

SÉRGIO FERRAZ DE LIMA



REFLEXÃO CRÍTICA DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA EM
RELAÇÃO A CENTROS UNIVERSITÁRIOS

Dissertação apresentada à Pontifícia
Universidade Católica do Paraná,
como requisito parcial à obtenção do
grau de mestre em Educação, sob a
orientação do Prof. Dr. Almeri Paulo
Finger.

CURITIBA
1998



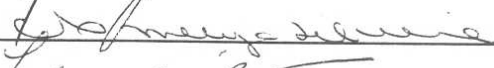
PUC PR

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Centro de Teologia e Ciências Humanas
Departamento de Educação
Mestrado em Educação

ATA DO EXAME DA DISSERTAÇÃO

Exame de Dissertação n.º 134

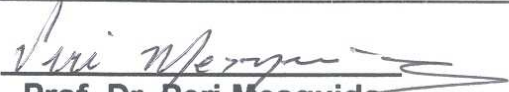
No dia **08 de outubro de 1998**, às **10h**, reuniu-se a Banca Examinadora, composta pelos seguintes professores:

MEMBROS DA BANCA	ASSINATURA
Prof. Dr. Almeri Paulo Finger	
Prof. ^a Dr. ^a Amélia Silveira	
Prof. ^a Dr. ^a Zelia Milléo Pavão	

designada para a Banca do Exame de Dissertação do mestrando **Sérgio Ferraz de Lima**, ano de ingresso 1997, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Nível de Mestrado, intitulada **UMA REFLEXÃO CRÍTICA DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA EM RELAÇÃO A CENTROS UNIVERSITÁRIOS**.

Prof. Dr. Almeri Paulo Finger	Conceito <u>A</u>
Prof. ^a Dr. ^a Amélia Silveira	Conceito <u>A</u>
Prof. ^a Dr. ^a Zelia Milléo Pavão	Conceito <u>A</u>
	Conceito Final <u>A</u>

Observações: _____


Prof. Dr. Peri Mesquida
Coord. do Curso de Mestrado em Educação

SUMÁRIO

RESUMO.....	iv
ABSTRACT	v
1 INTRODUÇÃO	1
1.1 APRESENTAÇÃO DO TEMA E DO PROBLEMA.....	2
1.2 OBJETIVOS.....	11
1.3 MÉTODO	12
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	14
2.1 - ASPECTOS LEGAIS	14
2.1.1 A estrutura do ensino superior brasileiro, segundo a lei n. 5.540/68.	14
2.1.2 - Relação ensino, pesquisa e extensão na lei n. 5.540/68.....	18
2.1.3 - Crise universitária: década de 70	20
2.1.4 - O caminho até a lei n. 9.394/96.....	22
2.1.5 - Eixos da lei n. 9.394/96 no que se refere a legislação superior.....	26
2.1.6 - A lei n. 9.394/96 e o ensino superior	27
2.1.7 - Legislação referente aos Centros Universitários	29
2.1.8 - A legislação específica dos Centros Universitários	30
2.1.9 - Sobre a legislação para avaliação de Centros Universitários.....	32
2.1.10 - O Plano Nacional de Educação.....	34
2.2 - ASPECTOS PEDAGÓGICOS	43

2.2.1 - O perfil da educação no Brasil.....	43
2.2.2 - Aprendizagem.....	44
2.2.3 - O conhecimento e a ciência	47
2.2.4 - Avaliação	55
2.3 - ASPECTOS ORGANIZACIONAIS.....	57
2.3.1 - Projetando a organização.....	57
2.3.2 - Níveis hierárquicos e trabalhos em equipes	60
2.3.3 - Redes	61
3 RESULTADOS DA PESQUISA	64
3.1 - CENTROS UNIVERSITÁRIOS: ASPECTOS LEGAIS.....	64
3.2 - CENTROS UNIVERSITÁRIOS: ASPECTOS ORGANIZACIONAIS	83
3.3 - CENTROS UNIVERSITÁRIOS: ASPECTOS PEDAGÓGICOS.....	92
4 PROPOSTA ACADÊMICA PARA CENTROS UNIVERSITÁRIOS	98
5 CONCLUSÕES	106
6 ANEXOS.....	110
6.1 DECRETO N.º 2.026, DE 10 DE OUTUBRO DE 1996.....	111
6.2 DECRETO Nº 2.306,DE 19 DE AGOSTO DE 1997	114
6.3 PORTARIA Nº 639, DE 13 DE MAIO DE 1997.....	121
6.4 PORTARIA Nº 2.041, DE 22 DE OUTUBRO DE 1997	125
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	127

RESUMO

O presente trabalho é um estudo de política educacional brasileira, e tem como objetivo principal a análise crítica da legislação educacional no que concerne a forma institucional denominada Centro Universitário. Diz respeito, pois, às medidas que o Estado toma sobre o encaminhamento dos problemas referente ao ensino superior. A atenção deste estudo busca evidenciar que a legislação que permite a criação dos Centros Universitários traz junto consigo posições de princípios ideológicos, educacionais, políticos e sociais, determinando como parte desta dinâmica consequências nas ações estratégicas e fundamentais das instituições de ensino superior, no que se refere aos desafios que devem enfrentar nesse final de século. Estas consequências estão refletidas basicamente em dois pontos: expansão do ensino superior e na autonomia universitária. Pelo lado da expansão fica demonstrado que existe um peso maior na solução do problema pelo lado quantitativo, proporcionado um aumento do número de vagas no sistema de educação superior. Este aumento se dá principalmente pelo setor privado, que tem nas características dos Centros Universitários o prosseguimento da sua atuação, voltada sobretudo para o ensino, deixando em segundo plano a pesquisa sistematizada. Com esta condição não se analisa o lado qualitativo do papel das instituições de ensino superior - IES, como produtoras de conhecimento. Ficando visível a opção do governo de ter dois tipos de instituições no ensino superior: as universidades de pesquisa e as universidades de ensino, chamadas de Centros Universitários.

RESUMO

O presente trabalho é um estudo de política educacional brasileira, e tem como objetivo principal a análise crítica da legislação educacional no que concerne a forma institucional denominada Centro Universitário. Diz respeito, pois, às medidas que o Estado toma sobre o encaminhamento dos problemas referente ao ensino superior. A atenção deste estudo busca evidenciar que a legislação que permite a criação dos Centros Universitários traz junto consigo posições de princípios ideológicos, educacionais, políticos e sociais, determinando como parte desta dinâmica conseqüências nas ações estratégicas e fundamentais das instituições de ensino superior, no que se refere aos desafios que devem enfrentar nesse final de século. Estas conseqüências estão refletidas basicamente em dois pontos: expansão do ensino superior e na autonomia universitária. Pelo lado da expansão fica demonstrado que existe um peso maior na solução do problema pelo lado quantitativo, proporcionado um aumento do número de vagas no sistema de educação superior. Este aumento se dá principalmente pelo setor privado, que tem nas características dos Centros Universitários o prosseguimento da sua atuação, voltada sobretudo para o ensino, deixando em segundo plano a pesquisa sistematizada. Com esta condição não se analisa o lado qualitativo do papel das instituições de ensino superior - IES, como produtoras de conhecimento. Ficando visível a opção do governo de ter dois tipos de instituições no ensino superior: as universidades de pesquisa e as universidades de ensino, chamadas de Centros Universitários.

Na parte referente a forma organizacional e funcional dos Centros Universitários foi realizado uma análise da potencialidade de mudanças permitidas pela legislação. As mudanças, estão representadas pela não obrigatoriedade da existência dos departamentos como o núcleo da organização das instituições de ensino superior, sendo possível desenvolver estruturas desverticalizadas visando dar mais velocidade às decisões.

Na parte referente a forma organizacional e funcional dos Centros Universitários foi realizado uma análise da potencialidade de mudanças permitidas pela legislação. As mudanças, estão representadas pela não obrigatoriedade da existência dos departamentos como o núcleo da organização das instituições de ensino superior, sendo possível desenvolver estruturas desverticalizadas visando dar mais velocidade às decisões.

ABSTRACT

The present work is a study of Brazilian educational politics, and has as main focus the critical analysis of the educational legislation in what it concerns the form institutional denominated "Centros Universitários". Says respect, because, to the measures that the State takes direction of the problems regarding the higher education.

The attention of this study search to evidence that the legislation that allows the creation of the "Centros Universitários" brings along I get positions of ideological, educational, political and social beginnings, determining as part of this dynamic consequences in the strategic actions and you base of the higher education institutions, in what refers to the challenges that should face in that century end.

These consequences are reflected basically in two points: expansion of the higher education and in the university autonomy.

On the side of the expansion it is demonstrated that a larger weight exists in the solution of the problem on the quantitative, proportionate side an increase of the number of vacancies in the system of superior education. This increase one gives mainly for the private section, that has in the characteristics of the "Centro Universitário" the pursuit of its performance, gone back above all to the teaching, leaving in second plan the systematized research.

With this condition the qualitative side of the paper of the higher education institutions, is not analyzed, as producing of knowledge. Being visible the government's option of having two types of institutions in the higher education: the research universities and the teaching universities, calls of "Centro Universitário".

ABSTRACT

The present work is a study of Brazilian educational politics, and has as main focus the critical analysis of the educational legislation in what it concerns the form institutional denominated "Centros Universitários". Says respect, because, to the measures that the State takes direction of the problems regarding the higher education.

The attention of this study search to evidence that the legislation that allows the creation of the "Centros Universitários" brings along I get positions of ideological, educational, political and social beginnings, determining as part of this dynamic consequences in the strategic actions and you base of the higher education institutions, in what refers to the challenges that should face in that century end.

These consequences are reflected basically in two points: expansion of the higher education and in the university autonomy.

On the side of the expansion it is demonstrated that a larger weight exists in the solution of the problem on the quantitative, proportionate side an increase of the number of vacancies in the system of superior education. This increase one gives mainly for the private section, that has in the characteristics of the "Centro Universitário" the pursuit of its performance, gone back above all to the teaching, leaving in second plan the systematized research.

With this condition the qualitative side of the paper of the higher education institutions, is not analyzed, as producing of knowledge. Being visible the government's option of having two types of institutions in the higher education: the research universities and the teaching universities, calls of "Centro Universitário".

In the part regarding form organizacional and functional of the "Centro Universitário" an analysis of the potentiality of changes allowed by the legislation was accomplished. The changes, are represented by the non compulsory of the existence of the departments as the nucleus of the organization of the higher education institutions, being possible to develop structures seeking to give more speed to the decisions.

In the part regarding form organizacional and functional of the "Centro Universitário" an analysis of the potentiality of changes allowed by the legislation was accomplished. The changes, are represented by the non compulsory of the existence of the departments as the nucleus of the organization of the higher education institutions, being possible to develop structures seeking to give more speed to the decisions.

1 INTRODUÇÃO

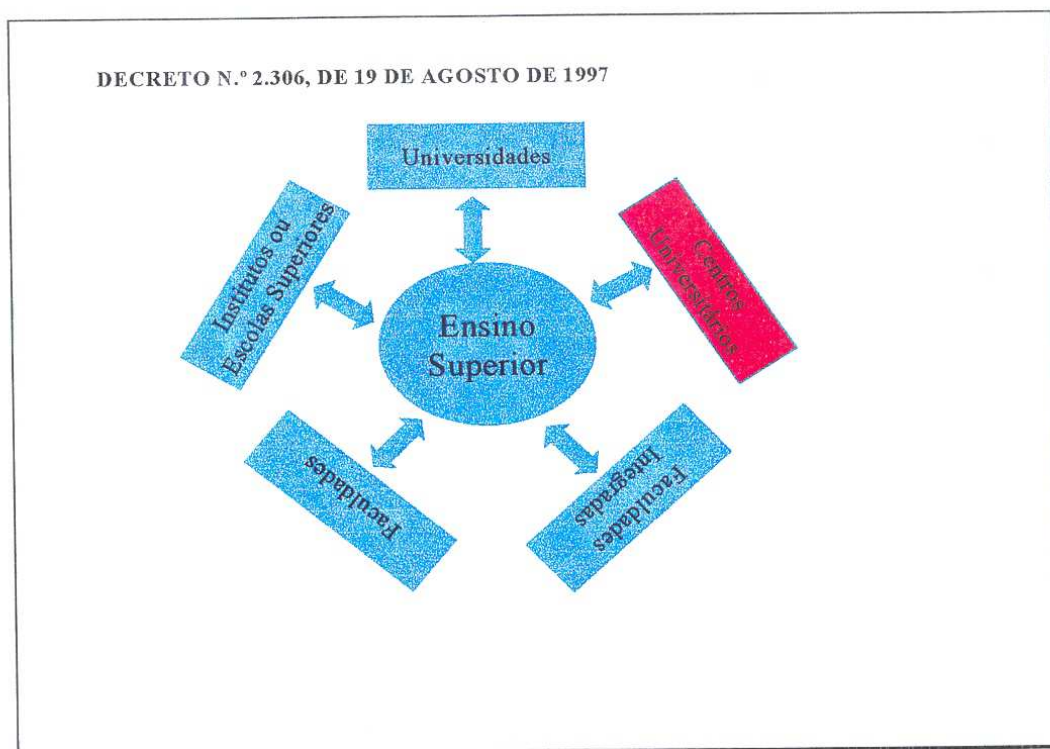
O objetivo deste estudo foi realizar uma reflexão crítica sobre a legislação educacional brasileira referente aos Centros Universitários. Esta forma organizacional foi recentemente introduzida pela regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

Este trabalho se justifica, em virtude da necessidade do debate em torno das principais funções dos Centros Universitários, figura nova no sistema brasileiro de ensino. Para isso são analisadas as transformações, permitidas pela legislação, na criação dos Centros Universitários e as demandas exigidas pela sociedade moderna, que devem estar representadas no desenho organizacional.

O estudo está dividido em dois momentos. Inicialmente, faz-se uma reflexão crítica da legislação brasileira vigente, quanto aos Centros Universitários. A seguir focaliza-se a forma organizacional dos Centros Universitários destacando-se como o ensino superior tornou-se indispensável para qualquer tipo de profissionalização. Como complemento, desenha-se um modelo organizacional para os centros universitários, levando-se em conta a legislação e um ambiente acadêmico, especificando os papéis do professor, do aluno, da face administrativa, e dos dirigentes.

1.1 APRESENTAÇÃO DO TEMA E DO PROBLEMA

As instituições de ensino superior brasileiro, quanto à sua organização acadêmica classificam - se em: Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas, Faculdades, Institutos Superiores ou Escolas Superiores (Art. 8 do decreto n. 2306, de 19 de agosto de 1997), fig. 1:



Fonte: SILVA, 1996, p.10.

Este trabalho preocupa-se com uma das formas previstas para a organização do ensino superior: **os Centros Universitários.**

A problematização deste assunto é a análise dos motivos que levaram o governo brasileiro a incluir na atual legislação os Centros Universitários como parte do sistema do ensino superior.

O Ministério da Educação e do Desporto (MEC), procurando tornar ágil a estrutura do sistema de ensino superior, visando expandir a oferta, sem perder a qualidade existente, e buscando dar respostas à diversidade das formas de conhecimento necessárias para alavancar o desenvolvimento do país, concebeu os Centros Universitários como forma organizacional. Tudo parece indicar que as razões desta concepção estão presentes no número de concluintes do ensino médio. O Brasil mesmo tendo taxas de concluintes inferiores, se comparado a de outros países de Produto Interno Bruto - (PIB) similares, uma vez que a parcela da população brasileira com acesso ao ensino médio (7%), é bastante inferior à de países como a Tailândia (15%), Malásia (21%) e cerca de cinco vezes menor do que a da Coreia, vide tabela 01 e 02, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento- PNUD, 1996, teve um crescimento expressivo de 1960 a 1990.

Tabela 01 - Distribuição da população por nível de educação no Brasil e em países asiáticos selecionados - 1980

Porcentagem da população com

	até o primeiro grau completo	alguma educação secundária	alguma educação superior
Brasil	88	7	5
Coreia	34	56	10
Malásia	78	21	1
Tailândia	81	15	4

Fonte: Barros, Mendonça e Velazco 1995, a partir de dados de IBGE/Censo 1960, 1970, 1980 e IBGE/PNAD 1990.

O senso demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 1990) demonstra que esta pressão deve aumentar, "esse crescimento foi mais acentuado no caso do ensino médio, refletindo menores probabilidades de retenção em todas as etapas anteriores de ensino"(PNUD, 1996, p. 35), como demonstra a tabela 02 abaixo :

Tabela 02 - Evolução da probabilidade de progressão educacional (percentagem)

Probabilidade de	1960	1970	1980	1990
entrar na escola	54	57	67	78
entrar na segunda fase do ensino fundamental, dado que entrou na escola	24	30	40	51
entrar no segundo grau, dado que entrou na segunda fase do ensino fundamental	23	32	45	53

Fonte: Barros, Mendonça e Velazco 1995, a partir de dados de IBGE/Censo 1960,1970,1980 e IBGE/PNAD 1990.

Os dados parecem demonstrar que há necessidade do aumento de oferta de vagas no ensino superior. Aparece assim, o problema de alocação dos recursos para promover este aumento de vagas no sistema federal, uma vez que cerca da metade dos recursos educacionais públicos já são destinados ao ensino superior (PNUD, 1996, p.36).

Dois pontos são cruciais nesta questão, primeiro a necessidade de expansão do ensino superior, que acarreta o segundo, a questão da autonomia universitária para criar, transformar e extinguir cursos.

João Batista Araújo e Oliveira em seu artigo, Os Desafios da Expansão do Ensino Superior, diz;

... a cada ano, pouco mais de 2 milhões de alunos tentam ingressar no ensino superior. Para uma oferta de cerca de 580 mil vagas, distribuídas entre as diversas instituições, há um ingresso anual de 550 mil alunos. No total há 1.660.034 alunos, sendo 690.450 em instituições públicas e 970.534, ou seja, 58% em instituições privadas. Do total, cerca de 1 milhão estão em instituições denominadas universidades, os demais em instituições isoladas de ensino superior. Cerca de 250 mil alunos concluem os cursos superiores a cada ano. (OLIVEIRA, 1997, p.29).

O próprio governo, no Plano Nacional de Educação (PNE, 1997), enviado ao Congresso Nacional, em 16 de dezembro de 1997, reconhece a necessidade de expansão de oferta de vagas no ensino superior quando prevê, "a ampliação gradual de oferta de vagas na Educação Superior, tanto em instituições públicas quanto particulares".

As tabelas 03 e 04 abaixo demonstram a diferença entre a oferta e a procura na educação superior do Brasil:

Tabela 03 - Educação Superior - evolução do Número de Inscrições no Vestibular, por dependência Administrativa
Brasil - 1980 - 1994

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular
1980	1.803.567	510.554	270.840	70.320	951.853
1981	1.735.457	540.263	318.184	73.539	803.371
1982	1.689.249	530.186	327.524	77.686	753.853
1985	1.514.341	459.315	257.418	63.154	734.454
1985	1.737.794	473.940	254.210	91.072	905.572
1987	2.193.861	537.696	383.521	93.064	1.199.480
1985	1.921.878	475.648	379.655	72.833	990.742
1989	1.818.033	457.661	390.335	61.958	908.078
1990	1.905.498	442.943	373.471	85.147	1.023.937
1991	1.985.825	583.523	383.618	68.006	970.578
1992	1.836.859	569.367	398.965	76.539	791.908
1993	2.029.523	614.435	441.968	78.496	894.624
1994	2.237.023	682.977	523.750	85.642	944.654

Fonte: MEC/SEDIAE/SEEC

Tabela 04 - Educação Superior - Evolução do Número de Vagas Oferecidas no Vestibular, por dependência Administrativa
Brasil - 1980 - 1994

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular
1980	404.814	65.406	33.618	27.916	277.874
1981	417.348	66.597	40.345	32.056	278.050
1982	421.231	66.136	40.699	34.298	280.098
1985	430.482	67.307	41.055	32.912	289.206
1986	442.314	68.188	43.650	38.421	292.055
1987	447.345	67.146	47.620	33.001	299.578
1988	463.739	68.370	52.480	28.943	313.946
1989	466.794	68.465	53.019	27.146	318.164
1990	502.784	70.881	55.232	28.896	347.775
1991	516.663	78.502	53.313	30.691	354.157
1992	534.847	80.411	56.292	34.345	363.799
1993	548.678	81.462	56.500	33.665	377.051
1994	574.135	85.017	58.501	33.935	396.682

Fonte: MEC/SEDIAE/SEEC

Comparando-se o número de inscritos no vestibular de 1994, e o número de vagas ofertadas no mesmo ano, verifica-se um déficit de oferta de vagas, demonstrado na fig. 2:



fonte: MEC / SEEC - vestibular 1994

Mas o problema não reside somente no lado quantitativo. Olhando-se pelo lado estratégico, o que se apresenta é a relevância do conhecimento no mundo moderno na sua capacidade de intervenção formalmente coerente. Nesse sentido, o conhecimento nos coloca questões essenciais para dar-se conta das oportunidades de desenvolvimento, tornando-se fator decisivo em termos de vantagens comparativas. A distinção entre países pobres e ricos será, cada vez mais, uma questão de capacidade de produzir e usar conhecimento inovador próprio (DEMO, 1997a). No relatório sobre o desenvolvimento humano no Brasil de 1996, publicado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) esta questão esta assim colocada:

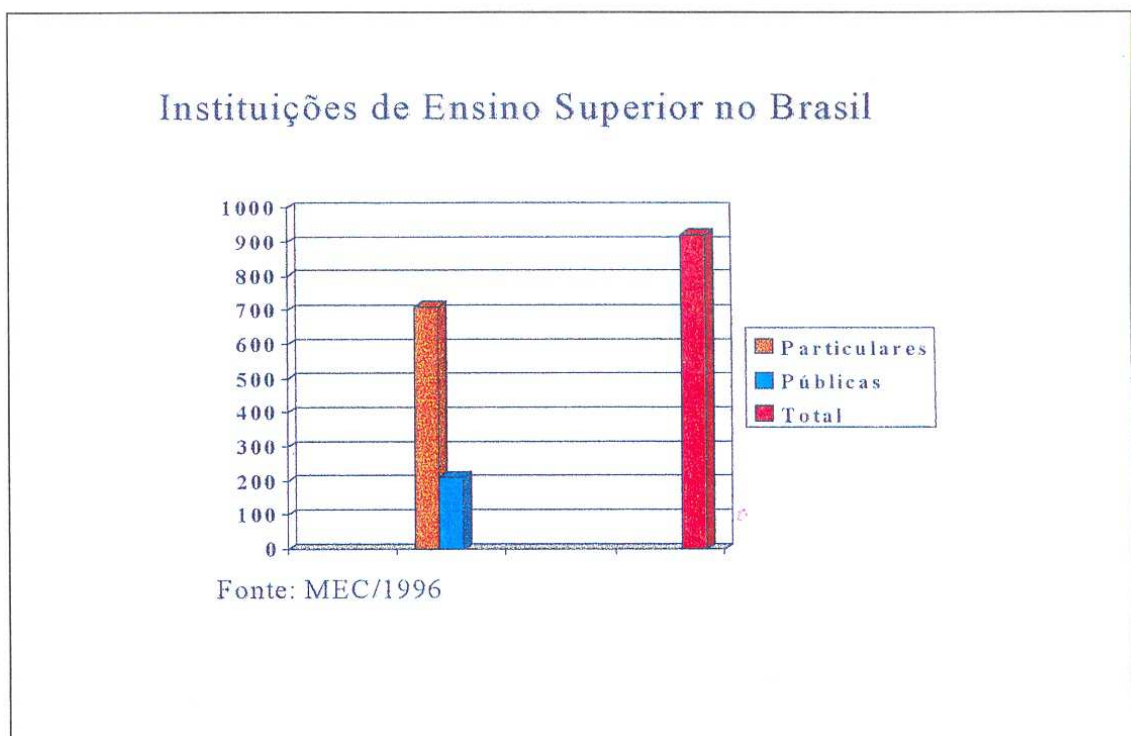
O perfil da educação no Brasil apresentou melhoria significativa nas últimas décadas, com redução da taxa de analfabetismo, aumento do número de matrículas em todos os níveis de ensino e crescimento da escolaridade média da população. Apesar disso, a situação da educação ao país ainda é muito insatisfatória, não apenas do ponto de vista qualitativo, mas também no tocante aos indicadores quantitativos (PNUD, 1996, p.35).

Sendo o ensino superior o motor do processo de produção de conhecimento, é necessário a sua expansão, não somente o número de vagas, mas do sistema como um todo, permitindo a inserção do Brasil entre os países que produzem conhecimento.

Quanto ao lado quantitativo, bastaria aumentar a oferta de vagas, mas o primeiro fato relevante, a notar, é a exaustão da capacidade do governo federal e dos governos estaduais de fazer face aos compromissos já assumidos com instituições de ensino superior. Esta premissa nos leva a afirmar que é muito remota a possibilidade de se vislumbrar maiores recursos do governo para investir no ensino

superior no futuro próximo(SCHWARTZMAN, 1997). Diante deste fato, este papel passa ser, fundamentalmente, desempenhado por instituições particulares.

Isto vem reforçado pelo fato de as IES particulares representarem 69% das vagas oferecidas no vestibular (1994), sendo em números absolutos 396.682 de um total de 574.135 de vagas. Tomando-se em números de instituições, as particulares representam 77% de todo o sistema educacional brasileiro, como demonstra a fig. 3:



No que se refere à autonomia para aumentar a oferta de vagas, o art. 207 da Constituição Federal garante às universidades autonomia didático - científica, administrativa e de gestão financeira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996), no seu art. 53 especifica, mais detalhadamente, em que consiste a autonomia para as

universidades em geral, e o art. 54 detalha, para as universidades públicas, os itens referentes à autonomia administrativa e de gestão financeira, esbarrando no problema dos custos para ampliação do número de vagas.

Para as instituições privadas a questão se coloca nos entraves existentes para se tornarem universidades e poderem gozar da autonomia. A principal dificuldade deste caminho encontra-se também no art. 207 da Constituição e na própria LDB (art. 52), que prevê a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Isto é, para ser Universidade é preciso ter atividade de pesquisa expressiva, com conseqüente corpo docente qualificado e pelo menos um terço dele em tempo integral (SCHAWARTZMAN, 1997). Não se admitia portanto uma universidade dedicada apenas ao ensino. As instituições que estão voltadas para este fim, entretanto não poderiam usufruir da autonomia para criar, transformar e extinguir cursos. Parece um paradoxo. Diante deste fato, surge a seguinte questão: Como o governo pretende resolver o problema da carência de vagas no ensino superior?

Cláudio de Moura Castro bem comenta este fato, quando afirma:

... no Brasil as universidades federais são declaradas de pesquisa, coisa que menos de 3% das americanas nem sequer almejam. Logo, todos os professores são pesquisadores, devem estar presentes em tempo integral. Ora, manter 33.500 dos 41.200 professores em tempo integral aumenta o orçamento do MEC em aproximadamente 1,5 bilhão de reais, o suficiente para custear 5 milhões de alunos no 1 grau. Mas, como apenas uma pequena parte tem formação mínima de pesquisador (20% com doutorado), não se pode esperar muita pesquisa. As universidades federais produzem 22.000 publicações por ano (a um custo aproximado de 70.000 reais cada uma). [...] Acabamos com uma pesquisa de Terceiro Mundo e com uma universidade que tem custos de Primeiro Mundo (acima de 10.000 reais por aluno, mais do que a média da Europa). Há duas conseqüências trágicas dessa política desastrada. A primeira é que o ensino de qualidade é desprezado, virando prêmio de consolação ... (CASTRO, 1997, p.110).

Como parte deste quadro aparece, a partir da nova LDB, regulamentada pelo decreto n. 2.306/97 - MEC, a figura do Centro Universitário, que desobriga as instituições a terem indissociáveis o ensino, a pesquisa e a extensão.

Quanto à situação da autonomia destas novas instituições, afirma o decreto n. 2.306/97 - MEC, no art. 12, §1º "Fica estendida aos Centros Universitários credenciados autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior, assim como remanejar ou ampliar vagas nos cursos existentes", e no § 2º " os Centros Universitários poderão usufruir de outras atribuições da autonomia universitária, além da que se refere o parágrafo anterior, devidamente definidas no ato de seu credenciamento, nos termos do §2º do art. 54 da Lei n. 9.394, de 1996."

Existindo esta legislação, o problema está, em verificar até que ponto, esta mesma legislação que norteia a criação dos Centros Universitários é adequada para solucionar aos desafios colocados ao sistema universitário brasileiro, sem que se perca a qualidade educacional. Afim de orientar o trabalho formulou-se as seguintes

questões de pesquisa:

- 1) até que medida a proposta do MEC nutre-se de fundamentos legais e cientificamente aceitáveis ?
- 2) qual o desenho arquitetônico organizacional fundamentado na legislação, que possibilita a melhor gerência da instituição e que crie um ambiente verdadeiramente acadêmico?
- 3) O que existe de semelhança e de diferença entre uma universidade e um centro universitário do ponto de vista da legislação?

1.2 OBJETIVOS

Buscando responder as **questões de pesquisa**, enunciaram-se os seguintes objetivos para o estudo:

1.2.1 Objetivo geral:

O trabalho tem por objetivo geral fazer uma reflexão crítica a legislação dos Centro Universitário, buscando ver a adequação desta forma aos desafios colocados ao sistema educacional superior brasileiro.

1.2.2 Objetivos específicos:

- 1) Analisar a proposta do MEC nos fundamentos legais e científicos;
- 2) Propor um desenho arquitetônico organizacional dentro das possibilidades ditadas pela legislação que possibilite a melhor gerência desta forma de instituição superior;
- 3) Verificar as semelhanças e diferenças em termos da legislação entre uma universidade e um centro universitário.

1.3 MÉTODO

Como método do trabalho, utilizou-se a **dialética histórico - estrutural**, onde se faz uma conjugação entre condicionamentos estruturais (dados) e a capacidade de intervenção na realidade (história). Nesta abordagem a história não é "determinada", mas é "condicionada", no sentido de que em parte é dada, e em parte é feita (DEMO, 1995).

Segundo DEMO, a metodologia **dialética histórico - estrutural**, é a mais consentânea com a realidade histórica, porque equilibra a contento o jogo das condições objetivas e subjetivas (DEMO, 1995, p. 88).

Sendo a realidade social não determinada, mas condicionada, desta forma, permite atribuir-lhe maneiras típicas, tendências, regulares do seu acontecer. É previsível nesta medida, bem como planejável, manipulável, ou seja, pode em parte ser feita pelo homem.

A realidade social não é somente complexa, possui sobretudo complexidades polarizadas, o que determina um diálogo pela polarização de interesses contrários (contrariados). A antítese que se forma não é fase, sendo negativa, é o que falta na fase, é o movimento de sua superação. Quando a antítese não é radical produz reforma, restringindo-se ao horizonte do sistema dado (DEMO, 1995).

Os dados coletados são secundários, estando em fontes documentais como leis, decretos, portarias, normas e estudos, sendo portanto esta pesquisa, essencialmente bibliográfica, onde se procura explicar e responder problemas dentro de uma dimensão teórica (JOHANN, 1997).

O corte da pesquisa é transversal, sendo a legislação examinada a partir de 1968 a junho de 1998. Esta ressalva é importante, uma vez, que sendo os Centros Universitários uma nova forma no sistema educacional brasileiro, e ainda não estando consolidado este modelo surge um ambiente dinâmico gerando inúmeras legislações e vários estudos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 - ASPECTOS LEGAIS

2.1.1 A estrutura do ensino superior brasileiro, segundo a lei n. 5.540/68.

A idéia central do tópico é a análise da estrutura do ensino na universidade brasileira, a partir da Lei n. 5.540/68, de 28 de novembro de 1968, que reafirmou os princípios já adotados em legislação anterior e a estrutura, que estava em processo de implantação. Para tanto, ficaram logo definitivamente consagradas em lei as seguintes mudanças:

Organização – A lei demandava que o ensino superior passa-se a ser ministrado preferentemente em Universidades e só excepcionalmente em estabelecimentos isolados. Assim mesmo, o Conselho Federal de Educação ficou incumbido de estudar e fixar os distritos geo-educacionais para a aglutinação, em Universidades ou federação de escolas, dos estabelecimentos isolados de ensino superior já existentes.

Essa política de aglutinação fazia parte da política de concentração de esforços e recursos materiais e humanos para obtenção de maior economia de aplicação de recursos e maior produtividade.

A menor fração da estrutura universitária passou a ser o **Departamento**, o qual congregaria disciplinas afins.

Administração – Além do Reitor, que responderia pelo executivo na Universidade, a administração passou a ser exercida pelos seguintes órgãos principais:

- a) Um órgão central de coordenação do ensino e da pesquisa;
- b) Um Conselho de Curadores, quando se tratar de autarquia, composto de membros da Universidade, representantes do Ministério da Educação e Cultura e membros da Comunidade, ao qual compete a fiscalização econômico - financeira da Universidade.

No âmbito das unidades, há, além do diretor, um Conselho Departamental ou uma Congregação, com funções deliberativas, e um Colegiado de Coordenação Didática.

Em todos os órgãos de direção superior das unidades e da Universidade haveria sempre representação de todas as categorias docentes, bem como a representação discente.

Cursos – A Universidade, através de suas unidades, deveria promover cursos de graduação, pós-graduação, extensão, aperfeiçoamento e especialização.

Os cursos de graduação compõem-se de:

1. *Um ciclo básico*, comum, para áreas afins, visando à:
 - a) recuperação de insuficiências evidenciadas pelo concurso vestibular, na formação de alunos ;
 - b) orientação para a escolha da carreira;
 - c) realização de estudos básicos para ciclos ulteriores.

2. *Um ciclo profissional*, composto, por sua vez, de cursos de curta duração e de cursos de longa duração, já explícitos anteriormente.

Além dessa estrutura, a legislação tomou algumas providências práticas, tais como: a unificação do vestibular, por universidade e por região; a extinção da cátedra e a previsão de mais de um professor em nível de carreira (em cada categoria docente) por departamento; e a submissão das decisões do Conselho Federal de Educação ao Ministro da Educação e Cultura, prevendo, inclusive, a devolução, por parte deste último, para reexame, das decisões do Conselho, das quais estivesse divergindo.

A análise do modelo leva aos seguintes posicionamentos:

A primeira medida com a reforma de 68, se dá com a separação entre cursos e departamentos. Os departamentos são definidos como unidade básica da Universidade que congrega especialistas de uma mesma área de conhecimento ou de áreas afins, tendo como justificativa a reunião dos pesquisadores por área de conhecimento.

O curso, passou a ser definido pelo currículo, entendido na prática como um elenco de disciplinas distribuídas. Para ordenar este currículo (definir e coordenar) existia a coordenação de curso.

O que levou uma divisão entre departamentos e cursos, com a explicação oficial de que as matérias integram o departamento, ao passo que as disciplinas integram os cursos, os conteúdos desenvolvidos pelos departamentos constituiriam a matéria prima, o material bruto que, trabalhado e ordenado segundo uma seqüência e dosagens adequadas aos objetos de determinados cursos, daria origem à disciplina que passaria a fazer parte do currículo do referido curso. Para SAVIANI

"na prática, entretanto, nós sabemos que, por ter o controle dos professores e dos conteúdos e, através deles, das disciplinas, os departamentos controlam os cursos"(SAVIANI, 1986, p. 89).

Esta parcialização dos cursos, seguia o processo de parcelamento das empresas, separando meios dos fins (objetivos) entre o pedagógico e o científico.

Para SAVIANI (1986) este processo "matou" de vez a relação entre ensino e pesquisa, teoricamente, os meios, os conteúdos, as formas de produção e sistematização do saber, os aspectos científicos, ficaram sob a jurisdição dos departamentos. Os objetivos, as finalidades, as formas de transmissão do saber, o aspecto pedagógico, a carga da coordenação do curso, subordinando desta forma os fins aos meios.

Este processo tinha entre os objetivos a redução dos custos, gerando sérios problemas pedagógicos, como a fragmentação do trabalho educativo.

Contextualizando-se historicamente este processo , a estrutura estava a serviço de um regime autoritário caracterizado pelo fechamento político.

Se propõem alternativas que deveriam seguir as seguintes linhas, "... em termos de concepção, garantir, por um lado, a articulação entre meios e objetivos, entre conteúdos e suas finalidades educativas, entre a produção / sistematização e a transmissão do saber, entre o aspecto científico e o aspecto pedagógico"(SAVIANI, 1986, p.93), sendo fundamental poder superar a separação entre curso e departamentos.

A pesquisa deve ser alimentada com temas e problemas com resultados revertidos a sociedade, sendo também necessário para garantir continuidade e

homogeneidade, acabar com o regime por disciplinas, dando ordenação e seqüência na seleção de conteúdos por curso.

Grande parte das propostas de SAVIANI, foram incorporadas na lei n. 9394/96, como é o caso da exclusão dos departamentos .

2.1.2 - Relação ensino, pesquisa e extensão na lei n. 5.540/68.

A idéia central neste tópico, é analisar criticamente a relação entre ensino, pesquisa e extensão como atividade fim da universidade. Pela lei n. 5.540/68, buscava-se deslocar este eixo para a pesquisa (art.2), "o ensino superior é indissociável da pesquisa", convertendo a pesquisa na atividade nuclear da Universidade, tudo deve girar em torno da pesquisa.

A lei n. 5.540/68, pretendia que as instituições de ensino superior fossem o lugar da produção do conhecimento, que fica colocado no seu art. 1; "o ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de níveis universitários".

Ficava claro que o 1º e 2º grau seriam consumidores do conhecimento gerado na universidade, por isso mesmo a universidade era a organização principal deste sistema deixando como exceção as faculdades isoladas, "o ensino superior indissociável da pesquisa, será ministrado em universidade, e excepcionalmente em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito publico e privado"(art.2).

Não foi o que aconteceu, converteram em regra as instituições isoladas, "na pratica, o resultado foi, por um lado, a não implementação da pesquisa como

atividade nuclear do ensino superior (já que esta praticamente inexistia nos institutos isolados e sequer é predominante nas universidades) e, por outro lado, o empobrecimento do ensino."(SAVINI, 1986, p. 27).

A desvalorização do ensino vem desde a chamada "escola nova" que afirmava ser o ensino tradicional um ensino pré científico.

O ensino dito tradicional se estruturou sobre uma base de um método pedagógico (o método expositivo) cuja a matriz teórica pode ser identificada nos cinco passos formais de Herbart, (preparação, apresentação, comparação - assimilação, generalização, aplicação).

Desta forma o "movimento escola - novista" rotulou o método como pré - científico, porque estava articulado como o produto da ciência, e para a escola nova o ensino deveria ser um processo de pesquisa.

O que a escola nova estava pretendendo era "... aqui se privilegia a processo de obtenção de conhecimentos, ao passo que lá se privilegia o processo de transmissão de conhecimentos já obtidos, mas o que acabou ocorrendo foi que a escola nova não se deu conta que ao mesmo tempo que o ensino era empobrecido, se inviabilizava também a pesquisa"(SAVIANI, 1986, p. 31).

SAVIANI (1986) defende o ensino como constituinte da função primordial da Universidade, quando diz "difundir criticamente verdades já descobertas", é necessário, em suma, elevar as camadas populares do nível do senso comum a consciência filosófica.

Esta preocupação não pode gerar duas classes de educadores, os que pesquisam e os que ensinam, porque desta forma estaria excluindo uma grande parcela e diminuindo a importância da Educação e por conseguinte, o ensino, que

redundam direta ou indiretamente em mecanismos de discriminação e de defesa de privilégios.

Colocando-se a questão de como fortalecer a educação ? A resposta "parece-nos que é preciso começar por aquele setor em que a educação é a referencia fundamental: O centro de educação e, dentro dele, o curso de pedagogia" (SAVIANI, 1986, p. 41). Com isso acaba defendendo-se já em 86 o "pedagogo pleno" sem as habilitações, sendo essencial formar o educador.

Concluindo, a educação para contribuir com o desenvolvimento deve formar educadores, "capazes de difundir criticamente verdades já descobertas, elaborar o senso comum e elevar o nível cultural das massas de modo a fazer desaparecer a diferença entre cultura moderna e cultura popular" (SAVIANI, 1986, p. 45).

2.1.3 - Crise universitária: década de 70

A crise na Universidade brasileira não é de hoje, na década de 70, chamava atenção Florestan Fernandes (1975) a universidade enfrentava, uma crise, sendo três as ameaças principais sobre ela e sobre a natureza de sua contribuição educacional:

Primeiro, pretende-se submetê-la a uma tutela exterior cega e inflexível. **Segundo**, o radicalismo intelectual é focalizado como um mal em si mesmo e como um perigo para a sociedade. **Terceiro**, de uma forma ou de outra, os professores vêm-se diante de um novo dilema: fortalece-se dia a dia a aspiração de isolar-se o jovem do fluxo de reconstrução da sociedade (FERNANDES, 1975, P.29).

É preciso que se saiba, com plena convicção, o que se pretende e como avaliar as funções sociais construtivas da universidade. A diferenciação recente da

sociedade, com suas repercussões na organização do poder econômico, social e político, fez com que essa homogeneidade fosse condenada e desaparecesse aos poucos.

Para Fernandes (1975, p. 32) "Ao se importar novos padrões de produção e de avaliação do saber, importa-se também novos padrões de organização da personalidade do sábio. Aí está o fulcro do nosso dilema".

Do mesmo modo, não haverá conhecimento científico onde os critérios da descoberta, verificação e comunicação da verdade, impostos pela ciência, sejam substituídos por falsos sucedâneos. O grau de radicalismo do intelectual não é um dado exterior. "A universidade não é um bem em si, como um símbolo de progresso e de adiantamento cultural, precisamos dela como um meio para avançarmos da periferia para o núcleo dos países que compartilham a civilização baseada na ciência e na tecnologia científica" (FERNANDES, 1975, p.33) .

A universidade é o lugar onde se articulam idéias, valores, tradições, crenças, com atores de diversas estruturas sociais, onde originam respostas diferenciadas em função dos diversos contextos, linguagens e formas de abordagens e da realidade, não podendo ser lugar de uma só corrente ideológica ou científica, nas palavras de Fernandes (1975, p.36) "Se os que se arvoram em juizes da situação não pretendem ser, também, os algozes da ciência e da tecnologia científica, impõe-se que eles façam uma rotação copernicana, que ajuste suas ideologias, pelo menos, aos interesses e aos valores sociais de uma sociedade capitalista".

A implantação da ordem social competitiva e a expansão do capitalismo no Brasil fomentaram uma realidade nova: o padrão de êxito tendeu-se a deslocar-se para outra esfera, na qual conta menos a experiência acumulada que a chamada

capacidade para a experiência nova. Isso se refletiu na área do ensino (particularmente do ensino superior), suscitando no jovem anseios novos: de um lado, de auto-afirmação, de outro, de domínio das técnicas sociais que asseguram eficácia à capacidade de lidar com a "experiência nova".

O desafio não parte da supressão ou da contenção desse radicalismo. A universidade não deve erigir-se num fosso que separe o jovem e o isole do fluxo da reconstrução social. Aqui está o eixo da questão.

2.1.4 - O caminho até a lei n. 9.394/96.

Segundo SAVIANI (1997, p. 229) "mais uma vez deixamos escapar a oportunidade de traçar as coordenadas e criar mecanismos que viabilizassem a construção de um sistema aberto, abrangente, sólido e adequado as necessidades e aspirações da população brasileira em seu conjunto". Desta forma a lei 9394/96 (LDB), nasceu sobre o signo do conservadorismo.

O "mais uma vez", refere-se as varias oportunidades que se teve durante o século XX de reformar a legislação brasileira da educação, e não se fez, pelo menos de uma forma democrática . Este processo iniciou-se com o esboço de um sistema nacional, traçado no "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova" de 1932, enfrentou resistências expressas nas disputas em torno da elaboração da Constituição de 1934 e acabou inviabilizado com o advento do Estado Novo em

1937, com a LDB que deu entrada no congresso em 1948, o conflito escola pública - privada, obstruiu novamente os seus caminhos.

Com a constituição de 1988, acreditava-se que estava criado as condições para o avanço, mas segundo SAVIANI (1997), estes não ocorreram em virtude do avanço do neo conservadorismo, que logrou - se politicamente hegemônico a partir de 1990. Desta forma o que se viu foi a manutenção da situação instalada, principalmente nas fontes de recursos, a constituição de 1988 determina que "a União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (art. 212).

O desfecho da tramitação do projeto da LDB evidenciou, porém, que no âmbito da educação a vontade política que acabou prevalecendo operou em sentido contrário ao esforço necessário para se equacionar um problema que vem se arrastando há mais de um século e que, por isso mesmo, já não pode mais ser escamoteado e cuja gravidade é consensualmente reconhecida.

Consequentemente, também os conservadores, em razão de suas pretensões à hegemonia, não se podem furtar às proclamações da importância e prioridade da educação. Ora, houvesse efetiva vontade política por parte dos setores hegemônicos para se resolver o crônico problema da educação nesse país, tais dificuldades não existiriam. Cabe examiná-lo no quadro da correlação de forças determinada pelas mudanças estruturais e conjunturais que estão em curso no contexto atual.

Diferentemente do período da Primeira Revolução Industrial, quando aconteceu a transferência de funções manuais para as máquinas, o que agora está ocorrendo é a transferência das próprias operações intelectuais para as máquinas. Ora, se o advento da indústria moderna (Primeira Revolução Industrial) conduziu a uma crescente simplificação dos ofícios, com a conseqüente redução, tendente à supressão, da qualificação específica, na Revolução Microeletrônica, ora em curso, também as qualificações intelectuais específicas tendem a desaparecer, o que traz como contrapartida a elevação do patamar de qualificação geral.

Com efeito, a introdução da maquinaria, obra da Primeira Revolução Industrial, eliminou a exigência de qualificação manual específica, impondo um patamar mínimo de qualificação geral, equacionado no currículo da escola primária, como requisito para que os trabalhadores pudessem se adequar ao processo produtivo mecanizado. Subsistiram, assim, no interior da produção, tarefas que exigiam mão de obra humana.

Esse espaço foi ocupado pelos cursos profissionais organizados no âmbito das empresas ou do sistema de ensino, tendo como referência o padrão escolar, mas determinados diretamente pelas necessidades do processo produtivo.

Parece, pois, que a revolução em curso alberga virtualidades que, sendo desenvolvidas, conduziriam ao limiar da consumação do processo de constituição da escola como forma principal, dominante e generalizada de educação. Sabe-se, com efeito, que as relações sociais próprias da sociedade capitalista se baseiam na apropriação privada dos meios de produção e, conseqüentemente, dos produtos daí decorrentes. Esse processo foi ganhando maior visibilidade a partir da década de 1970 como resposta aos sinais de esgotamento da "Idade de Ouro", período da

grande expansão capitalista que se seguiu ao término da Segunda Guerra Mundial (HOBSEBAWM, 1995). Verifica-se, com efeito, um refluxo no ascendente processo de organização e nas grandes mobilizações que caracterizaram o campo educacional nos anos 80. Como enfrentar essa situação?

Para SAVIANI :

a vista dos elementos dispostos e tendo presente o desfecho da tramitação do projeto de LDB no Congresso Nacional, resulta inviável que as forças progressistas, vale dizer, a comunidade educacional organizada, venham a assumir a dianteira do processo de implantação da nova LDB, Parece que a única alternativa que resta é o desenvolvimento de formas de resistência[...] O relativo impasse em que desembocou o encaminhamento da nova L D B tem a ver com a prevalência da resistência passiva. A mobilização anterior se arrefeceu e a capacidade de resistência foi quebrada pela adoção da estratégia das reformas pontuais. Ora, esse é um ponto que tem importantes conseqüências no âmbito da educação. Vários outros exemplos poderiam ser mencionados para ilustrar como, através da resistência ativa, se poderia ocupar os espaços deixados pelas diversas lacunas ou omissões do texto da lei (SAVIANI, 1997, p. 235 - 236).

Trabalhar em propostas alternativas àquela do MEC, permanecendo, de qualquer modo, como referência para a análise e avaliação da execução e possível alteração do plano que vier a ser aprovado.

Segundo SAVIANI (1997, p.237) "eis como se pode acionar a estratégia da resistência ativa. sociedade civil, e o de partido, também ampliado, abarcando tanto o partido político que estava voltado mais diretamente para a sociedade política, como o partido ideológico que visa à hegemonia no seio da sociedade através dos organismos da sociedade civil".

Em suma, há transformações de caráter orgânico que respondem às necessidades de desenvolvimento da humanidade. Inversamente, os interesses dominados caminham na direção da aceleração do processo histórico. Nessa perspectiva a crise de conjuntura é vista efetivamente como manifestação das

contradições da estrutura que devem ser explicitadas e superadas através da transformação da própria estrutura social.

É este o embate que se põe no processo de tramitação da nova LDB e que será reposto no encaminhamento de sua implantação. Os que se identificam com a forma social atualmente existente procurarão responder às questões postas pela implantação da nova legislação educacional na direção da consolidação do *status quo*, evitando mudanças ou incorporando aquelas inovações que concorrem para esse objetivo. De outro lado, os que visam à transformação da ordem existente, se empenharão no encaminhamento das questões educacionais em sintonia com as necessidades de transformação.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", em vigor a partir de sua publicação no Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996, embora não tenha incorporado dispositivos que claramente apontassem na direção da necessária transformação da deficiente estrutura educacional brasileira, ela, de si, não impede que isso venha a ocorrer.

2.1.5 - Eixos da lei n. 9.394/96 no que se refere a legislação superior

Os principais pontos levantados pela lei n. 9.394/96, determina um conjunto de fatores que estão servindo de parâmetros para a avaliação e o crescimento das Instituições de Ensino Superior (IES), seja para a transformação em Universidades ou Centros Universitários ou para a aprovação dos novos pleitos junto ao Ministério de Educação e Desporto (MEC), são eles ;

- titulação do corpo docente
- carga horária de trabalho na instituição
- produção de pesquisa científica
- vinculação da graduação com a pós-graduação
- definição de modelo de gestão institucional

2.1.6 - A lei n. 9.394/96 e o ensino superior

A lei n. 9.394/96 (LDB), no seu capítulo sobre ensino superior retrata os caminhos que devem ser seguidos pelas IES, caminhos estes que para DEMO (1997) é a parte mais conservadora "talvez não fosse exagero aventar que a parte mais caduca da LDB é sua visão de educação superior". DEMO chama atenção para pontos que estão dentro desta "miopia" conservadora, "a primeira observação poderia voltar-se para a linguagem arcaica perdida no atual enredo das finalidades genéricas da educação superior (art. 43, incisos)" (DEMO, 1997b, p.75). Aí consta, como finalidades essenciais:

a) "estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo"; um texto assim formulado revela apenas que não diz nada de específico, primeiro, porque, em si, é finalidade de qualquer nível educacional, faz parte de qualquer propedêutica criativa, e, segundo, destaca o pensamento reflexivo de modo irrefletido, servindo apenas para incutir expectativa especulativa e distanciada da prática; ademais, a questão da ciência, tomada como finalidade crucial da educação superior, não significa apenas um "espírito", mas a base mais evidente da modernidade, implicando, ao mesmo tempo, o compromisso com a reconstrução permanente do conhecimento e sobretudo de sua humanização; por fim, uma formulação vaga como esta instila a idéia de que a universidade continua sendo o "mundo da lua";

b) a segunda finalidade - de formar diplomados profissionais para a sociedade - tem momentos bons, como a indicação da "formação contínua" e a ligação com a sociedade e não apenas com o mundo profissional do trabalho, mas esquece de acenar para a

preocupação central moderna, que é, ao lado da formação contínua, o compromisso com a capacidade de reconstrução do conhecimento com base na pesquisa avançada; ademais, ao falar de "diplomados" incentiva a pecha atual de estudos superiores que apenas dão diploma, se tanto, permanecendo primitivos perante os desafios do mundo moderno;

c) por isso mesmo, a pesquisa e a investigação científica aparecem apenas no terceiro momento, voltadas para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, bem como da difusão da cultura; a falha mais grave do texto está em não apontar para a **relevância educativa da pesquisa**, o que já promove sua separação e provável subalternidade diante de outras finalidades; não se pode mais manter que pesquisa faz apenas parte do mundo da universidade, porque é sua mola mestra, desde que, para além de princípio científico, se tome como o princípio educativo essencial da formação dos alunos e professores; a indicação, ao final do mesmo item, de "desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive", além de apenas piedosa e solta, revela o sentido instrumentalista da pesquisa, ao bastar-se com o plano analítico do homem e do meio; só falta dizer que a universidade estaria a serviço da verdade, para encobrir que está a serviço do sistema;

d) a quarta finalidade expressa um dos atrasos mais gritantes, ao referir-se à "divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação"; uma instituição que apenas faça tal divulgação e comunique o saber, a rigor, não é mais necessária, além de custar o que não vale; se o texto tomasse a sério o mundo moderno da comunicação, veria que a questão da divulgação será resolvida em outras instâncias; o que permanece como essencial na universidade é a capacidade de produção própria de conhecimento, o que implica também sua divulgação, mas na ordem das decorrências, não da essência; não se trata de denegrir o patrimônio científico da humanidade, mas a vocação principal não será a de ser museu do homem;

e) a quinta finalidade refere-se à importância de "suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional", o que parece correto, embora a noção de "desejo" revele sobretudo uma linguagem inespecífica; entretanto, é neste item que volta a percepção arcaica da "**aquisição** de conhecimentos", acenada aqui como processo cumulativo geracional; é flagrante que, se nisto ficarmos, estamos de costas para o futuro; o texto mostra sobretudo a incapacidade de lidar adequadamente com os mandatos essenciais da educação superior dentro do mundo moderno, que não podem restringir-se a "desejos" e conhecimentos repassados em cada geração;

f) a sexta e sétima finalidade busca traduzir o esforço de plantar a educação superior na realidade concreta, mas enreda-se no conceito obsoleto de **extensão** como "serviços especializados à comunidade" ou como trabalho de difusão cultural; é quase inacreditável que se continue acenando para este horizonte como coisa essencial da universidade, tendo em vista que a discussão atual já definiu este tipo de extensão como "má consciência"(DEMO, 1997b, p.78).

O fato de o texto não conter, em algum lugar ou como primeiro lugar, a indicação pretensamente fundante da educação superior como sendo "**ensino, pesquisa e extensão**", já é um avanço enorme, porque pelo menos não está escrita diretamente.

Continua a ambigüidade terminológica entre educação e ensino, como é o caso do Art. 45. "É uma pena que a noção correta de educação se perca, tão prosaicamente, nos caminhos do mero ensino" (DEMO, 1997b, p.78). No fundo,

encontra-se por lá apenas um diploma, como a própria Lei insinua. No art. 46, em vez de falar de instituições de ensino superior, muito naturalmente fala de "instituições de educação superior", e acrescenta uma idéia central, ao lado do espírito flexibilizante institucional do artigo anterior: "a autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação". Nos próximos dois parágrafos especificam-se as circunstâncias da avaliação, que pode chegar à intervenção e ao descredenciamento.

Para DEMO(1997b) não se estabelece o "preço" da autonomia, ou seja, a necessária contrapartida em favor da sociedade. O próprio Ministério colabora nesta direção, também porque está repleto de gente da universidade e que, no fundo, a defende de modo corporativista.

2.1.7 - Legislação referente aos Centros Universitários

- decreto n. 2.026, de 10/10/96, estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior;
- lei n. 9.394, de 23/12/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB;
- decreto n.2.207/97, substituído pelo decreto 2.306/97 de 19/08/97;
- resultado do exame nacional de cursos - ENC, chamado de provão;
- portaria n. 637- MEC de 13/05/97 - credenciamento de universidades;
- portaria n. 639 - MEC de 13/05/97 - credenciamento de Centros Universitários;

- portaria n. 641- MEC de 13/05/97 - autorização de novos cursos em Instituições de Ensino Superior - IES ;
- portaria n 2.041- MEC de 22/10/97 - define critérios adicionais, a organização institucional para Centros Universitários.

2.1.8 - A legislação específica dos Centros Universitários

O Decreto n. 2.306/97 e a Portaria n. 639/97 do MEC, estabeleceram, oficialmente, a tipologia das instituições de ensino superior, regulamentando o disposto no art. 45 da Lei n. 9.394/96, “a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas e privadas, com variados graus de abrangências ou especialização”. Nessa tipologia, aparece, pela primeira vez, no cenário do ensino superior brasileiro, a figura dos Centros Universitários.

Na legislação, os Centros Universitários foram definidos, inicialmente, pelos artigos 4 e 5 do decreto n. 2207/97 e sobre o seu credenciamento pela portaria n. 639 do MEC, de 13 de maio de 1997. Revogado o decreto n. 2207/97, e substituído pelo decreto n. 2306/97, de 19 de agosto de 1997, onde os dispositivos foram mantidos, definindo Centros Universitários como “instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas a

comunidade escolar, nos termos das normas estabelecidas pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto para seu credenciamento” (art. 12 do Decreto 2.306/97).

O artigo citado vem acompanhado de dois parágrafos:

§1. Fica estendida aos Centros Universitários autonomia para criar organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior, assim como remanejar ou ampliar vagas nos cursos existentes.

§2. Os Centros Universitários poderão usufruir de outras atribuições da autonomia universitária, além da que se refere o parágrafo anterior devidamente definidas no ato de seu credenciamento, nos termos do §2. O artigo 54 da lei n. 9.394, de 1996.(art. 12 §1 e 2 do decreto n. 2.306/97).

Pela portaria n. 639 do MEC de 13 de maio de 1997, que dispõe sobre o credenciamento de Centros Universitários para o sistema federal de ensino superior, o que chama atenção no seu artigo n. 1º é que os Centros Universitários só podem ser criados a partir da transformação de faculdades integradas, institutos, escolas superiores ou universidades, e nunca saindo do “zero” como na legislação anterior, que permitia criar universidades sem ter passado por etapas anteriores, o texto legal diz o seguinte:

Art.1 Os Centros Universitários, na forma do dispositivo no art. 6 do decreto n.2.207, de 15 de abril de 1997, serão criados pela transformação de faculdades integradas, faculdades, institutos superiores, escolas superiores ou universidades, já credenciadas e em funcionamento, que demonstrem excelência no campo do ensino.*Parágrafo único.* Serão admitidos Centros Universitários especializados numa área de conhecimento ou de formação profissional. (portaria n. 639/97).

Também destaca-se neste artigo a possibilidade de Centros Universitários serem criados para atender uma área de conhecimento ou formação profissional.

A demonstração de excelência no campo de ensino (art. 1º port. n. 639/97-MEC), aparece no art. 3, e será comprovada pela análise dos seguintes critérios:

- I - capacidade financeira, administrativa e de infra - estrutura da instituição;
- II - qualificação acadêmica e experiência profissional do corpo docente;
- III - condições de trabalho do corpo docente;
- IV - resultados obtidos no exame nacional de cursos e em outras formas de avaliação da qualidade de ensino;
- V - atividades de iniciação científica e de prática profissional para os alunos. (PORTARIA n. 639/97- MEC).

2.1.9 - Sobre a legislação para avaliação de Centros Universitários

No parágrafo IV da portaria n. 639/97 do MEC, está colocado o assunto da avaliação, remetendo-o ao decreto n. 2.206/96, que estabeleceu os procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior.

No seu artigo primeiro aparece os 4 grandes eixos de avaliação:

Art. 1º O processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior compreenderá os seguintes procedimentos:

- I – análise dos principais indicadores de desempenho global do sistema nacional de ensino superior, por região e unidade da federação, segundo as áreas do conhecimento e o tipo ou a natureza das instituições de ensino;
- II – avaliação do desempenho individual das instituições de ensino superior, compreendendo todas as modalidades de ensino, pesquisa e extensão;
- III – avaliação do ensino de graduação, por curso, por meio da análise das condições de oferta pelas diferentes instituições de ensino e pela análise dos resultados do Exame Nacional de Cursos;
- IV - avaliação dos programas do mestrado e doutorado, por área do conhecimento. (Decreto 2.206/96).

Para as instituições de ensino superior - (IES), a avaliação individual esta contida no art. 4º onde encontra-se os itens a serem avaliados:

Art. 4º A avaliação individual das instituições de ensino superior, conduzida por comissão externa à instituição especialmente designada pela Secretaria de Educação Superior (SESu), considerará os seguintes aspectos:

I - administração geral: efetividade do funcionamento dos órgãos colegiados; relações entre a entidade mantenedora e a instituição de ensino; eficiência das atividades-meio em relação aos objetivos finalísticos;

II - administração acadêmica: adequação dos currículos dos cursos de graduação e da gestão da sua execução; adequação do controle do atendimento às exigências regimentais de execução do currículo; adequação dos critérios e procedimentos de avaliação do rendimento escolar;

III - integração social: avaliação do grau de inserção da instituição na comunidade local e regional, por meio dos programas de extensão e de prestação de serviços;

IV - produção científica, cultural e tecnológica: avaliação da produtividade em relação à disponibilidade de docentes qualificados, considerando o seu regime de trabalho na instituição.

Parágrafo único. A comissão externa referida no *caput* deste artigo levará em consideração a auto-avaliação realizada pela própria instituição, as avaliações dos cursos realizadas pelas comissões de especialistas, os resultados dos exames nacionais de cursos, a avaliação da pós-graduação conduzida pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e a análise dos indicadores de desempenho global realizada pela Sediæ."(Decreto 2.206/96).

Continuando para os cursos de graduação os seguintes parâmetros de avaliação:

"Art. 6º Para a avaliação dos cursos de graduação, a análise das condições de oferta pelas instituições de ensino superior, referida no inciso III do art. 1º, considerará:

I - a organização didático-pedagógica;

II - a adequação das instalações físicas em geral;

III - a adequação das instalações especiais, tais como laboratórios, oficinas e outros ambientes indispensáveis à execução do currículo;

IV - a qualificação do corpo docente;

V - as bibliotecas com atenção para o acervo bibliográfico, inclusive livros e periódicos, regime de funcionamento, modernização dos serviços adequação ambiental."(Decreto 2.206/96).

Além do decreto n. 2206/96, os documentos emitidos pelas comissões de especialistas, nomeadas pelo MEC encontra-se os pontos principais nas suas exigências para avaliação dos cursos das IES.

2.1.10 - O Plano Nacional de Educação

2.1.10.1. - Resgate Histórico do Plano Nacional de Educação

A Constituição de 1933 previu, no artigo 152, um Conselho Nacional de Educação, cuja principal função seria a de elaborar o Plano Nacional de Educação. Esse "Plano de Educação Nacional" era, na verdade, um minucioso texto com 501 artigos que se autodenominava, no artigo primeiro, de "código da educação nacional" o qual, entretanto, acabou sendo deixado de lado em razão do advento do "Estado Novo" naquele mesmo ano de 1937.

Do ponto de vista da forma, o referido "Plano" correspondia ao espírito da Constituição de 1934 já que aí, como se assinalou, a idéia de plano coincidia com as próprias diretrizes e bases da educação nacional. O Plano Nacional de Educação resulta, portanto, mais importante do que a própria Lei de Diretrizes e Bases.

Na lei de diretrizes e bases promulgada em 20/12/61, se refere ao "plano de educação" no parágrafo segundo do artigo 92, e previa três fundos: Fundo Nacional do Ensino Primário, o Fundo Nacional do Ensino Médio e o Fundo Nacional do Ensino Superior" (parágrafo primeiro), o parágrafo segundo determinava que "o Conselho Federal de Educação elaborará, para execução em prazo determinado, o Plano de Educação referente a cada Fundo". Também o artigo 93 define que os recursos constitucionais vinculados à educação "serão aplicados preferencialmente na manutenção e desenvolvimento do sistema público de ensino de acordo com os planos estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação e pelos Conselhos Estaduais de Educação". Essa tendência se explicita na reforma do ensino traduzida pela Lei 5.692/71 cujo artigo 53 define que "o Governo Federal estabelecerá e

executará planos nacionais de educação”, esclarecendo no parágrafo único que o planejamento setorial da educação deverá atender às diretrizes e normas do Plano-Geral do Governo, de modo que a programação a cargo dos órgãos da direção superior do Ministério da Educação e Cultura se integre harmoniosamente nesse Plano-Geral (SAVIANI, 1996: p. 136).

2.1. 10. 2 - A proposta oficial do Plano Nacional de Educação

A Constituição Federal estabeleceu a obrigatoriedade da existência de um Plano Nacional de Educação contendo as diretrizes gerais para um período mínimo de 10 anos, vindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reforçar tal determinação.

O Ministério da Educação e do Desporto organizou um documento - base e submeteu a diversas entidades, sendo realizados vários encontros para análise da versão inicial. Novas contribuições surgiram, e foi redigida como documento final.

O referido texto foi levado à Presidência da República que elaborou uma exposição de motivos, bem como um projeto de lei.

A exposição de motivos estava assim fundamentada;

Tenho a grata satisfação de submeter à consideração de Vossa Excelência o projeto do Plano Nacional de Educação, em cumprimento ao que determinam o art. 214 da Constituição Federal e os arts. 90, inciso I, e 87, §1, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Este último dispositivo não apenas preconiza o Plano Nacional de Educação, como fixa o prazo de um ano, a partir de 20 de dezembro de 1996, para o seu encaminhamento ao Congresso Nacional, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes. A apresentação deste projeto ao Congresso Nacional representa o ponto culminante de um processo cujo objetivo permanente foi o de dotar o sistema educacional brasileiro de um conjunto de diretrizes e metas que possam orientar e balizar a política educacional do País, com vista ao resgate de uma dívida historicamente acumulada.

O projeto do Plano Nacional de Educação que tenho a honra de encaminhar a Vossa Excelência contempla todo o conjunto das prescrições em vigor e atende a uma longa

aspiração dos educadores brasileiros, que, já no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, reivindicavam um plano de reconstrução da educação nacional. Assim, o projeto reafirma os históricos e essenciais compromissos republicanos com a educação do povo brasileiro. A concepção do Plano teve como eixos norteadores, do ponto de vista legal, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e a Emenda Constitucional n 14, de 1995, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. considerou ainda realizações anteriores, principalmente o Plano Decenal de Educação para Todos, de 1993, bem como a experiência da atual política educacional do governo de Vossa Excelência, que, pela adoção de várias iniciativas inovadoras e exitosas, indicou alternativas seguras para o estabelecimento das políticas públicas de educação.

Na apresentação do Plano optou-se por uma forma que define claramente as prioridades, desdobradas em metas objetivas e mensuráveis.

As metas foram determinadas para assegurar ao País, como um todo, nos próximos anos, cenários educativos compatíveis com os desafios que ela enfrenta. Para cada grau e modalidade do ensino, definiu-se um conjunto de metas, discutida e debatida em várias reuniões com diversos segmentos da sociedade-civil, o que assegura ao Plano a indispensável legitimização pública.

O projeto do Plano Nacional de Educação propõe inovações que, pelo seu alcance, são dignas de destaque:

1. A apresentação de metas claras e objetivas facilita o entendimento público o seu acompanhamento pela sociedade civil;
2. A definição de responsabilidades da União, dos Estados e dos Municípios, indicando, para cada meta, as instâncias administrativas responsáveis;
3. A definição e hierarquização de prioridades, sendo as duas primeiras alicerçadas em compromisso constitucional: a universalização do Ensino Fundamental e a erradicação do analfabetismo;
4. A incorporação do último ano da Educação Infantil ao Ensino Fundamental o que permitirá, na década, a ampliação do ensino obrigatório para nove anos;
5. A elevação progressiva, na década, do percentual do PIB destinado à educação;
6. A extensão progressiva, na década, da jornada escolar para sete horas diárias e do tempo integral para os professores;
7. O estabelecimento de padrões mínimos para o funcionamento da escola;
8. A provisão, para as escolas, de equipamentos de tecnologia educativa e de comunicação;
9. A expansão do atendimento aos alunos com necessidades especiais de educação, visando a sua generalização na década;
10. A expansão do Ensino Médio, procurando atingir sua universalização;
11. A ampliação das oportunidades de acesso à Educação Profissional por parte dos trabalhadores;
12. Programas de formação em serviço para eliminar a presença de professores leigos nos sistemas de ensino do País;
13. A revisão dos cursos de formação inicial para professores;
14. A ampliação gradual de oferta de vagas na Educação Superior, tanto em instituições públicas quanto particulares;
15. A garantia de autonomia para as universidades, diversificando o sistema de ensino superior e favorecendo às minorias étnicas o acesso à Educação Superior;
16. A indicação de destinação prioritária de 40% dos recursos vinculados à educação para o Ensino Médio nos estados e, nos municípios, para a Educação infantil;
17. Programas educacionais para as comunidades indígenas equivalentes às séries iniciais do Ensino Fundamental, respeitando seus modos de vida e suas visões de mundo;
18. A informatização e profissionalização da gestão educacional do País. nas escolas. nos estados e nos municípios;
19. A participação da comunidade na gestão melhoria da qualidade e. manutenção da escola que sem que se exima o Poder Público de suas responsabilidades.

Por tudo isso. Senhor Presidente, estou seguro de que o Plano Nacional de Educação, examinado e aprovado pelo Congresso Nacional e convertido em lei ordinária, representa um passo importante não somente para a continuidade da atual política educacional. como também para a adoção de novas medidas que se fazem necessárias ao cumprimento da

determinação de Vossa Excelência de dar à educação nacional o mais alto grau de prioridade, para que ela adquira o nível de qualidade requerido pelos desafios que o País enfrenta internamente e no contexto Internacional.

Com o envio do projeto ao congresso nacional, o Plano Nacional de Educação encontra-se desde então em análise, (agosto 1998). Para o ensino superior destaca-se os seguintes itens :

- a) o governo reconhece que é necessário a expansão do sistema:

O ensino superior enfrenta, no Brasil, sérios problemas, que se agravarão se o Plano Nacional de Educação não estabelecer uma política que promova sua renovação e desenvolvimento.

O primeiro problema a ser enfrentado diz respeito à necessidade de prever sua ampliação. No conjunto da América Latina, o Brasil apresenta um dos índices mais baixos de acesso à Educação Superior. mesmo quando se leva em consideração o setor privado. Assim, a porcentagem de matriculados no ensino superior brasileiro em relação à população de 18 a 24 anos é de menos de 12%, comparando-se muito desfavoravelmente com os índices da Argentina (40%). do Chile (20,6%), da Venezuela (26%) e mesmo da Bolívia (20,6%). O nível de desenvolvimento industrial e tecnológico do Brasil exige uma expansão acelerada desse nível de ensino, especialmente porque o crescimento foi muito reduzido nos últimos quinze anos.(PNE, 1997).

- b) o segundo ponto relevante é a questão, do problema da expansão do ensino, que não pode ser resolvido somente pelo setor público, admitindo assim a necessidade da participação do ensino privado.

No que diz respeito à Educação Superior, o Plano Nacional de Educação precisa levar em consideração a questão da relação entre ensino público e ensino privado, dado que a contribuição deste último sempre foi muito elevada neste nível de ensino, ao contrário do que acontece nos demais.(PNE, 1997).

Esta dependência, (mais de 60% das matrículas se fazem no sistema privado de ensino) , como demonstra a tabela 05 abaixo:

Tabela 05 - Evolução das matrículas na Educação superior por dependência administrativa

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular
1980	1.377.286	316.715	109.252	66.265	885.054
1981	1.386.792	313.217	129.559	92.934	650.982
1982	1.407.987	316.940	134.901	96.547	859.599
1983	1.438.992	340.118	147.197	89.374	882.303
1984	1.399.539	326.199	156.013	89.667	827.660
1985	1.357.509	326.522	146.816	83.342	810.929
1986	1.418.196	325.734	153.789	98.109	840.564
1987	1.470.555	329.423	168.039	87.503	885.590
1988	1.503.555	317.831	190.736	76.784	918.204
1989	1.518.904	315.283	193.697	75.434	934.490
1990	1.540.080	308.867	194.411	75.341	961.455
1991	1.565.056	320.135	202.315	83.186	959.320
1992	1.835.788	325.884	210.133	93.645	906.126
1993	1.594.668	344.387	216.535	92.594	941.152
1994	1.661.034	363.543	231.936	94.971	970.584
84/94(%)	18,7	11,4	48,7	5,9	17,3

Fonte: MEC/INEP/SEEC, 1996.

- c) aparece em terceiro lugar, a questão da autonomia (acadêmica, burocrática, financeira) vem atrelada com a da expansão:

Para promover a renovação do ensino universitário brasileiro, é preciso, também, reformular todo o rígido sistema atual de controles burocráticos. A efetiva autonomia das universidades, a ampliação da margem de liberdade das instituições não universitárias e a completa revisão dos currículos mínimos constituem medidas, tão necessárias quanto urgentes, para adequar a Educação Superior às rápidas transformações por que passa a sociedade brasileira.(PNE,1997).

Análise crítica do Plano Nacional de Educação

O PNE expõe a "sistemática de trabalho" indicando-se os principais interlocutores, a forma das reuniões previstas e o modo de incorporação das contribuições para cada um dos itens que integrarão o PNE, a saber;

I – Educação infantil e ensino fundamental;

- II – Ensino médio;
- III – Ensino superior;
- IV – Educação tecnológica e formação profissional;
- V – Educação especial;
- VI – Educação indígena;
- VII – Formação de professores;
- VIII – Educação de jovens e adultos e erradicação do analfabetismo;
- IX – Educação à distância.

O documento final elaborado sob coordenação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) resultaria das sugestões oriundas desse conjunto de reuniões mediante prévia discussão das mesmas no âmbito do Conselho Nacional de Educação e dos órgãos internos ao MEC: a Secretaria de Educação Fundamental (SEF), a Secretaria de Ensino Superior (SESu) e a Secretaria de Educação Especial (SEE).

Após essas considerações iniciais, o texto apresenta a *"Proposta de Metas para o Plano Nacional de Educação"* referida aos seguintes aspectos:

1. Ensino fundamental;
2. Educação Infantil - Creches;
- 3, Educação infantil - Pré-escola;
4. Educação Especial;
5. Ensino Médio;
6. Educação Profissional,
7. Educação de Jovens e Adultos;
8. Ensino Superior;

9. Educação à Distância,
10. Educação Indígena;
11. Formação de Professores e Valorização do Magistério;
12. Financiamento e Gestão.

Para cada um desses pontos se apresenta uma breve introdução seguida da enumeração das metas.

Na página 13 a meta 19 do ensino fundamental propõe que se estimule "a participação da comunidade na manutenção física e melhoria do funcionamento das escolas, incentivando o trabalho voluntário. Essa meta expressa a orientação da política do MEC evidenciada com toda a clareza no folheto publicitário da campanha "Acorda Brasil". No âmbito do ensino superior assume-se explicitamente a diferença entre "universidades de pesquisa" e "universidades de ensino" (pp.37, 38 e 39). de uma racionalização no uso dos recursos que diminua o gasto por aluno nos estabelecimentos públicos, da criação de estabelecimentos voltados mais para o ensino que para a pesquisa, da ampliação do ensino pós-médio e do estabelecimento de parcerias entre União, Estado e instituições comunitárias para ampliar, substancialmente, as vagas existentes (p.39).

Tal orientação se faz presente na meta 5, "oferecer apoio e *incentivo governamental para as instituições comunitárias*" (p. 10), na meta 9, "*diversificação do modelo IES, com vistas a ampliar a oferta do ensino*" (p.10). Indicador claro de que com essa proposta de "Plano" o *status quo* deficitário da educação brasileira não será significativamente alterado. É a meta I do item "Financiamento e Gestão" que prevê a "*elevação, na década, através de esforço conjunto da União, dos*

Estados e dos Municípios e de parcerias com o setor privado. do percentual do PIB aplicado em educação para atingir o mínimo de 6%" (p.60).

A proposta de Plano enuncia 167 metas das quais 59 (35,9%) estão marcadas com um asterisco implicando, pois, a colaboração da União; e apenas 16 (9,5%) são assinaladas com dois asteriscos dependendo, portanto, da iniciativa da União.

O enunciado das 16 "metas que dependem da iniciativa da União" deixa, pois, meridianamente claro que o papel previsto para o MEC no PNE se circunscreve, como assinalado. Parece fugir a essa regra apenas a meta 6 da Educação Profissional que se refere à multiplicação dos CEFETs. Se nos dermos ao trabalho de examinar uma a uma as 59 metas marcadas com um asterisco, quer dizer, aquelas que implicam a colaboração da União, veremos que aí também se trata fundamentalmente de assegurar as condições relativas à formação dos agentes da educação (26 metas). Por último cabe frisar que no tocante ao Ensino Superior, área tradicionalmente de responsabilidade prioritária da União, nenhuma das metas propostas foi assinalada com um ou dois asteriscos. Ou seja, nenhuma delas "exige a colaboração da União" ou "depende da iniciativa da União"(SAVIANI, 1998, p.89).

No início do mês de dezembro de 1997 surgiu, sob a forma de "versão preliminar para discussão interna", um outro documento do MEC sobre o Plano Nacional de Educação.

Dentre as metas acrescentadas chama atenção a de número 3 relativa ao ensino superior:

Assegurar, na esfera Federal, através de legislação, a criação de um Fundo de Manutenção do Ensino Superior, equivalente a 75% dos recursos da União

vinculados à educação, destinados à manutenção e expansão da rede de instituições federais.

O Ministério ainda tem sob sua incumbência a manutenção da rede das Escolas Técnicas Federais e dos Centros Federais de Educação Tecnológica. Resulta, pois, imprescindível indicar qual a fonte dos recursos com os quais se pretende constituir esse Fundo de Manutenção do Ensino Superior.

No entanto, entende-se, assim, a repentina "prodigalidade" do MEC no uso dos dois asteriscos para assinalar as metas do seu Plano Nacional de Educação.

Fazendo a ligação entre a educação e o desenvolvimento, utilizando a conceituação de desenvolvimento humano que o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 1990) utiliza "desenvolvimento humano é um conceito amplo e integral que pode ser definido como o processo para ampliação da gama de opções e oportunidades das pessoas. Como parte desse espectro, três opções básicas estão presentes em todos os níveis de desenvolvimento e aparecem como condição para as demais: desfrutar uma vida longa e saudável, adquirir conhecimento e ter acesso aos recursos necessários a um padrão de vida decente". Para SAVIANI (1998, p. 90) esta questão está assim posta no PNE "Entre 1946 e 1964 a tentativa de operar transformações sociais pela ação do Estado sob a égide da ideologia do nacionalismo desenvolvimentista conduz à tensão entre a idéia de plano de educação como instrumento da ação do Estado a serviço do desenvolvimento econômico-social do país e a idéia de plano de educação como mero instrumento de uma política educacional que se limita a distribuir recursos na suposição de estai; dessa forma. Finalmente, a partir de 1990 a "racionalidade financeira" é a via de realização de uma política educacional cujo vetar é o ajuste

aos desígnios da globalização através da redução dos gastos públicos e diminuição do tamanho do Estado visando tornar o país atraente ao fluxo do capital financeiro internacional".

2.2 - ASPECTOS PEDAGÓGICOS

2.2.1 - O perfil da educação no Brasil

No aspecto pedagógico, a pesquisa iniciou como o perfil da educação no Brasil. A situação da educação ao país ainda é muito insatisfatória, não apenas do ponto de vista qualitativo, mas também no tocante aos indicadores quantitativos.

A comparação do nível educacional do Brasil com o de países com níveis de renda similar coloca-o em posição desfavorável. Em termos de escolaridade média da população, por exemplo, o Brasil encontra-se aproximadamente dois anos de estudo abaixo do que seria de se esperar para um país com sua renda *per capita*, conforme linha de regressão construída a partir dos resultados observados no conjunto de países latino-americanos. Da mesma forma, comparado com a média de escolaridade dos sete países mais ricos da região (Argentina, Chile, Colômbia, Costa Rica, México, Uruguai e Venezuela), o nível educacional do Brasil é também cerca de dois anos de estudo inferior, apesar da renda *per capita* desses países ser similar a do Brasil (PNUD, 1996).

O exame da evolução do nível de escolaridade ao longo das últimas décadas revela que, apesar do crescimento observado, passando de uma média de dois anos

de estudos em 1960 para cerca de cinco anos em 1990, esse aumento é menor do que o esperado, em função do crescimento da renda *per capita* no mesmo período .

2.2.2 - Aprendizagem

Como parte do aspecto da aprendizagem, a análise inicia-se sobre como aprender nos dias de hoje, e para isso é necessário considerar-se assunto da construção do conhecimento, que pode ser definido como o "ato ou efeito de conhecer, adquirido pelo estudo ou experiência" (Aurélio, 1993, p.139). Em termos gerais, podemos propor que a aprendizagem supõe algumas condições e situações, que a pesquisa atual vem consolidando de modo intensamente interdisciplinar. No plano da qualidade formal, ganha cada vez maior realce o caráter reconstrutivo da aprendizagem, com base não só na psicologia da cognição, mas igualmente com base nas marcas próprias do conhecimento moderno, que é marcado metodologicamente pela desconstrução permanente. Segundo DEMO:

Torna-se fundamental saber pensar e aprender a aprender, não mais na visão escolanova de teor apenas técnico, mas no contexto atual da qualidade formal e política, porquanto trata-se de intervir de maneira alternativa na realidade. É essencial saber fazer história própria, fazer-se oportunidade, aprender permanentemente, renovar-se constantemente, não apenas estudar, analisar, sistematizar. A vinculação com a prática é características intrínseca da teoria e vice-versa. Os resultados principais desta maneira atual de ver a aprendizagem poderiam assim ser sucintamente sumariados em duas condições e situações marcantes:

- a) **esforço reconstrutivo individual do aluno**, que não pode ser substituído por nenhum outro expediente, inclusive meios eletrônicos; é indispensável pesquisar e elaborar, para que o conhecimento emergja de uma situação de sujeito e conduza a consolidar esta prerrogativa humana; este reconhecimento não afirma que a aprendizagem é apenas uma situação individual e solitária, mas reconhece que esta condição é essencial, inclusive pela razão educativa de ser um processo de dentro para fora;
- b) **ambiência humana adequada**, com destaque para o papel do professor; significa reconhecer a importância das condições subjetivas, sociais, hermenêuticas, da

aprendizagem, ultrapassando de longe a mera cognição; ressalta-se aqui a marca humana, o que também qualifica a formação da competência humana em jogo como um processo substancialmente de conquista política; ninguém aprende sozinho, mas no confronto dialético com a realidade e a sociedade, dentro de um contexto culturalmente plantado.

O papel do professor, entretanto, muda radicalmente. Em vez de alguém que “ensina”, aparece como alguém que sabe, mais que tudo, aprender, e, por saber bem aprender, pode orientar o processo de aprendizagem do aluno. É na verdade um orientador, ou, na linguagem socrática, um “parteiro”. Aliás, o parentesco com a maiêutica - ligada ao fenômeno do parto - parece claro: de um lado, a aprendizagem deve estar envolta em circunstâncias lúdicas, prazerosas, eróticas, mas não se pode escamotear que implica sofrimento, como todo parto; para aprender é mister também esforçar-se, pois não é o parteiro que dá à luz, mas a parturiente, individualmente; de outro lado, o papel do parteiro é fundamental como expressão do contexto social e cultural, necessário para a aprendizagem humana e humanizadora.

Para além dessas duas condições mais essenciais, podemos ainda destacar:

- c) educação é um **processo essencialmente formativo**, no sentido reconstrutivo humano, não algo da ordem do mero treinamento, ensino, instrução; enquanto estes termos indicam uma influência apenas de fora para dentro e de cima para baixo, formação toma o aluno como ponto de partida e de chegada;
- d) o ambiente mais favorável à aprendizagem é o **interdisciplinar**, ao mesmo tempo teórico e prático, socialmente motivador, pluralista e crítico, implicando qualidade formal e política; não existe aprendizagem apenas teórica ou apenas prática, já que o confronto adequado com a realidade supõe dar conta dela como um todo; ao mesmo tempo, é próprio do conhecimento moderno não distinguir concretamente teoria e prática, já que seu signo fundamental é intervir para mudar;
- e) a aprendizagem, por ser processo e marca humana iniludível, é uma **reconstrução permanente**, devendo usar de todos os espaços e tempos que a favoreçam, não podendo, por isso, limitar-se a paradigmas rígidos presenciais ou não presenciais, formais ou não-formais, e assim por diante;
- f) está em jogo a formação da **competência humana**, não só da competitividade, o que estabelece certamente a importância extraordinária que educação tem para o mercado moderno, mas a ele deve ultrapassar, também porque necessita fazer parte de todo processo educativo, em primeiro lugar, a cidadania;
- g) todo processo formativo precisa de informação, não cabendo traçar dicotomia entre os dois termos, ainda que o segundo seja insumo do primeiro; os **meios eletrônicos** são particularmente decisivos no campo da informação disponível, permanecendo como desafio fundamental do futuro aproximar, cada vez mais, os recursos tecnológicos na direção de ambientes de aprendizagem reconstrutiva;
- h) por ser fenômeno humano, implica sempre a questão da **subjetividade** e da tessitura hermenêutica do ser humano, razão pela qual não pode bastar-se com a cognição, a tecnologia, ou o mero domínio de meios; implica, pois, emoção, sentimento, solidariedade, etc., levando a um tipo de cidadania que não só sabe confrontar-se e combater as mazelas da sociedade, mas também cultiva a vida em comum como bem comum. (DEMO, 1997a, p.45).

Existe uma literatura abundante sobre aprendizagem, onde se destaca os seguintes pontos:

A pesquisa com base psicológica, sobretudo a posição dita “construtivista” de origem piagetiana, muitas vezes questionada como excessivamente

cognitivista; pode-se dizer que a aprendizagem se faz dentro de um trajeto histórico-estrutural, através de fases que são superadas pela via da elevação hermenêutica, ou seja, a nova fase reconstroi-se retomando a anterior, mantendo a identidade com base na superação reconstruída; de todos os modos, permanece como marca principal o caráter reconstutivo da aprendizagem, por vezes com acentuação maior na estrutura das fases.

A de origem na filosofia, sobretudo através de *Habermas*, também apresenta uma contribuição importante, principalmente porque trabalha a aprendizagem da moral, Como parte de esquemas próximos dos piagetianos, usando aportes de *Apel* e *Kohlberg* e tendo como pano de fundo a teoria comunicativa.

Alguns livros atuais, que praticam uma forma intensamente interdisciplinar de reconstrução do conhecimento, têm realçado, entre outras coisas, a importância da subjetividade e da emoção, contrariando perspectivas racionalistas que tendem a valorizar apenas a cognição formal; com isto alargou-se sobremaneira o horizonte da aprendizagem, imprimindo-lhe intensa profundidade humana, abarcando o sujeito como um todo, individual e social.

A biologia, por sua vez, está trazendo contribuições extraordinárias, já presentes na investigação e mapeamento do cérebro humano; tem destaque *Maturana*, com seu conceito de *autopoiesis*, segundo o qual todo ser vivo, é vivo porque consegue aprender ou “autoformar-se”; aprendizagem é condição intrínseca para fazer história própria e coletiva e está fundada na capacidade de todo ser vivo reagir positivamente, ou reconstitutivamente diante de estímulos e confrontos; assim, ao contrário do que queriam teorias do “reflexo condicionado”

ou de esquemas comportamentais determinados de fora, esta proposta aponta para o contrário, ou seja, todo ser vivo é dotado da capacidade de, em circunstâncias adequadas, criar alguma forma de evolução própria.

A física, também comparece hoje com uma contribuição marcante, sobretudo na visão de *Prigogine*, com suas teorias do caos estruturado e da não-linearidade da matemática; sem garantir os resultados apontados apenas como hipóteses iniciais, sugere-se que a própria matéria não seria apenas objeto de determinações externas inelutáveis, mas seria, em circunstâncias específicas, capaz de alguma forma de criação.(DEMO,1997a).

Para DEMO ainda existe um aporte de cunho pedagógico:

Não se poderia deixar de lado o aporte pedagógico, o mais conhecido, mas que ainda está excessivamente preso à idéia arcaica de "ensino". A pedagogia ainda propende a revelar-se como "teoria da instrução", não como teoria da aprendizagem. Daí provém o estereótipo do professor como alguém que ensina e que, por isso, já não tem o que aprender. Aprender é função do aluno. As teorias modernas dizem todo o contrário: aprender é uma das marcas mais típicas do ser vivo e principalmente do ser humano. Entretanto, aprender é um fenômeno reconstrutivo, não passivo, e que exige qualidade formal e política. (DEMO, 1997a, p.72).

2.2.3 - O conhecimento e a ciência

Seguindo as teorias modernas de aprendizagem o conhecimento está ligado diretamente a pesquisa como princípio educativo, ou seja, fazer ciência estimula a aprendizagem. Esta forma de pesquisa não esta somente ligada a produção de conhecimento, mas sim como um princípio de aprendizagem. Desta forma teria que ser incorporado nas atividades dos Centros Universitários.

Segundo Massi a pesquisa nos Centros Universitários deveria ser assim entendida:

Em um de seus usos, trata-se de uma investigação empírica, baseada na experimentação e observação sistemática, orientada para a busca de explicações causais e lógicas. Sua finalidade consistiria em descobrir leis ou generalizações que podem ser utilizadas para formular previsões e controlar eventos. Seus executores formariam uma comunidade de cientistas livres-pensadores, que se oporia a toda e qualquer forma de argumento de autoridade. No seu sentido mais lato, inclui todas as investigações especializadas e completas para descobrir novas informações ou relações e para ampliar e verificar o conhecimento existente. Noutro uso, inclui vários tipos de estudos e investigações avançados, tais como pesquisa bibliográfica, pesquisa em ciências da natureza, pesquisa social, pesquisa tecnológica, etc. Existem, além do mais, diversas formas de busca de conhecimento erudito e técnico, diversos modos de verificação e demonstração científicas que variam no tempo e no espaço, alguns deles diretamente vinculados a comunidades específicas de pesquisadores e cientistas, outros embutidos em tradições artesanais, profissionais, tecnológicas e mesmo religiosas. Para não correremos o risco de nos perdemos na enorme complexidade que o conceito de pesquisa envolve, escolhemos dois caminhos para respondermos à questão em análise. Em primeiro lugar, consideraremos a definição de pesquisa proposta no II Plano Nacional de Pós-graduação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Por este termo, a CAPES entende apenas a pesquisa original, aquela que cria conhecimento novo, que faz progredir o conhecimento. A pesquisa que é conduzida na fronteira de uma ciência ou disciplina. Tudo o mais que não esteja de acordo com esta definição não é pesquisa. A pós-graduação stricto sensu seria o espaço próprio para a formação de docentes-pesquisadores nesse sentido. Se utilizarmos esta definição, nos Centros Universitários não haverá lugar para a pesquisa. Tal definição, que pretende ser rigosa, é, entretanto, extremamente restritiva. Se rigorosamente aplicada, não haveria espaço para a pesquisa em nenhuma intuição, pública ou privada. Todo o sistema de pós-graduação e pesquisa do país não existiria. Conforme exposto acima, a dificuldade encontra-se, por exemplo, na impossibilidade de se propor uma caracterização precisa, ou pelo menos amplamente aceita pela comunidade científica, do que constitui um conhecimento científico genuíno, na dificuldade, enfim, de demarcar uma fronteira nítida entre a ciência e a não - ciência. (MASSI, 1997, p. 30).

O Centro Universitário é determinado por ensino de excelência, ou seja uma educação de excelência exige um professor de excelência. Um professor de qualidade deve possuir: 1) uma sólida cultura geral; 2) uma sólida formação pessoal; 3) uma preparação científica suficiente e rigorosa; 4) uma preparação pedagógica e didática de igual modo suficiente e rigorosa.

Este professor deve saber manejar o conhecimento, deve ser um profissional pesquisador, onde aparece novamente a questão da pesquisa na produção do conhecimento. Dentro deste aspecto a palavra "Ciência" ganha "status" e esta em alta nas sociedades ocidentais. Dessa forma, determinar o modo como ciência é produzida, transmitida e exportada é tarefa essencial para a compreensão da

sociedade contemporânea, e do papel das Universidades. Das diferentes formas de se aproximar da ciência, a mais tradicional tem sido o estudo da estrutura do suposto "método científico". (ASSIS, 1997).

Sobre a palavra científico Bruno Latour diz;

O que quer dizer o adjetivo "científico"? Pode-se compreendê-lo de pelo menos três formas diferentes, que é preciso distinguir cuidadosamente. No sentido numero um, "científico" é uma forma de discurso que permite curto-circuitar o discurso público, a conversa popular, a lengalenga mundana, os rumores ociosos, o mostruário indefinido da subjetividade. Nesse primeiro sentido, dizer de um dado qualquer que o mesmo é "científico", quer dizer que nada mais existe para discutir. Qualquer coisa atravessa o meio da vida comum e tentar detê-la é tão inútil quanto tentar parar um trem-bala que cruza um pequenino povoado. No sentido numero dois, o mesmo adjetivo "científico" quer dizer quase exatamente o oposto: entidades novas sobre as quais jamais se falou começam a formar um universo de discursos novos no interior das comunidades científicas de origem, quando do uso de dispositivos experimentais novos. Essas entidades, longe de calarem a boca e de curto-circuitarem a discussão, tornam, pelo contrário, perplexos os cientistas e aqueles aos quais se dirigem. Reflitamos sobre os prions, essas pequenas proteínas, justamente ditas "não-convencionais", que acabam de ser responsabilizadas pela doença da "vacca louca". Candidatos a existência, os jatos que os contêm não têm ainda a potência de um trem-bala. Longe de interromperem toda discussão, eles, bem pelo contrário, complicam-na, como se pôde constatar na época desse imenso quiproquó que pôs em perigo todo o mercado europeu de carnes, como também o sistema de vigilância veterinária. Mas existe ainda um terceiro sentido, ao qual nos referimos sem pensar quando dizemos que um fato é "científico". Quer-se dizer no caso que existem, por trás do enunciado, um monte de provas, de cifras, de data, que podem ser mobilizados em caso de dúvida. Enquanto o primeiro sentido remete principalmente ao indiscutível, e o segundo, a novidade e a perplexidade que ela engendra, esse terceiro sentido tem a ver principalmente com o que se poderia chamar logística. Se se pretende construir um mapa geológico do Brasil, será necessário coletar, classificar, gerenciar, sintetizar, reformatar centenas de milhões de dados primários. Existe no caso um problema administrativo que resulta essencialmente da própria quantidade daquilo que é necessário poder manipular. (LATOUR, 1997, p.12).

O conhecimento, visa também aprender a realidade, mas para isto Atlan, nos diz, "depende daquilo que se entenda por aprender. Se acreditamos que, ao elaborar uma teoria que 'funcione', tenhamos atingido a realidade, estamos imersos na ilusão[...] A realidade deve ser interpretada, ela é feita daquilo que chamo interpretandos". (PASTERNAK, ATLAN, 1992, p. 67).

Fazendo a ligação entre conhecimento moderno e ciência, podemos então afirmar que o conhecimento científico moderno deve ter as seguintes características:

coerência, consistência, originalidade, objetivação.

Seguindo neste raciocínio temos a definição de Atlan, para fundamento da objetividade científica, "o fundamento da objetividade científica é sim a submissão a protocolos que são ao mesmo tempo experimentais e teóricos".(PASTERNAK, ATLAN,1992, p. 72).

Estes pensamentos levam ao grande desafio do conhecimento moderno, a **complexidade**, pois com as ferramentas da ciência clássica, a leitura da realidade fica míope, como diria DEMO, correndo o risco de cairmos no absurdo despótico de taxar de irreal a realidade que não cabe no método, para a ciência clássica a complexidade se dissolve até aparecer a simplicidade oculta das leis da natureza, reduzindo a sociedade a um problema matemático, entrando na ditadura do método.

Sobre complexidade Morin diz;

A problemática da complexidade ainda é marginal no pensamento científico, no pensamento epistemológico e no pensamento filosófico. Quando vocês examinam os grandes debates da epistemologia anglo - saxônica entre Poper, Kuhn, Lakatos, Feyerabend, Hanson, Holton etc., vêem que eles tratam da racionalidade, da cientificidade, da não cientificidade, e não tratam da complexidade; e os bons discípulos franceses desses filósofos, vendo que a complexidade não está nos tratados de seus mestres, concluem que a complexidade não existe. No entanto do ponto de vista epistemológico há uma exceção e ela é considerável. Essa exceção é Gaston Bachelard, que considerou a complexidade como um problema fundamental, já que, segundo ele, não há nada simples na natureza, só há o simplificado[...] O primeiro mal - entendido consiste em conceber a complexidade como receita, como resposta, em vez de considerá-la como desafio e como uma motivação para pensar. Acreditamos que a complexidade deve ser um substituto eficaz da simplificação mas que, como a simplificação, vai permitir programar e esclarecer. "(MORIN, 1996, p. 175,176).

A partir destes dados pode-se dizer, que para construirmos a ciência é necessário olhar de frente o problema da complexidade.

A complexidade nas ciências tem sido debatido nos meios científicos apaixonadamente, existem opiniões a favor e contra, o importante é ver e aceitar a necessidade do debate sobre a ciência, acentua-se hoje com grande vigor a

vocação questionadora do conhecimento, fazendo disto o critério crucial de cientificidade (DEMO, 1997a). Na verdade o questionamento sempre foi a alavanca crucial do conhecimento, (GAARDER, 1995), sobre este assunto Prigogine se posiciona assim;

O que parece bem interessante nessa nova concepção é que ela permite compreender a riqueza da natureza, composta de sistemas desordenados, como a radiação residual do corpo negro, e de sistemas fora do equilíbrio, como são todos os sistemas biológicos. Não se pode impedir de colocar a questão : como é que a matéria se apresenta com uma tal riqueza de estruturas? De acordo com a interpretação que eu acabo de evocar, isso se deve ao fato de que o movimento das partículas elementares, dos átomos das moléculas, não é coagido por trajetórias regulares; de que o Universo é formado essencialmente por sistemas dinâmicos instáveis. Essa visão de um Universo menos previsível, mais complexo, constitui uma derrota ou uma vitória para o espírito humano? Estou convencido de que o objetivo da ciência é reforçar as relações entre o homem e o Universo. " (PASTERNAK, PRIGOGINE, 1992, p. 49).

Mas por que o conhecimento científico é tão importante? - parte-se do pressuposto que o conhecimento é o fator mais decisivo dos processos modernos de transformação da sociedade e da economia, isto leva a deduzir que quem estiver melhor aparelhado para esta produção, terá a vantagem comparativa mais importante dos povos. Pensando desta maneira o lugar que está mais aparelhado para produzir conhecimento é a Universidade, ou seja, o lugar onde estão os cientistas capazes de construir as ciências dentro deste desafio da modernidade.

Assim, se é levado, cada vez mais, a refletir a Universidade como um sistema educacional que dê conta de trabalhar com estes novos paradigmas, onde a aprendizagem se dá de forma difusa, não mais cartesiana, que a informação é abundante e parece ilimitada, que as pessoas se relacionam no mundo virtual, ou seja, ao mesmo tempo de formar quadros para a sociedade como e administrando a instituição, ser capaz de liderar a política científica e o projeto pedagógico, em termos de reconstrução do conhecimento .

Outro problema que se apresenta referente a estrutura da Universidade, para a construção das ciências, é a questão da interdisciplinariedade, sabe-se que devido a complexidade necessita-se de um conjunto de saberes para podermos fazer ciências, para Gerard Fourez, a questão da interdisciplinariedade tem esta leitura;

Talvez, sugerirão alguns, uma abordagem interdisciplinar permitisse eliminar esses limites das análises por demais encerradas em uma disciplina. As práticas interdisciplinares são úteis para diminuir os inconvenientes dos limites de um paradigma determinado. Vimos porém que uma reunião de um certo número de especialistas pode na melhor das hipóteses criar uma nova especialidade e não um ponto de vista universal. A interdisciplinaridade, por útil que pareça ser no exame de questões éticas ou políticas, não opera uma mudança qualitativa: os resultados de um trabalho interdisciplinar permanecem marcados pela dosagem paradigmática resultante da negociação – sociopolítica – dos especialistas.(FOUREZ, 1995, p.299).

Sobre interdisciplinariedade deve-se levar em conta, também, a posição de DEMO quando afirma;

Uma das fontes mais evidentes da necessidade interdisciplinar encontra-se na artificialidade do olhar científico, compreendendo-se por isso a característica metodológica de trabalhar com um "objeto construído", não com a realidade imediata. Superada a discussão em torno da ciência como representação direta do real, tornou-se mais natural a percepção disto que é, ao mesmo tempo, marca própria e limite da postura dita científica. É marca própria - não um defeito necessariamente - porque a ciência age seletivamente, recortando o real em partes e dedicando-se a elas em si, o que redundará já na especialização. É limite porque, se, de um lado, podemos ver a parte em grande profundidade, esta profundidade pode obscurecer o entendimento adequado do todo. A verticalização do conhecimento é a tática própria da visão detalhada e que tem, entre outras decorrências, a própria noção de profissionalização. Ser profissional implica, como regra, um saber especializado, por vezes obsessivamente verticalizado. "(DEMO, 1997a, p.83).

A interdisciplinariedade na Universidade moderna é condição para que o conhecimento possa fluir entre suas "veias" dando seqüência a construção da ciência de uma forma dinâmica e participativa, onde não existem conhecimentos "melhores" ou mais importantes que outros, e sim que a Universidade coloque seus esforços a serviço da comunidade.

Acredita-se que a Universidade é o local da produção do conhecimento

também é necessário perguntar que tipo de conhecimento deve ser produzido nas Universidades e como ele deve se integrar com as novas tecnologias, ou seja, como ensinar aos alunos a construção das ciências utilizando os novos paradigmas que permeiam a sociedade moderna, como a informática e seus novos símbolos. Estão as Universidades aparelhadas com tecnologias intelectuais suficientes para poder ser útil e conseguir ensinar estas novas formas de decodificar a realidade?

Isto remete as seguintes perguntas; - a sociedade ficará sobre o jugo da tecnologia? Os sistemas especialistas irão substituir a mente humana?

Não se tem dúvida que a informática, a telemática, a robótica marcam e marcarão cada vez mais as nossas vidas, e representam aspectos importantes na vida política - econômica do mundo moderno, mas como a formação desta cultura deve influenciar os métodos de aprendizagem? - Para essa resposta deve-se entrar no campo da conceituação de informação, inteligência, etc., fatores que compõem as ciências, ou seja, como está sendo pensada a situação da complexidade na elaboração das ciências junto com a tecnologia nas Universidades.

É necessário que a Universidade se de conta de como a informática conseguirá modificar o nosso modo de vida, Pierre Lévy coloca;

A informática afeta hoje a maioria de nossas atividades sócio - culturais, a saber a ciência, a arte ou o poder político. Para comparar os efeitos dessa nova mutação com o advento da escrita, baseei-me em trabalhos antropológicos que avaliaram a mudança cultural provocada pelo aprendizado do alfabeto. Constatou-se, com efeito, uma transformação radical da maneira de pensar: na cultura oral, pensava-se por meio de "situações", enquanto, graças à cultura escrita, reflete-se por "categorias". Ora, com a informatização, constata-se a emergência de um novo tipo de gestão social dos conhecimentos: pensa-se com ajuda dos "procedimentos formais", de "modelos computacionais". Esse novo paradigma, que vai modificar profundamente a nossa visão do mundo, é o da "informação operacional" que se baseia no cálculo e na análise.[...] Basta constatar que hoje a informática é uma tecnologia de gestão das técnicas. Ela se tornou uma "tecnociência" de segundo grau, pois ela regula as nossas relações com o "tecnocosmos", não somente do ponto de vista material mas também mental: veja a utilização cada vez mais intensa de códigos, de algoritmos, de programas. O modo de acesso à cultura se dá agora através de telefone celular, e as crianças aprendem graças ao computador. A informática se tornou uma nova "pele", gerindo as nossas relações

com o nosso meio. "(PASTERNAK, LEVY, 1992, p. 256).

A ciência a ser construída nas Universidades deve, além de estar atenta a questão da complexidade, aos problemas da tecnologia, mas acima de tudo deve estar preocupada com a ética, pois não existe a neutralidade científica com base em posturas positivistas. Sobre ética e o papel dela na ciência Fourez faz a seguinte observação;

Quando a ciência examina uma questão, ela se baseia nos pressupostos de seu paradigma. Desse modo, a biologia, ao estudar os embriões, utilizará os pressupostos que a fundam: ela considerará os níveis microscópicos da bioquímica e da célula e depois colocar-se-á questões do ponto de vista dos órgãos, ampliando o estudo ao introduzir uma noção biopsicológica do indivíduo. Diante da corrida armamentista, as ciências físicas e políticas também utilizarão os seus pressupostos; assim, a precisão de um míssil será considerada de acordo com critérios válidos em laboratório, mas que não podem ser extrapolados para uma situação de pânico geral; e a ciência política partirá de um conceito de "racionalidade" dos comportamentos que está longe de funcionar em todas as circunstâncias. O conceito de "risco aceitável" utilizado para examinar a corrida armamentista ou a instalação de centrais nucleares não é levado em consideração por um físico; e, se os economistas e especialistas em política podem utilizá-lo, é somente após tê-lo *redefinido* em seu modelo de racionalidade. O conceito de "personalidade humana", tal como pensado nos debates éticos, tampouco faz parte do paradigma da biologia. De modo geral, pode-se dizer que os conceitos científicos ventilados nos debates éticos ou políticos ligam-se sempre a uma racionalidade particular, determinada por um paradigma e, portanto, por pressupostos particulares.[...] Em outros termos, reencontramos aqui, sob outra forma, a distinção entre o que se diz "ser" e o que se diz que "deve ser". A ciência não pode dar uma resposta às questões éticas. [...] Se, em teoria, podemos distinguir decisão ética e análise científica, na prática elas se encontram em geral misturadas. Assim, a biologia veicula em seu paradigma toda uma série de idéias sobre o que é a saúde, o ser humano, a sexualidade etc., mas é muito difícil apresentar um curso sobre a sexualidade humana sem misturar elementos de análises e escolhas relativas a nosso modo de vida. Não obstante, pode ser importante do ponto de vista metodológico colocar em evidência a ruptura entre os elementos de análise científica e as decisões éticas de viver de tal ou tal modo. A análise procura ver de que se trata e quais as suas implicações, ao passo que a decisão responde ao problema: "O que queremos fazer de nossa história?". Mesmo que a análise contenha sempre elementos éticos (relativos ao que nós aceitamos considerar!), a distinção pode ser útil."(FOUREZ, 1995, p.302).

2.2.4 - Avaliação

Os procedimentos de avaliação vem ganhando importância na sociedade moderna de uma forma geral e na educação em particular, como pode-se notar na nova LDB onde a avaliação tem lugar de destaque.

Para o Ministério da Educação e do Desporto (MEC, 1996, p.1) os objetivos do seu sistema de avaliação são;

- identificar e descrever o contexto da escolarização, em diferentes tipos de instituição e sob condições de aprendizagem heterogêneas; identificar e analisar os problemas dos diferentes níveis de ensino; possibilitar maior compreensão dos fatores que influem no desempenho escolar dos alunos;
- apontar desigualdades regionais e sociais no acesso a escola e no rendimento escolar;
- oferecer as administrações públicas e as instituições escolares informações que lhes permitam formular programas de melhoria da qualidade do ensino;
- comparar o desempenho dos alunos brasileiros, em diferentes níveis de ensino, com o de outros países.

Quanto a educação superior, o MEC(1996, p.2) diz;

“No caso do sistema de ensino superior, o processo de avaliação é mais complexo e diferenciado em virtude da multiplicidade de funções que ele preenche e da diversidade dos cursos oferecidos. Trata-se, entretanto, de um nível de ensino no qual a avaliação é particularmente necessária. Isso se deve ao papel cada vez mais relevante que a educação superior vem assumindo no mundo moderno, especialmente em virtude de sua íntima vinculação com o desenvolvimento

tecnológico, econômico, social e cultural do país, além da função que possui de preparar pessoal docente para os demais níveis de ensino. O cumprimento desses papéis e funções entretanto, depende crescentemente da elevação constante da qualidade do ensino oferecido e de sua capacidade de formar pessoal efetivamente qualificado para o mercado de trabalho, para os demais níveis de ensino e para a própria expansão das atividades de pesquisa dentro e fora das universidades."

A preocupação do MEC especificamente com o ensino superior aparece no decreto n. 2026/96, tendo como seus 4 grandes eixos para avaliação dos cursos e instituições;

"Art. 1º O processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior compreenderá os seguintes procedimentos:

I – análise dos principais indicadores de desempenho global do sistema nacional de ensino superior, por região e unidade da federação, segundo as áreas do conhecimento e o tipo ou a natureza das instituições de ensino;

II – avaliação do desempenho individual das instituições de ensino superior, compreendendo todas as modalidades de ensino, pesquisa e extensão;

III – avaliação do ensino de graduação, por curso, por meio da análise das condições de oferta pelas diferentes instituições de ensino e pela análise dos resultados do Exame Nacional de Cursos;

IV - avaliação dos programas do mestrado e doutorado, por área do conhecimento."(DECRETO n. 2026/96).

2.3 - ASPECTOS ORGANIZACIONAIS

2.3.1 - Projetando a organização

Há muitas maneiras diferentes de estudar e compreender as organizações. A princípio, se pode ver as organizações em termos da estrutura formal, representada pelo organograma.

Mas a pergunta básica a ser feita é; como ter uma organização moderna, ágil, eficiente e eficaz ? - Esta resposta pode começar pela análise da estrutura, deve-se verificar, se a função determina a forma (NADLER, 1994). Pelo organograma pode-se notar a incorporação das modernas teorias das ciências da Administração, projetando uma arquitetura organizacional que possa dar respostas ágeis e rápidas, ou se ela está empregando a chamada “Burocracia Mecânica” (NADLER, 1994) que surgiu da fusão das idéias de Taylor e Weber e possui os seguintes elementos principais;

- “As organizações são construídas em torno de um sistema claro de relações hierárquicas, com maior iniciativa na tomada de decisão à medida que se sobe na hierarquia, e com uma cadeia de comando estabelecida como o mecanismo principal de coordenação.
- As organizações são governadas por um conjunto claro e coerente de regras e procedimentos escritos cobrindo todos os cargos tanto operacionais como administrativos.

- Os ocupantes de cargos são qualificados para desempenhar suas tarefas; portanto, a competência técnica deve ser a base para o preenchimento dos cargos e para a promoção” (NADLER, 1994, p.97).

Este tipo de estrutura, com estes elementos, obteve sucesso e logo foi incorporado pela grande maioria das organizações desde o seu aparecimento na primeira metade do Séc. XX, atingindo níveis até então inalcançáveis de desempenho, isto devem-se ao maior desempenho individual e enormes melhorias na coordenação entre as unidades organizacionais (NADLER, 1994).

Mas, este modelo, “burocracia mecânica”, vem perdendo a sua potencialidade de resolver problemas. Os fatores principais desta falta de força são;

1. O modelo foi construído para a administração de situações relativamente estáveis e previsíveis. Não funcionou em condições de incerteza e instabilidade, devido à incapacidade de reconfigurar e da falta de ênfase na iniciativa individual. Com a intensificação dos índices de mudança, as organizações baseadas nesse modelo tornaram-se menos eficientes.
2. O modelo foi construído no pressuposto de que a força de trabalho era relativamente despreparada, tinha pouca mobilidade e era motivada quase que exclusivamente pelas necessidades econômicas.
Quando entrava na força de trabalho um pessoal mais educado, com maior mobilidade e um desejo de recompensas não econômicas do seu emprego (orgulho, sentimento de valor e realização, desafio e crescimento) as organizações construídas segundo esse modelo tiveram dificuldades em motivar e satisfazer seus trabalhadores.

3. Com o tempo, as organizações baseadas nesse modelo sofreram a sua própria entropia: revelaram a tendência a se tornarem mais complexas, menos sensíveis, mais orientadas para si mesmas, e menos flexíveis (NADLER, 1994, p.98).

Como este modelo denominado "burocracia mecânica" não conseguia resolver os problemas apresentados por organizações cada vez mais complexas, os teóricos e os praticantes da administração reagiram com várias técnicas para compensar as limitações.

Uma das propostas feitas, afeta diretamente a parte organizacional, trata-se portanto, de propor uma nova forma de arquitetura organizacional, entendendo o termo como está conceituado por NADLER (1994), no prefácio do seu livro, em busca de aumentar a capacidade de enfrentar a incerteza e pressões vindas de cenários externos e internos das organizações. Para isto, usaremos a mesma pergunta feita no livro *"Que formas organizacionais iremos ver no futuro ?"* - Com esta pergunta iremos buscar a viabilidade de se aplicar formas e características arquitetônicas que possam ser aplicadas nas Instituições de Ensino Superior - IES, preservando o núcleo e estimulando o progresso como nos ensina (COLLINS, 1996).

A arquitetura organizacional segundo Gerstein, estimula a nos concentrarmos não só na adequação entre a organização e seu ambiente, como também na harmonia entre elementos constituintes do projeto, ou seja, a arquitetura organizacional pode ser definida como a arte de modelar o espaço organizacional para satisfazer necessidades e aspirações humanas. (GERSTEIN, 1994, p. 6).

As estruturas por projetos tendo um organograma na parte executiva de forma matricial, apresentam vantagens para serem implantadas em Centros Universitários. Uma vantagem das abordagens de projetos e matriz é que elas permitem

comunicação aberta e coordenação de atividades entre especialistas funcionais relevantes. Uma outra vantagem é que a flexibilidade das duas formas de segmentação capacita a organização a responder rapidamente à mudança . De fato, as duas abordagens são essenciais para organizações tecnologicamente orientadas, (MEGGINSON, 1986).

2.3.2 - Níveis hierárquicos e trabalhos em equipes

A ambientação das organizações modernas tanto no campo externo como interno, tem no trabalho em equipe um dos fatores de sucesso, NADLER desenvolveu o conceito das Equipes de Trabalhos Autônomas, que possuem as seguintes características ;

- supervisão própria
- treinamento diversificado
- alternância de papéis
- poder para assumir a responsabilidade pelos seus processos e resultados próprios.

Estes processos levam a necessidade do aumento de produtividade , que pode ser alcançado pelos Sistemas de Trabalho de Alto Desempenho - STAD, que possuem como objetivo nuclear permitir que grupos de pessoas que trabalham juntas produzam e entreguem produtos e serviços que atendam às exigências do consumidor no contexto de ambientes mutáveis.

Os princípios do STAD que são os seguintes (NADLER, 1994, p. 107):

1. projeto centrado no cliente e ambiente
2. unidade com liberdade de ação e autônomas
3. direção e metas claras
4. controle de variação na fonte
5. integração sociotécnica
6. fluxo acessível de informações
7. funções compartilhadas e enriquecidas pelo intercâmbio
8. praticas de recursos humanos com liberdade de ação
9. estrutura, processo e cultura administrativas com liberdade de ação
10. capacidade de reprojetar.

2.3.3 - Redes

As redes aparecem como um dos grandes fenômenos organizacionais do final de século, pois aumentam a possibilidade de enfrentar os desafios do mundo globalizado. É necessário idealizar a construção de “associações estratégicas” através de redes e de “joint ventures”.

Com a montagem de vários tipos de associações estratégicas (redes, joint venture, spinouts, etc.) poderemos dar uma resposta mais rápida aos desafios que a sociedade moderna impõem as instituições de ensino, produzindo serviços sob medida, (DAVIDOW, 1993).

Seleção de dirigentes

A seleção dos dirigentes, deve ser baseada em técnicas e métodos da ciência da administração, ou seja, devemos ter um processo de escolha onde esteja presente as formas modernas de recrutamento e seleção

A abordagem chamada de seleção estratégica por NADLER tem o seguinte conceito:

O objetivo amplo da seleção estratégica é assegurar que decisões otimamente eficientes sejam tomadas quanto à colocação de pessoas em cargos de nível superior. A pessoa deve ter a mais alta probabilidade de sucesso no cargo e deve aprender a crescer com a sua execução.

Para conseguir uma escolha eficiente, são importantes os seguintes elementos:

- As exigências do cargo devem ser descritas claramente, sobre o contexto estratégico do trabalho, ao ambiente organizacional no qual o trabalho será feito, e à natureza do próprio trabalho.
- Os pontos fortes e fracos que uma pessoa leva para um cargo, como consequência de sua experiência, treinamento, habilitações devem ser especificados.

Um sistema e um processo lingüísticos são necessários para comparar as capacidades individuais com as exigências do cargo, a fim de determinar a área na qual há adequação (e, portanto, perspectivas de um desempenho eficiente) e onde há lacunas (e, portanto, potencial para desenvolvimento).(NADLER, p. 176, 1994).

Ao olhar a questão da estrutura da Universidade, aparece a figura dos

departamentos, que já tiveram um papel importante na gerência da Universidade. A nova LDB não menciona departamentos como a unidade menor da estrutura universitária, dando a liberdade para escolha de estruturas mais flexíveis, sobre departamentos DEMO diz ;

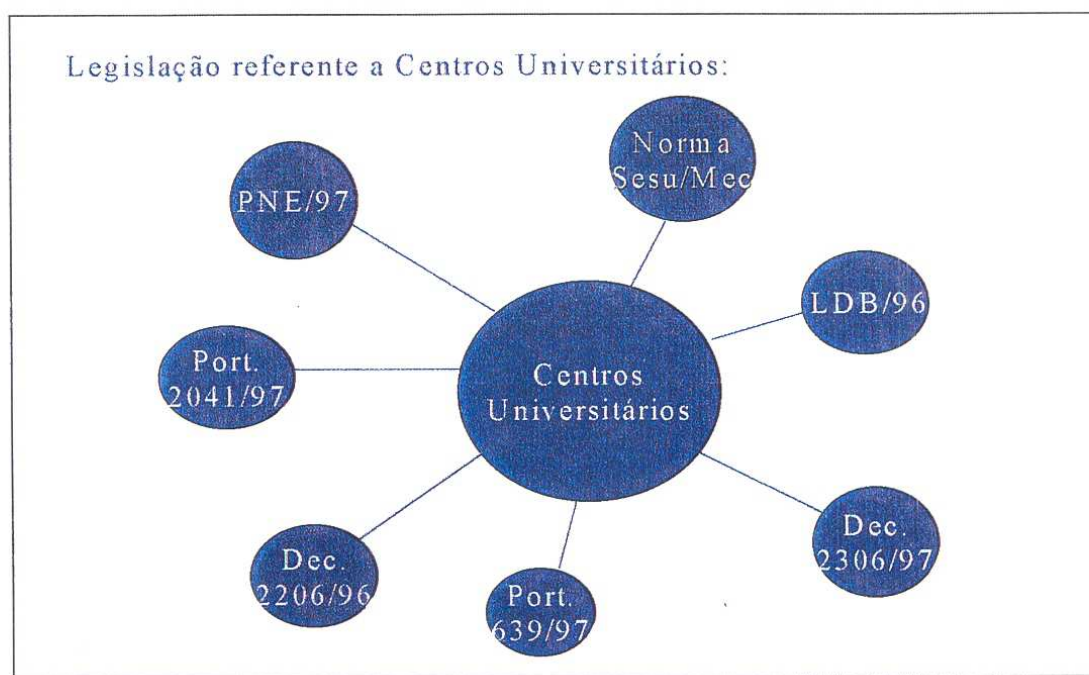
A organização por departamento correspondeu a uma tendência importante de certa época, que via nisto também uma forma de democratizar a instituição pela via de sua pulverização. Quer dizer, fez parte da busca de autonomia acadêmica. Entretanto, esta reação talvez saudável frente ao centro gestor (reitoria e conselhos) está sendo paga pelo fechamento localizado, também comprometido com a mediocridade implacável.[...] De modo geral, contudo, o problema mais grave está na reclusão departamental, que favorece a especialização isolada. Hoje, isto é regra. Cada departamento, a rigor, se basta. Mesmo em espaços considerados comuns, como o das ciências humanas e sociais, ou naturais e exatas, os cursos não se comunicam, quanto mais entre os campos. (DEMO, 1997a, p.96).

Assim a Universidade deve fazer que a forma siga a função (NADLER,1994), e não o contrário, devemos buscar novas estruturas que possibilitem a gestão do conhecimento, que os processos tenham agilidade, eficiência e eficácia.

3 RESULTADOS DA PESQUISA

3.1 - CENTROS UNIVERSITÁRIOS: ASPECTOS LEGAIS

A abordagem feita neste trabalho refere-se basicamente aos fundamentos da legislação consubstanciadas nos princípios determinados pela LDB, decretos, portarias e no Plano Nacional de Educação (PNE), que estejam vinculados com os Centros Universitários, fig. 4:



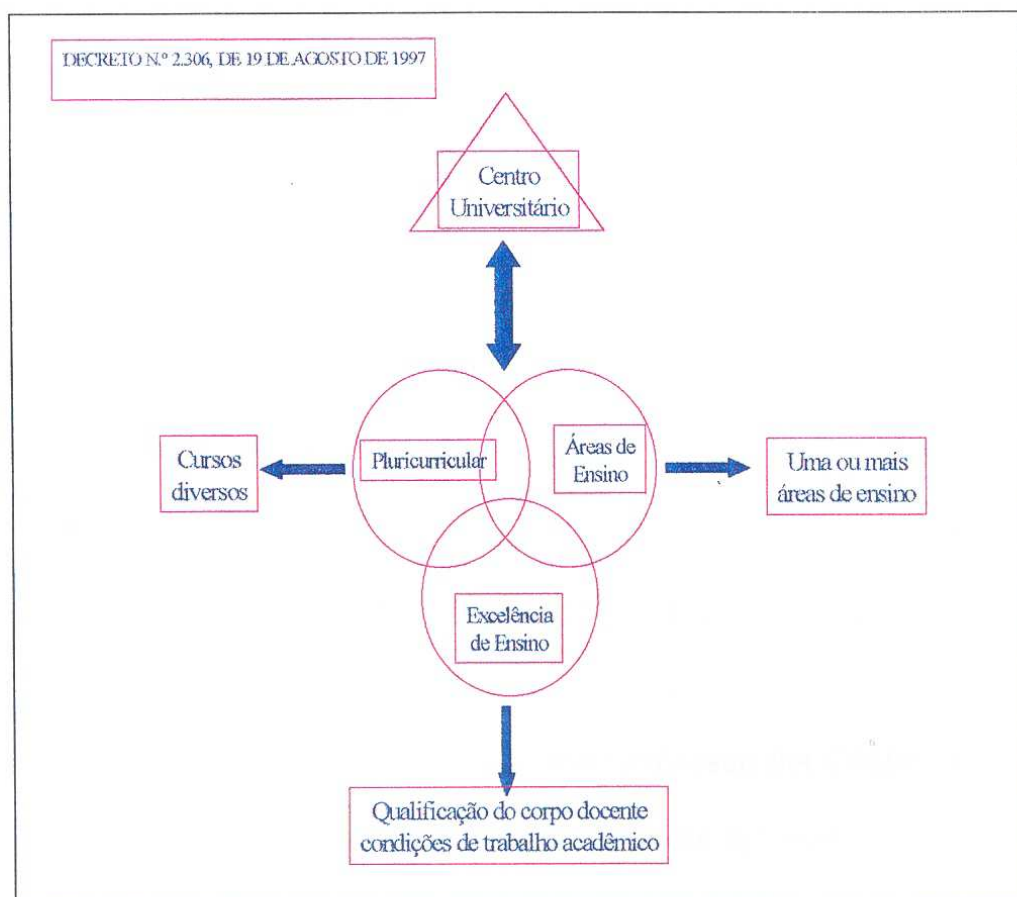
O contexto que se impõe a leitura da legislação referente aos Centros Universitários, tem início na promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB lei n. 9.394 de dezembro de 1996, quando em seu art. 45 diz: "a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior,

públicas e privadas, com variados graus de abrangências ou especialização". Estava desta maneira aberta a possibilidade de outras formas de ensino superior que não fosse o sistema binário, Universidade ou Faculdades. Na parte organizacional, a lei n.9.394/96 libertou as IES da estrutura determinada pela lei n. 5540/68.

A legislação, que regulamentou o art. 45 da LDB/96, o decreto n. 2306/97 - MEC, diz que os Centros Universitários são definidos como:

instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas a comunidade escolar, nos termos das normas estabelecidas pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto para seu credenciamento" (art. 62 do Decreto n. 2.306/97).

Representado na fig.5:



Fonte: SILVA, 1997, p.11.

O artigo citado vem acompanhado de dois parágrafos: no primeiro, assegura-se aos centros, autonomia para criar, organizar e extinguir cursos e programas de educação superior; no segundo, acena-se com a possibilidade de transferir aos centros outras atribuições de autonomia universitária.

3.1.1 Princípios para os Centros Universitários retirados da legislação pertinente.

A legislação referente aos Centros Universitários teve como tese principal proporcionar uma opção para o sistema de educação superior brasileiro no sentido de superar a indissociabilidade da trilogia, ensino, pesquisa e extensão. Esta trilogia tinha na pesquisa a atividade nuclear, como estava preconizado no art. 2 da lei n. 5.540/68, “o ensino superior é indissociável da pesquisa”. O argumento que prevaleceu foi que poucas instituições fazem pesquisa de bom nível, e que pode-se muito bem ter instituições voltadas para o ensino como sua atividade maior, devendo ser invertido a lógica da chamada “escola nova” que afirmava ser o ensino tradicional (não baseado na pesquisa) um ensino pré-científico, e por isso não seria possível mantê-lo (SAVIANI, 1986).

A linha seguida tem muito do pensamento expresso por Castro quando diz “... no Brasil as universidades federais são declaradas de pesquisa, coisa que menos 3% das americanas nem sequer almejam [...] Há duas conseqüências trágicas dessa política desastrosa. A primeira é que o ensino de qualidade é desprezado, virando

prêmio de consolação ..." (Castro, 1997, p.142). O ministro Paulo Renato de Souza em palestra sobre os desafios da Educação Brasileira no Século XXI no Fórum permanente de debates sobre a realidade brasileira, publicado pelo Centro de Integração Empresa Escola (CIEE), pronunciou-se da seguinte forma:

Procuramos diversificar o sistema guardando respeito ao que reza a Constituição em relação à definição da universidade, na qual se deve combinar ensino, pesquisa e extensão - mas não restringindo apenas às universidades a autonomia para gerir seu próprio destino. Daí a idéia da criação dos Centros Universitários, que não precisam ter integração do ensino, pesquisa e extensão, mas precisam ter qualidade no ensino. E a essas instituições nós outorgamos a mesma autonomia, na parte do ensino, de que desfrutavam as universidades (CIEE, 1998, p.57).

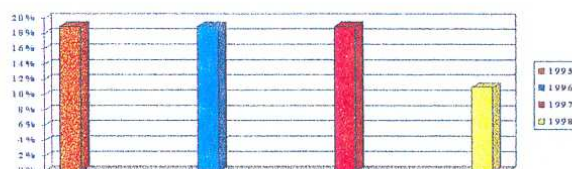
A forma esta baseada no diagnóstico da necessidade de ampliação do número de vagas, que aparece retratado no Plano Nacional de Educação (PNE), "ampliação gradual da oferta das vagas na Educação Superior, tanto em instituições públicas quanto particulares", que é consequência do crescimento de 11% na matrícula do secundário no ano de 1998, sendo nos últimos três anos anteriores de 19%, isto evidencia que será grande a procura pelo ensino superior (CIEE, 1998, pg. 56), como demonstra a fig.6:

Princípio norteador:

- Superar a indissociabilidade da trilogia ensino, pesquisa e extensão

Baseado no diagnóstico da necessidade de ampliação do número de vagas (PNE/97)

Matrículas do ensino médio:



Fonte: CIEE/98

Assim o MEC desenvolveu esta alternativa baseado na possibilidade de aumento da oferta de vagas, que está ligado sobretudo a nova estrutura jurídico - institucional das entidades do ensino superior, onde foi deixado de lado a exigência, que todas as entidades do ensino superior fossem não lucrativas. A partir do decreto n. 2.207/97 - MEC existe a condição das instituições escolherem seu caráter lucrativo ou não lucrativo, o que trouxe um maior interesse por parte das instituições particulares, de ampliar seus investimentos no ensino superior.

Na análise da legislação elaborada pelo MEC, quanto aos Centros Universitários pode-se afirmar:

Em primeiro lugar, em termos de política educacional no que se refere aos Centros Universitários não inovou-se muito, não está determinado as definições ideológicas mais avançadas, principalmente em termos do que seriam os desafios modernos da educação (DEMO, 1997b, p.67), mas sim, o processo se atém basicamente a uma questão de recursos financeiros, para SAVIANI (1998, p. 84)

isso fica demonstrado no PNE, "uma análise do conjunto do documento nos permite concluir que a proposta do "Plano" se limita a reiterar a política educacional que vem sendo conduzida pelo MEC e que implica a compressão dos gastos públicos". Sem mudanças mais profundas em termos de princípios o processo continua privilegiando o sistema vigente, que tem por base a exclusão, retratando as condições sócio - histórica do Brasil que não oferecem acesso ao Ensino Superior às camadas de baixa renda, para Ronca:

... nos cursos de maior procura (e aí que está a questão da atrocidade do sistema), em todas as nossas universidades, encontramos, preferencialmente, estudantes da classe alta, de maior poder aquisitivo. Enquanto nos cursos de menor procura vemos uma classe baixa - média ascendente que está chegando à universidade. Na verdade, nós reproduzimos as desigualdades do sistema (CIEE, 1998, p. 87).

Sendo os Centros Universitários, na maioria privados (dos 14 até agora aprovados, Dez. 97, todos são particulares) cobram pelos serviços prestados, determinando uma exclusão de faixas da população brasileira de menor poder aquisitivo.

Se a ótica no PNE era contribuir para o acesso ao Ensino Superior, de grandes parcelas da população o instrumento utilizado, os Centros Universitários, está equivocado pois não encara o problema da exclusão, somente se depara com a situação da expansão de vagas. Percebe-se desta forma que os princípios estão rebaixados a simples metas quantitativas.

Em segundo lugar, a legislação mantém disfarçado o problema público / privado, não definindo o espaço público e o espaço privado dos Centros Universitários, onde aparece a pergunta: alguma instituição pública pode vir a se transformar em Centro Universitário? É de interesse do governo que isso aconteça?

A questão tem origem na definição de políticas educacionais, pelo que se apresenta, as políticas do governo federal voltadas para as esferas pública e privada do ensino superior são confusas, não determinando uma identidade própria para cada segmento.

Para ter-se uma idéia, existe sub divisões mesmo dentro das categorias público e privado.

Esta mistura de papéis, aparece claramente quando, as instituições paulistas não querem ser confundidas com suas "irmãs" federais, e se auto denominam "produtivistas". Pelo lado privado, as instituições que são confessionais, querem o título de "comunitárias", não aceitando serem confundidas com as IES ditas de mercado. Esta diferenciação tem na distribuição dos recursos públicos seu principal motivo. A identificação e o afastamento, no âmbito da legislação, das instituições voltadas para o lucro é de estratégica importância, pois, assim, elas se credenciam ao recebimento de recursos do governo federal sem a competição das entidades chamadas mercantis. Separada desta forma, tratam, então, de produzir a diferenciação no âmbito do próprio setor público e privado, de modo que recursos possam ser redistribuídos em proveito das universidades públicas, assim como das comunitárias (CUNHA, 1998).

Esta distribuição de recursos tem como centro a discussão de como equacionar a concorrência, entre público e privado.

Para o MEC esta equalização da concorrência, virá pelas normas de credenciamento, que será o ponto chave para a distribuição de recursos, sendo a "produtividade" da IES o ponto principal da avaliação. As penalidades para quem não for "produtivo", será o rebaixamento de status, e por conseguinte a perda da

autonomia universitária, que traria um corte no seu orçamento. Sendo a distribuição de recursos, um dos fatores principais para oferta de uma educação de qualidade, era de se esperar que a legislação trata-se este problema, dando critérios bem definidos quanto a distribuição de recursos e da forma de avaliação, mas o que temos até o momento são só intenções.

Mas, como consequência deste primeiro debate pode-se vislumbrar que o convergente protagonismo dos "produtivistas" do setor público com os "moralistas" do setor privado, terá produzido pelo menos duas mudanças profundas no campo do ensino superior brasileiro: a diferenciação das instituições privadas com fins lucrativos, que ficarão excluídas dos benefícios dos recursos públicos (dos estatais, para não deixar margem a ambigüidades) e a diferenciação das instituições dotadas de autonomia universitária, tanto públicas quanto privadas, a maioria delas tendencialmente "rebaixadas" à nova categoria dos Centros Universitários, onde o princípio constitucional da indissociação entre ensino, pesquisa e extensão deixaria obrigatoriamente de prevalecer (CUNHA, 1998).

A legislação deixa transparecer que os Centros Universitários, seriam uma barreira para as instituições privadas conseguirem o credenciamento como Universidade. Surgindo a pergunta, os Centros Universitários vieram para ficar ou apenas constituem um "modelo da passagem" para as instituições que se preparam para serem universidades, em outras palavras, o governo estaria barrando a transformação das instituições particulares em universidade, e dando como "prêmio de consolação" Centros Universitários, até que estas instituições adquiram "maturidade" suficiente, dentro de critérios definidos pelo MEC, e então passariam para universidade.

Na prática, a divisão entre o público e o privado está sendo redefinida, mas na base dos grupos de pressão (público e privado), e isto ocorre no âmbito do Ministério da Educação, em especial no Conselho Nacional de Educação, espaço mais visível dos embates entre os protagonistas das distintas posições do campo do ensino superior (CUNHA, 1998).

Em terceiro lugar aparece a questão da pesquisa, sendo a pesquisa o fator principal que diferencia os Centros Universitários das Universidades; deve-se perguntar; seria sensato abrir mão da pesquisa na organização dos cursos de nível superior ? Determinado no próprio texto do PNE, a pesquisa aparece como fundamental “ Incentivar a generalização da prática de pesquisa como elemento integrante e modernizador dos processos de ensino - aprendizagem em toda a educação superior” (PNE, 1997, p.41) como ser coerente com o PNE, se os Centros Universitários estão desobrigados da pesquisa sistematizada ? Para ir ao encontro do “elemento integrante e modernizador dos processos, sem a pesquisa?” Segundo SAVIANI (1998, pp. 131, 132):

Efetivamente, faz importante diferença formar profissionais num ambiente da produção de conhecimento onde os alunos têm contato com laboratórios, com grupos de pesquisa, com criadores de cultura e formá-los à margem dessa possibilidade [...] o profissional formado nesse ambiente terá uma qualidade sensivelmente diversa daquele formado numa faculdade isolada tenha ela o nome de 'centro universitário' ou mesmo de 'universidade' cujo ensino se desenvolve, porém, de forma dissociada dos processos sistemáticos de investigação.

Pela análise do PNE o eixo do ensino superior gira em torno da forma de universidade, sendo as suas exceções (Instituições Isoladas e Centros Universitários) colocados de uma maneira desconexa e com eufemismo.

Aparecendo novamente a categoria de Universidades de primeira linha que fazem pesquisa e Universidades ou Centros Universitários sem pesquisa, que ficam relegadas a um segundo plano.

Esta divisão vai de encontro ao PNE, principalmente a última meta, de número quinze. Segundo SAVIANI:

Vê-se, assim, que a política de ensino superior que se está procurando implementar se baseia na dualidade entre 'universidade de pesquisa' constituídas por poucos centros de excelência mantidos diretamente ou subsidiados com recursos públicos, e "universidades de ensino", constituídas por uma ampla e diversificada gama de instituições públicas, semipúblicas e privadas com ou sem fins lucrativos, as quais absorveriam a grande maioria do alunado. Nesse contexto, a última meta, a de número 15, '*generalização da prática de pesquisa como elemento integrante e modernizador de todo o ensino pós - secundário*'(p. 41), resulta deslocada, em clara contradição com todo o espírito da proposta (SAVIANI, 1998, p. 85).

O processo aparece novamente perverso e excludente, uma vez que o aluno que estiver em uma destas instituições de 1 linha (que produzem conhecimento) levará uma enorme vantagem frente ao outro que estará sujeito a um ambiente acadêmico arcaico, reprodutor do conhecimento. O mercado de trabalho exige pessoas com capacidade de intervir e modificar a realidade, que possuam habilidades para lidar com assuntos complexos, e o grande agente para esta aprendizagem é a pesquisa científica.

Esta divisão em dois tipos de instituições de educação superior, reproduz o "apartheid" social vivido no Brasil.

No quadro abaixo SILVA (1997), compara as diferenças entre Universidades e Centros Universitários segundo a legislação, e demonstra o não comprometimento dos Centros Universitários com a pesquisa sistematizada.

Características	Centros Universitários		Universidades	
	Obrigatório	Facultativo	Obrigatório	Facultativo
Ensino				
- Graduação	X		X	
- Pós-graduação lato sensu	X		X	
- Pós-graduação stricto sensu		X	X	
Corpo Docente				
- 1/3 de Mestres e Doutores		X	X	
- 1/3 em tempo integral	X		X	
- Plano de carreira				
Pesquisa				
- Iniciação científica	X		X	
- Produção sistematizada de pesquisa			X	
Extensão				
- Programas extensionistas	X		X	
Áreas do conhecimento				
- Universidade		X		X

Em quarto lugar, a legislação não consegue dar conta da questão básica para o mundo acadêmico, ou seja, uma gestão democrática, esta gestão deveria estar fixada nos conselhos com representação da comunidade acadêmica. Uma das formas de amenizar este problema é dar autonomia aos conselhos da mantida, eles podem ser garantidos no estatuto e regimento dos Centros Universitários, recomendação que aparece nos documentos de avaliação dos Centros

Universitários emitido pela SESu/MEC (1998), "autonomia acadêmica, o projeto de credenciamento deve assegurar certo nível de autonomia ao Centro Universitário em relação à Mantenedora..." .

Por esta razão, seguindo esta linha de raciocínio, é que a LDB, no parágrafo único do artigo 53 prevê que caberá aos colegiados de ensino e pesquisa das universidades decidir sobre criação, expansão, modificação e extinção de cursos, número de vagas, pesquisa e extensão e política de pessoal docente. No caso de universidades públicas, exige-se que a participação de docentes nos colegiados seja de no mínimo 70%. Embora a decisão colegiada não esteja prevista explicitamente para os Centros Universitários, é de se esperar que a autonomia prevista para as universidades somente seja estendida para os Centros que apresentarem uma estrutura colegiada de decisão para assuntos de natureza acadêmica, mas sempre é de se esperar (SCHWARTZMAN, 1997, P.26).

A legislação específica, Portaria n.º 639/97 - MEC, que dispõe sobre o credenciamento de Centros Universitários exige informações detalhadas do modelo de gestão institucional, incluindo as atribuições dos órgãos colegiados, forma de acesso, qualificação mínima exigida, etc. (art. 4º, inciso V). Sendo reforçado às Comissões de Credenciamento, seguirem as orientações emitidas pela SESu/MEC, tratada no item 7 do seu roteiro para avaliação das solicitações de credenciamento dos Centros Universitários - autonomia acadêmica:

O projeto de credenciamento deve assegurar certo nível de autonomia ao Centro Universitário em relação à Mantenedora. Para esse fim, os seguintes pontos devem estar contemplados nos seus estatutos e regimentos:

O Diretor Geral do Centro deve ter a titulação mínima de mestre.

Os Diretores, Chefes de Departamentos, Coordenadores de Graduação, Extensão, Pós - Graduação e Pesquisa devem ser detentores de mandato, não podendo ser demitidos durante sua vigência.

O Diretor Geral deve ser escolhido através de lista triíplice, elaborada pelo Conselho Superior do Centro.

Possíveis vetos às decisões do Conselho Superior deverão a ele ser submetidos podendo ser revertidos por voto de dois terços dos membros.

Pelo menos 30% do total de docentes com participação nos órgãos colegiados devem ser eleitos, para suas funções, pela comunidade.

Os representantes eleitos gozarão de estabilidade empregatícia durante o mandato e nos seis meses seguintes após o seu término.

A estrutura organizacional deliberativa e executiva deve ser definida claramente em organograma que expresse as competências e os níveis de subordinação, tanto para os órgãos colegiados como para os dirigentes, desde o superior até os das unidades acadêmicas e administrativas. (ROTEIRO AVALIAÇÃO DE CENTROS UNIVERSITÁRIOS SESu - MEC, 1998).

Se este for o entendimento correto, a tendência, mas sem força legal, é a de perda de autonomia da entidade mantenedora nas questões de natureza acadêmica e ganho de autonomia para os órgãos colegiados, privilegiando o corpo docente. Desta forma, a autonomia didática - científica existiria na instituição privada, mas seria exercida mais pelos órgãos colegiados (SCHWARTZMAN, 1997). A outra face desta "moeda" é a tentação da mantenedora particular de ver somente pelo lado comercial, ou seja, criar os cursos que na relação custo benefício apresentem os melhores resultados. Este problema não tem tratamento contemplado na legislação.

Quanto a autonomia dos Centros Universitários, segue no parágrafo dois do artigo 12 do decreto 2.306/97, que diz:

"&2. Os Centros Universitários poderão usufruir de outras atribuições da autonomia universitária, além da que se refere o parágrafo anterior devidamente definidas no ato de seu credenciamento, nos termos do &2º do artigo 54 da lei n. 9.394, de 1996.(art. 12 & 2 do decreto n. 2.306/97)".

Dos onze centros aprovados até agora em nenhum caso foi dado outra autonomia a não ser a do parágrafo 1º do art. 12 do decreto n. 2.306/97, ou seja, a expansão da autonomia ficou só no papel, como esta definido que esta "autonomia"

deve ser definida no ato do credenciamento, estes já aprovados não terão mais esta chance. Mas o que parece pertinente, é entrar na questão se os Centros Universitários devem ter o mesmo tipo de autonomia das Universidades. O que parece, é que não estaria-se levando em conta qual a função destas instituições, se são instituições com objetivos diferenciados, por conseguinte deveriam ter autônomoas em campos onde a sua atuação fosse marcante.

Os artigos citados acima quanto a autonomia, podem vir a proporcionar liberdade acadêmica necessária para dar respostas rápidas as demandas da sociedade, mas para isso é fundamental diferenciar as funções de cada tipo de instituição de educação superior, atrelando a autonomia as suas atividades fins.

Em quinto lugar fica evidente que a legislação referente aos Centros Universitários não está comprometida com o desenvolvimento da sociedade brasileira na utilização da educação como eixo inovador e de intervenções mais substantivas na realidade social. A legislação reflete , aí, "nada mais do que a letargia nacional nesse campo, que impede de perceber o quanto as oportunidades de desenvolvimento dependem da qualidade educativa da população" (DEMO, 1997b, p. 67). A competitividade moderna da economia está intrinsecamente conectada a com a questão da educação, acontece que a sociedade competitiva precisa de energia inovadora do conhecimento, o que permite valorizar a educação desde que seja possível fazer convergir educação e conhecimento. Porém para a educação produzir conhecimento ou reconstrui-lo é necessário pesquisa, justamente o que os Centros Universitários estão desobrigados a fazer.

Em sexto lugar, quanto aos requisitos de cientificidade e suas conseqüências, precisa-se que a legislação dos Centros Universitários (objetivo do estudo) seja

definido de tal maneira que seja reconhecível igualmente por todos, devendo fornecer elementos para verificação e contestação das hipóteses (ECO, 1977). Por exemplo a questão do conceito de **excelência no ensino** determinada no Art. 1º da portaria n. 639/97- MEC," Os Centros Universitários, na forma do disposto no art. 6º do Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997, serão criados pela transformação de faculdades integradas, faculdades, institutos superiores, escolas superiores ou universidades, já credenciadas e em funcionamento, que demonstrem excelência no campo do **ensino**", o conceito de ensino é um conceito de difícil defesa nos dias de hoje, como demonstra DEMO no comentário sobre a palavra na LDB:

Embora se trate de uma lei de educação, diz-se no Art. 1º, § 1º: "Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do **ensino**, em instituições próprias". Se olharmos bem para o significado usual do termo "ensino", percebe-se que, no fundo, ficamos com a "aula", como protótipo da educação escolar, o que certamente representa algo no mínimo medieval. Nenhuma teoria moderna importante daria aval a este tipo de percepção. Tem-se, por trás, o esquema "ensino/aprendizagem", na clivagem arcaica que separa aquele que ensina, daquele que aprende. Uma das marcas da educação moderna está precisamente em não mais reconhecer um "profissional do ensino", já que o educador autêntico é o autêntico **profissional da aprendizagem**.(DEMO, 1997b, p.68).

As modernas teorias de aprendizagem dizem que a construção do conhecimento, não é a simples memorização. Seria muito mais adequado se em lugar de "ensino" a legislação empregasse o termo "aprendizagem". Embora os Centros Universitários não tenham obrigatoriedade da produção sistematizada da pesquisa, a iniciação científica deveria funcionar como eixo propulsor da construção do conhecimento, por meio da "educação pela pesquisa" ou a pesquisa como princípio educativo abrindo caminhos para uma verdadeira aprendizagem.

Passando para o outro termo, o conceito de excelência. Existe uma dificuldade muito grande de definir excelência em uma instituição de ensino superior, e mais ainda de medi-la.

Para Vroeijemstijn, existe uma diferença entre qualidade e excelência:

Qualidade está sempre sendo confundida com excelência... Frequentemente, as pessoas que falam em promover qualidade estão querendo dizer promover excelência. Entretanto, qualidade não é o mesmo que excelência. Naturalmente, todo mundo gosta de fazer o máximo para proporcionar qualidade, mas nem toda instituição pode ser uma Yale ou um MIT. Não existe um país só com universidades de excelência; no máximo, haverá algumas universidades de excelência, se possuir um grande número de universidades médias. Uma instituição pode inclusive optar por não ter como meta a excelência, porque prefere ensinar a muitos alunos e não somente aos mais brilhantes. Uma universidade tipicamente regional provavelmente fará uma opção diferente de uma instituição como Berkeley, por exemplo. Podemos falar do bom, do melhor e do melhor de todos; ou do bom, do ótimo e do excelente. Mas não podemos falar de qualidade boa, qualidade ótima, nem qualidade excelente (VROEIENSTJN, 1996, p.15).

O próprio ministro da educação Paulo Renato, fala de qualidade e não de excelência "daí a idéia da criação dos Centros Universitários, que não precisam ter a integração do ensino, pesquisa e extensão, mas precisam ter qualidade no ensino" (CIEE, 1998, p.87).

Analisando o decreto n. 2206/96 que estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior, sendo o documento onde deveriam ser baseados as ações do governo para a avaliação da IES, em nenhum momento aparece a palavra excelência, no art.5 diz:

A avaliação dos cursos de graduação far-se-á pela análise de indicadores estabelecidos pelas comissões de especialistas de ensino e levará em consideração os resultados[...]. *Parágrafo único.* A avaliação dos cursos de graduação conduzidas pelas comissões de especialistas, designadas pela SESu, será precedida de análise abrangente da situação da respectiva área de atuação acadêmica ou profissional, quanto ao domínio do estado - da -

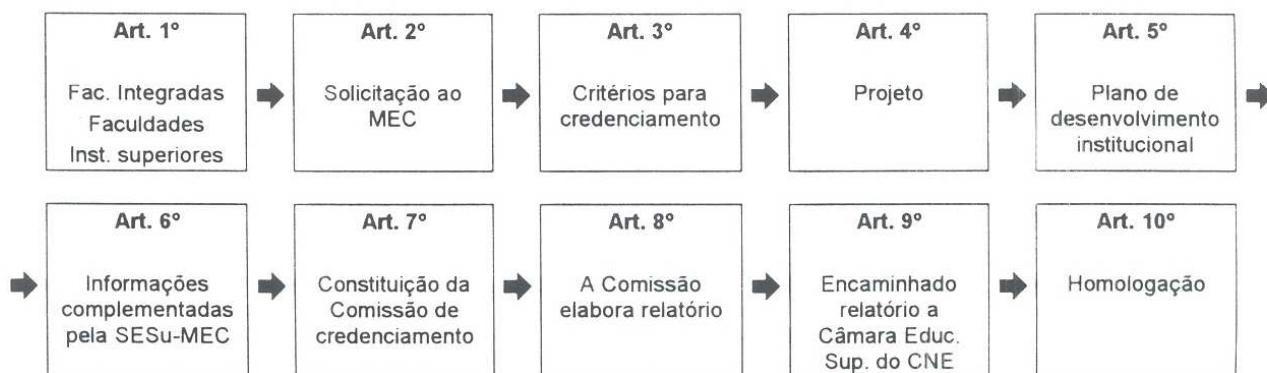
arte na área, levando em consideração o contexto internacional, e o comportamento do mercado de trabalho nacional (DECRETO n. 2026/96).

Neste mesmo artigo aparece como algo a ser avaliado o domínio do "estado - da - arte" que é tão subjetivo quanto avaliar excelência, dando a conotação de algo que não pode ser executado quanto mais medido.

Era de se esperar por parte do governo, para a avaliação das IES que querem transformar-se em Centros Universitários, critérios bem definidos, e não, excelência, estado da arte etc.

Em sétimo lugar, analisou-se os passos para o credenciamento dos Centros Universitários.

Procedimentos para credenciamento de centros universitários:



A portaria n.º 639/97 MEC, determina no seu arts. 2, 3, 4 e 5 as informações que deve-se enviar a SESu/MEC, para o processo de credenciamento dos centros universitários. No art. 6 diz que as informações prestadas pela proponente serão complementadas com informações adicionais que poderão incluir as prestadas por

outros órgãos do MEC. Aqui possivelmente estão se referindo as delegacias regionais do MEC, que fazem o acompanhamento das IES em cada estado.

O art. 7 "a SESu/Mec, completado o conjunto de informações, constituirá uma comissão de credenciamento, especialmente designada para avaliar a documentação apresentada e avaliar *in loco*, as condições de funcionamento e as potencialidades da instituição."

A Sesu/MEC tem utilizado membros das comissões de especialistas para avaliar *in loco* as condições de funcionamento das IES.

As comissões de especialistas possuem seus roteiros, para verificarem as condições de oferta dos cursos. Quando da vinda a IES tomam como base os parâmetros de avaliação dos seus cursos e não o roteiro fornecido pela SESu/MEC, utilizando-se da lógica que a soma das partes faz o todo. Este procedimento acaba em um desencontro de critérios. Na maioria das vezes as comissões também possuem critérios diferentes entre si, proporcionando um desencontro em termos de padrões de avaliação. Pode-se utilizar como exemplo a titulação do corpo docente, a comissão de especialista de administração na avaliação da titulação do corpo docente, determina que para se obter o conceito A é necessário mais de 55% de mestres e/ou doutores, sendo no mínimo 10% destes doutores, por outro lado, para a comissão de especialistas de ensino de computação e informática este mesmo item, o conceito A é obtido com a comprovação de doutores mais mestres maior ou igual a 90% devendo o número de doutores ser maior ou igual a 50%. Enquanto no roteiro elaborado pela SESu/ MEC sobre o corpo docente aparece: " a) pelo menos 20 % dos professores com o título de mestre ou doutor". Proporcionando desta forma vários pesos e medidas para a análise do mesmo objeto.

Outro problema que se vê neste procedimento está ligado ao número de avaliadores *in loco*, partindo-se da lógica do MEC em enviar especialistas das áreas que as IES atuam, pois sendo especialistas vão verificar se existe excelência de ensino na sua área de conhecimento. Em uma instituição onde existissem um número menor de áreas do conhecimento, seria privilegiada, ao contrário em uma IES onde exista várias áreas de conhecimento, receberia uma quantidade maior de avaliadores.

O próximo passo está no art. 9 "o relatório da comissão, acompanhado da documentação pertinente, integrará o relatório da Sesu/MEC que será encaminhado à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação para deliberação".

O CNE tem utilizado como regra a visita do relator a IES, pedindo inclusive diligências sobre assuntos já verificados pela comissão do MEC, e iniciando novamente o processo de uma produção de documentos sem fim nas IES.

O que fica transparente nestes procedimentos são ocorrências de funções sobrepostas. Portanto, existe a necessidade de regulamentação ou desenvolvimento de critérios, que estejam ordenados logicamente, proporcionando ao final um verdadeiro diagnóstico da IES pretendente a transformação em Centro Universitário.

Sob o ponto de vista legal (Lei n. 9.394/96 art. 45 e Decreto n. 2.306/97), os Centros Universitários surgem como mais uma opção de organização institucional dedicada ao ensino superior.

3.2 - CENTROS UNIVERSITÁRIOS: ASPECTOS ORGANIZACIONAIS

3.2.1 A arquitetura organizacional dos Centros Universitários

O resultado da pesquisa mostra que existe a necessidade de um novo papel para a estrutura, nos Centros Universitários. Esta estrutura não deve possuir os vícios das estruturas das universidades, isto quer dizer, há necessidade de novos arranjos arquitetônicos organizacionais, pois como diz Buarque:

Se um meio errado leva a resultados errados mesmo quando a instituição está correta, ainda mais errados são os resultados quando a função da instituição e sua estrutura não estão adaptadas aos novos comportamentos, compromissos e métodos. A realidade do momento exige que, para cumprir a sua função de transgressora, a universidade brasileira redefina suas funções e sua estrutura (BUARQUE, 1994, p.135).

Trata-se, portanto de propor uma nova forma de arquitetura organizacional que dê conta das transformações necessárias para a implementação de um ambiente acadêmico inovador.

Os Centros Universitários, tem na portaria n. 639/97- MEC a definição de sua forma funcional:

definição de seu modelo de gestão institucional, incluindo organograma funcional, descrição das funções e formas de acesso a cada cargo, esclarecendo suas atribuições acadêmicas e administrativas, definição de mandato, qualificação mínima exigida e formas de acesso para os cargos diretivos ou de coordenação, bem como a composição e atribuições dos órgãos colegiados acadêmicos (PORTARIA n. 639/97- MEC).

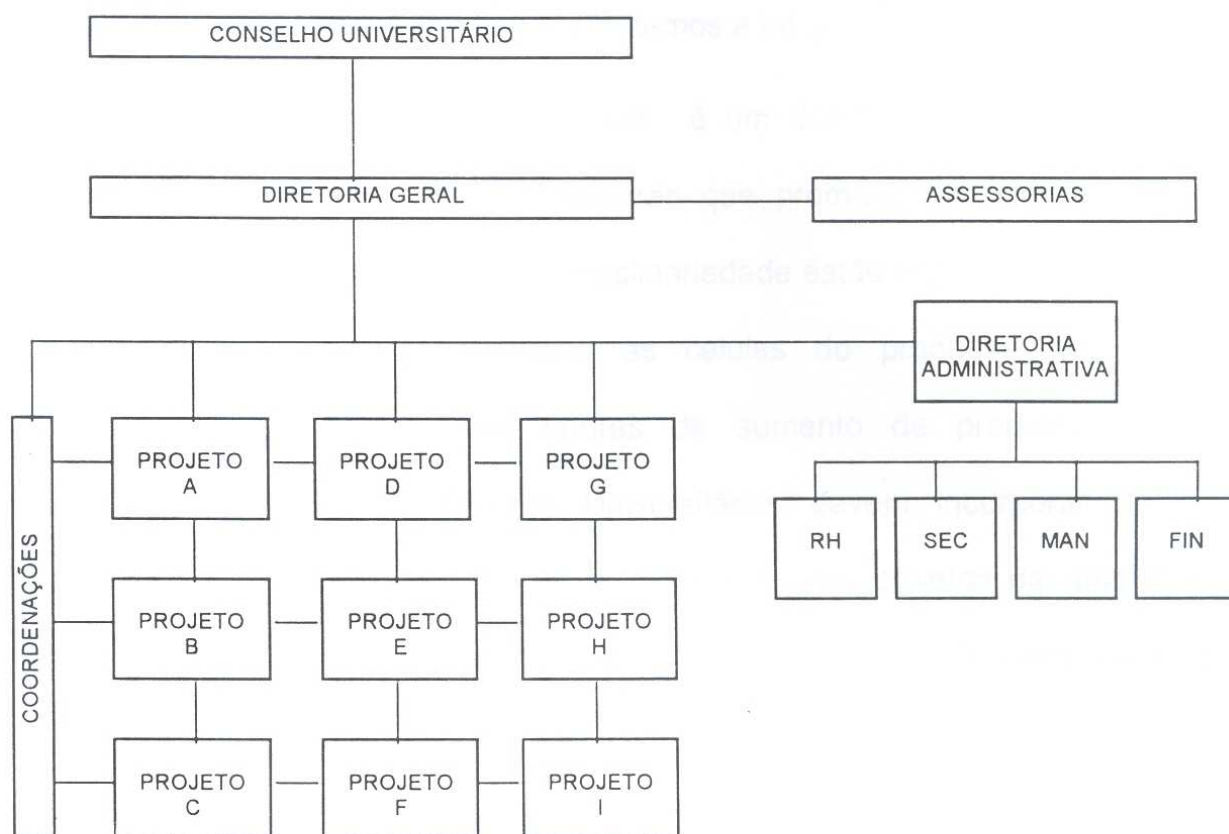
Seguindo a orientação do MEC o modelo de gestão institucional dos Centros Universitários, inclui um organograma funcional.

A representação de organizações por organograma (estrutura formal), tem por finalidade demonstrar o processo do qual a autoridade é distribuída, delineando o sistema de comunicação, permitindo que as pessoas realizem as atividades e exerçam a autonomia que lhes compete para o atingimento dos objetivos organizacionais (VASCONCELOS, 1997). A simples representação das linhas de autoridade e do desenho organizacional não são garantias de que uma organização é de qualidade. É necessário modelar o espaço organizacional para satisfazer necessidades e aspirações humanas (NADLER, 1994).

Esta nova forma de um ambiente acadêmico, deve estar projetado para a gestão do conhecimento, utilizando o potencial da tecnologia da informação para dar respostas rápidas, deve apresentando poucos níveis hierárquicos.

A estrutura projetada com a utilização da tecnologia da informação, proporciona vantagens nas comunicações (correio eletrônico, fac-símile, teleconferências, documentos eletrônicos, autorias de trabalhos em grupos, etc), intensifica a divulgação do conhecimento (assimilações, codificações do conhecimento técnico, criação de "ferramentas inteligentes, etc.) modifica o papel da hierarquia como o principal meio de coordenar, controlar.

A representação por organograma funcional, traria relações mais diretas e com um novo desenho que poderia ter este formato;



Um organograma funcional, que tenha suas funções distribuídas por projetos tem como ponto fundamental o trabalho em equipes, para proporcionar agilidade e produtividade. Mas é bom lembrar que a função principal deve estar a serviço da aprendizagem, e nunca subordinar os meios aos fins, nas palavras de Finger:

digamos desde logo que a administração em uma organização acadêmica tem como única obrigação servir como elemento facilitador do processo acadêmico/ educacional e nunca deve se arvorar em ser outra coisa, apesar da tentação de sê-lo. Assim, a gestão, com seus processos e recursos, deve estar a serviço de professores e alunos e nunca ao contrário (FINGER, 1998, p. 5).

Seguindo o organograma, a estrutura do Centro Universitário esta segmentada , por cursos, dentro dos cursos temos a influencia da coordenação.

A não existência dos departamentos é um dos fatores estruturais mais relevantes, pois em grande parte as amarras que promovem a ineficiência das Universidades de hoje e impede a interdisciplinariedade estão nos departamentos.

A administração moderna indica as células de produção ou equipes autônomas (NADLER,1995), como fatores de aumento de produtividade, no desenho organizacional. Os Centros Universitários devem incorporar no seu funcionamento a nível de execução, a administração por projetos de uma forma matricial, dando sinergia aos trabalhos de equipe. Este modelo além de exigir trabalhos em equipe, pede a utilização da tecnologia da informação como eixo estratégico da tomada da decisão. Esta forma possibilitará que os Centros Universitários sejam ágeis nas respostas aos seus clientes. (DAVIDOW, 1993).

Projetos	Projeto 1	Projeto 2	Projeto 3	Projeto 4
Professores				
Professor A	XXX	OOO	XX	XXXX
Professor B	OO	XXX	OO	XXXX
Professor C	XX	OOO	OOO	OOO

Professor D	XXX	XXX	XXX	XXX
Professor E			XXX	XXX

Com a utilização dos recursos humanos, professores com titulação e tempo integral (40 horas semanal) é indicado que o funcionamento dos Centros Universitários se faça utilizando as seguintes formas:

- a montagem de projetos pedagógicos específicos para grupos de alunos, utilizando a tecnologia da informação e baseados nas premissas da inteligências múltiplas (GARDNER,1995) adaptando-se em tempo real as necessidades de cada aluno, que ingressa nos Centros Universitários, para isso é necessário por parte dos gestores e professores de se buscar um projeto comum, muito mais a partir das realidades dos alunos que dos professores (FINGER, 1998).
- cada grupo de alunos vinculados ao projeto tem um coordenador que será escolhido pelo seus pares (docentes), podendo ser um cargo rotativo.
- mecanismos de auxílio aos alunos e aos professores para que se de ênfase no processo de aprendizagem, possibilitando a reconstrução do conhecimento.

Desta forma estaria dividido os alunos em projetos e não mas em turmas seriadas. Onde os conteúdos se repetem , ano após ano. Isto permitiria que as avaliações dos alunos levassem em conta as diferenças de aprendizagem(ASSMANN, 1996), defendidas pelas teorias modernas de aprendizagem do tipo das inteligências múltiplas (GARDNER,1995). Também

teríamos as vantagens de estar apoiando a implementação de estratégias, facilitando o fluxo de trabalho , permitindo um controle administrativo eficiente e criando tarefas exeqüíveis , mensuráveis. Este tipo de arranjo organizacional possibilita o aproveitamento dos professores com titulação e com tempo integral , dando a oportunidade de compatibilizar vários aspectos da vida acadêmica , como a aproximação da graduação com a pós-graduação , o desempenho de funções administrativas (coordenação de projetos) por parte dos professores titulados e com maior carga horária na organização , enfim nos dá a possibilidade de cumprir com os princípios levantados nas modernas teorias da administração (DRUCKER, 1975).

Sistemas de trabalho de alto desempenho - STAD

A pesquisa demonstrou que um dos maiores problemas das estruturas universitárias, é a falta de organicidade sistêmica, entre seus setores; por exemplo de ligação dos cursos de graduação com os de pós - graduação. Este motivo leva ao não aproveitamento da produção acadêmica desenvolvida nos cursos de pós em favor de toda a estrutura universitária, perdendo-se a sinergia e a produtividade dos fluxos de trabalhos sistêmicos. (DRUCKER, 1975).

Uma das forma de se alcançar esta integração é pelo Sistema de Trabalho de Alto Desempenho (STAD), que segundo NADLER (1994), possui como objetivo nuclear o de permitir que grupos de pessoas que trabalham juntas produzam e entreguem produtos e serviços que atendam às exigências do consumidor no contexto de ambientes mutáveis.

Os Centros Universitários devem possuir um desenho que os permita conviver com ambientes mutáveis, o processo que mais se adapta para estes tipos de ambientes é o STAD.

O STAD tem com princípios:

- projeto centrado no cliente e ambiente
- unidade com liberdade de ação e autônomas
- direção e metas claras
- controle de variação na fonte
- integração sociotécnica
- fluxo acessível de informações
- funções compartilhadas e enriquecidas pelo intercâmbio
- praticas de recursos humanos com liberdade de ação
- estrutura , processo e cultura administrativas com liberdade de ação
- capacidade de reprojeto

Aplicando o STAD nos processos dos Centros Universitários, a estrutura atenderia as características básicas, dando a consistência e a agilidade a produção acadêmica, proporcionando que os temas sejam tratados sem a morosidade das estruturas piramidais. Como parte deste âmbito, a tomada de decisão estaria fundamentada nas características do STAD.

Todas as ações (serviços) prestados pelos Centros Universitários a comunidade necessariamente estariam centrado no cliente e no ambiente. Por exemplo; capacitação para funcionários públicos através de um curso de pós graduação, obrigatoriamente estaria vinculada com o ambiente onde se desenvolve a ação, aproveitando toda a tecnologia da informação(fluxo acessível de

informações) para poder ter a capacidade de reprojetar, caso os parâmetros de desempenho não estiverem sendo cumpridos, possibilitando desta forma uma direção e metas claras ao curso.

A implantação do STAD nos Centros Universitários, funcionando por projetos e de forma matricial, proporciona uma redução de custos, melhoria de qualidade, maior motivação interna, maior conhecimento, menor rotatividade e absenteísmo e maior capacidade de adaptação resultados. (NADLER, 1994).

Redes

Com a análise (estudo de caso) da experiência do Mercosul Educativo (rede de IES dos países do Mercosul), das Faculdades Positivo, de Curitiba, se pode observar uma nova forma de enfrentar as incertezas ditadas pelo processo de globalização.

Estas ações permitem a melhoria nos serviços prestados pelas instituições, como transferência de tecnologia administrativa e pedagógica.

Estas redes são viáveis desde que os Centros Universitários idealizem a construção de "associações estratégicas" entre instituições de ensino, centros de pesquisas e empresas, promovendo "joint ventures" eficientes, para Finger (1998, p. 19) "as cadeias mundiais de ensino já começam a ser realidade e serão corriqueiras no próximo século, acabando com o conceito de organização educacional restrito a escola, a um prédio".

Esta eficiência é alcançada montando o processo com os seguintes princípios:

Processo de "Joint Venture"

- avaliação - organização, oportunidade comercial, associados potenciais

- planejamento e projeto - estrutura e contratação de pessoal , estilo administrativo, sistemas de apoio
- implantação - poder, ansiedade, controle
- desenvolvimento - identidade e independência, amadurecimento, opções futuras

Com a montagem de vários tipos de associações estratégicas (redes, joint venture, spinouts etc.) se dá respostas mais rápidas aos desafios que a sociedade moderna impõe às instituições de ensino , produzindo serviços sob medida, (DAVIDOW, 1993).

As redes serão o grande fator para impulsionar a produção científica dentro dos Centros Universitários. A estrutura organizacional que possibilita o aproveitamento dos talentos humanos, troca de pesquisas, e tecnologias, contribuindo com a instituição na produção científica de alta qualidade .

Há de se destacar nas recomendações do MEC para Centros Universitários a de que o mandatário da organização tenha no cargo o nome de Diretor Geral, como conseqüência existe uma aproximação da parte educacional com a empresarial proporcionando um desenho organizacional mais plano e não piramidal, existindo menos níveis hierárquicos e dando maior agilidade às decisões.

3.3 - CENTROS UNIVERSITÁRIOS: ASPECTOS PEDAGÓGICOS

Os aspectos pedagógicos, entendidos como conjunto de doutrinas, princípios e métodos de educação, segundo a Portaria n.º 639/97 - MEC, que dispõe sobre o credenciamento de centros universitários, estão localizados nos artigos 1,3 e 4.

No art. 1 a idéia central é a excelência de ensino, considerando dois critérios, relatados no art. 3:

1. a qualificação e experiência profissional do corpo docente (Art. 3 - II);
2. as condições de trabalho do corpo docente (Art. 3 -III).

A partir da existência destes critérios, os art. 3 e 4 indicam ações que o corpo docente deve desenvolver nas IES para comprovarem a excelência de ensino:

1. iniciação científica, prática profissional (Art. 3 -V)
2. cursos de pós-graduação lato-sensu (Art. 4 - XI)
3. atividades extra curriculares (Art. 4 - XII)

A questão que deve-se considerar é onde esta apoiado os aspectos pedagógicos, para a excelência do ensino.

Relacionando os critérios relatados no art. 3 com as ações indicadas nos art. 3 e 4, a análise encaminha a um ponto central que é o **professor**. Esta relação primeiramente esta vinculada a titulação e experiência, complementada pelas condições de trabalho, ou seja, segundo esta visão tendo-se professores com titulação e as devidas condições de trabalho pode-se alcançar a excelência de ensino.

O MEC no tocante a titulação determina para os centros universitários os seguintes princípios, " possuir, pelo menos, 90% do corpo docente constituído por doutores, mestres, especialistas ou profissionais de reconhecida qualificação no campo da disciplina na qual atuam na instituição, com um percentual mínimo de 20% do corpo docente com titulação de mestres e ou doutores".

No que se refere as condições de trabalho, o fator principal esta vinculado ao tempo de permanência fora de sala de aula, para orientações e pesquisas no sentido de contribuir ao processo de aprendizagem, "ter o seu corpo docente integrado por, no mínimo, 20 % dos professores com pelo menos , metade de sua jornada de trabalho, na instituição, voltada para atividades acadêmicas extra classe".

A partir destes dados deve-se verificar, as circunstâncias determinadas pelo MEC são suficientes e necessárias, proporcionando ao professor, que é o agente do processo, colocar em andamento as ações estipuladas na própria portaria n. 639/97 – MEC.

Podendo ser formulada duas perguntas:

1. A qualificação tratada na portaria refere-se somente a titulação?
2. Como estipular o perfil do professor na chamada sociedade do conhecimento, e qual o seu papel no processo de aprendizagem?

Primeiramente, analisando a questão da qualificação, nota-se que ficou reduzida a titulação, mas, sabe-se que corpo docente qualificado é uma composição de fatores .

Partindo-se da hipótese que o professor é o agente deste processo. As ações da instituição para proporcionar um ensino excelência, como as

determinadas na portaria n.º 639/97 (iniciação científica, prática profissional, cursos de pós-graduação lato-sensu e atividades extra curriculares), vai muito além de um título, é necessário que os professores estejam aptos a lidar com a aprendizagem nos dias de hoje. Como exemplo; - experiências no sentido de trabalhos em conjunto entre empresas e universidades, onde a empresa vira uma espécie de laboratório escolar, colocando monitores à disposição, e os professores tratam de adaptar o currículo ao dia a dia, ao invés de ensinar matérias desconexas. O ponto essencial é de que, com modificações tecnológicas tão velozes, escola e empresas se fundem no processo de aprendizagem, valorizando a reflexão crítica sobre o conhecimento (DIMENSTEIN, 1998).

A complexidade que o professor deve estar apto a lidar vincula o processo educacional a construção do conhecimento, que por sua vez leva a pesquisa, e obviamente não esta restrita à sala de aula.

Tomando-se a pesquisa como a maneira de educar (educar pela pesquisa), o que estaria em jogo é como o corpo docente das IES tem desenvolvidas suas pesquisas, e por conseguinte lidado com a complexidade do mundo científico.

Pegue-se uma das ações determinadas pela portaria n.º 639/97 – MEC, no Art. 3 – V, iniciação científica. Não se pode imaginar iniciação nas ciências sem o “iniciador” neste caso o professor pesquisador. A condição de pesquisador não se adquire com o título de Mestre ou Doutor, mas sim com produção científica. A resolução n.º 2 de 7 de abril de 1998 do Conselho Nacional de Educação que estabelece indicadores para comprovar a produção intelectual, determina no seu Art. 1º, “A produção intelectual institucionalizada consiste na realização sistemática da investigação científica, tecnológica ou humanística, por um certo

número de professores, predominantemente doutores, ao longo de um determinado período, e divulgada, principalmente, em veículos reconhecidos pela comunidade da área específica.”

Continua no seu Art. 2, como a produção intelectual será comprovada;

“a) por três cursos ou programas de pós-graduação stricto sensu, avaliados positivamente pela CAPES e/ou

b) pela realização sistemática de pesquisas que envolvem:

I – pelo menos 15% do corpo docente;

II – pelo menos metade dos doutores;

III – pelo menos três grupos definidos com linhas de pesquisa explicitadas.

§ 1º No caso da alínea “b” do presente artigo, a produção intelectual institucionalizada será comprovada por intermédio dos seguintes indicadores:

I – participação dos docentes da instituição em congressos, exposições, reuniões científicas nacionais ou internacionais, e, especialmente, nos congressos nacionais da respectiva área com apresentação de trabalhos registrada nos respectivos anais;

II – publicação dos resultados dos trabalhos de investigação em livros ou revistas indexadas ou que tenham conselho editorial externo composto por especialistas reconhecidos na área;

III – desenvolvimento de intercâmbio institucional sistemático através da participação de seus docentes em cursos de pós-graduação, troca de professores visitantes ou envolvimento em pesquisas interinstitucionais;

IV – desenvolvimento de programas de iniciação científica, envolvendo estudantes dos cursos de graduação correspondentes às temáticas investigadas.

§ 2º Na avaliação do inciso II considerar-se-á o número de publicações e de comunicações apresentadas em Congresso, devendo, nos últimos 3 anos, este número ser equivalente, no mínimo, a 9% do número de docentes."

O que é de se estranhar que estes procedimentos são para regulamentar o Art. 52, inciso I, da Lei 9.394/96, que trata da produção intelectual institucionalizada para as Universidades.

Nas ações seguintes, cursos de pós-graduação lato sensu (Art. 4 – XI), e atividades extra curriculares (Art. 4 – XII), em ambas nota-se a exigência novamente da produção do conhecimento, ou seja, pesquisa.

Seguindo as determinações da resolução n. 12 / 83, que fixa condições de validade dos certificados de cursos de aperfeiçoamento e especialização para o magistério superior, no sistema federal , quando se refere ao corpo docente no seu art. 3 esta assim disposto "... a qualificação mínima exigida ao corpo docente é o título de Mestre...".

Para a questão das atividades extra curriculares e de extensão (art. 4 - X, XII), entendendo extensão como programa de instrução proporcionado por meios não formais e através do qual o conhecimento teórico disponível em uma instituição é diretamente comunicado aos interessados, mediante cursos e demonstrações práticas apresentados por especialistas itinerantes (DUARTE, 1986, p.78).

Novamente aparece a questão da pesquisa como eixo propulsor das ações universitárias, pois o papel do professor nas instituições que buscam inovações é de

ser uma referencia, ajudando o aluno a estruturar um projeto de carreira, cabendo oferecer quadros de referencias básicas do conhecimento e transmitindo valores, mas acima de tudo, sendo desafiador, para que o aluno conquiste algo de superior, além da competência já adquirida (MARCOVITCH, CIEE, 1998).

Portanto acerta a portaria n. 639/97 - MEC, quando focaliza no professor pesquisador todo o potencial das ações dos centros universitários no que se refere aos aspectos pedagógicos, por outro lado, continua com o problema de concepção básica de desobrigar ao centros universitários a terem pesquisa sistematizada.

Consequentemente fica difícil de poder buscar um ensino de excelência, sem a formação adequada de ambiente acadêmico institucional, para que seja possível envolver a todos os recursos humanos, físicos e financeiros, tornando pesquisa e elaboração própria atitude cotidiana .

4 PROPOSTA ACADÊMICA PARA CENTROS UNIVERSITÁRIOS

4.1 Elementos centrais

O estudo demonstrou que a proposta acadêmica articulada e institucional é a referência mais estratégica de um Centro Universitário, nascendo assim o plano de desenvolvimento institucional, mas o que é este plano? Para TRAMONTIN (1998, p. 7):

Em se tratando de uma Instituição que é constituída para oferecer serviços educacionais ou correlato, emerge a necessidade de aliar ao institucional o pedagógico, o educacional. Nasce, assim, o Projeto Institucional e Pedagógico da Instituição que traduz a filosofia organizacional e educacional da instituição, suas grandes diretrizes e as estratégias de seu desenvolvimento e atuação no curto, médio e longo prazo. Vale dizer o Projeto Institucional e Pedagógico é o mapa detalhado que orienta a caminhada da instituição em sua trajetória com indicação dos instrumentos, recursos, estratégias e demais elementos necessários para que ela possa cumprir e colimar seus objetivos e metas estabelecidos com a qualidade desejada e que possam ser avaliados. Foi pensando dessa forma que a Resolução 2/94, do então CFE, obrigava as Instituições, que desejassem o reconhecimento como universidade, a apresentarem o PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional e o Plano de Avaliação Institucional, agora também recepcionados nas atuais normas de credenciamento de Universidades e Centro Universitário.

O eixo que norteia o plano de desenvolvimento institucional é uma política de conhecimento (DEMO, 1998).

Entende-se por política do conhecimento a proposta estratégica e institucional de manejar o conhecimento como instrumentação central da cidadania gestada nas instituições de educação superior. O objetivo fundacional da instituição é a “**educação dita superior**”, ou seja, o horizonte da cidadania, que pode-se resumir na idéia de “**qualidade política**”, instrumentada, entretanto, pela “**qualidade formal**”, ou seja, pelo manejo reconstrutivo do conhecimento. Com efeito, o que distingue o

tipo de cidadania em jogo nas instituições universitárias é estar plantada no reconstrução do conhecimento. Este é meio, aquela é fim.

4.2 Isto inclui:

a) a **pesquisa como princípio da aprendizagem**, porque não é apenas ferramenta essencial da ciência, mas igualmente e talvez sobretudo modo universitário de educar os alunos (educar pela pesquisa);

b) a **aprendizagem politicamente centrada**, ou seja, aquela que usa conhecimento como instrumentação estratégica, mas efetiva-se como competência humana de intervir e inovar com sentido ético;

c) o reconhecimento de que a vida acadêmica é definida, em primeiro lugar, pela **produção sistemática**, crítica e criativa do conhecimento, ou seja, precisa fazer da pesquisa sua razão maior de ser, tanto como princípio científico, quanto como princípio educativo;

d) a iniciativa de colocar o desafio do **conhecimento como fulcro gerencial** da instituição em sentido estratégico, ou seja, como componente integrador de todas as atividades, donde tudo parte e aonde tudo chega, num horizonte também de longo prazo, articulando todos os esforços e recursos;

e) a prioridade, em termos de importância estratégica, de **zelar pelo corpo de professores**, que é o fiel da balança no que se refere à qualidade da instituição, sobretudo à aprendizagem dos alunos, tendo em vista que a qualidade da aprendizagem do aluno é proporcional à aprendizagem do professor;

f) a formação adequada de **ambiente acadêmico institucional**, para que seja possível envolver a todos os recursos humanos, físicos e financeiros, tornando

pesquisa e elaboração própria atitude cotidiana e fundacional; implica também inovações curriculares que garantam este direcionamento;

g) além da produção do conhecimento, sua disseminação, intercâmbio e permanente renovação; **produção e uso intensivo da mais moderna instrumentação eletrônica**, como acesso mais central à informação e também como expediente didático formativo.

Ainda que numa entidade educacional a cidadania seja o fulcro decisivo, é fundamental a referência ao **mercado produtivo e de trabalho**, cada vez mais impregnado pela intensividade do conhecimento. Certamente, o móvel central do mercado é o lucro, mas, numa economia intensiva de conhecimento, a aprendizagem de estilo reconstrutivo vai se tornando o diferencial maior em termos de qualidade da formação, sem falar na necessidade permanente de renovação profissional. Muito embora o mercado privilegie a qualidade formal, esta já é uma porta marcante de entrada para um tipo de ambiente acadêmico marcado pela aprendizagem politicamente centrada.

Esta expectativa tem influído fortemente no perfil dos novos profissionais, colocando desde logo em xeque didáticas tendencialmente reprodutivas e currículos extensivos dominados por aulas repetitivas. As habilidades metodológicas (saber pensar, aprender a aprender, pesquisar, elaborar) passaram a deter certa prioridade, ainda que sem detrimento para conteúdos, inclusive para incutir na formação o senso definitivo de recapacitação permanente.

Em termos de objetivos finais, a instituição universitária é dinamizada por dois horizontes complementares, um mais da ordem dos fins, e outro da ordem dos meios:

a) na ordem dos fins, a **aprendizagem adequada do alunos**, que os passa preparar para a vida, incluído aí o mercado de trabalho;

b) na ordem dos meios, a **produção crítica e criativa de conhecimento**, que é a razão instrumental histórica maior; neste caso, a aprendizagem do professor torna-se perspectiva estratégica, por ser o expediente central da qualidade da formação dos alunos.

Os dois objetivos poderiam ser sintetizados pela pesquisa como ambiente da aprendizagem, já que as teorias modernas e sobretudo pós-modernas da aprendizagem destacam, com incrível vigor, sua marca reconstrutiva, indicando sempre a emergência do sujeito capaz de história própria, individual e coletiva. Por conta dessa visão, o professor é menos um especialista do ensino, do que da aprendizagem, com realce incisivo sobre a capacidade de pesquisa e elaboração própria, com qualidade formal e política.

Dentro desse contexto, um foco principal estaria na formação de **ambiente acadêmico** de estilo reconstrutivo, marcado pelo mérito em termos de manejo do conhecimento, tendo em vista a qualidade formal e política dos alunos. Significa, em termos mais práticos, que o ambiente se torna determinante da vida institucional, de tal sorte que flui sem esforço na direção da reconstrução permanente do conhecimento e apareça como desafio gerencial maior. O professor que é selecionado já sabe que sua missão essencial é trabalhar a cidadania do aluno usando como instrumentação essencial a pesquisa. E o aluno admitido na instituição já sabe que sua vida estudantil será marcada pela elaboração própria, saber pensar e aprender a aprender.

Este ambiente acadêmico depende de inúmeros fatores, também físicos, mas sobretudo do corpo de professores e do perfil gerencial. Em termos amplos, podemos citar:

- a) manutenção de algo semelhante a um laboratório de aprendizagem, destinado sobretudo a inovações didáticas e aos cuidados de humanização da inovação;
- b) cultivo de convivência marcada pelo mérito acadêmico, ou seja, plural e interdisciplinar;
- c) cuidado com um patamar de igualdade social, combinado com as necessárias diferenças, das quais vive propriamente a renovação científica;
- d) ambiente informatizado, em todos os sentidos;
- e) instrumentações didáticas, com realce para a biblioteca;
- e) espaço físico favorável.

Quanto aos professores, são a condição central da qualidade institucional e da aprendizagem dos alunos. Seriam, aí, pontos de realce:

- a) política adequada de seleção dos professores, que observa as determinações legais vigentes, mas sobretudo a vocação ao mérito acadêmico com base na capacidade de produzir conhecimento crítico e criativo, de modo individual e interdisciplinar;
- b) política adequada de incentivo à carreira, incluindo titulação, intercâmbio, produção permanente e marcante, reconhecimento público, regime de trabalho, direitos de estudar, etc.;

c) política adequada de produção científica institucional, incluindo: revistas, editoração, alternativas de publicação e apresentação, linhas de pesquisa e intercâmbio, etc.;

d) política adequada de avaliação institucional, incluindo sempre também táticas de heteroavaliação dos professores e alunos.

Do ponto de vista dos alunos, parecem fundamentais tópicos como os seguintes:

a) currículo intensivo, baseado na pesquisa e elaboração própria e fortemente direcionado ao saber pensar com autonomia;

b) pesquisa como ambiente essencial da aprendizagem reconstrutiva e devidamente instrumentado, com realce para a iniciação científica e programas de bolsa para alunos pesquisadores;

c) possibilidade de estudo à distância, desde que não se prejudique a aprendizagem;

d) cultivo da cidadania estudantil, devidamente plantada no manejo reconstrutivo do conhecimento;

e) processos avaliativos com base na produção individual e coletiva, diretamente comprometidos com a aprendizagem, ao mesmo tempo rigorosos e flexíveis.

A gestão institucional deveria ter como fulcro central o desafio de gerenciar mérito acadêmico com qualidade formal e política. De um lado, existe o problema clássico de administrar “estrelas” da academia, essenciais para que a instituição adquira luz própria. De outro, o desafio de facultar a todos o acesso ao mérito, combinando procedimentos democráticos com a imprescindível qualidade formal.

Para haver coerência com as idéias básicas deste estilo de política do conhecimento, é mister implantar na instituição a “**educação permanente**” de todos os “recursos humanos”. Valeria, pois, uma política específica de “recursos humanos”, incluindo, para além do que já se disse sobre o professor:

a) cursos periódicos permanentes de recapacitação, voltados para a área de atuação ou de especialização;

b) cursos periódicos permanentes que cultivem habilidades básicas comuns (propedêutica básica, instrumentações mínimas comuns, aspectos gerenciais, etc.);

c) alimentação da competência humana com auxílio de expedientes à distância, para todos;

d) eventos replicáveis que dinamizem a idéia de educação permanente de todos; tratamento em comum de avaliações, *rankings*, atribuições de nível, etc.

À medida que a instituição avança em sua história, aparece o espaço estratégico da pós-graduação, marcado essencialmente pela ambiente de pesquisa, servindo tanto para resolver problemas da própria casa (mestrado e doutorado para os professores da instituição), como para estabelecer patamares confiáveis de intercâmbio nacional e internacional, sem falar na ocupação de espaços de conhecimento.

Ao mesmo tempo, é mister cuidar que a pós-graduação não se feche em si mesma, mas seja o ponto de partida mais prático para inovar as graduações e, onde for o caso, os sistemas de educação básica.

O Centro Universitário deve possuir iniciativas articuladas que representam a política acadêmica, tais como: tradição dos alunos de construir propostas de projetos

de pesquisas; centros de aprendizagem de novas praticas didáticas; iniciação científica; maneira mais acurada de selecionar professores que possam estar em sintonia com a construção do conhecimento; equipamentos eletrônicos atualizados para auxilio a aprendizagem e a melhoria físicas .

Partindo de uma política do conhecimento com estas características poderia - se elaborar um plano de desenvolvimento institucional para os Centros Universitários, que corrigiria as falhas ou as indefinições mais gritantes da proposta do governo.

5 CONCLUSÕES

O estudo teve como objetivo principal a análise crítica da legislação educacional no que concerne a forma institucional denominada Centro Universitário, baseando-se na lei n.º 9394/96 – LDB, decreto n.º 2306/97 – MEC, portaria n.º 639/97 – MEC e portaria n.º 2041/97 – MEC.

O MEC na elaboração desta nova opção para a educação superior, caracterizou os Centros Universitários pela excelência de ensino (dec. n. 2306/97-MEC, art. 12), que deve ser comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas a comunidade escolar.

O estudo buscou pela análise crítica da legislação a coerência lógica e científica da proposta do MEC, examinando as condições que esta forma institucional contribuirá para os desafios educacionais brasileiro no final do milênio.

O primeiro ponto analisado foi a necessidade de expansão do ensino superior, expansão entendida por dois aspectos: a oferta do número de vagas e de como se tem acesso a estas vagas.

Para análise da expansão iniciou-se pelos princípios ideológicos que nortearam a elaboração da legislação. Aparecendo dentro deste item o não envolvimento com questões mais profundas da expansão do ensino superior, pois da forma que a legislação desenhou os Centros Universitários, sinalizando que a grande maioria, será de instituições privadas, até Dez/97 os quatorze centros aprovados são instituições particulares, conseqüentemente ficando na mão da iniciativa privada o processo de ampliação da oferta de vagas. Esta constatação

possibilidade de um aumento da oferta de vagas no sistema, ao contrario da questão do acesso da população com menos poder aquisitivo, que fica sem resposta.

A segunda verificação do estudo é quanto a função, “pela excelência do ensino ministrado”, sendo a função que define a forma (NADLER, 1994), a estrutura das IES com estas características não estarão aptas a desenvolverem pesquisa. Portanto, retirado a obrigatoriedade estrutural da pesquisa sistematizada, e sendo a ligação diretamente ao ensino, desvia da instituição a condição de construção do conhecimento, que se faz pela pesquisa. Não levando-se em conta os princípios da aprendizagem moderna, das vantagens de um ambiente de produção acadêmica, e determinando desta forma que os Centros Universitários serão meros reprodutores do conhecimento produzido por outros, perdendo a dinâmica de utilizar a pesquisa como princípio educativo. O resultado é a divisão de dois tipos de universidades as que pesquisam e as que ensinam, que passam a ser chamadas de Centros Universitários.

A terceira parte do estudo se ateve a terminologia redundando em uma linguagem e posturas ambíguas e ultrapassadas, que tem inicio na palavra **excelência**, que é subjetiva e de difícil medida. O decreto n. 2.026/96 - MEC que determina os procedimentos para avaliar cursos e instituições de ensino superior, em nenhum momento faz menção a palavra excelência.

Seguindo esta linha de raciocínio, seria melhor avaliar a qualidade, onde o próprio MEC pelo decreto n. 2.026/96 coloca os parâmetros, junto com as comissões de especialistas da SESu/MEC, responsáveis pela avaliação em loco, nas Instituições.

O segundo termo que suscita dúvida quanto a sua eficácia é a palavra **ensino**, ora, avaliar a qualidade do ensino reduz o processo educacional ao mero reprodutivismo da sala de aula, colocando a legislação no tempo em que o conhecimento era "adquirido", a revelia das teorias modernas que garantem tratar-se de processo reconstrutivo (DEMO, 1997a). Pelo contrario, seguindo os rigores científicos, deveria-se avaliar a qualidade da **aprendizagem**, conceito mais amplo e adequado ao mundo moderno.

Como quarto ponto analisou-se os dois eixos principais que o MEC utiliza na legislação para melhorar a qualidade da educação no sistema brasileiro; - a titulação do corpo docente, e tempo disponível do docente na escola, sendo traduzido pelo tempo integral para uma parcela do corpo docente.

Existe neste campo uma falta de identidade nos parâmetros básicos de sua natureza jurídica administrativa e pedagógica sendo contraditórios as determinações da SESu/MEC, das comissões de especialistas, e do CNE, nas avaliações do mesmo objeto.

O quinto ponto é quanto ao desenho arquitetônico organizacional, o estudo demonstrou vários pontos positivos que podem ser implantados nos Centros Universitários. Tendo como grande aliado a este fato de que a legislação não é restritiva .

Portanto é possível os Centros Universitários possuírem uma estrutura desverticalizada, com menos níveis hierárquicos, desaparecendo principalmente a figura dos departamentos. Isto se traduz com a determinação da SESu/MEC que o principal executivo dos Centros Universitários tenha a denominação de Diretor

Geral, é uma indicação da possibilidade de menos níveis hierárquicos, uma vez que elimina uma série de funções que a denominação reitor traz consigo.

Este tipo de estrutura está demonstrado na proposta consolidada no trabalho, o desenho arquitetônico organizacional, possuindo as funções distribuídas por projetos e programas adquirindo uma forma matricial, onde o "pilar" mestre está no trabalho em equipes interdisciplinares, e na tecnologia da informação, que permite o compartilhamento do poder, agilidade nas decisões e contribuindo para a eficiência, eficácia e efetividade.

Em sexto lugar a questão das diferenças e semelhanças entre Universidades e Centros Universitários, o estudo levantou a questão da autonomia diferenciada, por exemplo, cursos fora de sede, reconhecimento de diplomas, formas de acesso diferenciadas do corpo discente, revalidação de diplomas do estrangeiro, são privilégios de Universidades.

Concluindo, este estudo procurou fazer uma análise crítica da legislação que possibilitou a forma organizacional denominada Centros Universitários. Existe a necessidade de aprofundar este estudo na direção de qual é o papel dos Centros Universitários na política educacional brasileira, e sobretudo no que diz respeito à contribuição para tornar a educação o eixo do desenvolvimento humano, como é preconizado pela Organização das Nações Unidas.

6 ANEXOS

6.1 DECRETO N.º 2.026, DE 10 DE OUTUBRO DE 1996

(DOU, 11 de outubro de 1996 - Seção 1 - Página 20545)

Estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 9º, g 2º, alínea "e", da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei n.º 9.131, de 24 de novembro de 1995 DECRETA:

Art. 1º O processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior compreenderá os seguintes procedimentos:

- I – análise dos principais indicadores de desempenho global do sistema nacional de ensino superior, por região e unidade da federação, segundo as áreas do conhecimento e o tipo ou a natureza das instituições de ensino;
- II – avaliação do desempenho individual das instituições de ensino superior, compreendendo todas as modalidades de ensino, pesquisa e extensão;
- III – avaliação do ensino de graduação, por curso, por meio da análise das condições de oferta pelas diferentes instituições de ensino e pela análise dos resultados do Exame Nacional de Cursos;
- IV - avaliação dos programas do mestrado e doutorado, por área do conhecimento.

Art. 2º Os procedimentos estabelecidos no artigo anterior são complementares, porém independentes, podendo ser conduzidos em momentos diferentes e fazendo uso de métodos e técnicas apropriadas a cada um.

Art. 3º Os indicadores de desempenho global referidos no inciso I do art. 1º serão levantados pela Secretaria de Avaliação e Informação Educacional (Sediae) e compreenderão:

- I – taxas de escolarização bruta e líquida;
- II - taxas de disponibilidade e de utilização de vagas para ingresso;
- III – taxas de evasão e de produtividade;
- IV - tempo médio para conclusão dos cursos;

- V – índices de qualificação do corpo docente;
- VI - relação média alunos por docente;
- VII – tamanho médio das turmas;
- VIII – participação da despesa com ensino superior nas despesas públicas com educação;
- IX – despesas públicas por aluno no ensino superior público;
- X – despesa por aluno em relação ao Produto Interno Bruto (PIB) por habitante nos sistemas público e privado;
- XI - proporção da despesa pública com a remuneração de professores.

Art. 4º A avaliação individual das instituições de ensino superior, conduzida por comissão externa à instituição especialmente designada pela Secretaria de Educação Superior (SESu), considerará os seguintes aspectos:

- I - administração geral: efetividade do funcionamento dos órgãos colegiados; relações entre a entidade mantenedora e a instituição de ensino; eficiência das atividades-meio em relação aos objetivos finalísticos;
- II - administração acadêmica: adequação dos currículos dos cursos de graduação e da gestão da sua execução; adequação do controle do atendimento às exigências regimentais de execução do currículo; adequação dos critérios e procedimentos de avaliação do rendimento escolar;
- III – integração social: avaliação do grau de inserção da instituição na comunidade local e regional, por meio dos programas de extensão e de prestação de serviços;
- IV – produção científica, cultural e tecnológica: avaliação da produtividade em relação à disponibilidade de docentes qualificados, considerando o seu regime de trabalho na instituição.

Parágrafo único. A comissão externa referida no *caput* deste artigo levará em consideração a auto-avaliação realizada pela própria instituição, as avaliações dos cursos realizadas pelas comissões de especialistas, os resultados dos exames nacionais de cursos, a avaliação da pós-graduação conduzida pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e a análise dos indicadores de desempenho global realizada pela Sediæ.

Art. 5º A avaliação dos cursos de graduação far-se-á pela análise de indicadores estabelecidos pelas comissões de especialistas de ensino e levará em consideração os resultados dos exames nacionais de cursos e os indicadores mencionados no art. 3º, adequadamente adaptados para o caso.

Parágrafo único. A avaliação dos cursos de graduação conduzida pelas Comissões de Especialistas, designadas pela SESu, será precedida de análise abrangente da situação da respectiva área de atuação acadêmica ou profissional, quanto ao domínio do estado-da-arte na área, levando em consideração o contexto internacional, e o comportamento do mercado de trabalho nacional.

Art. 6º Para a avaliação dos cursos de graduação, a análise das condições de oferta pelas instituições de ensino superior, referida no inciso III do art. 1º, considerará:

- I – a organização didático-pedagógica;
- II – a adequação das instalações físicas em geral;
- III – a adequação das instalações especiais, tais como laboratórios, oficinas e outros ambientes indispensáveis à execução do currículo;
- IV – a qualificação do corpo docente;
- V – as bibliotecas com atenção para o acervo bibliográfica, inclusive livros e periódicos, regime de funcionamento, modernização dos serviços adequação ambiental.

Art. 7º Cabe à Capes a avaliação dos cursos de mestrado e doutorado, que será realizada de acordo com critérios e metodologia próprios.

Art. 8º Os resultados dos vários procedimentos de avaliação serão consolidados e compatibilizados pela SESu.

Art. 9º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de outubro de 1996; 175º da Independência e 108º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO
Paulo Renato Souza

6.2 DECRETO Nº 2.306, DE 19 DE AGOSTO DE 1997

(DOU Nº 159 - Seção 1 - Página 17991 - 20 de agosto de 1997)

Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências.

O Presidente da República, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição,

Decreta:

Art. 1º. As pessoas jurídicas de direito privado, mantenedoras de instituições de ensino superior, previstas no inciso II do art. 19 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, poderão assumir qualquer das formas admitidas em direito, de natureza civil ou comercial e, quando constituídas como fundações, serão regidas pelo disposto no art. 24 do Código Civil Brasileiro.

Parágrafo único. Quaisquer alterações estatutárias na entidade mantenedora, devidamente averbadas pelo órgão competente, deverão ser comunicadas ao Ministério da Educação e do Desporto, para as devidas providências.

Art. 2º. As entidades mantenedoras de instituições de ensino superior, sem finalidade lucrativa, deverão;

I - elaborar e publicar, em cada exercício social, demonstrações financeiras certificadas por auditores independentes, com o parecer do conselho fiscal, ou órgão similar;

II - manter escrituração completa e regular de todos os livros fiscais, na forma da legislação pertinente, bem como de quaisquer outros atos ou operações que venham a modificar sua situação patrimonial, em livros revestidos de formalidades que assegurem a respectiva exatidão;

III - conservar em boa ordem, pelo prazo de cinco anos, contados da data de emissão, os documentos que comprovem a origem de suas receitas e a efetivação de suas despesas, bem como a realização de quaisquer outros atos ou operações que venham a modificar sua situação patrimonial;

IV - submeter-se, a qualquer tempo, à auditoria pelo Poder Público;

V - destinar seu patrimônio a outra instituição congênere ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades, promovendo, se necessário, a alteração estatutária correspondente;

VI - comprovar, sempre que solicitada:

- a) a aplicação dos seus excedentes financeiros para os fins da instituição de ensino superior mantida;
- b) a não-remuneração ou concessão de vantagens ou benefícios, por qualquer forma ou título, a seus instituidores, dirigentes, sócios, conselheiros ou equivalentes;
- c) a destinação, para as despesas com pessoal docente e técnico-administrativo, incluídos os encargos e benefícios sociais, de pelo menos 60% (sessenta por cento) da receita das mensalidades escolares proveniente da instituição de ensino superior mantida, deduzidas as reduções, os descontos ou bolsas de estudo concedidas e excetuando-se, ainda, os gastos com pessoal, encargos e benefícios sociais dos hospitais universitários.

Parágrafo único. A comprovação do disposto neste artigo é indispensável para fins de credenciamento e recredenciamento da instituição de ensino superior.

Art. 3º. As entidades mantenedoras de instituições privadas de ensino superior, comunitárias, confessionais e filantrópicas ou constituídas como fundações não poderão ter finalidade lucrativa e deverão adotar os preceitos do art. 14 do Código Tributário Nacional, do art. 55 da Lei nº 8.212, de 24 de julho de 1991, do art. 1º do Decreto nº 752, de 16 de fevereiro de 1993, e da Lei nº 9.429, de 27 de dezembro de 1996, além de atender ao disposto no artigo anterior.

Art. 4º. As entidades mantenedoras de instituições de ensino superior com finalidade lucrativa, ainda que de natureza civil, deverão:

- I - elaborar e publicar, em cada exercício social, demonstrações financeiras certificadas por auditores independentes, com o parecer do conselho fiscal, ou órgão equivalente;
- II - submeter-se, a qualquer tempo, à auditoria pelo Poder Público.

Art. 5º. As instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino, nos termos do art. 16 da Lei nº 9.394, de 1996, classificam-se, quanto à natureza jurídica, em:

- I - públicas, quando criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pela União;
- II - privadas, quando mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

Art. 6º. As instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino, criadas e mantidas pela iniciativa privada, classificam-se pelo regime jurídico a que se submetem as pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que as mantêm e administram.

Art. 7º. As instituições privadas de ensino classificadas como particulares, em sentido estrito, com finalidade lucrativa, ainda que de natureza civil, quando mantidas e administradas por pessoa física, ficam submetidas ao regime da legislação mercantil, quanto aos encargos fiscais, parafiscais e trabalhistas, como se

comerciais fossem, equiparados seus mantenedores e administradores ao comerciante em nome individual.

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.

Art. 9º. As universidades, na forma do disposto no art. 207 da Constituição Federal, caracterizam-se pela indissociabilidade das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, atendendo ainda ao disposto no art. 52 da Lei nº 9.394, de 1996.

Parágrafo único. A criação de universidades especializadas, admitidas na forma do parágrafo único do art. 52 da Lei nº 9.394, de 1996, dar-se-á mediante a comprovação da existência de atividades de ensino e pesquisa em áreas básicas, como nas aplicadas.

Art. 10. Para os fins do inciso III do art. 52 da Lei nº 9.394, de 1996, entende-se por regime de trabalho em tempo integral aquele com obrigação de prestar quarenta horas semanais de trabalho, na mesma instituição, nele reservado o tempo de pelo menos 20 horas semanais, destinado a estudos, trabalhos de extensão, planejamentos e avaliação.

Art. 11. A criação de cursos superiores de graduação ou a incorporação de cursos já existentes e em funcionamento, fora da sede, ou seja, em localidades distintas das definidas no ato de seu credenciamento, por universidades integrantes do Sistema Federal de Ensino, depende de autorização prévia do Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação nos termos de norma a ser expedida pelo ministro de Estado, a qual incluirá a comprovação da efetiva integração acadêmica e administrativa entre a nova unidade e a sede da universidade.

§ 1º. Os cursos criados ou incorporados na forma deste artigo constituirão novo campus e integrarão a universidade, devendo o conjunto assim formado observar o disposto no art. 52 da Lei nº 9.394, de 1996.

§ 2º. A transferência de instituição de ensino superior de uma para outra mantenedora deve ser convalidada pelo Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação.

Art. 12. São centros universitários as instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar, nos termos das normas estabelecidas pelo ministro de Estado da Educação e do Desporto para o seu credenciamento.

§ 1º. Fica estendida aos centros universitários credenciados autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior, assim como remanejar ou ampliar vagas nos cursos existentes.

§ 2º. Os centros universitários poderão usufruir de outras atribuições da autonomia universitária, além da que se refere o parágrafo anterior, devidamente definidas no ato de seu credenciamento, nos termos do § 2º do art. 54 da Lei nº 9.394, de 1996.

Art. 13. No exercício de sua função de supervisão do Sistema Federal de Ensino, o Ministério da Educação e do Desporto poderá determinar a intervenção, com designação de dirigente pro-tempore, nas instituições de ensino superior, em decorrência de irregularidades constatadas em inquérito administrativo devidamente concluído.

Art. 14. A autorização e o reconhecimento de cursos e respectivas habilitações e o credenciamento das instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino, organizadas sob quaisquer das formas previstas neste Decreto, serão concedidos por tempo limitado, e renovados periodicamente após processo regular de avaliação.

§ 1º. Identificadas eventuais deficiências ou irregularidades, quando da avaliação periódica dos cursos e das instituições de educação superior do Sistema Federal de Ensino, ou decorrentes de processo administrativo disciplinar concluído e esgotado o prazo para saneamento, haverá reavaliação que poderá resultar em suspensão temporária de atribuições de autonomia, em desativação de cursos e habilitações, em descredenciamento ou em intervenção na instituição, na forma do § 1º do art. 46 da Lei nº 9.394, de 1996.

§ 2º. Os procedimentos e as condições para a avaliação e reavaliação, para o credenciamento, descredenciamento e credenciamento das instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino serão estabelecidos em ato do ministro de Estado da Educação e do Desporto, atendidas as disposições do Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996.

§ 3º. Do ato de credenciamento ou credenciamento das instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino constará o respectivo prazo de validade, a localização da sede e, se for o caso, dos campi fora da sede.

Art. 15. Os procedimentos e as condições de avaliação para autorização e reconhecimento de cursos de graduação e suas respectivas habilitações, ministrados por instituições integrantes do Sistema Federal de Ensino, serão estabelecidos em ato do ministro de Estado da Educação e do Desporto.

§ 1º. Os cursos autorizados na forma do caput deste artigo deverão iniciar suas atividades acadêmicas no prazo de até 12 meses, a partir de sua autorização, findo o qual será automaticamente revogado o ato de autorização, ficando vedada, neste período, a transferência do curso autorizado para outra instituição ou entidade mantenedora.

§ 2º. Ficarão automaticamente revogados os atos de autorização de novos cursos concedidos até a data da publicação deste Decreto, que não forem instalados dentro do prazo de até 12 meses, contados a partir da mesma data, ficando vedada, neste período, a transferência do curso autorizado para outra instituição ou entidade mantenedora.

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.

§ 1º. Os pedidos de criação e implantação dos cursos a que se refere o caput deste artigo, por instituições de ensino superior credenciadas como universidade ou por aquelas que detenham a atribuição de autonomia prevista no § 1º do art. 12 deste Decreto, serão submetidos diretamente ao Conselho Nacional de Saúde, que deverá manifestar-se no prazo máximo de 120 dias.

§ 2º. As instituições de ensino superior não credenciadas como universidade ou que ainda não detenham as atribuições de autonomia universitária estendidas pelo Poder Público nos termos do § 2º do art. 54 da Lei nº 9.394, de 1996, e do § 1º do art. 12 deste Decreto, deverão submeter os pedidos de criação dos cursos, a que se refere o caput deste artigo, ao Ministério da Educação e do Desporto, que os encaminhará ao Conselho Nacional de Saúde para análise prévia, observando o prazo máximo de 120 dias para manifestação.

§ 3º. Sempre que houver manifestação desfavorável do Conselho Nacional de Saúde, ou inobservância do prazo estabelecido no § 1º deste artigo, os processos de criação e implantação dos cursos de que trata este artigo, apresentados por instituições credenciadas como universidade ou por aquelas que detenham as atribuições de autonomia previstas no § 1º do art. 12 deste Decreto, deverão ser encaminhados ao Conselho Nacional de Educação, ouvida a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto, que emitirá parecer conclusivo.

§ 4º. Será dispensada a análise do Conselho Nacional de Educação, no caso de manifestação favorável do Conselho Nacional de Saúde nos pedidos formulados por instituições credenciadas como universidades ou por aquelas que detenham as atribuições de autonomia previstas no § 1º do art. 12 deste Decreto.

§ 5º. O parecer do Conselho Nacional de Educação de que trata o § 3º deste artigo depende de homologação pelo ministro de Estado da Educação e do Desporto, para que surta seus efeitos legais.

§ 6º. A homologação do parecer do Conselho Nacional de Educação pelo ministro de Estado da Educação e do Desporto, de que trata o parágrafo anterior, favorável à criação e implantação dos cursos relacionados no caput deste artigo, dispensa a edição de decreto autorizativo, quando se tratar de pedidos formulados por instituições credenciadas como universidades ou por aquelas que detenham as atribuições de autonomia concedidas pelo Poder Público nos termos do art. 54 da

Lei nº 9.394, de 1996, e do § 1º do art. 12 deste Decreto, ficando, porém, os cursos criados sujeitos a reconhecimento a posteriori, nos termos da legislação pertinente.

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.

§ 1º. As instituições credenciadas como universidade e aquelas que detenham as atribuições de autonomia previstas no § 1º do art. 12 deste Decreto submeterão diretamente ao Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil os pedidos de criação e reconhecimento de cursos jurídicos.

§ 2º. No caso das demais instituições de ensino superior, os pedidos de criação e reconhecimento de cursos, a que se refere este artigo, deverão ser submetidos ao Ministério da Educação e do Desporto, que os encaminhará ao Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil.

§ 3º. O Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, após o recebimento dos pedidos de criação e reconhecimento de cursos jurídicos de instituições de ensino superior, manifestar-se-á, no prazo máximo de 120 dias, sobre a viabilidade ou não do pleito.

§ 4º. Será dispensada a análise do Conselho Nacional de Educação no caso de manifestação favorável do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil nos pedidos de criação de cursos jurídicos formalizados por instituições credenciadas como universidades, ou por aquelas que detenham as atribuições de autonomia previstas no § 1º do art. 12 deste Decreto.

§ 5º. Sempre que houver manifestação desfavorável do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, ou inobservância do prazo estabelecido no § 3º deste artigo, os pedidos de criação e implantação de cursos jurídicos apresentados por instituições credenciadas como universidade, ou por aquelas que detenham as atribuições de autonomia previstas no § 1º do art. 12 deste Decreto deverão ser submetidas ao Conselho Nacional de Educação, ouvida a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto, que deverá emitir parecer conclusivo.

§ 6º. O parecer do Conselho Nacional de Educação a que se refere o parágrafo anterior depende de homologação do ministro de Estado da Educação e do Desporto, para sua plena eficácia.

§ 7º. A homologação do parecer do Conselho Nacional de Educação, de que trata o § 5º deste artigo, pelo ministro de Estado da Educação e do Desporto, favorável à criação de cursos jurídicos, dispensa a edição de decreto presidencial autorizativo, quando se tratar de pedido formulado por instituições credenciadas como universidade ou por aquelas que detenham as atribuições de autonomia previstas no § 1º do art. 12 deste Decreto, ficando, porém, os cursos sujeitos a reconhecimento a posteriori, nos termos da legislação própria.

Art. 18. Anualmente, antes de cada período letivo, as instituições de ensino superior tornarão públicos seus critérios de seleção de alunos, nos termos do art. 44, inciso II, da Lei nº 9.394, de 1996, e de acordo com orientações do Conselho Nacional de Educação.

§ 1º. Na ocasião do anúncio previsto no caput deste artigo, as instituições de ensino superior também tornarão públicos:

- a) a qualificação do seu corpo docente em efetivo exercício nos cursos de graduação;
- b) a descrição dos recursos materiais à disposição dos alunos, tais como laboratórios, computadores, acessos às redes de informação e acervo das bibliotecas;
- c) o elenco dos cursos reconhecidos e dos cursos em processo de reconhecimento, assim como dos resultados das avaliações realizadas pelo Ministério da Educação e do Desporto;
- d) o valor dos encargos financeiros a serem assumidos pelos alunos e as normas de reajuste aplicáveis ao período letivo a que se refere o processo seletivo.

§ 2º. O não-cumprimento do disposto no parágrafo anterior acarretará inquérito administrativo, nos termos do art. 13 deste Decreto.

Art. 19. No prazo de um ano, contado da publicação da Lei nº 9.394, de 1996, as universidades apresentarão à Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto plano de cumprimento das disposições constantes do art. 52 da mencionada Lei, com vistas ao disposto no § 2º do seu art. 88.

Parágrafo único. Para fins de credenciamento, o Conselho Nacional de Educação fixará as normas de transição, até o oitavo ano.

Art. 20. Os processos de autorização de novos cursos de graduação e respectivas habilitações, bem como os de credenciamento de universidades protocolados no Ministério da Educação e do Desporto até 14 de abril de 1997, terão sua análise concluída nos termos das normas e legislação vigentes até aquela data.

Parágrafo único. As instituições que tiverem seus pedidos negados poderão reapresentá-los, sem carência de prazo, nos termos da nova sistemática definida neste Decreto e dos novos procedimentos regulamentados pelo Ministério da Educação e do Desporto.

Art. 21. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 22. Fica revogado o Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997.

6.3 PORTARIA N° 639, DE 13 DE MAIO DE 1997

Dispõe sobre o credenciamento de Centros Universitários, para o sistema federal de ensino superior.

O MINISTRO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, no uso de suas atribuições, considerando o disposto na Lei n° 9.131, de 24 de novembro de 1995, na Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e no Decreto n° 2.207, de 15 de abril 1997, e considerando ainda a necessidade de normatizar os procedimentos para o credenciamento de Centros Universitários resolve:

Art. 1°. Os Centros Universitários, na forma do disposto no art. 6° do Decreto n° 2.207, de 15 de abril de 1997, serão criados pela transformação de faculdades integradas, faculdades, institutos superiores, escolas superiores ou universidades, já credenciadas e em funcionamento, que demonstrem excelência no campo do ensino.

Parágrafo único. Serão admitidos Centros Universitários especializados numa área de conhecimento ou de formação profissional.

Art. 2°. A instituição de ensino superior interessada em credenciar-se como centro universitário deverá apresentar solicitação ao Ministério da Educação e do Desporto, a qual deverá ser protocolada no Protocolo Geral do MEC ou da Delegacia do Ministério na unidade da federação respectiva.

Parágrafo único. As instituições de ensino superior poderão, em qualquer época, a partir do dia 01 de julho de 1997, apresentar as solicitações de credenciamento de que trata esta Portaria.

Art. 3°. A comprovação da excelência do ensino, exigida para o credenciamento como centro universitário, será feita através da análise dos seguintes critérios:

I- capacidade financeira, administrativa e de infra-estrutura da instituição;

II- qualificação acadêmica e experiência profissional do corpo docente;

III- condições de trabalho do corpo docente;

IV- resultados obtidos no exame nacional de cursos e em outras formas de avaliação da qualidade do ensino.

V- atividades de iniciação científica e de prática profissional para os alunos.

Art. 4°. A solicitação para o credenciamento como centro universitário, deverá ter acompanhada do projeto, contendo, pelo menos, as seguintes informações.

I- denominação, condição jurídica, situação fiscal e parafiscal e objetivos institucionais;

II- breve histórico da instituição;

III- localização da sede;

IV- estatuto da instituição;

V- definição de seu modelo de gestão institucional, incluindo organograma funcional, descrição das funções e formas de acesso a cada cargo, esclarecendo suas atribuições acadêmicas e administrativas, definição de mandato, qualificação mínima exigida e formas de acesso para os cargos diretivos ou de coordenação, bem como a composição e atribuições dos órgãos colegiados acadêmicos;

VI- elenco dos cursos de graduação reconhecidos e em fase de reconhecimento, com indicação do número de vagas, número de candidatos por vaga e por curso no último vestibular, número de alunos matriculados por curso, por período (noturno ou diurno) e por turma,

VII- descrição das instalações físicas, equipamentos, laboratórios, biblioteca com acervo de periódicos e livros por área de conhecimento e outros materiais de apoio ao ensino e às atividades de extensão, especialmente equipamento de informática a acesso a redes de informação;

VIII- descrição do corpo docente, incluindo número, qualificação acadêmica, discriminando a titulação obtida e a instituição concedente, experiência profissional. inclusive a não docente, e regime de trabalho;

IX- plano de carreira docente;

X- principais atividades de extensão desenvolvida nos últimos dois anos;

XI- experiência acumulada em cursos de pós-graduação *latu sensu*;

XII- indicação de atividades extra-curriculares e de prática profissional oferecida aos alunos.

Art. 5º. O projeto de que trata o artigo anterior desta Portaria, deverá ser acompanhado de um plano de desenvolvimento institucional, contemplando, pelo menos, os seguintes itens:

I- objetivos da instituição;

II- projeto de qualificação e formação continuada do corpo docente;

III- formas de fomento para a melhoria permanente da qualidade do ensino de graduado das atividades de extensão;

IV- política de atualização e renovação permanente do acervo bibliográfico e de redes de informação;

V- plano de expansão do ensino de graduação e definição do perfil dos profissionais que pretende formar;

VI- projeto de expansão e melhoria da infra-estrutura;

Parágrafo único: o projeto institucional referido no caput deste artigo será integralmente considerado nos futuros processos de avaliação e credenciamento da instituição como centro universitário.

Art. 6º As informações prestadas pela proponente serão complementadas pela SESu/MEC, com informações adicionais que poderão incluir as prestadas por outros órgãos do MEC.

Art. 7º. A SESu/MEC, completado o conjunto de informações, constituirá uma comissão de credenciamento, especialmente designado para avaliar a documentação apresentada e avaliar in loco, as condições de financiamento as potencialidades da instituição

Parágrafo único, A comissão poderá solicitar informações adicionais inclusive por meio da realização de entrevistas ou aplicação de questionários a alunos e docentes.

Art. 81. A comissão de credenciamento, uma vez concluída a análise da solicitação, elaborará relatório detalhado no qual recomendará ou não o credenciamento da instituição como centro

Parágrafo único. Do relatório citado no caput deste artigo, constará a definição da localização da sede da instituição

Art. 9º. O relatório da comissão, acompanhado da documentação pertinente, integrará o relatório da SESu/MEC que será encaminhado à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação para deliberação.

Art. 10. O parecer do Conselho Nacional de Educação de que trata o artigo anterior será encaminhado ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto para homologação.

§ 1º Em havendo homologação, pelo Ministro, de parecer favorável, o credenciamento se fará por ato do Poder Executivo, que deverá explicitar o local da sede da instituição.

§ 2º Em caso de homologação de parecer desfavorável, a instituição interessada só poderá solicitar novo credenciamento após o prazo de dois anos, a contar da data da publicação da homologação do parecer no Diário Oficial da União.

Art. 11. Os Centros Universitários poderão exercer, em sua sede, a autonomia para criar, organizar e extinguir cursos e programas de educação superior, conforme o disposto no Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997,

Art. 12. As instituições que obtiverem credenciamento como Centros Universitários serão avaliadas, para fins de credenciamento, após cinco anos,

Art. 13 . Será suspensa a tramitação de solicitado de credenciamento de que trata esta Portaria quando a proponente ou sua mantenedora estiver submetidas a sindicância ou inquérito administrativo.

Art. 14. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

PAULO RENATO SOUZA

6.4 PORTARIA Nº 2.041, DE 22 DE OUTUBRO DE 1997

(DOU, 23 de outubro de 1997 - Seção 1 - Página 23932)

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, no uso de suas atribuições, considerando o disposto na Lei nº 9131, de 24 de novembro de 1995, na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e no Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997, e ainda na Portaria de 639, de 13 de maio de 1997, e, considerando a necessidade de definir critérios adicionais, aos já estabelecidos na legislação vigente, de organização institucional para Centros Universitários, resolve:

Art. 1º Os Centros Universitários são instituições que se caracterizam:

I - quanto à origem, pela transformação de faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou universidades, já credenciados e em funcionamento;

II - quanto à abrangência, por organização pluricurricular em uma ou mais áreas de conhecimento ou de formação profissional, nos níveis de graduação, extensão, especialização;

III - quanto à função, pela excelência do ensino ministrado, pelas modalidades de aperfeiçoamento permanente do ensino de graduação, pela qualificação constante de seu corpo docente, pela oferta de cursos de graduação, extensão, especialização e seqüenciais, e pelas atividades integradas de pesquisa discente.

Art. 2º Deverão ser fixados nos estatutos dos centros universitários a localização de sua sede e de suas unidades de ensino fora da sede, quando houver, como também a denominação do cargo de dirigente máximo da instituição.

Parágrafo único. As unidades de ensino fora da sede serão admitidas no ato do credenciamento da instituição como Centro Universitário, e não gozarão de autonomia para abertura de novos cursos.

Art. 3º Na análise dos processos de credenciamento e credenciamento de centros universitários, a Secretaria de Educação Superior irá considerar todas as informações disponíveis acerca do desempenho da instituição em processos de avaliação de seus cursos de graduação e pós-graduação, nos termos do Decreto nº 2026, de 10 de outubro de 1996.

Parágrafo único. As informações de que trata o caput deste artigo deverão indicar, considerado o conjunto dos indicadores resultantes dos processos de avaliação, se a instituição situa-se acima da média de qualidade de ensino oferecido pelas instituições de ensino superior do país.

Art. 4º Os Centros Universitários credenciados até 31 de dezembro de 1998 deverão submeter-se a processo de credenciamento num período máximo de três anos, após a data de seu credenciamento.

Art. 5º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogada as disposições em contrário.

PAULO RENATO DE SOUZA

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABMES. *A construção do projeto dos Centros Universitários: esboço de um quadro de referência*. Estudos/ABMES, Brasília, Ano 15, n.20, p.33-38, ago 1997.

ASSIS, Jesus de Paula. "Autores". Folha de São Paulo, São Paulo, 2 novembro 1997. Caderno 3, p.5.

ASSMANN, Hugo. *Metáforas novas para reencantar a Educação*. Piracicaba: Unimep, 1996.

BECKER, Gary. *Educação*. Exame, set 1997.

BORNHOLDT, Werner. *Orquestrando Empresas Vencedoras*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

BRASIL, CONGRESSO NACIONAL. *Projeto de lei, de iniciativa do MEC, institui o plano nacional de educação*. Brasília, 12 de fevereiro de 1998.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução CES n. 2, de 7 de abril de 1998, DOU seção I - p. 32, de 15 de abril de 1998.

BRASIL, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, MEC. Decreto n. 2.306, de 19 de agosto de 1997, DOU n.159 - seção 1 Página 17991- 20 de agosto de 1997.

BRASIL, MEC. Decreto n. 2026, de 10 de outubro de 1996, DOU n. xx - seção 1 - página 20545 - 11 de outubro de 1996.

BRASIL, MEC. *Plano nacional de educação (versão preliminar para discussão interna)*. Brasília, 1997.

BRASIL, MEC. Portaria n. 2.040 de 22 de outubro de 1997, DOU n. xx seção 1 - página 23932- de 23 de outubro de 1997.

BRASIL, MEC. Portaria n. 639, de 13 de maio de 1997, DOU n. 91 - seção 1 - Página 10009 - 15 de maio de 1997.

BUARQUE, Cristovam. *A aventura da universidade*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1994.

CARDILLO, Pedro; SCHTRUK, Carla Aranha. *Sucesso rima com faculdade de 1ª linha*. Folha de São Paulo, São Paulo, 9 novembro 1997. Caderno 6, p.9.

CASTRO, C. M. *Uma herética separação entre ensino e pesquisa*. Veja, n. 22, p. 142, junho, 1997.

CENTRO DE INTEGRAÇÃO EMPRESA - ESCOLA (CIEE). *Os desafios da educação brasileira no século XXI*. São Paulo: CIEE, 1998.

CONSTITUIÇÃO da República Federativa do Brasil. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1988.

CUNHA, Luiz. *O público e o privado no ensino superior brasileiro: fronteira em movimento*. Obtido via internet, www.ilea.ufrgs.br/cict/cipedes/cunha, 1998.

DAVIDOW, William H.; MALONE, Michael S. *A corporação virtual*. São Paulo : Pioneira, 1993.

DEMO, Pedro. *Conhecimento Moderno*. Petrópolis, RJ : Vozes, 1997a.

_____. *A nova LDB: ranços e avanços*. Campinas SP: Papirus, 1997b.

_____. *Educar pela pesquisa*. Campinas, S.P: Autores Associados, 1996.

_____. *Metodologia Científica*. São Paulo : Atlas, 1985.

DRUCKER, Peter F. *Administração*. São Paulo : Pioneira, 1975.

_____. *O líder do futuro*. São Paulo : Futura, 1996.

DUARTE, Sérgio. *Dicionário brasileiro de educação*. Rio de Janeiro: Antares, 1986.

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. São Paulo : Perspectiva, 1977.

FERNANDES, Florestan. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?*. São Paulo: Alfa Omega, 1975.

FINGER, Almeri Paulo. *A estruturação e a gestão dos cursos de graduação como projetos: uma nova maneira de fazer a qualidade na IES*. Curitiba: não publicado, 1998.

FINGER, Almeri Paulo; MOREIRA, Elmer Cisneros. *Evaluación Académica en Instituciones Universitarias de América Latina*. Cordoba : Dirección General de Publicaciones de la Universidad Nacional de Cordoba [197-].

FRANCO, Édson. *O Decreto Nº 2207/97 e a medida provisória Nº 1477-39/97: a inconstitucionalidade continua*. Estudos/ABMES, Brasília: Ano 15, n.20, p.23-24, ago 1997.

GAARDNER, Jostein. *O Mundo de Sofia*. São Paulo : Companhia das Letras, 1995.

GARDNER, Howard. *Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre, RS : Artes Médicas, 1995.

GLEISER, Marcelo. *A força da ciência está na sua universalidade*. Folha de São Paulo, São Paulo, 2 novembro 1997. Caderno 3.

HOBBSAWM, E. *Era dos extremos: o breve século XX (1914 - 1991)*. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.

HOLANDA, A.B. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

- JOHANN, Jorge Renato, (coord.). *Introdução ao método científico*, conteúdo e forma do conhecimento. Canoas, R.G.S, Ulbra, 1997.
- LATOUR, Bruno. *As variedades do "científico"*. Folha de São Paulo, São Paulo, 2 novembro 1997. Caderno 3, p.5.
- LOPES, José Loureiro. *Aspectos Administrativos, pedagógicos e legais dos Centros Universitários*: subsídios para reflexão. Estudos/ABMES, Brasília, Ano 15, n.20, p.19-22, ago 1997.
- MASSI, Cosme D. B. *Centro Universitário: há lugar para a pesquisa ?* Estudos/ABMES, Brasília: Ano 15, n.20, p.29-32, ago 1997.
- MEGGINSON, Leon C.; MOSLEY, Donald C.; PIETRI, Paul H. *Administração - Conceitos e Aplicações*. São Paulo : Harbra, 1986.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO - MEC. *Avaliação em instituições de ensino superior*. Brasília, 1996.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO -MEC. *Roteiro para avaliação de credenciamento de Centros Universitários*. Brasília, 1998.
- MOLES, Abraham. *As Ciências do Impreciso*. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1995.
- MORIN, Edgar. *Ciência com Consciência*. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 1996.
- MOURA, Alexandrina Sobreira de. *Direito de habitação às classes de baixa renda*. Ciência & Trópicos, Recife, v.11, n.1, p.71-78, jan/jun 1983.
- NADLER, David A.; GERTEIN, Marc S.; SHAW Robert B. *Arquitetura Organizacional*. Rio de Janeiro : Campus, 1994.
- OLIVEIRA, J. B. A. *Os desafios da expansão do ensino superior*. Estudos/ABMES, Brasília: Ano 15 n. 18, fev. 1997.

PESSIS-PASTERNAK, Guitta. *Do Caos à Inteligência Artificial*. São Paulo : Ed. da Universidade Estadual Paulista, 1993.

PNUD/IPEA. *Desenvolvimento Humano no Brasil*. Brasília, DF : PNUD, 1996.

RAYS, Oswaldo. (org.) *Leituras para repensar a prática educativa*, Porto Alegre, Sagra, 1990.

REVISTA DO CONS. REITORES UNIV. BRASILEIRAS. *Educação Brasileira*. Brasília : CRUB, 1993.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: LDB trajetória limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. *Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por outra política educacional*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

_____. *Ensino publico e algumas falas sobre universidade*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

_____. *Pedagogia histórico - crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SCHWARTZMAM, Jaques. *A construção do projeto de Centros Universitários: há lugar para a autonomia e a pesquisa ?* Estudos/ABMES, Brasília, Ano 15, n.20, p.25-28, ago 1997.

SILVA, Eurides Brito da. *Centros Universitários: Aspectos legais, pedagógicos e administrativos*. Estudos/ABMES, Brasília, Ano 15, n.20, p.09-18, ago 1997.

TAVARES, Mauro Calista. *Planejamento Estratégico*. São Paulo : Harbra, 1991.

TRAMONTIN, Raulino; MONTEIRO, Carlos. *Construindo o projeto institucional de um centro universitário*. Brasília, não publicado, 1998.

VASCONCELLOS, Eduardo; HEMSLEY, James. *Estrutura das Organizações*. São Paulo : Pioneira, 1997.

VROEIENSTJN. A. J. *Manual de avaliação externa da qualidade de ensino superior*. Tradução de Maria Beatriz Ribeiro de Oliveira Gonçalves. Estudos e Debates, Brasília, Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, n. 18, jul. 1996.