998 – 2001) _____	174
33 Comparação das atividades docentes entre 1998/01 e 2001/02 na ESIN _____	178
34 Distribuição média das atividades docentes na ESIN (1995 – 1998) _____	193
35 Resultado econômico da UCPel (1998 – 2001) _____	196

1 INTRODUÇÃO

Existem inúmeras evidências no contexto da atualidade capazes de comprovar o processo irremediável de globalização e disseminação das estratégias tradicionais de produção do capital, dentre essas a orientação para o mercado, a racionalidade técnica e o controle das ações na direção da gerência acadêmico-administrativa das universidades.

Autores contemporâneos como, por exemplo, Leite (2002) e Santiago (2002) destacam, dentre as conseqüências dos influxos das técnicas privilegiadas pela globalização e hegemonia do capitalismo na direção do ensino superior, sobretudo, da avaliação performativa, para uma tendência de *inculcação* e/ou de um processo de *aprendizagem organizacional* no interior das universidades sobre as teorias do campo da *administração de empresas* denominadas “managerialistas” (SANTIAGO, 2002) e/ou “neo-managerialistas” (REED, MEEK e JONES, 2001 apud LEITE, 2002) como novas formas de governo e/ou gestão universitária.

De acordo com essa mesma corrente teórica, na medida em que as universidades adotam esse novo “tipo de governo”, passa a existir no seu interior uma reconfiguração conceitual, a qual Slaughter e Leslie (1999) identificaram como “capitalismo acadêmico”, Leite (2000) chamou de “redesenho capitalista da universidade” e Santos (2001) preferiu entender como o caminho a ser percorrido pelas “universidades globais”. Pode-se dizer que esse *re-design* das IES se inicia nos próprios *saguões* das instituições, onde se passam a instalar bancos, lojas, imobiliárias dentre outros

estabelecimentos e vai até o encontro das instâncias dos produtos culturais e científicos da universidade, os quais, igualmente, passam a ser negociados.

O redesenho capitalista vem se configurando, aparentemente, como um caminho preferencial, pós-avaliação. Observa-se que, muitas das situações institucionais começam a ser mais bem entendidas depois dos processos de avaliação (por ex. a evasão de alunos). Os critérios de desempenho apontados por indicadores selecionados exigidos pelas avaliações conduzem a instituição a buscar maior performatividade. As estratégias incluem a busca de eficiência e eficácia na gestão administrativa e na gestão acadêmica do ensino, da pesquisa e da extensão. (LEITE, 2002, p. 5).

Entretanto, há que se reiterar, especialmente considerando-se as técnicas tradicionais que visam a eficiência e a eficácia da gestão acadêmico-administrativa das instituições de ensino superior (IES), as possibilidades de ações conceptivas contrárias ao *universalismo* de objetivos intrínsecos às universidades como, por exemplo, a criatividade, a liberdade de discussão, a crítica e, enfim, do conjunto de pressupostos que se costuma utilizar para definir a chamada “autonomia acadêmica”.

Torna-se imprescindível, igualmente, complementar esse contraponto na direção da concepção subjacente às teorias *managerialistas* e *neo-managerialistas*, apontando para as fortes influências na América Latina (em especial no Brasil) dos organismos financeiros internacionais, como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) dentre outros, sobretudo, no financiamento e no dimensionamento das ações dos governos e, em consequência, na reconfiguração dos valores éticos e morais das sociedades. “Os mercados mundiais prosperam com as diferenças entre as economias. Esta é uma das razões que justificam o avanço irresistível da tendência da globalização” (GRAY, 2000, p. 76 apud LEITE, 2002, p. 10).

De um modo especial, no interior das universidades confessionais católicas, considerando-se as diretrizes da *Constituição Apostólica Ex Corde Ecclesiae*, de 1990, essa perspectiva globalizante da sociedade, idealizada pela “nueva prédica ideologizante del mercado” (AUSJAL, 2000, p. 18), necessita, mais do que nas outras IES, ser repensada.

Es necesario un incremento radical de la capacidad humana productiva y organizativa de nuestras sociedades orientada y animada por nuevos valores de solidaridad que permitan mejores posibilidades de producción de bienestar interno y de negociación realista a nivel internacional. (AUSJAL, 2000, p.18)

A partir dessas considerações iniciais, deve-se admitir que o contexto atual do ensino superior encontra-se tensionado por duas concepções institucionais (em sentido amplo): uma vertente, que aposta na *racionalidade da administração empresarial* como uma ação capaz de aprimorar a eficiência e a eficácia do ensino superior e uma corrente, que defende a *autonomia e/ou a liberdade acadêmica* como pressuposto-chave à excelência dos produtos culturais e científicos da universidade.

A UNESCO, por exemplo, classifica as IES que adotam essas concepções distintas como, respectivamente, a “universidad-empresa” e a “universidad-sociedad” (UNESCO, 1998, p. 39). Observe-se no quadro a seguir algumas diferenças entre essas concepções:

Conceito	Universidade-Empresa	Universidade-Sociedade
Acesso	O ingresso é condicionado pelo equilíbrio entre as demandas de profissionais e dos fluxos de entrada e saída da universidade. Há restrição no acesso. O direito à educação traduz-se em um privilégio para poucos cidadãos.	A educação é considerada um direito fundamental de todo cidadão. A função da universidade é formar recursos humanos qualificados para responder às necessidades sociais, econômicas, políticas e culturais de um país.
Autonomia	A universidade perde o poder de decidir o quê e para quem ensinar, pois suas atividades são determinadas em função de uma demanda induzida pelo mercado empresarial. Não há participação nos processos decisórios.	A universidade compromete-se em gerar um pensamento autônomo e comprometido com a verdade e o rigor científico. Não se subordina a outras instituições governamentais e nem a organizações privadas. Há participação nas decisões.
Investigação	Ocupa um lugar secundário e só se justifica na medida em que responde imediatamente às demandas de tecnologia. A pesquisa passa a ser uma atividade	A investigação básica e aplicada e, em sentido amplo, o conhecimento tecnológico é fundamental por duas razões essenciais: nutrem a educação de novos conhecimentos e possibilitam um desenvolvimento autônomo e sustentado

	privilegiada, somente, a alguns segmentos da comunidade acadêmica.	autônomo e sustentado.
Avaliação	A qualidade é mensurada pela inserção dos profissionais titulados no mercado de trabalho. A ideologia de mercado passa a compor o quadro valorativo das instituições de ensino superior.	A qualidade tem um significado muito mais amplo e a avaliação não é executada em função de critérios econômico-financeiros e sim em função do conceito de rentabilidade social.

QUADRO 1 – Comparação entre as concepções administrativas das universidades.

Fonte: Adaptação do quadro elaborado por Hidalgo (*Conferencia de La Habana*) apud UNESCO (1998).

Especificamente em relação à dicotomia conceitual de avaliação nesse mesmo sentido amplo das instituições, merece destaque o trabalho de Contera (2000), no qual a autora compara a lógica de avaliação do Banco Mundial (*accountability*) com a lógica de avaliação da UNESCO (*evaluation*).

Em sentido estrito, essa dualidade de concepções, especialmente considerando-se o âmbito gerencial das universidades não-estatais, parece servir até mesmo como definidora da tensão que não raro costuma existir no topo da pirâmide organizacional dessas instituições: de um lado constituída pela gerência acadêmica (pró-reitorias e/ou assessorias de graduação, pós-graduação, pesquisa etc) e de outro lado formada pela gerência administrativa (pró-reitorias e/ou assessorias de planejamento, administração, controle etc).

De qualquer forma, deve-se admitir que os estudos sobre a administração do ensino superior, principalmente universitário, apresentam um significativo grau de complexidade. Em primeiro lugar, porque os autores do campo da Administração, que se dedicam à Educação, tendem a valer-se de modelos de organizações tradicionais e, conseqüentemente, de indicadores econômico-financeiros a fim de construir os seus paradigmas. Em segundo lugar, porque os educadores, que não raro pesquisam e exercem os ofícios da administração, tendem a reduzir este campo à Pedagogia.

Nesta perspectiva, ou seja, valendo-se do espaço interinstitucional que se constituiu a partir da dicotomia existente entre as diferentes concepções gerenciais do ensino superior, parece oportuno que se invista, intelectualmente, na direção de novos patamares teórico-práticos sobre o tema. Sendo assim, perseguindo esse objetivo,

pretende-se sistematizar por intermédio do presente estudo, uma proposta de concepção acadêmico-administrativa às universidades, baseada na *co-responsabilidade*, capaz de suscitar a integração das dimensões pedagógicas e econômico-financeiras que se configuram, normalmente, dissociadas na administração das IES. Esse princípio de *co-responsabilidade* que se apresenta associa-se ao *contratualismo*, isto é, a um tipo de *ética moderna*, na qual Kesselring (2000) admite haver a “possibilidade de colaboração entre personalidades diferenciadas”, ou ainda, uma “relação e/ou um jogo de soma positiva” entre indivíduos, grupos, organizações e instituições.

A partir desse contrato de soma positiva entre as gerências administrativas e acadêmicas, apresenta-se a possibilidade das epistemologias subjacentes ao termo administração (suas teorias e técnicas tradicionais) serem substituídas por concepções que privilegiem uma maior participação dos diversos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios das instituições. Para Fonseca (1994), por exemplo, algumas dessas concepções administrativas parecem encontrar acolhida nos processos de *co-gestão*, na *administração colegiada*, na *democracia participante* e na *autogestão*. “A co-gestão está ligada ao princípio da co-decisão. Uma decisão só pode ser tomada por concordância das partes. A co-gestão busca o equilíbrio de poderes e de participação dos segmentos no interior da instituição, da escola ou da empresa” (FONSECA, 1994, p. 87).

Sendo assim, acredita-se no êxito da gestão econômico-financeira, ou seja, na manutenção e no acréscimo das receitas destinadas à melhoria das condições de oferta dos cursos (bibliotecas, laboratórios, incentivo à dedicação e capacitação docente, pesquisa, extensão etc) depender do êxito da gestão pedagógica, ou seja, do aprimoramento do ensino e da qualidade das aprendizagens. Na realidade, associa-se, diretamente, a concepção acadêmico-administrativa que se propõe à *co-gestão*.

Embora essa perspectiva ou injunção, considerando-se os critérios de racionalidade, estritamente, contábeis, possa aparentar, a princípio, um jogo de soma nula ou negativa, o estudo fundamenta-se na epistemologia complexa de Morin (1977-1999), por meio da qual se torna possível compreender a organização dos sistemas

através de antagonismos (de *ordem* e *desordem*), aparentemente, contraditórios. Na realidade, ao longo do trabalho demonstra-se que os modelos administrativos vigentes nas universidades encontram-se limitados, especialmente em relação aos seus dimensionamentos e ao nível de abrangência de suas variáveis de controle.

Como referência teórica dessa concepção, propõe-se, como elemento *organizador*, um modelo de sistema global apresentado pela UNESCO, no qual a administração da educação superior não se reduz simplesmente “a una gestión contable” (UNESCO, 1998, p. 38) e é composta “en su interior por subsistemas en interacción y con múltiples interacciones con el entorno externo” (UNESCO, 1998, p. 36).

Como elemento *desorganizador* desse mesmo sistema global, o estudo analisa, dentre outros aspectos, uma possibilidade de *desequilíbrio econômico-financeiro* em particular e o *rendimento acadêmico* em geral, não com a intenção de eliminar os fenômenos que afetam a organização desses subsistemas como, por exemplo a *evasão* e a *retenção*, mas, como defende Morin (1998, p. 267), com o objetivo de “fazer progredir o conhecimento”, evidenciando-se outras limitações dos sistemas vigentes.

Torna-se imprescindível, também, enfatizar que, embora as instituições de ensino superior no Brasil possam enquadrar-se em diversas categorias (administrativas e acadêmicas), o presente estudo propõe-se a focar, especificamente, as IES *não-estatais*, porém “organizadas academicamente como universidades” (BRASIL, 1997).

Como se observou no decorrer do trabalho, essa tipologia de organização acadêmica, isto é, de instituições não financiadas pelo Poder Público (*confessionais*, *comunitárias* ou mesmo *empresariais*), mas que, sobretudo, se caracterizam “pela indissociabilidade das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão” (BRASIL, 1988), ainda, atendem à maioria da demanda relacionada à educação superior brasileira.

O campo de análise do estudo, ou seja, o local onde se constrói a experiência capaz de viabilizar o trabalho que se propõe é a Universidade Católica de Pelotas (UCPel), delimitando-se muitas vezes o trabalho no campo do conhecimento da

Computação e Informática e às especificidades da Escola de Informática (ESIN) da UCPel, onde se desenvolveu grande parte da investigação que se implementa.

A forma que se optou para a apresentação do presente estudo encontra-se constituída de 05 (cinco) capítulos. Neste primeiro Capítulo, optou-se por definir o tema (gestão e/ou co-gestão académico-administrativa da universidade), intentando delimitar claramente a sua abrangência. Indica-se a finalidade do estudo (proposta da co-gestão académico-administrativa baseada no princípio da co-responsabilidade) e, também, o principal objetivo do trabalho (a compreensão da proposta que se apresenta por intermédio de um sistema complexo), esclarecendo-se a partir de qual ponto de vista é tratado o assunto (modelo de sistema global proposto pela UNESCO na perspectiva de Edgar Morin).

No segundo Capítulo, apresenta-se a revisão teórica dos principais conceitos utilizados no desenvolvimento do estudo, definindo-se, igualmente, a pluralidade metodológica implementada no trabalho. Deve-se admitir, inclusive, que o caráter metodológico proposto [*psicofísico* (physis ↔ psyché)] serve como delimitador da forma de apresentação do restante do trabalho. Por fim, considerando-se, também, a necessidade de compreender o rendimento académico, incorpora-se à revisão alguns fundamentos de *epistemologia genética*.

No capítulo 3, apresenta-se a análise das múltiplas interações das IES, em primeiro lugar, com o MACRO-ENTORNO (geo-político internacional) e, em segundo lugar, com o MESO-ENTORNO (local e nacional). Nesse sentido, evidencia-se que as universidades, além de seus influxos internos, vêm sendo influenciadas cada vez mais por fenômenos externos.

Em relação ao MACRO-ENTORNO, optou-se por analisar algumas repercussões relacionadas ao enfoque empresarial que são submetidas as IES atualmente. Parte-se da idéia da reconfiguração da “exigência posta no trabalho universitário” (SANTOS, 1996), evidenciando-se, a partir dessa perspectiva, algumas exigências provenientes dos organismos financeiros internacionais em relação ao orçamento da educação superior.

Em relação ao MESO-ENTORNO, apresentam-se, em primeiro lugar, as interações que, se acredita, impõem exigências às universidades. Nesse sentido, tomando-se como exemplo a UCPel (no sentido geral) e a ESIN (como um campo do conhecimento específico), privilegia-se no rol das principais influências o Poder Público (MEC), a Sociedade Brasileira de Computação (SBC) e, por fim, a Igreja Católica. Em segundo lugar, a partir das relações entre o binômio *missão-recursos*, comprova-se que a *missão* católica da UCPel estabelece um determinado modelo de captação de *recursos*, o qual, necessariamente, precisa consolidar a organização acadêmica da Universidade.

Em relação aos influxos do MICRO-ENTORNO, enfatiza-se a lógica que a *cultura*, ou seja, o conjunto de concepções de uma instituição, precede a constituição de sua *estrutura* e desses dois subsistemas (cultura e estrutura), de forma determinante, passa a depender a *administração*.

Por fim, encerra-se o Capítulo 3, destacando-se o *fluxo diacrônico de admissão-certificação*, como último subsistema a ser analisado. Nesta etapa do estudo, apresentam-se, substancialmente, os elementos de *ordem* do rendimento acadêmico e, também, os principais elementos de *desordem* desse subsistema (*evasão e retenção*). Em outras palavras, assim como propõe Garcia (2002), propõe-se a compreensão de alguns autores contemporâneos, dentre esses Latiesa (1992), Bessa e Tavares (2000) dentre outros, os quais se dedicam especificamente sobre o tema, por intermédio da interação entre as teorias de Jean Piaget e Edgar Morin.

No Capítulo 4, inicia-se o desenvolvimento do trabalho de campo propriamente dito. Parte-se dos relatos obtidos por meio de entrevistas semi-estruturadas realizadas com administradores da UCPel e se caracterizam por meio da análise de documentos os aspectos contábeis a partir dos quais se compõe a concepção administrativa da Universidade. A partir desses pressupostos contábeis simplificáveis e não-simplificáveis configurados, tomando-se especialmente, como exemplo, o desequilíbrio econômico-financeiro ocorrido na ESIN (de 1994 até 2002), propõe-se o incremento de complexidade em algumas relações, desencadeando-se, assim, o diagnóstico, por um

lado, de evidências de sucesso acadêmico-administrativo e, por outro lado, de indícios de fracasso nesse mesmo nível de compreensão.

A análise desses elementos de ordem e desordem concomitantes, de certa forma, define a seqüência de apresentação do Capítulo 5, no qual se caracterizam as ações de cunho acadêmico e/ou administrativo capazes de desencadear o sucesso e o fracasso na ESIN ao longo do tempo. Na realidade, comprova-se neste ponto do trabalho que tanto a compreensão do sucesso como o entendimento do fracasso são ações inerentes à própria teoria da complexidade.

Por fim, tendo em vista o principal problema caracterizado, isto é, o desequilíbrio acadêmico-administrativo ocorrido na Escola de Informática, encaminham-se algumas conclusões a respeito do tema. Faz-se uma recapitulação sintética das principais reflexões propostas no decorrer do estudo, ressaltando-se as principais contribuições teóricas do trabalho para os campos do conhecimento que se propõe.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Neste Capítulo faz-se a revisão teórica dos conceitos e princípios que são utilizados no desenvolvimento do presente estudo. Inicialmente, por intermédio da teoria de Morin (1998), busca-se associar a noção de *desordem* à idéia de *ordem*, que parece nortear a lógica subjacente à administração universitária tradicional, sobretudo, a que se caracteriza pela “gestão contábil” (UNESCO, 1998). Logo após, já com a relação dialética entre ordem e desordem construída, procura-se detalhar, por intermédio de um modelo complexo, os diversos subsistemas que, se supõe, devam constituir a concepção sistêmica de *co-responsabilidade* acadêmico-administrativa proposta. A partir da elaboração desse metassistema de compreensão, o qual, igualmente, servirá para caracterizar o *caráter psicofísico* (*physis* ⇔ *psyché*) presente no estudo, descreve-se o conjunto de metodologias utilizadas na consecução do trabalho. Por fim, tendo em vista a intenção de analisar, também, a *diplomação*, a *evasão* e a *retenção* como elementos definidores do processo diacrônico de *input-output* nas universidades, apresentam-se alguns fundamentos de epistemologia genética, cuja teoria, acredita-se, poderá auxiliar na compreensão não-simplificável desses fenômenos.

2.1 A DESORGANIZAÇÃO DA CONCEPÇÃO DE ORDEM DOMINANTE

Embora autores contemporâneos do campo da Administração, como Meyer Jr. (1988), Karadima (1992), Estrada (1997), dentre outros, não reconheçam a existência de um modelo próprio à administração universitária, existem evidências que comprovam algumas ações conscientes, nesse sentido, nas universidades.

Observa-se nos modelos de sistemas administrativos próprios para serem utilizados por universidades como, por exemplo, é o caso das ferramentas desenvolvidas pelo National Center for Higher Educational Management Systems (NCHEMS – Universidade do Colorado / EUA) ou mesmo pela Organização Universitária Interamericana (OUI – Canadá) uma predominância de aspectos relacionados à contabilidade gerencial, ou seja, uma tipologia de registro fiscal específica aos gerentes. As próprias teorias da Administração denominadas *managerialistas* e *neo-managerialistas*, que, de acordo com Leite (2002), são decorrentes do processo de globalização e da hegemonia do capitalismo no ensino superior, são consideradas por autores como Santiago (2002) e Reed, Meek e Jones (2001) como técnicas de aprimoramento da gestão empresarial das universidades.

No entanto, analisando-se as concepções subjacentes a esses modelos de administração universitária, observa-se a predominância de noções que não ultrapassam as possibilidades de planejar e controlar os fenômenos que se caracterizam pela regularidade ou mesmo pela constância. Com o objetivo de entender as limitações da abrangência desses modelos, especialmente no que tange a interpretação de alguns fenômenos inconstantes ou eventuais (típicos do ensino superior), parece oportuno destacar a idéia apresentada por Morin (1998), que defende a relação dialética entre os conceitos de *ordem* e *desordem* como imprescindíveis à compreensão da realidade. Para ele, essas limitações são inerentes ao paradigma da racionalidade que, em sentido amplo, constitui-se por um conjunto de cinco noções (ordem, determinismo, objetividade, causalidade e controle). De acordo com o autor, a ordem, que é o elemento-chave desse *pentágono de racionalidade*, comporta diversos níveis:

O primeiro nível seria o dos fenômenos que aparecem na natureza física, biológica e social: a ordem se manifesta sob a forma de constância, de estabilidade, de regularidade e de repetição. Depois, chegamos num segundo nível que seria o da natureza da ordem: a determinação, a coação, a casualidade e a necessidade que fazem os fenômenos obedecer às leis que os governam. Isso nos leva a um terceiro nível, mais profundo, no qual a ordem significa coerência, coerência lógica, possibilidade de deduzir ou de induzir, e portanto de prever. A ordem nos revela um universo assimilável pela mente que, correlativamente, encontra na ordem o fundamento de suas verdades lógicas.

Nesse terceiro nível [...] a ordem se identifica com a racionalidade, concebida entre a ordem da mente e a ordem do mundo. (MORIN, 1998, p. 207-208).

Em sentido estrito, pode-se supor, portanto, que as lógicas subjacentes às teorias da administração universitária vigente, também, pertencem ao paradigma da racionalidade técnica, mesmo porque o planejamento de suas ações baseia-se em estratégias que privilegiam as noções de constância, de estabilidade, de regularidade e de repetição, deduzindo-se, inclusive, que o êxito possa ser obtido pelo cômputo entre o previsto e o realizado.

Na verdade, essa técnica de quantificar o êxito por meio do resultado entre o previsto e o realizado revela a dedução de um formalismo e/ou a construção de um algoritmo que se torna capaz de eliminar o fracasso, ou seja, de descontar do cômputo toda e qualquer eventualidade. Especialmente nas instituições privadas existe, ainda, uma tendência das gerências transferirem o fracasso de uma dimensão para outra. Por um lado, no âmbito da gerência administrativa, cujo êxito é mensurado pela manutenção e aumento da receita, costuma-se crer no fracasso como decorrente das carências do ensino. Por outro lado, no âmbito da gerência acadêmica, cujo êxito é mensurado pela manutenção e aumento do número de alunos, costuma-se crer no fracasso como decorrente das carências financeiras.

De qualquer forma, existe uma lógica inerente à administração universitária e, talvez, até mesmo o caráter dissociativo entre as gerências acadêmicas e administrativas pertença a essa noção. No entanto, mesmo que por intermédio desses critérios de racionalização a *posteriori* seja viável explicar, por exemplo, o decréscimo da receita ou mesmo o acréscimo da evasão, torna-se impossível evita-los. Nesse sentido, a mesma lógica que costuma regular o planejamento acadêmico-administrativo das universidades parece desafiar ao *pentágono* da racionalidade, pois a administração que se baseia no previsível e/ou no realizável, freqüentemente, depara-se com a eventualidade e o acaso, ou seja, com a desordem. Para Morin (1998, p. 213.), “além de não poder ser eliminada do universo, a idéia de desordem também é necessária para concebe-lo na sua natureza e sua evolução”.

Isso quer dizer que um mundo absolutamente determinista ou um mundo absolutamente aleatório são dois mundos pobres e mutilados. [...] Efetivamente, existe uma contradição lógica na associação da idéia de ordem

e desordem. Mas aceitar essa contradição é menos absurdo do que rejeitá-la, o que leva a deficiências. (MORIN, 1998, p. 213-214).

Para Morin (1998), em todos os setores, o pensamento científico visa combinações, até mesmo dialógicas, entre ordem e desordem, acaso e necessidade. A partir desta perspectiva, a proposta de concepção que se apresenta não pode se reduzir a compreender a ordem da gerência acadêmico-administrativa praticada nas universidades privadas, deve também analisar os principais fenômenos causadores de desordem nesse contexto, ou seja, a evasão e a retenção. Por este intermédio, inclusive, pode-se demonstrar o quanto as instituições de ensino superior não são agentes isoladas das estruturas sociais e econômicas.

O interessante é que essa combinação, essa dialógica, constitui a própria complexidade. *Complexus* = aquilo que é “tecido” junto. O universo de fenômenos é inseparavelmente tecido de ordem, de desordem e de organização. Essas noções são complementares e, no que se refere à ordem e desordem, são antagonistas, até mesmo contraditórias. Isso nos mostra que a complexidade é uma noção lógica, que une um e multiplica-o em *unitas multiplex* do *complexus*, complementar e antagonista na unidade dialógica, ou, como querem alguns, na dialética. Atingir a complexidade significa atingir a binocularidade mental e abandonar o pensamento caolho. (MORIN, 1988, p. 215).

No entanto, a idéia de reorganizar e/ou mesmo reordenar a lógica determinista da administração do ensino superior, acrescentando-se a evasão e a retenção como novos elementos de análise não elimina as demais noções de racionalidade envolvidas no processo, pelo contrário: “não se deve querer superar a incerteza e a contradição, mas enfrentá-las e trabalhar com/contra elas” (BOHR apud MORIN 1998, p. 213). Nesse sentido, assim como a ordem, que é o elemento-chave do *pentágono* da racionalidade, a desordem precisa ser compreendida em seus diversos níveis:

Num primeiro nível do fenômeno, a desordem [...] engloba as irregularidades, as inconstâncias, as instabilidades, as agitações, as dispersões, as colisões, os acidentes [...]. A desordem também contém desvios que podem perturbar as regulações organizacionais e, mais amplamente, ela diz respeito a qualquer fenômeno que acarrete ou constitua a desorganização, a desintegração, a morte. Enfim, onde há atividade de informação e de comunicação, a desordem é o barulho que parasita a mensagem, é o erro.

Posteriormente, há um segundo nível no qual aparece o ingrediente comum a todas essas desordens: a eventualidade e o acaso. A eventualidade e o acaso podem ser definidos. O matemático Chaitin mostrou que o acaso podia ser definido se comparado a um computador. Deriva do acaso toda seqüência que não pode ser concebida a partir de um algoritmo e que necessita, então, ser descrita na sua totalidade. Thom usou o mesmo sentido para definir o acaso [...] “o que não pode ser estimulado por nenhum mecanismo, nem deduzido por nenhum formalismo”. (MORIN, 1998, p. 209-210).

Nesse caminho, Morin (1998) admite o encontro de um terceiro nível de desordem, onde o acaso priva as leis e os princípios de concepção dos fenômenos:

Efetivamente, o acaso insulta a coerência e a causalidade; desafia o pentágono da racionalidade... Ele aparece como irracionalidade, incoerência, demência, portador de destruição, portador de morte. E já que a ordem é aquilo que permite a previsão, isto é, o domínio, a desordem é aquilo que traz a angústia da incerteza diante do incontrolável, do imprevisível, do indeterminável. (MORIN, 1998, p. 210).

Os fenômenos da evasão e da retenção, sem dúvida, guardam em seus critérios de compreensão os diversos níveis de desordem. No primeiro nível, inclusive, onde esses fenômenos costumam ser descontados, a evasão e a retenção aparecem como inconstâncias e podem ser estimadas a partir da probabilidade. No segundo nível, sobre o qual parece anular-se um somatório de forças, conclui-se que esses fenômenos resumem-se ao encontro de séries deterministas. No terceiro nível, atribui-se a eles outros princípios menos coerentes como até mesmo a demência e a genética.

De qualquer forma, a evasão e a retenção, que são os principais fenômenos causadores de desordem na administração universitária privada, precisam ser analisados. Não se pretende eliminá-los, mas sim, como se encontra detalhado no final deste Capítulo, incorporar a fundamentação desse tema às demais noções de racionalidade utilizadas na gerência do ensino superior.

2.2 A REORGANIZAÇÃO DE UMA CONCEPÇÃO COMPLEXA

Considerando-se o princípio de *co-responsabilidade*, por intermédio do qual se pretende implementar um modelo de gestão acadêmico-administrativo às universidades,

torna-se importante vislumbrar o espaço onde se inserem as instituições de ensino superior através de um sistema complexo (composto de ordem, desordem e formas de organização). Nesse sentido, parece interessante utilizar o modelo proposto pela UNESCO, no qual a administração universitária pode ser considerada “como un sistema global compuesto en su interior por subsistemas en interacción y con múltiples interacciones con el entorno externo” (UNESCO, 1998, p. 36).

Para a UNESCO (1998, p. 36), “la institución de educación universitaria se compone transversalmente de 5 sistemas-funciones en interacción, y diacrónicamente de dos sistemas-funciones relativos a los flujos que lo atraviesan”. Essa proposta pode ser representada, também, como no esquema a seguir:

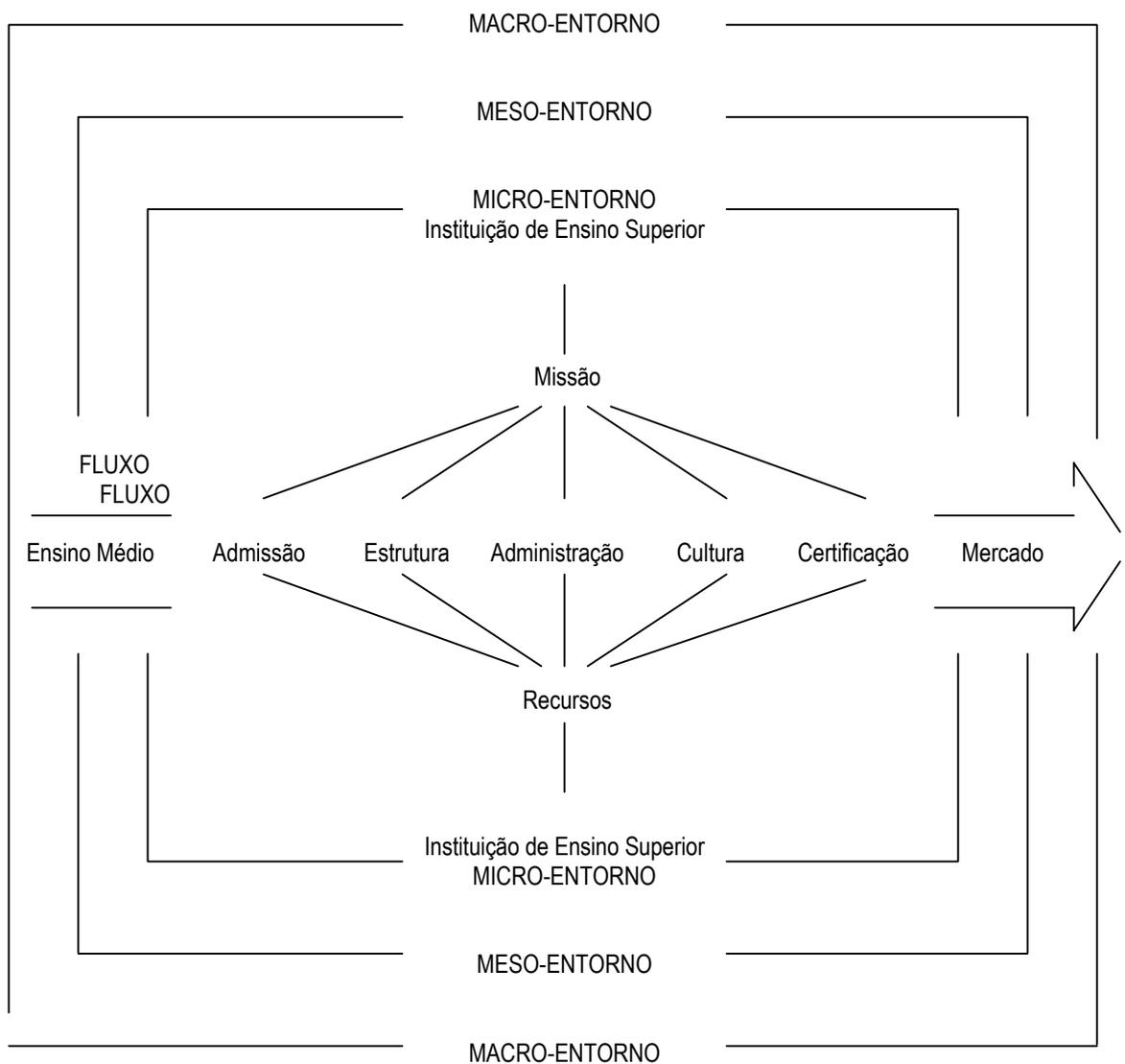


FIGURA 1 – Modelo de concepção à administração e financiamento das IES sugerido pela UNESCO.
Fonte: UNESCO (1998, p. 37).

Em primeiro lugar, pode-se dizer que as instituições de ensino superior mantêm múltiplas interações com o MESO-ENTORNO (local e nacional), o qual lhes impõe algumas exigências (como estatutos, regimentos, características de funcionamento, visão, missão etc) e lhes proporciona certos recursos (como uma parte maior ou menor de financiamentos).

Em segundo lugar, deve-se admitir que as instituições vivem, também, sob a influência do MACRO-ENTORNO, por meio do qual lhes são transmitidas todas as influências dos fenômenos geopolíticos (como a globalização e a hegemonia do capitalismo, por exemplo). No entanto, assim como o MESO e o MACRO-ENTORNO exercem pressões diversas sobre as instituições de ensino superior, pode-se supor que estas também os influenciam, “sobre todo a través de lo que se há dado en llamar la renta educativa, en estos diferentes entornos” (UNESCO, 1998, p. 36).

Em terceiro lugar, pode-se dizer que as instituições de ensino superior são condicionadas, diacronicamente, por mais dois subsistemas: o subsistema de *admissão* (que se constitui da matéria-prima, ou seja dos estudantes que ingressam nas universidades) e o subsistema de *certificação* (que necessita disseminar a missão das instituições e atender as expectativas do mercado de trabalho).

Em quarto lugar, já de um ponto de vista mais particular, deve-se admitir que as instituições de ensino superior sofrem a influência de seus próprios subsistemas intrínsecos e fundamentais, ou seja: da *estrutura*, dos *recursos* (físicos e humanos), da *cultura* e, por fim, da *administração*. “Contrariamente a una visión estrecha y ya superada, el sistema administración no consiste únicamente en gestionar las finanzas y los recursos materiales de la institución” (UNESCO, 1998, p. 38). Nesse sentido, a concepção de gestão que se pretende implementar depende das interações entre os subsistemas ou das partes do sistema global..

Entretanto, essa idéia de sistema que se configura não deve ser entendida tal como no *enfoque sistêmico tradicional*, no qual o *holismo* apresenta-se como uma possibilidade de superação de outros paradigmas reducionistas, buscando a explicação do real em nível de totalidade e não dos elementos de base.

O *holismo* depende do mesmo princípio simplificador que o reducionismo, ao qual se opõe. Como indiquei (MORIN, 1977, p. 101), a teoria dos sistemas não escavou seus próprios alicerces, não elucidou o conceito de sistema. Assim, o sistema como paradigma permanece larvar, atrofiado, não esclarecido; a teoria dos sistemas sofre, portanto, de carência fundamental: tende incessantemente a cair nos trilhos reducionistas, simplificadores, mutilantes, manipuladores de que se devia liberar e libertar-nos. (MORIN, 1998, p. 258).

O nível de complexidade que essa idéia de sistema traz é idêntico ao exprimido por Pascal: “considero impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, como conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes” (MORIN, 1998, p. 259). Nesse sentido, embora as duas injunções pareçam dever anular-se num círculo vicioso, a retroatividade desse processo partes \Leftrightarrow todo, todo \Leftrightarrow partes, na realidade, corrobora o caráter complexo das relações lapidadas por Morin (1977, p. 105-128):

O todo é mais do que a soma das partes (princípio bem explícito e, aliás, intuitivamente reconhecido em todos os níveis macroscópios), visto que em seu nível surgem não só uma macrounidade, mas também *emergências*, que são qualidades/propriedades novas.

O todo é menos do que a soma das partes (porque elas, sob o efeito de coações resultantes da organização do todo, perdem ou vêem inibirem-se algumas das suas qualidades ou propriedades).

O todo é mais do que o todo, porque o todo enquanto todo retroage sobre as partes, que, por sua vez, retroagem sobre o todo (por outras palavras, o todo é mais do que uma realidade global, é um dinamismo organizacional).

No entanto, baseando-se na idéia que a problemática do sistema não se resolve somente na relação *todo-partes*, Morin (1998) acrescenta a esse *macro-conceito* pelo menos dois novos termos capitais que, segundo ele, são esquecidos pelo paradigma holístico: as *interações* e a *organização*.

O *Sistema* exprime a unidade complexa e o caráter fenomenal do todo, assim como o complexo das relações entre o todo e as partes;

A *Interação* exprime o conjunto das relações, ações e retroações que se efetuam e se tecem em um sistema;

A *Organização* exprime o caráter constitutivo dessas interações – aquilo que forma, mantém, protege, regula, rege, regenera-se – e que dá a idéia de sistema a sua coluna vertebral. (MORIN, 1998, p. 265).

Dessa forma, esse paradigma procura construir elementos de interpretação para um mundo determinista, como o dos sistemas biológicos, por exemplo, e também para um mundo aleatório, assim como se apresenta a história das sociedades. A grande diferença entre esses dois mundos é que, ao contrário dos sistemas nucleoproteínicos, os sistemas sociais “são capazes de incorporar em seu capital generativo ou informativo (a cultura, no sentido antropossociológico do termo) elementos adquiridos ao longo da experiência fenomenal” (MORIN, 1998, p. 243).

Nesse sentido, reiterando-se a concepção que se configura no presente estudo, qualquer um dos subsistemas projetados poderá ser entendido como uma articulação em espiral composta: de um lado, formada por elos de *fenômenos-causa* e, de outro lado, formada por elos de *fenômenos-efeito* da ordem e da desordem do metassistema de compreensão. Poderão ser *causa*, por exemplo, quando servirem de parâmetro de mensuração do êxito e/ou fracasso do sistema e poderão ser *efeito*, por exemplo, quando decorrerem da decadência deles mesmos, de outros subsistemas ou mesmo do todo.

Da mesma forma, pode-se dizer que a análise das partes ou mesmo do todo desse metassistema relaciona-se às interações do MACRO, do MESO e do MICRO-ENTORNO. Sendo assim, torna-se possível compreendê-los sob o mesmo prisma de racionalidade do sistema global de administração. Entretanto, não somente sob a sua dimensão biológica e sim a partir de seu sentido antropossociológico, justamente, o princípio que parece desencadear o pluralismo metodológico que se descreve a seguir.

2.3 O CARÁTER PSICOFÍSICO PRESENTE NO ESTUDO

A partir da associação da idéia de desordem à ordem que se relaciona às leis, invariâncias, médias e, enfim, a todas as noções vinculadas aos paradigmas da ciência

clássica, de certa forma, também, configurou-se um novo conceito de organização, o qual Morin (1998, p. 267) chama “paradigma da organização”.

O paradigma da organização comporta, portanto, nesse plano, igualmente uma reforma do pensamento; doravante, a explicação já não deve expulsar a desordem, já não deve ocultar a organização, mas deve conceber sempre a complexidade da relação *organização-desordem-ordem*.

Nesse sentido, em todas as organizações, além da presença de ordem, existe a produção permanente de desordem (degradação, degeneração etc). Esse “paradigma comporta, portanto, incertezas, antagonismos, associando termos que se implicam mutuamente” (MORIN, 1998, p. 267). No entanto, essa visão entrópica, ou seja, de produção de desordem, por si só, decorre de uma concepção de conhecimento ou em outras palavras de uma ideologia.

Esse novo princípio ou espírito da ciência, que para Morin (1998) foi inaugurado pela *teoria da complementaridade*, quando Niels Bohr declarou que não se deve querer superar a incerteza e a contradição, mas enfrentá-las e trabalhar com/contra elas, consiste “em fazer progredir o conhecimento, pondo em evidência a zona de sombra que todo saber comporta...” (MORIN, 1998, p. 267).

Foi a partir dessa mesma perspectiva, inclusive, que pelo menos três acontecimentos, ocorridos em diferentes épocas, pode-se dizer, ocasionaram o fenômeno que muitos autores chamam de ruptura do paradigma clássico. No quadro a seguir, procura-se contextualizar esses acontecimentos de forma resumida:

Época	Acontecimento(s)
Metade do Séc. XIX	O Segundo Princípio da Termodinâmica, que é um princípio irreversível de degradação de energia, um princípio de desordem, ou seja, de agitação e dispersão calorífica e, ao mesmo tempo, um princípio de desorganização acabou afetando todos os sistemas organizados. Esse Princípio põe fim a idéia do movimento perpétuo, isto é, de um universo físico mecanicamente perfeito e inalterável. Ele mostra que o universo carrega um princípio inelutável de corrupção.
Início do Séc. XX	O surgimento e o desenvolvimento da Física Quântica destrói a idéia de determinismo de base para substituí-lo por uma relativa indeterminação. Ela introduz a incerteza e a contradição, ou seja, a desordem, na mente do físico; a incerteza resulta da

Séc. XX	impossibilidade de determinar o movimento e a posição de uma partícula; a contradição vem da impossibilidade de conceber logicamente a partícula que aparece, contraditoriamente, tanto como onda, tanto como corpúsculo.
Metade do Séc. XX	A descoberta do processo de diáspora das galáxias, depois a do barulho de fundo do universo, fortaleceu a hipótese de uma deflagração originária conhecida por “Big Bang”. Desse modo, o cosmo teria sido gerado por um extraordinário acontecimento térmico e teria nascido na agitação, colisão e dispersão. Por causa disso, o antigo determinismo mecanicista desaba: ele só era concebível para um universo sem começo, sem calor, sem evolução inovadora.

QUADRO 2 – Principais acontecimentos que provocaram a ruptura do paradigma clássico.
 Fonte: Adaptação de Morin (1998, p. 212-213).

A análise de qualquer um dos acontecimentos descritos no QUADRO 2 revela apenas a presença de uma ideologia diferente ou quem sabe complementar à tradicional. Por exemplo: o *Segundo Princípio da Termodinâmica* não refutou as premissas de constância, de regularidade e de repetição formuladas pela Física Clássica em relação ao movimento do pêndulo (nesta perspectiva não havia degradação do movimento).

O *Segundo Princípio da Termodinâmica* apenas desconsiderou a situação ideal proposta pela Física Clássica, a qual se baseava na “ordem da natureza explicada a partir da perfeição divina” (MORIN, 1998, p. 209) e distinguiu, ou seja, interpretou o movimento do pêndulo em condições não-ideais e/ou de vácuo. Essa operação de *distinção*, que está fundamentalmente em todo ato cognitivo, de acordo com Morin (1998), “aparece-nos como o resultado de uma transação entre o observador e o mundo observado, transação em que um dos parceiros pode enganar o outro”.

Essa operação que se inscreve numa dada cultura (que fornece os paradigmas que permitem a distinção e a ela incitam) apresenta, portanto, entre seus caracteres, o caráter ideológico. Se não se pode reduzir a ciência à ideologia (isto é, vê-la somente como produto ideológico de uma sociedade dada), é, contudo, necessário notar que em todo conhecimento científico entra um componente ideológico. (MORIN, 1998, p. 271).

Nesse sentido, a concepção complexa de sistema não pode moldar-se somente pelas categorias físicas, mentais ou mesmo ideais do paradigma da simplificação. Torna-se imprescindível no paradigma da complexidade a indissociação entre o *observador* e o *observado*. Diante muitas vezes da incapacidade de articular, é preciso,

pelo menos, confrontar o lado do *observador*, onde se encontra o sujeito e a cultura (que produz uma ciência física) com o lado do *observado*, onde se encontra o objeto e a *physis* (que produz organização biológica, que, por sua vez, produz organização antropossocial, portanto, cultura).

O sistema é um conceito com duas entradas: *physis* ⇔ *psyché*; é um conceito físico pelos pés, psíquico pela cabeça. [...].

Resulta da indissociabilidade do caráter psicofísico do sistema a indissociabilidade da relação sujeito observador/objeto observado, *donde há necessidade de incluir, não de excluir; o observador na observação.*

Donde a necessidade de elaborar um metassistema de compreensão em que o sistema de observação/percepção/concepção deva ser observado, percebido, concebido na observação/percepção/concepção do sistema observado. Donde as conseqüências em cadeia é que levam a tornar complexo nosso modo de percepção/concepção do mundo fenomenal. Donde a necessidade de proceder a uma reforma paradigmática e epistemológica ainda mais importante do que a que nos tinha aparecido até então visto que a articulação entre o conhecimento da organização e a organização do conhecimento exige uma reorganização do conhecimento, pela introdução de um segundo grau reflexivo, ou seja, de um conhecimento do conhecimento. (MORIN, 1998, p. 269-270).

Sendo assim, privilegiar uma metodologia específica para o presente estudo, seria como negar o principal paradigma de sustentação teórica das ações. Embora a quantidade e mesmo a disseminação dos trabalhos científicos que tentam aproximar-se do paradigma da complexidade ainda seja escassa, crê-se na possibilidade de enquadramento do estudo no “pluralismo cognitivo”, proposto por Beltran (1985) e seguido por diversos autores contemporâneos, dentre esses Santos (1987).

Na realidade, por intermédio do *pluralismo cognitivo*, procura-se adequar uma metodologia para cada etapa do trabalho. No entanto, é possível por meio de um nível *macro* subdividir as metodologias utilizadas em dois grandes grupos: um primeiro, que se enquadra na “pesquisa do tipo etnográfico” (ANDRÉ, 1995, p. 27) e um segundo que, de acordo com Latiesa (1992), pode ser chamado de “explicação-compreensão”.

Por meio da *pesquisa do tipo etnográfico* implementa-se grande parte da investigação no interior da Universidade Católica de Pelotas (UCPel) e, conseqüentemente, na Escola de Informática (ESIN). Nesta fase, em que se objetiva

caracterizar a concepção administrativa da Universidade, privilegia-se a totalidade das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, “a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos” (ANDRÉ, 1995, p. 28):

A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes.

No entanto, com o intuito de entremear também a evasão e a retenção ao metassistema de compreensão, metodologicamente, utiliza-se “dois tipos de análise diferentes que se desprendem da dicotomia macro-micro, ação-situação e que em termos metodológicos se conhece com o nome de explicação-compreensão” (LATIESA, 1992, p. XI). De acordo com Garcia (2002), propostas metodológicas providas desse caráter consistem, essencialmente, “em estabelecer cortes temporais que exibam as formas de organização dos elementos do sistema nos momentos correspondentes a cada um dos cortes” (GARCIA, 2002, p. 64).

O caráter de complexidade particular da análise teórico-prática entre o fluxo diacrônico dos subsistemas de *admissão-certificação*, entretanto, remeteu o estudo para uma outra revisão, que se tornou determinante, especialmente, na perspectiva de compreensão dos fenômenos de diplomação, retenção e evasão.

Além das relações dialéticas de ordem, desordem e organização, propostas por Morin (1998) e adotadas como fundamentais no presente estudo no que tange a interpretação da realidade dos sistemas sociais, optou-se por utilizar como arcabouço teórico à interpretação dos fenômenos de diplomação, retenção e evasão a epistemologia de Jean Piaget (1896-1980)¹.

Entende-se que essa teoria, igualmente, “formulada a partir dos princípios gerais de organização e evolução de sistemas complexos” (GARCIA, 2002, p. 64) poderá,

¹ As referências de Jean PIAGET estão apresentadas pela data da 1ª edição original.

sobretudo, anunciar por intermédio do modo com se configuram as sucessivas *equilibrações, desequilibrações e acomodações* inerentes à gênese e a evolução da inteligência humana, uma nova reorganização do metassistema de compreensão, especialmente, relacionada ao processo de ensino-aprendizagem.

2.4 O CONHECIMENTO COMO SISTEMA COMPLEXO

Parece oportuno, no contexto da presente revisão, que se introduza os fundamentos da epistemologia genética, justamente, pela idéia de Morin (1998, p. 213), quando este autor afirma que “um mundo, unicamente aleatório seria desprovido de organização, de sol, de planetas, de seres pensantes” e “um universo completamente determinista seria desprovido de inovação, portanto, de evolução”.

Sabe-se hoje, que o universo é, espantosamente, maior do que se pensava e, também, se passou a concebê-lo dinâmico, em constante evolução e expansão. Do mesmo modo como se compreende esse movimento do cosmos, pode-se analisar o mundo do conhecimento: sua gênese e seu desenvolvimento.

A mesma explicação que se pode atribuir a evolução do conhecimento humano sobre o planeta terra, que se acreditava ser o centro do universo e hoje, comprovadamente, não passa de um ponto puntiforme, sem importância, à deriva em um universo que se expande, parece servir, também, para justificar os fundamentos da epistemologia genética.

Nesse sentido, embora supondo-se que os seres vivos presentes hoje na terra sejam herdeiros (do que sobrou de grandes catástrofes) das espécies que habitaram o planeta há mais de três bilhões de anos, deve-se admitir que o “homem, ao nascer, apesar de trazer uma fascinante bagagem hereditária, herança de milhões de anos de evolução, não consegue, logo que nasce, emitir a mais simples operação de pensamento ou o mais elementar ato simbólico” (BECKER, 1992, p. 5).

Na realidade, deve-se reconhecer que durante a evolução do conhecimento humano, que hoje se detêm, houve sucessivas interações entre o homem (enquanto sujeito) e o mundo (enquanto objeto). Jean Piaget e seus seguidores irão comprovar que, ao longo do tempo, o homem agiu sobre o mundo, assimilando-o e essas sucessivas ações assimiladoras transformaram, igualmente, as formas de compreensão do homem sobre o mundo.

O objeto, ao ser assimilado, resiste aos instrumentos de assimilação que o sujeito dispõe no momento. Por isso, o sujeito reage refazendo esses instrumentos ou construindo novos instrumentos, mais poderosos, com os quais se torna capaz de assimilar, isto é, transformar objetos cada vez mais complexos. Estas transformações dos instrumentos de assimilação constituem a ação acomodadora. (BECKER, 1992, p. 8).

Sendo assim, ou seja, já que o conhecimento não nasce com o indivíduo e tão pouco é imposto pelo meio social, deve-se supor, por intermédio de sucessivas interações entre sujeito e meio (físico e social) que “conhecer é transformar o objeto e transformar a si mesmo” (BECKER, 1992, p. 8-9):

O sujeito constrói seu conhecimento na interação com o meio: físico e social. Esta construção depende, portanto, das condições do sujeito (indivíduo sadio, bem alimentado, sem deficiências neurológicas etc) e das condições do meio (na favela é extremamente mais difícil construir conhecimentos, e progredir nestas construções, do que na classe média ou na classe alta).

Nesse sentido, deve-se admitir que a epistemologia genética, igualmente, amplia a compreensão do significado de objeto, especialmente entendido como um sistema social estratificado que tende a se reproduzir, pois na medida em que os sujeito podem transformar o meio, tornam-se capazes, também, de alterar as relações sociais.

Essa perspectiva, inclusive, passa a ser um dos pressostos-chave na justificativa de utilização da teoria de Jean Piaget no presente estudo. Não fosse a expectativa de “revolução” inerente a epistemologia genética, tornar-se-ia impossível vislumbrar alguma perspectiva para uma universidade católica, pequena e localizada no extremo sul do Brasil. Do mesmo modo, essa utopia parece sustentar o conjunto de

argumentações que vão de encontro à globalização do cânone das grandes universidades como Harvard, MIT e University of Texas no planeta.

Portanto, objetivando compreender os fenômenos relacionados às aprendizagens que, se supõe, provocam as sucessivas relações de ordem, desordem e organização do subsistema de *admissão-certificação* universitário, parece oportuno que se apresente, gradativamente, alguns aspectos da teoria de Jean Piaget, os quais passarão a ser fundamentais na consecução do presente estudo.

Por intermédio da interpretação biológica dessa teoria, torna-se possível identificar três formas de conhecimento resultantes das funções cognoscitivas no homem. Reitere-se nesse particular, que Piaget e seus seguidores, somente, admitem essas possibilidades para os indivíduos “a partir de um certo nível de civilização”, isto é, formas de conhecimento que mantêm alguma sintonia com as expectativas da educação em geral, mas que são intrínsecas às universidades:

Em primeiro lugar, há imensa categoria dos conhecimentos adquiridos graças à experiência física em todas as suas formas, isto é, a experiência dos objetos e de suas relações, mas com abstração a partir dos objetos como tais. [...] Em segundo lugar, há a categoria, notavelmente estreita, e mesmo de extensão real muito discutível, dos conhecimentos estruturados por uma programação hereditária, como é talvez o caso de certas estruturas perceptivas. Em terceiro lugar, há a categoria, pelo menos tão extensa quanto a primeira, dos conhecimentos lógico-matemáticos, que se tornam rapidamente independentes da experiência e que, se no início procedem dela, não aparecem tirados dos objetos como tais mas das coordenações gerais das ações exercidas pelo sujeito sobre os objetos. (PIAGET, 1967a, p. 306).

Uma reflexão preliminar dessas formas de conhecimento apresentadas anteriormente já é capaz de revelar, pelo menos, três pressupostos epistemológicos ocultos para muitos professores e administradores: em primeiro lugar, pelo fato de Piaget (1936) conceber a inteligência como um processo físico-químico idêntico a qualquer outro ciclo biológico, as condições para a aquisição do conhecimento parecem ilimitadas desde o nascimento até a morte, pois qualquer organismo vivo é capaz de conservar, periodicamente, as suas estruturas existentes e enriquecê-las de acordo com as necessidades de adaptação ao meio; em segundo lugar, pela inexistência inata de *talentos* ou mesmo de uma programação hereditária, nem para os professores ensinarem

e tão pouco para os alunos aprenderem e; em terceiro lugar, pela hipótese do conhecimento lógico-matemático ser inerente à inteligência humana.

De acordo com o *construtivismo*, como também é conhecida essa teoria, a aprendizagem depende, portanto, da constante ação dos sujeitos sobre os objetos e vice-versa. O sujeito abstrai (retira, arranca, extrai etc) do objeto um determinado conteúdo que lhe interessa de um patamar inferior e o reorganiza em outro patamar superior, onde já se encontram construções anteriores. Sendo assim, “este patamar de elementos organizados [...] reorganiza-se (acomoda-se) por força da reflexão em função desse novo conteúdo” (BECKER, 1993, p.43).

As contradições teóricas mais evidentes entre a teoria de Jean Piaget e as demais teorias da aprendizagem nas dimensões que se relacionam tanto com o sujeito (S) como com o objeto (O), podem resumir-se da seguinte forma: enquanto no *construtivismo* existe um idêntico pressuposto valorativo na relação entre o sujeito e o objeto $S \leftrightarrow O$; no *empirismo*, existe evidente prejuízo do sujeito em relação ao objeto $S \leftarrow O$ e no *apriorismo* o absoluto privilégio do sujeito em relação ao objeto $S \Rightarrow O$.

Parece importante, também, refletir sobre algumas contradições tanto *empiristas* como *aprioristas* perante o *construtivismo*, em relação ao conceito (*stricto sensu*) de aprendizagem. Reitere-se que no *empirismo* admite-se o sujeito como uma *tabula rasa* e no *apriorismo* entende-se que o sujeito, ao nascer, traz consigo uma carga genética capaz de determinar todos os fatores de sucesso e fracasso inerentes a sua trajetória escolar.

Quanto aos conhecimentos *adquiridos pela experiência física em todas as suas formas*, embora se possa admiti-los empíricos ou mesmo adquiridos por associações do sujeito pressionado pelo meio, há ponderações na obra de Jean Piaget que permitem dissociar a parte do objeto e as contribuições do sujeito em contradição com o *empirismo*. Quanto aos conhecimentos inatos ou estruturados por uma programação hereditária, Piaget (1936, p. 13) aponta, talvez, para o principal foco de contradição entre sua teoria e o *apriorismo*:

É evidente, em primeiro lugar, que certos fatores hereditários condicionam o desenvolvimento intelectual. Mas isso pode ser tomado em dois sentidos biologicamente tão diferentes que a confusão entre ambos foi o que, provavelmente, obscureceu o debate clássico das idéias inatas e mesmo do *a priori* epistemológico.

Sobre a *Psicologia da Forma* ou *Gestalt*, Jean Piaget discorda de quaisquer possibilidades que expliquem a aprendizagem por meio de *insights*, assim como as teorias de Wertheimer, Köhler e Lewin. De acordo com Becker (1997, p. 23):

Piaget [...] sugere que a compreensão imediata da teoria gestaltista conste como um fator de desenvolvimento. Ao mesmo tempo, propõe que se discuta se o *insight* depende ou não de uma aprendizagem prévia.

Em relação à *aquisição da linguagem* e das *estruturas lógico-matemáticas*, as quais muitos estudiosos atribuem a programações de caráter hereditário, já que não resultam de aprendizagens empíricas e sim se constituem como condições necessárias da organização e do registro das experiências; Jean Piaget admite a inteligência por um lado estar *aquém* delas, mas por outro ir *além* destas estruturas. Ainda sobre a *linguagem*; Jean Piaget afirma que esta aquisição depende do fechamento da inteligência sensório-motora² e também da função simbólica para surgir, sendo assim o *inatismo* desnecessário para a sua gênese. Observa-se neste aspecto, a principal contradição teórica entre Jean Piaget e Chomsky. De certa forma Morin (1999), quanto trabalha a idéia de “ciência compútica”, igualmente, parece algumas vezes considerar a linguagem inata.

Esse mesmo pressuposto parece servir para explicar por que a *linguagem*, igualmente, não preceder a aquisição das demais *operações intelectuais*, assim como, por exemplo, preceituam outras teorias. Piaget (1959b, p. 101), admite que a linguagem é condição necessária para o acabamento destas estruturas, “mas ela não constitui, entretanto, uma condição suficiente de formação”.

² Fase evolutiva da inteligência que se inicia com o nascimento e tem seu fechamento com o aparecimento da *função simbólica* e o início da *interiorização dos esquemas de ação em representações*.

Especialmente, quanto às *estruturas lógico-matemáticas*; Piaget (1967a), reconhece que elas dependem substancialmente das organizações vivas, até mesmo por se perpetuarem de uma geração para outra. No entanto, afirma dependerem também do fechamento de outras estruturas provenientes da ação, como por exemplo: o conceito de número, que depende das aquisições de classificação e seriação (objeto A < objeto B...).

Com efeito, ao estudar o desenvolvimento das estruturas lógico-matemáticas na criança, observa-se que a necessidade se impõe ao sujeito, não de início, como já dissemos, mas muito progressivamente até ao momento em que, muitas vezes, se cristaliza subitamente. (PIAGET, 1967a, p. 357).

Torna-se evidente o fato de que com o intuito de apresentar evidências cada vez mais contundentes às demais teorias da aprendizagem, Jean Piaget e seu grupo investigaram, exaustivamente, do ponto de vista lógico e psicológico as grandes etapas de formação das estruturas cognitivas.

Resumidamente, poder-se-ia dizer que o *construtivismo* é capaz de explicar a gênese e o desenvolvimento da inteligência humana desde o momento em que o recém nascido, por reflexo, começa a agir sobre o meio, até quando, por incorporações de objetos cada vez mais variados aos seus esquemas mentais, torna-se capaz de distinguir o mamilo dos outros objetos (fato que para Jean Piaget marca o início do conhecimento) e por esquemas de ação³ cada vez mais evoluídos é capaz de tornar o seu pensamento independente das experiências físicas. “A criação matemática constitui uma ilustração deste último poder” (PIAGET, 1947, p. 194). Do ponto de vista físico, “o cérebro, que não possui mais de 40% do seu peso no nascimento, desenvolve-se por arborescência de axônios e de dentritos...” (MORIN, 1999, p. 284).

Em relação a estas fases evolutivas da inteligência, ou ainda, “estágios do desenvolvimento intelectual da criança e do adolescente”; pode-se rever em Piaget (1973b, p. 365-368) os três grandes períodos que o autor e seus seguidores apresentaram originalmente: “o período da inteligência sensório-motor”, “o período de

³ Sistemas de movimentos e percepções coordenadas entre si que constituem toda conduta elementar suscetível de se repetir e aplicar-se a situações novas. (PIAGET, 1946, p.346).

preparação e de organização das operações concretas de classes, relações e número” e “o período das operações formais”.

Talvez a forma de apresentação mais consagrada dessa evolução pela literatura seja mesmo por meio de estágios como, por exemplo, Kesselring (1990) propõe: “sensório-motor”, “pré-operatório”, “das operações concretas” e “das operações formais”. No entanto, o que parece fundamental para a compreensão desta teoria, seja lá qual for a divisão proposta às características evolutivas, são os *cortes* que marcam a passagem de uma fase para outra. Nesse domínio particular, Piaget (1973b, p. 363) chama “de estágios os cortes que obedecem às seguintes características”:

- 1) *sucessões ordenadas*, ou seja, a evolução do conhecimento no ser humano acontece de forma constante; mas não do ponto de vista cronológico, pois depende principalmente do meio social que pode acelerar, retardar ou mesmo impedir a sua evolução. Sendo assim, uma determinada característica não surgirá primeiro em um grupo de indivíduos e depois em outro, pelo contrário...
- 2) *caráteres integrativos*, ou seja, as estruturas construídas numa idade dada tornam-se parte integrante das estruturas da idade seguinte. Por exemplo, o objeto permanente que se constrói no nível sensório-motor será um elemento integrante das noções ulteriores...
- 3) *estrutura de conjunto*, ou seja, que caracterizadas por suas leis de totalidade, permitem conclusões de que uma vez atingida tal estrutura, poder-se-á supor todas as operações que ela recobre...
- 4) *preparação e acabamento*, ou seja, níveis que, ao tempo, permitem o conjunto de *equilibrações* necessárias dentro de um mesmo estágio...
- 5) *processos de formação e de gênese*, ou seja, como existem graus diversos de estabilidade nos acabamentos, torna-se necessário distinguir, em toda a sucessão de estágios, as novas estruturas que se formaram das estruturas de conjunto, definidas na 3ª categoria...
- 6) Existe ainda a possibilidade de dissimulações nesses cortes e esta noção é conceituada como decalagem. No entanto, esta perspectiva será exemplificada posteriormente.

Como revisto, Jean Piaget sempre procurou distinguir a concepção de *aprendizagem stricto sensu* de sua teoria, especialmente do *empirismo associacionista*, que acredita na possibilidade da aprendizagem iniciar-se da *tabula rasa*.

Nesse sentido, Piaget (1959a, p. 55) não considera a totalidade das formas de aquisição, ou seja, “① percepção, ② compreensão imediata e pré-operatória, ③ aprendizagem *stricto sensu*, ④ indução, ⑤ coerência pré-operatória (equilíbrio) e ⑥

dedução” como componentes do processo sincrônico de desenvolvimento ou da formação de conhecimentos.

Para Piaget (1959a), o sentido amplo de aprendizagem ou *aprendizagem lato sensu* relaciona-se exclusivamente à união da ③ *aprendizagem stricto sensu*, adquirida ao longo do tempo em função da experiência com a ⑤ *coerência pré-operatória (equilíbrio)*, também adquirida ao longo do tempo, mas independente da experiência e criada pelo sujeito por meio da estruturação de seu sistema cognitivo. Isso significa, portanto, que nem todo resultado adquirido em função da experiência pode ser considerado aprendizagem.

Por oposição à ① percepção e à ② compreensão imediata, é necessário, pois, reservar o termo de aprendizagem a uma aquisição em função da experiência, mas se desenvolvendo no tempo, quer dizer, mediata e não imediata como a percepção ou a compreensão instantânea. (PIAGET, 1959a, p. 53).

Nesse sentido, a ④ *indução* e a ⑥ *dedução* que são aquisições mediatas de controle sistemático, adquiridas, respectivamente, em função da experiência e de forma independente dela, igualmente, não são consideradas por Piaget (1959a) como componentes sincrônicos do processo de desenvolvimento ou da formação de conhecimentos. Para Becker (1997, p. 24), “a partir, aproximadamente dos sete anos, a dedução constituirá uma fonte de aquisições, não necessariamente mediadas pela experiência”.

Mesmo antes, porém, ocorrem tais aquisições: “são as que se devem a sua pesquisa de coerência ainda não propriamente dedutiva, mas testemunhando uma organização suficiente para dar lugar a conhecimentos novos” (PIAGET, 1959a, p.54). Entretanto, de forma a caracterizar a aprendizagem como processo, é possível supor, diacronicamente, que o modo ①, e talvez o ②, relacione-se com o ③ “a compreensão é necessária à aprendizagem, mas existe uma aprendizagem perceptiva” (PIAGET, 1959a, p. 56); o modo ② e talvez o ①, relacione-se com o ⑤ e assim por diante.

Para Becker (1997, p. 24) essas possibilidades constituem-se como “elemento essencial da teoria de Piaget, pois toda a fase, mediante sucessivas equilibrações realizadas na interação sujeito-objeto, transita do concreto (real) ao lógico matemático”.

De qualquer forma, pode-se dizer que a teoria de Piaget supõe verdadeiramente dois tipos de aquisições: uma primeira que depende das experiências físicas em todas as suas formas e uma segunda independente dessas experiências, “pois que o universo do possível abre-se à construção e porque o pensamento se torna livre em face do mundo real” (PIAGET, 1947, p. 194). A fim de evidenciar esse movimento dialético, Piaget (1959a) sugere a construção de um quadro de dupla entrada, em que se reúnem quatro categorias de aprendizagem *sensu stricto* e *sensu lato*:

⇩ ⇨	Aprendizagem das ações enquanto conteúdos	Aprendizagens das ações enquanto formas
Aprendizagem das ações do sujeito	❶ ações de sentido único (não operatórias): hábitos elementares	❷ estruturas operatórias e respectivas formas de dedução
Aprendizagem das propriedades do objeto	❸ sucessões físicas (regulares ou não)	❹ Formas aplicadas às sucessões físicas

QUADRO 3 – Quadro de dupla entrada correspondente às aprendizagens de *lato* e *stricto sensu*.
Fonte: PIAGET (1959a, p. 57-58).

Assim, reiterando-se especificamente a hipótese da interação sujeito-objeto transitar de uma indiferenciação inicial para uma progressiva diferenciação entre conteúdo e forma e em relação às ações ou coordenações das ações e seus resultados, torna-se possível concluir que as aprendizagens ❶ e ❸ precedem, geneticamente, as variedades ❷ e ❹ e pelo mesmo motivo a categoria ❸ precede a ❹.

Essa constatação é capaz de comprovar um fato que permanece, normalmente, desapercibido na educação em geral, ou seja, a existência de certas aprendizagens inacessíveis a alguns alunos, tendo em vista a ausência pontual e/ou momentânea da estrutura de conjunto da formação cognitiva precedente. No ensino superior, inclusive, admite-se essa possibilidade.

Embora Jean Piaget e sua equipe tenham concentrado as suas investigações na gênese das estruturas intelectuais que surgem entre o nascimento e o período de 12-15 anos, o qual pode variar de um a outro indivíduo (até 15-20 anos) e também de um meio social para outro, deve-se admitir que esses estudos sobre a criança e o adolescente parecem ser fundamentais para que se compreenda o desenvolvimento ulterior dos indivíduos como adultos.

Na realidade, Jean Piaget defende a idéia de que, além da regularidade (*ordem*) existente na sucessão dos estágios, os indivíduos atinjam o pensamento formal ou estruturação “em diferentes áreas de acordo com suas aptidões e suas especializações profissionais (estudos avançados ou diferentes tipos de aprendizagem para as várias profissões)” (PIAGET, 1970, p. 2).

Essa possibilidade de *desordem*, que pode responder muitas das questões sobre aprendizagens relacionadas ao ensino superior, decorre, sem dúvida, da capacidade de alguns adolescentes e dos adultos raciocinarem em termos de hipóteses e não mais em termos de objetos concretos e de suas manipulações.

No entanto, a fim de concluir esse pensamento, parece oportuno revisar, mesmo que sucintamente, as principais evoluções que ocorrem durante a construção da lógica (desde a infância, passando pela adolescência e chegando até a fase adulta).

De acordo Piaget (1970), mesmo antes do aparecimento da linguagem, todas as crianças normais percorrem estágios na construção da inteligência *sensório-motora*, os quais já se caracterizam por certos padrões de comportamento “instrumental”, comprovando a existência de uma lógica inerente à coordenação das próprias ações.

Após a aquisição da linguagem e a formação da função simbólica (semiótica), tendo em vista a interiorização das ações e, conseqüentemente, o poder de representação, pode-se dizer que a criança reorganiza todo o seu conhecimento em um novo patamar, ou seja, no plano representativo. A aquisição da linguagem, diga-se de passagem, desencadeará a ativação de, aproximadamente, 30 bilhões de neurônios e possibilidades que vão além de 10^5 sinapses nos adultos.

No entanto, a lógica desse período *pré-operatório* (considerando-se o significado de “operações” como ações inteiramente reversíveis) permanece incompleta, pois as ações nessa etapa de desenvolvimento não se caracterizam, ainda, pela reversibilidade.

Devido a falta de reversibilidade, a criança não tem a compreensão da idéia de transitividade ($A \leq C$, se $A \leq B$ e $B \leq C$) e de conservação (para uma criança pré-operatória, se a forma de um objeto muda, a quantidade de matéria e de peso de um objeto também mudam). (PIAGET, 1970, p. 3).

A lógica das ações reversíveis, que, portanto caracteriza o pensamento *concreto* e se constitui pela formação ordenada de um outro certo número de estruturas estáveis e coerentes (sistema de classificação, ordem, construção dos números naturais, conceito de medida de linhas e superfícies, relações projetivas, perspectivas, certos tipos de causalidade etc), igualmente, encontra-se aquém da lógica que será construída durante o período da pré-adolescência (ou adolescência).

Inicialmente, estas operações são concretas, quer dizer, a criança ao usá-las, ainda raciocina em termos de objetos (classes, relações, números, etc) e não em termos de hipóteses que possam ser pensadas antes de saber se elas são verdadeiras ou falsas. Em segundo lugar, essas operações que envolvem relações de seriação e classificação entre os objetos enumerados, ocorrem, sempre, pela relação de um elemento com o elemento vizinho – eles não podem ainda articular algum termo com outro termo qualquer, como aconteceria num sistema combinatório: então, enquanto realiza uma classificação, a criança capaz de raciocínio concreto relaciona um termo com o termo que mais se assemelha e não há nenhuma classe “natural” que relacione dois objetos muito diferentes. Em terceiro lugar, essas operações possuem dois tipos de reversibilidade que não estão ainda unidas. O primeiro tipo de reversibilidade dá-se pela inversão ou negação, e o resultado dessa operação é uma anulação, por exemplo, $+A - A = 0$. O segundo tipo de reversibilidade dá-se pela reciprocidade e caracteriza-se pelas operações de relações, por exemplo, se $A = B$, então $B = A$, ou se A está à esquerda de B, então B está à direita de A. (PIAGET, 1970, p. 5).

No estágio posterior, isto é, no período *formal*, o adolescente ou jovem adulto passa a pensar hipoteticamente e, em conseqüência, torna-se capaz de deduzir as possibilidades que as hipóteses, necessariamente, implicam (independente da verdade ou falsidade das premissas). Em outras palavras, pode-se dizer que os indivíduos nesse período passam a atribuir valores decisivos às deduções, fato que não ocorria nos estágios anteriores. Do ponto de vista social, há também uma importante conquista nesta etapa, ou seja, o surgimento do poder de argumentação.

De acordo com Piaget (1970, p. 6), munido da possibilidade de confrontar idéias, o indivíduo no nível das operações formais “está capacitado para compreender e até mesmo construir teorias e participar na sociedade e ideologias dos adultos”. Não raro ele experimenta o desejo de “transformar a sociedade e, ainda, se necessário, destruí-la (em sua imaginação) para construir uma melhor”.

Nos estudos de Inhelder e Piaget observa-se, particularmente no campo da Física, notórias diferenças entre o pensamento dos adolescentes e das crianças situadas no período *concreto*. As crianças no nível das operações concretas, quando experimentadas a respeito de questões relacionadas, por exemplo, *ao plano inclinado*, agem de maneira direta no material colocado na frente delas e, por tentativa e erro, tentam classificar ou ordenar os acontecimentos, observando o resultado das variações. Já os adolescentes no nível das operações formais, após uma série de tentativas similares, interrompem a experimentação com o material e começam a listar todas as hipóteses possíveis. “É apenas depois de ter feito isso, que eles começam a testá-las, tentando progressivamente dissociar os fatores envolvidos e estudar os efeitos de cada um – permanecendo constantes todos os outros fatores” (PIAGET, 1970).

Esse tipo de comportamento experimental, dirigido por hipótese que são baseadas em modelos causais mais ou menos refinados, implica a elaboração de duas novas estruturas que se encontram no pensamento formal: a primeira delas é a combinatória:

Este sistema combinatório constitui uma estrutura essencial do ponto de vista lógico. Os sistemas de classificação e ordem observados entre 7 e 10 anos, não constituem ainda um sistema combinatório. A lógica proposicional, no entanto, para duas proposições ‘p’ e ‘q’ e sua negação, implica que não consideramos apenas as 4 associações de base (p e q, p e não q, não p e q, nem p e nem q) mas também as 16 combinações que se obtêm unindo estas associações de base 1 a 1, 2 a 2, 3 a 3 (com a adição de todas as 4 associações de base e do elemento nulo). Deste modo, pode ser visto que implicação, inclusive disjunção e incompatibilidade, são operações proposicionais fundamentais, as quais resultam da combinação de 3 dessas associações de base. (PIAGET, 1970, p. 9).

Além da combinatória, Jean Piaget e seu grupo observaram a constituição de estruturas dos grupos de negatividade (N), reciprocidade (R), correlatividade (C) e inversão da reciprocidade (I) no fechamento do pensamento formal.

Esses elementos das estruturas do grupo N / R / C / I permitem aos indivíduos combinarem na mesma operação a negação e a sua recíproca, fato que não era possível, também, no nível das operações concretas.

Um exemplo dessas transformações que ocorrem frequentemente é a compreensão da relação entre ação (I e N) e reação (R e C) nos experimentos físicos. Ou, novamente, o entendimento da relação entre dois sistemas de referência, por exemplo, um objeto em movimento pode ir para frente ou para trás (I e N) em uma prancha que, por sua vez, se movimenta para frente ou para trás (R e C) em relação a um sistema de referência exterior. Falando genericamente, a estrutura de grupo intervém quando o sujeito compreende a diferença entre a cessação ou a anulação de um efeito (N em relação I) e a compensação desse efeito por outra variável (R e sua negação C) a qual não elimina, porém, neutraliza o efeito. (PIAGET, 1970, p. 10).

Concluindo a primeira parte dessa revisão, torna-se possível admitir que, embora coerente a uma determinada ordem, a lógica do adolescente e do jovem adulto é um sistema, extremamente, complexo (diferente da lógica da criança) e constitui, por que não dizer, a base para as formas elementares do pensamento científico de stricto sensu da educação superior.

No entanto, o fato que parece incitar inúmeros questionamentos a respeito da adequação dessa teoria aos problemas de aprendizagens não se associa, especialmente, com a sua ordem e/ou coerência - pelo contrário - vai ao encontro das possibilidades de sua desordem, ou seja, relaciona-se ao por que de alguns estudantes, mesmo no nível das operações formais, não conseguirem ultrapassar as avaliações programadas nos currículos ou mesmo abandonarem os estudos devido a incapacidade de aprender.

Sobre essa questão, cuja resposta foi encaminhada por Piaget (1970), quando o autor discorreu sobre “os problemas da passagem do pensamento do adolescente ao pensamento do adulto”, parece mais oportuno que se retome a análise de algumas hipóteses a respeito do assunto, na medida em que se tratar, especificamente, da evasão e da retenção.

3 O METASSISTEMA DE COMPREENSÃO

Neste Capítulo procura-se delimitar o objeto de construção do conhecimento do presente estudo através de um sistema de observação/percepção/concepção, construído (observado, percebido e concebido) por intermédio da experiência vivenciada ao longo do período em que se foi protagonista da administração da Universidade Católica de Pelotas (UCPel), ocupando o cargo de diretor da Escola de Informática (ESIN), durante seis anos.

Com esse objetivo, optou-se por utilizar os mesmos subsistemas privilegiados na concepção de administração e financiamento às IES proposta pela UNESCO (1998). Nesse sentido, antes de definir o MICRO-ENTORNO caracterizador da Universidade Católica de Pelotas (UCPel) e, conseqüentemente, da Escola de Informática (ESIN), procurar-se-á desvendar algumas das principais influências provenientes dos outros níveis presentes no sistema, ou seja, do MACRO-ENTORNO e do MESO-ENTORNO.

Em relação ao MACRO-ENTORNO, optou-se por analisar as repercussões relacionadas ao enfoque empresarial que são submetidas às instituições de ensino superior atualmente. Já no âmbito do MESO-ENTORNO, privilegia-se a análise das múltiplas interações da UCPel com os organismos que lhe impõem algumas exigências (como estatutos, regimentos, características de funcionamento, visão, missão etc) e lhe proporcionam um determinado modelo de captação de recursos. Logo após, no MICRO-ENTORNO, destaca-se, especialmente, as relações: *estrutura*, *cultura* e *administração*. Por fim, na análise do fluxo diacrônico de *admissão-certificação*, incorpora-se ao estudo a análise dos fenômenos de diplomação, evasão e retenção.

3.1 O MACRO-ENTORNO

Embora o conceito de universidade no Brasil possa divergir dos demais países latino-americanos de língua espanhola, até mesmo porque a primeira instituição de ensino superior no país surgiu somente no século XX, é preciso reconhecer que idéias como cultura científica, produção de conhecimento, profissionalização e extensão de serviços à comunidade ainda perduram em algumas instituições.

Parece, igualmente, permanecer dentre as expectativas das comunidades acadêmicas a idéia de que o financiamento do ensino superior, ou pelo menos grande parte dele, seja proveniente do Estado. Este pressuposto, inclusive, tem sido ratificado em muitas conferências internacionais: “las conferencias regionales coinciden en destacar las obligaciones de Estado hacia la educación en general y hacia la educación superior en particular” (UNESCO, 1998, p. 47).

Porém, pode-se dizer que tanto essa concepção de universidade como a sua perspectiva de financiamento encontram-se transfiguradas no contexto atual. Esse tema, inclusive, tem servido de inspiração para muitos autores contemporâneos e pela sua complexidade pode ser analisado por meio de inúmeros enfoques. No entanto, a fim de delimitar o MACRO-ENTORNO como se pretende, cabe ressaltar certos fatores determinantes como, por exemplo, a reconfiguração da exigência posta no trabalho universitário e as repercussões dessa transformação, especialmente no âmbito do financiamento.

Para Santos (1996), “a exigência posta no trabalho universitário”, sobretudo a que caracterizou o ensino superior até a metade do século XIX, privilegiava “a excelência dos seus produtos culturais e científicos, a criatividade a actividade intelectual, a liberdade de discussão, o espírito crítico, a autonomia e o universalismo dos objectivos...” (SANTOS, 1996, p. 193). Entretanto, essa hegemonia “que já no período do capitalismo liberal estava em relativa dessintonia com as exigências sociais emergentes, entrou em crise no pós-guerra” e se agravou, especialmente, a partir da metade do século passado (anos sessenta).

No período do capitalismo liberal (até finais do século XIX), “a proclamação da idéia da universidade é de algum modo reactiva, surge no momento em que a sociedade liberal começa a exigir formas de conhecimento (nomeadamente conhecimentos técnicos) que a universidade tem dificuldade em incorporar” (SANTOS, 1996, p. 192). Do final do século XIX até a metade do século XX (período do pós-guerra), “a cultura de massas tem uma lógica de produção, de distribuição e de consumo completamente distinta e muito mais dinâmica da que é própria da cultura universitária...” (SANTOS, 1996, p. 193).

Assim, a educação, que fora inicialmente transmissão da alta cultura, formação do caráter, modo de aculturação e de socialização adequado ao desempenho da direção da sociedade, passou a ser também educação para o trabalho, ensino de conhecimentos utilitários, de aptidões técnicas especializadas capazes de responder aos desafios do desenvolvimento tecnológico no espaço da produção. (SANTOS, 1996, p. 196).

Como decorrência desses fatos, no período que se pode relacionar a expansão econômica decorrente da indústria e que se iniciou na metade do século passado (anos sessenta), evidentemente, acresceu-se a demanda pelo ensino superior, proveniente, por um lado, da necessidade maior de profissionais titulados e, por outro lado, das aspirações igualitárias dos diversos setores sociais. Esses fenômenos, que de certo modo aproximaram a educação superior da sociedade em geral e da indústria, reconfiguraram a concepção da exigência posta no trabalho universitário. Em outras palavras, pode-se dizer que a universidade, gradativamente, foi se distanciando de seus objetivos mais utópicos e passou a valorizar os aspectos impostos pela sociedade, especialmente industrial.

No entanto, “a participação da universidade na luta pela produtividade acabou por virar essa luta contra a própria universidade” (SANTOS, 1996, p. 215), pois se por um lado a luta pela produtividade industrial é decorrente da desaceleração da produtividade industrial, a qual convocou a universidade para investigações científicas e tecnológicas específicas, por outro lado “os fluxos financeiros provindos das empresas, porque subordinados aos critérios de rentabilidade do investimento próprios da indústria, acabaram por exercer uma pressão, convergente com a dos cortes

orçamentais, no sentido da avaliação do desempenho da universidade” (SANTOS, 1996, p. 215).

Por sua vez, em função da expansão, o financiamento do ensino superior por parte do Estado teve que incorporar em seu orçamento, pelo menos, dois novos elementos, ou seja, o acréscimo de uma demanda reprimida da sociedade e o ritmo de produção da indústria. Porém, o custeio da educação, bem como dos demais direitos e deveres dos governos, especialmente dos países pobres, depende da política de organismos internacionais como, por exemplo, o Banco Mundial.

Dentre os pressupostos lógicos desses organismos internacionais encontra-se a idéia de que o financiamento da educação superior, além de poder buscar outros subsídios, vincula-se ao conceito de “renta educativa” (UNESCO, 1998, p. 49):

El argumento adelantado por los promotores de esta tendencia se puede resumir como sigue: el capital humano generado por la educación es particularmente elevado y el principal beneficiario es el estudiante diplomado; su formación le ha proporcionado una cultura y una profesión que lo distinguen claramente de las personas con escasa o nula calificación, y eso le permite una mayor productividad y por lo tanto, unos ingresos mucho más elevados, debidos, a fin de cuentas, a la formación recibida en la educación superior. Y, dicen los promotores de esta tendencia, es anormal que la financiación corra a cargo esencialmente de la colectividad, es decir, de aquellos que no se benefician de ella. Según ellos, esto sería especialmente injusto puesto que los más pobres pagan proporcionalmente más impuestos que los más ricos y son los que menos se benefician.

Por essa razão, os organismos internacionais impõem aos governos, dentre as condições prévias aos demais financiamentos, a redução de intervencionismo do Estado no custeio da educação superior. Com o objetivo de demonstrar a influência desse princípio no contexto mundial, a UNESCO utiliza como forma de mensurar mais esse efeito da globalização hegemônica do capitalismo internacional na educação, duas variáveis percentuais: uma primeira, obtida pela população de estudantes do ensino superior em relação ao total de estudantes entre 15 e 64 anos (%ES/E) e, uma segunda, obtida pela relação entre o Produto Interno Bruto (PIB) e o número total de habitantes das regiões e/ou países (%PIB/Hab). Por intermédio da primeira variável (%ES/E), pode-se mensurar o nível de oportunidade que uma determinada região e/ou país

oferece para o total de estudantes ativos ascenderem ao ensino superior e por intermédio da segunda variável (%PIB/Hab), torna-se possível mensurar o quanto que uma determinada região ou país investiu na educação superior em determinado período.

Observe-se na tabela a seguir os percentuais que indicam a expansão do ensino superior e a conseqüente evolução dos investimentos Nesse nível de ensino em algumas regiões no final do século passado:

Regiões	1985		1995	
	% ES/E	% PIB/Hab	% ES/E	% PIB/Hab
América do Norte	65.7	23.0	93.8	25.5
Ásia/Oceania	21.4	34.4	42.6	17.5
Europa	25.6	36.4	49.8	32.9
América Latina	14.2	30.4	17.0	27.2

TABELA 1 – Evolução da demanda e dos investimentos na educação superior (1985 – 1995).
Fonte: Compilação de UNESCO (1998, p. 45-47).

A análise da TABELA 1 permite que se chegue, pelo menos, a duas conclusões: em primeiro lugar, que os governos (em geral) passaram, de forma gradativa, a descomprometer-se com os recursos destinados ao ensino superior e; em segundo lugar, que essa perspectiva, de certo modo, acentuou ainda mais as diferenças entre as regiões de excelência e as menos favorecidas

Observe-se que embora na América do Norte, na Ásia/Oceania e na Europa tenha havido redução ou mesmo pouco investimento dos governos na educação superior, houve, em conseqüência, quase que a duplicação da oferta nesse nível de ensino nos países dessas regiões. Tome-se como exemplo a América do Norte, que já em 1985 oportunizava a 65,7% de seus estudantes a educação superior e passou a garantir esse mesmo privilégio a 93,8% de sua população no período.

Por sua vez, os governos da América Latina vêm procurando, do mesmo modo, expandir os seus sistemas de ensino superior. No Brasil, por exemplo, especialmente após a promulgação do Decreto 2.306, de 19 de agosto de 1997, o qual dispõe sobre as

formas de organização acadêmica das instituições de ensino superior (IES), passou-se a observar, claramente, o subterfúgio governamental de compensar a expansão do ensino superior pela via da iniciativa privada, facilitando, inclusive, o regramento oficial para a implantação de novas IES no país.

Na realidade, por intermédio de reflexões a respeito dos próprios programas e/ou editais de financiamento do Banco Mundial, torna-se possível ratificar as ações dos governos, dentre esses o brasileiro:

Como resultado de la masificación y diversificación de la enseñanza superior, los gobiernos están aplicando progresivamente un programa de reforma financiera y de gestión que tiene por objeto complementar los ingresos estatales (en gran parte mediante el cobro de servicios a los alumnos y familias que pueden pagar), diferenciar las instituciones, promover las iniciativas de sector privado y suavizar los reglamentos oficiales. Este programa ha sido generalmente aceptado en principio en casi todo el mundo, y cuenta con el apoyo del Banco Mundial en países con niveles de desarrollo económico e institucional en el subsector de la enseñanza superior. (JOHNSTONE, 1998, p. 27).

Reitera-se que essas recomendações restritivas de financiamento pelo Banco Mundial ao ensino superior parecem associar-se, igualmente, “ao movimento inusitado do modo capitalista de produção em direção aos bens produzidos pela universidade”, que, “ao procurar expandir-se, parece querer levar consigo, na esteira de sua globalização, o conhecimento, os serviços e as instituições que os produzem” (LEITE, 2002, p. 6).

Nesse sentido, embora no Artigo 213 da Constituição brasileira fique assegurada a destinação de verbas públicas às universidades comunitárias, confessionais ou filantrópicas que...

I comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

II assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades... (BRASIL, 1988).

Pode-se dizer que o rumo do planejamento financeiro traçado por esse segmento de instituições teve que ser alterado. Na verdade, especialmente na medida em que o Poder Público passou a depender das imposições dos organismos financeiros internacionais para a captação de recursos, o ensino superior brasileiro como um todo teve que se adaptar a outras expectativas. Esse fato pode ser comprovado pelos próprios relatórios do governo, principalmente, se forem comparados os investimentos nos outros níveis de ensino com a educação superior.

Em 1996, os gastos públicos com educação, somando-se todos os programas e níveis de governo, foram de R\$ 38,5 bilhões; em 1997, esse valor saltou para R\$ 43,3 bilhões. Isso corresponde à cerca de 5% do Produto Interno Bruto (PIB). Países desenvolvidos, como Estados Unidos e Japão, têm gasto semelhante em proporção do PIB. Em 1998, o Brasil ultrapassou esse índice, investindo em educação o equivalente a 5,5% do PIB. O que o Ministério vem buscando, além de investir mais em educação, é gastar melhor os recursos, o que tem sido demonstrado pelas principais mudanças promovidas pela educação.

O volume de recursos para a educação no Brasil, no período de 1996-1997, cresceu 12,2%. Os estados elevaram os gastos em 23%, enquanto os municípios apresentaram um incremento de 16%. Agora, a União contribui com 19,8% dos recursos, os estados com 49,8% e os municípios com 30,4%.

Dos recursos investidos em 1997 na educação, 44,8% foram para o ensino fundamental. O ensino superior recebeu 16,7%. O ensino médio ficou com apenas 4,8% e a educação infantil, com 4,6%.

No ensino médio, o crescimento foi de 9%...

No ensino superior, os recursos ficaram estáveis... (MEC, 2001, p. 37).

Na realidade, essa estabilização e/ou estagnação de investimentos do governo brasileiro na educação superior, considerando-se os dados anteriores, indicam que esse nível de ensino não recebeu sequer 1% do PIB nos períodos analisados. Nesse sentido, esse montante de recursos passa a ser insuficiente até mesmo para a manutenção das instituições de ensino superior públicas.

Sendo assim, pode-se dizer que as universidades não-estatais encontram-se impedidas de obter qualquer tipo de financiamento a partir do Poder Público, como prevê a Constituição de 1988. Especialmente as universidades confessionais teriam, ainda, algum tipo de expectativa de captação de recursos junto as suas Igrejas. No caso da Universidade Luterana isso é possível, por exemplo. No entanto, no caso das universidades católicas, as quais se vinculam às conferências episcopais, a outras

assembléias da hierarquia católica ou mesmo diretamente às mitras diocesanas de seus municípios sede, não existe a menor possibilidade de captação de recursos.

Entretanto, parece ser, justamente, nas estatísticas de expansão desse segmento, ou seja, na proliferação e/ou no crescimento das instituições de ensino superior não-estatais, que o governo brasileiro presta contas ao Banco Mundial. Na verdade, se a expansão do ensino superior brasileiro for analisada, levando-se em consideração o aumento do número de instituições privadas, os dados causam perplexidade.

No entanto, a fim de analisar, especialmente, os últimos dados que comprovam a evolução dos números relacionados com o ensino superior brasileiro, torna-se imprescindível retomar a contextualização histórica dessa expansão. Assim como no contexto mundial, a expansão do ensino superior brasileiro ocorreu a partir da metade do século passado. De acordo com a ABMES (1997), até então, existiam no Brasil 20 universidades reconhecidas: 11 federais, duas estaduais e sete comunitárias. O ensino superior privado nessa época era basicamente composto pelas universidades confessionais católicas.

Nesse sentido, existe quase uma unanimidade entre os autores contemporâneos que atribuem aos objetivos dessas instituições, muito mais do que o atendimento da demanda originada pela expansão, “uma alternativa confessional às universidades públicas” (BITTAR, 2001, p. 9). Apenas para se ter uma idéia, embora não reconhecidas, existiam mais instituições católicas do que públicas no Brasil até o final da década de 50.

Como diz Bittar (2001, p. 33), “o ensino superior brasileiro é heterogêneo e diversificado; tanto o setor público quanto o setor privado são compostos por segmentos de universidades e faculdades com características distintas e peculiares”. Em relação ao ensino privado, é possível, ainda, subdividi-lo em três categorias: confessional, comunitário e empresarial. De todos os segmentos, costuma-se dizer, também, que somente as instituições empresariais visam a acumulação de capital.

Com a denominação de *universidades comunitárias*, portanto, confessionais ou não, se agrupam várias instituições:

As comunitárias confessionais (entendidas como comunitárias lato sensu) e as comunitárias não-confessionais (ou comunitárias stricto sensu); essa união deu-se em função de fatores intrínsecos à própria dinâmica e vocação das universidades, bem como por fatores extrínsecos, como por exemplo, a política governamental para o ensino superior brasileiro. (BITTAR, 2001, p. 33).

Nesse sentido, torna-se oportuno que se analise criticamente, também, o contexto a partir do qual o governo costuma justificar a expansão do sistema.

Observe-se na tabela a seguir a dinâmica da expansão do reconhecimento das universidades no contexto brasileiro:

Décadas	Públicas			Privadas	
	Federais	Estaduais	Municipais	Comunitárias	Empresariais
20 - 50	11	02	00	07	00
60 - 90	28	28	02	51	27

TABELA 2 – Evolução do número de universidades no Brasil por décadas de reconhecimento.
Fonte: Compilação de ABMES (1997) e INEP (2001).

Essas instituições organizadas academicamente como universidades, ou seja, que na forma do disposto no artigo 207 da Constituição Federal caracterizam-se pela indissociabilidade das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão e se submetem, ainda, a todas as prerrogativas de avaliação pelo governo impostas no artigo 52 da Lei 9.394 de 1996 atendem, de acordo com o INEP (2001), mesmo assim, a maioria dos estudantes do ensino superior brasileiro. Observe-se na tabela a seguir:

Categoria / Organização Acadêmica	Públicas			Privadas	
	Federais	Estaduais	Municipais	Comunitárias	Empresariais
Universidades	459.011	299.033	22.122	694.200	333.623
Outras Inst.	23.739	33.071	50.050	232.464	546.932

Total	482.750	332.104	72.172	926.664	880.555
-------	---------	---------	--------	---------	---------

TABELA 3 – Números de matrículas efetivadas em 30/04/2000 no ensino superior brasileiro.
Fonte: Adaptação de INEP (2001, p. 237).

A partir do cômputo da TABELA 3, em primeiro lugar, é possível deduzir-se, que, findado o período de ingressos em 2000/01, matricularam-se nas instituições de ensino superior brasileiras 2.694.245 estudantes. Sendo 67% dessas matrículas efetivadas em universidades (na forma do disposto no artigo 207 da Constituição Federal) e o restante, ou seja, somente 33% em outras instituições não organizadas academicamente como as universidades. No entanto, reitera-se que o governo brasileiro pode a qualquer tempo justificar que promoveu “expansão” do sistema com esses dados.

Em segundo lugar, pode-se concluir que 28,9% das matrículas foram realizadas em universidades públicas: 17% nas federais, 11% nas estaduais, 0,9% nas municipais e 38,1% das matrículas originaram-se das universidades privadas: 25,8% nas comunitárias e 12,3% nas empresarias.

Nesse sentido, pode-se reiterar, pelo menos, dois novos argumentos em favor da manutenção da qualidade do ensino superior brasileiro: o primeiro, que se relaciona ao fato da maior concentração de alunos estudarem em universidades e o segundo, tendo em vista o reduzido número (106.860) de matrículas efetivadas em instituições públicas (que não universidades), que o ensino superior *público* brasileiro mantém cerca de 86,3% do atendimento de sua demanda organizada academicamente como universidade.

Considerando-se o fenômeno da evasão, esses números tornam-se ainda mais favoráveis aos argumentos que se apresenta. Observe-se na tabela abaixo, ao invés das matrículas, os números correspondentes ao ingresso no ensino superior brasileiro:

Categoria / Organização Acadêmica	Públicas			Privadas	
	Federais	Estaduais	Municipais	Comunitárias	Empresariais
Universidades	126.335	90.989	7.050	281.764	128.925
Outras Inst.	7.979	10.041	18.720	107.742	256.205

Total	134.314	101.030	25.770	389.506	385.130
-------	---------	---------	--------	---------	---------

TABELA 4 – Número total de ingressos no ensino superior brasileiro em 2000.

Fonte: Compilação de INEP (2001, p. 207).

De forma idêntica a TABELA 3 (correspondente às matrículas), a partir do cômputo obtido na TABELA 4, torna-se possível deduzir que ingressaram 1.035.750 estudantes nas instituições de ensino superior no ano de 2000. Sendo 61,3% dessas matrículas efetivadas em universidades e o restante, ou seja 38,7%, em outras instituições não organizadas academicamente como as universidades. Observe-se, em relação aos percentuais de matrícula, o quanto a evasão é menor nas universidades: se quase 40% dos estudantes brasileiros ingressam em instituições não organizadas academicamente como universidades, por que apenas 33% deles continuaram matriculados nelas? Nesse particular, deve-se admitir, também, uma certa preferência pelas universidades.

Se forem analisados os concluintes, igualmente, encontra-se uma maior concentração de êxito associada às universidades. Observe-se na tabela a seguir:

Categoria / Organização Acadêmica	Públicas			Privadas	
	Federais	Estaduais	Municipais	Comunitárias	Empresariais
Universidades	56.794	38.946	2.985	79.322	38.796
Outras Inst.	2.304	4.811	6.611	28.595	65.570
Total	59.098	43.757	9.596	107.917	104.366

TABELA 5 - Número de concluintes do ensino superior brasileiro em 1999.

Fonte: Compilação de INEP (2001, p. 293).

A partir da TABELA 5, conclui-se que o Brasil formou 324.734 novos profissionais em 1999, estando 66,7% dessas graduações associadas às universidades. Mais uma vez, também, fica comprovado que as universidades comunitárias são, quantitativamente, as maiores responsáveis pelo atendimento da demanda do ensino superior brasileiro.

No entanto, o governo brasileiro, supostamente coagido pelos organismos financeiros internacionais, parece ter interesse em privilegiar outras estatísticas, justamente, que se vinculam às instituições não organizadas academicamente como as universidades. De acordo com Durhan e Sampaio (1995) a grande ampliação do setor privado deu-se pela expansão de estabelecimentos concebidos pela iniciativa privada e de cunho empresarial. “Este setor responde do modo muito mais direto às pressões de mercado, as quais nem sempre se orientam no sentido da qualidade” (DURHAN e SAMPAIO, 1995, p. 8).

A materialização dessa estratégia do governo, não resta dúvida, formalizou-se por meio do Decreto 2.306, de 19 de agosto de 1997, assinado pelo Presidente da República, o qual dispõe sobre a forma de organização acadêmica das instituições de ensino superior no Brasil:

Art. 8º Quanto à sua organização acadêmica, as instituições de ensino superior do sistema federal de ensino classificam-se em: I universidades, II centros universitários, III faculdades integradas, IV faculdades, V institutos superiores ou escolas superiores. BRASIL (1997).

Além da intenção subjacente aos decretos, leis e portarias por intermédio das quais o governo pode descredenciar as universidades pela avaliação e enquadrá-las como qualquer uma das organizações previstas no Decreto 2.306/1997, esse mesmo ato do poder público viabilizou o surgimento de instituições vinculadas “quase que exclusivamente ao atendimento da demanda por ensino” (BITTAR, 2001, p. 34). Observe-se na tabela a seguir os números que correspondem à expansão dessas instituições no Brasil:

Categoria / Organização Acadêmica	Públicas			Privadas	
	Federais	Estaduais	Municipais	Comunitárias	Empresariais
II	00	00	01	17	32
III	00	00	02	22	66
IV e V	11	23	49	209	573

TABELA 6 – NÚMERO DE IES NÃO ORGANIZADAS ACADEMICAMENTE COMO UNIVERSIDADES.

Fonte: Compilação de INEP (2001, p. 13).

Das 1005 instituições não organizadas academicamente como universidades, 671, ou seja, 66,7% pertencem ao setor empresarial. Torna-se evidente, também, que nem todas as instituições de ensino superior (que não universidades) somente visam o lucro e se dedicam exclusivamente ao atendimento da demanda do ensino. No Decreto 2.306/1997, além da avaliação do próprio poder público, o governo submete a expansão da livre iniciativa ao crivo dos conselhos nacionais de maior prestígio:

Art. 16. Em qualquer caso a criação de cursos de graduação em Medicina, em Odontologia e em Psicologia, por universidades e demais instituições de ensino superior, deverá ser submetida à prévia avaliação do Conselho Nacional de Saúde.

Art. 17. A criação e o reconhecimento de cursos jurídicos em instituições de ensino superior, inclusive universidades, dependerá de prévia manifestação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil. BRASIL (1997).

Nesse sentido, parece ficar assegurado um mínimo de qualidade aos cursos de maior prestígio. Em outros casos como, por exemplo, o das engenharias, o próprio custo de implantação dos laboratórios parece inviabilizar tais iniciativas.

A Sociedade Brasileira de Computação (SBC), igualmente, assumiu a responsabilidade perante os processos de implantação, avaliação e reconhecimento dos cursos da área.

Sendo assim, deve-se admitir que os empreendimentos em cursos superiores de menor prestígio na sociedade, preferencialmente, com baixa seletividade e alta rotatividade dispõem de maior facilidade para o credenciamento. No entanto, coincidentemente ou não, o percentual de 66,7% passa a significar uma grande questão para ser respondida pelo poder público aos organismos financeiros internacionais. Afinal o que esse número representa no Brasil: a fração de graduados pela minoria das instituições de ensino superior, que são universidades ou a fração que corresponde à maioria das instituições de ensino superior, que não são universidades.

De qualquer forma, pode-se dizer que o MACRO-ENTORNO do ensino superior brasileiro, além de reconfigurar a exigência posta no trabalho universitário, parece, também, encontrar-se significativamente afetado pela globalização hegemônica do capitalismo internacional. O que vale são os números.

Sendo assim, propõe-se a seguir a transição do MACRO-ENTORNO para o MESO-ENTORNO (se isso é possível).

3.2 O MESO-ENTORNO

Objetivando facilitar a apresentação deste item, optou-se por analisar, especialmente, as múltiplas interações da Universidade Católica de Pelotas (UCPel) e da Escola de Informática (ESIN) com os organismos que lhes impõem exigências (como estatutos, regimentos, características de funcionamento, visão, missão etc) e lhes proporcionam um determinado modelo de captação de recursos. Nesse sentido, privilegia-se no estudo o MEC, a Sociedade Brasileira de Computação (SBC) e, por fim, a Igreja Católica. Sendo assim, espera-se, já antecipando algumas particularidades da UCPel e da ESIN, objetivar a consecução do trabalho, mantendo-se a lógica do modelo de sistema proposto pela UNESCO (1998).

Deve-se admitir que a globalização e a hegemonia do capitalismo internacional na direção do ensino superior em geral, sem dúvida, também, implementou no país a política governamental, que Neave (1988) definiu como “estado avaliador”. De acordo com Santos Filho (1999), este termo é a expressão no âmbito da educação superior das idéias neoliberais, mais explicitamente concretizadas na restrição do fluxo de recursos financeiros estatais para as instituições.

Através de diferentes formas de manifestação, o “estado avaliador” aparece nos anos setenta e oitenta na Europa e tem sua adaptação na América Latina, inclusive no Brasil, nos anos oitenta e noventa num contexto político, econômico e financeiro muito complexo, em função do qual é associado a políticas de reestruturação do Estado e de racionalização e seletividade dos gastos públicos. (SANTOS FILHO, 1999, p. 15).

Para Santos Filho (1999), essa complexidade serve para explicar, por exemplo, os aspectos antagônicos e até mesmo paradoxais entre as políticas de avaliação institucional (de auto-regulação) e de regulação externa promovidas pelo governo brasileiro na década de 90. “Um exemplo claro da primeira política é o estímulo do Estado à adesão ao PAIUB por parte das universidades públicas e comunitárias. Uma concretização da segunda política é a realização, pelo próprio Estado, dos Exames Nacionais de Cursos” (SANTOS FILHO, 1999, p. 15).

De qualquer forma, pode-se dizer que o modelo de *estado avaliador* adotado pelo governo brasileiro passou a influenciar decisivamente na administração das instituições de ensino superior.

Nesta nova configuração de tarefas, o Estado estabelece os objetivos do sistema e define os critérios de qualidade do resultado e as instituições decidem como responder às expectativas do governo, ampliando sua autonomia sobre o como fazer, mas reduzindo, senão perdendo, seu espaço de liberdade sobre o que e o para que fazer. Esta política transforma as instituições de educação superior em meros agentes da racionalidade técnica ou dos meios, a serviço dos interesses políticos dos “donos do poder” no Estado que serão os detentores exclusivos da racionalidade política. (SANTOS FILHO, 1999, p. 16).

A análise do conjunto dessas repercussões no MICRO-ENTORNO das universidades é de extrema complexidade. No entanto, com o propósito de delimitar o presente estudo, parece oportuno que se enfatize, como exemplo, apenas um campo do conhecimento.

A partir de 2 de maio de 1994, quando a Secretaria de Ensino Superior (SESu) do Ministério da Educação (MEC) criou a Comissão de Especialistas de Ensino de Informática (CEEInf), pode-se dizer que houve a formalização de mais um organismo no rol de influências do MESO-ENTORNO da UCPel, ou seja, da Sociedade Brasileira de Computação (SBC). A SBC que foi fundada oficialmente em 1978 e possui sede nacional no Rio de Janeiro representa, pode-se dizer, a concepção de conhecimento da comunidade científica do campo da Computação e Informática, a qual é formada, aproximadamente, por 4000 sócios.

A SBC congrega a comunidade acadêmica e científica de Informática, Engenharia e pesquisa do setor, com fim expresso de incentivar as atividades de ensino, pesquisa e desenvolvimento em Computação no país.

É responsável pela organização e pela qualidade dos principais eventos científicos da área de Informática que ocorrem no Brasil. São mais de vinte eventos anuais, de alta qualidade, com participação de especialistas nacionais e estrangeiros, realizados por instituições de ensino e pesquisa associados à Entidade, com recursos de órgãos de fomento, federais e estaduais e da iniciativa privada.

Os principais veículos de comunicação da chamada “Comunidade Científica do Brasil” também são produzidos e distribuídos sob a responsabilidade da SBC. Dentre eles, encontram-se:

- O Journal of the Brazilian Computer Society (JBCS), editado em inglês, e a única publicação periódica nacional de renome internacional na área de Informática [...] e o Boletim Eletrônico da SBC, divulgado pela via da Rede Nacional de Pesquisa (RNP) e INTERNET para todo o Brasil e o Mundo.

A SBC desempenha, ainda, outras funções de máximo interesse para o ensino e a indústria de Informática do País. Ela se propõe a representar os interesses da Comunidade no que diz respeito à qualidade de ensino e da qualidade dos profissionais da área.

O principal evento científico de Informática do País é, sem dúvida, o Congresso da Sociedade Brasileira de Computação. O Congresso abriga ainda, uma série de Simpósios de áreas específicas. Estas últimas atividades são organizadas no âmbito do SECOMU (Seminário de Computação da Universidade), que há 25 anos reúne acadêmicos, empresários, políticos e estudantes em torno de temas cruciais para a Comunidade de Informática do Brasil.

(SBC, 1996, p. 7).

As ações mais atuais da Comissão de Ensino da SBC encontram-se formalizadas por meio das Diretrizes Curriculares (DC) e também dos Padrões de Qualidade (PQ) apresentados como pré-requisitos à autorização e ao reconhecimento dos cursos e instituições de ensino superior que se proponham a privilegiar a área de Computação e Informática no país.

Nesse sentido, deve-se reconhecer que a lógica da SBC, especialmente em relação à avaliação externa, vai ao encontro das idéias apresentadas no MACRO-ENTORNO do sistema global do presente estudo, pois existem evidências de que a epistemologia subjacente às ações da CEEInf está associada ao comprometimento do Poder Público junto aos organismos financeiros internacionais.

Sendo assim, além da expressão e da valorização da *meritocracia* individual, ou seja, do “verdadeiro, exato, justo rigoroso”, versado nos mistérios das “mais difíceis das ciências – as exatas” (NADAI, 1983, p.52), os Padrões de Qualidade construídos pela CEEInf para a avaliação do ensino superior de Computação e Informática guardam a lógica da mensuração produtiva semelhante a dos setores da indústria.

Apesar desse fato, que, de forma subjetiva, ratifica a concentração de recursos, especialmente destinados pelos órgãos de fomento à pesquisa, às mesmas universidades “de sempre”, é preciso admitir que as interações no contexto em que se insere o presente estudo decorreram, prioritariamente, entre a Escola de Informática (ESIN) e a SBC.

O principal espaço para as interações foi privilegiado quase sempre pela SBC, especialmente por meio do Workshop sobre Educação de Informática (WEI), que, além de propiciar o encontro presencial de representantes dos cursos e instituições, desde 1993, uma vez por ano, passou a ser um evento oficial do Congresso da SBC e manteve *listas de discussões* abertas na Internet ao longo do tempo, para em qualquer momento, serem efetivadas interlocuções virtuais.

O 1º WEI de forma efetiva serviu para formalizar aos cursos e instituições o chamado Currículo de Referência, que se encontrava em construção desde 1991. O fato que levou a SBC a discutir e promover vários estudos no sentido de uma unificação curricular foi, sem dúvida, a diversificação de perfis e denominações dos cursos de graduação na área de Informática.

Encontramos cursos de Tecnólogo em Processamento de Dados, de Análise de Sistemas, de Bacharelado em Ciência da Computação, de Matemática com ênfase em Informática, de Engenharia de Computação etc. (WAGNER, 1991, p. 101).

A fim de equacionar esse problema, a Comissão de Ensino da SBC, contando com a colaboração de várias universidades, definiu o chamado Currículo de Referência para os bacharelados brasileiros da área de Informática em 1991. Este trabalho buscou representar um *paradigma nacional* em termos de currículos, pois, além de não

caracterizar as dicotomias científicas como a maioria dos currículos superiores brasileiros, trazia uma conotação de respeito às culturas e interesses locais.

NUNES (1993), ao relatar o trabalho da Comissão de Ensino da SBC, até 1991, enfatizou durante o 1º WEI que o chamado Currículo de Referência não deveria ser entendido - em termos de carga horária, abrangência e profundidade - como currículo mínimo, máximo ou obrigatório. Na verdade, a SBC propôs uma inovação perante a perspectiva dominante em 1991 no que se refere à construção de grades curriculares no ensino superior:

Aliado à formação profissional, deve-se lembrar que uma das atividades dos profissionais egressos dos cursos de computação está na construção de software/hardware que resolva um problema de forma genérica. Tais problemas podem vir das mais variadas atividades do exercício profissional do ser humano. (NUNES, 1993, p. 15).

O Currículo de Referência (CR) da SBC, então, passou a servir como modelo aos cursos e instituições manterem atualizados os currículos de graduação. Nesse sentido, os cursos da ESIN, ou seja, os atuais Bacharelados em Sistemas de Informação e Ciência da Computação, reconhecidos pelo MEC desde 1991, tiveram suas grades curriculares reconstruídas três vezes, desde 1994, quando a Escola foi constituída na UCPel. Uma primeira em 1994, para adaptar-se ao primeiro CR da SBC – CR/91; uma segunda em 1998, para adaptar-se ao segundo CR da SBC – CR/96 e; uma terceira em 2001, para adaptar-se ao terceiro CR da SBC – CR/99, que passou a compor as Diretrizes Curriculares da CEEInf, inclusive, com a sugestão de troca de nomenclatura do Bacharelado em Análise de Sistemas para Bacharelado em Sistemas de Informação.

O Currículo de Referência, assim como os Padrões de Qualidade, também, construídos no seio da SBC, apresentam-se aos cursos e instituições que mantêm o ensino superior de Computação e Informática, pode-se dizer, como metas para toda a comunidade acadêmica da área hoje no Brasil.

O exemplo de influências da SBC no MEC e, como consequência, no interior da UCPel, absolutamente, não esgota o rol de influxos sobre o MESO-ENTORNO da

Universidade. No entanto, serve para demonstrar, por meio de apenas um campo de conhecimento privilegiado pela Instituição, o quanto a chamada “autonomia acadêmica” da Universidade encontra-se afetada: seja pelas ações dos conselhos nacionais, seja pelas legislações do MEC, seja pelo regramento dos órgãos de fomento à pesquisa, seja pela avaliação externa ou mesmo pelo Exame Nacional de Cursos (Provão).

Além desses influxos, reitera-se que o MESO-ENTORNO da UCPel encontra-se influenciado, em sentido amplo, pela Igreja Católica. A Constituição Apostólica *Ex Corde Ecclesiae* do Sumo Pontífice João Paulo II, de 1990, determina a *identidade*, a *missão* e as *normas gerais e transitórias* das universidades católicas:

A missão que com grande esperança a Igreja confia às Universidades Católicas reveste um significado cultural e religioso de importância vital, porque diz respeito ao futuro da humanidade. A renovação, pedida às Universidades Católicas, torná-las-á mais capazes de corresponderem ao dever de levar a mensagem de Cristo ao homem, à sociedade, às culturas... (VATICANO, 1990, p.48).

No entanto, além do significado religioso, de *stricto sensu*, o qual será analisado, posteriormente, no subsistema relacionado à *missão* da UCPel, deve-se admitir que a Igreja Católica, em *sensu lato*, tem se constituído, ao longo do tempo, como uma instituição de resistência à globalização hegemônica do capitalismo internacional, especialmente, na América Latina.

Esse princípio, de certo modo, deve-se constituir no âmbito das universidades católicas, ainda hoje, como uma tensão entre o “re-design” (LEITE, 2002, p. 1) provocado pelos valores intrínsecos à hegemonia do capitalismo, os quais tendem a se “enraizar” nas universidades e as perspectivas de autonomia e/ou liberdade acadêmica.

Nesse particular, torna-se interessante ratificar, inclusive, que as primeiras universidades da Idade Média, justamente naquelas em cuja “alma” encontram-se os princípios mais cristalinos da autonomia intelectual e da liberdade acadêmica, pertenciam à Igreja.

Autores contemporâneos, como Santiago (2000) e Leite (2000, 2002), por exemplo, afirmam que o “managerialismo” e o “neo-managerialismo”, postos em ação, reorganizam e transformam as universidades na direção de um “redesenho” (LEITE, 2000, p. 14) rabiscado por intermédio das recomendações dos organismos financeiros internacionais como, por exemplo, o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), a Organização Mundial do Comércio (OMC) etc.

De acordo com Leite (2002), o *redesenho* das instituições acontece, dentre outras peculiaridades, por meio “de um processo de aprendizagem organizacional”.

Aos olhares preocupados de docentes e pesquisadores, tudo ocorre em uma neo-língua, que inclui palavras indispensáveis: educação permanente, a distância, on line, technology driven strategies, learning networks, virtual universities, partners research, empreendedorismo, managerialismo, internacionalismo e outros. (LEITE, 2002, p. 1).

E é, justamente, através de reflexões criteriosas a respeito dessa aprendizagem organizacional, a qual vem ocorrendo de modo acrítico nas IES, que se espera da Igreja Católica, hoje, as principais ações na direção do rol de influências do MESO-ENTORNO das universidades confessionais.

Deve-se admitir, no entanto, que algumas congregações de universidades católicas já estão refletindo criticamente sobre esse tema. É possível encontrar-se, por exemplo, nos documentos elaborados pela Associação de Universidades Jesuítas da América Latina (AUSJAL) um plano de ações, especialmente, construído com esse objetivo.

Por intermédio dos objetivos desse plano, que se denomina *Desafios de America Latina y Propuesta Educativa*, pode-se observar, inicialmente, as reflexões da AUSJAL sobre a realidade sócio-econômico-política e os desafios das sociedades latino-americanas. A partir dessas reflexões iniciais, o documento apresenta, então, os objetivos, as prioridades e as linhas de ações sugeridas às instituições de ensino jesuítas. O mais interessante desse plano, entretanto, é a sua concepção, a qual, por intermédio da possibilidade de intervenção pedagógica, poderá contrapor-se ao processo de

aprendizagem organizacional intrínseco à hegemonia do capitalismo internacional. A seguir, faz-se um breve resumo a respeito desse documento.

Pobreza e Desenvolvimento – compilação e tradução de AUSJAL (2000, p.14-22):

- A América latina – em sua variedade de nações, povos e culturas – aparece como uma sociedade com luzes e sombras. Por uma parte a vemos como uma sociedade, profundamente, frustrada e deficitária, onde se acentuam os problemas de pobreza, sã convivência e desenvolvimento justo. Para a economia mundial, o peso de nosso continente está diminuído. Em 1950, nossos países produziam 12,42% das exportações mundiais. Em 1980, esse percentual caiu para 5,41% e na chamada “década perdida” baixamos para 4%. A dívida externa, superior as capacidades de pagamento, pesa gravemente sobre os déficits, pressupostamente públicos, comprometendo o futuro de nossos países;
- Por outra parte, há também sinais de trocas alentadoras... Os índices de crescimento do PIB são, significativamente, superiores aos das décadas passadas. A abertura entre os próprios países latino-americanos e os passos na direção das integrações regionais reflete-se em acordos como o Mercosul, o Pacto Andino, o Mercado Comum Centro-Americano o G3 etc. Esses acordos têm sido acompanhados por incrementos significativos de comércio entre nossos países, possibilitando uma maior unidade, o poder de negociação internacional, o desenvolvimento no sentido da identidade e a solidariedade entre os povos, que têm tantos elementos em comum;
- Desde os anos oitenta, teve-se de volta a democracia (em alguns países de forma condicionada e limitada). As esgotadas ditaduras, de certo modo, passaram aos democratas grandes esperanças de melhoras sócio-econômicas e de recuperação das liberdades dos cidadãos. No entanto, as democracias vêm-se “atadas” de pés e mãos. Por um lado, em muitos países, tornaram-se necessárias medidas para corrigir as graves violações de direitos humanos, provocadas pelos regimes militares e, por outro lado, herdaram-se pesadas dívidas externas e desequilíbrios macroeconômicos, com alarmantes déficits fiscais e altas taxas de inflação. Os vícios clientelistas e os interesses constituídos em áreas-chave da administração pública, levaram, rapidamente, as democracias para fortes frustrações e ao desprestígio crescente tanto dos partidos tradicionais e de seu modo de fazer política, com esquemas de clientelismo e uso paternalista do Estado, como também das duras políticas econômicas, que deram como descobertas a ineficácia e a corrupção do poder público;
- As tradicionais políticas econômicas de substituição de importações e práticas políticas habituais pareceram esgotar-se. Desta maneira, na maioria dos países, implementaram-se políticas de choque e de reestruturação comuns, apresentadas por experts econômicos como o FMI, o Banco Mundial e outros organismos internacionais similares. Ao mesmo tempo, simplificaram-se as realidades sociais e culturais e se idealizaram receitas de cortes neo-liberais. Algumas dessas medidas pareceram inevitáveis: abertura econômica internacional e fim das reservas de mercado, fomento às exportações não-tradicionais, redução do déficit fiscal, redimensionamento do estado e privatização generalizada de empresas estatais, além de combate drástico à inflação. Embora essas medidas tenham trazido resultados macroeconômicos positivos para muitos países, os custos sociais têm sido muito altos. Como evidências desse fato, basta reiterar-se que a indigência na última década aumentou de 19% para 22% e que a pobreza chegou a 46% da população na América Latina;
- A queda do Muro de Berlim, passada a primeira euforia, serviu para demonstrar que, embora o mercado seja útil, economicamente, “não faz milagres”. Longe do fim da “utopia”, vê-se que os povos necessitam novos marcos institucionais e recuperarem a força potencial de conflito entre as suas identidades étnicas, religiosas e culturais. Torna-se necessário requerer e ampliar novos esforços educativos, organizativos e projetos humanos para aumentar os esforços em torno das metas a serem alcançadas. Em muitos casos, inclusive, os estados e suas rígidas fronteiras passaram a ser questionados por unidades maiores;
- Neste novo contexto, as sociedades latino-americanas necessitam repensar muitas coisas que eram “lugar comum” e pareciam óbvias... Para ultrapassar essa perspectiva atual de pobreza, injustiça e frustração pública e ir ao encontro de sociedades mais justas e de mais qualidade de vida, não basta à denúncia tradicional, as promessas populistas dos partidos políticos e nem, sequer, as novas ilusões globalizadas aos sistemas sociais, idealizadas pela “nueva prédica ideologizante” do mercado: é necessário um incremento radical da capacidade humana produtiva e organizativa de nossas sociedades, orientada e animada por novos valores de solidariedade, que permitam melhores possibilidades de produção, bem estar e de negociação realista em nível internacional;

- Há, evidentemente, uma concentração mundial de capital, cuja inversão é, absolutamente, necessária em nossos países, se quisermos combater a pobreza. Porém, essa inversão depende cada vez menos da quantidade de recursos naturais e da força de trabalho dos países. A chave do desenvolvimento está na acumulação tecnológica, baseada na intensidade do conhecimento. Um país desenvolve-se pelo talento humano, expressado em ciência, tecnologia e organização. Este é o elemento fundamental e a verdadeira capacidade, capaz de produzir valor agregado.
-

Esse breve resumo que se construiu a respeito de *pobreza e desenvolvimento* (primeira parte do documento da AUSJAL, denominada *Realidade e desafios para as sociedades latino-americanas*), é capaz de revelar, muito além das expressões do tipo “no hace milagros” e “fin de la utopía”, que a Igreja Católica, concomitante aos seus objetivos confessionais e éticos, possui uma concepção política clara e definitiva contra a hegemonia do capitalismo internacional no planeta e, em consequência, no ensino superior.

Torna-se possível, inclusive, traduzir o significado da expressão “nueva prédica ideologizante”, como, exatamente, se fez referência ao significante que Leite (2002, p.) utilizou para se referir a “neo-língua”, ou seja, a nova linguagem, por meio da qual o capitalismo internacional intenta “ensinar” as universidades.

Nesse sentido, associando-se a essa alternativa contra-hegemônica da ideologia capitalista aos demais objetivos já referenciados a respeito da Igreja Católica no MACRO e no MESO-ENTORNO, pode-se concluir que as IES confessionais católicas devam privilegiar, especificamente, a organização acadêmica de universidades, pois, somente, nesse tipo de organização, se tornará possível

Desarrollar una nueva capacidad de asumir la realidad de nuestras sociedades, una capacidad de discernimiento religioso y moral capaz de animar la actividad científica y tecnológica con una orientación humanista, con sentido de justicia y solidaridad social, y una capacidad de brindar inspiración y sentido a la creatividad de las tendencias culturales nacientes. Aquí se ubica la necesidad de inculturar el Evangelio en la Universidad de hoy. (AUSJAL, 2000, p. 32).

A “inculturação”, seja do Evangelho ou da excelência dos produtos culturais e científicos, seja da criatividade e da atividade intelectual, seja da liberdade de discussão ou do espírito crítico, seja da autonomia ou do universalismo dos objetivos, corresponde, não resta dúvida, às expectativas das IES organizadas academicamente

como universidades (no sentido da universalização do saber). Esse tipo de organização acadêmica sugerida pela Igreja Católica as suas IES filiadas remete a análise deste metassistema de compreensão para os outros dois subsistemas, que se vinculam, umbilicalmente, ao MESO-ENTORNO, ou seja, os subsistemas de *missão* e de *recursos*.

3.3 MISSÃO – RECURSOS

A caracterização do MESO-ENTORNO, de certa forma, serviu para evidenciar as fortes relações entre a *missão* (confessional católica), a qual identifica e diferencia as universidades católicas das demais instituições de ensino superior privadas brasileiras e, sobretudo, as estabelece um determinado modelo de captação de *recursos*.

Como visto, a Constituição Apostólica *Ex Corde Ecclesiae*, de 1990, de certo modo, determinou a *identidade*, a *missão* e as *normas gerais* das universidades católicas. Nesse sentido, encontra-se, evidentemente, no próprio Estatuto da UCPel a sua caracterização mais geral:

Art. 1º – A Universidade Católica de Pelotas (UCPel), criada pela Mitra Diocesana de Pelotas, é uma instituição de ensino de caráter particular, comunitária, filantrópica e confessional, reconhecida pelo Decreto 49.088, de 7 de outubro de 1960, com tempo de duração indeterminado e sede [...] em Pelotas, Estado do Rio Grande do Sul.

...

Art. 2º – A UCPel coloca-se, de modo especial, sob o patrocínio de Nossa Senhora Medianeira e de São Francisco de Paula e orienta-se pelos princípios da doutrina e moral católica, especialmente pelas Diretrizes e Normas Gerais, preâmbulo deste Estatuto, e adiante denominadas Diretrizes e Normas Gerais.

(UCPel, 1994, p. 16).

Observe-se a presença de um conjunto de princípios da doutrina e moral católica no preâmbulo do Estatuto. Essas Diretrizes e Normas Gerais determinam, portanto, a *identidade*, a *missão* e as *normas gerais* da Universidade.

Na *identidade* aparece, inicialmente, uma prerrogativa de vinculação da Universidade com a Igreja e uma idéia de universidade, especialmente, constituída pela universalização do conhecimento:

É uma comunidade acadêmica, representada por vários campos do saber humano, que se dedica à investigação, ao ensino e às várias formas de serviços correspondentes à sua missão cultural. Contribui, de modo rigoroso e crítico, para a defesa e o desenvolvimento da dignidade humana e para a herança cultural.

(UCPel, 1994, p. 10).

Na *identidade*, também, pode-se observar, além de uma concepção de universidade, uma idéia de universidade católica:

- a) uma inspiração cristã que não se limita ao indivíduo, mas que se estende à comunidade universitária;
- b) uma reflexão incessante, à luz da fé católica, sobre o conhecimento humano acumulado, ao qual procura também contribuir através das próprias investigações;
- c) fidelidade à mensagem cristã tal como é apresentada pela Igreja;
- d) empenho institucional que se põe ao serviço do povo de Deus na sua caminhada rumo ao objetivo transcendente que dá significado à vida. (UCPel, 1994, p. 10).

A idéia de *comunidade acadêmica distinguida*, igualmente, encontra-se descrita na *identidade*:

É uma comunidade humana autêntica, caracterizada pelo respeito recíproco e pelo diálogo sincero, promovendo a unidade cuja fonte brota da sua consagração à verdade, na diversidade dos campos do saber, de uma comum compreensão da dignidade humana e, em última análise, da pessoa e da mensagem de Cristo que dá à Instituição o seu caráter distintivo. Nesse âmbito, compreende-se o papel particularmente importante da teologia na investigação compartilhada de uma síntese do saber, no diálogo entre fé e razão, bem como na animação de toda a estrutura da Universidade visando a formação de uma comunidade de saber, de testemunho e de serviço. (UCPel, 1994, p. 10).

Por fim, ainda na *identidade*, encontra-se a concepção de uma universidade católica comunitária, marcada por uma vocação regional:

- a) empreende as suas atividades sem finalidade lucrativa, antes revertendo seus eventuais excedentes financeiros na demanda orientada pelos objetivos da própria Instituição;
- b) mantém íntima vinculação com a comunidade através de seus programas de ensino, pesquisa e extensão com manifesto social. (UCPel, 1994, p. 11).

Quanto à *missão* da UCPel, as Diretrizes sugerem fundamentalmente a sua contribuição ao bem da sociedade através da investigação, da permuta, da produção e da transformação do saber. “No serviço à sociedade, o interlocutor privilegiado deve ser naturalmente o mundo acadêmico, cultural e científico da região em que atua a Universidade...” (UCPel, 1994, p. 11).

Sempre no âmbito de sua competência, a UCPel deve:

a) preparar homens e mulheres que, inspirados nos princípios cristãos, sejam capazes de assumir posições de responsabilidade na própria igreja e de responder com competência científica às exigências do tempo;

b) ser instrumento cada vez mais eficaz do progresso cultural e do bem-estar social quer para os indivíduos, quer para a sociedade. Para tanto, em suas atividades inclui-se o estudo dos graves problemas contemporâneos, reservando especial atenção às suas dimensões éticas e religiosas, exaltando tudo o que dá pleno significado à vida humana. Assim, a Universidade tem o dever de empenhar-se no processo de libertação da América Latina e do Brasil do jugo dominador externo, desenvolvendo uma consciência histórica e posicionada frente ao espírito da época. Cumpre, igualmente, sua missão quando ausculta, abre caminhos, forma líderes e participa, através da educação permanente e de outros serviços, da vida e promoção dos homens e da comunidade, nela atuando de forma transformadora. (UCPel, 1994, p. 11-12).

As *normas gerais*, de certo modo, estabelecem algumas legislações internas à Universidade, ou seja, ratificam a própria natureza da UCPel, o conjunto de responsabilidades da comunidade acadêmica e, por fim, delimitam as relações da Universidade com a Igreja.

Nessa perspectiva, cabe reiterar a evidência mencionada durante a caracterização do MACRO-ENTORNO, a partir da qual se enfatizava o fato da existência das universidades católicas vincularem-se mais a uma alternativa confessional às universidades laicas do que, propriamente, ao atendimento da demanda oriunda da expansão do ensino superior.

Sendo assim, na medida em que a UCPel goza de autonomia didático-científica, administrativa, financeira e disciplinar nos termos do Decreto 49.088 (de seu reconhecimento), poder-se-ia esperar, pelo menos, que alguma parte do financiamento da Universidade fosse garantido pelo Poder Público. Entretanto, especialmente pela

forma como se reconfiguraram as interações da UCPel com o MACRO-ENTORNO, os seus custos e investimentos são cobertos quase que exclusivamente pelos alunos.

A exceção que parece perdurar, embora tendendo à extinção, relaciona-se ao antigo incentivo denominado Crédito Educativo Federal – CEF (Lei 8.436 de 1992), o qual passou a ser chamado Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES, após a promulgação da Medida Provisória 1.827, em 27 de maio de 1999.

Tanto o CEF quanto o FIES são incentivos financeiros do governo federal destinados a custear, em média, 75% dos estudos de alguns alunos por intermédio de bolsas, que são ressarcidas, parceladamente, pelos estudantes ao Poder Público logo após as suas formaturas. Até a divulgação da Medida Provisória 1.827, em 1999, quando o financiamento do Crédito Educativo era garantido pela Caixa Econômica Federal a praticamente todos os alunos que comprovassem *carência*, pode-se dizer que esse incentivo atendia uma parcela significativa de estudantes. No entanto, o FIES, que atrelou o financiamento a Títulos da Dívida Pública, passou a privilegiar somente às instituições devedoras de tributos federais.

No caso da UCPel, que depende das negativas desses tributos para outros financiamentos e, conseqüentemente, não pode deve-los, observa-se a tendência desse incentivo extinguir-se:

Incentivo/Sem.	98/01	98/02	99/01	99/02	00/01	00/02	01/01	01/02	02/01
CEF	1234	1075	905	763	584	495	338	265	193
FIES	-	-	-	483	466	442	411	380	349
Total	1234	1075	905	1246	1050	937	749	645	542

TABELA 7 – Evolução do número de Bolsas CEF e FIES na UCPel (1998/01 – 2002/01).
Fonte: Central de Atendimento – Crédito Educativo / UCPel (26/03/2002).

Note-se na TABELA 7 que de 1998/01 até 2002/01 já houve uma redução de 56,1% do número de bolsas (CEF e FIES) na UCPel. Como se pode comprovar, existe

uma tendência por parte do Poder Público em extinguir, também, esse incentivo no âmbito do ensino superior brasileiro.

Nesse sentido, considerando-se a dificuldade momentânea do governo federal em suprir, pelo menos, parte do orçamento das instituições particulares, pode-se concluir que existe uma tendência de caos nas universidades católicas, sobretudo, pelas imposições de qualidade intrínsecas as suas *missões*, para as quais urge um significativo volume de *recursos*.

Sendo assim, na medida em que se analisou o principal rol de influências do MESO-ENTORNO e do MACRO-ENTORNO do sistema global que se pretende implementar, propõe-se, a seguir, as caracterizações do MICRO-ENTORNO, ou seja, da Universidade Católica de Pelotas (UCPel) e da Escola de Informática (ESIN).

3.4 O MICRO-ENTORNO

Com o objetivo de facilitar o detalhamento dos subsistemas e interações que caracterizarão o contexto da gerência acadêmico-administrativa no MICRO-ENTORNO da UCPel, optou-se por dividi-los de acordo com o modelo proposto pela UNESCO (1998), mantendo-se, preliminarmente, as seguintes relações: *cultura*; *estrutura* e *administração* (propriamente dita).

A lógica que se privilegiou para essa seqüência parece ser razoável, pois se entende que a *cultura*, ou seja, a pluralidade de concepções presentes em uma instituição, precede a constituição de sua *estrutura* e desses dois subsistemas (cultura e estrutura), de forma determinante, depende a *administração*, especialmente, universitária.

3.4.1 Cultura

A análise da cultura e/ou culturas presentes no ensino superior reserva, pelo menos, uma dualidade que, por si só, vem motivando inúmeros estudos, pois, por um lado (que se pode vincular a *missão*), uma instituição como a universidade só será funcional se encarnar “a idéia que lhe é inerente” (HABERMAS, 1987), ou seja, se as pessoas que dela participarem estiverem munidas de uma rede de intenções comuns. Por outro lado (que se pode associar ao tipo de relação que Zainko (1999) chamou de “interculturalismo”, isto é, a interação entre as culturas dos diversos campos do conhecimento), existe uma fragmentação de idéias ou mesmo a formação de inúmeros nichos culturais (sub-culturas) no interior da universidade.

Talvez a principal repercussão do aspecto cultural que se vincula à missão das universidades comunitárias relacione-se, mesmo, à manutenção de alguns nichos historicamente deficitários no interior das instituições. A UCPel, por exemplo, não fosse uma universidade católica, certamente, descontinuaría os seus institutos e algumas de suas escolas.

Embora esse aspecto, por um lado, possa influenciar de forma determinante nas incertezas inerentes à administração da Universidade, por outro lado, ele representa uma certeza aos administradores, ou seja, os institutos jamais deverão ser desprestigiados, nenhuma das escolas poderá ser descontinuada etc. Esse conjunto de condições, previamente determinadas, não resta dúvida, servem para caracterizar, quem sabe, a maior distinção entre as instituições confessionais e as empresariais.

No entanto, é a outra dimensão, ou seja, o aspecto multicultural da universidade que parece ir ao encontro da análise que se pretende. Dentre os diversos estudos sobre esse tema, merece destaque, sobretudo pela adequação à presente delimitação, o trabalho de Cunha e Leite (1996) por meio do qual as autoras desvelaram a heterogeneidade de valores presentes nos diferentes campos do conhecimento e meios acadêmicos. A luz das idéias de Bernstein (1974, 1986, 1988), Bourdieu (1983, 1984) e Enguita (1989, 1990, 1991) entre outros, elas analisaram do ponto de vista social, histórico e político, as dimensões e inter-relações macro e micro institucionais das decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade.

De acordo com Cunha e Leite (1996) existem, pelo menos, três categorias de profissionais no ensino superior: os profissionais que atuam no mercado de trabalho específico e se dedicam ao magistério algumas horas por semana (*profissionais liberais*); os profissionais de várias áreas do conhecimento que se dedicam à docência em tempo integral (*profissionais*) e os profissionais docentes da área pedagógica e das licenciaturas, os quais atuam na universidade em tempo integral e/ou, paralelamente, no ensino básico (*semi-profissionais*). Embora, especialmente em função dos indicadores de qualidade impostos pela avaliação do Poder Público, essas categorias de profissionais tenham passado a *habitar* os diversos cursos da Universidade, pode-se dizer que, preponderantemente, elas representam *campos científicos* distintos.

Campo científico, enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores), é o lugar e o espaço de jogo de uma luta concorrencial. O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da autoridade científica definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social; ou se quisermos, o monopólio da competência científica, compreendida enquanto capacidade de falar e agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado. (BOURDIEU, 1983, p. 123).

Nesta perspectiva, a universidade, como espaço onde se produz ciência, é um campo social como qualquer outro e, como tal, está sujeito ao estabelecimento de relações de força e monopólios, com lutas e estratégias para o alcance de interesses corporativos. Portanto, “é ilusória a idéia de comunidade científica como algo homogêneo em que o único interesse é a produção da ciência” (CUNHA e LEITE, 1996, p.34).

Sendo assim, em função de quadros valorativos distintos, pode-se dizer que os nichos mantêm características particulares, ou seja, agem de forma peculiar. No trabalho de Cunha e Leite (1996) diversos aspectos relacionados a esse fato são comprovados. Por exemplo: a categoria de *profissionais liberais* valoriza menos a capacitação docente do que a categoria dos *profissionais*; a categoria de *semi-profissionais* é mais politizada do que as demais. Como será demonstrado, posteriormente, até mesmo o fluxo diacrônico entre o ingresso e a certificação apresenta-se diferenciado entre essas categorias.

De qualquer forma, a fim prosseguir a delimitação com a forma que se pretende, parece oportuno caracterizar o campo do conhecimento de Computação e Informática da UCPel, ou seja, a cultura presente no nicho denominado Escola de Informática.

Em Rodrigues (1998), pode-se comprovar que a concepção de conhecimento docente predominante na ESIN ampara-se em dois paradigmas: o primeiro associado ao Curso de Ciência da Computação, constituído, preponderantemente, por *profissionais* e o segundo vinculado ao Curso de Sistemas de Informação, formado na sua maioria por *profissionais liberais*. Torna-se interessante neste ponto ratificar que essas categorias profissionais, embora pertencentes a mesma carreira e/ou mesmo campo do conhecimento, foram constituídas a partir de epistemologias distintas.

Observe-se no quadro a seguir algumas distinções entre as concepções de conhecimento dos professores da Escola de Informática (ESIN):

Profissionais Liberais:	Profissionais:
Valorizam a livre iniciativa, especialmente a constituição de empresas solicitadas por clientes de alto poder aquisitivo. Preferencialmente dedicam-se poucas horas à Universidade.	Valorizam as mais altas qualificações acadêmicas em nível de pós-graduação, especialmente o doutorado. Preferencialmente dedicam tempo integral à Universidade, em especial, à pós-graduação.
Sentem-se prestigiados pela implementação de sistemas relacionados as suas especialidades. Por exemplo: Protótipos, Banco de Dados, Redes, Sistemas Inteligentes etc. Normalmente trabalham em pequenas equipes.	Sentem-se prestigiados pelo desenvolvimento de pesquisas em temáticas reconhecidas e financiadas por órgãos de fomento. Participam de grupos interinstitucionais, preferencialmente, envolvendo-se com instituições do exterior.
Dispõem-se a construir carreiras administrativas em seus espaços institucionais de trabalho com vistas às posições de mais alto grau (direções, pró-reitorias e reitoria), disputando o poder calcados no seu prestígio profissional.	Defendem a "meritocracia" como referência para a administração universitária. Normalmente, escrevem artigos para órgão de comunicação de massa sobre as políticas de ciência e tecnologia.
Ser bom professor significa estabelecer uma relação carismática com seus alunos – quase colegas – para que eles o admirem e, desta forma, reforcem o seu prestígio de profissional capaz e bem sucedido.	Ensinar só é valorizado na pós-graduação; a graduação é considerada de pouco prestígio e o fracasso na aprendizagem é sempre avaliado como de responsabilidade do aluno. Há uma "cultura" de que a reprovação é natural.

QUADRO 4 – Comparação de concepções entre carreiras profissionais.
Fonte: Adaptação de Cunha e Leite (1996) e Rodrigues (1998).

Observe-se, também, que tanto no estudo de Cunha e Leite (1996) como no de Rodrigues (1998) o professor apresenta-se como a principal fonte de conhecimento sistematizado, pois “ainda que ele não seja o único elemento significativo do processo, não há como desconhecer que é o agente principal das decisões no campo... O professor é que concretiza a definição pedagógica e, na estrutura acadêmica de poder, representa a maior força”. (CUNHA, 1995, p. 9).

Nesse sentido, em Rodrigues (1998) encontram-se, ainda, diversos outros elementos relacionados à cultura dos professores que, sem dúvida, servem para caracterizar o campo da Computação e Informática. Por exemplo:

Quanto as suas origens:

- Pelo fato da Informática ser uma ciência muito nova, os professores escolheram esta profissão casuisticamente, mas seu estilo cognitivo (preferência pelas ciências exatas) apareceu como fator determinante nesta opção;
- A maioria dos professores de Informática são egressos de cursos superiores da própria área. Esta constatação, pelo menos na UCPel, atualiza a afirmação de SOUZA (1993), que dizia serem os “professores de Informática muito mais engenheiros e/ou matemáticos do que informatólogos”;
- Normalmente, aqueles que se tornam professores de Informática no ensino superior não haviam planejado esta atividade profissional. Porém, admitem que, ao longo de sua vida, sempre tiveram um certo gosto ou preferência pelo ato de ensinar, seja em monitorias, cursos informais, de extensão ou mesmo no ensino médio.

Quanto as principais influências e conceitos relacionados as suas epistemologias:

- Os professores de Informática identificam algumas influências na construção de seu comportamento profissional. Entre estas, poderiam ser enunciadas aquelas que vêm de suas famílias e de outros professores, porém reconhecem na sua história enquanto alunos suas maiores influências;
- Embora não se possa dizer que os professores de Informática possuam uma concepção de conhecimento formal, pode-se dizer que, em sua maioria, eles agem de forma ordenada e coerente, assim como faziam os seus próprios professores que, provavelmente, agiam de acordo com os seus ensinadores e assim por diante;

- Não foi possível estabelecer uma conceituação única de bom professor a partir das entrevistas. Parte dos professores de Informática soube abstrair um modelo teórico e outra parte apenas se justificou, reforçando o próprio estilo;
- Em relação ao conhecimento que ensinam, os professores de Informática afirmam ser a Informática uma das principais áreas científicas da atualidade; Não foi possível, por intermédio dos relatos, identificar nenhuma manifestação dos professores a respeito de conhecimentos formais sobre teorias de ensino e/ou aprendizagem;
- Os professores de Informática, também, mostraram-se divididos quanto à abrangência semântica do termo “conhecimento” propriamente dito. Alguns restringiram o conceito como extremamente especializado, outros admitiram ser o conhecimento bem mais abrangente, no sentido de representá-lo como uma perspectiva globalizante ou capaz de evidenciar uma “visão de mundo”;
- Quanto às finalidades de sua ação pedagógica, a maioria dos professores de Informática estabeleceu, como seu principal objetivo, a formação de profissionais competentes na área, sem, no entanto, aprofundarem significativamente este conceito.

Quanto à autonomia decisória:

- Os professores de Informática consideram-se protagonistas nos processos de planejamento, decisões individuais ou em grupos e na execução de suas atividades. Desde o momento em que, segundo eles, assumem a responsabilidade pelas disciplinas, têm autonomia para proporem o programa, sua seqüência, as articulações teórico-práticas e ainda as formas de avaliações. Não identificam, entretanto, as definições estruturais que estão dando suporte às suas decisões;
- Os professores não se consideram protagonistas, entretanto, dos processos da gestão econômico-financeira da Universidade. Apenas os docentes que mantêm projetos de pesquisa financiados por órgãos de fomento identificam-se como gestores financeiros da UCPel. A grande maioria deles não relaciona a manutenção da receita da Universidade aos seus atos pedagógicos.

Quanto às principais satisfações e dificuldades:

- Os professores de Informática sentem-se satisfeitos, quando os seus trabalhos são reconhecidos, especialmente, pela comunidade externa à Universidade. Outro êxito apontado por eles, é o fato da superação de dificuldades por parte dos alunos, principalmente, quando este fato acontece em suas disciplinas, ou seja, sob suas responsabilidades;
- O principal descontentamento dos professores de Informática está relacionado às dificuldades de alguns alunos aprenderem e também as suas impotências e/ou despreparo didático no sentido de poder auxiliá-los;

Quanto às práticas pedagógicas:

- Os professores da Escola de Informática da UCPel, em primeiro lugar, ministram conteúdos teóricos, preferencialmente, em salas de aula tradicionais e somente após esse momento dirigem-se ao Laboratório para exercitarem a teoria;
- A concepção da articulação teórico-prática presente no Laboratório da Escola de Informática da UCPel pode ser classificada, de acordo com LUCARELLI (1994), *como o exercício repetitivo de uma teoria já consolidada*;
- O enquadramento dos tipos de utilização dos computadores para ensinar, encontra acolhida no estudo de VALENTE (1991), podendo, sem ênfase em nenhuma tipificação, ser identificada como *instrução auxiliada por computador, programas tutoriais, programas de exercício-e-prática e resolução de problemas através do computador*;
- Embora privilegiando amarrações com o ensino tradicional, alguns professores de Informática, aleatoriamente, realizam (de maneira inconsciente) inovações, as quais podem ser identificadas, especialmente, pelas categorias propostas por LUCARELLI (1994).

Como síntese desse conjunto de fatores determinantes da cultura na Escola de Informática, pode-se concluir que, em função da inexistência de uma concepção de conhecimento sistematizada entre os professores, a ESIN torna-se vulnerável ao fenômeno que diversos autores, dentre eles Leite (2000), classificam como o “redesenho da educação superior”.

Na *orientação para o mercado* mostra Buchbinder, a autonomia e a colegialidade universitárias são ignoradas introduzindo-se a erosão do pluralismo de idéias.

As práticas de mercado na universidade (desde lojas até bancos no *campus*, e valor de mercado para tudo que pode ser vendido/negociado) passam a ser comuns e, a privatização pode ser a meta – tanto do conhecimento que é visto como propriedade privada, em suas formas de transmissão, de produção e de extensão, quanto da própria instituição. Competição e busca constante do ter mais, produzir mais, com menor poder acadêmico, maior poder administrativo e da gestão estratégica, são observados. Com isto, o acadêmico perde espaço de crítica, discussão e argumentação, o que, em outras palavras, pode significar conteúdos menos políticos, com menos crítica e debate. Sem contar, a produção de um novo perfil docente, o *docente empreendedor*, aquele que vai em busca do recurso para sua pesquisa, sua publicação, seu laboratório. LEITE (2000, p. 143-144).

Deve-se supor, especialmente considerando a relação dialética que perpassa o sistema global, que esse *redesenho* não reconfigura somente a cultura da Escola de Informática. Na realidade ele transforma a concepção das universidades em geral.

Nesse sentido, ou seja, em função do redesenho da educação superior, Leite (2000, p. 144) enumera algumas tendências que parecem caracterizar não só a cultura da ESIN da UCPel, mas, também, a UCPel como um todo e as instituições de ensino superior em geral. Observe-se a seguir:

- A universidade encontra-se atenuada espacialmente por diversos *campi* localizados em diversos espaços e até mesmo em diferentes municípios;
- A qualidade intrínseca (pedagógica e financeira) da universidade encontra-se afetada por exigências externas;
- O conhecimento, ou seja, a matéria prima dos acadêmicos está definido por *experts* que se encontram fora da universidade;
- A universidade privilegia a opinião de especialistas nacionais e internacionais. Currículos especializados e pré-formatados são vendidos por consultores;
- Comissões de especialistas muitas vezes designadas pelo próprio MEC sugerem enxugamentos e modificações de currículos e projetos acadêmicos;
- As avaliações classificatórias, frutos do Exame Nacional de Cursos (ENC) e CAPES, por exemplo, colocam a perspectiva de um padrão que atinge os currículos e, com isso, os conteúdos a serem ensinados;
- Os processos e as decisões ocorrem de fora para dentro das instituições e, internamente, padecem de uma inexplicável ausência de crítica docente, mas com grande apoio da imprensa;
- Na pesquisa, procura-se produzir conhecimento útil, mais pesquisa aplicada do que básica, nos currículos, a ênfase está na essencialização, ou seja, fazer mais com menos, na estrutura, centros ao invés de departamentos;
- Os docentes remascentes, ou seja, aqueles que não se aposentaram, tendo em vista a eliminação de programas e cursos, respondem bem a essas mudanças, pois se identificam com a linguagem da meritocracia e, por isso, estão prontos a colaborar;
- O profissional em formação passa a ser especialista flexível com o *ethos* da mobilidade e da educação continuada.

Para Leite (2000, p. 144), esse conjunto de epistemologias pode ser visto em um todo que sugere a configuração do “capitalismo acadêmico”,

Onde as universidades empreendedoras têm ativo papel no mercado do conhecimento, sendo parceiras de docentes e estudantes em seus negócios (incubadoras empresariais, registro de patentes com valor de mercado, parques tecnológicos, escritórios de negócios e outros).

Reitere-se que na análise do MACRO e do MESO-ENTORNO, já se havia feito referência, inclusive, aos fatores de inculcação desses valores nas IES. No entanto, há que se destacar neste ponto, justamente, a tendência de enxugamento tanto estrutural como das formas colegiadas de decisão no interior das instituições, que são, igualmente, ações inerentes ao capitalismo acadêmico. A partir dessa perspectiva, de modo consciente ou não, a comunidade da UCPel construiu o próximo subsistema a ser analisado, isto é, a *estrutura*. Em relação a esse subsistema, isto é, a *estrutura*, optou-se por não incluir no organograma da UCPel a sua mantenedora – Sociedade Pelotense de Assistência e Cultura (SPAC) – por entender que a sua concepção e, em consequência, as suas ações são executadas no âmbito da Pró-Reitoria Administrativa da UCPel e em alguns de seus segmentos como, por exemplo, a Assessoria de Planejamento.

3.4.2 Estrutura

Do ponto de vista hierárquico, a administração superior da UCPel é exercida, respectivamente, pelo Chanceler (Bispo Diocesano), pelo Reitor (escolhido pelo Bispo, auscultada a Comunidade Universitária), Pró-Reitores (Acadêmico, Administrativo, de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão) que, por sua vez, se comunicam diretamente com os Diretores das Escolas, onde ficam lotados os professores, alguns funcionários, as disciplinas e os Cursos da Universidade. Como órgãos deliberativos, a UCPel possui o Conselho Superior, presidido pelo Bispo e o Conselho Universitário, presidido pelo Reitor.

Do ponto de vista estrutural, além do Instituto Superior de Teologia que se vincula à Chancelaria e dos Institutos de Filosofia e Cultura Religiosa que se ligam diretamente à Reitoria, existem dez Escolas, as quais se vinculam à Pró-Reitoria

Acadêmica (PRAc) e compõem o rol de “órgãos setoriais de administração, onde se efetivam as atividades de graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão relativas às áreas próprias de formação profissional” (UCPel, 1994, p. 20).

Além desses *órgãos setoriais de administração*, a UCPel possui em seu organograma três Assessorias vinculadas à Reitoria (Jurídica, Comunicação, Planejamento e Controle). Por sua vez, a Pró-Reitoria Administrativa (PRAd) congrega outros diversos setores e também os órgãos auxiliares da UCPel: o Hospital Universitário São Francisco de Paula, a Rádio Universidade AM e a Rádio Alfa FM.

De qualquer forma, por um lado, pode-se dizer que essa estrutura organizacional representa um dos muitos modelos semelhantes e decorrentes da Reforma Universitária de 1968:

A Reforma Universitária determinou que as universidades federais tivessem uma estrutura organizacional obedecendo a certas exigências gerais em termos de órgãos que deveriam estar nelas presentes. A maioria das instituições particulares – embora não obrigadas por lei – acabou por adotar estruturas semelhantes. Os estatutos universitários especificam a existência de vários comitês, sua composição e atribuições. Detalhes de funcionamento passam a ser objeto de especificação nos regimentos gerais das universidades. (HARDY e FACHIN, 1996, p. 17).

Por outro lado, especialmente pela ausência de departamentos, esse mesmo modelo representa, intrinsecamente, “a possibilidade de autonomia presente nas antigas escolas componentes das universidades” (HARDY e FACHIN, 1996, p. 17). Na verdade, tanto os institutos como as escolas possuem um significativo “peso” na estrutura. Pode-se dizer que, ao mesmo tempo, assumem a função das antigas faculdades e/ou escolas e, também, dos departamentos decorrentes da nova legislação: “são como a célula básica da universidade, não-subdivisível, atribuindo-se-lhe atividades de ensino e pesquisa, como o fito de, em razão de servir a toda a universidade, evitar a duplicação de meios para fins idênticos” (HARDY e FACHIN, 1996, p. 17). Além de principais matrizes acadêmicas, os institutos e as escolas são, igualmente, as únicas matrizes de arrecadação da Universidade.

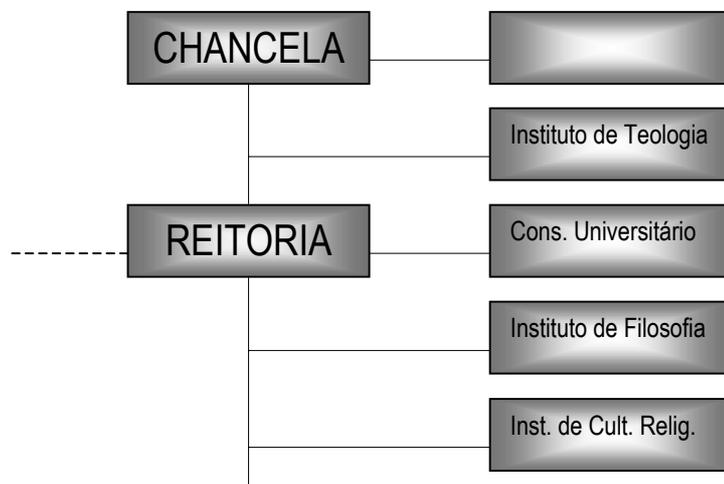
Do ponto de vista da gestão acadêmico-administrativa, A UCPel, assim como a maioria das universidades particulares, mantém algumas características bem diferentes das instituições públicas, especialmente pela possibilidade de auto-regulação do seu orçamento: tanto em relação ao número de vagas que oferece no vestibular, o qual, se pode dizer, depende diretamente da demanda; como em relação ao número de vagas de professores e funcionários, os quais, se vinculam ao número de alunos matriculados na Universidade.

Tendo em vista a irregularidade do número de professores, funcionários e alunos, optou-se por apresentá-los detalhadamente, também, no subsistema de administração, propriamente dito.

Do ponto de vista físico, a UCPel possui dois campi localizados no centro da cidade de Pelotas, distantes cerca de 100 metros um do outro, e esta conjuntura, pode-se dizer, facilita a caracterização da Universidade como *under one roof*, ou seja, uma instituição que procura concentrar os seus principais serviços de infra-estrutura, como por exemplo, bibliotecas, laboratórios, auditórios etc *sob um único teto*.

Essa configuração de estrutura organizacional, não resta dúvida, será, igualmente, determinante no modelo de gestão acadêmico-administrativa que se pretende implementar.

Observe-se a seguir a estrutura organizacional da UCPel:



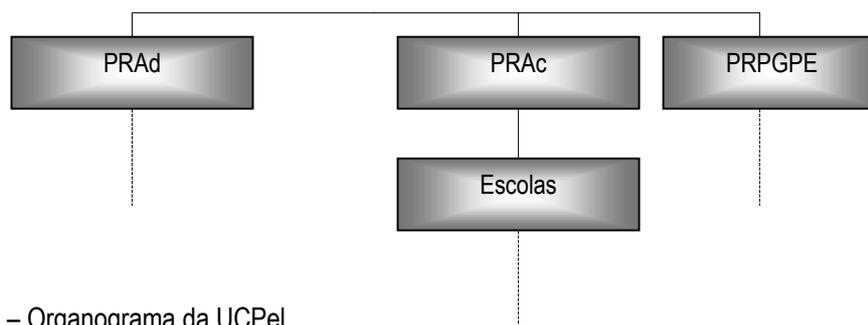


FIGURA 2 – Organograma da UCPel.

De acordo com o principal sistema administrativo da UCPel, o *sistema de custos*, as Escolas são codificadas da seguinte forma: 01 Escola de Engenharia e Arquitetura; 02 Escola de Informática; 03 Escola de Psicologia; 04 Escola de Medicina; 05 Escola de Farmácia e Bioquímica; 06 Escola de Educação; 07 Escola de Serviço Social; 08 Escola de Comunicação Social; 09 Escola de Direito; 10 Escola de Ciências Econômico-Empresariais.

Torna-se importante, também, ressaltar que a Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão (PRPGPE) foi criada recentemente (em 2002) e, a princípio, os cursos de pós-graduação e os projetos de pesquisa e extensão, que se vinculavam diretamente às Escolas, deverão passar a ser administrados por ela.

Por fim, observe-se que a estrutura organizacional da UCPel não privilegia outros conselhos que não o Superior e o Universitário. Não existem, portanto, nem os conselhos departamentais e nem tão pouco os colegiados de cursos.

3.4.3 Administração

Embora a Administração constitua um campo do conhecimento de *stricto sensu*, existem evidências no ensino superior de que o exercício de suas teorias e técnicas vem sendo praticado por egressos de diversas outras carreiras. Pode-se supor, inclusive, que os pré-requisitos exigidos à ascensão aos cargos de administradores universitários (reitor, pró-reitor, diretor etc) são de outra ordem que não de certificação profissional.

Na realidade, a administração do ensino superior, especialmente de instituições organizadas academicamente como universidades, apresenta extrema complexidade. Reitere-se, por exemplo, o QUADRO 1 (disposto no Capítulo 1 desta Tese), no qual se apresenta a comparação de concepções administrativas entre uma *universidade-empresa* e uma *universidade-sociedade*. Note-se que as distinções entre alguns dos enfoques administrativos são ideológicos e não técnicos. Observe-se, também, que os teores de outras diferenças, muitas vezes, podem ser determinados por agentes externos às universidades. Além dessas considerações, poder-se-ia citar inúmeras outras razões para justificarem cada uma das diferentes concepções. No entanto, principalmente no contexto atual em que a supremacia da ciência tem sido amplamente reconhecida, em ambos os enfoques (ou mesmo em outros), o que parece imprescindível é o reconhecimento de uma filosofia capaz de justificar as ações:

A filosofia se manifesta ao ser humano como uma forma de entendimento que tanto propicia a compreensão da sua existência, em termos de significados, como lhe oferece um direcionamento para a sua ação, um rumo para seguir ou, ao menos, para lutar por ele. Ela estabelece um quadro organizado e coerente de “visão de mundo” sustentando, conseqüentemente, uma proposição organizada e coerente para o agir. (LUCKESI, 1994, p. 23).

O ato de administrar uma IES, considerando-se a didática informal de muitos professores universitários, não resta dúvida, pode ser comparado com o ato de ensinar. Deve-se admitir, inclusive, que a quantidade de docentes sem conhecimento formal sobre Pedagogia é até bem superior ao número de administradores universitários sem conhecimento formal sobre Administração. Entretanto, se questionados sobre as suas filosofias, grande parte desses professores e/ou administradores, provavelmente, afirmará possuí-las.

Especificamente em relação à Educação, existem trabalhos, dentre os quais pode-se destacar o de Becker (1995), por exemplo, no qual se torna evidente que, na maioria das vezes, os docentes agem de forma inconsciente em relação ao ato de ensinar, ou seja, agem por agir.

Então não temos aí, propriamente, filosofia, desde que esta é sempre uma reflexão crítica sobre o sentido e o significado das coisas, das ações etc. Esse

direcionamento diário inconsciente pode decorrer de massificação, do senso comum, que adquirimos e acumulamos espontaneamente. (LUCKESI, 1992, p. 24).

Sendo assim, ou seja, se muitos professores universitários *agem por agir*, pode-se supor que muitos administradores universitários agem, também, de forma inconsciente em relação ao ato de administrar. Merece destaque neste ponto um relato de um reitor citado na obra de Hardy e Fachin (1996, p. 11):

Não acredito em discussões teóricas sobre administração... Administração, para mim, é uma arte. Os cargos inferiores da estrutura podem ser profissionalizados, rotinizados, e estruturados. Mas, nos níveis superiores de tomada de decisão, ela é uma arte. Você tem um papel para interpretar e tem que jogar nesse desempenho todo o seu conhecimento, toda a sua alma – e ou você tem algo a dizer ou você não tem.

O relato anterior sugere em suas entrelinhas uma perspectiva de administração, cuja melhor definição parece ser um *espectro*, ou seja, uma figura imaginária (talvez originária do senso comum) construída ao longo da vida pelo reitor sobre o ato de administrar. Espectro este que, mesmo de forma inconsciente, supõe limitações aos níveis superiores de tomada de decisão, especialmente se considerados os cargos inferiores da estrutura.

No entanto, parece não pertencer ao imaginário do(s) reitor(es) e demais componentes da administração superior das universidades, o fato da estrutura ser apenas um dos subsistemas componentes do sistema global que se propõe (UNESCO, 1998). Na realidade, a estrutura possui um significado de senso comum que se vincula à disposição e/ou à ordem das partes de um todo e se costuma, inclusive, associar a ela, principalmente, termos relacionados com medidas como, por exemplo, peso, volume etc com o objetivo de mensurá-la.

Essa constatação, não resta dúvida, parece justificar, sobretudo, o porquê da maioria das ações administrativas ocorrerem, normalmente, no nível da estrutura das instituições. Torna-se interessante reiterar que tanto o âmbito econômico-financeiro (administrativo) como o acadêmico associam ao *espectro* de suas ações às reformas de

estrutura: a dimensão econômico-financeira costuma reconfigurar o organograma (enxugar a estrutura) com o intuito de garantir a sua eficiência e a dimensão acadêmica, não raro, propõe a reestruturação da grade curricular como forma de acentuar o êxito do ensino.

Talvez a estrutura seja – sim – o único subsistema, aparentemente, suscetível à aplicação do pentágono da racionalidade (cuja ordem é o elemento-chave). No entanto, a amplitude das ações inerentes à administração universitária apresenta-se, extremamente, reduzida no contexto atual. Nesse sentido, parece oportuno que se retome, sucintamente, no quadro a seguir, o quanto se torna limitado o âmbito de ações administrativas do ensino superior, considerando-se os subsistemas já revisados:

Nível	Limitações
MACRO-ENTORNO	Existe uma forte influência dos organismos financeiros internacionais, que são as principais fontes de financiamento do ensino superior, com a perspectiva de impor aos governos a redução de investimentos nesse nível de ensino. O governo brasileiro, por exemplo, vem favorecendo a disseminação de IES não organizadas academicamente como universidades e, portanto, desobrigadas da indissociação do ensino, da pesquisa e da extensão com o intuito de descomprometer-se com investimentos relacionados à qualidade da educação superior (bibliotecas, laboratórios, capacitação docente etc).
MESO-ENTORNO	As IES organizadas academicamente como universidades, normalmente, vinculam-se a outras instituições como prefeituras, setores comunitários, empresariais, igrejas etc que lhes impõe algumas exigências (como estatutos, regimentos, características de funcionamento, visão, missão etc) e lhes proporcionam um determinado modelo de captação de recursos. Sendo assim, a amplitude das ações dos administradores dessas IES torna-se, extremamente, reduzida. No Brasil, além dessas condições previamente estabelecidas, existem ainda as imposições decorrentes da avaliação externa (análise das condições de oferta e Exame Nacional de Cursos – Provão) e as influências dos conselhos nacionais das diferentes profissões sobre os currículos.

QUADRO 5 - Limitação no âmbito das ações administrativas nas IES (*continua...*).

Fonte: Resumo do rol de influências inerente ao modelo da UNESCO (1998) já apresentados neste Capítulo.

MICRO-ENTORNO	As instituições, cotidianamente, exercem pouca influência tanto no ensino médio como no mercado profissional. Esse fato limita o espectro das IES, praticamente, a uma caixa preta disposta entre o fluxo diacrônico de admissão-certificação. Por sua vez, o corporativismo decorrente da diversificação cultural e valores presentes nas IES dificulta ainda mais as ações da administração superior. É ilusória a idéia de comunidade
---------------	--

	científica como algo homogêneo em que o único interesse é a produção da ciência. Mesmo a estrutura, que se pode associar à ordem das partes em um todo, privilegia à estática ao invés da dinâmica perante as imposições da administração universitária. Em outras palavras, pode-se dizer que, também, no nível do MICRO-ENTORNO, a limitação das ações administrativas apresenta-se aquém do espectro dos administradores.
--	--

QUADRO 5 – (Continuação).

Considerando-se, então, especialmente os aspectos enfatizados anteriormente, por meio dos quais se ratificou haver uma dicotomia entre a realidade e o espectro da administração universitária em sentido amplo, cabe delinear, a seguir, a concepção do subsistema administrativo da UCPel, o qual, de acordo com as planilhas de custos projetadas para os últimos anos, se mantém com cerca de 95% da receita total proveniente das horas/aula *compradas* pelos alunos da Universidade na graduação.

As demais receitas da UCPel, as quais representam, aproximadamente, 5% da receita total equivalem aos resquícios do Crédito Educativo Federal (CEF), ao Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), a taxas de requerimentos, serviços para terceiros, venda de produtos (como livros, remédios e alevinos), alugueis de quadras esportivas e salas de aula, inscrições do processo seletivo, juros, multas, cursos de extensão e pós-graduação. Embora alguns desses elementos de receita pudessem, teoricamente, ser potencializados, nota-se, na prática, pouca representatividade econômico-financeira dessas atividades em relação à receita total. Reitere-se, por exemplo, que as receitas provenientes dos cursos de pós-graduação representaram no planejamento relativo ao ano de 1999 menos de 2% da receita total da Universidade (UCPel, 1998a). A implantação da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão a partir de 2002, não resta dúvida, relaciona-se com a possibilidade de incrementar essas receitas na Universidade. Entretanto, no atual contexto, deve-se admitir que a UCPel mantém a perspectiva de arrecadar recursos quase que, exclusivamente, pela via da graduação.

Nesse sentido, parece relevante que se destaque a relação existente entre essa noção de racionalidade, ou seja, a quantidade de horas/aula que os alunos compram da UCPel na graduação – horas/aula compradas pelos alunos (HCA) e o principal elemento

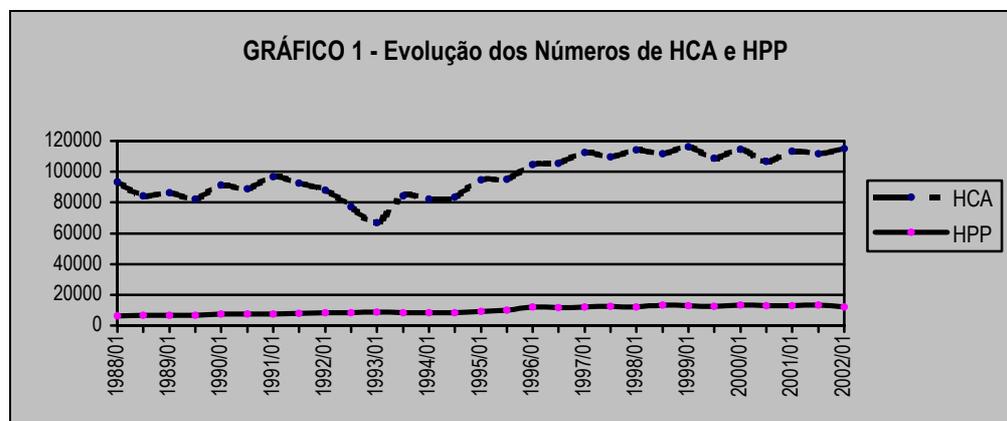
de despesas da Universidade que é o número de horas/aula pagas aos professores (HPP). Observe-se na tabela a seguir uma série de 29 semestres letivos, por meio da qual se poderá deduzir a lógica subjacente à administração da Universidade.

Sem.	Nº de alunos	Nº de prof.	Nº de HCA	Nº de HPP	HCA / HPP
88/01	4.608	327	93.517	6.338	14,75
88/02	4.065	337	84.114	6.570	12,80
89/01	4.395	351	86.169	6.535	13,19
89/02	4.010	376	82.139	6.758	12,15
90/01	4.385	355	91.256	7.400	12,33
90/02	4.138	372	88.894	7.523	12,26
91/01	4.226	370	96.576	7.626	12,66
91/02	4.097	395	92.515	7.803	11,86
92/01	3.973	395	88.130	8.156	10,81
92/02	3.367	401	77.363	8.453	9,15
93/01	3.048	393	66.867	8.658	7,72
93/02	3.523	381	84.120	8.471	9,93
94/01	3.684	400	82.142	8.194	10,02
94/02	3.677	444	83.546	8.480	9,85
95/01	4.246	470	94.685	9.001	10,52
95/02	4.424	472	94.904	10.144	9,36
96/01	4.885	486	104.588	11.931	8,77
96/02	4.974	489	105.271	11.696	9,00
97/01	5.345	502	112.350	11.905	9,44
97/02	5.233	513	109.549	12.326	8,89
98/01	5.500	551	114.274	12.144	9,41
98/02	5.388	545	111.791	13.094	8,54
99/01	5.636	519	116.163	12.972	8,95
99/02	5.349	540	108.851	12.573	8,66
00/01	5.538	550	114.452	13.140	8,71
00/02	5.221	544	106.812	12.897	8,28
01/01	5.469	531	113.512	12.906	8,80
01/02	5.311	541	111.630	13.179	8,47
02/01	5.645	540	115.056	12.212	9,42

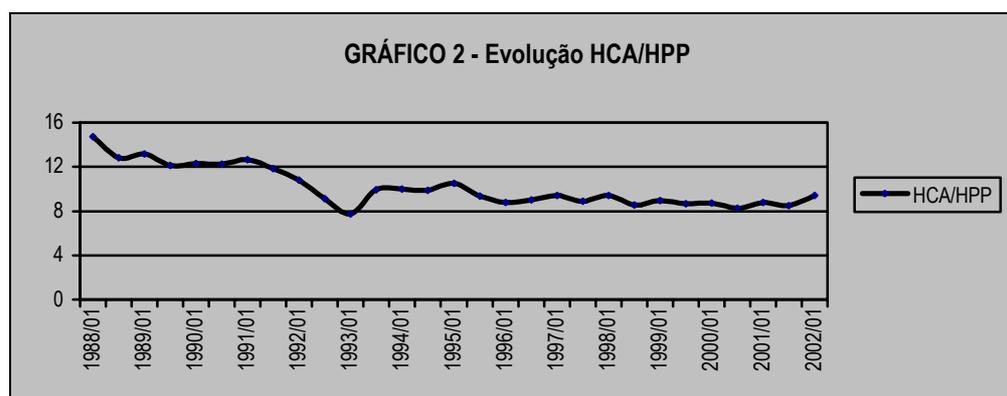
TABELA 8 - Evolução do número de alunos, professores, HCA, HPP e relação HCA/HPP.
Fonte: Compilação de UCPel (2002b).

Observe-se na TABELA 8 que, embora o número de professores e alunos mantenha uma certa relação de proporcionalidade ao longo do tempo, a quantidade de horas/aula

compradas pelos alunos (HCA) não evolui com a mesma linearidade do que as horas/aula pagas aos professores (HPP). Atente-se a seguir:



Tendo em vista essa disparidade, pode-se deduzir que a relação HCA/HPP, igualmente, não apresenta uma variação linear ao longo do tempo. Observe-se:



Nesta perspectiva, observa-se que, até 1991, houve uma predominância da relação HCA/HPP em valores absolutos superiores e/ou próximos a 12 (doze). No biênio 1992/93 nota-se um decréscimo dessa relação, ocorrendo, no primeiro semestre de 1993, um limite inferior de $HCA/HPP = 7,72$. A partir de 1994, constata-se uma certa linearidade nos valores. No entanto, sempre que a relação HCA/HPP tendeu a aproximar-se do limite inferior, a administração da Universidade, por não compreender a *desordem*, viu-se na obrigação de agir drasticamente sobre a estrutura.

Até 1991, pode-se dizer que a folha de pagamento dos professores mantinha-se *leve* em relação ao *peso* total das despesas da UCPel. Nessa época, a Universidade investia pouco em capacitação docente e, também, as atividades inerentes a um corpo docente titulado eram pouco significativas.

A partir de 1992, tendo em vista o diagnóstico feito pela reitoria da época que “a Universidade encontrava-se muito cara em relação à qualidade que oferecia”, a administração da UCPel passou, então, a compensar o alto preço cobrado dos alunos pelos serviços oferecidos, investindo na capacitação docente e, conseqüentemente, em atividades agregadas à pesquisa como, por exemplo, o pagamento de um maior número de horas/aula aos professores, o incentivo à dedicação integral e a concessão de bolsas de iniciação científica para os alunos. Igualmente, com o objetivo de ajustar a estrutura a esses investimentos, os administradores da época propuseram, no final de 1993, e aprovaram nos Conselhos, em 1994, a renovação do Estatuto e do Regimento Geral da Universidade, cujo organograma era formado por Centros, Departamentos e Cursos e passou a constituir-se pelos Institutos e Escolas atuais. Observe-se que, em um período próximo-precedente a essa decisão, 1993/01, a relação HCA/HPP obteve o seu limite inferior, ou seja, 7,72.

Essas ações, as quais, de acordo com quase a unanimidade dos administradores que sucederam a referida reitoria, “se efetivaram desprovidas de critérios”, deve-se reconhecer, reorganizaram a UCPel academicamente como uma universidade. Da mesma forma, pode-se dizer que essas medidas ratificaram a missão confessional católica da UCPel. Não fossem essas ações, provavelmente, a Universidade estaria classificada pelo MEC na atualidade como um outro tipo de organização acadêmica.

Entretanto, as repercussões econômicas decorrentes da organização acadêmica de uma instituição não-estatal como universidade são de extrema complexidade. Observa-se, especialmente como fato decorrente da capacitação e dedicação docente, o surgimento de novas expectativas por parte da comunidade acadêmica. Os professores e alunos passam a exigir da administração a expansão dos inúmeros significados inerentes

ao termo “espaço” e a viabilização e manutenção da qualidade das condições de oferta dos cursos passa a compor o principal rol de reivindicações das unidades.

Torna-se, também, oportuno reiterar o modelo de *estado avaliador* adotado pelo governo brasileiro que, concomitante à reorganização ocorrida, passou a influenciar na administração da Universidade. No caso de uma IES ainda em formação como a UCPel, a repercussão de uma avaliação negativa por parte do MEC, mesmo que pontual, tende a ocasionar o descrédito de toda a Universidade perante a comunidade.

Devido a esse conjunto de evidências, deve-se admitir que, até certo ponto, os administradores da UCPel têm agido de forma limitada, ou seja, sem muita convicção a respeito de suas ações. Foi assim, em 1998, quando uma reitoria resolveu conter a capacitação docente com a formulação do Plano de Capacitação Docente da Universidade (UCPel, 1999) e, também, em 2002, quando uma outra reitoria passou a ameaçar as atividades de pesquisa e o regime de 40 horas/aula dos professores. Observe-se que essas ações, mais uma vez, parecem estar relacionadas aos valores antecipados pelo quociente HCA/HPP (8,54 em 1998 e 8,47 em 2001).

Na realidade, contrapondo-se às exigências e expectativas da dimensão acadêmica de uma universidade, a qual passa a reivindicar cada vez mais custos, a dimensão administrativa reage, sistematicamente, com elementos de racionalidade contábil. Nesse sentido é que se justifica mais ainda uma proposta de integração entre essas dimensões. Supõe-se, inclusive, que o nível de integração entre as gerências acadêmicas e administrativas seja inversamente proporcional ao nível de organização acadêmica das instituições, ou seja, acredita-se que nas universidades, por exemplo, o nível de integração entre essas dimensões seja inferior às demais organizações.

Entretanto, como se detalhará, ainda, de forma mais adequada no decorrer do presente estudo, a relação HCA/HPP, que representa uma forma de constância, de estabilidade, de regularidade e de repetição à concepção administrativa da UCPel, ao longo do tempo, vem sendo afetada por vários dos níveis de *desordem* apontados no Capítulo 1. Essa sucessão de fatos, que afeta, alternadamente, as dimensões acadêmicas

e administrativas termina por causar uma tensão entre essas dimensões. Tensão esta, que pode, inclusive, ser comparada, por analogia, com a “tensão entre regulação e emancipação”, descrita por Santos (2000): *emancipação*, evidentemente, da dimensão acadêmica – *regulação*, obviamente, da dimensão administrativa.

Observe-se, em primeiro lugar, que, em muitas ocasiões, alguns fenômenos controlados, aparentemente, pela relação HCA/HPP parecem contradizer as ações dos administradores. Exemplo: o ato de reduzir o número de HPP para 2002/01, que foi previsto em função da relação $HCA/HPP = 8,47$ em 2001/02, necessariamente, não precisaria ser efetivado, tendo em vista o aumento do número de HCA realizado em 2002/01 (maior índice da história da UCPel). Essa constatação, sem dúvida, não representa uma noção de ordem e – sim – relaciona-se ao segundo nível de desordem apresentado por Morin (1998), ou seja, a eventualidade e o acaso.

Em segundo lugar, deve-se enfatizar que o cômputo HCA/HPP, embora eficiente à perspectiva de generalização e simplificação, apresenta uma lógica algorítmica pouco eficaz em relação à realidade econômico-financeira da UCPel. Por um lado, existe uma variação significativa entre os valores estimados e atribuídos às horas/aula que são vendidas aos alunos. Por outro lado, há disparidade, também, entre os valores atribuídos às horas/aula que os docentes recebem. Exemplo: Os alunos da Medicina compram horas/aula por valores que representam, muitas vezes, o dobro de outros cursos e os docentes dessa Escola, necessariamente, não recebem o dobro dos outros, pois os salários dos professores dependem de seus enquadramentos no Quadro de Carreira do Pessoal Docente da UCPel (UCPel, 1999c).

Em terceiro lugar, surgem no decorrer do processo outros acontecimentos que não podem ser previstos com exatidão por nenhum formalismo. Exemplos: a *evasão* e a *retenção*. Esses fenômenos, que guardam em seus critérios de compreensão os três níveis de *desordem* afetam, permanentemente, às noções de racionalidade subjacentes à relação HCA/HPP.

Nesse sentido, como último tópico a ser enfatizado no sistema global que se propõe, apresenta-se a seguir a análise do fluxo diacrônico de admissão-certificação, incluindo a revisão teórica a respeito do tema evasão e retenção. Reitere-se que faz parte da proposta subjacente ao presente estudo a inclusão desses fenômenos e/ou noções de desordem às demais noções, supostamente, de ordem e/ou racionalidade descritas ao longo destes primeiros capítulos. Mais uma vez, em relação à evasão e à retenção, procura-se perseguir o sentido que parte do geral e caminha na direção do específico.

3.5 O FLUXO DIACRÔNICO DE ADMISSÃO - CERTIFICAÇÃO

Embora se possa supor que a compreensão do subsistema relacionado ao fluxo diacrônico entre a *admissão* e a *certificação* deva ultrapassar a análise do rendimento acadêmico dos estudantes no interior da universidade, privilegiando, igualmente, o estudo e as possibilidades de influxos das IES na vida progressa e egressa dos alunos, existem inúmeras evidências que são capazes de comprovar o universo limitado de ações empreendidas nesse sentido pelas instituições.

Tomando-se como exemplo a UCPel e, especialmente, as suas ações investigativas e/ou interventivas voltadas ao universo progressivo e egresso de seus alunos, deve-se admitir que muito pouco é realizado.

Em relação à abrangência das questões que envolvem, externamente, o fluxo diacrônico interno de *input-output*, ou seja, os níveis de ensino fundamental e médio e o mercado profissional, observam-se algumas ações isoladas, as quais se têm materializado, atualmente, em relação aos progressos, por intermédio do *perfil sócio-econômico dos candidatos ao processo seletivo* e, em relação aos egressos, por meio de pesquisas realizadas por agências desvinculadas da Universidade.

Observando, inicialmente, os relatórios estatísticos do *perfil sócio-econômico dos candidatos ao processo seletivo* (UCPel, 2001a, 2001c), pode-se concluir o que segue:

- Quanto ao gênero, ingressam, em média, cerca de 60% de alunas em relação a 40% de alunos na Universidade;
- Quanto à idade, existe uma predominância de alunos, cerca de 44% deles, na faixa entre 18 e 21 anos;
- Quanto ao estado civil, a maioria dos estudantes, aproximadamente 75% deles, é constituída de solteiros;
- Quanto à renda mensal familiar, há uma preponderância de rendimentos em torno de três a dez salários mínimos (s.m.), ficando cerca de 30% dos alunos situados na faixa de três a cinco s.m. e 25% na faixa de seis a dez s.m.
- Quanto à participação na vida econômica da família, cerca de 40% dos estudantes afirmam não trabalharem, 18% responderam que trabalham, mas recebem ajuda financeira, 13% trabalham e se sustentam e 15% trabalham e contribuem para o sustento da família.
- Quanto à atividade ocupacional, 44% dos estudantes admitem ocupar a maioria do seu tempo trabalhando, enquanto outros 20% afirmam preencher o maior tempo estudando;
- Quanto ao município que residem permanentemente, a maioria dos estudantes, quase 60% deles, afirma morar em Pelotas. O restante, reside em municípios vizinhos como, por exemplo, Canguçu, Rio Grande, Arroio Grande, São Lourenço do Sul, Morro Redondo etc.
- Quanto ao tipo de estabelecimento de conclusão do ensino médio, praticamente uma metade dos estudantes afirma ter concluído os estudos em escola pública e outra em escolas privadas;
- Quanto ao turno dos estudos no ensino médio, a maioria de alunos, aproximadamente 70% deles, respondeu ter cursado o ensino médio durante o dia;
- Quanto ao ano de conclusão do ensino médio, houve a predominância de estudantes que concluíram o ensino médio em 1998 (11%), 1999 (18%) e 2000 (25%);
- Quanto a cursos pré-vestibulares, uma metade de alunos cursou e outra metade não;
- Quanto ao motivo que o levou a escolher o curso para o qual está se candidatando, 50% dos estudantes responderam ser o preparo para a profissão condizente com a aptidão, 14% responderam ser o preparo para a profissão com um bom mercado de trabalho e 22% responderam que o curso propiciará satisfação pessoal;
- Quanto a estudos em outro curso superior, a maioria de alunos, cerca de 74% deles, admite nunca ter cursado outra universidade.

A partir da análise preliminar desse perfil dos alunos ingressantes, pode-se supor que existe um princípio de regularidade (*ordem*) no fluxo que precede a admissão. Observe-se que o perfil dos candidatos a calouros da UCPel parece enquadrar-se, perfeitamente, à demanda da educação superior em geral, ou seja, jovens, solteiros, de classe média, com disponibilidade para estudar e que, a princípio, esperam preparar-se para desempenhar uma profissão condizente com as suas aptidões.

Prosseguindo a análise, parece existirem perspectivas estáveis, também, em relação ao fluxo de alunos que obtém diplomação na UCPel, inclusive, no próprio município-sede da Universidade. “Pelotas ocupa o 63º lugar no ranking das melhores cidades do Brasil para se fazer carreira profissional e é a segunda colocada no interior do Estado” (BALASSIANO, 2002, p. 3).

Considerando-se essas premissas iniciais, ou seja, as expectativas dos ingressantes e as perspectivas dos diplomados, as hipóteses de administração do fluxo diacrônico interno parecem ser simples. Entretanto, na medida em que os alunos iniciam, efetivamente, os estudos na Universidade, surge, de forma concomitante à *ordem* natural de *diplomação*, os principais elementos de *desordem* do subsistema de admissão-certificação, ou seja, a *evasão* e a *retenção*.

Nesse sentido, parece pertinente que se inicie a estudar esses fenômenos por intermédio de conceitos básicos e dados quantitativos, objetivando compreendê-los, posteriormente, por meio de aspectos sócio-econômicos e psicológicos.

3.5.1 Diplomação, Evasão e Retenção

Dentre os principais estudos quantitativos a respeito desse tema no contexto brasileiro, merecem destaque: o relatório organizado pelo MEC/SESU (1997), no qual se encontram as taxas de diplomação, evasão e retenção das IES públicas no Brasil; e o trabalho de Leite, Tutikian e Holz (2000), que apresenta a incidência desses fenômenos na UFRGS. Nesses dois estudos, além da análise das taxas, pode-se referenciar conceitos e critérios, visando à obtenção do cômputo desses fenômenos.

Em primeiro lugar, torna-se importante definir o termo evasão. “Entende-se por evasão da Universidade como o desligamento do estudante da instituição na qual está matriculado, transferindo-se – ou não – para outra universidade” (LEITE, TUTIKIAN e HOLZ, 2000, p.130). Nesse sentido, deve-se concluir que se pode considerar *evadido* da universidade, todo aluno que: desistir formalmente de sua vaga; se transferir para outra instituição; ou ainda, abandonar informalmente os estudos, ou seja, não se matricular.

Em segundo lugar, é preciso esclarecer a idéia de *retido*, ou seja, do “aluno que, apesar de esgotado o prazo máximo de integralização curricular fixado pelo Conselho Federal de Educação (CFE), ainda não concluiu o curso, mantendo-se matriculado na universidade” (MEC/SESU, 1997, p. 23). O *prazo máximo de integralização curricular* é equivalente ao prazo mínimo de integralização curricular acrescido de 50%.

No caso dos cursos de Medicina, por exemplo, cujo prazo mínimo de integralização curricular é, normalmente, de seis anos, o prazo máximo seria de nove anos. Em função da preservação de suas vagas, algumas instituições de ensino superior costumam estabelecer uma sanção denominada *jubilamento* para os alunos que não cumprem o prazo máximo. Sendo assim, caso não se forme durante esse período, o aluno poderá ser eliminado sumariamente da instituição.

Em terceiro lugar, torna-se necessário definir o conceito de *geração completa*:

Geração completa é aquela em que o número de diplomados mais o número de evadidos, mais o número de retidos (nas instituições que não possuem jubilamento) é igual ao número de ingressantes no ano-base, considerando o tempo máximo de integralização curricular do curso. (LEITE, TUTIKIAN e HOLZ, 2000, p. 130-131).

No entanto, a fim de que se calcule as taxas de diplomação, evasão e retenção de uma IES, torna-se indispensável o projeto de um relatório, que a princípio parece simples, mas, se considerado o conceito de *geração completa*, requer certa complexidade. Reitere-se que para o cômputo das taxas, torna-se necessário conhecer o histórico de uma geração, desde o seu ingresso, até o número de semestres e/ou anos letivos que correspondam – no mínimo – ao tempo máximo de integralização curricular.

Nesse sentido, após a identificação de um tempo mínimo de integralização, por exemplo de oito semestres letivos, torna-se necessário emitir um relatório, contendo o número de *diplomações, matriculas, trancamentos, desistências, transferências e abandonos* da geração de alunos, a qual tenha ingressado na IES, com exatidão, há 12 semestres atrás (tempo que corresponde ao tempo máximo de integralização).

Com o objetivo de calcular as taxas de diplomação, evasão e retenção na UCPel, por exemplo, inicialmente, verificou-se no cadastro da Universidade junto ao MEC, isto é, no SiedSup-MEC (UCPel, 2002c), o prazo mínimo de integralização de todos os Cursos da Instituição. Logo após, como a intenção do presente estudo visava às escolas e não os cursos, optou-se por calcular as taxas, considerando-se, sempre, o maior tempo mínimo de integralização de um curso, como o tempo máximo de integralização curricular da escola.

Observe-se na tabela a seguir, os resultados dessas taxas, considerados os históricos de *gerações completas no tempo máximo de integralização curricular* de cada escola da UCPel.

Escolas / Taxas	Nº de alunos	Diplomados	Retidos	Evadidos
Engenharia e Arquitetura	21	05 (23,81%)	07 (33,34%)	09 (42,86%)
Informática	120	56 (46,66%)	31 (25,83%)	33 (27,51%)
Psicologia	93	41 (44,08%)	27 (29,04%)	25 (26,88%)
Medicina	94	74 (78,72%)	05 (05,32%)	15 (15,96%)
Farmácia e Bioquímica	71	33 (46,47%)	23 (32,39%)	15 (21,14%)
Educação	235	117 (49,78%)	32 (13,67%)	86 (36,55%)
Serviço Social	34	14 (41,17%)	09 (26,47%)	11 (32,36%)
Comunicação Social	121	42 (34,71%)	39 (32,23%)	40 (33,06%)
Direito	84	51 (60,73%)	15 (17,85%)	18 (21,42%)
Ciências Econômico-Empresariais	145	38 (26,21%)	48 (33,10%)	59 (40,69%)
Instituto Superior de Filosofia	11	01 (08,33%)	03 (25,00%)	08 (66,67%)

TABELA 9 – Taxas de diplomação, evasão e retenção na UCPel.
Fonte: Compilação de UCPel (2002a).

A análise da tabela anterior permite que se formule inúmeras questões. No entanto, a fim de objetivar a delimitação que se pretende, cabe enfatizar, neste ponto, apenas dois aspectos. O primeiro que vai ao encontro do estudo de Latiesa (1992), o qual será analisado, posteriormente, ou seja, que a oscilação das taxas não se dá em apenas um nível do sistema, mas também no nível das carreiras. Em todas as instituições investigadas pela autora, foi observado que as maiores taxas de evasão ocorrem nos primeiros anos dos diferentes cursos, sendo mais forte nas engenharias e nas carreiras técnicas e científicas. Em segundo lugar, note-se que a taxa de diplomação, também, parece vincular-se muito a cultura e/ou concepção de conhecimento dos diferentes campos do conhecimento. Observe-se nas categorias das *profissões liberais* (exemplos: Medicina e Direito), que as taxas de diplomação são as mais altas da Universidade. Latiesa (1992) qualifica como “Rendimento Acadêmico Ótimo” (RAO), o desempenho do aluno que se diploma no tempo mínimo de integralização curricular.

Especificamente em relação à evasão, as taxas de *desistências*, *transferências* e *abandonos*, também, oscilam de forma diferente entre as carreiras. Observe-se na tabela a seguir:

Escolas / Taxas	Evasão	Desistências	Transferências	Abandonos
Engenharia e Arquitetura	09 (42,85%)	02 (09,52%)	03 (14,28%)	04 (19,05%)
Informática	33 (27,51%)	13 (10,83%)	07 (05,85%)	13 (10,83%)
Psicologia	25 (26,87%)	10 (10,75%)	03 (03,22%)	12 (12,90%)
Medicina	15 (15,96%)	00 (00,00%)	15 (15,96%)	00 (00,00%)
Farmácia e Bioquímica	15 (21,14%)	10 (14,08%)	03 (01,75%)	02 (05,31%)
Educação	86 (36,55%)	46 (19,57%)	07 (02,97%)	33 (14,01%)
Serviço Social	11 (32,36%)	03 (08,82%)	04 (11,76%)	04 (11,78%)
Comunicação Social	40 (33,06%)	16 (13,22%)	07 (05,78%)	17 (14,06%)
Direito	18 (21,42%)	05 (05,95%)	04 (04,76%)	09 (10,71%)
Ciências Econômico-Empresariais	59 (40,69%)	21 (14,48%)	07 (04,83%)	31 (21,38%)
Instituto Superior de Filosofia	08 (66,67%)	01 (08,33%)	01 (08,33%)	06 (50,01%)

TABELA 10 – Especificação do cálculo das evasões na UCPel.

Fonte: Compilação de UCPel (2002a).

Observe-se na TABELA 10, especialmente na linha que corresponde a Escola de Medicina, o quanto vale uma vaga nesta carreira. Torna-se relevante relatar que o número original de ingressantes da geração do Curso de Medicina, que se analisa na presente amostra, na realidade foi corrigido, logo após o ingresso, quando houve 27 desistências de vaga, provavelmente, de alunos aprovados em outras instituições. Mesmo assim, tendo em vista a relação candidato-vaga ser muito alta, a Universidade compensou as desistências, isto é, foi até a “fila” de aprovados e chamou novos alunos. Essa mesma estratégia, entretanto, não foi utilizada por nenhum outro curso da Universidade nessa época: por um lado, porque os alunos não desistiram das vagas, logo após a primeira matrícula e, por outro lado, pois, na maioria dos cursos, o número de candidatos é inferior ao número de vagas. Pode-se supor que nas IES públicas, esse tipo de problema não deva existir.

De forma idêntica à evasão, pode-se desmembrar a *retenção* a partir dos dois níveis que a compõe, ou seja, dos *trancamentos* e do número de alunos que se mantêm *matriculados* na Universidade após o término do prazo máximo de integralização curricular. Observe-se na tabela a seguir:

Escolas / Taxas	Retenção	Trancamentos	Matriculados
Engenharia e Arquitetura	07 (33,33%)	02 (09,51%)	05 (23,80%)
Informática	31 (25,83%)	17 (14,16%)	14 (11,67%)
Psicologia	27 (29,03%)	11 (11,83%)	16 (17,20%)
Medicina	05 (05,32%)	05 (05,32%)	00 (00,00%)
Farmácia e Bioquímica	23 (32,39%)	14 (19,72%)	09 (12,67%)
Educação	32 (13,67%)	28 (11,91%)	04 (01,76%)
Serviço Social	09 (26,47%)	06 (17,65%)	03 (08,82%)
Comunicação Social	39 (32,23%)	26 (21,48%)	13 (10,75%)
Direito	15 (17,85%)	11 (13,09%)	04 (04,76%)

Ciências Econômico-Empresariais	48 (33,10%)	27 (18,62%)	21 (14,48%)
Instituto Superior de Filosofia	03 (25,00%)	03 (25,00%)	00 (00,00%)

TABELA 11 – Especificação do cálculo das retenções na UCPel.

Fonte: Compilação de UCPel (2002a).

Observe-se que, embora as taxas de evasão e retenção variem no nível das carreiras, de forma geral, deve-se admitir que esses fenômenos afetam, diretamente, o planejamento econômico-financeiro da Universidade, podendo-se comprovar, inclusive, que os mesmos, contrapondo-se às noções de *ordem* previstas, provocam uma *desordem* no subsistema de *recursos*.

No entanto, parece mais pertinente que se trate, especificamente, dessa questão, quando se analisar as influências de cada escola no financiamento global da Universidade. Neste ponto do estudo, torna-se relevante – sim – que se passe a analisar alguns aspectos sociais, econômicos e psicológicos relacionados, especialmente com as taxas de evasão e retenção.

3.5.2 Evasão e Retenção: Aspectos Sociais, Econômicos e Psicológicos

Deve-se admitir que tanto a evasão como a retenção são fenômenos decorrentes de “una descompensación entre la imparable expansión educativa y la limitada capacidad económica para absorber un número creciente de personas cada vez más instruidas” (LATIESA, 1992, p. 2), que se configuraram a partir da recessão econômica mundial.

Los desequilibrios no son sólo cuantitativos (salidas cada vez más numerosas frente a una contracción creciente de la oferta de empleos), sino también cualitativos, ya que el nivel de aspiraciones que proporciona el sistema educativo se ven cortadas por el mercado de trabajo. (LATIESA, 1992, p. 2).

Essas constatações parecem supor, em primeiro lugar, a irreversibilidade da demanda pelo ensino superior e, em segundo lugar, a degradação e/ou o desprestígio de algumas carreiras em função do número de graduados excedentes na sociedade (expectativa de desemprego). Sendo assim, aquilo que se costuma chamar *dedicação*

pelos estudos decaí, assistindo-se a uma inflação nominal de efetivos e uma deflação de capital humano.

La proporción de estudiantes que efectúan sus estudios a tiempo parcial supone un tercio y tiende a aumentar. Paralelamente la proporción de estudiantes mayores de 25 años se incrementa en todos los países.

Esto se traduce en un aumento del número de repeticiones, de abandonos y de escolarizaciones atípicas. Al decaer la dedicación exclusiva a los estudios se incrementa el número de años de permanencia en la educación superior, empleándose hasta quince años en algunos casos. [...]

Este período marca de forma muy notable la aparición de los bajos rendimientos escolares, de las escolarizaciones atípicas y de la degradación de las posibilidades de empleo. (LATIESA, 1992, p. 3).

A partir de relatórios abrangendo períodos de até 30 anos, Latiesa (1992) mostra que as escolarizações atípicas e os baixos rendimentos passaram a afetar aos países do mundo inteiro. Na França, por exemplo, as taxas de evasão e retenção atingiram 60% e até 70% em algumas universidades, na Espanha de 30% a 50%, nos Estados Unidos 50%, na Áustria 43%, na Alemanha entre 20% e 25%, na Suíça entre 7% e 30% e na Finlândia 10%.

Como resultado da investigação a respeito dessas taxas, a autora sugere, pelo menos, 06 (seis) conclusões:

- 1^a) a evasão e a retenção são fenômenos que se apresentam em larga escala na maioria dos países examinados, ou seja, o índice rendimento acadêmico ótimo é baixo no contexto mundial do ensino superior;
- 2^a) as taxas de evasão e retenção são mais altas nos países que mantêm um sistema mais aberto (menos seletivo) como, por exemplo, França, Espanha, Estados Unidos e Áustria e são menores nos países de sistema mais fechado (mais seletivo) como, por exemplo, Alemanha, Suíça e Finlândia;
- 3^a) existe uma variação bastante significativa nas taxas de evasão (de 8% até 90%) e nas taxas de retenção (de 1% até 100%) que se pode relacionar às diferentes carreiras;
- 4^a) as maiores taxas de evasão ocorrem nos primeiros anos dos cursos, sendo mais altas nas engenharias e nas carreiras técnicas e científicas;
- 5^a) existem, também, diferenças entre os tipos de evasão entre as carreiras. Exemplos: nos casos de Letras e Ciências Sociais os *abandonos* costumam ser definitivos e nos casos da Medicina e Direito os fenômenos, normalmente, significam apenas reorientações (trancamentos, seguidos de transferências);

- 6^a) as formas por meio das quais se obtém o êxito e o fracasso variam, também, significativamente, entre as carreiras. Assim, por exemplo, em Arquitetura, Medicina, Farmácia e Direito o fracasso deve-se às altas taxas de retenção e, por exemplo, em Ciências Políticas, Sociologia, Filosofia, e Letras o fracasso deve-se à evasão, ou seja, poucos alunos se mantêm retidos nesses cursos.

Observe-se que essas conclusões, de certo modo, ratificam os resultados obtidos na UCPel, ou seja, as oscilações das taxas de evasão e retenção não se dão em apenas um nível do sistema, mas também na dimensão das carreiras, no nível de seletividade e nas formas de ocorrências. Nesse sentido, como pontos convergentes dessa análise preliminar de caráter quantitativo, deve-se admitir, preponderantemente, a complexidade de codificação algorítmica desses fenômenos e, também, de suas descrições no âmbito da totalidade.

No entanto, a fim de ultrapassar essas noções de caráter quantitativo, torna-se imprescindível que se prossiga essa reflexão, propondo um arcabouço teórico-metodológico, a partir do qual se possa analisar alguns aspectos sociológicos, psicológicos e econômicos relacionados ao tema.

No estudo de Latiesa (1992), por exemplo, observa-se a fundamentação desses fenômenos ancorados em 06 (seis) categorias. O principal objetivo da autora nesse trabalho foi investigar, empiricamente, o rendimento acadêmico (em geral) e o abandono (em particular). Observe-se a seguir esse arcabouço teórico:

- 1^a) A origem social;
- 2^a) As características pessoais, familiares e escolares;
- 3^a) As características psicológicas;
- 4^a) As características do meio universitário;
- 5^a) Os processos de acesso ao ensino superior;
- 6^a) O mercado de trabalho.

Essa mesma seqüência de categorias, juntamente, com os fundamentos de epistemologia genética apresentados no Capítulo 2 serviu, também, como base para que

se investigasse a *diplomação*, a *evasão* e a *retenção* no interior da Escola de Informática (ESIN) da UCPel desde 1997. Sendo assim, a seguir, propõe-se a revisão desses aspectos sociais, econômicos e psicológicos, buscando-se entremear à teoria, a prática que se dispõe no relatório sistematizado em Rodrigues e Barbosa (2001). Acredita-se que essa realidade possa servir como parâmetro inicial às demais escolas da UCPel.

3.5.2.1 A origem social

Considerando-se, a priori, o nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos que ascendem à universidade, acredita-se ser pouco provável a influência da origem social no rendimento acadêmico. De acordo com Latiesa (1992, p. 43), por exemplo, “el origen social tiene nula o escasa influencia en el éxito en la universidad, pero sí influye en dos procesos, uno anterior y otro posterior al tránsito en la Enseñanza Superior”.

Embora essa afirmação pareça contraditória, deve-se admitir extrema coerência em sua lógica. Observe-se, por um lado, que a autora não descarta a influência da origem social nos níveis de escolarização anteriores ao universitário e, por outro lado, ou seja, nos níveis posteriores ao ensino superior supõe que a origem social, novamente, passe a ser determinante.

Na realidade, no nível universitário deve-se encontrar “un público que utiliza el lenguaje elaborado, que tiene suficiente desarrollo intelectual y verbal y que es suficientemente homogéneo en códigos y aptitudes escolares” (LATIESA, 1992, p. 44).

En definitiva, los estudiantes de diferentes orígenes sociales que llegan a la universidad tienen capacidades suficientes para cursar estudios superiores. Quizás incluso, cabe pensar que las capacidades cognitivas e intelectuales son mayores en los alumnos de clase social baja, ya que, en el caso extremo en el que tienen que estudiar con beca, deben demostrar cada año que superan los cursos con holgura. Todo ello hace que el origen social no discrimine entre éxito y el fracaso, o entre el abandono y la continuidad. Ahora bien, una vez seleccionados previamente por el origen, los que llegan a la universidad sí se distinguen por las elecciones que hacen de carrera y por las elecciones que efectúan después de abandonar.

A origem social parece – sim – influenciar em, pelo menos, outros dois aspectos que, de certa forma, se relacionam com a evasão e a retenção, ou seja, com o número de anos e/ou o tempo de escolarização dos alunos que ascendem ao ensino superior e a seleção e/ou eleição entre as diferentes alternativas educativas (carreiras) universitárias.

Em relação ao primeiro aspecto – tempo de escolarização – deve-se admitir que “el contingente de alumnos que de cada clase llega a la universidad es muy desigual” (LATIESA, 1992, p. 42). Este fato, sem dúvida, relaciona-se à evolução do conhecimento do ser humano que “acontece de forma constante, mas não do ponto de vista cronológico, pois depende principalmente do meio social que pode acelerar, retardar ou mesmo impedir a sua evolução” (PIAGET, 1973b, p. 363).

Em relação ao segundo aspecto – seleção entre as carreiras – deve-se retomar os estudos de autores que, ideologicamente de modo não-contraditório ao grupo de Jean Piaget, apontam as formas de produção da sociedade capitalista como elementos de coação e constituição das desigualdades sociais.

Dentre esses, Bourdieu e Passeron (1967) e Baudelot e Establet (1971), os quais afirmam que “la familia y la escuela son aparatos ideológicos que aseguran la reproducción de la ideología burguesa y las relaciones de producción” (LATIESA, 1992, p. 43). Nesse sentido, pode-se admitir que a eleição e/ou a seleção das carreiras pelos estudantes são influenciadas pela origem social e cultural.

“La clase social y la familia configuran las expectativas, aspiraciones, lenguajes y metalenguajes a través del proceso de socialización” (BERNSTEIN, 1965 apud LATIESA, 1992). Parece evidente, também, haver relações entre os modos de produção da sociedade capitalista e a influência da origem social nos níveis posteriores ao universitário. Latiesa (1992, p. 43) vale-se de autores como Cuckrowicz, Mingat, Pallister, Wilson e Asbury para afirmar que a classe social “influye en lo que los alumnos hacen después de abandonar, así los de clase social baja dejan sus estudios para trabajar, los de clase social alta para cursar otras carreras”.

Nessa perspectiva, igualmente, é possível concluir que as expectativas dos alunos das classes abastadas são mais altas em relação ao ensino superior. Assim, “los estudiantes de clase alta, tenderán a elegir carreras que las cumplan o a reorientarse hacia otras carreras, si fracasan en la primera” (LATIESA, 1992, p. 43).

Por fim, tendo em vista especialmente a fundamentação teórica que investiga as influências dos modos de produção do capitalismo na sociedade, pode-se supor uma última relação entre a origem social e o meio universitário, a qual se deve associar ao prestígio e a degradação de algumas carreiras.

Con una remarcable constancia, las categorías modestas eligen preferentemente las carreras a las cuales están asociados los perfiles edad-ganancia más flojos (Institutos Universitarios de Tecnología, Letras, Ciencias), las categorías superiores optan más frecuentemente por las carreras más rentables (Medicina, Farmacia, Cirugía dentaria). (MILLOT e ORIVEL apud LATIESA, 1992, p. 40-41).

Essa última constatação parece, também, relacionar-se às aspirações e ao poder econômico dos ascendentes à universidade, ou seja, a comparação do custo-benefício do ensino superior, a viabilização de gastos antecipados e outros fatores determinantes ao ingresso, permanência e conclusão do ensino superior.

Torna-se fácil a comprovação de que para cursar Medicina ou Odontologia os alunos devem dedicar-se somente aos estudos. Já no caso de outras aspirações como as licenciaturas, por exemplo, existe a possibilidade dos alunos cursarem o currículo até mesmo trabalhando em dois turnos.

3.5.2.2 As características pessoais, familiares e escolares

Pode-se dizer que a epistemologia subjacente aos inúmeros trabalhos científicos a respeito do rendimento acadêmico nas IES divide-se em duas principais correntes: uma primeira, que enfatiza a possibilidade dos estudantes trazerem consigo um conjunto de modelos às respostas habituais e uma segunda, que associa às respostas, somente, às situações constituídas no âmbito universitário. Latiesa (1992), por exemplo, classifica essas correntes, respectivamente, como “modelo resposta” e “modelo situação”.

Por intermédio do *modelo resposta*, costuma-se, não raro, investigar uma variedade de atributos como, por exemplo, sexo e capacidade, origem social e familiar e, enfim, outras experiências pré-universitárias e as possibilidades de influência dessas variáveis no rendimento acadêmico. Acredita-se, portanto, que essas características concretas poderão determinar o êxito ou o fracasso.

No entanto, a partir das reflexões que se proporcionaram no item anterior (*origem social*), pode-se, de certa forma, supor que variáveis como *sexo, idade, atividade laboral, características familiares e escolares*, ou seja, atributos pertencentes ao *modelo resposta*, tendem a influenciar muito pouco no rendimento acadêmico universitário. Torna-se possível, talvez, assim como se concluiu no item anterior, admitir que esses atributos influenciem mais nos níveis anteriores e, talvez, posteriores ao universitário.

Embora, muitas vezes, possam parecer óbvias as diferenças de rendimento entre os alunos mais velhos e os mais moços, entre os que trabalham e os que não trabalham, e até mesmo entre homens e mulheres, pode-se dizer que não existem estudos científicos consistentes a esse respeito.

Entretanto, a partir do *modelo situação*, o qual privilegia outros níveis de complexidade às interpretações, Latiesa (1992, p. 46-47) admite, por exemplo, que “desempeñar una actividad laboral y estudiar Ingenierías o Medicina es garantía de fracaso” ou mesmo que “las calificaciones, el tipo de escolaridad, el tipo de acceso, así como la opción cursada em Secundaria son las variables que, en mayor medida, predicen el rendimiento académico universitario”.

A influência da escolarização pré-universitária (ensino fundamental e médio) parece ser mesmo determinante ao rendimento acadêmico, especialmente a partir da perspectiva do *modelo situação* (não comportamentalista).

Observe-se, como afirmam Inhelder e Piaget (1976, p. 193), que “a relação das operações formais em sua perspectiva real seriam desprovidas de significação mental se não se apoiassem em operações concretas, das quais recebem, ao mesmo tempo, sua preparação e seu conteúdo”. Operações concretas estas que, sem dúvida, obtêm seu

fechamento durante o ensino fundamental. Reitere-se, por exemplo, “as reservas de infância” propostas por Freinet (1996). Sendo assim, deve-se admitir, igualmente, que o ensino médio desempenha “um papel de amplificador das atividades do sujeito, suscitando elaborações de níveis superiores” (INHELDER, BOVET e SINCLAIR, 1977, p. 236).

Portanto, as limitações apontadas pelo grupo de Jean Piaget em relação ao *empirismo associacionista*, cuja concepção pode ser enquadrada no *modelo situação*, não se referem aos progressos de aprendizagens nos planos de conjunto de gênese conhecida, ou seja, com significado e onde, evidentemente, “existam condições favoráveis a seu desabrochamento” (INHELDER, BOVET e SINCLAIR, 1977, p. 14).

Nesse sentido, não há como negar o papel *mobilizador* do sistema psicogenético desempenhado pela escola (fundamental e média). É possível, inclusive, por um lado, creditar à escolarização pré-universitária grande parte do êxito dos alunos universitários. No entanto, por outro lado, também é possível debitar a ela alguns indícios de fracasso e/ou defasagens cognitivas que se observa no ensino superior. Sobre essas *decalagens*, como são classificadas essas limitações pelo grupo de Jean Piaget, far-se-á a análise, posteriormente, quando se privilegiará o estudo das características psicológicas.

Portanto, como conclusão à potencialidade dos atributos referenciados nessa segunda categoria, deve-se admitir que “la influencia en el rendimiento académico de las variables personales y familiares es escasa. Las variables escolares, por el contrario, predicen el éxito o el fracaso” (LATIESA, 1992, 319).

3.5.2.3 As características psicológicas

De acordo com Latiesa (1992, p. 51-52) “la aproximación psicológica se centra fundamentalmente en el estudio de las variables siguientes: coeficiente intelectual, aptitud numérica y razonamiento abstracto, test lógico y verbal, test de personalidad, motivaciones, aspiraciones y expectativas, estilos cognitivos de aprendizaje y nivel de satisfacción”.

Considerando-se, especialmente, as “sucessões ordenadas” (PIAGET, 1973a), ou seja, a característica (de corte) que supõe o estágio de evolução da inteligência dos alunos do ensino superior, possivelmente homogêneo, torna-se óbvia a conclusão de Latiesa (1992, p. 52) que “los tests de inteligencia no sirven para predecir el rendimiento”.

Os exames de aptidão numérica, raciocínio abstrato e os testes lógicos e verbais, que representam, na realidade, a intenção de diagnosticar o nível de desenvolvimento cognitivo dos estudantes universitários, igualmente, são de influência “*muy escasa en el nivel de la Enseñanza Superior*” (LATIESA, 1992, p. 52).

Ainda que exista uma crença por parte de alguns segmentos a respeito de defasagens cognitivas no ensino superior, não se pode afirmar com certeza que alunos desse nível de escolaridade encontrem-se em níveis inferiores aos das operações formais e parece mais razoável que se busque a compreensão para essa possibilidade por meio das *decalagens*, sobre as quais abordar-se-á logo após.

Os testes de personalidade, sobretudo os que abrangem aspectos motivacionais, aspirações e expectativas, apresentam-se, também, pouco relevantes no conjunto das investigações sobre o tema (neste item). Entretanto, na perspectiva da teoria que se apresenta, torna-se oportuno ratificar o conceito de “aluno rechaçado” no estudo de Latiesa (1992), ou seja, aquele que, por diversos motivos, não se encontra matriculado no curso pretendido. Nesse caso, especialmente, “la influencia de los aspectos motivacionales sobre el rendimiento académico es de gran importancia” (LATIESA, 1992, p. 55).

No obstante, numerosos autores coinciden en señalar la complejidad del constructo <<motivación>>, porque hay que tener en cuenta aspectos como autoexigencia y autoestima, tendencia a la sobrecarga en el trabajo, persistencia en el estudio, falta de compromiso etc (LATIESA, 1992, p. 56).

Nesse sentido, igualmente, existem evidências nos estudos de Jean Piaget e de seus seguidores, inclusive, Paulo Freire, que ratificam as influências de aspectos como motivação, satisfação, aspiração e auto-estima no rendimento acadêmico. No entanto,

por razões intrínsecas à epistemologia genética, parece oportuno que se retome esses elementos de análise no próximo item, quando se abordarão as influências do meio universitário sobre os fenômenos da evasão e da retenção.

Especificamente em relação aos influxos dos aspectos psicológicos sobre os indícios de fracasso no ensino superior, torna-se relevante – sim – retomar as hipóteses de *stricto sensu* epistemológico, que Piaget (1970) apresenta como *os problemas da passagem do pensamento do adolescente ao pensamento do adulto*. De acordo com Piaget e seus seguidores, torna-se possível admitir, pelo menos, três hipóteses, por intermédio das quais se poderá atribuir algum nível de *desordem à ordem* de sua teoria.

A primeira hipótese estaria relacionada com a velocidade de desenvolvimento, isto é, na rapidez da sucessão temporal dos estágios. Revendo os cortes que marcam as passagens de um estágio para outro, nota-se que Piaget (1973a, p. 365) insiste sobre a prudência de sua teoria a respeito das “decalagens”, ou seja, noções que tendem “por sua natureza fazer obstáculos à generalização dos estágios”.

Parece ser possível identificar *decalagens* a partir do modelo dos alunos de terceiro grau, especialmente quando os mesmos são capazes de realizar algumas operações formais, mas não possuem o conjunto de esquemas mentais necessários ao fechamento destas estruturas. Para Inhelder, Bovet e Sinclair (1977, p. 239) “o problema das decalagens está ligado ao das filiações de noções”. A filiação das noções permanece vinculada a um sistema de objetos ou propriedades de objetos, por exemplo, como o conceito de peso, que somente se torna logicamente estruturado depois do desenvolvimento do conceito de matéria e o conceito de volume físico, que se torna logicamente estruturado, somente, após o desenvolvimento do conceito de peso.

Talvez essa primeira hipótese possa ser considerada um tanto quanto simplista, mas o objetivo dessa reflexão inicial é apenas apontar para a possibilidade de diagnóstico e recuperação das condições aquisitivas dos alunos, desde que se conheça, evidentemente, a gênese do plano de conjunto dessas condições. Entretanto, reitera-se

que os estudos a respeito de *decalagens* no ensino superior são incipientes, até mesmo pela pouca probabilidade de ocorrência desse fenômeno nas universidades.

A segunda hipótese apresentada por Piaget (1970) estaria associada à diversificação de atitudes dos indivíduos com a idade. Embora essa possibilidade possa significar até mesmo a exclusão de algumas categorias de indivíduos, mesmo normais e pertencentes a meios favoráveis, do nível das operações formais, é possível admitir, tendo em vista a progressiva diferenciação de atitudes individuais, que o modelo de desenvolvimento intelectual possa ser comparado a um “leque totalmente aberto, sendo que as varetas concêntricas representariam os sucessivos estágios em desenvolvimento, enquanto os setores, abrindo-se amplamente em direção à periferia, corresponderiam às diferenças crescentes em atitude” (PIAGET, 1970, p. 13-15):

Sabemos, por exemplo, que existem grandes diferenças entre os matemáticos na maneira que definem “intuição geométrica”. Poincaré distingue dois tipos de matemáticos: os “geômetras”, que pensam de forma mais concreta, e os “algebristas” ou “analistas”, que pensam mais abstratamente.

Há muitos outros campos em que também podemos pensar de acordo com linhas similares. Isso torna possível, em um certo momento, distinguir entre adolescentes que, por um lado, são mais talentosos para a física ou problemas relacionados com a causalidade do que para a lógica ou matemática e aqueles que, por outro lado, mostram a atitude oposta. Podemos observar as mesmas tendências em questões relacionadas à lingüística, à literatura etc.

Diga-se de passagem, essa segunda hipótese parece servir, também, para explicar o porquê de alguns indivíduos apresentarem maiores habilidades para algumas atitudes motoras, aparentemente, simples como, por exemplo, “jogar futebol” e, também, para outras mais complexas do ponto de vista intelectual como “desenhar”. A qualidade do desenho nos adolescentes nada mais tem a ver com o nível de inteligência. Nesse caso, “temos um bom exemplo de um padrão de comportamento” que é, primeiramente, “subordinado a uma evolução geral de estágios” e, depois disso, “torna-se gradualmente diversificado de acordo com critérios de atitudes individuais de preferência a um desenvolvimento geral comum a todos os indivíduos” (PIAGET, 1970, p. 14).

No entanto, a terceira hipótese apresentada por Piaget (1970) em relação às *desordens* ocorridas durante a evolução do pensamento adolescente ao adulto, parece, ainda, mais provável do que as demais. A partir da perspectiva de veracidade da

segunda hipótese, a terceira apresenta a “idéia de aptidões progressivamente diferenciadas” (PIAGET, 1970, p. 16):

Em síntese, nossa terceira hipótese afirmaria que todos os sujeitos normais atingem o estágio das operações formais ou estruturação se não entre 11-12 anos a 14-15 anos, pelo menos entre 15-20 anos. Porém, eles atingem o estágio em diferentes áreas de acordo com suas aptidões e suas especializações profissionais (estudos avançados ou diferentes tipos de aprendizagem para as várias profissões). A maneira pela qual essas estruturas formais são usadas, porém, não é necessariamente a mesma em todos os casos.

Essa terceira hipótese, revela, acima de tudo, a *desordem* do pensamento da própria equipe de pesquisa de Jean Piaget em relação a adequabilidade da utilização de seus experimentos, quase sempre, baseados em modelos físicos e matemáticos, sobretudo, quando aplicados em jovens sujeitos no nível da inteligência formal, submetidos a outras aptidões, que não associadas às ciências exatas e da natureza.

Consideremos, também, o exemplo de jovens estudantes de direito – no campo dos conceitos jurídicos e do discurso verbal a sua lógica seria muito superior a qualquer forma de lógica que eles pudessem usar quando diante de certos problemas no campo da física, os quais envolvem noções que eles certamente uma vez souberam mas que, há muito tempo, foram esquecidas. (PIAGET, 1970, p. 17).

Nessa perspectiva, torna-se possível, também, concluir que uma das características essenciais do pensamento formal é a possibilidade de generalização de estruturas, independentemente, de um sistema de objetos ou mesmo das propriedades desses sistemas. No entanto, a grande questão que parece permanecer em aberto, relaciona-se ao como desabrochar essas novas estruturas que, de certo modo, são inerentes à construção do conhecimento universitário. Sendo assim, mesmo pela impossibilidade de concentrar essa resposta, exclusivamente, nos sujeitos, torna-se imprescindível que se remeta o estudo para o meio-universitário, onde se espera, através de um processo de ensino-aprendizagem de qualidade, encontrar os fatores “estimulantes” para tal.

3.5.2.4 As características do meio universitário

Latiesa (1992), vale-se de diversas publicações científicas internacionais como, por exemplo, “College Environments and Student Achievement” (CENTRA e ROCK, 1989), “University Characteristics and Student Achievement” (AYRES e BENNET, 1983), “Evaluating University Teaching” (MURRAY, 1975), “The Educational and Vocational Development of College Students” (ASTIN e PANOS, 1969), dentre outras, para sugerir que:

Los efectos del medio se recogen por medio de variables de la institución universitaria. Éstas se definen como características estructurales y funcionales que son diferentes en cada institución, y su diferente grado de influencia confiere a la Universidad unas peculiaridades propias. Variables como tamaño o número de alumnos, relación profesor-alumno, número de libros de la biblioteca, y el clima o medio institucional (competitividad, privilegiar los aspectos intelectuales o la formación humana) influyen en el rendimiento. (LATIESA, 1992, p. 48).

O meio universitário deve ser – e tudo leva a crer – o ambiente (meio) onde os alunos (sujeitos), por intermédio das interações decorrentes do processo de ensino-aprendizagem – constroem o fechamento das estruturas formais (se necessário) e – passam, progressivamente, a desenvolver estruturas diferenciadas, dependendo de suas aptidões e suas especializações profissionais (estudos avançados ou diferentes tipos de aprendizagem para as várias profissões).

Deve-se admitir que essa idéia remete o estudo, inclusive, para uma definição de educação superior de qualidade, ou seja, uma ação docente (preferencialmente presencial), fundamentada em um sólido domínio do conhecimento, praticada por uma metodologia adequada (incluindo boa biblioteca e bons laboratórios) e munida de um processo avaliativo capaz de verificar a construção desse conhecimento.

No entanto, especialmente, considerando-se as altas taxas de evasão e retenção que se observam no contexto do ensino superior, deve-se admitir que, além de variáveis como disponibilidade para o estudo, capacidade de laboratórios e bibliotecas, relação entre as quantidades de professores e alunos, nível de dificuldade, grau de liberdade acadêmica e cultura, deve haver algum outro elemento intrínseco ao sucesso.

Ratificando, especificamente, a grande importância da “influencia de los aspectos motivacionales sobre el rendimiento académico” (LATIESA, 1992, p. 55) apontado no item anterior, torna-se imprescindível que se retome, neste ponto do estudo, mais uma vez as idéias de Jean Piaget, especialmente, quando ele se refere ao “inconsciente afetivo e ao inconsciente cognitivo” (PIAGET, 1978).

Na realidade, se pelo menos essa fração teórica da epistemologia de Jean Piaget fosse compreendida pelos professores, grande parte dos problemas da educação em geral seriam resolvidos – mesmo porque essa teoria trata da energética de ação, capaz de “estimular” (não no sentido comportamentalista) o interesse dos alunos pelo estudo.

De acordo com Piaget (1978), tanto a *afetividade* como a *cognição* são constituídas por composições energéticas, existindo entre esses dois processos distintos níveis de consciência. No caso dos processos afetivos, “o resultado ao qual eles atingem é relativamente consciente, quer dizer que se traduz por sentimentos que o indivíduo resente mais ou menos claramente enquanto dados atuais” (PIAGET, 1978, p. 226):

Em compensação o mecanismo desse processo permanece inconsciente, quer dizer que o indivíduo não conhece nem as razões de seus sentimentos, nem sua fonte (logo toda ligação que têm com o passado do indivíduo), nem o porquê de sua intensidade mais ou menos forte ou fraca, nem suas ambivalências eventuais etc. É então esse funcionamento íntimo e escondido das composições energéticas que procura destacar a psicanálise, e, não serei eu quem lhes lembrarei como esse inconsciente afetivo é complexo pela riqueza de seu conteúdo e a complicação de seus encadeamentos dinâmicos.

Contra-pondo-se à afetividade, Piaget (1978) admite haver uma situação “remarcadamente comparada” entre os níveis de consciência das estruturas cognitivas:

Consciência relativa (mas ela também muito pobre) do resultado, e inconsciência quase completa (ou inicialmente completa) dos mecanismos íntimos conduzindo a esses resultados. Esses são mais ou menos conscientes, no sentido em que o indivíduo sabe mais ou menos o que pensa de um objeto ou de um problema e que conhece mais ou menos suas próprias opiniões e suas crenças, em particular na medida em que consegue formulá-las verbalmente a fim de comunicá-las a outra pessoa ou para se opor a julgamentos diferentes. Mas isso só concerne aos resultados do funcionamento íntimo da inteligência e ele permanece inteiramente desconhecido do indivíduo até níveis bem superiores onde a reflexão sobre esse problema das estruturas se torna possível. (PIAGET, 1978, p. 277).

Nesse níveis de consciência *relativa* ou *quase completa*, portanto, os indivíduos agem, porém, ignorando a existência das estruturas que determinam essas ações (ações que os indivíduos “são capazes de fazer” e ações que os indivíduos “são obrigados a fazer”. “O inconsciente cognitivo consiste assim num conjunto de estruturas e de funcionamentos ignorados pelo indivíduo” (PIAGET, 1978, p. 227).

Embora essa teoria possa parecer desprezível ao senso comum, pois, costumeiramente, se atribui a ela a identificação de estruturas como, por exemplo, a transitividade, que sustenta o raciocínio capaz de concluir que $A > C$, se $A > B$ e $B < C$, o processo de reconhecimento das estruturas ou a “tomada de consciência”, significa “muito mais do que isso, pois consiste em fazer passar alguns elementos de um plano inferior inconsciente a um plano superior consciente” (PIAGET, 1978, p. 230).

A tomada de consciência é, portanto, a *organização da desordem* (ocorrida em uma antiga noção de *ordem*) em uma nova *ordem*, ou seja, “a reconstrução no plano superior do que já está organizado, mas de outra maneira, no plano inferior” (PIAGET, 1978, p. 230). No entanto, é preciso reconhecer, especialmente em educação, que os estágios, aos quais, respectivamente, antecedem e sucedem a tomada de consciência não podem ser idênticos, ou seja, deve “haver problema” e a passagem do estágio inferior para o posterior “não deve ser fácil”.

Nesta perspectiva, ou seja, considerando-se as semelhanças existentes entre o processo de tomada de consciência cognitiva e a “catarse”, isto é, o termo utilizado em *psicanálise* para definir a “tomada de consciência dos conflitos afetivos e a reorganização do pensamento, permitindo ultrapassá-los” (PIAGET, 1978, p. 231), torna-se possível concluir que, assim como os psicanalistas, os professores podem estimular a evolução intelectual dos alunos.

No entanto, a compreensão dessa primeira relação e, igualmente, das possibilidades dos processos afetivos afetarem os processos cognitivos requer, pelo menos, uma outra hipótese apresentada por Piaget (1978, p. 226): “a afetividade é

caracterizada por suas composições energéticas, com cargas distribuídas sobre um objeto ou outro (*cathexis*) segundo as ligações positivas ou negativas”.

Nesse sentido, isto é, a partir da *bipolarização* energética da afetividade, deve-se admitir que os indivíduos possam processar sentimentos positivos e/ou negativos. Torna-se evidente nos estudos de Jean Piaget que, *a priori*, o processo de evolução da inteligência é construído por meio da motivação (ação energética positiva). Dessa mesma forma é constituída, por exemplo, a *ética* nos indivíduos que, a princípio, preferem os sentimentos positivos aos negativos (como sofrer sanções).

Remetendo essa mesma idéia para a sala de aula, parece oportuno que se construa um exemplo capaz de explicar essa *bipolarização energética*, por intermédio de uma situação proposta por Bachelard (1971, p. 18):

Em educação, a noção de obstáculo pedagógico é ignorada. Muitas vezes, fiquei chocado com o fato de que os professores de ciências, muito mais do que os outros, se isso é possível, não compreendem que alguém não compreenda... Os professores imaginam que o espírito começa como uma lição, que se pode sempre refazer uma cultura negligente, reprovando uma turma, que se pode fazer com que uma demonstração seja compreendida repetindo-a ponto por ponto.

Quando um aluno solicita uma nova explicação de um professor sobre um conteúdo, na realidade, é porque ele não foi capaz de compreender a primeira demonstração, isto é, tomar consciência dela (esse fato é uma ação energética de afetividade negativa). Os alunos, a princípio, sentem-se mal, quando não entendem. Ninguém, *a priori*, prefere a reprovação ao invés da aprovação. Na medida em que o professor reapresenta a segunda explicação, “repetindo ponto por ponto” a primeira, evidentemente, o aluno desencadeia uma nova ação energética de afetividade negativa e assim por diante. Ora, como ninguém prefere a tristeza ao invés da alegria, pode-se apontar como consequência direta dessa energização negativa de afetividade, não resta dúvida, a evasão e a retenção.

Como contraponto a essa possibilidade de energização negativa da afetividade, apresenta-se, obviamente, a perspectiva do desencadeamento (fraco, médio ou forte) das

ações de afetividade positiva. O interesse pelos estudos, por exemplo, é uma manifestação desta natureza. A partir do nível de afetividade negativa, no qual admite-se não haver interesse pelos estudos, deve-se supor outros níveis, onde esse interesse deva ser fraco, médio ou forte.

Esse modo de interpretação sobre os níveis de interesse pelos estudos, inclusive, foi apresentado – de forma simplificada – por Biggs (1987) e tem servido de parâmetro nos estudos de alguns autores contemporâneos como, por exemplo, Leite (1992), Bessa e Tavares (2000), dentre outros. Observe-se no quadro a seguir essas possibilidades:

Abordagem superficial <i>Surface approach</i>	Motivo Para saber o mínimo. O meio-termo entre falhar e trabalhar mais quando necessário. Estratégia Limitar objetivos para obter apenas o essencial e procurar memorizar os assuntos que são exigidos.
Abordagem profunda DEEP APPROACH	Motivo Interesse intrínseco naquilo que é aprendido; envolvimento e desenvolvimento de competências acadêmicas. Estratégia Descobrir o sentido dos assuntos estudando-os em profundidade e inter-relacionando com os conhecimentos anteriores.
Abordagem de alto rendimento STRATEGIC/ACHIEVING APPROACH	Motivo Obter satisfação do ego e autoconceito através da competição. Procurar obter as mais altas classificações e o máximo rendimento. Estratégia Organizar tempo e espaços de trabalho; seguir as sugestões, gerir e monitorizar o estudo; tornar-se um aluno <i>modelo</i> .

QUADRO 6 - Motivo e estratégia na abordagem de estudos dos alunos do ensino superior.
 Fonte: Biggs (1987).

Sendo assim, deve-se supor, como concluiu Latiesa (1992, p. 319), em relação ao grau de influência das características do meio universitário sobre o rendimento acadêmico, que, mais do que as outras variáveis, “existe una relación directa entre las tasas de fracaso y la dificultad de las carreras. A mayor dificultad <<objetiva>> mayor tasa de repetición y abandono”. Observe-se o grifo no significado da palavra

<<objetiva>> e a, conseqüente, subjetividade do significante desse termo, o qual depende da concepção de conhecimento subjacente às carreiras.

Embora os professores, muitas vezes, não aceitem assumir os diversos processos de captação dos estudantes para a universidade, inclusive o compromisso de inserção em alguns espaços na vida pregressa dos alunos, certamente, uma grande parcela de responsabilidade associada à manutenção e a, conseqüente, diplomação no interior da universidade pertence a eles.

Nesse sentido, de acordo com a epistemologia subjacente a esse estudo, o professor, que é o principal representante da instituição perante o aluno, passa a ser, igualmente, o principal protagonista das taxas de sucesso (diplomação) e fracasso (evasão e retenção) praticadas no ensino superior.

Por fim, torna-se imprescindível ratificar a importância do envolvimento dessa categoria, ou seja, *características do meio universitário* na consecução da presente *tese*. Reitere-se que a hipótese de *co-responsabilidade* deste estudo baseia-se na possibilidade do êxito da gestão administrativa (manutenção e acréscimo das receitas destinadas à melhoria das condições de oferta dos cursos) depender do êxito da gestão acadêmica (aprimoramento do ensino e da qualidade das aprendizagens e vice-versa).

A seguir segue-se analisando os dois últimos aspectos propostos por Latiesa (1992).

3.5.2.5 Os processos de acesso ao ensino superior

Latiesa (1992), valendo-se de algumas investigações de inspiração econômica, defende a idéia que os processos de acesso ao ensino superior podem influenciar no rendimento acadêmico, especialmente por meio de dois filtros: o primeiro pelo nível de seletividade relacionado ao ingresso e o segundo durante os estudos.

O índice e/ou a relação do número de candidatos por vaga decorrente dos processos seletivos ao ingresso no ensino superior parece relacionar-se diretamente às taxas de evasão e retenção. Na realidade, considerando-se precisamente as características e fatores analisados anteriormente, deve-se admitir que a oferta e/ou a demanda possam condicionar e/ou pré-estabelecer a qualificação acadêmica dos alunos que ingressam no ensino superior. Reitere-se, por exemplo, que a distribuição dos alunos entre as diferentes carreiras não se dá de forma aleatória. Ratifique-se, também, a influência de fatores como origem social, disponibilidade para o estudo e outros que de certo modo categorizam, heterogeneamente, os candidatos ao ensino superior.

A comparação entre as taxas de evasão da UFRGS, que apresenta os índices de seletividade mais elevados do Estado do Rio Grande do Sul, com os resultados alcançados pela UCPel, cujos mesmos índices podem ser considerados baixos, por exemplo, servem para demonstrar esse primeiro filtro apontado por Latiesa (1992). De acordo com Leite, Tutikian e Holz (2000), a taxa de evasão média na UFRGS, de 1991 até 1995, foi de 13%. Já na UCPel, considerados os resultados contidos na TABELA 9, pode-se estimar uma taxa média em torno de 31%.

Essa constatação serve para comprovar, igualmente, a influência da escolaridade pré-universitária no rendimento acadêmico. Sendo assim, parece inegável que a história da vida pregressa dos alunos influencie nos índices de sucesso e/ou fracasso do ensino superior. No entanto, na relação que se estabelece entre as repercussões da seletividade no ingresso e a dimensão contábil, torna-se relevante reiterar a estratégia acadêmico-administrativa de compensação utilizada como, por exemplo, no caso relatado sobre a Escola de Medicina na TABELA 10.

Em relação ao segundo filtro, ou seja, a influência do acesso durante os estudos, torna-se oportuno reiterar, também, alguns fatores inerentes ao meio universitário, como, por exemplo, tempo de dedicação exigido aos estudos, turno de funcionamento dos cursos etc. Em relação a esses aspectos, igualmente, parece óbvio que nos “sistemas abiertos” as taxas de fracasso sejam inferiores aos “sistemas cerrados” (L. LEVY-GARBOUA, 1986 apud LATIESA, 1992, p. 61).

Outra variável que se deve incluir nesse âmbito de inspiração econômica, sem dúvida, é a que Latiesa (1992, p. 62) chama de “la demanda de plazas”, isto é, um fator relacionado à teoria do Capital Humano, por intermédio do qual supõe-se que “los alumnos consideran los estudios como una inversión, donde el coste será compensado con la obtención de la licenciatura y la consiguiente inserción profesional”.

Em outras palavras, essa teoria pode ser entendida como o *custo-benefício* do ensino superior, o qual mais uma vez relaciona-se às carreiras. Desta feita, deve-se admitir que nas carreiras de maior prestígio social, nas quais se têm um custo mais elevado, obtenha-se, após a diplomação, maiores benefícios monetários.

3.5.2.6 O mercado de trabalho

Como conseqüência direta do chamado *custo-benefício* do ensino superior, o resultado da maioria dos estudos americanos e europeus sobre o tema evidenciam a “relación estrecha entre las tasas de éxito y las posibilidades de inserción en el mercado laboral” (LATIESA, 1992, p. 69).

De acordo com Parjanen (1979), por exemplo, que investigou o nível de influência desse aspecto no rendimento acadêmico da Finlândia, pode-se demonstrar que cerca de 60% dos alunos matriculados em carreiras de mercado de trabalho duvidoso haviam considerado a possibilidade de abandonarem os estudos em algum momento.

L. Levy-Garboua (1986) apud Latiesa (1992, p. 69), por outro lado, afirma que “el descenso en las perspectivas profesionales fuerza a los estudiantes a dedicar menos tiempo a estudiar”. Esse fator, relacionado às evidências dos alunos dividirem, muitas vezes, o tempo de dedicação aos estudos com o horário de trabalho, estabelece, igualmente, um comparativo entre o custo-benefício de ambas as atividades. Nesse sentido, vários estudos comprovam que tanto a retenção como a evasão relacionam-se, não raro, à impossibilidade dos estudantes dedicarem-se, integralmente, aos estudos. No caso do ensino superior de Informática, por exemplo, até mesmo pela não regulamentação profissional, observa-se que a diplomação representa pouco significado

no mercado de trabalho. Pode-se dizer, inclusive nesse caso, que o custo é bem maior que o benefício. Não existe reserva de mercado para os profissionais de Informática.

De qualquer forma, tanto este último aporte teórico, que se relaciona ao mercado de trabalho, como o penúltimo, que se reporta aos processos de acesso ao ensino superior, parecem ser de extrema importância à implementação da gestão universitária que se propõe na presente Tese. Entende-se, como será demonstrado posteriormente, que o planejamento acadêmico-administrativo do ensino superior deve, entre outros aspectos, levar em consideração toda e qualquer informação sobre o perfil dos egressos e, conseqüentemente, as formas de inserção deste, que é o principal produto universitário no mercado de trabalho (comercial, industrial, acadêmico etc).

Nesse sentido, com o objetivo de ratificar as influências dos aspectos sócio-econômicos e psicológicos no rendimento acadêmico, parece oportuno que se apresente, no final deste item um resumo sobre as principais conclusões encaminhadas:

- Existe uma relação direta entre as taxas de fracasso e a dificuldade das carreiras, isto é, quanto maior a dificuldade <<objetiva>> dos cursos maiores serão as taxas de evasão e retenção;
- Embora a influência das variáveis pessoais e familiares seja escassa no rendimento acadêmico, as variáveis escolares, pelo contrário, parecem determinar o êxito e o fracasso muitas vezes;
- Existe uma relação inversa entre o índice de seletividade no ingresso e as taxas de evasão e retenção, ou seja, quanto menor a seletividade maiores serão as taxas de evasão e retenção;
- Os alunos *rechaçados* abandonam significativamente mais que os alunos que realizam a sua primeira opção de carreira. Existe, inclusive, uma relação direta entre o percentual de alunos “rechaçados” e os índices de evasão e retenção;

- Existe uma relação inversa entre as possibilidades de emprego e as taxas de fracasso. Nas carreiras onde os estudantes percebem boas oportunidades de emprego, o grau de compromisso com os estudos é maior e, conseqüentemente, as taxas de evasão e retenção são menores.

A seguir, com o propósito de demonstrar – na prática – a perfeita adequabilidade desses elementos teóricos com a realidade da Escola de Informática (ESIN) da UCPel, retomar-se-á alguns aspectos destacados no estudo sistematizado em Rodrigues e Barbosa (2001). Observe-se no decorrer do breve resumo que se apresenta, a busca de uma identidade teórico-prática que vá ao encontro do princípio de inclusão (confessional da Universidade). Diga-se de passagem, esse pressuposto parece ser fundamental para outras investigações sobre aprendizagens no interior da UCPel.

3.5.3 O Fluxo de Admissão-Certificação na Escola de Informática

Inicialmente, deve-se admitir que o conhecimento a respeito do rendimento acadêmico de alunos no interior da Escola de Informática (ESIN) encontra-se, ainda, em um estado incipiente. Sendo assim, grande parte do resumo que se apresentará a seguir remete-se ao período de investigações implementadas durante o biênio 2001-2002. Torna-se relevante, também, considerar a importância do “Provão” e do desequilíbrio econômico-financeiro diagnosticado pela perda de alunos que se passou a observar na ESIN como fatores determinantes para essa motivação.

Nesse sentido, pode-se dizer que a pesquisa sobre a geração de alunos ingressantes em 1997/02 nos cursos de Informática da UCPel marcou o início do estudo e da compreensão sobre o fluxo diacrônico de admissão-certificação no interior da Escola de Informática. No segundo semestre de 1997 houve o ingresso de 78 alunos na ESIN, sendo 66 por meio do Processo Seletivo (vestibular), 10 por Reopção (de outros cursos da própria UCPel) e dois por Transferência (de outras IES). De acordo com informações obtidas junto à Seção de Documentação e Registros Acadêmicos (SDRA) da UCPel, concomitante ao *prazo mínimo de integralização curricular* dessa geração (após o período de rematrículas de 2001/01), continuavam matriculados 29 alunos,

tendo ocorrido duas formaturas (de alunos que haviam obtido aproveitamento de estudos), 15 trancamentos, oito desistências de vaga, seis transferências e 18 abandonos.

Embora a partir do cômputo desses índices: diplomação (Dp = 2,56%); matriculados (Mt = 37,20%); trancamentos (Tc = 19,23%); desistências (Dv = 10,25%); transferências (Tf = 7,70%) e abandonos (Ab = 23,06%), não se pudesse encaminhar conclusões definitivas, tendo em vista a dinâmica da geração de 1997/02 encontrar-se, ainda, aquém do *prazo máximo de integralização curricular*, tornou-se possível cogitar, pelo menos, duas hipóteses iniciais nesse contexto.

A primeira, que a taxa de diplomação tenderia a crescer na medida em que o tempo passasse, tendendo a se estabilizar no *prazo máximo de integralização curricular* (pressuposto utilizado por Leite, Tutikian e Holz, 2000). Reitere-se que a previsão de integralização do prazo máximo é de 12 semestres letivos.

A segunda, que a taxa de diplomação da ESIN obtida na TABELA 9 (TD = 46,66%) era, praticamente, idêntica à taxa de diplomação média nacional dos Cursos de Computação e Informática (TD = 46,77%), conforme MEC/SESU (1997, p. 122). Essa constatação, de certo modo, serviu para equiparar o índice de sucesso da ESIN com o nível nacional.

Nesse sentido, optou-se por investigar, em primeiro lugar, justamente, quantos dos alunos que se encontravam matriculados teriam condições de diplomar-se no final de 2001/01 (*prazo mínimo de integralização curricular*). Para além do interesse específico sobre diplomação, essa perspectiva remeteu o estudo para uma reorganização de pressupostos, isto é, pareceu interessante naquele momento inverter a ordem inicial do projeto e tentar compreender, primeiramente, o sucesso para depois buscar entender o *fracasso*.

A estratégia que se utilizou, objetivando a identificação dos prováveis formandos, foi a análise da listagem dos históricos escolares dos 78 alunos da geração de 1997/02. O histórico escolar, por si só, é um documento rico em informações. Por seu intermédio, além de identificar-se o nome, a data de nascimento, o endereço, o

telefone, a forma de ingresso e as notas obtidas no vestibular, pode-se analisar o rendimento acadêmico semestral e integral dos alunos.

No entanto, durante a busca dos prováveis formandos da geração de 1997/02, a identificação de, apenas, 09 (nove) alunos com Rendimento Acadêmico Ótimo (RAO), isto é, com chances de obter a diplomação no *prazo mínimo de integralização curricular*, passou a merecer destaque imediato no contexto da investigação.

Esse fato remeteu a pesquisa para uma questão inusitada, ou seja, seria o número de semestres letivos planejados para a conclusão dos cursos da ESIN compatível com a expectativa dos alunos? Parece que não! Embora o planejamento acadêmico da Escola seja considerado “enxuto” pelos professores, tendo em vista a carga horária máxima sugerida não ultrapassar 20 horas/aula semanais, concentradas em um único turno (manhã e/ou noite), a taxa de diplomação (TD = 46,66%) pareceu, somente, tender a se estabilizar a partir do décimo semestre letivo (um ano depois).

Partindo desse pressuposto e, também, pelo fato de outros alunos da amostra, mesmo retidos e evadidos, possuírem históricos escolares semelhantes aos colegas formados e matriculados com RAO (no máximo com duas reprovações no total), optou-se por reconstruir a primeira classificação da totalidade dos sujeitos da amostra, igualmente, por esse novo critério, ou seja, pelo Rendimento Acadêmico Considerado (RAC). Sendo assim, dos 29 alunos matriculados, além dos nove com RAO, identificou-se oito com RAC; dos 15 que trancaram a matrícula, havia três com RAC; dos oito que desistiram, observou-se dois com RAC; dos seis que se transferiram, obteve-se cinco RAC e dos 18 que abandonaram, encontrou-se, apenas, dois com RAC.

Reitere-se, de acordo com a classificação proposta no parágrafo anterior, que, mesmo reconsiderando os critérios de obtenção das taxas de sucesso, o ensino praticado na ESIN permaneceu ineficiente à maioria dos alunos, inclusive, com uma perspectiva de diplomação máxima semelhante à taxa calculada na TABELA 9. Mesmo assim, partindo-se do pressuposto que, precisamente, apenas 39,7% dos alunos da geração de

1997/02 haviam “conseguido aprender”, optou-se por persegui-los, isto é, investigá-los mais de perto.

Nesse sentido, organizou-se um quadro, por intermédio do qual se selecionou esses 31 sujeitos, pelo número de suas chaves (um dos códigos de identificação dos alunos utilizados na UCPel), acrescentando-se, logo após, as seguintes variáveis: Situação [*diplomado* (Dp), *matriculado* (Mt), *trancamento* (Tc), *desistência de vaga* (Dv), *transferido* (Tf) e *abandono* (Ab)], seguida da condição RAO ou RAC; Idade; Gênero; Origem Escolar (ensino público ou privado); Aproveitamento (calculado pela média das notas obtidas nas disciplinas aprovadas); Frequência (índice de frequência às aulas); Tipo de Financiamento (particular ou bolsista).

Em relação às bolsas de estudos, considerou-se como “bolsistas”, igualmente, os alunos que obtiveram financiamento junto à Fundação Dom Antônio Zattera – Instituição vinculada a Sociedade Pelotense de Assistência e Cultura (mantenedora da UCPel). Essa modalidade de bolsa é semelhante ao sistema de crédito educativo, ou seja, o aluno quita uma fração do curso durante a sua graduação e paga o restante da dívida, parceladamente, depois de formado.

Observe-se a seguir:

CHAVE	SITUAÇÃO	IDADE	GÊN.	ORIGEM ESC.	APROV.	FREQ.	T. FINANC..
08720	Dp / RAO	27	F	Transferência	7,78	9,49	Bolsa/FDAZ
12719	Dp / RAO	25	M	Transferência	9,18	9,84	Particular
36144	Mt / RAO	31	F	E. Público	8,89	9,86	Bolsa/FDAZ
36258	Mt / RAO	43	M	E. Público	8,55	9,93	Particular
36283	Mt / RAO	23	M	E. Privado	7,94	9,40	Particular
36422	Mt / RAO	22	F	E. Privado	9,81	8,98	Bolsa/FDAZ
36460	Mt / RAO	23	M	E. Público	8,91	9,82	Particular
36483	Mt / RAO	23	F	E. Público	8,54	9,86	Particular
36522	Mt / RAO	23	M	E. Privado	7,54	9,61	Particular
36549	Mt / RAO	23	F	E. Público	8,85	9,78	Bolsa/FDAZ
36616	Mt / RAO	22	M	E. Privado	9,15	9,69	Particular
36282	Mt / RAC	23	M	E. Privado	6,95	9,28	Particular
36345	Mt / RAC	21	M	E. Privado	8,30	9,53	Particular
36390	Mt / RAC	21	F	E. Público	7,73	9,60	Bolsa/FDAZ
36502	Mt / RAC	22	M	E. Privado	8,52	9,80	Particular

36648	Mt / RAC	22	F	E. Público	8,45	9,76	Particular
36752	Mt / RAC	22	M	E. Privado	7,73	9,72	Bolsa/CEF
36763	Mt / RAC	24	M	E. Público	7,84	9,79	Bolsa/CEF
36919	Mt / RAC	27	M	E. Supletivo	7,72	9,80	Bolsa/CEF
36523	Tc / RAC	26	F	E. Privado	7,56	9,49	Particular
36721	Tc / RAC	39	M	E. Supletivo	7,90	8,74	Particular
36817	Tc / RAC	34	M	E. Público	7,22	8,83	Particular
36147	Dv / RAC	24	F	E. Público	9,73	9,75	Particular
36508	Dv / RAC	24	M	E. Privado	8,03	9,78	Particular
11965	Tf / RAC	51	M	Reopção	7,40	9,41	Particular
33533	Tf / RAC	29	F	Reopção	6,76	9,16	Bolsa/CEF
33817	Tf / RAC	25	F	Reopção	8,65	9,34	Particular
36344	Tf / RAC	22	M	E. Privado	8,37	9,74	Particular
36526	Tf / RAC	21	M	E. Público	7,85	9,58	Particular
36303	Ab / RAC	28	M	E. Público	7,74	8,83	Particular
36586	Ab / RAC	42	M	E. Público	8,44	9,35	Particular

QUADRO 7 – Identificação de alunos da geração de 1997/02 com RAO e RAC.
Fonte: Adaptação de UCPel (2001b).

Perseguindo-se, inicialmente, as associações possíveis entre os 31 alunos dessa primeira amostra e a revisão teórica de caráter *qualiquantitativa* apresentada sobre o tema, constatou-se, de imediato, uma significativa semelhança do perfil dos sujeitos da amostra em relação ao perfil *quantitativo*, contido nos relatórios estatísticos da Universidade (UCPel 2001a, 2001c) e, também, com o perfil *qualitativo*, baseado nos aspectos sócio-econômicos e psicológicos sugeridos por Latiesa (1992).

No que diz respeito às características sociais, pessoais, familiares e escolares essa mesma análise preliminar serviu para comprovar:

- em primeiro lugar, que a *origem social*, bem como as *características pessoais e familiares* têm nula ou escassa influência no êxito do rendimento acadêmico obtido na universidade. Observe-se que dentre os onze alunos com RAO (dois diplomados e nove matriculados) e mesmo entre os outros 20 com RAC, encontram-se vários estudantes com bolsas (CEF e FDAZ) que, somente, são concedidas mediante comprovação de carência;
- em segundo lugar, que a distinção entre o *ensino público* e/ou *privado* no que diz respeito à vida pregressa dos sujeitos, igualmente, parece não influenciar no rendimento acadêmico. Observe-se a alternância, Nesse sentido, em relação às origens escolares dos alunos com RAO e RAC;

- em terceiro lugar, que variáveis como a *idade*, ou mesmo o *gênero* (masculino ou feminino) parecem não exercer influências sobre o rendimento acadêmico;
- em quarto lugar, que os aspectos relacionados, diretamente, ao bom rendimento acadêmico dos alunos na universidade devem, mesmo, associar-se, especialmente, às *características psicológicas* (relacionadas com a aprendizagem) e ao *meio universitário* e, provavelmente, às *formas de ingresso* e às expectativas em relação ao *mercado de trabalho*.

Essas constatações iniciais serviram como ponto de partida para a segunda etapa da investigação, na qual se buscou a construção de estratégias que permitissem a compreensão de questões relacionadas, em primeiro lugar, com a seletividade, em segundo lugar, com as características psicológicas e do meio universitário e, em terceiro lugar, com as expectativas dos sujeitos em relação ao mercado de trabalho.

Em relação à seletividade, optou-se por investigar, em primeiro lugar, a demanda da *microrregião* e/ou do *distrito geo-educacional* (DGE) que, de acordo com o *perfil sócio-econômico dos candidatos ao processo seletivo da UCPel* (UCPel, 2001a, 2001c), coincide com os municípios de origem da maioria dos candidatos à Universidade. A Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul costuma estimar essa demanda não só por intermédio dos concluintes do Ensino Médio, mas como a “demanda reprimida” de todo o universo de estudantes aprovados nesse nível de ensino. Essa demanda corresponde à totalidade de alunos dessa microrregião que, em tese, poderia se candidatar ao ensino superior.

Observe-se no quadro a seguir os números que correspondem a essa demanda reprimida:

MUNICÍPIO	Nº DE ALUNOS
Amaral Ferrador	802
Arroio Grande	2.457
Bagé	15.655
Caçapava do Sul	5.055
Candiota	1.218
Canguçu	6.387

Capão do Leão	3.207
Cerrito	869
Chuí	486
Cristal	884
Herval	1.196
Hulha Negra	934
Jaguarão	3.670
Morro Redondo	716
Pedro Osório	1.123
Pelotas	40.048
Pinheiro Machado	1.888
Piratini	2.262
Rio Grande	24.705
Santa Vitória do Palmar	4.855
Santana da Boa Vista	1.126
São José do Norte	2.887
São Lourenço do Sul	5.435
Turuçu	529
TOTAL	128.394

QUADRO 8 – Demanda de egressos do Ensino Médio.
Fonte: SEC/RS (1999) apud UCPel (2002d).

Os dados contidos no QUADRO 8 revelam a existência de uma expectativa de demanda potencial às IES da *microrregião* (composta pelos 24 municípios do quadro) de, aproximadamente, 128 mil alunos aprovados nas três séries do Ensino Médio. Reitere-se que as IES que pertencem a esse DGE são: a UCPel, a Universidade Federal de Pelotas (UFPe), a Fundação Universidade do Rio Grande (FURG) e a Universidade da Região da Campanha (URCamp).

No entanto, considerando-se o percentual de demanda efetivo de candidatos às universidades, deve-se admitir que, apenas, uma pequena parcela do potencial de alunos desse DGE chega a constituir, de fato, o *índice de seletividade* do ensino superior da *microrregião*. No quadro a seguir, apresenta-se o comparativo entre os índices da UCPel, da UFPe e da FURG:

	UCPel	UFPe	FURG
--	-------	------	------

Período	UCPel			UFPeI			FURG		
1999	3.707	1.995	1.86	10.854	1.459	7.44	8.025	1.040	7.72
2000	3.185	1.915	1.66	13.043	1.459	8.94	8.158	1.166	6.99
2001	3.123	1.830	1.71	12.970	1.474	8.79	9.245	1.196	7.73

QUADRO 9 – Índices de Seletividade na UCPel, UFPeI e FURG (1999 – 2001).
Fonte: Adaptação de UCPel (2002d).

Observem-se, também, os índices específicos do ensino superior de Computação e Informática nas mesmas universidades:

	UCPel			UFPeI			FURG		
	Cand.	Vagas	C / V	Cand.	Vagas	C / V	Cand.	Vagas	C / V
1999	148	140	1.06	411	30	13.70	260	30	8.67
2000	90	130	0.69	382	30	12.73	296	30	9.87
2001	135	125	1.08	307	30	10.23	313	30	10.43

QUADRO 10 – Índices de Seletividade nos cursos de Computação e Informática.
Fonte: Adaptação de UCPel (2002d).

Os QUADROS 9 e 10 servem para comprovar que o *índice de seletividade* da UCPel é, realmente, inferior aos índices obtidos nas IFES. No entanto, os quadros parecem revelar, igualmente, um nível de seletividade que ultrapassa o simples quociente entre o número de candidatos pelo número de vagas. Na realidade, especialmente quando se comparam os índices de seletividade específicos do ensino de Computação e Informática, nota-se uma certa *predisposição* dos alunos que se candidatam ao processo seletivo da UCPel. Essa predisposição observada, sem dúvida, associa-se aos dois níveis apontados por Latiesa (1992) em relação à seletividade: *o filtro do ingresso* e *o filtro que se observa durante os estudos*.

Em relação ao filtro do ingresso, torna-se relevante ratificar que quanto maior for a relação entre o número de candidatos por vaga, menor será a probabilidade de *desistências de vagas*. Reitere-se, por exemplo, a estratégia utilizada pela Escola de Medicina da UCPel Nesse sentido. Igualmente, parece associar-se de forma direta ao

maior índice de seletividade ocorrido, tanto na UFPel como na FURG, a possibilidade de captação por essas IFES de alunos *transferidos* da UCPel.

Além dessas primeiras evidências, deve-se admitir que o filtro do ingresso relaciona-se, ainda, com a origem sócio-econômica dos candidatos, a qual, de certo modo, influencia diretamente às aspirações profissionais dos estudantes, por um lado, no que diz respeito à qualidade de vida pregressa dos alunos e, por outro lado, com a possibilidade de inserção no percentual de 14,61% da população que, de acordo com UCPel (2002e, p. 4) “concentra 24,25% da renda total da região”, ou seja, recebe de cinco a dez salários mínimos, ou mesmo às “5.940 pessoas, que representam 1,85% da população e os rendimentos superam a casa dos R\$ 4,5 mil”.

Entretanto, considerando-se o segundo filtro apontado por Latiesa (1992), ou seja, *o nível de seletividade durante os estudos*, tornar-se-á precipitada qualquer injunção que se faça em relação aos influxos desse nível no rendimento acadêmico dos alunos. Em primeiro lugar, pois - como se demonstrou - a *taxa de diplomação* média dos cursos de Computação e Informática das IFES coincide, tecnicamente, com a taxa de diplomação da ESIN. Em segundo lugar, pois - como se fez referência - a *origem social*, especialmente entre os ricos e os pobres, parece exercer escassa influência no rendimento acadêmico universitário. Em terceiro lugar, porque se acredita na possibilidade de reversão do filtro de seletividade que se pode verificar durante os estudos, mesmo consideradas as três hipóteses apontadas por Piaget (1970) como *problemas da passagem do pensamento do adolescente ao pensamento do adulto*.

Reorganizada, então, a concepção que se tinha a respeito das possibilidades de influência dos níveis de seletividade no rendimento acadêmico, passou-se a investigar os alunos com RAO e RAC a respeito de suas características psicológicas (relativas às aprendizagens), dos influxos do meio universitário sobre os seus desempenhos e sobre as suas expectativas em relação ao mercado de trabalho.

Considerando-se o nível do rendimento acadêmico dos sujeitos identificados no QUADRO 7, evidentemente, não se observou qualquer indício que se pudesse relacionar

aos problemas de aprendizagens, mesmo que se tenha analisado, nesta perspectiva, somente os *históricos escolares*. No entanto, torna-se relevante relatar que os históricos escolares dos sujeitos com RAO e RAC constituem-se por meio de uma homogeneidade quase absoluta de aprovações em disciplinas e um índice muito alto de frequência às aulas (observe-se no QUADRO 7).

Objetivando-se investigar, então, as influências do meio universitário e as expectativas dos sujeitos com RAO e RAC em relação ao mercado de trabalho, optou-se por utilizar um tipo de *entrevista semi-estruturada*, privilegiando questões abertas como, por exemplo: o que fazes para obter tal rendimento; quais vinculações, além da sala de aula, manténs com a Universidade; que tipo(s) de estratégia(s) utilizas para estudar e, por último, quais as expectativas que tens em relação ao mercado de trabalho (enquanto estudante e depois de formado).

Durante o desenrolar dessas entrevistas, pode-se constatar, gradativamente, que os alunos com RAO e RAC, por características intrínsecas à constituição de suas relações no interior da universidade, apresentam-se, extremamente, espontâneos e solícitos para *bate-papos* sobre ensino, aprendizagem e, também, a respeito de avaliações. Em outras palavras, deve-se supor que esses estudantes consideram-se importantes e protagonistas desses processos, tornando-se, inclusive, colaboradores da Escola. Foi possível observar nos relatos e em várias ações desses sujeitos (com RAO e RAC) algumas relações de poder que são conquistadas por eles no que diz respeito à construção do currículo, às aquisições de computadores para os laboratórios, as suas opiniões sobre os colegas e até mesmo sobre as práticas e os estilos de avaliação dos professores.

Torna-se relevante neste ponto do estudo, ratificar as idéias de Jean Piaget e Paulo Freire, especialmente, quando esses autores apontam as ações de *protagonismo* e/ou de *colaboração* como amplificadoras da *auto-estima*, da *autonomia* e, em conseqüência, das *relações de afetividade positivas* em relação aos estudos. Esse princípio encontra-se fundamentado em Piaget (1970, 1978) e em quase a totalidade da obra de Paulo Freire, podendo-se destacar como referências Freire e Rivière (1987) e Freire (1997).

Nesta perspectiva, pode-se ratificar, além do excelente rendimento acadêmico observado nos históricos escolares pertencentes aos sujeitos com RAO e RAC, a predominância entre eles de um forte interesse pelos estudos. Embora a princípio não houvesse qualquer tipo de suspeita a respeito de distinções significativas entre os sujeitos com RAO e RAC, tornou-se evidente durante as entrevistas, especialmente pelo espírito de competitividade demonstrado por alguns dos entrevistados, que aos alunos com RAO poder-se-ia associar, sem dúvida, motivações e estratégias relacionadas com a abordagem de *alto rendimento* (Biggs, 1987, QUADRO 6). Já entre os sujeitos com RAC, os níveis de motivação e estratégias pareceram enquadrar-se de forma mais adequada à *abordagem profunda* (Biggs, 1987, QUADRO 6).

Questionados, especificamente, sobre essa questão anterior, a qual se tornou relevante, tendo em vista a necessidade de compreensão das diferenças entre as estratégias para estudar, os sujeitos pareceram desvendar até mesmo o porquê da classificação e/ou distinção de caráter subjetivo que se havia proposto para eles no início da investigação, ou seja, de alunos com RAO de um lado e de alunos com RAC do outro lado. Evidentemente, a condição que de forma intrínseca havia servido para dividi-los e continuava até então dissimulada na pesquisa relacionava-se, diretamente, ao tempo de dedicação aos estudos pelos sujeitos.

Dos nove alunos com RAO entrevistados (sujeitos 36422, 36460, 36483, 36522, 36549, 36616), seis pertenciam aos grupos de pesquisa formais da escola de Informática e se dedicavam exclusivamente à Universidade. Além disso, esses seis alunos recebiam bolsas de iniciação científica (CNPq e FAPERGS). Essa constatação serviu, inclusive, para que se ratificasse o quanto são importantes para o rendimento acadêmico dos alunos as atividades de pesquisa e/ou extensão que a Universidade proporciona além da sala de aula. Dos outros três alunos com RAO entrevistados, os quais por outras prioridades não podiam dedicar-se somente aos estudos, talvez o relato do sujeito 36258 sirva para resumir o nível de seus rendimentos:

O exemplo de meu esforço, serviu como modelo, também, em casa, pois tenho dois filhos, de 14 e 17 anos, que observando o meu esforço e o meu sacrifício, mudaram o comportamento e passaram a ser estudiosos.

A palavra “sacrifício”, de certo modo, marcou, igualmente, os diálogos que se efetivaram junto aos alunos com RAC. A grande maioria deles, na realidade, não compunha o rol dos colegas com RAO, justamente, por não dispor de condições financeiras para arcar com o preço cobrado pela totalidade das horas-aula necessárias ao cumprimento do *prazo mínimo de integralização curricular*. Essa mesma razão foi também apresentada pelos sujeitos com RAC que não se encontravam matriculados no final do prazo de 2001/01.

Em relação às expectativas com o mercado de trabalho, igualmente, observou-se entre os estudantes com RAO e RAC um grande entusiasmo. Na maioria dos casos, por serem bons alunos, a sua força de trabalho é também prestigiada na própria UCPel, que concede bolsa de trabalho para muitos deles e fora da Universidade, onde vários começam a exercer, informalmente, a profissão. Esse fato, diga-se de passagem, não se altera após a graduação do ensino superior de Computação e Informática, pois como essa profissão não é regulamentada, a certificação acaba sendo outorgada, exclusivamente, pela competência técnica dos egressos. Especialmente entre os alunos que se vinculam com a pesquisa, notou-se entre muitos a expectativa da pós-graduação em nível de mestrado e doutorado.

No entanto, reitera-se que essa realidade configura uma minoria de alunos (31 de um total de 78 ingressantes dessa geração). Se considerado o retorno de receita desse universo, deve-se, ainda, descontar as diplomações (duas), os trancamentos (três), as desistências (duas), as transferências (cinco) e os abandonos (dois). Em relação ao total de matriculados da geração de 1997/02 (29 alunos), observe-se que o somatório entre os estudantes com RAO e RAC (17 alunos) compõe, ainda, um pouco mais da metade da amostra (58,62%).

Essa constatação remeteu a pesquisa para outras questões, que, sem dúvida, deveriam envolver a principal razão da investigação, ou seja, o fracasso. Reitere-se que, subjetivamente, as evidências demonstradas até então tenderam a corroborar uma premissa óbvia, mas que não havia sido comprovada, isto é, a existência de uma relação

inversa entre o rendimento acadêmico com a evasão e a retenção – quanto maior o rendimento menor o fracasso e vice-versa.

Observe-se o quadro a seguir:

CHAVE		IDADE	GÊN.	ORIGEM ESC.	APROV.	FREQ.	
32483	Mt	25	M		6,94	9,46	Particular
36183		23	F	E. Público	7,93	9,69	Particular
36200	Mt	23	F	E. Privado	7,75	9,46	Particular
36276	Mt	23		E. Supletivo	7,03	9,49	Particular
	Mt	25	M	E. Supletivo		9,09	Particular
36315	Mt		M	E. Privado	7,06	8,93	Particular
	Mt	22	M	E. Privado		9,61	Particular
36573	Mt		M	E. Supletivo	7,78	9,49	Particular
	Mt	23	M	E. Privado	7,38	9,24	Particular
36735	Mt	25	M	E. Público	7,13	9,02	Particular
36914	Mt	22	M	E. Privado	7,50		Bolsa/FDAZ
36920	Mt	24		E. Público	7,20	9,56	Particular
28335	Tc	39	F	Reopção	7,28	9,71	Particular
33840	Tc	25	M	Reopção	7,37	9,27	Particular
34348	Tc	29	M	Reopção	6,75	9,12	Particular
36308	Tc	32	M	E. Público	0,00		Particular
36309	Tc	24	M	E. Público	7,50	9,41	Particular
36310	Tc	22	M	E. Privado	8,32	8,75	Particular
36327	Tc	25	M	E. Privado	6,50	8,43	Bolsa/FDAZ
36362	Tc	27	M	E. Público		9,26	Particular
36598	Tc	23	M	E. Privado	7,13	9,19	Particular
36649	Tc	24	M	E. Supletivo	7,35	9,27	Bolsa/FDAZ
36811	Tc	23	M	E. Privado	6,75	8,75	Particular
36852	Tc	26	M	E. Público	7,68	8,95	Particular
20427	Dv	35	F	Reopção	7,74	9,75	Particular

34249	Dv	25	M	E. Privado	7,92	9,54	Particular
36347	Dv	23	M	E. Público	0,00	0,00	Particular
36450	Dv	23	M	E. Público	6,86	8,82	Bolsa/FDAZ
36664	Dv	27	M	E. Público	0,00	0,00	Particular
36949	Dv	23	F	E. Supletivo	6,60	8,94	Particular
26112	Tf	31	F	Reopção	7,26	9,55	Bolsa/CEF
17537	Ab	36	F	Reopção	5,44	7,45	Particular
30903	Ab	26	F	Reopção	7,99	9,58	Bolsa/CEF
36205	Ab	23	M	E. Privado	7,46	9,03	Particular
36279	Ab	23	M	E. Supletivo	0,00	0,00	Particular
36305	Ab	28	M	E. Privado	0,00	0,00	Particular
36376	Ab	26	M	E. Público	8,00	7,65	Particular
36473	Ab	22	M	E. Privado	7,71	8,79	Particular
36541	Ab	22	F	E. Público	7,95	9,39	Particular
36679	Ab	22	M	E. Privado	6,80	8,92	Particular
36681	Ab	47	M	E. Público	7,90	9,66	Particular
36755	Ab	25	M	E. Supletivo	6,98	9,18	Particular
36822	Ab	21	F	E. Público	7,86	9,65	Particular
36853	Ab	32	M	E. Público	7,68	8,95	Particular
36915	Ab	29	M	E. Privado	6,93	8,90	Particular
36916	Ab	27	M	E. Público	0,00	0,00	Particular
36917	Ab	22	M	E. Público	7,60	8,82	Particular

QUADRO 11 – Identificação dos demais alunos da geração de 1997/02.

Fonte: Adaptação de UCPel (2001b).

Observe-se no QUADRO 11 que dos 47 sujeitos identificados, os quais representam 60,25% da amostra da geração de 1997/02, apenas 12 alunos continuavam matriculados em 2001/01. Reitere-se na coluna correspondente ao *aproveitamento* (calculado pela média das notas obtidas nas disciplinas aprovadas) a primeira diferença entre os QUADROS 7 e 11. Ratifique-se, inicialmente, que a média de aproveitamento entre os alunos matriculados corresponde a quase 9,0 no QUADRO 7 e pouco ultrapassa 7,0 no

QUADRO 11. Esse fato, não resta dúvida, serve para comprovar que o baixo rendimento acadêmico relaciona-se, diretamente, com a evasão. Deve-se, inclusive, supor, considerando-se o reduzido número de *trancamentos*, *desistências* e *abandonos* entre os alunos com RAO e RAC, que o baixo rendimento acadêmico (associado à *retenção*) seja o principal causador de evasão.

No entanto, essa constatação parece guardar questões muito subjetivas. O primeiro aspecto que se deve considerar, relaciona-se ao fato dos alunos retidos, normalmente, justificarem os *trancamentos* ou os *abandonos* a razões financeiras. Entre esse universo de alunos, pode-se observar, na realidade, o exercício pleno da ação entre custo e benefício. Especialmente entre os 16 *abandonos* (QUADRO 11), observou-se sete situações de inadimplência (sujeitos 36205, 36473, 36755, 36679, 36822, 36915 e 36916), ou seja, casos de estudantes que não se matricularam em 2001/01, pois não estavam “quites com a tesouraria”. Entre eles, pode-se constatar, como disse o sujeito 36916, “*que o sacrifício de estudar nem sempre vale a pena*”. Tornou-se claro, igualmente, nesses casos que o ato de “não pagar”, nem sempre significa o fato de “não poder pagar”. Outra ocorrência que se apresentou relevante entre os 16 casos de *abandonos* foi a reincidência de *trancamentos* no universo desses alunos. Nesse particular, pode-se observar que os sujeitos 28335, 30903, 33840, 36279, 36308, e 36610, antes de abandonarem, já haviam trancado a matrícula, pelo menos, uma vez.

Em relação à motivação e as estratégias para estudar, pode-se constatar que os sujeitos matriculados (QUADRO 11) não se enquadraram especificamente nas categorias sugeridas no QUADRO 6 (Biggs, 1987). Na realidade, nesse universo de alunos, observou-se pouca motivação para os estudos e uma alternância entre as estratégias utilizadas para estudar. Entre eles, não resta dúvida, as manifestações de afetividade com os estudos foram inferiores, se comparadas às dos colegas com RAO e RAC.

Esses aspectos que se associam especificamente ao fracasso passaram a merecer por parte da investigação que se empreendeu um maior destaque após essas constatações iniciais. Por um lado porque o seu entendimento, certamente, reduziria o desequilíbrio econômico da ESIN. Por outro lado, pois a sua compreensão,

provavelmente, amenizaria o baixo rendimento acadêmico, em cujo universo encontravam-se os alunos com dificuldades de aprendizagens.

O espaço que se deveria pesquisar, também, havia se tornado claro. Seria necessário desvendar com maior profundidade os extremos e especialmente o universo dos alunos matriculados sem RAO e/ou RAC (iminentes evadidos). Sendo assim, a partir do segundo semestre letivo de 2001, até mesmo para comprovar a realidade que se havia desvendado através da geração de 1997/02, optou-se por adicionar ao universo da investigação a geração de 1998/01, na qual houve o ingresso de 77 alunos, sendo 68 por meio do Processo Seletivo (vestibular), sete por Reopção (de outros cursos da própria UCPel) e dois por Transferência (de outras IES). De acordo com informações obtidas junto à Seção de Documentação e Registros Acadêmicos (SDRA) da UCPel, após o período de rematrículas de 2001/02, continuavam matriculados 39 alunos, tendo ocorrido uma formatura, 10 trancamentos, oito desistências de vaga, três transferências e 16 abandonos.

Considerando-se a semelhança dos percentuais de ocorrências entre as situações (diplomados, matriculados e evadidos) e as principais conclusões que se havia construído a partir dos estudos com a geração de 1997/02 (escassa influência no rendimento acadêmico das origens sociais, pessoais, familiares e escolares) optou-se dessa vez por restringir a amostragem dos alunos da geração de 1998/01 para a pesquisa. Selecionou-se para investigar, somente, os sujeitos matriculados com rendimento acadêmico extremo, isto é, 13 alunos com RAO e sete alunos com rendimento acadêmico sofrível (RAS). Torna-se importante relatar que dos 39 alunos matriculados em 2001/01, havia 25 estudantes com bom rendimento acadêmico e, conseqüentemente, 14 estudantes com RAS. Optou-se, na realidade, por ir ao encontro de aproximadamente 50% de cada um desses universos. A idéia foi, dentre os objetivos propostos, deixar o diálogo fluir, permitindo o surgimento de novas variáveis e facilitando a compreensão em profundidade das questões que se apresentavam.

Observe-se a seguir, para identificação a posteriori, o quadro de sujeitos selecionados da geração de 1998/01:

CHAVE	SITUAÇÃO	IDADE	T. FINANC..
37003	Mt / RAO	21	Particular
37118	Mt / RAO	21	Particular
37124	Mt / RAO	21	Bolsa/FDAZ
37215	Mt / RAO	21	Bolsa/FDAZ
37245	Mt / RAO	25	Particular
37255	Mt / RAO	21	Particular
37256	Mt / RAO	23	Particular
37319	Mt / RAO	21	Particular
37391	Mt / RAO	23	Particular
37392	Mt / RAO	21	Particular
37403	Mt / RAO	24	Particular
37535	Mt / RAO	22	Bolsa/FDAZ
38172	Mt / RAO	23	Particular
36675	Mt / RAS	24	Particular
37156	Mt / RAS	22	Particular
37581	Mt / RAS	24	Particular
37605	Mt / RAS	22	Particular
37813	Mt / RAS	24	Particular
37834	Mt / RAS	21	Bolsa/FDAZ
38756	Mt / RAS	22	Particular

QUADRO 12 – Identificação de alunos da geração de 1998/01 com RAO e RAS.
 Fonte: Adaptação de UCPel (2001d).

A partir da interação com os 13 alunos com RAO, foi possível comprovar integralmente as constatações que se havia construído através da geração anterior, isto é, a maioria deles (nove) possuía bolsa de iniciação científica (CNPq e FAPERGS), estabelecia significativas relações de afetividade com a Escola e a Universidade, foi participativa e não apresentou dificuldades em momento algum do curso. Destacou-se, sem dúvida, o sujeito 38172 (bolsista do CNPq), o qual apresentou trabalhos três vezes no exterior por conta de sua pesquisa. Interessante, também, foi o fato desse sujeito ter passado a se destacar nos estudos, somente, na Universidade. Tanto ele como sua mãe foram unânimes, quando lembraram “*das dificuldades no ensino médio*”. Nesse particular, sem dúvida, ratifica-se o pressuposto teórico anterior, no qual se enfatizou a importância e o potencial de influência do meio universitário no rendimento acadêmico dos alunos. Reitere-se, igualmente, a hipótese inicial do presente estudo - relação direta entre a qualidade do ensino e a qualidade das aprendizagens.

No entanto, além das evidências que serviram para ratificar as constatações construídas a partir do estudo com a geração de 1997/02, a pesquisa sobre os ingressantes de 1998/01 favoreceu que se desvendassem novos aspectos relacionados ao fracasso. Observe-se a seguir o resumo das interações com os sujeitos com RAS.

Quanto à impossibilidade de dedicação integral aos estudos e, também, a não participação em projetos de pesquisa, os sujeitos entrevistados com RAS justificaram as suas ausências, elegendo outras prioridades, especialmente relacionadas ao “sustento”. Observe-se: *trabalho fora da área de Informática* (sujeitos 36675, 37581, 37605 e 37834); *trabalho na área* (sujeitos 37156 e 37813); *trabalho com pesquisa na área* (38756). No entanto, mesmo impedidos, quase a unanimidade desses alunos manifestou interesse pela pesquisa...

Eu tenho, inclusive, experiência com pesquisa. Mas como tive que trancar o curso por algum tempo, não pude mais retornar... (s. 37156).

Eu gostaria de fazer pesquisa, mas não te dão acesso... Não te convidam... São poucos os professores que convidam... Os outros a gente tem que adivinhar e correr atrás... (s. 37581).

Já estive em um grupo, mas tive que sair para trabalhar com meu pai. (s. 37605).

Quanto ao baixo rendimento acadêmico, os sujeitos com RAS também foram unânimes em reconhecer o fracasso, relacionando as dificuldades às deficiências originadas pela origem escolar e, especialmente, a “Matofobia”, termo que Papert (1980) utiliza para justificar “o medo de Matemática”. Esse autor defende a idéia que ao longo do processo de escolarização, os alunos passam de um estado “matófilo” para um estado “matófobo”, ou seja, “de amantes da Matemática e da aprendizagem para pessoas fóbicas em ambas” (PAPERT, 1980, p. 60)...

Eu acho que rodo, porque não tenho base... Sei que deveria estudar mais, mas sem base “fica brabo”... (s. 37156).

Tive muitos problemas no início do curso, pelo pouco embasamento tido no ensino médio, principalmente na área de Matemática... (s. 37605).

Não consigo captar o que os professores passam em aula, principalmente nas disciplinas de Matemática... (s. 37813).

O maior problema que sempre encontrei é o pouco tempo para aprender tanta coisa, principalmente nas matérias de Matemática... (s. 37834).

Entretanto, mais do que o reconhecimento das dificuldades, merecem destaque os diagnósticos construídos pelos próprios alunos com RAS a respeito de seus fracassos...

Os professores não têm capacidade para tratar com quem chega sem base. O pessoal se sente constrangido em falar e termina perdendo o interesse, porque perde o andamento da matéria... (s. 37156).

Existe uma tendência dos professores em igualarem os alunos, ou seja, tratarem todos como se cada um entendesse da mesma forma. Um grande problema é que alguns alunos estão repetindo a disciplina e pedem para o professor avançar ou ir mais rápido... Ai o professor avança e fica mais difícil para quem ainda não viu aquilo e nem tem uma outra base... (s. 37156).

Os professores dão muita matéria, mas não corrigem os exercícios no quadro. Na próxima aula dão a matéria de continuação e tu ficas sem saber... Se a gente pede que corrija todos os exercícios ou pede mais explicação, o professor diz não ter tempo... E a gente pede monitorias e também não tem... (s. 37581).

Os professores se baseiam mais naqueles que vêm do ensino técnico, com uma boa base matemática e a gente vai ficando cada vez mais para trás... (s. 37605).

A falta de informação sobre as linhas (áreas) oferecidas pelos cursos de Informática deixa uma falsa expectativa, ocasionando um certo desinteresse, principalmente, quando junto a isso ocorrem reprovações... (s. 37813).

Têm certas coisas que vão desinteressando a gente. Por exemplo: para a matéria de Redes não tinha um laboratório para aprendermos diretamente e para Sistemas Discretos tinha. Acho isso errado... (s. 38756).

Reitere-se nos relatos anteriores que alguns sujeitos revelam, subjetivamente, uma manifestação de desânimo progressiva com os estudos como, por exemplo, “o pessoal se sente constrangido em falar e termina perdendo o interesse“, “a gente vai ficando cada vez mais para trás” etc. Na realidade, especialmente por intermédio das pesquisas anteriores que se tinha a respeito dos evadidos, pode-se comprovar que essas relações de afetividade negativa e principalmente que se caracterizam pela retenção terminam mais cedo ou mais tarde ocasionando a evasão.

Nesse sentido, pode-se supor que a evasão (categorizada pelas desistências e pelos abandonos) decorre dessas relações. Em outras palavras, deve-se admitir que

existe uma relação inversa entre a afetividade positiva e o fracasso. Nessa etapa de investigações sobre aprendizagens na ESIN, acima de tudo, despertou-se para um novo patamar de compreensão a respeito do fracasso que ultrapassou as questões financeiras. Tornou-se urgente a construção de novas perspectivas para ensinar e para aprender.

No entanto, não é intenção do presente estudo esgotar esse assunto. Será necessário, ainda, aprofundar e muito as questões que envolvem o processo de ensino-aprendizagem na ESIN. O que parece irreversível é a expectativa de compreensão do processo diacrônico de *admissão-certificação* por intermédio de uma perspectiva que ultrapasse as simplificações do *managerialismo* sobre o processo de *input-output* em uma universidade.

A seguir, com o propósito de implementar – na prática – os elementos teóricos apresentados no presente Capítulo, retomar-se-á o sistema acadêmico-administrativo da UCPel e, a partir da comprovação de suas simplificações e/ou limitações, gradativamente, reconfigurar-se-á a complexidade que, se acredita, o aprimorará, ou seja, o aproximará mais da realidade.

4 DA TEORIA À PRÁTICA

Neste Capítulo, em que se procura ir ao encontro do caráter metodológico descrito anteriormente, busca-se comprovar, em sua primeira parte (itens 4.1 e 4.2), o quanto se apresenta limitada a concepção de administração universitária vigente, confrontando-se as epistemologias subjacentes de alguns administradores com o modelo complexo teorizado no presente estudo; em sua segunda parte (item 4.3), intenta-se demonstrar, a partir da experiência sistematizada nos itens anteriores, como se apresentam simplificadas as relações entre os subsistemas da Universidade Católica de Pelotas (UCPel). Acredita-se que essa idéia acrescente ao estudo uma possibilidade de maior interação dos diversos segmentos nos processos decisórios da Instituição.

Como forma de desenvolvimento da primeira parte, optou-se por utilizar a *entrevista semi-estruturada*, objetivando revelar quais dos subsistemas presentes no metassistema configurado no Capítulo 3 eram percebidos pelos administradores da Universidade.

Considerando-se a última reforma do Estatuto e Regimento da UCPel, ocorrida em 1994, que de certo modo sugere a concepção complexa que se pretende, optou-se por selecionar para as entrevistas grande parte dos sujeitos (administradores) que vivenciaram essa experiência nos últimos nove anos, ou seja, de 1994 até 2002. Com esse objetivo, entrevistou-se 12 sujeitos – todos eles professores (dirigentes e ex-dirigentes) da Universidade. As entrevistas (semi-estruturadas), as quais foram dimensionadas para se desenvolverem em 45 minutos, transcorreram normalmente, sempre perseguindo a lógica descrita a seguir:

- No primeiro momento, após saudações cordiais, relatou-se a todos os entrevistados o objetivo do encontro, ou seja, tratar-se de uma entrevista semi-estruturada, visando à construção de uma tese sobre a concepção administrativa da Universidade. Acredita-se que esse esclarecimento inicial possa ter sido fundamental ao interesse e a boa vontade demonstrada pela unanimidade dos sujeitos;
- No segundo momento, após escutar os relatos de algumas dificuldades e desafios dos administradores, passou-se a questioná-los sobre quais aspectos, em suas opiniões, poderiam e/ou deveriam complementar a concepção administrativa da Universidade;
- No terceiro momento, mostrou-se a eles o esquema gráfico do modelo de sistema de administração e financiamento sugerido pela UNESCO (1998), ratificando-se o questionamento anterior, ou seja, quais subsistemas, em suas opiniões, poderiam e/ou deveriam complementar a concepção administrativa da Universidade;
- No quarto momento, após comentar-se a respeito de algumas dificuldades da Universidade, especialmente econômico-financeiras, questionou-se aos sujeitos sobre as prováveis causas desse fenômeno;
- No quinto momento, apresentou-se aos sujeitos alguns estudos científicos sobre a evasão e retenção, dentre esses o trabalho de Latiesa (1992), questionando-os a respeito de seu conhecimento sobre o tema;

De acordo com os pressupostos da “pesquisa do tipo etnográfico” (ANDRÉ, 1995, p. 27), acresceu-se a esses relatos transcritos vários documentos, relatórios e outras questões vivenciadas e observadas ao longo do tempo em que se foi protagonista da administração da UCPel.

De forma semelhante implementou-se, também, a segunda parte da investigação contida neste Capítulo. Quando se demonstra, por exemplo, a obtenção de taxas e índices relacionados aos aspectos contábeis do modelo de administração construído na UCPel, pode-se dizer que o estudo, apenas, remete o método utilizado, inicialmente, aos itens finais do Capítulo. Entretanto, na medida em que se incorpora ao trabalho, sobretudo, a impossibilidade de simplificação de algumas relações, passa-se a observar os dois tipos de análise, que em termos metodológicos se conhece com o nome de “explicação-compreensão” (LATIESA, 1992, p. XI). A partir desta perspectiva, especialmente quando se entremeiam vários instrumentos de coleta ao estudo, observa-se, nitidamente, a “pluralidade cognitiva” descrita por Beltran (1985) e Santos (1987).

Pode-se dizer, principalmente a partir da consecução do presente trabalho, que tanto a *pesquisa do tipo etnográfico* como o *método de explicação-compreensão* são inerentes à *pluralidade cognitiva* utilizada na construção do conhecimento humano. Como afirma Morin (1998, p. 269), a fim de que se consiga “elaborar um metassistema de compreensão em que o sistema de observação/percepção/concepção deva ser observado, percebido, concebido” é preciso observar, perceber e conceber um sistema para ser observado. Nesse sentido, “a articulação entre o conhecimento da organização e a organização do conhecimento exige uma reorganização do conhecimento, pela introdução de um segundo grau reflexivo, ou seja, de um conhecimento do conhecimento” (MORIN, 1998, p. 269).

Sendo assim, o resultado dessa pluralidade metodológica, em cujos momentos intercalou-se nas entrevistas a *não-indução* e a *indução*⁴, bem como se utilizou até mesmo elementos inusitados (como telefonemas e mails) serviu, também, como fator de organização para a apresentação do presente Capítulo, pois, a partir dos relatos dos professores/administradores⁵ e da totalidade dos documentos analisados, se pode dizer que, mesmo desordenadamente, foram ratificados, integralmente, os itens destacados nos capítulos anteriores, ou seja, o metassistema que se configurou.

Com o objetivo de demonstrar, então, esse sistema de observação, percepção e concepção, apresenta-se a seguir o resultado do trabalho. Note-se que, no desenvolvimento do estudo, se optou por utilizar, dentro do possível, a mesma seqüência de itens privilegiados nos capítulos anteriores – tanto os do sistema global proposto pela UNESCO (1998) como os aspectos *qualiquantitativos* revisados sobre evasão e retenção. Reitere-se, igualmente, que a partir da interpretação dos relatos, incorporam-se, de forma gradativa à investigação, novas variáveis e técnicas na obtenção e construção de dados.

⁴ Entende-se por *não-induzidos* os momentos das entrevistas em que os sujeitos desconheciam os modelos teóricos do estudo e, conseqüentemente, chama-se de *induzidos* os momentos em que os sujeitos passaram a conhecer os modelos propostos pela UNESCO (1998), LATIESA (1992), dentre outros.

⁵ Tendo em vista os relatos dos professores/administradores entrevistados terem servido, sobretudo, como elementos organizadores da forma de apresentação deste Capítulo, optou-se, em razão da preservação desses sujeitos, por não identifica-los.

4.1 O MACRO E O MESO-ENTORNO

Embora se possa dizer que nos momentos *não-induzidos* os entrevistados mostraram-se indiferentes aos influxos do MACRO-ENTORNO na administração da UCPel, após apresentar-se aos sujeitos um resumo do sistema global sugerido pela UNESCO (1998), deve-se admitir que parte deles percebeu algumas influências dos fenômenos desse nível sobre a Universidade. Observe-se a seguir algumas opiniões:

Não vejo nenhuma possibilidade de adaptação desse modelo da UNESCO na UCPel... Aqui as coisas são muito complicadas... É muito difícil administrar uma universidade! Em uma empresa dá-se uma ordem e pronto... Aqui, todos querem discutir sobre as decisões. (momento não-induzido);

Isso até parece “paranóia”... Uma vez, enquanto eu saía do estacionamento ai em frente, uma professora me disse: <<finalmente descobri o porquê da Reitora da UFPel ter marcado o vestibular para esta data... Foi para esvaziar o Fórum Social Mundial>> Não dá, também, para maliciar tudo... Né? (momento não-induzido);

É... Observando esse modelo, parece-me óbvio, por exemplo, o caso das IFES... Lá essa influência deve ser bem maior do que aqui, pois na medida em que não há incentivo por parte dos organismos internacionais ao financiamento da educação superior, o governo brasileiro fica impedido de investir nas universidades federais... Mas isso até que é bom para nós... Lógico que é! Olha só quantos professores “prontos” vieram de lá para cá! Acho até que – hoje – temos mais qualidade do que eles... (momento induzido);

É evidente que todos os modelos que utilizamos são importados: desde os sistemas computacionais do Centro de Informática, passando por nossas didáticas, até o Provão faz parte de um contexto mundial. (momento induzido).

Esses relatos servem para comprovar, inicialmente, o quanto de heterogeneidade existe na concepção dos administradores da Universidade. É verdade, igualmente, que o rol de influências do MACRO-ENTORNO guarda em sua gênese, talvez, um grau de subjetividade superior aos demais itens analisados. Além disso, como se pode constatar, parece existir uma zona de intersecção, previamente, definida entre os influxos do MACRO e do MESO-ENTORNO. De certa forma, inclusive, esse fato já se havia evidenciado nos Capítulos anteriores, especialmente, quando se analisou a influência dos organismos internacionais sobre o financiamento da educação superior e o subterfúgio do governo brasileiro em relação as diferentes organizações acadêmicas.

De modo diferenciado, em relação ao MESO-ENTORNO, pode-se dizer que houve por parte dos entrevistados outros níveis de percepção. O primeiro deles, com uma significativa intensidade, relacionou-se à *avaliação externa* e suas conseqüências. Observe-se a seguir:

Hoje, a principal influência do meso-entorno sobre a Universidade é, sem dúvida, o Provão... Antes de qualquer outro projeto, deve-se priorizá-lo;

A avaliação do MEC impõe à Universidade os seus padrões de qualidade. Enquanto não se fixar outros, deve-se perseguir esses indicadores;

Todo curso que for avaliado pelo MEC com um bom conceito estará salvo!

As aulas para o Provão que se está ministrando nos finais de semana, sem dúvida, melhorarão o nosso conceito;

Existe um professor aqui na Escola que é contra a avaliação externa... Imagina só, ele fica insuflando os alunos contra o Provão. Isso é um absurdo!

Antigamente, tinha-se mais liberdade para planejar o que se queria. Hoje, os parâmetros são impostos de fora para dentro: desde os currículos, passando pela carga horária dos professores e terminando por suas capacitações;

A fixação de currículos pelas Diretrizes Curriculares, muitas vezes, termina inviabilizando o equilíbrio financeiro da Universidade... As grades tornam-se muito extensas e, em conseqüência, os cursos muito caros.

O segundo nível de percepção revelado, vinculou-se às possibilidades de viabilização dos projetos da Universidade por intermédio do poder público. Note-se:

Em 1987, quando a UCPel estava em crise, contava com pouquíssimos alunos, os cursos não tinham metas, não havia logística e não havia nem dinheiro para pagar os professores, a solução foi recorrer ao governo. Afinal, o estado tem a obrigação de socorrer os espaços públicos... No entanto, foi preciso construir um novo projeto para a Universidade nessa época... Foi necessário caracterizar a UCPel como uma instituição pública... O método que se utilizou para a eleição do reitor, inclusive, pareceu-me exemplar até mesmo para as IFES... A Universidade teve que ir ao encontro da sociedade, ser reconhecida por ela... Nessa época, após a aprovação desse novo projeto pelo governo, grande parte do orçamento da UCPel passou a ser financiado pelo Crédito Educativo Federal;

A possibilidade que se tem para pesquisar, por exemplo, decorre do poder público, necessariamente quem não tem projeto de pesquisa financiado não tem recursos e nem horas-aula para trabalhar.

Sem vincular, necessariamente, ao dever de financiamento do estado, pode-se constatar que se encontra presente na concepção da maioria dos entrevistados a percepção de que a Universidade mantém uma “atribuição social delegada pelo poder público” (como disse um diretor). Nesse sentido, em quase a unanimidade dos relatos, observou-se alguma inquietação relacionada à missão da UCPel. Essas reflexões serviram, inclusive, para que vários entrevistados demonstrassem alguma indignação. Observe-se a seguir:

O espaço sócio-político-econômico onde a Universidade está inserida não favorece a sua função... Algumas vezes, observa-se que ficam fora da UCPel aqueles alunos que, realmente, deveriam estar dentro da Universidade: os mais pobres. No entanto... O que fazer?

O sistema administrativo da Universidade ainda não conseguiu fundir os seus produtos fundamentais: o resultado financeiro e os aspectos legais e sociais, ou seja, o lucro, a filantropia e a missão... Isso é um desafio.

Isso é como aquele problema sério que as pessoas têm e preferem não falar a respeito... Passam dias, meses, anos e vão “empurrando com a barriga”.

O terceiro nível de percepção desvendado, pode-se dizer que não se relacionou, de forma direta, aos influxos do MESO-ENTORNO sobre a Universidade e sim ao contrário, ou seja, a algumas possibilidades de influências da UCPel sobre esse espaço. Veja-se:

Toda vez que a Universidade se insere na comunidade, observa-se vantagens... Não sei por que não se faz mais isso... Seria bom para todo mundo!

Eu acredito no empreendedorismo... Se a Universidade formar empreendedores, eles modificarão o perfil sócio-econômico da região e, em consequência, todos terão mais dinheiro, até mesmo para estudar na UCPel;

Na medida em que a UCPel inserir-se na comunidade, essa mesma comunidade poderá nortear os rumos da Universidade e até mesmo dizer quais os novos cursos que deverão ser criados;

O hospital, por exemplo, feche-se suas portas e verão que clamor! Temos muita qualidade lá...

Não fossem os vários serviços que a UCPel presta para Pelotas e, certamente, a Universidade não sobreviveria... Temos hospital, serviço de assistência social e

judiciária, clínica psicológica, rádio, televisão, editora, provedor de Internet... Sem falar no Instituto de Menores, que é uma obra maravilhosa! E as creches?

Por último, optou-se por analisar os relatos que se passaram quase despercebidos, mas, de certa forma, serviram para revelar a percepção dos entrevistados em relação às influências da Igreja sobre a administração da Universidade. Observe-se:

A UCPel não deixa de ser uma paróquia... Existe aqui uma administração “oculta” e histórica da Igreja;

Durante o diagnóstico do planejamento estratégico ficou provado que há uma tríade de poder na UCPel: chancelaria, reitoria e SPAC (mantenedora);

Para ocupar-se algum cargo aqui, é preciso ter “calos” nos joelhos.

Na realidade, deve-se admitir que existe pouca consciência teórica da comunidade universitária, mesmo dos administradores da Universidade, em relação à missão e a inserção da UCPel e das universidades confessionais em geral no contexto do ensino superior brasileiro. De acordo com os relatos, pode-se constatar quase a inexistência de conhecimento dos entrevistados sobre as Diretrizes e Normas Gerais da Universidade.

Do mesmo modo, pode-se desvelar o espectro, ou seja, a figura imaginária que grande parte dos entrevistados mantêm sobre a maioria dos influxos do MACRO e do MESO-ENTORNO em relação à administração da Universidade. Deve-se, inclusive, admitir que a percepção dos administradores da UCPel sobre o modelo teórico sugerido pela UNESCO (1998), especialmente relacionado ao MACRO e ao MESO-ENTORNO, é bastante limitada. Nesse sentido, a principal evidência que se revela é o nível de convicção fluída dos administradores. Esse fato, sem dúvida, favorece a adoção e/ou a incorporação na Universidade de uma pluralidade ideológica, especialmente relacionada ao capitalismo acadêmico.

Segue-se, apresentando da mesma forma, a percepção dos entrevistados sobre o MICRO-ENTORNO. Observe-se, na seqüência, o conjunto de modelagens que se pode

incorporar ao estudo, tendo em vista as relações dos entrevistados com o Sistema de Custos (SC) da UCPel. Na realidade, a partir dos relatos, propositalmente, procura-se traduzir em uma linguagem sistêmica as interações que os entrevistados percebem, mas, muitas vezes, não conseguem traduzir e/ou mensurar as suas repercussões no interior da Universidade.

4.2 O MICRO-ENTORNO

Em relação ao MICRO-ENTORNO da Universidade, pode-se dizer que, embora composto de um quadro valorativo diferenciado, o nível de percepção dos entrevistados foi superior aos demais influxos sugeridos pela UNESCO (1998). Como ponto de partida, deve-se admitir que há uma cisão dos administradores em relação à lógica (conhecimento) do principal subsistema acadêmico-administrativo, ou seja, o Sistema de Custos (SC) da UCPel: de um lado, encontram-se aqueles que, devido às interações permanentes com o SC, reconhecem e valorizam a linguagem desse Sistema; de outro lado, existem alguns professores que, propositalmente ou não, desconhecem ou mesmo não reconhecem o SC.

Quanto a esse desconhecimento, não resta dúvida que se pode associar às características dos campos do conhecimento. Observa-se, especialmente entre os professores das ciências não-exatas, não só em relação ao Sistema de Custos, um certo descrédito atribuído aos *números*. Entretanto, no não-reconhecimento de outros, tornam-se evidentes os aspectos de economia e política interna como, por exemplo, é o caso dos dirigentes das Escolas deficitárias, que insistem em questionar os critérios do SC relacionados aos rateios das receitas e despesas.

De qualquer modo, embora supostamente limitado em alguns de seus aspectos, esse Sistema de Custos parece ser o instrumento capaz de melhor traduzir e/ou mensurar a integração das dimensões gerenciais da Universidade, ou ainda, de acordo com o relato de uma ex-dirigente, “revelar o nível de <<co-responsabilidade>> entre o acadêmico e o administrativo”.

Observe-se, a seguir, que através da configuração sistêmica dessas interações entre o acadêmico e o administrativo, revela-se, diretamente, a associação entre todos os elementos de ordem (itens analisados em separado no Capítulo anterior) e sugeridos pela UNESCO (1998), ou seja: *missão, recursos, estrutura, cultura, admissão e certificação*. Nesse sentido, pretende-se ratificar, igualmente na prática, o nível de complexidade inerente ao Sistema de Custos (SC) que se referenciou nos capítulos anteriores.

4.2.1 Os Pressupostos Contábeis do Sistema de Custos – SC

Embora, formalmente, não exista esta definição, pode-se dizer que o Sistema de Custos (SC) expressa os diversos influxos acadêmicos na UCPel de forma econômico-financeira ou, ainda, serve para demonstrar o resultado das influências dos subsistemas presentes na Universidade em valores monetários. Observe-se na tabela a seguir, a principal forma de apresentação resultante do SC na UCPel:

Escolas / Institutos	RECEITAS (R)	R/T %	CUSTOS (C)	C/T %	R - C
Engenharia e Arquitetura	3.657.612,58	08,74%	4.505.797,34	12,62%	- 848.184,76
Informática	3.906.998,18	09,34%	2.943.430,02	08,24%	+ 963.568,10
Psicologia	3.793.146,71	09,06%	3.249.446,20	09,09%	+ 543.700,51
Medicina	7.554.054,86	18,05%	7.326.990,46	20,51%	+ 227.064,40
Farmácia e Bioquímica	4.886.728,44	11,67%	2.338.670,81	06,55%	+ 2.548.057,53
Educação	5.172.187,57	12,36%	7.236.590,93	20,26%	- 2.064.403,36
Serviço Social	1.190.918,94	02,84%	1.427.177,10	03,99%	- 236.258,16
Comunicação Social	3.329.049,25	07,95%	1.805.214,22	05,05%	+ 1.523.835,03
Direito	4.411.903,93	10,55%	1.872.067,42	05,24%	+ 2.539.836,51
C. Econômico-Empresariais	3.794.708,21	09,08%	2.282.880,24	06,40%	+ 1.511.828,97
Instituto Superior de Filosofia	150.715,54	00,36%	727.076,22	02,05%	- 576.360,68

TOTAIS (T) - EM R\$	41.848.024,21	100,00%	35.715.340,96	100,00%	+ 6.132.683,25
--------------------------------	---------------	---------	---------------	---------	----------------

TABELA 12 – ANÁLISE DO RESULTADO ECONÔMICO DA UCPEL EM R\$ (1999).

Fonte: Compilação de UCPEL (2002b) → US\$ 1,00 (Oficial) = R\$ 1,789 (Dez/1999).

Optou-se pela amostra do período de 1999, devido à dinâmica desse exercício ter produzido um resultado econômico de pico positivo, equivalente na moeda norte americana a US\$ 3.427.995,00. Em 1998, o cômputo entre as receitas e os custos na UCPEL foi de US\$ - 355.945,00 e nos anos que sucederam 1999 os resultados foram, respectivamente, de US\$ 2.476.272,00 (em 2000) e de US\$ 1.399.067,00 (em 2001). Essas variações servirão, posteriormente, para exemplificações de suma importância à consecução do presente estudo.

No entanto, deve-se observar que os resultados entre as receitas e os custos agrupam nessas *macro-rubricas* (receitas e custos) dois tipos de elementos (de mesma natureza) em cada um deles, ou seja, nas receitas o somatório da Receita Direta com a Receita Indireta e nos custos o somatório do Custo Direto com o Custo Indireto.

Tanto a Receita Direta (RD) como o Custo Direto (CD) referem-se, exclusivamente, a contabilidade das matrizes acadêmicas da Universidade (Escolas e Instituto Superior de Filosofia), isto é, vinculam-se à participação relativa dessas matrizes, especialmente pela venda de horas/aula e, conseqüentemente, as despesas específicas das Escolas e do Instituto com salários de professores, funcionários, materiais, laboratórios, livros e outros materiais. Já a Receita Indireta (RI) e o Custo Indireto (CI) associam-se a outras formas de arrecadação e despesas que a UCPEL mantém e são lançadas, indiretamente, na contabilidade por intermédio de rateio proporcional (em função da participação relativa das matrizes). Observe-se nas tabelas a seguir essas decomposições:

Escolas / Institutos	RD	RD/ T %	RI	RI/T %	RD + RI
Engenharia e Arquitetura	3.119.004,39	08,70%	538.608,19	08,92%	3.657.612,58
Informática	3.357.109,01	09,37%	549.889,17	09,11%	3.906.998,18
Psicologia	3.238.600,06	09,03%	554.546,65	09,18%	3.793.146,71
Medicina	6.455.034,50	18,03%	1.099.020,36	18,20%	7.554.054,86
Farmácia e Bioquímica	4.179.805,54	11,67%	706.922,90	11,71%	4.886.728,44
Educação	4.433.225,13	12,38%	738.962,44	12,24%	5.172.187,57
Serviço Social	1.015.466,97	02,84%	175.451,97	02,90%	1.190.918,94
Comunicação Social	2.843.270,65	07,94%	485.778,60	08,04%	3.329.049,25
Direito	3.771.687,91	10,53%	640.216,02	10,60%	4.411.903,93
C. Econômico-Empresariais	3.262.592,24	09,11%	532.115,97	08,81%	3.794.708,21
Instituto Superior de Filosofia	133.901,39	00,40%	16.814,15	00,29%	150.715,54
Totais (T) - em R\$	35.809.697,79	100,00%	6.038.326,42	100,00%	41.848.024,21

TABELA 13 – ANÁLISE DAS RECEITAS DA UCPel EM R\$ (1999).

Fonte: Compilação de UCPel (2002b) → US\$ 1,00 (Oficial) = R\$ 1,789 (Dez/1999).

Analisando-se a TABELA 13, pode-se concluir que, em 1999, a UCPel arrecadou de forma indireta US\$ 3.375.252,00. Essa receita, como foi descrita no Capítulo anterior, originou-se, por exemplo, de aluguéis de salas e quadras esportivas, vendas de produtos, juros, multas, inscrições, cursos de extensão, dentre outras fontes. Observe-se que esse valor, o qual representa a Receita Indireta (total) da Universidade, é, simplesmente, rateado na proporção da participação relativa das Receitas Diretas das Escolas.

Esse critério é utilizado da mesma forma em relação aos Custos Indiretos das Escolas. Note-se na tabela a seguir:

Escolas / Institutos	CD	CD/ T %	CI	CI/T %	CD + CI
Engenharia e Arquitetura	2.969.081,05	12,59%	1.536.716,29	12,67%	4.505.797,34
Informática	1.955.458,09	08,29%	987.971,93	08,14%	2.943.430,02
Psicologia	2.140.501,47	09,07%	1.108.944,73	09,14%	3.249.446,20
Medicina	4.832.042,38	20,48%	2.494.948,08	20,56%	7.326.990,46
Farmácia e Bioquímica	1.542.226,25	06,54%	796.444,56	06,56%	2.338.670,81
Educação	4.780.056,85	20,27%	2.456.534,08	20,26%	7.236.590,93
Serviço Social	939.259,41	03,98%	487.917,69	04,03%	1.427.177,10
Comunicação Social	1.187.847,39	05,04%	617.366,83	05,10%	1.805.214,22
Direito	1.234.111,94	05,23%	637.955,48	05,25%	1.872.067,42
C. Econômico-Empresariais	1.526.213,77	06,47%	756.666,47	06,24%	2.282.880,24
Instituto Superior de Filosofia	477.694,42	02,04%	249.381,80	02,05%	727.076,22
Totais (T) - em R\$	23.584.493,02	100,00%	12.130.847,94	100,00%	35.715.340,96

TABELA 14 – ANÁLISE DOS CUSTOS DA UCPEL EM R\$ (1999).

Fonte: Compilação de UCPEL (2002b) → US\$ 1,00 (Oficial) = R\$ 1,789 (Dez/1999).

Observe-se na TABELA 14 que, em 1999, o Custo Indireto (total) da UCPEL foi de US\$ 6.780.798,00 (R\$ 12.130.847,94) e esse montante equivaleu, aproximadamente, a 34% dos Custos da Universidade. Reitere-se que: em 1998, o CI foi de US\$ 9.619.764,00 (33,2% dos Custos); em 2000, o CI foi de US\$ 6.049.705,00 (32,5% dos Custos) e, em 2001, o CI foi de US\$ 6.307.852,00 (35,5% dos Custos da UCPEL).

Considerando-se o critério de rateio proporcional, deve-se admitir que, tanto a Receita Indireta (RI) como o Custo Indireto (CI) servem, apenas, para ratificar o desempenho econômico-financeiro das matrizes. Sendo assim, se por um lado o rateio

beneficia algumas Escolas, por outro lado acentua, especialmente pelo acréscimo do Custo Indireto (CI), o déficit de outras matrizes.

Esse fato, que para alguns dirigentes caracteriza-se como um “bônus” e para outros uma “injustiça”, não raro, é capaz de provocar reações de indignação entre os professores da Universidade. Observe-se algumas falas:

Eu não entendo esses números... Só sei que eles servem para empobrecer mais os pobres e enriquecer mais os ricos;

Esse rateio, na verdade, deveria ser colocado de cabeça para baixo;

Sobre a Receita Indireta não tenho nada a comentar... Mas, por favor! Alguém pode me explicar o que é Custo Indireto?

Alguns dirigentes da UCPel costumam responder a essa pergunta, exemplificando como principal elemento de Custo Indireto (CI) “as despesas da reitoria”. No entanto, deve-se admitir que nem só a Administração Superior compõe o CI da Universidade. Na realidade, pode-se comprovar que todas as despesas dos setores que não se vinculam, diretamente, às Escolas e ao Instituto Superior de Filosofia fazem parte dessa composição. Além da estrutura administrativa, as despesas financeiras, alguns repasses extraordinários para os órgãos auxiliares e creches, o pagamento de serviços de terceiros, as reclamatórias trabalhistas etc costumam acrescer o CI da Universidade.

No entanto, se o CI é um *mal necessário*, a UCPel, que não dispõe de outro financiamento externo significativo, necessita manter-se pela via de sua Receita Direta (RD), ou seja, pela venda de horas-aula para os alunos. Na realidade, considerando-se os valores inexpressivos originados por outras fontes (já mencionados), pode-se dizer que a Universidade sustenta-se pela venda de horas-aula para a graduação e é, justamente, na proporção dessa tomada de horas-aula pelos alunos (HCA) e no pagamento de horas-aula para os professores (HPP) que, de acordo com muitos dirigentes, “se constitui a interação acadêmico-administrativa na UCPel”.

Observe-se, Nesse sentido, que a dimensão acadêmica dispõe de total autonomia para dimensionar o volume das arrecadações. São as matrizes acadêmicas da UCPel (Escolas e Institutos) que definem, no âmbito de suas ações, os currículos e, conseqüentemente, o preço dos cursos aos alunos.

É verdade, também, que essas matrizes são influenciadas cada vez mais pelo MACRO e pelo MESO-ENTORNO, note-se, por exemplo, as imposições das Diretrizes Curriculares do MEC (www.mec.gov.br/sesu) sobre as Universidades. No entanto, nesse âmbito, mesmo que limitada pelos influxos externos, internamente, a dimensão acadêmica obtém ampla supremacia sobre a dimensão administrativa (econômico-financeira).

Nesse sentido, embora passíveis de aprovação pelo Conselho Universitário, onde se encontram representantes de ambas as dimensões (acadêmicas e administrativas), os currículos (quantidade de horas-aula que a Universidade vende aos alunos) são determinados pelas matrizes acadêmicas (Escolas e Institutos). Exemplos: *Curso de Administração – 3230 horas-aula; Curso de Arquitetura e Urbanismo – 4029 horas-aula; Curso de Direito – 3740 horas-aula; Curso de Medicina – 7684 horas-aula e assim sucessivamente (UCPel, 2002c, p. 27-107).*

Na realidade, o processo de transformação de um currículo em um produto viável a ser vendido e contabilizado pelo Sistema de Custos não é simples e se compõe de diversas etapas: em primeiro lugar, vale-se do organograma da Universidade, no qual as disciplinas são alocadas de acordo com suas raízes epistemológicas nas Escolas e nos Institutos; em segundo lugar, baseia-se em uma codificação capaz de garantir, além dessa primeira relação, a associação dos alunos aos cursos e os cursos às Escolas e aos Institutos; em terceiro lugar, submete-se a critérios pré-definidos como, por exemplo, o utilizado para lotar professores que lecionam disciplinas comuns a vários cursos; e, em quarto lugar, necessita equilibrar-se às dimensões acadêmicas e administrativas, isto é, o produto não pode ser “caro” a ponto dos alunos não conseguirem pagar e nem “barato” a ponto de não cobrir o seu Custo Direto (CD). Essa última prerrogativa relaciona-se,

sem dúvida, ao ritmo (número de semestres letivos) dimensionado por intermédio do *tempo mínimo de integralização curricular* dos cursos.

O tempo mínimo de integralização curricular, que também deve ser aprovado pelo Conselho Universitário, é, igualmente, variável – por exemplo: *Curso de Arquitetura e Urbanismo – 10 semestres letivos (SL); Curso de Ciência da Computação – 9 SL; Curso de Filosofia – 6 SL...* (UCPel, 2002c, p. 35-85). Note-se que a relação entre a carga horária total dos cursos e o tempo mínimo de integralização curricular determinará, ainda, as possibilidades dos alunos estudarem em um turno, em dois ou até mesmo nos três (manhã, tarde e noite).

O valor monetário das horas-aula a serem vendidas, também, não parece muito claro aos dirigentes. Note-se, por exemplo, no relato a seguir, uma dúvida que surge quase à unanimidade dos entrevistados:

Não sei como são estipulados os valores das horas-aula... Isso para mim é um mistério! Não entendo por que as disciplinas têm preços diferentes no meu curso? Em algumas Escolas os alunos pagam sempre a mesma coisa...

Observe-se na tabela a seguir a evolução dos valores das horas-aula vendidas:

Áreas/Período	97/01	98/01	99/01	00/01 \ 01/01	02/01
Direito, C.E. Emp. e S.Social	106,87 \ 102,86	114,14 \ 102,27	117,56 \ 97,24	132,76 \ 74,21	150,01 \ 64,66
Psicologia e Com. Social	139,81 \ 134,56	149,32 \ 133,79	153,80 \ 127,21	173,79 \ 97,14	196,25 \ 84,59
Educação – A	139,81 \ 134,56	149,32 \ 133,79	153,80 \ 127,21	173,79 \ 97,14	196,25 \ 84,59
Educação – B	106,99 \ 102,97	114,27 \ 102,39	117,70 \ 97,35	132,92 \ 74,30	150,19 \ 64,74
Educação – C	160,19 \ 154,18	171,08 \ 153,30	176,21 \ 145,75	199,00 \ 111,23	224,85 \ 96,92
Informática, Eng. e Arquitetura	155,25 \ 149,42	165,81 \ 148,57	170,78 \ 141,26	192,87 \ 107,80	217,92 \ 93,93
Farmácia e Bioquímica	160,19 \ 154,18	171,08 \ 153,30	176,21 \ 145,75	199,00 \ 111,23	224,85 \ 96,92
Institutos (C. Relig. e Filosofia)	106,87 \ 102,86	114,14 \ 102,27	117,56 \ 97,24	132,76 \ 74,21	150,01 \ 64,66
Medicina – A	214,16 \ 206,12	228,72 \ 204,95	235,58 \ 194,85	266,05 \ 148,71	300,61 \ 129,57
Medicina – B	204,27 \ 196,60	218,16 \ 195,48	224,70 \ 185,85	253,76 \ 141,84	286,72 \ 123,58
Medicina – C	160,19 \ 154,18	171,08 \ 153,30	176,21 \ 145,75	199,00 \ 111,23	224,85 \ 96,92

Medicina – D	175,91 \ 169,31	187,07 \ 167,62	193,51 \ 160,06	218,52 \ 122,15	246,92 \ 106,43
Medicina – E				219,67 \ 122,79	248,21 \ 106,98

TABELA 15 – Valores de HCA praticados na UCPel em R\$ e US\$ (1997/01 a 2002/01).

Fonte: Compilação de UCPel (2002c) → Valores de conversão R\$ \ US\$ obtidos em www.suma.com.br.

Repare-se na TABELA 15 como é confusa – mesmo – a estipulação dos valores monetários para as horas-aula na UCPel. Note-se que, embora as disciplinas sejam lotadas nas Escolas, existem variações entre os valores das horas-aula (determinantes dos preços das disciplinas) dentro de uma mesma Escola e coincidência de valores entre Escolas diferentes. Por um lado, como exemplo, note-se que nas Escolas de Educação e Medicina, existem, 03 (três) e 05 (cinco) variações, respectivamente, correspondentes a Educação – A (Biologia), Educação – B (Pedagogia, Estatística, Estudos Sociais, Física, Matemática, Letras e Ecologia), Educação – C (Química), Medicina – A (Cirurgia), Medicina – B (Materno Infantil), Medicina – C (Medicina Interna e Morfologia), Medicina – D (Medicina Preventiva), Medicina – E (Internato). Por outro lado, atente-se, que as disciplinas das Escolas de Direito, Ciências Econômico-Empresariais, Serviço Social e dos Institutos (com matrizes acadêmicas distintas) são compostas de horas-aula de mesmo valor.

O critério de estipulação desses valores, que de acordo com os dirigentes mais antigos, “coincide com outros organogramas da UCPel” (nos quais as disciplinas eram lotadas por departamentos), realmente, configura o Sistema atual ilegível para muitos. Tome-se, por exemplo, a seguir um comprovante de matrícula hipotético:

CURSO “X” – SEMESTRE “Y” (C/ VALORES DE 2002/1 – APROVADOS EM DEZEMBRO DE 2001)	
AB	Disciplina 1 (2 horas-aula da área dos Institutos – Cultura Religiosa) → (2 x 150,01) → R\$ 300,02
BC	Disciplina 2 (4 horas-aula da área dos Institutos – Filosofia) → (4 x 150,01) → R\$ 600,04
CD	Disciplina 3 (2 horas-aula da área de Educação – B) → (2 x 150,19) → R\$ 300,38
DE	Disciplina 4 (4 horas-aula da área de Informática) → (4 x 217,92) → R\$ 871,68
EF	Disciplina 5 (4 horas-aula da área de Direito) → (4 x 150,01) → R\$ 600,04
FG	Disciplina 6 (4 horas/aula da área de Psicologia) → (4 x 196,25) → R\$ 785,00
<hr/>	
Totais: 20 horas-aula semestrais → valor: R\$ 3.457,16 ⇔ US\$ 1.490,15	

➤ Atente-se que os códigos AB, BC, CD etc associam as disciplinas às matrizes (Escolas e Institutos).

FIGURA 3 – Comprovante de Matrícula hipotético.

A FIGURA 3 demonstra, na prática, como os alunos formalizam a compra de horas-aula da Universidade. Entretanto, observe-se como para os dirigentes, especialmente para os diretores, torna-se muitas vezes complexo mensurar a Receita Direta (RD) e o Custo Direto (CD) de suas Escolas e/ou Institutos.

A Receita Direta (RD) de cada matriz é calculada, justamente, quando é feita a associação do aluno matriculado (comprador das horas-aula) a um determinado curso, o qual, por sua vez, encontra-se contido em uma Escola. Sendo assim, por intermédio do exemplo anterior, deve-se admitir que será creditado no Curso “X” e, em consequência na matriz de arrecadação (Escola e/ou Instituto) onde o Curso “X” está contido, o valor total da RD, ou seja, R\$ 3.417,16.

De modo semelhante, o Sistema associa aos cursos os seus Custos Diretos (CD). Todas as despesas (compras de material permanente e de consumo, manutenção de equipamentos, cópias etc), que são efetivadas por pessoal lotado nas Escolas e Institutos, são debitadas como CD nas matrizes. Nesse ponto, há uma compreensão unânime dos dirigentes. Entretanto, o rateio do CD, que muitos professores conceituam como “o rateio das folhas de chamada”, constitui-se em outro “enigma”, assim como disse uma professora/dirigente.

Na realidade, a partir da *folha de chamada*, ou seja, da listagem dos alunos que, efetivamente, se encontram matriculados em uma disciplina, o Sistema de Custos é capaz de associar, além da RD dos cursos, também o CD. Nesse caso existem, pelo menos, três situações distintas: uma primeira, quando o professor e a disciplina pertencem ao mesmo curso; uma segunda, quando o professor é lotado na Escola na qual a disciplina está associada, mas os alunos são de curso(s) de outra(s) Escola(s); e, uma terceira, quando o professor encontra-se vinculado a mais de um curso, muitas vezes, de Escolas e/ou Institutos diferentes.

Na primeira situação, ou seja, quando o professor, a disciplina e o curso estão contidos na mesma matriz, pode-se atribuir, até mesmo, simplicidade à compreensão do Sistema. Entretanto, na segunda e terceira situações descritas deve-se admitir que o critério de rateio do CD não pode ser simplificado e nem, facilmente, compreendido. Nesses casos, de acordo os analistas do SC, “o Sistema credita a RD no curso de origem e rateia, proporcionalmente, o CD entre as outras matrizes envolvidas”. Observe-se, também, que o Custo Direto (CD), neste ponto, refere-se, exclusivamente, a folha de pagamento dos professores e, conseqüentemente, passa a incorporar outras variáveis como, por exemplo, o Quadro de Carreira e a Legislação Trabalhista.

Observe-se, a seguir, um outro exemplo que, de certa forma, incorpora esses níveis de complexidade:

PROFESSOR “X” / DISCIPLINA “Y” / CURSO “Z”
10 alunos matriculados do Curso “A”
10 alunos matriculados do Curso “B”
10 alunos matriculados do Curso “C”

FIGURA 4 – Ata de Frequência hipotética.

Admita-se, por hipótese, que esse Professor “X”, o qual necessariamente pertence à matriz acadêmica em que a Disciplina “Y” está contida, represente, entre salários e leis sociais, uma despesa semestral de R\$ 1.500,00 para a Universidade. Nesse caso, de acordo com os critérios de rateio pré-estabelecidos pelo Sistema de Custos, seria creditado como Receita Direta (RD) do Curso “Z” o total arrecadado pela disciplina e debitado 1/3 do Custo Direto (CD), ou seja, R\$ 500,00, respectivamente, nos cursos “A”, “B” e “C”.

No entanto, essas situações específicas parecem representar apenas exceções na UCPel. De acordo com os especialistas (analistas do SC), “existem inúmeras evidências que comprovam a adequação do SC para a predominância das ocorrências”, isto é, para as situações nas quais os professores, as disciplinas e os cursos pertencem a mesma

matriz acadêmica. Essa constatação, inclusive, aparece nos relatos de alguns dirigentes. Observe-se:

Uma vantagem que levamos é o fato de quase todos os nossos professores pertencerem a Escola... Esse fato facilita a administração.

Se a maioria das disciplinas não fosse nossa, não seria possível falarmos em projeto pedagógico.

As exceções ocorrem especialmente no caso de 03 (três) disciplinas de Cultura Religiosa e 01 (uma) de Filosofia, as quais são obrigatórias para todos os currículos da Universidade e, ainda, quando alguns cursos privilegiam disciplinas básicas como Português, Matemática, Informática etc em suas grades curriculares. Nesses casos, alguns dirigentes costumam dizer que os cursos “perdem identidade”.

No entanto, o Custo Direto (CD) relativo ao pagamento de horas-aula aos professores não se constitui, somente, de despesas relacionadas à sala de aula na graduação. Na realidade, essa constatação, que parece ser inerente às IES organizadas academicamente como universidades, caracteriza-se, sobretudo, por outras atividades docentes que, além da graduação, devem abranger pesquisa, extensão e orientações. Essas atividades, também, são codificadas e constituem o plano de trabalho dos professores, isto é, a matéria-prima da folha de pagamento docente. Na seqüência a seguir apresentam-se algumas de suas descrições com as respectivas codificações: docência na graduação (cód. 10); orientação de estágios (cód. 14); horas de preparação (cód. 20); produção científica (cód. 30); atividades de extensão (cód. 41); direção de escola (cód. 50) coordenações (cód. 52); capacitação (cód. 60). Nesse sentido, como ilustração, observe-se a seguir como se configura um Plano de Atividades Docente:

PROFESSOR “X” – SEMESTRE “Y”	
10 – GH Disciplina 1 _____	04 horas-aula
10 – HD Disciplina 2 _____	04 horas-aula
10 – GG Disciplina 3 _____	04 horas-aula
20 – Preparação _____	02 horas-aula
14 – Orientações _____	06 horas-aula
30 – Produção Científica _____	20 horas-aula

Total: _____ 40 horas-aula (semanais).

FIGURA 5 – Plano de Atividades hipotético.

Desse modo e de acordo com o enquadramento dos professores no Quadro de Carreira do Pessoal Docente (UCPel, 1999c), os planos de atividades podem ser, no mínimo, de 03 (três) horas-aula e, no máximo, de 40 (quarenta) horas-aula. Existe uma tendência nas universidades privadas, especialmente confessionais, para que o regime de trabalho dos professores seja fixado. Entretanto, devido à complexidade na obtenção de um ponto de equilíbrio geral entre as receitas e os custos, as IES confessionais procuram garantir esse tipo de prerrogativa, somente, aos doutores.

De qualquer forma, assim como se procedeu em relação às horas-aula compradas pelos alunos (HCA), torna-se oportuno, neste ponto do estudo, demonstrar a tabela relativa às horas pagas aos professores (HPP).

Observe-se a seguir:

Enquadramento / Nível	01	02	04	04
Professor Titular	23,98 \ 10,33	-	-	-
Professor Adjunto	19,97 \ 8,60	20,56 \ 8,86	21,19 \ 9,13	21,82 \ 9,40
Professor Assistente	16,62 \ 7,16	17,10 \ 7,37	17,63 \ 7,60	18,17 \ 7,83
Professor Auxiliar	13,82 \ 5,96	14,28 \ 6,15	14,67 \ 6,32	15,11 \ 6,51
Prof. Auxiliar de Ensino	11,84 \ 5,10	-	-	-

TABELA 16 – Valores de HPP praticados na UCPel em R\$ e US\$ (2002).
Fonte: Compilação de UCPel (2002b) → US\$ 1,00 (Oficial) = R\$ 2,32 (Dez/2001).

De acordo com a TABELA 16, pode-se concluir que existe uma perspectiva de progressão salarial entre os professores da UCPel que varia na ordem de 4% (na horizontal) e 10% (na vertical). Essa progressão, desde que o docente pertença ao

Quadro de Carreira (enquadre-se, no mínimo, como *Professor Auxiliar*), ocorre a cada 02 (dois) anos.

Além dessa perspectiva de progressão salarial por tempo de serviço, a qual também são incorporados anuênios, existem, ainda, os incentivos financeiros por titulação, que são, respectivamente, 10% destinados aos mestres e, cumulativamente, mais 5% aos doutores.

Essas variações, sem dúvida, fazem com que se configure, assim como nos valores das horas-aula compradas pelos alunos (HCA), uma significativa diferenciação entre as horas-aula pagas aos professores (HPP). Reitere-se, de acordo com a TABELA 16 e as demais perspectivas de progressões salariais descritas que, dependendo do enquadramento, as 40 horas-aula recebidas por um docente antigo e titulado poderão representar, em valores monetários, mais do que o triplo das 40 horas-aula percebidas por outro professor vinculado há menos tempo na Universidade.

Nesse sentido, a partir da descrição desses elementos apresentados, a seguir propõe-se analisar as relações que, efetivamente, parecem configurar a concepção administrativa da UCPel.

4.2.2 A Simplificação das Relações

A partir da explicação-compreensão do conjunto de elementos (subsistemas) que compõem o Sistema de Custos (SC), torna-se possível, finalmente, apresentar e analisar, na prática, as principais simplificações que tendem a reduzir a administração da UCPel a uma gestão contábil. Reitere-se que, desta feita, considerando-se o teor das entrevistas, essa concepção administrativa caracteriza-se, sobretudo, pelas noções de racionalidade mencionadas no presente estudo: *ordem, determinismo, objetividade, causalidade e controle*.

Essa constatação, mais do que a ausência de uma *filosofia formal* sobre Administração, como diz Luckesi (1994), revela uma postura simplificadora, típica do paradigma da racionalidade entre os administradores. Observe-se alguns relatos:

É evidente que, hoje, o SC está mais evoluído... Afinal, esse Sistema traduz o comportamento da Universidade ao longo de muitos anos;

O SC nada mais é do que a medição do planejamento;

O que precisamos é de objetividade! Sendo objetivos, seremos determinados e manteremos o controle;

De vez em quando, precisamos colocar a casa em ordem...

Note-se que, subjacente às falas, existe uma constância, tanto no sentido sintático como no semântico, especialmente, em relação à estabilidade e/ou à regularidade do sistema acadêmico-administrativo. O “bom administrador” nesse espectro, sem dúvida, é aquele que tem a “situação na mão”, consegue “prever com exatidão os fenômenos”, torna-se “capaz de deduzir causalidades” e, acima de tudo, “racionalizar e compreender o algoritmo codificado em um Sistema de Custos”.

Nesta perspectiva, a primeira simplificação, cuja explicação e parte da compreensão encontram-se contidas no Capítulo 3 do presente estudo, se refere à possibilidade de mensuração e/ou controle do desempenho geral da Universidade associar-se, principalmente, com a relação entre as horas-aula compradas pelos alunos (HCC) e as horas-aula pagas aos professores (HPP).

Na realidade, considerando-se a forma predominante de financiamento da UCPel, sem dúvida, pode-se supor que o volume de horas-aula compradas pelos alunos (HCA) relaciona-se com exatidão à Receita Direta (RD) da Universidade. Observe-se, a seguir, de acordo com o SC, como essa premissa é verdadeira:

Escolas	JAN – DEZ (1999)
Informática	97,20 %
Psicologia	99,68 %
Medicina	99,99 %
Farmácia e Bioquímica	98,95 %
Serviço Social	99,79 %
Direito	99,87 %

TABELA 17 – PERCENTUAIS DE RD ORIGINADOS POR HCA.

Fonte: Compilação de UCPel (2002b).

Note-se que, embora não se possa mensurar na tabela anterior as repercussões econômico-financeiras, se deve admitir, por exemplo, que: 97,20% da RD da Escola de Informática provêm das horas-aula compradas pelos alunos dos cursos de Informática; 99,68% da RD da Escola de Psicologia provêm das horas-aula compradas pelos alunos do Curso de Psicologia e assim sucessivamente.

De forma idêntica, entretanto com menor precisão, pode-se supor que o volume de horas-aula pagas aos professores (HPP) relaciona-se à rubrica de maior significado entre os elementos de despesa que compõem o Custo Direto (CD) da Universidade. Observe-se, a seguir, alguns exemplos:

Escolas	HPP	OUTRAS DESPESAS
Informática	77,51 %	22,49 %
Psicologia	67,71 %	32,29 %
Medicina	89,06 %	10,94 %
Farmácia e Bioquímica	73,31 %	26,69 %
Direito	85,81 %	14,19 %

Ratifica-se, neste caso, que a rubrica OUTRAS DESPESAS corresponde ao resultado da diferença entre o CD total e o número de HPP em cada Matriz.

TABELA 18 – PERCENTUAIS DE CD POR ELEMENTOS DE DESPESA (1999).

Fonte: Compilação de UCPel (2002b).

Nesse sentido, as demais simplificações, que se relacionam de forma direta à expressão HCA/HPP, mantêm a mesma lógica cartesiana desse algoritmo, ou seja, subentendem que “colocar a casa em ordem”, significa reduzir as despesas, especialmente, o volume das horas-aula pagas aos professores (HPP) em outras atividades (pesquisa, extensão, capacitação etc).

Questionados sobre mais essa noção de racionalidade, os dirigentes revelam, talvez, com maior nitidez os seus *bloqueios* em relação aos desafios que se afastam do controle. Observe-se a seguir:

Como não podemos controlar o número de horas-aula tomadas pelos alunos, o jeito é apostar na probabilidade;

A situação está ficando cada vez mais difícil... A Universidade está muito cara e os alunos já não podem mais pagar!

Precisamos aumentar a receita e reduzir os custos. Essa é a questão de ordem!

E se o planejamento estourar? O que faremos?

A Universidade mudou muito de uns anos para cá. Antigamente tínhamos, somente, horistas. Hoje temos que garantir a pós-graduação e, ainda, 40 horas-aula quase que para todos;

Devemos administrar aquilo que podemos. Têm coisas que são incontroláveis... Ainda mais em uma universidade, onde cada um “puxa a corda” para um lado.

De certa forma, pode-se dizer que a concepção subjacente dos entrevistados, além das noções de lógica inerentes à expressão HCA/HPP, remete ao conhecimento e/ou comprometimento de quase todos os administradores sobre um outro documento (analisado e aprovado por eles no Conselho Universitário), isto é, o planejamento das receitas e dos custos da Universidade.

Essa previsão e/ou orçamento, que se apresenta na forma de uma planilha de custos projetada para um determinado exercício, baseia-se, sobretudo, na constância, na estabilidade, na regularidade e na repetição das receitas e dos custos ao longo dos anos. Na realidade, parece surgir, intrinsecamente a essa perspectiva, um novo atributo aos administradores, isto é, “a habilidade de realizar tudo aquilo que está previsto”.

Observe-se nas tabelas a seguir como foram planejadas e aprovadas, por exemplo no final de 1998, as receitas e as despesas para o exercício de 1999 na UCPel:

→ Discriminação de Custos (DC)	VALORES (R\$ \ US\$)	DC/TOTAL %
DESPESAS DE PESSOAL ADMINISTRATIVO	4.452.854,24 \ 3.683.089,00	12,22 %
Despesas de Pessoal Docente	16.597.804,24 \ 13.728.539,00	45,56 %
Férias e Encargos Sociais	2.482.713,58 \ 2.053.526,00	06,82 %
→ Total 01	23.533.372,06 \ 19.465.154,00	64,60 %
Despesas Diversas	9.551.059,13 \ 7.899.966,00	26,50 %
Bolsas (Licenciatura)	1.249.411,44 \ 1.033.425,00	03,43 %
Bolsas (Filantrópicas)	1.054.577,40 \ 872.272,00	02,89 %
Depreciação	1.040.087,04 \ 860.287,00	02,58 %
→ Total 02	12.895.135,01 \ 10.665.950,00	35,40 %
→ Total 01 + Total 02	36.428.507,07 \ 30.131.104,00	100,00 %

TABELA 19 – PROJEÇÃO DE CUSTOS PARA 1999 (R\$ \ US\$).

Fonte: Compilação de UCPel (1998a) → US\$ 1,00 (Oficial) = R\$ 1,209 (Dez/1998).

→ Discriminação de Receitas (DR)	VALORES (R\$ \ US\$)	DR/TOTAL %
PARCELAS DE ALUNOS (HCA)	25.943.844,00 \ 21.458.928,00	82,84 %
Crédito Educativo Federal	4.982.182,68 \ 4.120.912,00	16,11 %

→ Total 01	30.926.026,68 \ 25.579.840,00	98,95 %
Outras Receitas	2.092.576,00 \ 1.730.832,00	06,55 %
→ TOTAL 02	2.092.576,00 \ 1.730.832,00	06,68 %
Descontos	154.630,08 \ 127.899,00	00,50 %
Cancelamentos e Evasões	1.546.301,28 \ 1.278.992,00	05,00 %
→ Total 03	1.700.931,36 \ 1.406.891,00	05,50 %
→ Total 01 + Total 02 - Total 03	31.317.671,32 \ 25.903.781,00	100,00 %

TABELA 20 – PROJEÇÃO DE RECEITAS PARA 1999 (R\$ \ US\$).

Fonte: Compilação de UCPEL (1998a) → US\$ 1,00 (Oficial) = R\$ 1,209 (Dez/1998).

Embora a gerência administrativa tenha encaminhado essa planilha (compilada nas tabelas anteriores) com uma previsão de 16,32% de defasagem entre as despesas e as receitas no final de 1998, o Conselho Universitário aprovou um reajuste de, somente, 3% para 1999, ou seja, uma expectativa de acréscimo na RD em torno de US\$ 660 mil. Reitere-se que, apesar desse resíduo, o resultado econômico de 1999 terminou em US\$ 3.427.995,00 (+).

Essa constatação serve para comprovar que os critérios de exatidão do planejamento entre as despesas e as receitas centram-se, não resta dúvida, somente nas despesas, isto é, no Custo Direto (CD) e no Custo Indireto (CI). Observe-se na tabela abaixo esse fato:

Receitas e Custos	PREVISTO (1998)	REALIZADO (1999)
Custo Direto (CD)	23.533.372,06 \ 19.465.154,72	23.584.493,02 \ 13.183.059,26
Custo Indireto (CI)	12.895.135,01 \ 10.665.951,21	12.130.847,94 \ 6.780.798,17
Receita Direta (RD)	30.926.026,68 \ 25.579.840,10	35.809.697,79 \ 20.016.600,22
Receita Indireta (RI)	2.092.576,00 \ 1.730.832,10	6.038.326,42 \ 3.375.252,33

TABELA 21 – COMPARAÇÃO ENTRE O PREVISTO E O REALIZADO (R\$ \ US\$).

Fonte: UCPel (1998a) e UCPel (2002b) → R\$/US\$ = 1,029 (Dez/98) e R\$/US\$ = 1,789 (Dez/99).

Enquanto entre os custos previstos e realizados nota-se uma margem de erro, no máximo de 5%, entre as receitas obtêm-se as minorações de R\$ 4.883.671,11 (relativa a RD) e de R\$ 3.945.750,42 (relativa a RI).

Questionados, mesmo com certa indignação a respeito dessa imprecisão entre a receita prevista e a realizada, os dirigentes responsáveis pelo planejamento foram unânimes em afirmar o que segue:

O planejamento dos custos é calculado por intermédio de índices muito mais precisos como, por exemplo, o dissídio, a inflação etc. Quanto às receitas, o que podemos fazer? Resta-nos trabalhar com a série histórica e, além disso, com uma boa margem de segurança.

Esse relato, de certa forma, corrobora por si só o conjunto das simplificações (principal tema deste item do estudo). Observe-se na tabela a seguir, como a previsão das receitas foi mesmo estipulada, baseando-se no exercício de 1998:

Receitas	VALORES
Receita Direta (RD)	32.392.285,47 \ 26.792.626,53
Receita Indireta (RI)	2.183.429,57 \ 1.805.979,79

TABELA 22 – RECEITAS DE 1998 (R\$ \ US\$).

Fonte: Compilação de UCPel (2002b) → R\$/US\$ = 1,029 (Dez/98).

Na realidade, considerando-se esses aspectos contábeis, pode-se dizer que a UCPel planeja as suas ações, baseando-se, exclusivamente, nos custos. Ratifique-se, no entanto, que o planejamento econômico-financeiro é protagonizado pela gerência administrativa e o maior percentual das despesas, ou seja, o volume de HPP é dimensionado pela gerência acadêmica, especialmente por intermédio da distribuição de atividades entre os professores.

Essa situação, que para muitos gera uma “tensão” entre as gerências, provoca, como disse um protagonista do processo “um empurra-empurra” entre o acadêmico e o administrativo. Observe-se, a seguir, por um lado a fala de um diretor:

Com esse orçamento apertado, não sobra nada para investimentos em laboratórios e bibliotecas... Sem falar em auxílios para viagens e diárias.

Por outro lado, vale a pena destacar a opinião de um ex-pró-reitor administrativo:

Também! Eles gastam todo o dinheiro da Universidade com a folha de pagamento... Por que não nos ajudam a economizar? O negócio sempre termina assim... Temos que interferir lá dentro das Escolas, cortando as horas dos professores.

Por fim, observe-se que de rubricas do tipo Outras Receitas e Despesas Diversas não se espera – mesmo – precisão. Torna-se difícil prever, com exatidão, quanto a Universidade vai arrecadar com taxas de requerimentos, com aluguéis de salas e etc ou, ainda, qual a quantia exata necessária a ser paga a título de reclusórias trabalhistas e para outros imprevistos.

No entanto, em relação à evasão e à retenção, nota-se que existe quase uma unanimidade entre os administradores. “A questão é financeira”, diz um deles. “Os alunos trancam e se evadem, porque não podem pagar a Universidade”, afirma outro. Observe-se que na planilha de custos houve uma previsão em torno de 5% na redução da receita a título de cancelamentos e evasões. Questionados sobre esse índice de 5%, os protagonistas do planejamento são unânimes em afirmar: “Sempre foi assim... Esse índice representa a média de muitos anos”.

4.2.3 As Relações Não-Simplificáveis

Embora se possa atribuir grande parte das simplificações entre os subsistemas da UCPel à lógica contábil dos algoritmos contidos no Sistema de Custos (SC), deve-se admitir outros critérios de análise capazes de aprimorar a mensuração desses influxos.

Nesse sentido, parece oportuno que se analise com maior profundidade, inicialmente, as generalizações possíveis entre as expressões HCA/HPP e RD/CD, ou seja, os elementos de regulação do metassistema e, por fim, a evasão e a retenção, isto é, as relações que provocam desordem nas simplificações contábeis e também acadêmicas.

Algumas dessas relações já foram analisadas ao longo do trabalho. Reitere-se, por exemplo, a TABELA 8 e os GRÁFICOS 1 e 2. No entanto, parece interessante que se ratifique, neste ponto, a complexidade dessas influências no nível das matrizes. Observe-se a seguir:

Escolas / Institutos	CÓD.	HCA	HPP	HCA/ HPP	RD/CD
Engenharia e Arquitetura	EEA	17.408	3.276	5,31	1,05
Informática	ESIN	18.424	2.386	7,72	1,72
Psicologia	EPSI	20.664	2.362	8,75	1,51
Medicina	EMED	35.229	4.053	8,69	1,34
Farmácia e Bioquímica	EFB	24.113	1.768	13,64	2,71
Educação	EEDU	27.773	4.606	6,03	0,93
Serviço Social	ESS	6.215	900	6,90	1,08
Comunicação Social	ECS	18.555	1.167	15,89	2,39
Direito	EDIR	30.667	1.257	24,39	3,05
C. Econômico-Empresariais	ECEE	24.668	1.766	13,97	2,14
Instituto Superior de Filosofia	ISFIL	1.048	620	1,69	0,28

TABELA 23 – RELAÇÕES HCA/HPP x RD/CD (1999).

Fonte: Compilação de UCPel (2002b).

Reitere-se que os resultados obtidos por intermédio dessas relações são de naturezas distintas. O primeiro (HCA/HPP) associa-se à relação entre quantidades de horas-aula e o segundo (RD/CD) entre valores monetários. Observe-se, também, que ambas as relações são determinadas por variáveis, igualmente, diferenciadas.

Nesse sentido, objetivando demonstrar, então, a irregularidade intrínseca a essas relações e, também, a diversidade entre elas, torna-se relevante que se complemente o cômputo proposto na TABELA 23 com uma série composta de mais 03 (três) anos letivos, capaz de comprovar a impossibilidade das simplificações, em primeiro lugar, da relação HCA/HPP e, em segundo lugar, da relação RD/CD. Observe-se a seguir:

CÓD	1998			1999	2000			2001		
	HCA	HPP	HCA/HPP	HCA/HPP	HCA	HPP	HCA/HPP	HCA	HPP	HCA/HPP
EEA	19.112	3.416	5,59	5,31	15.767	3.169	4,97	15.642	3.033	5,16
ESIN	20.240	2.546	7,95	7,72	15.388	2.275	6,76	13.627	1.955	6,97
EPSI	21.115	2.288	9,23	8,75	18.853	2.448	7,70	17.285	2.553	6,77
EMED	36.349	4.151	8,76	8,69	33.844	4.448	7,61	35.634	4.153	8,58
EFB	23.155	1.586	14,60	13,64	24.077	1.735	13,87	22.556	1.830	12,33
EEDU	29.764	5.206	5,72	6,03	24.779	4.770	5,19	23.236	4.527	5,13
ESS	5.311	975	5,45	6,90	5.243	1.003	5,23	4.826	1.060	4,55
ECS	17.850	969	18,42	15,89	17.203	1.221	14,09	17.696	1.310	13,50
EDIR	28.713	1.178	24,37	24,39	37.697	1.467	25,70	41.931	1.969	21,30
ECEE	23.500	1.869	12,57	13,97	23.525	1.426	16,50	24.490	1.337	18,32
ISFIL	902	510	1,77	1,69	805	535	1,50	1.299	525	2,47

TABELA 24 – Complementação das Relações HCA/HPP (1998, 1999, 2000 e 2001).
Fonte: Compilação de UCPel (2002b).

A TABELA 24, também, pode ser representada graficamente. Observe-se a seguir a evolução das relações HCA/HCP das matrizes de 1998 a 2001 por intermédio de colunas agrupadas:

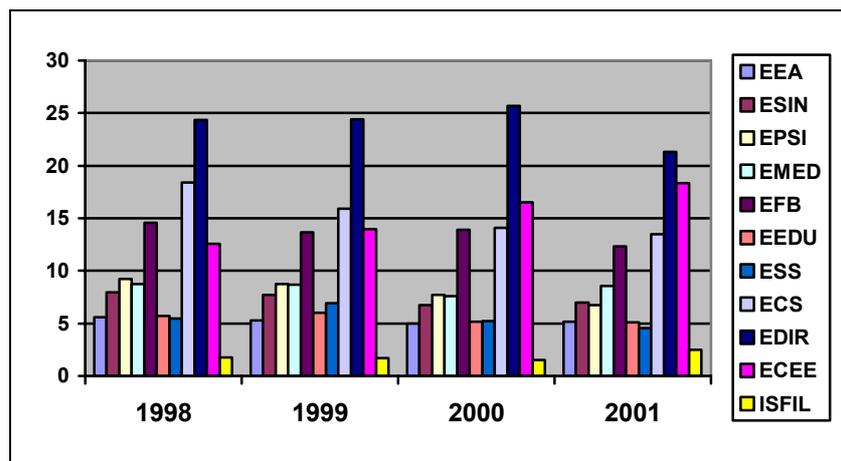


GRÁFICO 3 – Relações HCA/HPP (1998 – 2001).

De forma análoga à análise das relações HCA/HPP, pode-se, inicialmente, propor o cômputo das relações RD/CD. Observe-se a seguir:

CÓD	1998			1999	2000			2001		
	RD	CD	RD/CD	RD/CD	RD	CD	RD/CD	RD	CD	RD/CD
EEA	2.976.357,09	2.794.525,01	1,06	1,05	2.910.212,84	3.111.835,53	0,94	2.804.089,81	3.232.439,48	0,87
ESIN	3.373.692,28	2.109.507,88	1,60	1,72	2.767.839,50	2.037.485,40	1,36	2.526.604,85	2.159.179,67	1,17
EPSI	2.980.554,67	2.137.395,77	1,39	1,51	3.129.783,71	2.400.226,39	1,30	3.033.837,04	2.651.926,13	1,14
EMED	5.934.146,36	5.298.315,93	1,12	1,34	6.362.945,38	4.149.606,69	1,53	5.978.827,21	4.475.309,14	1,34
EFB	3.671.185,04	1.375.601,39	2,67	2,71	4.427.856,90	1.880.558,78	2,35	4.129.306,34	1.897.358,30	2,18
EEDU	4.064.074,66	4.609.506,69	0,88	0,93	3.961.585,92	5.113.306,12	0,77	4.160.089,63	5.318.378,95	0,78
ESS	712.153,98	873.890,25	0,81	1,08	922.855,39	1.059.693,98	0,87	905.428,50	1.140.371,03	0,79
ECS	2.512.672,73	963.740,28	2,61	2,39	2.798.955,21	1.451.496,38	1,93	2.950.828,77	1.633.648,97	1,81
EDIR	3.186.865,89	1.107.631,24	2,88	3,05	4.855.695,48	1.487.675,99	3,26	5.423.418,90	1.989.048,05	2,73
ECEE	2.840.856,25	1.506.228,18	1,89	2,14	3.255.865,69	1.364.332,90	2,39	3.412.825,91	1.487.218,04	2,29
ISFIL	139.564,50	473.580,02	0,29	0,28	106.850,01	455.323,38	0,23	172.966,31	518.302,91	0,33

TABELA 25 – Complementação das Relações RD/CD (1998, 1999, 2000 e 2001).
Fonte: Compilação de UCPel (2002b).

Posteriormente, pode-se, também, representar graficamente as relações RD/CD. Observe-se abaixo:

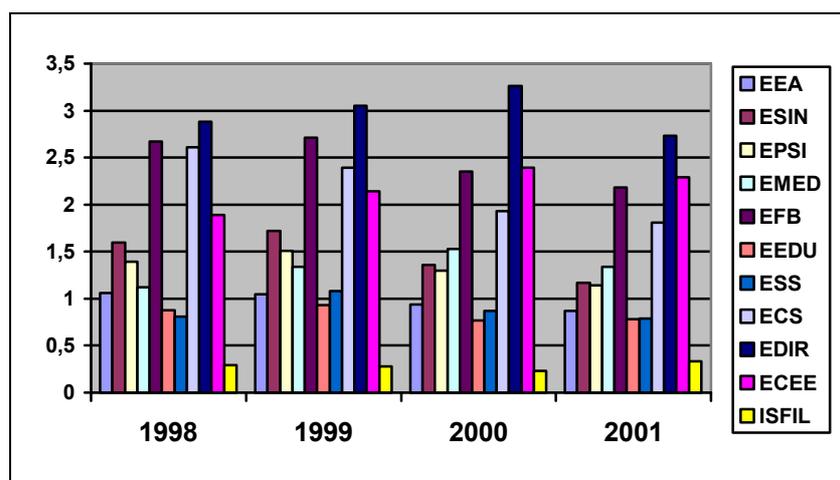


GRÁFICO 4 - Relações RD/CD (1998 - 2001).

Na realidade, o cômputo proposto na TABELA 23, as suas complementações (TABELAS 24 e 25) e os GRÁFICOS 3 e 4 apresentados demonstram que tanto a relação HCA/HPP como a relação RD/CD associam-se, diretamente, à participação relativa das matrizes no contexto geral da Universidade. Do ponto de vista quantitativo, servem para ratificar os principais pressupostos contábeis do Sistema de Custos (SC). No entanto, do ponto de vista qualitativo, servem para comprovar o grau de complexidade de *stricto sensu* acadêmico que se vincula, mais uma vez, ao nível das carreiras.

Observe-se que na Escola de Direito (EDIR), por exemplo, localizam-se os “limites superiores” das relações (HCA/HPP = 25,70 e RD/CD = 3,26) e no Instituto de Filosofia (ISFIL) os “limites inferiores” (HCA/HPP = 1,50 e RD/CD = 0,23). No entanto, reitere-se que somadas as participações relativas dessas matrizes, o percentual de suas influências não ultrapassa, respectivamente, a 11% das receitas e 8% dos custos totais da Universidade (vide TABELA 12).

Especificamente a Escola de Medicina, que possui a maior participação relativa, ou seja, arrecada cerca de 20% das receitas e, concomitantemente, é responsável por 21% dos custos totais da Universidade, mantém, em média, tanto a relação HCA/HPP como a RD/CD até certo ponto distantes dos limites. Observe-se: HCA/HPP = 8,41 e RD/CD = 1,33.

Entretanto, mesmo considerando-se essa diversidade no nível das matrizes, torna-se extremamente complexa qualquer tentativa de simplificação dessas relações. Por um lado, devido à missão e à organização da Universidade, que necessita manter a pluralidade do conhecimento, mesmo a partir de algumas matrizes deficitárias e, por outro lado, tendo em vista alguns aspectos até mesmo paradoxais entre o “financeiro” e o “pedagógico” como, por exemplo, a coincidência dos “picos” das relações com alguns indicadores de baixa qualidade, sobretudo, da avaliação externa.

De qualquer forma, a perspectiva de controlar o planejamento e a execução das ações acadêmico-administrativas por intermédio das relações HCA/HPP ou mesmo RD/CD, tanto no geral (no nível da instituição) como no específico (no nível das matrizes) parece exigir extrema cautela.

Outra relação não-simplificável que se pretende analisar com maior profundidade diz respeito aos fenômenos da evasão e da retenção. Nesse sentido, torna-se oportuno reconfigurar uma tabela, contendo as gerações de alunos que ingressaram na UCPel, pelo menos, desde a implantação das escolas (em 1994) até uma data em que as taxas de evasão e retenção sejam mínimas. Com esse objetivo tomar-se-á como exemplo um relatório contendo a dinâmica das gerações de alunos da Escola de Informática, findados os períodos de formatura, ingresso e matrícula no 1º semestre de 2002. Observe-se a seguir:

Sem / Nº	Total	Form.	Matric.	Tranc.	Desist.	Transf.	Aband.
1994/01	100	35	01	21	12	09	22
1994/02	56	23	04	09	06	02	12
1995/01	130	44	13	23	12	13	25
1995/02	87	41	07	10	04	11	14
1996/01	120	56	14	17	13	07	13
1996/02	73	18	12	13	02	12	16
1997/01	86	23	15	23	04	09	12
1997/02	78	20	13	14	06	02	22
1998/01	77	01	39	11	10	03	13
1998/02	54	00	21	13	09	03	08
1999/01	89	00	43	20	14	03	09
1999/02	18	00	07	04	03	00	04
2000/01	60	01	29	16	04	01	09
2000/01	24	00	15	04	02	01	02

2001/01	76	00	49	09	12	02	04
2001/02	27	00	18	04	02	00	03
2002/01	89	00	75	01	13	00	00
Totais	1237	259	375	212	128	78	185

TABELA 26 – Diplomação, Evasão e Retenção na ESIN (dinâmica das gerações).
Fonte: UCPel (2002a).

Analisando-se os dados contidos na TABELA 26, pode-se ratificar, inicialmente, o caráter eminentemente empírico subjacente ao cômputo das taxas de diplomação (TD), evasão (TE) e retenção (TR), as quais foram calculadas pelo critério sugerido pelo MEC/SESU (1997) na TABELA 9 como $TD = 46,66\%$, $TE = 27,51\%$ e $TR = 25,83\%$.

Observe-se, por exemplo, na linha correspondente aos totais, a qual intersecciona a coluna de matriculados, o potencial de financiamento da ESIN em 2002/01, ou seja, 375 alunos.

Note-se que, descontado do universo de 1237 ingressantes os 259 formados, esse percentual de financiamento ($375/978$) representa menos de 40% do potencial integral da Escola. Nesse sentido, considerando-se, por exemplo, a receita direta da ESIN (de aproximadamente 3,5 milhões de Reais em 1999), pode-se supor que o potencial de financiamento integral da Escola seria 150% maior do que é, ou seja, R\$ 8.750.000,00.

Reitere-se, também, que 75 desses 375 alunos financiadores (20% do total de matriculados) pertencem à última geração ingressante na ESIN. Esse fato, de certa forma, corrobora o sentimento de vários administradores, quando eles afirmam “que a UCPel é sustentada pelos vestibulandos”. Na realidade, pode-se afirmar, igualmente por intermédio dos dados contidos na TABELA 26, que as taxas de fracasso crescem na medida em que os alunos permanecem retidos na Universidade.

Essa constatação, inclusive, remete à representatividade da amostra que se chamou de *geração completa*, ou seja, aquela formada por alunos que permanecem matriculados durante o prazo mínimo de integralização curricular (8 semestres letivos – no caso dos cursos da ESIN) acrescido de 50%. Observe-se na TABELA 26, que quase

90% dos alunos matriculados na ESIN estão contidos em uma *geração completa* (ingressantes a partir de 1996/01).

Entretanto, perante esses elementos de *desordem* e com o objetivo de amenizar os fenômenos da evasão e da retenção, a administração da UCPel reage com inúmeras simplificações, dentre essas, a possibilidade de compensar a quantidade de alunos que desistem logo após o ingresso, por outros estudantes, também, classificados no processo seletivo.

Esse fato, igualmente praticado por outras IES, de certa forma, tende a amenizar o cômputo das taxas de fracasso. Reitere-se, por exemplo, no caso do Curso de Medicina, no qual são ofertadas, inicialmente, 80 vagas por ano, que a UCPel formalizou o ingresso de: 101 alunos em 1998; 111 em 1999; 125 em 2000; 108 em 2001 e 127 em 2002. Na realidade, esses acréscimos serviram para compensar as desistências ocorridas logo após os ingressos, ou seja: 21 desistências em 1998; 31 em 1999; 45 em 2000 e assim sucessivamente.

Outro subterfúgio utilizado pelas instituições a fim de reduzir as taxas de fracasso é a possibilidade de acrescer à quantidade de matriculados o número de trancamentos. No entanto, se nas IES públicas essa estratégia serve para mascarar o fracasso, nas instituições privadas essa mesma dissimulação, evidentemente, não compensa o prejuízo financeiro. De qualquer forma, mesmo muitas vezes dissimulados, os fenômenos da evasão e da retenção não passam despercebidos nas universidades, basta efetuar-se a subtração entre os números de ingressantes e diplomados.

Na realidade, o conjunto de considerações formuladas até este ponto do estudo parecem ter servido para comprovar que grande parte da limitação, a qual se associa a concepção acadêmico-administrativa da UCPel, vincula-se às simplificações decorrentes do próprio Sistema de Custos (SC) da Universidade. Se por um lado, o SC parece facilitar o controle econômico-financeiro, por outro lado esse mesmo sistema, não resta dúvida, dificulta e/ou impede a expressão real de algumas relações.

Nesse sentido, parece imprescindível que se proponha, por último, a implementação de novas relações às simplificações demonstradas. Sendo assim, no próximo item procuram-se analisar algumas dessas possibilidades.

Em primeiro lugar, propõe-se estabelecer, pelo menos, dois índices capazes de relacionar, efetivamente, por um lado, as horas compradas pelos alunos (HCA) com a receita direta (RD) e, por outro lado, as horas pagas aos professores (HPP) com o custo direto (CD). Em segundo lugar, justamente a partir da função de equidade desses índices, procura-se refletir sobre o peso e/ou o poder de influência das principais matrizes de arrecadação da Universidade, considerando-se outros critérios capazes de ultrapassar o nível de simplificação atual. Em terceiro lugar, tomando-se como exemplo o desequilíbrio e/ou a desordem econômico-financeira verificada na Escola de Informática (ESIN), busca-se construir o estado de “bifurcação” por intermédio do qual se acredita ser possível incrementar o princípio da co-responsabilidade.

Ratifique-se, igualmente, que os fenômenos da evasão e da retenção, embora não explicitados de forma direta na análise da complexidade dessas novas relações, surgirão como definidores na tomada de decisão final que se fará.

4.2.4 O Incremento de Complexidade em algumas Relações

Como se demonstrou anteriormente, a lógica que norteia a concepção acadêmico-administrativa da UCPel privilegia, sobretudo, as relações entre as horas-aula compradas pelos alunos (HCA) e as horas-aula pagas aos professores (HPP), respectivamente, os principais indicadores de receitas e de custos da Universidade.

Na realidade, como também se comprovou, essas relações, especialmente do ponto de vista acadêmico, não são simplificáveis, isto é, não podem ser descritas em sua totalidade e/ou concebidas a partir de um algoritmo genérico. Nesse sentido, parece oportuno que se retome a análise dessas relações a partir da perspectiva proposta nas TABELAS 23, 24 e 25 e nos GRÁFICOS 3 e 4.

Por um lado, reitera-se que, dependendo da matriz (escola e/ou instituto), se obtém um resultado diferente, tanto para a relação HCA/HPP como para a relação RD/CD. Por outro lado, ratifique-se que, embora se considere a participação relativa das matrizes, existem evidências ao longo do tempo capazes de comprovar as ações generalistas dos administradores da Universidade, ou seja, a tendência dos principais processos decisórios basearem-se na média geral das relações (vide TABELA 8).

Deve-se admitir, inclusive, que o cômputo da média geral dessas relações mantém, intrinsecamente, a lógica do poder e/ou do peso proporcional à participação relativa das matrizes. Sendo assim, os índices das escolas de maior representatividade numérica nos resultados (Medicina, Educação etc), evidentemente, tenderão a influenciar mais ou menos no somatório dos influxos.

No entanto, observe-se que, associadas aos quocientes HCA/HPP e RD/CD, existem ainda, por um lado, a relação entre as horas-aula compradas pelos alunos (HCA) e a receita direta (RD) e, por outro lado, a relação entre as horas-aula pagas aos professores (HPP) e o custo direto (CD). Reitere-se que, embora essas relações configurem-se, evidentemente, no resultado geral, não existe esse cômputo formalizado no nível das matrizes. Parece não haver dúvida no critério de exatidão desse cálculo a partir da lógica subjacente ao Sistema de Custos (SC).

Entretanto, considerando-se a complexidade dos aspectos envolvidos no cômputo dessas relações como, por exemplo, a diversidade entre os valores das HCA e das HPP (TABELAS 15 e 16) e, ainda, a possibilidade de desproporção entre a RD originada pelas HCA (TABELA 17) e do peso de outros elementos de despesa no CD (TABELA 18), parece imprescindível que se proponha alguma verificação nesse sentido.

Sendo assim, propõe-se a seguir a construção de dois índices, objetivando a verificação do grau de exatidão entre essas relações no nível das matrizes ou nível das escolas (E): um primeiro, o α (E), que pode ser obtido por intermédio da diferença entre os rateios proporcionais de RD e HCA no nível das matrizes e um segundo, o β (E), que

deve ser calculado, analogamente, envolvendo a diferença entre os rateios proporcionais de CD e HPP no mesmo nível. Observe-se a seguir:

Escolas / Institutos	Cód.	RD	% RD	HCA	% HCA	$\alpha(E)$
Engenharia e Arquitetura	EEA	3.119.004,39	8,70	17.408	7,74	+ 0,96
Informática	ESIN	3.357.109,01	9,37	18.424	8,20	+ 1,17
Psicologia	EPSI	3.238.600,06	9,03	20.664	9,19	- 0,16
Medicina	EMED	6.455.034,50	18,03	35.229	15,67	+ 2,36
Farmácia e Bioquímica	EFB	4.179.805,54	11,67	24.113	10,73	+ 0,94
Educação	EEDU	4.433.225,13	12,38	27.773	12,35	+ 0,03
Serviço Social	ESS	1.015.466,97	2,84	6.215	2,76	+ 0,08
Comunicação Social	ECS	2.843.270,65	7,94	18.555	8,25	- 0,31
Direito	EDIR	3.771.687,91	10,53	30.667	13,64	- 3,11
C. Econômico-Empresariais	ECEE	3.262.592,24	9,11	24.668	10,97	- 1,86
Instituto Superior de Filosofia	ISFIL	133.901,39	0,40	1.048	0,50	- 0,10
Totais (em R\$)		35.809.697,79	100,00	224.764	100,00	↵

TABELA 27 – OBTENÇÃO DE $\alpha(E) = \%RD(E) - \%HCA(E)$ (1999).

Fonte: Compilação de UCPel (2002b).

Atente-se que os valores de $\alpha(E)$ são índices positivos (+) ou negativos (-) e indicam o grau de equidade entre o número de horas-aula vendidas por cada matriz e a proporção de influência dessa mesma matriz em relação à receita direta da Universidade. Nesse sentido, deve-se admitir que o sinal (+ ou -) associado ao índice indica maior (+) ou menor (-) “cotação” do valor da hora-aula vendida e/ou comprada.

Observe-se, por exemplo, a diferença de “cotação” entre as horas-aula vendidas pelas Escolas de Medicina e de Direito em 1999. A Medicina, vendendo menos de 16% do total das horas-aula da Universidade, participou na receita direta (RD) com mais de 18% de influência e o Direito, por sua vez, que vendeu quase 14% das horas-aula, teve um peso de menos de 11% na RD. No entanto, reitere-se que existe uma tendência de

equilíbrio nessas relações no cômputo geral. Ratifique-se, inclusive, no conjunto dos resultados obtidos, a predominância de enquadramento dos índices no intervalo [-1, +1].

Tendo em vista a possibilidade de alguma imprecisão e/ou limitação na interpretação desses resultados, parece oportuno, assim como se procedeu no item anterior, que se complemente o cálculo proposto na TABELA 27 com o resultado de mais três anos letivos. Observe-se a seguir:

CÓD	1998			1999	2000			2001		
	% RD	% HCA	$\alpha(E)$	$\alpha(E)$	% RD	% HCA	$\alpha(E)$	% RD	% HCA	$\alpha(E)$
EEA	9,19	8,46	+ 0,73	+ 0,96	8,20	7,26	+ 0,94	7,90	7,17	+ 0,73
ESIN	10,42	8,96	+ 1,46	+ 1,17	7,80	7,09	+ 0,71	7,12	6,24	+ 0,88
EPSI	9,20	9,34	- 0,14	- 0,16	8,82	8,68	+ 0,14	8,55	7,92	+ 0,63
EMED	18,32	16,08	+ 2,24	+ 2,36	17,92	15,58	+ 2,34	16,84	16,33	+ 0,51
EFB	11,33	10,25	+ 1,08	+ 0,94	12,47	11,09	+ 1,38	11,63	10,34	+ 1,29
EEDU	12,55	13,17	- 0,62	+ 0,03	11,16	11,41	- 0,25	11,72	10,65	+ 1,07
ESS	2,20	2,35	- 0,15	+ 0,08	2,60	2,41	+ 0,19	2,55	2,21	+ 0,34
ECS	7,76	7,90	- 0,14	- 0,31	7,88	7,92	- 0,04	8,31	8,11	+ 0,20
EDIR	9,84	12,47	- 2,63	- 3,11	13,68	17,36	- 3,68	15,28	19,21	- 3,93
ECEE	8,77	10,40	- 1,63	- 1,86	9,17	10,83	- 1,66	9,61	11,22	- 1,61
ISFIL	0,43	0,40	+ 0,03	- 0,10	0,30	0,37	- 0,07	0,49	0,60	- 0,11

TABELA 28 – Complementação do cômputo de $\alpha(E)$ (1998, 1999, 2000 e 2001)
Fonte: Compilação de UCPel (2002b).

Considerando-se, então, a série histórica constituída pelo resultado de quatro anos letivos, parece pertinente que se analise, justamente, os desequilíbrios ocorridos, ou seja, a incidência, em pelo menos algum exercício, de valores de $\alpha(E)$ enquadrados fora do intervalo [-1; +1]. Será, justamente, a partir desta análise que se poderá concluir algo de novo. Reitere-se que esse enquadramento realiza-se de modo subjetivo pelos administradores.

Constata-se a ocorrência desses índices nas seguintes escolas: Informática; Medicina; Farmácia e Bioquímica; Educação; Direito e Ciências Econômico-

Empresariais. Considerando-se, então, essas seis escolas, observe-se a seguir a incidência dos desequilíbrios ao longo dos quatro anos analisados.

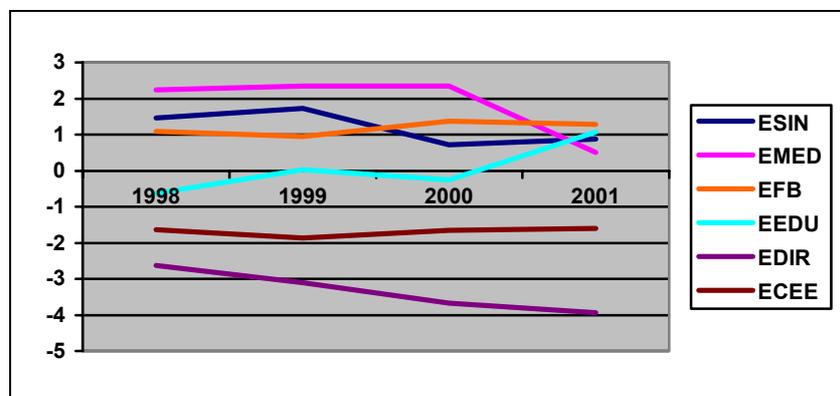


GRÁFICO 5 – Evolução dos valores de $\alpha(E)$.

Torna-se evidente no GRÁFICO 5 a existência de um controle sistemático (no nível das matrizes) da relação entre a receita direta (RD) e as horas-aula compradas pelos alunos (HCA). Ratifique-se que existe como um ponto de convergência a ser atingido por cinco das seis escolas analisadas anteriormente. Nesse sentido, justificam-se, inclusive, várias ações administrativas ocorridas na UCPel nesse período, dentre essas, por exemplo, a criação de uma nova categoria de valores para as HCA da Escola de Medicina a partir de 2000 (vide TABELA 15). Observe-se a inflexão da linha correspondente a EMED em direção ao equilíbrio no GRÁFICO 5 a partir dessa ação.

A exceção à regra é mesmo a Escola de Direito (EDIR). Nesse caso, parece relevante que se considerem, pelo menos, dois aspectos: o primeiro a forma como o “produto é vendido”, isto é, no Direito os alunos são obrigados a comprar a totalidade das horas-aula do módulo (todas as disciplinas que correspondem a um nível de adiantamento) e, o segundo, a constatação inevitável de que a expansão ocorrida a partir de 2000, quando o módulo desse curso passou a ser oferecido nos três turnos, foi uma decisão, no mínimo, precipitada. O cálculo do $\alpha(E)$ correspondente ao Direito é capaz de comprovar que o resultado decorrente dessa ação ao longo do tempo tende a enquadrar-se fora do intervalo “simplificado” pela Universidade.

De qualquer forma, o $\alpha(E)$ parece ser um primeiro índice que se apresenta com a intenção de complementar a lógica vigente do Sistema de Custos (SC). Deve-se admitir, inclusive, que o $\alpha(E)$ revela a equidade, ou seja, o reconhecimento da influência e/ou do direito de cada matriz da Universidade na busca do equilíbrio de poderes.

Analogamente ao $\alpha(E)$, propõe-se a seguir o cômputo e a análise do $\beta(E)$, envolvendo a diferença entre os rateios proporcionais do custo direto (CD) e das horas-aula pagas aos professores (HPP) no nível das matrizes. Observe-se a seguir:

Escolas / Institutos	Cód.	CD	% CD	HPP	% HPP	$\beta(E)$
Engenharia e Arquitetura	EEA	2.969.081,05	12,59	3.276	13,56	- 0,97
Informática	ESIN	1.955.458,09	8,29	2.386	9,87	- 1,58
Psicologia	EPSI	2.140.501,47	9,07	2.362	9,77	- 0,70
Medicina	EMED	4.832.042,38	20,48	4.053	16,77	+ 3,71
Farmácia e Bioquímica	EFB	1.542.226,25	6,54	1.768	7,32	- 0,78
Educação	EEDU	4.780.056,85	20,27	4.606	19,06	+ 1,21
Serviço Social	ESS	939.259,41	3,98	900	3,72	+ 0,26
Comunicação Social	ECS	1.187.847,39	5,04	1.167	4,83	+ 0,21
Direito	EDIR	1.234.111,94	5,23	1.257	5,20	+ 0,03
C. Econômico-Empresariais	ECEE	1.526.213,77	6,47	1.766	7,30	- 0,83
Instituto Superior de Filosofia	ISFIL	477.694,42	2,04	620	2,60	- 0,56
Totais (em R\$)		23.584.493,02	100,00	24.161	100,00	↕

TABELA 29 – OBTENÇÃO DE $\beta(E) = \%CD(E) - \%HPP(E)$ (1999).

Fonte: Compilação de UCPel (2002b).

Reitere-se que os valores de $\beta(E)$ são índices positivos (+) ou negativos (-) e indicam o grau de equidade entre o número de horas-aula pagas aos professores (HPP) por cada matriz e a proporção de influência desse mesmo elemento de despesa em relação ao custo direto (CD) da Universidade. Nesse sentido, a partir do cômputo do $\beta(E)$, torna-se possível averiguar o peso da folha de pagamento dos docentes de cada

matriz em relação ao custo direto total da Universidade. Deve-se admitir, portanto, que valores negativos enquadrados fora do intervalo $[-1; +1]$ podem representar certos níveis de “desequilíbrio” contábil na Universidade.

Da mesma forma, propõe-se logo a seguir a complementação da TABELA 29, com o acréscimo dos rateios de mais três anos letivos:

CÓD	1998			1999	2000			2001		
	% CD	% HPP	$\beta(E)$	$\beta(E)$	% CD	% HPP	$\beta(E)$	% CD	% HPP	$\beta(E)$
EEA	12,02	13,82	- 1,81	- 0,97	12,70	12,94	- 0,24	12,20	12,51	- 0,31
ESIN	9,07	10,31	- 1,24	- 1,58	8,31	9,29	- 0,98	8,15	8,06	+ 0,09
EPSI	9,19	9,27	- 0,08	- 0,70	9,79	9,99	- 0,20	10,01	10,53	- 0,52
EMED	22,79	16,81	+ 5,98	+ 3,71	16,93	18,16	- 1,23	16,89	17,12	- 0,23
EFB	5,92	6,42	- 0,50	- 0,78	7,67	7,08	+ 0,59	7,16	7,55	- 0,39
EEDU	19,83	21,08	- 1,25	+ 1,21	20,86	19,47	+ 1,39	20,07	18,67	+ 1,40
ESS	3,76	3,95	- 0,19	+ 0,26	4,32	4,09	+ 0,23	4,30	4,37	- 0,07
ECS	4,15	3,92	+ 0,23	+ 0,21	5,92	4,98	+ 0,94	6,16	5,48	+ 0,68
EDIR	4,76	4,77	- 0,01	+ 0,03	6,07	5,99	+ 0,08	7,50	8,12	- 0,62
ECEE	6,48	7,57	- 1,09	- 0,83	5,57	5,82	- 0,25	5,61	5,51	+ 0,10
ISFIL	2,04	2,02	- 0,03	- 0,56	1,86	2,18	- 0,32	1,96	2,16	- 0,20

TABELA 30 – Complementação do cômputo de $\beta(E)$ (1998, 1999, 2000 e 2001).
Fonte: Compilação de UCPel (2002b).

Assim como se procedeu em relação ao $\alpha(E)$, parece interessante que se analise esse segundo índice a partir dos desequilíbrios, ou seja, por intermédio das matrizes, cujos valores de $\beta(E)$ mantiveram-se fora do intervalo $[-1; +1]$ em pelo menos algum exercício da série. Nesse sentido, deve-se destacar as seguintes escolas: Engenharia e Arquitetura; Informática; Medicina; Educação e Ciências Econômico-Empresariais. Observe-se a seguir o gráfico de linha correspondente:

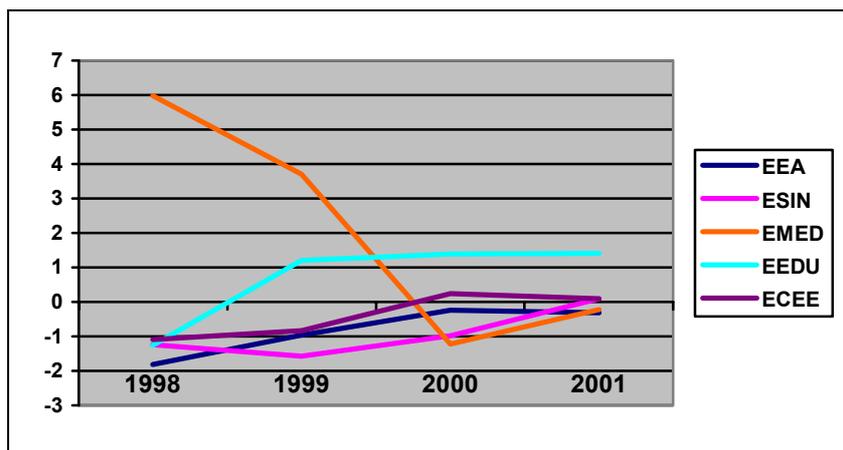


GRÁFICO 6 – Evolução dos valores de $\beta(E)$.

O GRÁFICO 6 serve para comprovar, igualmente, a tendência do equilíbrio das matrizes dentro do intervalo de controle $[-1; +1]$. Observe-se que, ao longo do período analisado, apenas a Escola de Medicina apresentou uma inflexão significativa nesse cômputo. Questionados sobre esse fato, os dirigentes da UCPel justificaram que – a partir de 1999 – “os gastos com o Hospital Universitário passaram a ser contabilizados a parte, amenizando-se, assim, o do custo direto dessa Escola”.

De qualquer forma, a análise do $\alpha(E)$ e do $\beta(E)$ ratifica dentre outros aspectos, sem dúvida, a ocorrência de diferentes influências ou pesos das matrizes no resultado econômico-financeiro da Universidade. Observe-se no quadro a seguir como se apresentaram algumas dessas classificações, por exemplo, em 1999:

CLASSIF.	PELA RECEITA DIRETA (RD)	PELO CUSTO DIRETO (CD)	PELO RESULTADO (RD – CD)
1º	Medicina – EMED	Medicina – EMED	Farmácia e Bioquímica – EFB
2º	Educação – EEDU	Educação – EEDU	Direito – EDIR
3º	Farmácia e Bioquímica – EFB	Eng. e Arquitetura – EEA	C. E.- EMPRESARIAIS – ECEE

4º	DIREITO – EDIR	Psicologia – EPSI	COMUNICAÇÃO SOCIAL – ECS
5º	INFORMÁTICA – ESIN	INFORMÁTICA – ESIN	Medicina – EMED
6º	C. E.- EMPRESARIAIS – ECEE	C. E.- EMPRESARIAIS – ECEE	INFORMÁTICA – ESIN

QUADRO 13 – Classificação das seis principais matrizes da UCPel por critérios diferentes (1999).
 FONTE: Compilação de UCPel (2002b).

Observe-se no QUADRO 13 que, dependendo do critério utilizado, se obtém uma ordem diferente na classificação. A fim de simplificar esse indicador de complexidade, parece ter havido, inclusive, unanimidade por parte dos administradores na formulação do algoritmo que privilegia a expressão RD-CD como o critério mais justo a ser utilizado na classificação. No entanto, principalmente após a divulgação dos padrões de qualidade por intermédio dos quais as condições de oferta dos cursos passaram a ser avaliadas pelo MEC, observou-se que o fato de uma escola estar bem classificada no interior da Universidade pelo critério RD-CD, necessariamente, não garantiria a essa mesma escola uma boa classificação na avaliação externa. Ratifica-se, no caso da UCPel, que justamente nas escolas melhor classificadas pelo critério RD-CD houve a necessidade de maior investimento em capacitação docente, por exemplo.

Na realidade, esse resultado contábil, em cuja base de cálculo encontra-se subjacente a expressão RD-CD, não coincide com diversos outros critérios de classificação como, por exemplo, o quociente RD/CD ou mesmo o seu inverso, ou seja, um índice de rendimento hipotético capaz de averiguar o quanto cada escola gasta em relação ao que arrecada ($IRE=CD/RD$). Ratifique-se a seguir os percentuais correspondentes a esse $IRE=CD/RD$ em 1999 (vide TABELA 23): Farmácia e Bioquímica (36,90%); Direito (32,79%); Ciências Econômico-Empresariais (43,67%); Comunicação Social (92,59%); Medicina (74,63); Informática (58,14%).

A análise do percentual desse Índice de Rendimento ($IRE=CD/RD$) ao longo do tempo é capaz de revelar não só um resultado, enquanto produto, mas um processo contextualizado, o qual parece ser específico de cada escola e/ou instituto. Observe-se a seguir o gráfico capaz de demonstrar essa relação:

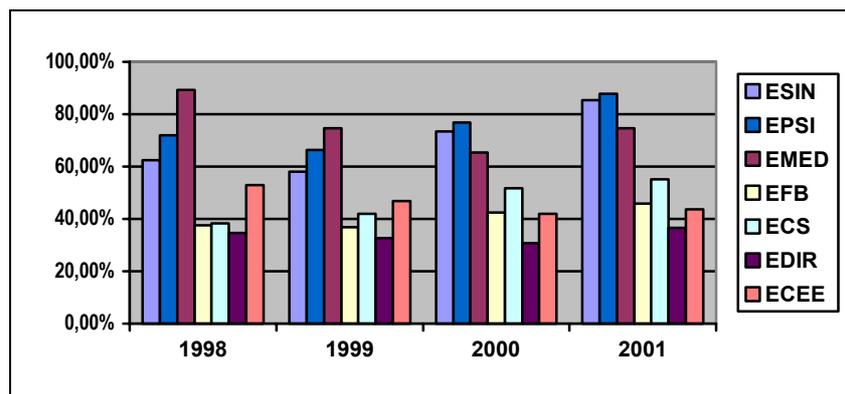


GRÁFICO 7 – Relação CD/RD (1998 – 2001)

Reitere-se, nesse caso, que os percentuais desse Índice de Rendimento (IRE) enquadrados nos extremos remetem à análise, mesmo do ponto de vista contábil, para outros níveis de reflexão, dentre esses para o questionamento a respeito do volume dos investimentos das matrizes. A análise do GRÁFICO 7, dentre outros aspectos, revela, por exemplo, que as Escolas de Farmácia e Bioquímica, Comunicação Social, Direito e Ciências Econômico-Empresariais gastaram e/ou investiram menos do que as Escolas de Informática, Psicologia e Medicina no período analisado. Evidentemente que as características dos currículos e dos campos são, também, determinantes nesse nível de reflexão.

No entanto, considerando-se o peso e/ou a influência das horas pagas aos professores (HPP) em relação ao custo direto (CD) das matrizes (TABELA 18), parece relevante que se analise os investimentos, justamente, vinculados a essa rubrica. Nesse sentido, deve-se admitir que o processo de capacitação docente ocorrido nas escolas possa ser um indicador adequado para essa mensuração. Ratifique-se, também, que o Plano de Capacitação Docente da UCPel (UCPel, 1999b) normatiza o afastamento dos professores e prevê investimentos para esse fim. Observe-se na tabela a seguir, então, como se efetivou esse processo nas escolas classificadas anteriormente.

	1998		2001	
	DOUTORES	MESTRES	DOUTORES	MESTRES
ESIN	04 %	29 %	22 %	44 %
EPSI	13 %	42 %	19 %	49 %
EMED	07 %	08 %	12 %	20 %
EFB	06 %	20 %	06 %	25 %
ECS	00 %	21 %	00 %	46 %
EDIR	05 %	08 %	07 %	33 %
ECEE	02 %	07 %	05 %	25 %

TABELA 31 – Processo de capacitação docente nas matrizes classificadas (1998 – 2001).
Fonte: Compilação de UCPel (1999b, 2002c).

O processo de capacitação docente parece servir, inclusive, como a principal justificativa capaz de comprovar as variações ocorridas no resultado econômico-financeiro obtido pela expressão RD-CD. Observe-se no gráfico a seguir essa tendência:

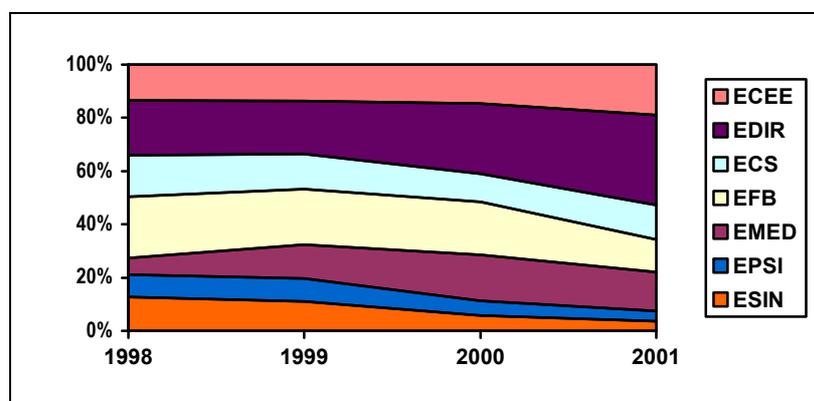


GRÁFICO 8 – Peso das matrizes pelo critério RD - CD.

Reitere-se, por exemplo, que o peso e/ou a influência de participação no resultado das matrizes que investiram mais em capacitação, obviamente, tenderá a ser menor na medida em que se analisa o período correspondente a esse processo. O GRÁFICO 8 permite demonstrar, inclusive, a compensação ocorrida entre as matrizes no resultado. Observe-se que enquanto o resultado e/ou o peso de influência das Escolas de Medicina, Direito e Ciências Econômico-Empresariais aumentou no período, essa

mesma relação, isto é, a expressão RD-CD diminuiu nas Escolas de Informática, Psicologia, Farmácia e Bioquímica e Comunicação Social.

Entretanto, mesmo considerando-se mais esse nível de complexidade, torna-se relevante comprovar que nem só o processo de capacitação docente torna-se capaz de reduzir a influência de algumas escolas. Retomando-se os índices propostos no decorrer do presente estudo, sobretudo os indicadores contábeis, deve-se admitir que, independentes do processo de capacitação, as relações entre as dimensões acadêmicas e administrativas, por exemplo, ocorridas na Escola de Informática (ESIN) passaram de um estado de equilíbrio para um estado de desequilíbrio no período de tempo analisado (1998 – 2001). Ratifique-se na tabela a seguir essa constatação.

Relações / Período	1998	1999	2000	2001
RD-CD	1.264.184,40	1.401.650,92	730.354,10	367.425,18
RD/CD	1,60	1,72	1,36	1,17
IRE	62,50%	58,13%	73,53%	85,47%
HCA/HPP	7,95	7,72	6,76	6,97

TABELA 32 – Indicadores contábeis correspondentes a ESIN (1998 – 2001).
Fonte: Compilação de UCPel (2002b).

A comparação entre os índices apontados na TABELA 32 com o nível de investimentos na ESIN, especialmente em capacitação docente (vide TABELA 31), revela, primeiramente, que nos exercícios de 1998 e 1999, o equilíbrio e/ou a *ordem* entre as relações acadêmico-administrativas da Escola foram capazes de garantir a autogestão de um significativo número de horas-aula. De acordo com o Plano de Capacitação da Universidade (UCPel, 1999b, p. 7), em 1999/01, a Escola de Informática destinava um total de 414 horas-aula para a capacitação de seus professores.

Nesse particular, torna-se relevante destacar que enquanto a Escola de Informática destinava 414 horas/aula à capacitação docente, a Escola de Farmácia e Bioquímica investia 54 horas-aula para esse fim, a Escola de Direito 48 horas-aula, a Escola de

Ciências Econômico-Empresariais 132 horas-aula, a Escola de Comunicação Social 96 horas-aula e a Escola de Medicina 70 horas-aula.

De certo modo, essa perspectiva de sucesso obtida pela Escola de Informática sugere, inclusive, que se retome a interpretação dos indicadores contábeis capazes de garantir tal investimento. Observe-se na TABELA 32 que tanto a relação RD/CD como o seu inverso (IRE) revelam que a ESIN no período compreendido entre 1998 e 1999 mantinha um custo direto (CD) que não ultrapassava a 60% de sua receita direta (RD). Ratifique-se, também, que o quociente entre o número de horas-aula compradas pelos alunos (HCA) e o número de hora-aula pagas aos professores (HPP) aproximava-se de 08 (oito) nesse mesmo período.

Considerando-se essas relações iniciais, pode-se verificar, analogamente nas TABELAS 13 e 14, que durante o período em questão, o custo indireto (CI) da ESIN não ultrapassava a 30% de sua receita total (RT). Essa relação de equilíbrio entre o CI e a RT, inclusive, aponta para o principal indicador atual de desordem no resultado econômico-financeiro geral da Universidade. Reitere-se que essa relação, considerando-se, evidentemente, o resultado geral no período, foi de: 33,64% (em 1998); 28,99% (em 1999); 28,71% (em 2000) e 32,97% (em 2001). Observe-se que esse percentual de 2,97%, o qual extrapola o limite de 30%, representa cerca de R\$ 1.500.000,00 (mais do que o resultado da maioria das matrizes).

Além desses índices que, supostamente, apontam para um determinado equilíbrio gerencial, os indicadores contidos na TABELA 32 são, também, capazes de revelar o nível de *desordem* entre as relações acadêmico-administrativas, sobretudo, ocorrido em 2000 e 2001. Observe-se que houve a redução do rendimento da Escola de Informática (ESIN) em todas as relações. De acordo com o Sistema de Custos da UCPel, pode-se constatar, inclusive, a minimização do número de horas-aula que a ESIN destinava para a formação de mestres e doutores, reduzindo-se o montante das 414 horas-aula praticado em 1999 para 64 horas-aula em 2002 (UCPel, 2002b).

Nesse sentido, ao contrário da lógica que associa à capacitação docente, diretamente, com a perda de influência das matrizes no resultado contábil da Universidade, deve-se admitir que houve a presença de outro(s) fenômeno(s) no desequilíbrio e/ou na *desordem* ocorrida na ESIN. Sendo assim, parece oportuno que se retome a TABELA 26, objetivando analisar com maior profundidade, sobretudo, a repercussão contábil de sua dinâmica.

Considerando-se a tendência que indica a redução do número de ingressantes na Escola de Informática (ESIN) de 1995 a 2001 (TABELA 26), o número acumulado de alunos matriculados na ESIN nesse mesmo período (UCPel, 2002b) e, também, as taxas calculadas na TABELA 9 [*diplomação* = 46,66%; *retenção* = 25,83%; *evasão* = 27,51%] parece possível que se proponham algumas reflexões a respeito das repercussões desses fenômenos no resultado contábil da ESIN na atualidade.

Observe-se, inicialmente, o gráfico de linha que corresponde ao número de ingressantes e matriculados na ESIN no período compreendido entre 1995 e 2001 e a sua tendência.

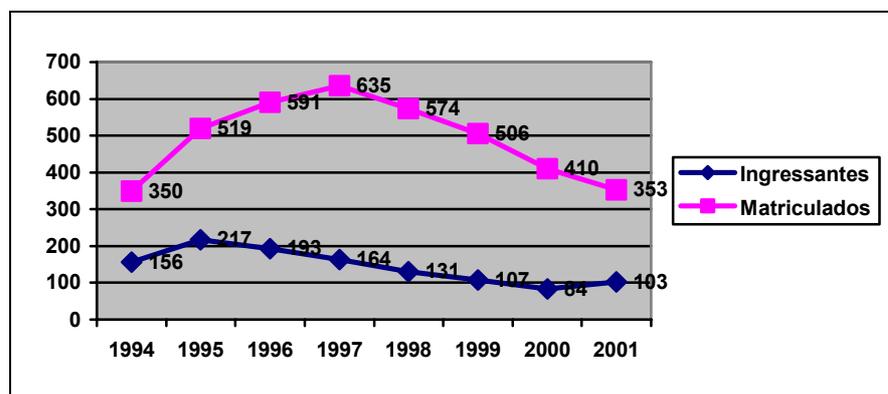


GRÁFICO 9 - Nº total de matriculados e Ingressantes na ESIN (1995 – 2001).

Observe-se que o período de tempo compreendido entre 1998 e 2001, no qual se concentra a análise do presente estudo, representa o princípio de um processo de

desordem iniciado justamente em 1998, mas cuja repercussão contábil passou a influenciar no resultado da Escola de Informática, somente, a partir de 2000.

Sendo assim, inicialmente, pode-se concluir que os indicadores contábeis apresentados na TABELA 32 (IRE, RD-CD; RD/CD; HCA/HPP), embora possam ratificar o sucesso administrativo, não são capazes de mensurar o fracasso acadêmico. A exceção a essa regra parece resguardar-se, somente, nos índices de equidade $\alpha(E)$ e $\beta(E)$.

Reitere-se que no período compreendido entre 1998 e 1999, quando os demais indicadores contábeis apontavam para o sucesso econômico-financeiro da Escola de Informática, os índices de equidade indicavam, de certa forma, indícios de fracasso. Observe-se: $\alpha(E) = + 1,46$ e $\beta(E) = - 1,24$; em 1998 e $\alpha(E) = + 1,17$ e $\beta(E) = - 1,58$; em 1999 (vide TABELAS 27, 28, 29 e 30).

Ratifique-se que os valores positivos de $\alpha(E)$ e negativos de $\beta(E)$ fora do intervalo $[-1, +1]$ indicavam, em primeiro lugar, que a cotação das horas-aula compradas pelos alunos (HCA) da Escola de Informática (ESIN) encontrava-se acima da média da Universidade e, em segundo lugar, que o “peso” da folha de pagamento dos professores (HPP) também estava além do limite, regulado pelo custo direto (CD) da Escola.

Objetivamente, os indicadores $\alpha(E)$ e $\beta(E)$ apontavam para as ações que, inevitavelmente, aconteceram no período compreendido entre 2000 e 2002, ou seja, de acordo com a direção da ESIN “além da Escola ter sido coagida a descontinuar o seu Plano de Capacitação, foram demitidos 15 professores e seis funcionários nesses três anos”.

Por um lado, reitere-se que, perante essas ameaças, a gerência administrativa e/ou contábil é fugaz. Observe-se nas TABELAS 28 e 30 como os indicadores de equidade recuperaram o equilíbrio após a detecção da *desordem*: $\alpha(E) = + 0,71$ e $\beta(E) = - 0,98$; em 2000 e $\alpha(E) = + 0,88$ e $\beta(E) = + 0,09$; em 1999. Por outro lado, desta feita a partir da gerência acadêmica, observa-se com certa perplexidade o “prejuízo” ocorrido. Não

se pode precisar, afinal, se o processo de descontinuidade nos investimentos redundou acentuando, ainda mais, a *desordem* ou se esse mesmo fenômeno não provocou uma reorganização da ordem em um patamar de equilíbrio acadêmico-administrativo diferente do anterior.

De qualquer modo, parece interessante que se demonstre a seguir, pelo menos na dimensão das horas/aula pagas aos professores (HPP), como se encontravam alocadas as principais atividades de 34 professores da ESIN no final de 2001, se comparadas aos planos dos 49 docentes de 1998.

CÓD. – ATIVIDADE / PERÍODO	Nº de H.A em 1998/01	Nº de H.A em 2001/02	Diferencial em H.A
10 – docência na graduação	362	300	- 62
14 – orientação de estágios	88	65	- 23
20 – horas de preparação	102	73	- 29
30 – produção científica	215	242	+ 27
41 – atividades de extensão	00	10	+ 10
50 – direção de escola	30	37	+ 07
52 – coordenações	41	36	- 05
60 – capacitação docente	425	178	- 247
Total (HPP)	1.263	941	- 322

TABELA 33 – Comparação das atividades docentes entre 1998/01 e 2001/02 na ESIN.
Fonte: Compilação de UCPel (2002b).

Observe-se que, embora tenha havido uma significativa redução do número de alunos na ESIN, de 574 (em 1998) para 353 (em 2001), deve-se admitir que o decréscimo de 322 horas-aula pagas aos professores (HPP) parece não ter sido relevante em relação ao equilíbrio contábil nesse mesmo período.

Nesse sentido, deve-se reconhecer, além da inércia das ações da gerência acadêmica, se comparadas com as ações da gerência administrativa e/ou contábil, que,

sem dúvida, a equidade entre o peso e/ou a influência das horas/aula compradas pelos alunos (HCA) e o peso e/ou a influência das horas-aula pagas aos professores (HPP) é mesmo determinante para o equilíbrio econômico-financeiro e/ou resultado geral da UCPel. Observe-se, em primeiro lugar, que no período compreendido entre 1998/01 e 2001/02 a redução do número de alunos de 574 para 353, provocou uma diminuição no número de HCA de 10.356 para 6.427 horas-aula, minimizando, assim, a receita direta em 37,94%. Em segundo lugar, atente-se que, no mesmo período, a redução do número de professores de 49 para 34, dentre outras ações, provocou uma diminuição no número de HPP de 1.263 para 941 horas-aula, minimizando, assim, o custo direto em 25,49%.

Considerando-se essa perspectiva, deve-se concluir, então, que para manter o seu equilíbrio econômico-financeiro, a ESIN precisará, necessariamente, ou reduzir ainda mais o número de horas-aula pagas aos professores (HPP) ou tratar de maximizar o número de horas-aula compradas pelos alunos (HCA).

A primeira hipótese (redução das HPP), embora razoável do ponto de vista contábil, considerando-se a tendência de *desordem* dos indicadores e a possibilidade de extinção da ESIN, parece inconcebível do ponto de vista acadêmico.

A segunda hipótese (maximização das HCA), embora aparentemente não se apresente como solução a curto prazo, parece merecer maior atenção. Até mesmo porque, como se demonstrou, já houve diversos indicadores de sucesso na ESIN no passado. Nesse sentido, o processo de reflexão sobre os aspectos a partir dos quais se obteve o equilíbrio, bem como a análise criteriosa a respeito dos possíveis fenômenos causadores do fracasso torna-se imprescindível neste ponto. Sendo assim, propõe-se no próximo Capítulo, justamente, analisar esta perspectiva.

Parece oportuno, igualmente, destacar que a *desordem* ou o caso de desequilíbrio diagnosticado na ESIN representa apenas uma “amostra” a partir da qual, se acredita, poder-se-á disseminar uma nova perspectiva fundamentada na complexidade para a detecção e resolução de problemas relacionados com o fracasso tanto acadêmico (pedagógico) como administrativo (contábil).

5 A (RE)ORGANIZAÇÃO DA (DES)ORDEM

Neste Capítulo procura-se demonstrar, a partir da experiência vivenciada no âmbito da direção da Escola de Informática (ESIN), como a concepção acadêmico-administrativa que se construiu, especialmente de 1994 até 1999, reorganizou-se em um novo patamar de compreensão, ou ainda, como a desordem que se percebia reorganizou-se em uma nova ordem concomitante à sistematização do presente estudo. Pretende-se caracterizar, também, como se pode constituir (ou reconstituir no caso da ESIN em relação à UCPel) um processo de *co-responsabilidade* intrainstitucional.

Em primeiro lugar, deve-se admitir que os critérios de racionalidade a partir dos quais se baseavam as principais hipóteses interpretativas dos fenômenos que afetaram (e afetam) o sistema acadêmico-administrativo, ao longo do tempo, ultrapassaram a perspectiva de construção dos modelos tradicionais da gerência contábil-administrativa, os quais não ultrapassam a expectativa de equilíbrio entre receita e despesa. Essa constatação tornou-se evidente, especialmente, na medida em que se passou a conceber o sistema original como um metassistema de compreensão e se identificou algumas de suas relações como não-simplificáveis e/ou ou mesmo como complexas.

Em segundo lugar, deve-se supor, como decorrência direta dessa concepção que, portanto, se passou a conceber o sistema e/ou o metassistema proposto no presente estudo a partir dos pressupostos de outros grandes temas sociais, econômicos e políticos, os quais, a priori, não se podem analisar matematicamente. Comprova-se esse fato, principalmente, quando se apresenta a perspectiva de “caos” e/ou “extinção” da

Escola de Informática (vide GRÁFICO 9), mesmo considerando-se a totalidade das ações racionais que se implementaram, objetivando sanear o desequilíbrio acometido.

Nesse sentido, essa perspectiva de “caos” e/ou “extinção” que se referencia vai ao encontro do terceiro nível de desordem, no qual Morin (1998) enfatiza o “acaso como um insulto à coerência e à causalidade”. “Ele aparece como irracionalidade, incoerência, demência, portador de destruição, portador de morte” (MORIN, 1998, p. 210).

Entretanto, como afirma Garcia (2002), isso não quer dizer que problemas dessa categoria (caos e/ou extinção) devam ficar relegados ao nível das idéias a respeito das quais só se podem ter “intuições”. Pelo contrário... “Não é aceitável que tudo que não pode ser analisado matematicamente seja remetido para a categoria dessa *terceira noção* de complexidade (com associações imediatas ao *terceiro mundo*, *terceira idade* e similares)” (GARCIA, 2002, p. 54).

Sendo assim, mesmo considerando-se “o acaso”, “a irracionalidade”, “a incoerência” e enfim a totalidade dos indícios de “irreversibilidade” dos fenômenos que afetaram (e afetam) a ordem e/ou a organização do equilíbrio contábil da Escola de Informática (ESIN), parece oportuno que se reflita sobre eles. Foi assim, inclusive, resguardada a proporcionalidade das ações, mas, igualmente, baseando-se na “degradação” dos fenômenos analisados, que se constituiu a ruptura do paradigma clássico (vide QUADRO 2).

No entanto, a fim de prosseguir-se essa lógica, torna-se relevante ratificar, justamente, a estratégia que se utilizou com o objetivo de organizar a forma de apresentação do presente trabalho até este ponto, a qual parece encontrar acolhida teórica na idéia de “arquitetura da complexidade” de Simon (1979) e no conceito de “sistema não-decomponível ou semidecomponível” sugerido por Garcia (2002):

Sistemas não-decomponíveis ou semidecomponíveis. São sistemas constituídos por processos determinados pela confluência de múltiplos fatores que interagem de tal maneira que não se pode separa-los. Em consequência, o sistema não pode ser descrito adequadamente, nem seu

funcionamento explicado, pela mera adição de enfoques parciais provenientes de estudos independentes de cada um de seus componentes. Num sistema não-decomponível, os diferentes componentes somente podem ser definidos em função do resto. Chamamos de “complexos” estes sistemas cujos elementos ou subsistemas estão interdefinidos.

(GARCIA, 2002, p. 55-56).

Nessa perspectiva de “interdefinição”, portanto, mais do que a identificação de elementos abstraídos dos modelos teóricos como, por exemplo, os subsistemas-função sugeridos pela UNESCO (1998) como componentes da concepção acadêmico-administrativa de uma universidade, parecem prevalecer as relações entre esses subsistemas, sobretudo, as relações hierárquicas entre eles.

Por sistema hierárquico, ou hierarquia, entendo um sistema composto por subsistemas relacionados entre si, em que cada um é hierárquico dentro da estrutura do seguinte, até chegar ao nível mais baixo do subsistema elementar. [SIMON (1979) apud GARCIA (2002, p. 59)].

Foi assim, por exemplo, que se inferiu sobre o MACRO e o MESO-ENTORNO e se estabeleceram as relações entre esses níveis e os subsistemas integrados Missão-Recursos. Foi, também, a partir desse mesmo princípio que se adentrou no âmbito do MICRO-ENTORNO, justificando a inter-relação entre a Cultura e a Estrutura como definidora da concepção de Administração. Ratifique-se, que de forma concomitante, enfatizou-se o fluxo diacrônico entre a Admissão e a Certificação – não como um subsistema isolado – mas como um elemento de análise fundamental ao equilíbrio econômico-financeiro, sobretudo, de uma universidade privada.

Em outras palavras, como afirma GARCIA (2002, p. 59-61), essa configuração revela um tipo e/ou um princípio de organização dos sistemas complexos, proposto por Simon (1979), a qual se caracteriza, fundamentalmente, pela “estratificação”, pela “interação entre níveis” e pela “articulação interna”.

A *estratificação*, não resta dúvida, relaciona-se com a forma de apresentação do metassistema de compreensão sugerido pela UNESCO (1998) com “uma disposição de seus elementos em níveis de organização com dinâmicas próprias, mas interatuantes entre si” (GARCIA, 2002, p. 60). A *interação entre os níveis* serviu, justamente, para

que se definissem as “condições de contorno”, ou seja, “o efeito sobre um determinado nível das interações com outros níveis” (GARCIA, 2002, p. 61). A *articulação interna*, talvez a mais simples das características presentes no tipo de sistema que se configurou, representa o agrupamento e/ou a interconexão entre alguns dos subsistemas analisados como, por exemplo, Missão- Recursos, Cultura-Estrutura e Admissão-Certificação.

De qualquer forma, a construção desse *modelo* que se propôs parece compor um entre os diversos caminhos possíveis a serem percorridos. Essa relação inicial entre *função e estrutura* equivaleria, como defende Garcia (2002, p. 63), “à relação entre *processo e estado*”.

Assim, o sistema, em determinado momento, não se apresenta como algo dado, à espera da observação e da análise do pesquisador, já que um sistema, seja qual for seu campo, não é apenas um conjunto de elementos, mas um conjunto de relações entre certos elementos que podem se vincular entre si com referência ao funcionamento do conjunto como totalidade. Os diferentes sistemas que podem definir-se com os mesmos elementos dependem dos objetivos da pesquisa e das perguntas específicas formuladas.

(GARCIA, 2002, p. 63).

Nesse sentido, a preferência pelo corte e/ou recorte que se elegeu relaciona-se ao contexto particular e específico de uma unidade acadêmica (Escola de Informática), inserida em uma pequena IES confessional católica (UCPel), localizada no interior do Rio Grande do Sul (Pelotas). Observe-se que a seqüência lógica privilegiada, objetivando compreender cada um dos subsistemas, bem como as relações entre eles, de certa forma, serviram para configurar, dentre outros elementos particulares, uma determinada conjuntura e/ou um *estado* ao longo de um *processo*. Estado esse, de *caos* e/ou *extinção* (terceiro nível de desordem), cuja solução acredita-se possa encontrar acolhida no princípio da *co-responsabilidade*.

Sendo assim, procurando tornar manifesto o funcionamento do sistema que se configurou, parece oportuno analisar a principal sucessão de estados (que obviamente antecedeu ao estado atual), a fim de que se possa refletir sobre o processo como um todo. Reitere-se que a retroatividade entre partes \Leftrightarrow todo, todo \Leftrightarrow partes corrobora o caráter complexo das relações.

Como forma de apresentação para a seqüência a seguir, optou-se por privilegiar, justamente, os cortes e/ou recortes que, respectivamente, antecederam e sucederam o “pico” de sucesso acadêmico-administrativo que se obteve na Escola de Informática entre 1994 e 2001. Especificamente, refletir-se-á sobre as principais ações que desencadearam o processo cuja repercussão, provavelmente, provocou a alternância entre os estados de ordem e desordem do sistema.

5.1 A COMPREENSÃO DO SUCESSO

De acordo com muitos dos ex-dirigentes da UCPel, especialmente os protagonistas do novo Estatuto e Regimento Geral da Universidade (aprovado pelos conselhos em 1994) a “co-responsabilidade” foi o principal pressuposto acadêmico-administrativo subjacente à última reforma. Na própria Constituição Apostólica encontram-se premissas direcionadas aos dirigentes, como por exemplo “a promoção da gestão” ou mesmo “a fluência da autonomia institucional” (VATICANO, 1990), que vão ao encontro de idéias por intermédio das quais as epistemologias subjacentes ao termo administração – suas teorias e técnicas tradicionais – possam ser substituídas, gradativamente, por ações que privilegiem uma maior participação dos diversos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios das instituições.

No caso da UCPel, considerando-se o seu *espectro* acadêmico-administrativo, deve-se admitir que o termo *co-responsabilidade* possa significar, como afirmou um ex-dirigente, “responder” ou mesmo “escrever em resposta”, por um lado, a tendência conceptiva de uma “universidade-empresa” (QUADRO 1). Nesse sentido, em outras palavras, cabe ratificar que a semântica de *co-responsabilidade* também pode ser a de replicar a lógica administrativa que “consiste únicamente en gestionar las finanzas y los recursos materiales de la institución” (UNESCO, 1998, p. 38). Por outro lado, até mesmo como justificativa ao prefixo contido no termo, admite-se, igualmente, a associação do significante de *co-responsabilidade* às interlocuções dessa mesma gerência contábil, contrapondo-se ao que chamou um ex-pró-reitor administrativo de “corporativismo acadêmico”.

Reiterando-se, ainda, as evidências que comprovam a dissociação entre as gerências pedagógicas e econômico-financeiras, pode-se supor que o termo *coresponsabilidade* vincula-se, simplesmente, às interações entre as dimensões acadêmicas e administrativas. Para Fonseca (1994), alguns exemplos dessas concepções, as quais priorizam as interações entre segmentos distintos, estão centradas na “co-gestão”, na “administração colegiada”, na “democracia participante” ou, ainda, na “autogestão” (não simplesmente entendida como a gerência de uma empresa pelos próprios trabalhadores).

O exercício da *autogestão* praticado pela ESIN, o qual se revelou ao longo do tempo, supõe-se como decorrente das sucessivas estratégias de legitimação intrainstitucional das ações subjacentes à concepção acadêmico-administrativa da Escola de Informática e se baseia, especialmente, na idéia de Lapassade (1977) em que a capacidade de *autogoverno* de um grupo se dá pela institucionalização progressiva do “mais visível ao mais oculto, da aparência à essência”, ou seja, do nível das instituições internas (ESIN e UCPel) até o nível das instituições externas (SBC e MEC), assegurando-se assim, dialeticamente, “a própria regulação pela criação de instituições internas” (LOURAU, 1996, p. 256).

Embora alguns autores contemporâneos, como por exemplo Perrenoud (2000), considerem essa estratégia (típica da *Pedagogia Institucional*) apenas como uma *pedagogia diferenciada*, é possível afirmar que o movimento de Freinet, presente na França desde 1924, já representava na prática a implementação desses princípios .

O movimento pedagógico de Freinet que consistia principalmente na invenção de novos meios educativos como: o texto livre, o diário, a correspondência. Era, em realidade, uma técnica de autogestão de se escrever coletivamente, apoiando-se no método do diário publicado pela classe. Assim, havia em cada sala de aula, o comitê de redação, o de publicação e a necessidade de uma imprensa na escola e de uma correspondência interescolar. Freinet levou o jornalismo e a imprensa para a escola e tais técnicas, segundo Lapassade, prepararam a autogestão pedagógica.

O Grupo Técnicas Educativas de Pedagogia Institucional surgiu desse Movimento Freinet, onde em 1962 estavam Fernand Oury, Aida Vasquez e o próprio George Lapassade. (COIMBRA, 1995, p. 5).

Entretanto, essa concepção de *autogestão* que, igualmente, parece caracterizar o modelo acadêmico-administrativo da ESIN, para Lourau (1996), representa o fim de uma longa caminhada, a qual se caracteriza pelas três grandes fases da obra de George Lapassade.

Em sua primeira fase, que Lourau (1996, p. 256) identifica como “no tempo de Hegel e Marx”, Lapassade (1983) ao escrever *Grupos, Organizações e Instituições* entendia a instituição como sinônimo de sistema jurídico. “O primeiro nível é o grupo... O nível da base e da vida cotidiana. A unidade da base é a oficina, o escritório, a classe” (LAPASSADE, 1983, p. 14).

É nesse nível que se situa a prática socioanalítica da análise e da intervenção. Nesse nível do sistema social, já existe a instituição: horários, ritmos, normas de trabalho, sistemas de controle, estatutos, papéis cuja função é manter a ordem, organizar o aprendizado e a produção.

[...]

O segundo nível é o da organização. É o nível da fábrica em sua totalidade, da universidade, do estabelecimento administrativo. É a esse nível da organização, grupo dos grupos, que se rege ele próprio por novas normas, que se faz à mediação entre a base (a sociedade civil) e o Estado... Nesse nível, as instituições já apresentam formas jurídicas. É assim, por exemplo, o nível da propriedade privada.

O terceiro nível é o da instituição... É o nível do Estado, que faz a Lei, que confere às instituições força de lei... O que institui está do lado do estado, no topo do sistema. (LAPASSADE, 1983, p. 14-15).

Em sua segunda fase, que Lourau (1996, p. 256) identifica como “no tempo de Durkheim”, o movimento institucionalista caracterizou-se fundamentalmente pelo funcionalismo:

Seja como for, o acento é posto no grupo: ele é o principal dispositivo de intervenção – atua-se com grupos – (...) esclarecem-se às relações internas ao grupo e entre os grupos num grupo de grupos, a organização. Neste sentido a ênfase está posta nas relações humanas... O sociograma substitui o organograma (e) quando os trabalhos grupais são realizados em organizações (empresas, associações etc) aparece o nível chamado institucional pelos promotores do movimento. No entanto, deve-se frisar que o sentido institucional, aqui, está marcado pela orientação funcionalista da Sociologia das Organizações: a instituição é concebida como grupo de grupos e suas eventuais crises são vistas como disfunções que demandam alguma espécie de terapia social (boas técnicas, bons métodos).

(RODRIGUES e BARROS, 1986, p.14).

Na terceira fase, a qual Lourau (1996) considera como “estruturalista”, o movimento passou a questionar a possibilidade de que nos níveis do grupo e da organização pudessem, efetivamente, ocorrer as transformações tão almeçadas:

O grupo diz-se que evolui, produzindo inclusive, eventualmente, mudanças individuais nos participantes. Mas o que não se pode mudar fundamentalmente no grupo de formação é, precisamente, a relação de formação, porque esta relação está instituída, porque significa a transversalidade da instituição do grupo...

Por isso é que a formulação do problema em termos de relações pedagógicas (de psicopedagogia da relação) produz uma oculta instituição no grupo. Por uma ilusão de mudanças, dissimula-se o que é fundamental: a transformação da relação de formação em nível de grupo, não pode se efetuar no grupo. Por isso não se pode pretender introduzir a mudança em nível de organização... Pois atuar sobre a organização não é atuar sobre as instituições que atravessam esta organização. Para mudar a organização, há que se começar a mudar já o nível da instituição, ou seja, mudar a forma que toma a produção e a reprodução das relações sociais.

Estes três níveis ou momentos não são excedentes. Estão em relação dialética. Do grupo à organização e da organização à instituição segue-se por um caminho em progressão do mais visível ao mais oculto, da aparência à essência. O mais oculto é a instituição... Onde se cruzam as transversalidades sociais e as instâncias do modo de produção. Isto significa que a instituição não é, propriamente falando, um nível ou uma instância de intervenção... A instituição deve ser entendida, ao contrário, como um nível que atravessa todos os demais.

(LAPASSADE, 1977).

De acordo com Coimbra (1995), o sentido da *transversalidade*, à qual se refere Lapassade (1977), deve ser compreendido como uma das ferramentas da Pedagogia Institucional que visa a superação da “verticalidade”, entendida como as relações sociais institucionalizadas, hierarquizadas, mediatizadas em função de um tipo de formação social; como por exemplo, o organograma de uma estrutura piramidal com seus chefes, subchefes etc e da “horizontalidade”, entendida como as relações imediatas, não mediatizadas pela instituição e que procuram fugir dessas mediações, isto é, de certas situações em que as pessoas e as coisas se ajustam como podem.

Nessa perspectiva, torna-se possível, igualmente, admitir a semelhança da *Pedagogia Institucional* com outras ferramentas fundamentadas na Administração como a *Aprendizagem Organizacional* e o *Planejamento Estratégico* por exemplo. Entretanto, Fortuna (2000) caracteriza a *Pedagogia Institucional* como uma ferramenta específica

da Pedagogia pois, segundo essa autora: “até mesmo pelo ofício de seus protagonistas, será no *locus* da aprendizagem que a Pedagogia Institucional irá atuar”.

Considerando-se as demais ferramentas utilizadas pela *Pedagogia Institucional*, pode-se dizer que o seu método de ação, assemelha-se muito às abordagens de investigação utilizadas pelo campo da Educação que se propõem a analisar as relações sócio-históricas dos fenômenos, planejando, acompanhando e sistematizando os processos. De acordo com André (1995, p. 33), “muitas vezes esse tipo de pesquisa recebe o nome de intervenção” e dentre os diversos autores pertencentes a essa modalidade de pesquisa, podem ser destacados: Elliot (1989), Pérez Gomes (1995), Nóvoa (1992), Barbier (1985) entre outros.

Objetivando, então, demonstrar esse princípio de autogestão, que parece ter permitido a institucionalização de grande parte das ações da Escola de Informática, internamente, desde as instituições externas e vice-versa, parece oportuno eleger e descrever, como exemplo, o padrão de qualidade denominado pelos *Especialistas do MEC* como “corpo docente” para, logo a seguir, relatar a estratégia utilizada pela ESIN:

CORPO DOCENTE

NÍVEL DE FORMAÇÃO

- Considera-se como patamar mínimo o percentual de 50% do corpo docente com pelo menos o grau de mestre, sendo 50% destes com formação na área de Computação em nível de Doutorado;
- O Coordenador do Curso deverá ter dedicação integral na Instituição e grau mínimo de Mestre na área de Computação.

DEDICAÇÃO E REGIME DE TRABALHO

- Pelo menos 50% do corpo docente deverá ter dedicação integral;
- Pelo menos 50% do corpo docente na área de Computação deverá ter dedicação integral.

ESTABILIDADE DO CORPO DOCENTE

- Corpo docente estável, em especial o coordenador, de forma a garantir o acúmulo de experiências e a manutenção da memória do curso.

PLANO DE APERFEIÇOAMENTO / QUALIFICAÇÃO / ATUALIZAÇÃO DOCENTE

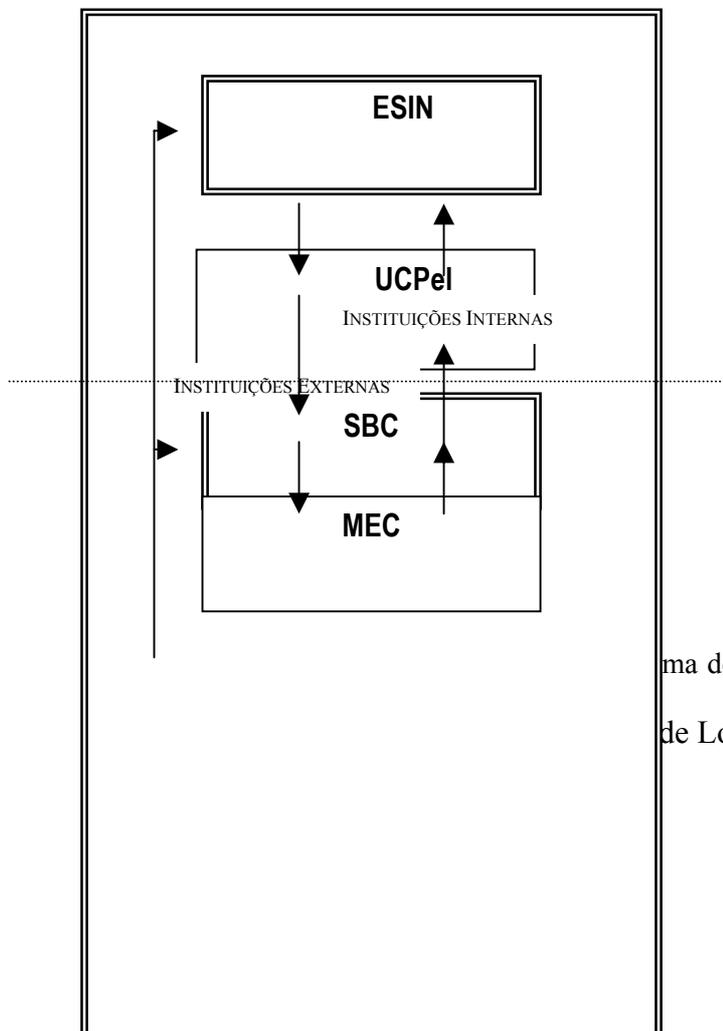
- Programa de qualificação, atualização e aperfeiçoamento de seus docentes.
-

FONTE: Adaptação de SBC (1996, p. 31).

Observe-se que no exemplo acima existe a fixação de parâmetros, claramente, definidos. Esses padrões de qualidade e/ou indicadores, na realidade, não se

institucionalizaram, simplesmente, no sentido do MEC até a Universidade. Na verdade, esses parâmetros foram idealizados pelos coordenadores dos cursos de Computação e Informática de todo o Brasil, legitimados no âmbito da Comissão de Ensino da SBC, institucionalizados no MEC e passaram a ser exigidos nas universidades muito depois. Essa “lógica sindicalista” como disse um delegado institucional da SBC, é que caracteriza o princípio de *autogestão* de George Lapassade. É este o sentido da definição de *autogoverno* pelo movimento autogestionário. A autogestão se dá pela institucionalização progressiva do “mais visível ao mais oculto, da aparência à essência”, ou seja, “do nível das instituições internas até o nível das instituições externas”, assegurando-se assim “a própria regulação pela criação de instituições internas” (LOURAU, 1996, p. 256). Note-se que essa estratégia, também, serviu para garantir a *co-responsabilidade* entre as dimensões acadêmicas e administrativas no interior da UCPel.

Observe-se a seguir a figura que parece melhor caracterizar o modelo de autogestão protagonizado por Lapassade (1977) no caso da ESIN:



ma do modelo de autogestão praticado de Lourau (1996, p. 256).

Reitere-se por intermédio do esquema gráfico demonstrado na FIGURA 6 que, além do processo de vive-versa entre as instâncias no sentido da UCPel até o MEC, efetivamente, sempre existiu a possibilidade de institucionalização das ações de forma direta entre a ESIN e a SBC. Foi através dessa estratégia, por exemplo, que a ESIN institucionalizou na UCPel o seu Plano de Capacitação Docente (UCPel, 1998b).

Foi, também, por intermédio desse modelo de autogestão que a ESIN conseguiu institucionalizar no interior da UCPel diversas outras ações, dentre as quais se pode destacar o Plano de Intervenção Pedagógico e/ou Projeto Pedagógico (UCPel, 1996), cujo objetivo inicial foi integrar os professores da Escola por meio de um espaço organizacional alternativo. Esse processo de ação-intervenção, não resta dúvida, encontra acolhida teórica no modelo capaz de recuperar alguns níveis institucionais, que Lourau (1996, p. 239-240) define em três momentos:

- *momento da universalidade*: a instituição universitária compensa sua fraca funcionalidade por uma generalidade, uma positividade mais ideológica que prática;
- *momento da particularidade*: a instituição universitária deixa grande margem à subjetividade, ao empirismo, à tradição com relação às modalidades de aplicação de suas normas organizacionais, assim como com relação a suas finalidades universais. Sua teleologia acha-se em permanente revolução, no plano do saber como no plano do saber-fazer. Os agentes não sabem muito bem o que fazem aí. A iniciativa individual, os talentos individuais, o carisma desempenham um papel essencial, mesmo se a organização parece ter por vocação opor-se a isso. De Tomás de Aquino a Freinet, a instituição alimenta-se de seus dissidentes, após tê-los condenado (momento da negatividade, que explode às vezes com violência no nível da vida dos grupos, formais, ou não, instituídos ou não, que são os lugares da transmissão do saber);
- *momento da singularidade*: a instituição universitária dispõe contudo de uma *organização*, análoga ou isomorfa à organização da economia: não somente os programas e exames, mas as instituições, como a seleção e a concorrência.

A construção desse *plano* de intervenção, pode-se dizer, decorreu de uma circunstância emergencial a partir da formalização, em 1993, do primeiro Currículo de Referência (CR) da SBC, o qual vinha sendo construído desde 1991, com a colaboração de várias instituições, e da necessidade de adaptação imediata das grades curriculares dos Bacharelados de Análise de Sistemas e Ciência da Computação (Cursos

implantados pela UCPel em 1991) para fins de reconhecimento pelo MEC. A institucionalização interna do *plano*, que se deu em 1996, baseou-se nos estudos de BERNSTEIN (1974, 1986, 1988) e, especialmente a partir de uma adaptação conceitual entre os modelos de currículos de *coleção* e *integração* apresentados pelo autor, procurou dimensionar novos espaços pedagógicos a fim de serem repensadas as grades curriculares da Escola.

A experiência vivida após a implantação desse *plano de intervenção* comprovou que o seu modelo, pelo menos em nível ideológico, foi aceito e aprovado pela comunidade acadêmica da Escola e da UCPel em geral.

Durante muito tempo falou-se no *plano* e também em nome dele, organizou-se o currículo a partir do dimensionamento de seus espaços pedagógicos e até mesmo um outro plano – o Plano de Capacitação Docente da ESIN – foi construído por meio dos índices propostos no *plano de intervenção* de 1996. A perspectiva de aprender a “viver junto” no pequeno grupo pareceu ter sido importante e fundamental para a expectativa que se tinha de conviver no grande grupo.

Interessante, também, é que de alguma forma houve uma *integração* muito forte dentro de alguns grupos. Uma experiência que se pode referenciar a esse respeito, inclusive, foi a da chamada *Coleção de Matemática e Fundamentos Teóricos* que, além de apresentar uma proposta de integração na ESIN/UCPel, propôs e parece ter aprovado o seu modelo nos cursos de Informática da PUC-RS e da UFRGS.

Em relação às discussões em torno das adaptações curriculares propostas pela SBC, igualmente, a estratégia de *coleções* privilegiada pelo Plano mostrou-se bastante eficiente, possibilitando que a comunidade acadêmica da ESIN construísse de forma consciente e objetiva duas reformas nas grades curriculares dos Bacharelados da Escola: uma primeira em 1997/1998, para se adaptar ao CR/96 e; uma segunda em 2000/2001, para se adaptar ao CR/99.

Considerando, por fim, a ausência de qualquer outro espaço para essas discussões na UCPel, tendo em vista o organograma da Universidade não dispor de outros órgãos

deliberativos no nível das Escolas como, por exemplo, departamentos ou mesmo colegiados, o Plano de Intervenção de 1996, também, foi capaz de oportunizar as adaptações curriculares por meio de um número reduzido e objetivo de encontros entre os professores, que cada vez mais passaram a utilizar a Internet e, especialmente, o correio eletrônico para institucionalizarem internamente e externamente as reformas. Essa metodologia, diga-se de passagem, foi disseminada pela SBC nos cursos de Computação formais de todo o Brasil.

No entanto, mais do que o sucesso na dimensão acadêmica, há que se destacar a conquista da ESIN na dimensão administrativa, ou seja, no âmbito contábil. Como afirmou um dos ex-pró-reitores da UCPel, “a concepção administrativa da ESIN institucionalizou-se na Universidade como uma boa estratégia para arrecadar e uma boa justificativa para gastar”.

Pode-se comprovar, principalmente após a reforma da estrutura acadêmica da UCPel em 1994, que a espiral do sucesso na ESIN se iniciou a partir da viabilização das instalações físicas da Escola, passou pela consolidação de qualificação dos professores e na medida em que, como decorrência direta, passou a proporcionar aos alunos espaços acadêmicos diferenciados, especialmente pela via da pesquisa, terminou-se construindo uma forma de marketing, por meio do qual se fechou novamente a espiral.

Esse fato pode ser demonstrado pela evolução média de 50% no número de horas-aula compradas pelos alunos (HCA) na ESIN desde 1994, quando o HCA era de 6.860 horas-aula, até 1998, quando o HCA foi de 10.120 horas-aula e também pela evolução do número de horas-aula pagas aos professores (HPP) que, no mesmo período, foi de 147%, observando-se, em 1994, um HPP de 515 horas-aula e em 1998, um HPP de 1.273 horas-aula (UCPel, 2002b).

No entanto, a principal réplica da ESIN ao Sistema de Custos da Universidade associou-se, justamente, ao questionamento do significado dessa relação HCA/HPP. Tome-se como base à própria relação HCA/HPP que pode ser obtida no parágrafo anterior, considerando-se o período de 1998. De forma precipitada, poder-se-ia

interpretar esse quociente, supondo que a ESIN arrecadou com o pagamento dos alunos oito vezes mais do que gastou para pagar os professores em 1998.

Como demonstrado no Capítulo anterior, essa relação não pode ser simplificada dessa forma. Para que esse valor tivesse algum significado; em primeiro lugar, dever-se-ia multiplicar o HCA pelo valor monetário das horas-aula – e esse valor é variável, pois depende da filiação das disciplinas – em segundo lugar, dever-se-ia multiplicar o HPP pelo valor monetário das horas-aula que os professores receberam – e esse valor é variável, pois depende das categorias funcionais.

Nesse sentido, pelo menos desde 1994, os administradores da ESIN contestaram a relação HCA/HPP adotada pela administração superior da Universidade como parâmetro de avaliação interna. A Escola de Informática passou a utilizar como um dos principais indicadores de seu desempenho contábil, simplesmente, o quociente RD/CD, o qual, de forma mais adequada, corresponde à relação entre a receita direta (RD) e o custo direto (CD) da Escola. Esse índice que se pode chamar de Índice de Equilíbrio Direto (IEd) pode ser calculado de forma simples e objetiva a qualquer momento.

Reiterando-se, portanto, as diversas evidências que comprovam o estágio de desenvolvimento acadêmico-administrativo da ESIN (se comparada com as demais Escolas da UCPel no período compreendido entre 1994 e 1998), pode-se admitir que a média aritmética entre os IEd da Escola de Informática (no mesmo período) deva ser o índice de equilíbrio da ESIN. Essa perspectiva sugere, inclusive, que se possa deduzir outros índices de equilíbrios. Quem sabe, dependendo da concepção acadêmico-administrativa que se privilegie, até mesmo um índice de equilíbrio para cada matriz.

No entanto, a análise quantitativa isolada desse $IEd = 1,7$ (que corresponde a média dos índices da ESIN) não é capaz de demonstrar o desempenho acadêmico das escolas de forma qualitativa. Relembre-se, por exemplo, o caso de outras escolas da Universidade, as quais, com índices equivalentes ao de equilíbrio, não se mostraram capazes de incentivar a capacitação docente como deveriam. A informação que pode servir para relevar o desempenho acadêmico de forma mais adequada, parece ser

mesmo a distribuição das atividades docentes das escolas. Nesse sentido, apresenta-se a seguir a tabela que corresponde à média anual de distribuição das horas-aula (em números absolutos e em percentuais) por atividade na ESIN de 1995 até 1998:

ATIVIDADES	1995	%	1996	%	1997	%	1998	%
Administração da ESIN	060	09,6	088	10,2	112	09,8	099	07,9
Sala de Aula	237	38,2	414	47,9	537	46,8	636	45,2
Produção Científica	121	19,5	135	15,6	170	14,8	210	14,9
Capacitação Docente	203	32,7	227	26,3	328	28,6	462	32,0
TOTAIS	621	100	864	100	1147	100	1407	100

TABELA 34 - Distribuição média das atividades docentes na ESIN (1995 – 1998).

Fonte: Compilação de UCPel (2002b).

Note-se que, em valores arredondados, se pode dizer que houve uma tendência para a distribuição das atividades na ESIN com aproximadamente 50% das horas-aula destinadas às rubricas de *administração* e *sala de aula* e 50% das horas-aula destinadas às rubricas de *produção científica* e *capacitação docente*. Esse fato parece revelar, igualmente, a ideal provável distribuição das atividades docentes na UCPel que, além da garantia do equilíbrio financeiro, permita aos professores, especialmente aos capacitados, um regime de 40 horas-aula (compatível aos indicadores de qualidade propostos pelo MEC, nos quais os mestres e os doutores devem permanecer na sala de aula, respectivamente, 16 horas-aula e 12 horas-aula).

Essa relação é capaz de definir também o número aproximado de vagas docentes à Universidade, pois o quociente entre o número de horas-aula de atividades semanais por 40, de forma quantitativa, sugere o número de professores, com dedicação integral, necessário ao atendimento da demanda. No entanto, para a concretização dessa proposta é preciso que se observem os principais impedimentos práticos que se apresentam, ou seja: a impossibilidade de dedicação integral de alguns professores e a compensação do percentual inferior a 50% das atividades de sala de aula dos doutores com o acréscimo dessas atividades nos planos dos professores não-capacitados em cursos de pós-graduação *stricto-sensu*.

Por meio dessa última consideração, diga-se de passagem, além da definição do número de vagas, é possível até mesmo estipular o máximo número de mestres e doutores que uma universidade particular é capaz de suportar financeiramente, considerando-se, por exemplo, a RD (que corresponde às horas destinadas à sala de aula) como a única forma de arrecadação e os indicadores estipulados à dedicação docente pelo MEC.

O Plano de Capacitação que se planejou na ESIN em 1998 baseou-se, exatamente, nas considerações do parágrafo anterior para definir-se quantitativamente, ou seja, na possibilidade da metade da demanda desse período, ou seja 700 horas destinadas à sala de aula, ser distribuída entre 35 professores na razão de 12 horas para cada 14 doutores (168 horas-aula), 20 horas para cada 14 mestres (280 horas-aula) e 36 horas para cada, no mínimo, sete professores com titulação mínima de especialista (252 horas-aula).

No entanto, essa proporção não visava mais atender aos padrões de qualidade sugeridos pela CEEInf desde 1991 e sim aos indicadores que já estavam publicados nos Anais do Seminário sobre Avaliação de Cursos de Computação e Informática realizado pela SBC em agosto de 1998 em Belo Horizonte. Nesse Seminário a CEEInf havia redefinido como índices mínimos para obtenção do conceito “A” na avaliação externa: a relação para o número de doutores (D) e mestres (M) nos cursos de $D + M \geq 65\%$, sendo $D \geq 35\%$, e 60% do corpo docente com dedicação integral (MEC/SESU, 1998, p. 21-27).

Torna-se importante ressaltar que esses indicadores relacionam-se somente aos professores da área de Computação e Informática nos cursos. Para o total de docentes, considerando-se naturalmente as matérias de outros campos do conhecimento no currículo, os números da CEEInf são bem mais rigorosos: $D + M \geq 90\%$, sendo $D \geq 50\%$ e índice de dedicação $\geq 90\%$ (MEC/SESU, 1998, p. 21-27).

De qualquer forma, a estratégia utilizada pelos dirigentes da ESIN com o objetivo de institucionalizar o índice de equilíbrio na UCPel, além de uma forma de distribuição razoável das atividades (horas-aula) da Escola, foram capazes de garantir a

produção científica, a dedicação integral dos professores e um Plano de Capacitação Docente à Escola (UCPel, 1998b). No entanto, parece não terem sido capazes de demonstrar, ainda, evidências que comprovem a viabilização de outros recursos que não estritamente vinculados ao CD da Escola de Informática e, em consequência, da Universidade.

Considerando-se a hipótese apresentada pelo Sistema de Custos da UCPel no qual o CD da Universidade vincula-se, estritamente, às despesas com pessoal, é possível crer na possibilidade de viabilização dos recursos necessários aos investimentos de infraestrutura física como, por exemplo, salas de aula, salas de professores, anfiteatros, equipamentos, laboratórios, bibliotecas dentre outros recursos vinculem-se às disponibilidades decorrentes do resultado entre a RD e o CD.

Nesse sentido, a hipótese apresentada pela ESIN, na qual, a exemplo da própria Escola, a UCPel precisaria urgentemente fixar o seu CD em, no máximo, 30% de sua RD, pareceu inquestionável.

Reitere-se na tabela a seguir, por exemplo, o resultado econômico da UCPel no período compreendido entre 1998 e 2001:

EXERCÍCIO	RD	RI	CD	CI
1998	32.392.285,47	2.183.492,57	23.375.819,97	11.630.295,46
1999	35.809.697,79	6.038.326,42	23.584.493,02	12.130.847,94
2000	35.500.446,03	5.696.126,41	24.528.287,18	11.827.174,22
2001	35.498.223,27	8.891.806,41	26.509.977,21	14.634.216,31

TABELA 35 – Resultado econômico da UCPel (1998 – 2001).

Fonte: Compilação de UCPel (2002b).

Computando-se a diferença entre o somatório da RD e do CD, por exemplo do exercício de 2001, obtém-se o valor de R\$ 8.988.246,06 como resultado geral da Universidade. Ora, esse valor que não deveria, em tese, ser inferior a R\$ 10.649.466,00 revela de forma objetiva uma realidade que parece ser determinante, ou seja, a UCPel gastou no exercício de 2001, R\$ 1.661.220,00 a mais do que poderia gastar.

Esse fato, além de impedir a UCPel de reinvestir, adequadamente, nas rubricas que se poderiam classificar como de investimento e manutenção da sua infra-estrutura física, torna a Universidade incapaz de arcar com os demais compromissos que se apresentam, como por exemplo, material de consumo, serviços de terceiros, bolsas, reclamações trabalhistas, repasse ao Hospital Universitário etc.

Como consequência disso, a UCPel, assim como a maioria das organizações de *terceiro mundo*, vê-se obrigada a contrair o tipo de despesa considerada como a mais nociva a uma instituição, ou seja, a despesa financeira, destinada a pagar empréstimos, acrescidos dos juros ultrajantes que são praticados pelos estabelecimentos bancários.

Nesta perspectiva, o Sistema de Custos da UCPel, utilizando-se de rateio proporcional simples, distribui o CI da Universidade entre as matrizes. No entanto, pode-se dizer que essa forma de rateio apenas dissimula o fato da Administração Superior da Universidade não ter conseguido, ao longo do tempo, conter o *mal pela raiz*, ou seja, impedir que algumas escolas e/ou a própria Reitoria gastem mais do que deveriam.

Como forma de resolver esse problema em definitivo, a concepção acadêmico-administrativa que se tinha na ESIN parece ser simples e eficiente, pois a partir do cômputo do índice de equilíbrio (IEd), torna-se possível atribuir, em valores aproximados, que a redução do custo direto (CD) anual da Universidade para 30% da receita direta (RD) resultaria como consequência, em curto prazo, também na redução do custo indireto (CI). Esse argumento, por todas as evidências apresentadas, foi capaz de comprovar ao longo do tempo à Administração Superior da Universidade que somente parte do montante equivalente ao CI da ESIN realmente caberia, por justiça, à Escola.

O resto, ou seja, o valor acrescido ao computado por intermédio dos índices, passou a representar uma espécie de dívida da Administração Superior da Universidade para a ESIN. Isso não quer dizer, em absoluto, que se tenha passado a gerir esse valor monetário. No entanto, especialmente a partir do momento em que a Escola de

Informática passou a exigir da Universidade o “Plano Anual de Aplicação dos Recursos Financeiros” (SBC, 1996, p. 31), conforme exigia a CEEInf como padrão de qualidade, pode-se dizer, que a ESIN usufruiu inúmeros privilégios.

Pelo menos até o final de 1999, torna-se possível afirmar que houve por parte da Universidade quase que a totalidade dos investimentos e a manutenção necessária para a infra-estrutura física da Escola. Esse fato, somado às demais evidências apresentadas, também serve para demonstrar, de forma objetiva, o porquê do sucesso que se obteve na ESIN durante esse período.

Entretanto, se por um lado pode-se relacionar a esse conjunto de ações evidências de sucesso, por outro lado deve-se associar às repercussões dessas estratégias alguns indícios de fracasso. Nesse sentido, a seguir apresenta-se a argumentação por intermédio da qual se acredita ser possível entender a *desordem* estabelecida na ESIN, especialmente a partir de 2000.

5.2 O ENTENDIMENTO DO FRACASSO

A análise e/ou a possibilidade do enfrentamento de problemas como, por exemplo, o desequilíbrio acadêmico-administrativo que se caracterizou no GRÁFICO 9, obviamente, depende de uma concepção de conhecimento. No caso do presente estudo, especialmente a partir da revisão teórico-prática que se construiu, parece ser possível interpretar esses desafios a partir do encadeamento lógico de vários pressupostos.

O pressuposto-chave vai ao encontro da premissa que tanto o *desequilíbrio* como o *equilíbrio* são estados que, necessariamente, compõem a normalidade de um processo evolutivo. Analogamente à teoria de Edgar Morin, o desequilíbrio e o equilíbrio equivalem, respectivamente, à desordem e à nova ordem de um sistema em evolução. Correspondem, igualmente, aos sucessivos processos de desequilíbrio e equilíbrio formulados por Jean Piaget em seus estudos sobre a construção da inteligência.

Nesse sentido, deve-se admitir que, mesmo tendendo para o caos e/ou o extermínio da Escola de Informática (ESIN), o desequilíbrio acadêmico-administrativo caracterizado no GRÁFICO 9 compõe um ciclo de normalidade no processo de evolução da ESIN e da UCPel. No entanto, assim como se procedeu em relação aos indicadores de sucesso, torna-se necessário refletir sobre o fracasso.

Inicialmente, parece oportuno que se retome o metassistema de compreensão proposto neste estudo e, novamente, se reflita de forma gradativa a respeito do grau de influência de cada um dos subsistemas analisados sobre a situação caracterizada no GRÁFICO 9. No fluxo que vai do MACRO-ENTORNO, passa pelo MESO-ENTORNO e chega no MICRO-ENTORNO observa-se como um delimitador e/ou um definidor de contexto (social, econômico, político etc). Não se pode mais desconsiderar as influências das ações e reações que se originam nos percalços da economia e do mercado mundial, passam a ter valores e preços universais e terminam sendo avaliadas por bancas globais. Devem ser considerados ingênuos, hoje, os administradores que subestimam índices como *Nasdaq* e *Dow Jones* em suas transações. Da mesma forma, os governos que não se submeterem

à hegemonia do capitalismo passam a correr *risco internacional*. Nas universidades, do mesmo modo, existem mecanismos de pressão globalizados.

As avaliações, o ranking e as parcerias internacionais, o empreendedorismo e a educação à distância aparecem como exemplos desse fato. Mesmo na UCPel, uma universidade pequena, localizada no interior do sul do Brasil pode-se identificar diversas ações que correspondem a essa tendência de comoditização do ensino superior.

A pressão para a capacitação docente, para a adaptação global dos currículos e, enfim, para a melhoria das condições de oferta dos cursos, em curto prazo de tempo, parecem provocar um clima de “salve-se quem puder” no interior das universidades. Foi assim, inserida neste contexto, que a Escola de Informática tomou a frente das demais unidades e passou a se destacar na UCPel. Destacou-se tanto, que a ESIN foi considerada pela reitoria da Universidade como uma “Ilha da Fantasia”, se comparada com as demais escolas em 2000.

No biênio 1998-99, quando houve as primeiras repercussões da avaliação externa no interior da UCPel, já se podia perceber que a possibilidade de equiparação das demais escolas com a ESIN tornar-se-ia inviável. Nessa época, a Universidade já havia contraído uma despesa financeira, capaz de elevar o rateio do custo indireto (CI) entre as escolas para valores incontroláveis (34% dos custos da UCPel).

Inserida nesse contexto e usufruindo de indicadores de qualidade superiores ao patamar das demais escolas, evidentemente, a ESIN passou a ser preterida em curto prazo pela Administração Superior. Nessa época passaram a ser emergentes, por exemplo: o iminente fechamento da Medicina; a necessidade de instaurar a capacitação docente em algumas escolas nas quais esse processo sequer havia iniciado e a renovação do acervo bibliográfico para cursos que há décadas não se atualizavam.

Embora de repercussão subjetiva, deve-se admitir que esse *abandono* da ESIN por parte da Administração Superior da UCPel passou a provocar no interior da Escola uma *apatia*, especialmente entre os professores e os alunos. Na falta de perspectiva de capacitação, por exemplo, dois docentes (mestres) solicitaram demissão. A partir da

ausência da expectativa de diálogo com a Administração Superior, pelo menos, dois outros docentes (também mestres) optaram por trabalhar em outro ramo de atividade, que não o ensino superior.

Nesse sentido, obviamente, qualquer comentário do tipo “a Informática na UCPel não é mais aquela” (*vox populi* de muitos egressos) representa, quem sabe, um dos principais agentes *anti-marketing* que se conhece, isto é, aquele tipo de *propaganda* que vai se passando de boca-a-boca e termina como uma *máxima*, de repercussão mais significativa do que qualquer outra estratégia planejada.

No entanto, há que se reconhecer, também como fator de fracasso, o efeito nocivo das sucessivas adaptações curriculares que se promoveu. Somado esse fato à capacitação docente, deve-se reconhecer que o ensino praticado na ESIN tornou-se excessivamente *denso* nos últimos anos. Especialmente nos primeiros semestres, passou-se a enfatizar mais ainda a Matemática. Os professores recém-doutores e recém-chegados parecem retornar, como dizem os alunos, “com muita sede ao pote”. Torna-se possível prever, inclusive, o aumento das taxas de fracasso na ESIN – reitere-se as taxas calculadas na TABELA 9 e seus recálculos, considerando-se a TABELA 26.

De qualquer forma, mesmo considerando-se a taxa de diplomação da ESIN calculada na TABELA 9 (TD = 46,66%) semelhante à taxa de diplomação média nacional dos Cursos de Computação e Informática (TD = 46,77), conforme MEC/SESU (1997, p. 122), deve-se reconhecer que esse índice é excessivamente baixo e representa, acima de tudo, a perspectiva de menos da metade dos ingressantes obterem diplomação.

De acordo com Latiesa (1992), esse filtro que se dá durante os estudos e se associa com o nível de dificuldade dos cursos relaciona-se, também, com o filtro do ingresso, isto é, com o índice de seletividade (no ingresso). Nos cursos onde o índice de seletividade é baixo, as taxas de fracasso relacionadas ao nível de dificuldade, evidentemente, tenderão a ser superiores. No caso dos cursos de Informática da ESIN, parece ocorrer exatamente isso, ou seja, como a seletividade é baixa, existe, também, um alto índice de fracasso associado à dificuldade dos cursos.

A seletividade baixa, sobretudo, que ocorre no ensino superior privado de Computação e Informática em Pelotas, parece relacionar-se, também, com o processo de empobrecimento da chamada Metade Sul do Estado. Reitere-se, por exemplo, que “a renda em Pelotas é 26% menor do que em Caxias” (KRAUSE, 2002, p. 3).

De acordo com Klering (2003, p. 19), Pelotas não figura sequer “entre os 10 primeiros municípios gaúchos classificados pelo PIB em 2001”.

O estudo referente ao desempenho econômico de 2001 [...] aponta as variações do PIB, na comparação entre dois anos e em séries históricas. São dados reveladores, por exemplo, o ocaso da Metade Sul do Estado. A Metade Norte, que representava 75,66% do PIB em 1982, passou a responder por 81,25% em 2001. (KLERING, 2003, p. 18-19).

Essa constatação, não resta dúvida, acrescenta-se às demais evidências como um indicador capaz de limitar o acesso da maioria da população da Metade Sul aos cursos de Informática da UCPel. De acordo com a TABELA 15, por exemplo, pode-se constatar que um módulo completo de horas-aula comprado pelos alunos deverá corresponder a uma mensalidade em torno de R\$ 1.000,00. Sendo assim, de acordo com o ITEPA (UCPel, 2002e, p. 4), apenas 1,85% da população de Pelotas teria condições de estudar Informática na UCPel.

Não se pode, entretanto, reduzir e/ou simplificar a análise do fracasso em uma universidade, somente, a questões pontuais como, por exemplo, a lei da oferta e da procura. Não se pode perante uma situação de desequilíbrio, como a caracterizada no GRÁFICO 9, simplificar a maioria das relações e, simplesmente, reduzir a solução do problema ao corte de despesas.

Pode-se, inclusive, localizar um dos possíveis caminhos à solução do problema, justamente, na dimensão onde se supõe que se concentre o maior volume de despesas. Ratifique-se que o local onde se encontra a maior concentração de sucesso acadêmico corresponde ao espaço onde a administração contábil supõe encontrar o menor resultado financeiro – nos ambientes de pesquisa.

Observe-se o nível de abrangência e complexidade no entorno das questões formuladas a partir da concepção que se construiu. Reitere-se que quanto maior for o nível de complexidade dos problemas apresentados, maior, também, será o nível de complexidade das possíveis soluções. Perante essa teoria, portanto, parece haver uma única perspectiva às dimensões acadêmicas (pedagógicas) e administrativas (financeiras) – a *co-responsabilidade*.

5.3 A CO-RESPONSABILIDADE ACADÊMICO-ADMINISTRATIVA

Ratifique-se, inicialmente, que o desequilíbrio caracterizado no GRÁFICO 9, o qual tem servido para exemplificar o nível de complexidade que se propõe, dependendo da concepção de conhecimento do observador, poderá relacionar-se: somente a gerência administrativa; unicamente a gerência acadêmica; ou, ainda, a ambas as dimensões.

Sem dúvida, qualquer compilação a respeito do arcabouço teórico-prático construído no presente estudo parece servir, sobretudo, para caracterizar a complexidade de ambas as dimensões, ou seja, respectivamente, da gerência acadêmica e/ou pedagógica e da gerência administrativa e/ou contábil.

Na realidade, valendo-se de estratégias não-simplificadoras, problemas como, por exemplo, o caracterizado no GRÁFICO 9 passam a ser percebidos a partir de domínios indissociados: tanto dos elementos pertencentes ao conjunto das causas como dos elementos pertencentes ao conjunto das soluções. Reitere-se, por exemplo, que tanto as possibilidades de diagnóstico relacionadas ao desequilíbrio como as probabilidades de reequilíbrio do estado caracterizado no GRÁFICO 9 podem associar-se a ações de *stricto sensu* acadêmico e/ou administrativo.

Entretanto, na medida em que se ultrapassam algumas perspectivas pertencentes aos paradigmas simplificadores, deve-se, também, encontrar soluções corporativas de causa, efeito e solução para os problemas. Sendo assim, a simples transferência ou mesmo o jogo de soma negativa entre duas ou mais dimensões, aparentemente opostas, são ações que não constituem a modalidade de um contrato de *cooperação*. O princípio de *co-responsabilidade* que se apresenta associa-se, justamente, como postula

Kesselring (2000): “a possibilidade de colaboração entre personalidades diferenciadas” ou, ainda, “uma relação e/ou um jogo de soma positiva” entre indivíduos, grupos, organizações e instituições.

Como enfatizado no Capítulo 2, existe uma tendência de transferência ou um jogo de empurra-empurra em relação ao fracasso entre o acadêmico e/ou pedagógico e o administrativo e/ou financeiro nas instituições privadas.

Por um lado, no âmbito da gerência administrativa, cujo êxito é mensurado pela manutenção e aumento da receita, costuma-se crer no fracasso como decorrente das carências do ensino. Por outro lado, no âmbito da gerência acadêmica, cujo êxito é mensurado pela manutenção e aumento do número de alunos, costuma-se crer no fracasso como decorrente das carências financeiras.

O exemplo caracterizado no GRÁFICO 9 serve, justamente, para comprovar que se existe alguma razão para o fracasso, essa razão está associada a ações de coação e não de cooperação entre as dimensões acadêmicas e administrativas. Exemplos: ❶ quando a Escola de Informática (ESIN) tomou a frente das demais escolas da UCPel e passou a capacitar os seus professores, de certo modo, houve coação acadêmica e/ou pedagógica; ❷ quando a Reitoria interferiu neste mesmo processo e passou a impedir a capacitação dos professores da ESIN, houve coação administrativa e/ou contábil.

Nesse sentido, deve-se admitir que tanto as ações de coação como as ações de cooperação entre as gerências caracterizam-se, apenas, como estados durante o(s) processo(s) de administração das IES. Sendo assim, mesmo a *co-responsabilidade* – um estado privilegiado no sentido ético – torna-se passível de degradação e/ou caos. Reitere-se, por exemplo, que o “parasitismo”, ou seja, a possibilidade de uma gerência “não colaborar com a outra em um determinado contrato” (KESSELRING, 2000, p. 20) pode desencadear a degeneração e/ou o extermínio de um estado de cooperação.

Entretanto, especialmente reiterando-se algumas características intrínsecas às IES confessionais católicas, há que se considerar, ainda, determinados graus de *assimetria*, ou seja, níveis de colaboração diferenciados entre as agências nos contratos.

Ratifique-se, por exemplo, a heterogeneidade entre os pesos das matrizes no resultado econômico-financeiro da UCPel (GRÁFICO 8 do presente estudo). Não se deve considerar, por exemplo, os casos da Escola de Educação (Licenciaturas) e da Escola de Medicina (Hospital Universitário) como parasitismo. Reitere-se que, muitas vezes, alguns podem fazer infinitamente mais do que os outros nos contratos de cooperação (lógica da ação coletiva) – o importante nestes casos é que todos se beneficiem. Na UCPel, por exemplo, não fosse a rentabilidade diferenciada de algumas escolas, certamente, a Universidade tornar-se-ia impedida de cumprir a sua missão.

Portanto, o desequilíbrio disposto no GRÁFICO 9, o qual tem servido para exemplificar o nível de complexidade que se propõe, não se caracteriza simplesmente pelo parasitismo. Torna-se possível até mesmo que se atribua algum nível de parasitismo ao desequilíbrio configurado. No entanto, não parece adequado que se possa associar somente o parasitismo à desordem ocorrida. Ratifique-se nos dois primeiros itens do presente Capítulo o nível de complexidade tanto das ações que, provavelmente, desencadearam o sucesso como das ações que, tudo leva a crer, provocaram o fracasso.

Parece existir – sim – um conjunto de fatores que permitiriam a compreensão desses fenômenos. Por exemplo, não se pode explicar a evasão ou mesmo a retenção, simplesmente, por intermédio do alto preço das HCA (horas-aula compradas pelos alunos), ou seja, uma remota possibilidade de coação do financeiro sobre o pedagógico. Parece mais pertinente tentar explicar a evasão e a retenção, refletindo-se sobre os influxos do MACRO, do MESO e do MICRO-ENTORNO e especialmente a respeito do fluxo de admissão-certificação.

Sendo assim, ultrapassada a tendência de simplificação ou mesmo de transferência de uma instância para outra das causas, efeitos e até mesmo soluções para os problemas, parece haver, inclusive, uma maior cumplicidade entre as gerências na interpretação dos fenômenos e tanto a *ordem*, como a *desordem*, passam a compor o rol da *organização* dos sistemas. Observe-se que a evasão e a retenção, por exemplo, podem ser elementos de excelência para a negociação de contratos de co-

responsabilidade entre as dimensões acadêmicas e administrativas. Reitere-se, considerando a dinâmica demonstrada na TABELA 26, que existe uma quebra no potencial da receita direta da Escola de Informática (ESIN) de cerca de 60%, tendo em vista os problemas localizados e temporais de evasão e retenção. Os dados da TABELA 26 permitem, inclusive, inferir que a ESIN deve concentrar tanto ou mais energia na manutenção dos alunos do que na captação de novos estudantes.

Nesse particular, torna-se relevante destacar que a associação de êxito entre a gestão contábil e a gestão pedagógica, por si só, parece caracterizar a lógica da co-responsabilidade que se propõe. Observe-se nesta modalidade de contrato, o resultado de soma positiva entre as gerências: (+) qualidade acadêmica; (+) qualidade financeira.

Parece oportuno neste ponto, igualmente, invalidar qualquer hipótese que associe os processos de redução da evasão ou mesmo da retenção à permissividade acadêmica. Como se comprovou no final do Capítulo 3, os alunos que apresentam os melhores rendimentos são, justamente, aqueles que são submetidos aos *filtros* mais severos do ensino, da pesquisa e da extensão.

Portanto, observe-se que a exequibilidade dessa modalidade de contrato parece depender mais da própria concepção de gestão e da cultura institucional do que de outro tipo de recurso. Reitere-se que a co-responsabilidade acadêmico-administrativa depende da co-decisão partilhada entre a gerência acadêmica e a gerência administrativa. Por um lado a dimensão pedagógica deve-se propor a aprimorar o rendimento acadêmico. Por outro lado, em contrapartida fundamentada no acréscimo de receita decorrente dessa ação pedagógica, a dimensão administrativa deve-se propor a investir cada vez mais.

No caso da UCPel, como se demonstrou no decorrer do presente estudo, mais do que reduzir custos, existe uma necessidade emergente de crescer recursos financeiros ao montante das receitas. Deve-se admitir, sobretudo, que os principais indicadores de custos na Universidade, os quais se podem identificar, respectivamente, na Escola de Medicina (Hospital Universitário) e na Escola de Educação (Licenciaturas), constituem

na prática, acima de tudo, um importante aspecto da cultura institucional consubstanciado na missão comunitária, filantrópica e confessional da UCPel.

No entanto, ao longo do tempo, essa conjuntura pareceu “engessar” o rumo de tomada de decisão dos administradores e em consequência da Universidade no sentido contrário ao exercício saudável da co-responsabilidade, o qual se constituiu a partir das próprias Diretrizes e Normas da Instituição. Torna-se necessário romper com inúmeras tradições para compreender a intencionalidade dessas Diretrizes e Normas que configuram a gestão de uma universidade comunitária como a que foi objeto do presente estudo. Em primeiro lugar não é possível crer em relações de poder unilaterais para entendê-las. Em segundo lugar, antes de desejar para o outro, aquilo que se sonha, há que se sonhar para o outro, aquilo que ele deseja. Em terceiro lugar, há que se respeitar o direito de controvérsia. Em quarto lugar, torna-se irremediável o dimensionamento de novos espaços de co-decisão.

Portanto, ratificar a premissa inicial de que esse novo espaço construído deverá privilegiar o equilíbrio de poderes entre o pedagógico e o contábil parece fundamental neste ponto. Essa concepção, por si só, deve garantir um maior comprometimento dos diversos segmentos nos processos decisórios. Reitere-se que a autogestão, a co-gestão e a administração colegiada são exemplos práticos dessas modalidades que tendem a ultrapassar as técnicas e concepções tradicionais da Administração.

Outro aspecto que merece destaque nesse princípio de co-responsabilidade acadêmico-administrativa que se apresenta é a importância de seu espaço interinstitucional no contexto do ensino superior da atualidade. Espaço esse que se encontra na divisa entre a heteronomia managerialista e a autonomia acadêmica. Nesse particular, reitere-se que o *contratualismo* enquanto um tipo de ética moderna parece também indicar, mesmo que subjetivamente, qual das agências deve tomar a iniciativa e propor o contrato.

No caso do ensino superior, parece haver consenso de que a iniciativa deva partir da gerência acadêmica. Somente a pedagogia universitária e certificada de uma filosofia

formal sobre ensino-aprendizagem, parece ser capaz de propor de forma consciente o aprimoramento do rendimento acadêmico e, em consequência, do resultado econômico-financeiro. Seria pouco provável, inclusive, que se encontrassem subsídios teóricos capazes de inverter essa lógica.

Sendo assim, qualquer iniciativa que se proponha a compreender tanto a evasão como a retenção, principais indicadores de *desordem* acadêmico-administrativa no ensino superior, parece ser bem vinda e apropriada no contexto atual. A hipótese de aumentar a receita parece, inclusive, superar o discurso de reduzir simplesmente o custo. Ratifique-se que o espaço dimensionado para a reorganização da desordem encontra-se totalmente perdido no corte de tempo antecedente ao tipo de contrato que se propõe. No caso da Escola de Informática, por exemplo, sabe-se que ele pode representar cerca de 60% da receita, mas antes do contrato ele não existe (foi perdido). Embora esse espaço somente possa ser recuperado a médio e longo prazos, sem dúvida, a ênfase inicial na sua inexistência parece ser o melhor argumento para aproximar o pedagógico do financeiro em curto prazo.

Além dessa predisposição inicial, a qual se deve relacionar diretamente à concepção de conhecimento dos administradores, deve-se reconhecer que existem, ainda, outras pré-condições a fim de que se execute um contrato de co-responsabilidade acadêmico-administrativa. Uma delas, não resta dúvida, associa-se tanto com a quantidade como com a qualidade dos recursos humanos. No caso específico da Escola de Informática, onde existem diversos professores doutores, os quais, pelos influxos do MACRO e do MESO-ENTORNO, devem permanecer 40 horas-aula no MICRO-ENTORNO da Instituição, esses contratos aparentemente deverão ser simples e objetivos. Poder-se-ia refletir, ainda, sobre a coincidência da prática pedagógica desses professores com alguns aspectos éticos concomitantes à missão confessional católica da Universidade. No entanto essa possibilidade, além de complexa, parece ser mais pertinente à Comissão de Seleção e Formação, que é uma comissão especial vinculada a Reitoria da UCPel, onde os professores formalizam o dever de respeitar as Diretrizes e Normas Gerais.

Além do comprometimento ético da parte dos professores, a exequibilidade do contrato parece, igualmente, prescindir de um plano, tal qual se projetou na Escola de Informática (Plano de Intervenção e/ou Projeto Pedagógico – UCPel, 1996). Reitere-se que a intervenção pedagógica, especialmente quando se relaciona a temas específicos, como por exemplo a aprendizagem, “procura não deixar margem à subjetividade e ao empirismo” (LOURAU, 1996, p. 239).

Nesse particular, a teoria de Jean Piaget e seu grupo, especialmente quando trata da evolução intelectual da adolescência à vida adulta, parece acrescer conteúdo à Psicopedagogia e/ou Pedagogia Institucional. Por um lado, pois apresenta indicadores à seqüência de evolução da inteligência. Por outro lado, porque oferece subsídios capazes de recuperar possíveis defasagens cognitivas. Observe-se no universo de alunos da Escola de Informática, que grande parte dos estudantes (amostras nos QUADROS 7 e 11), quando ingressam na Universidade são, ainda, adolescentes e portanto passíveis do fechamento de suas estruturas cognitivas. Reitere-se, também, que existe uma relação significativa entre o fracasso acadêmico e as incidências de evasão e retenção (QUADRO 11). Sendo assim, a vontade institucional de aprimorar o nível de aprendizagem dos alunos, tende a manter um número maior de alunos matriculados e garantir, conseqüentemente, uma maior arrecadação financeira.

Do ponto de vista da Pedagogia, deve-se admitir que essa vontade institucional vai além, simplesmente, da perspectiva de acrescer a arrecadação financeira. Ela garante um processo de compreensão por parte dos docentes-ensinadores sobre os estágios cognitivos dos alunos e sobre possibilidades inovadoras de ensino, pesquisa, extensão e avaliação.

Observe-se que refutar essa premissa de co-responsabilidade acadêmico-administrativa proposta, significa a abstração, por exemplo, de um alto nível de sucesso acadêmico, combinado com um baixo nível financeiro ou, ainda, imaginar um baixo nível acadêmico, combinado com um alto nível financeiro. Ratifique-se a pré-disposição para o *parasitismo* em ambas as hipóteses. Reitere-se, também, a

complexidade semântica das assertivas “alto nível” e “baixo nível”, especialmente considerando-se a heterogeneidade organizacional das IES brasileiras.

Na realidade, o que se observa em muitas IES é a convivência com a soma negativa das assertivas, isto é, baixo nível de sucesso acadêmico e baixo nível financeiro. No entanto, a tendência natural dessa tensão é ao mesmo tempo preocupante e instigante, pois pode levar ao paradoxo do: quanto mais baixo nível acadêmico, mais baixo nível de inadimplência e assim sucessivamente. Até que nenhum aluno conseguisse aprender. Até que todos os estudantes se evadissem. Até que a IES perdesse seu objeto e razão de ser na sociedade, pois sem o autofinanciamento sua possibilidade concreta de existência ficaria prejudicada. Suas portas fechadas significariam um contra-senso na marcha da história da educação brasileira.

Por fim, Ratifique-se a epígrafe do presente estudo:

Existem, efetivamente, dois tipos extremos de relações interindividuais: a coação, que implica uma autoridade e uma submissão, conduzindo assim a heteronomia, e a cooperação, que implica a igualdade de direito ou autonomia, assim como a reciprocidade entre personalidades diferenciadas. (PIAGET, 1973, p. 168).

Reitera-se, pois, neste estudo, a importância da cooperação e da reciprocidade como um componente ético da co-responsabilidade acadêmico-administrativa da universidade.

6 REFERÊNCIAS ⁷

ABMS (1997). **Catálogo geral das IES associadas à Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior - ABMS**. Brasília (2), 1997.

AUSJAL (2000). **Desafios de America Latina y propuesta educativa de la Asociación de Universidades confiadas a la compañía de Jesus en America Latina**. Guatemala: AUSJAL. 73 p. Universidad Rafael Landívar, 2000.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

BACHELARD, G. **La formation de l'esprit scientifique**. Paris: Vrin, 1971.

BALASSIANO, Moisés. Relatório de pesquisa quantitativa realizada pela Fundação Getúlio Vargas. In: VILELA, Charles. Pesquisas revelam antagonismos de Pelotas. **Diário Popular**, Pelotas, 11 ago. 2002. Trabalho e Sociedade, p. 3.

BARBIER, R. **Pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BAUDELLOT, C. e ESTABLET, R. **La escuela capitalista en Francia**. 2ed. Madrid, Siglo XXI, 1971.

BECKER, Fernando. O que é construtivismo. **Revista de Educação – AEC**, Porto Alegre, p. 7-15, 1992.

_____. Ensino e construção do conhecimento: o processo de abstração reflexionante. **Educação e Realidade**. v.18, n.1, p. 43-52, jan./jun. 1993.

_____. **A epistemologia do professor**. Porto Alegre: Art. Médicas, 1995.

_____. **Da ação à operação**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora e Palmarinca, 1997.

BELTRAN, M. Cinco vías de acceso a la realidad social. **Revista Española de Investigaciones Sociológicas**. Madrid: CIS. n. 29, enero/marzo. 1985.

BERNSTEIN, Basil. **Class, code and control**. 2ed. London: Routledge & Kegan Paul, 1974.

_____. Estrutura do conhecimento educacional. In: DOMINGOS, Ana Maria et al. **A teoria de Bernstein em sociologia da educação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.

_____. **Clases, códigos y control: Hacia una teoría de las transmisiones educativas**. Madrid: Akal, 1988.

⁷ Nas referências de PIAGET, de *leis* e nas constituídas por *siglas* como, por exemplo: MEC, SBC, UCPel etc, optou-se por utilizar o ano de publicação destacado entre parênteses junto à chamada principal.

BESSA, José e TAVARES, José. Níveis de ajustamento e auto-regulação académica em estudantes do 1º ano (comum) de ciências e engenharias da Universidade de Aveiro. In: TAVARES, José e SANTIAGO, Rui (Org.). **Ensino Superior: (in)sucesso académico**. Porto, Portugal: Portro Editora, 2000. p. 107-132.

BIGGS, J. **Student Approaches to learning**. Hawthorn, Victoria: Australian Council for Educational Research, 1987.

BITTAR, Mariluce. O ensino superior privado no Brasil e a formação do segmento das universidades comunitárias. **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior – RAIES**. Campinas: UNICAMP, v. 6, n. 2, p. 33-42, jun. 2001.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, P.B. (org.). **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

_____. **Homo academicus**. Paris: Munit, 1984.

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean Claude. **Los estudiantes y la cultura**. Barcelona, Labor, 1967.

_____. **A reprodução**. 3ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL (1960). **Decreto nº 49.088**, de 7 de outubro de 1960.

BRASIL (1992). **Lei nº 8.436**, 1992.

BRASIL (1997). **Decreto nº 2.306**, de 19 de agosto de 1997.

BRASIL (1998). **Constituição**, 1988.

BRASIL (1999). **Medida provisória nº 1.827**, de 27 de maio de 1999.

COIMBRA, Cecília M. B. Os caminhos de Lapassade e da Análise Institucional. **Revista do Departamento de Psicologia**. Rio de Janeiro: U.F.F, v. 7, n. 1, p. 52-80, 1995.

CONTERA, Cristina. Modelos da evaluación de la calidad de la Educación Superior. **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior – RAIES**. v. 5, n. 2 (15), p. 7-18, mar. 2000.

CUNHA, Maria Isabel da e LEITE, Denise Balarine Cavalheiro. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

DURHAN, Eunice Ribeiro e SAMPAIO, Helena. O ensino privado no Brasil. São Paulo: USP. **NUPEB, Documento de Trabalho 3**, 1995.

ELLIOT, J. Educational theory and professional learning of teachers. **Cambridge Journal of Education**. v. 19, n. 1, p. 195-301, 1989.

ENGUITA, Mariano Fernandes. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Art. Médicas, 1989.

_____. Reprodução, contradição, estrutura social e atividade humana na educação. **Teoria e Educação**. Porto Alegre. p.108-133. 1990

_____. A ambigüidade da docência: Entre o profissionalismo e a proletarização **Teoria e Educação**. Porto Alegre. p. 41-61. 1991.

ESTRADA, Rolando J. S. **Os Rumos do Planejamento Estratégico na Universidade Pública: um estudo de caso na Universidade Federal de Santa Maria**. Florianópolis: UFSC, 1997. 102 f. Anteprojeto de Tese de Doutorado - Pós Graduação em Engenharia de Produção, 1997.

FONSECA, Dirce Mendes da. Gestão e Educação. In: _____. **Administração educacional: um compromisso democrático**. São Paulo: Papyrus, 1994. p. 77-89.

FORTUNA, Tânia R. Psicopedagogia Institucional. In: S.A. PEDAGOGIA INSTITUCIONAL: DA EDUCAÇÃO ATIVA AOS PROCESSOS DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL. Porto Alegre: UFRGS, PPGEDU, mai. 2000. Apontamentos de aula.

FREINET, Célestin. **Para uma escola do povo**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FREIRE, Paulo e RIVIÈRE, Pichon. **O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon Rivière**. São Paulo: Editora Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1997.

GARCIA, Rolando. **O conhecimento em construção: das formulações de Jean Piaget à teoria de sistemas complexos**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HABERMAS, Jurgen. A idéia de universidade: processos de aprendizagem. **Revista de Educação – Lisboa**, v. 2, n. 1, p. 2-9. 1987.

HARDY, Cynthia e FACHIN, Roberto. **Gestão estratégica na universidade brasileira: teoria e casos**. 2.ed. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2000.

INEP (2001). **Sinopse Estatística da Educação Superior – 2000**. Brasília - DF: MEC, 2001. 400p.

INHELDER, Bärbel e PIAGET, Jean. **Da lógica da criança à lógica do adolescente**. São Paulo: Pioneira, 1976.

INHELDER, Bärbel, BOVET, Magali e SINCLAIR, Hermine. **Aprendizagem e estruturas do conhecimento**. São Paulo: Saraiva, 1977.

JOHNSTONE, D. Bruce. **Financiamiento y Gestión de la Enseñanza Superior: informe sobre los progresos de las reformas en el mundo**. Washington D.C. The World Bank: Education Advisory Service, 1998.

KARADIMA, Oscar. Administración y planificación universitaria: el principio del liderazgo académico. In: PLANIFICACIÓN ESTRATEGICA UNIVERSITARIA, 1992, Santiago. Anais... Chile, 1992.

KESSELRING, Thomas. Os quatro níveis de conhecimento em Jean Piaget. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre: UFRGS. v.15, n.1, p. 3-22, jan./jun. 1990.

_____. Ética no Plano Internacional e suas Relações com a Educação In: S.E. **ÉTICA NO PLANO INTERNACIONAL E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO**. Porto Alegre: UFRGS, PPGEDU, ago-set 2000. Apontamentos de aula.

KLERING, Luis Roque. Ranking dos PIB das cidades gaúchas. In: LOPES, Pedro Dias. PIB gaúcho aponta receita da prosperidade. **Zero Hora**, Porto Alegre, 2 fev. 2003. Economia, p. 18-19.

KRAUSE, Rogério M. Censo IBGE 2000. In: PIEGAS, Cintia. Censo 2000: Renda em Pelotas é 26% menor do que em Caxias. **Diário Popular**, Pelotas, 27 dez. 2002. Especial, p. 3.

LAPASSADE, George e LOURAU, René. **Para um conhecimento da Sociologia**. Lisboa: Assírio e Alvim, 1971.

LAPASSADE, George. **Autogestión Pedagógica**. Barcelona: Gedisa, 1977.

_____. **Grupos, Organizações e Instituições**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

LATIESA, Margarita. **La deserción universitaria: desarrollo de la escolaridad en la enseñanza superior. Exitos y fracasos**. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, Siglo XXI de España, 1992.

LEITE, Denise Balarine Cavalheiro. Metacognição e aprendizagem na Universidade. **Revista de Educação – Lisboa**, v. 2, n. 2, p. 55-64, 1992.

_____. Avaliação Institucional e a produção de novas subjetividades. In: DIAS SOBRINHO, José e RISTOFF, Dilvo I. **Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência**. Florianópolis: Insular, 2000. p. 129-147.

_____. **Avaliação institucional e redesenho capitalista das universidades**. Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação, PPGEDU, 2002. 14 f. Texto digitado.

LEITE, Denise Balarine Cavalheiro, TUTIKIAN, Jane e HOLZ, Norberto. **Avaliação e compromisso: construção e prática da avaliação institucional em uma universidade pública**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2000.

LOURAU, René. **A Análise Institucional**. Petrópolis: Vozes, 1996.

LUCARELLI, Elisa. Teoría e práctica como inovación en docencia, investigación y actualización pedagógica. **Cuadernos de Investigación**. Buenos Aires: Gráfica da Facultad de Filosofía y Letras. v. 10, p. 3-29, mar. 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Filosofia da Educação**. 2ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MEC (2001). **Educação no Brasil 1995 – 2001**. Brasília: MEC, 2001. Disponível em <http://www.mec.gov.br>.

MEC/SESU (1997). **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas**. Brasília: Ministério da Educação. 151 f. Secretaria Especial do Ensino Superior - SESU, 1997.

MEC/SESU (1998). In: SEMINÁRIO SOBRE AVALIAÇÃO DE CURSOS DE COMPUTAÇÃO E INFORMÁTICA. 1, 1998. ago. 1-2: Belo Horizonte. Anais... Brasília: SESu/MEC, 1998.

MEYER Jr. Considerações sobre o planejamento estratégico na universidade. In: FINGER, Almeri. **Universidade: organização, planejamento e gestão**. Florianópolis: UFSC, CPGA, NUPEAU, 1988. p. 53-69.

MORIN, Edgar. O sistema: paradigma ou teoria. In: **Congresso da A.F.C.E.T – conferência inaugural**. Versalhes, nov. 1977.

_____. **O Método IV. As idéias: a sua natureza, vida habitat e organização**. Portugal: Europa-América, 1991.

_____. **Ciência com consciência**. 2 ed. Rio de Janeiro: BCD União de Editoras, 1998.

_____. **O Método 3. O conhecimento do conhecimento**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

NADAI, Elza. **Ideologia do progresso e ensino superior**. São Paulo, 1983.

NEAVE, G. On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: An overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988. **Europe Journal of Education**. n. 23. p. 7-23. 1988.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, Daltro José. Relatório do grupo de trabalho: currículo de referência da SBC. In: WORKSHOP SOBRE EDUCAÇÃO EM COMPUTAÇÃO/INFORMÁTICA, 1, 1993, Florianópolis. Anais... Porto Alegre: Instituto de Informática da UFRGS, 1993. p. 9-16.

PAPERT, Seymour. **Logo: computadores e educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1980.

PARJANEN, M. **Learning, Earning and Drawing. On Social Factors Affecting Higher Educational and Professional Career**. Tampereen Yliopisto, 1979.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Calidad de la enseñanza y desarrollo profesional del docente como intelectual reflexivo**. Rio Claro, 1995.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PIAGET (1936). **O nascimento da inteligência na criança**. 4 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

PIAGET (1946). **A formação do símbolo na criança**. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIAGET (1947). **Psicologia da inteligência**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1958.

PIAGET (1959a). Aprendizagem e conhecimento (primeira parte) In: PIAGET, Jean e GRÉCO, Pierre. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

PIAGET (1959b). **Problemas de psicologia genética**. São Paulo: Forense, 1973.

PIAGET (1967a). **Biologia e conhecimento**. 3 ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2000.

PIAGET (1967b). **Logique et connaissances scientifiques**. Paris: Gallimard, 1967.

PIAGET (1970). Evolução intelectual da adolescência à vida adulta. In: FONEME, 3ª CONVENÇÃO INTERNACIONAL, 1970, Milão – Itália. Anais... Tradução por Fernando Becker e Tânia Marques. Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação, PPGEDU, 1993. 20 f. Texto digitado.

PIAGET (1973a). **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PIAGET (1973b). Os estágios do desenvolvimento intelectual da criança e do adolescente In: **Coleção os Pensadores** (3ª Parte). São Paulo: Abril Cultural, 1973.

PIAGET (1977a). A teoria de Piaget In: CARMICHAEL, Leonard. **Manual de psicologia da criança: desenvolvimento cognitivo I**. São Paulo: EPU – EDUSP, 1977, v. 4, p. 70-115.

PIAGET (1977b). **Abstração Reflexionante**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PIAGET (1978). Inconsciente afetivo e inconsciente cognitivo In: Problemas de psicologia genética. **Coleção os Pensadores** (3ª Parte). São Paulo: Abril Cultural, 1978.

REED, M., MEEK L. e JONES, G. Introduction. In: AMARAL, A., JONES, G. e KARSETH Eds. **Governing Higher Education: national perspectives on institutional governance**. Porto: Cipes, 2001.

RODRIGUES, Francisco de P. Marques. Os Cursos de Informática da UCPel. In: III WORKSHOP SOBRE EDUCAÇÃO EM INFORMÁTICA, IV CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR EM EDUCAÇÃO. 3, 1995. ago. 2-4: Canela. Anais... Porto Alegre: Instituto de Informática da UFRGS, 1995. p.67-78.

_____. **A prática do professor no Laboratório de Informática da UCPel**. Pelotas: UFPel, 1997. 109 f. Dissertação de Mestrado – Curso de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 1997.

_____. **A prática do professor no ensino de Informática**. Pelotas: EDUCAT, 1998.

RODRIGUES, Francisco de P. Marques e BARBOSA, Clara I. Veiga. **Estudo qualiquantitativo sobre o rendimento acadêmico na ESIN/UCPel**. Pelotas: UCPel. 35 f. PRPPG, Relatório de pesquisa, 2001.

RODRIGUES, Helena e BARROS, Regina. **História do Movimento Institucionalista**. Rio de Janeiro: U.F.F., 1986.

ROSENTHAL, David e MEIRA, Silvio. **Os primeiros 15 anos da Política Nacional de Informática: O Paradigma e sua Implementação**. Recife: ProTeM-CC, 1995.

SANTIAGO, Rui A. Aprendizagem organizacional nas instituições de ensino superior. In: TAVARES, José e SANTIAGO, Rui A. (Org.) **Ensino Superior: (in)sucesso acadêmico**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000. p. 177-206.

_____. **Modelos de governo, novo managerialismo e avaliação institucional nas universidades**. Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação, PPGEDU, 2002. 23 f. Texto digitado.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as Ciências**. Porto: Afrontamento, 1987.

_____. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 2ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Reinventar a democracia. **Cadernos Democráticos 4**. Lisboa, Fundação Mário Soares: Ed. Gradiva, 1998.

_____. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **O capitalismo universitário**. Assembléia de Clasco. Guadalajara, México: 2001. Disponível em <http://portoalegre2003/printerview.htm>.

SANTOS FILHO, José Camilo. Análise teórico-política do Exame Nacional de Cursos. **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior – RAIES**. Campinas: UNICAMP, v. 4, n. 3 (13), p. 09-24, set. 1999.

SBC (1996). **Boletim N° 1 da Sociedade Brasileira da Computação (SBC)**. Porto Alegre: Ed. Pallotti, 1996.

_____. **Boletim N° 2 da Sociedade Brasileira da Computação**. Porto Alegre: Ed. Pallotti, 1997.

_____. **Boletim N° 3 da Sociedade Brasileira da Computação**. Porto Alegre: Ed. Pallotti, 1998.

SIMON, H. A. **Las ciencias de lo artificial**. Barcelona. ATE, 1979.

SLAUGHTER, S e LESLIE, L. **Academic capitalism. Politics, Policies, and the Entrepreneurial University**. Baltimore: The Jonh Hopkings University Press, 1999.

SOUZA, Hélder Soares de. Um perfil dos currículos dos cursos de graduação em computação no Brasil. In: WORKSHOP SOBRE EDUCAÇÃO EM COMPUTAÇÃO/INFORMÁTICA - WEI, 1, 1993, Florianópolis. Anais... Porto Alegre: Instituto de Informática da UFRGS, 1993.

UCPel (1994). **Estatuto e Regimento da Universidade Católica de Pelotas**. Pelotas: Educat, 1994.

UCPel (1996). **Projeto Pedagógico da Escola de Informática (PPESIN)**. Pelotas: UCPel. 57 f. Escola de Informática, 1996.

UCPel (1998a). Planilha de custos projetada para o exercício de 1999. Pelotas: UCPel. 3f. **Documento da Assessoria de Planejamento**, 1998.

UCPel (1998b). **Plano Institucional de Capacitação Docente da Escola de Informática (PICD/ESIN)**. Pelotas: UCPel. 8 f. Escola de Informática, 1998.

UCPel (1999b). **Plano Institucional de Capacitação Docente da UCPel (PICD/UCPel)**. Pelotas: UCPel. 28 f. Assessoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 1999.

UCPel (1999c). **Quadro de Carreira do Pessoal Docente da Universidade Católica de Pelotas**. Pelotas: Educat, 1999.

UCPel (2001a). Perfil sócio-econômico dos candidatos ao Processo Seletivo de 2001/01 na UCPel. Pelotas: UCPel. 8 f. **Relatório do Centro de Informática**, 2001.

UCPel (2001b). Históricos Escolares da geração de 1997/02 da Escola de Informática. Pelotas: UCPel. 234 f. **Relatório do Centro de Informática**, 2001.

UCPel (2001c). Perfil sócio-econômico dos candidatos ao Processo Seletivo de 2001/02 na UCPel. Pelotas: UCPel. 8 f. **Relatório do Centro de Informática**, 2001.

UCPel (2001d). Históricos Escolares da geração de 1998/01 da Escola de Informática. Pelotas: UCPel. 231 f. **Relatório do Centro de Informática**, 2001.

UCPel (2002a). Cálculo das taxas de diplomação, evasão e retenção das gerações de 1994 a 2002. Pelotas: UCPel. 12 f. **Relatório do Centro de Informática**, 2002.

UCPel (2002b). Resultados do Sistema de Custos da UCPel de 1988 a 2002. Pelotas: UCPel. 150 f. **Relatórios da Seção de Contabilidade**, 2002.

UCPel (2002c). Cadastro SiedSup-MEC – Ano base 2001. Pelotas: UCPel. 271 f. **Relatório da Assessoria de Planejamento e Controle**, 2002.

UCPel (2002d). Dados sócio-econômicos Regionais. Pelotas: UCPel. 20 f. **Relatórios do Instituto Técnico de Pesquisa e Assessoria (ITEPA)**, 2002.

UCPel (2002e). Levantamento do Itepa - UCPel mostra também apenas 5,9 mil pessoas incluídas no topo da pirâmide social. In: GUIMARÃES, Álvaro. Pobres, muito pobres e excluídos são 240 mil. **Diário Popular**, Pelotas, 11 ago. 2002. Caderno Trabalho e Sociedade, p. 4.

UFRGS (2001). Avaliação na UFRGS: evasão, gestão curricular e novas perspectivas para o currículo de graduação In: JORNADAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. Porto Alegre: UFRGS, 4 mai. 2001.

UNESCO (1998). CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EM EL SIGLO XXI: VISIÓN Y ACCIÓN, 5-9 de outubro de 1998, Paris. **Documento de Trabajo**. Paris: UNESCO, 1998.

VALENTE, José Armando. **Liberando a mente: computadores na educação especial**. Campinas : Gráfica da UNICAMP, 1991.

VATICANO (1990). **Constituição Apostólica do Sumo Pontífice João Paulo II sobre as Universidades Católicas**. Vaticano, 1990.

WAGNER, Flávio Rech. Currículos de Cursos de Graduação em Informática. **Revista de Informática Teórica e Aplicada**. Porto Alegre, v.1, n.3, p.101-109, 1991.

ZAINKO, Maria Amelia Sabbag. A gestão do ensino superior e os desafios da sociedade do conhecimento, da informação e da educação. **Avaliação – Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior (RAIES)**, Campinas, v. 4, n.1 (11), p. 23-26, mar. 1999.