

ROSY MARY SOARES TREVISAN

**MUDANÇA E GESTÃO EM IES:
A PARTICIPAÇÃO DOCENTE E DISCENTE NAS DEFINIÇÕES ESTRATÉGICAS
ESTUDO DE CASO**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO
PUCPR**

CURITIBA

1999

ROSI MARY SOARES TREVISAN

**MUDANÇA E GESTÃO EM IES:
A PARTICIPAÇÃO DOCENTE E DISCENTE NAS DEFINIÇÕES ESTRATÉGICAS
ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada à Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito à Banca Examinadora para obtenção do título de Mestre em Educação, Área de Concentração – Gestão de Instituições de Ensino, sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Rejane Medeiros Cervi.

CURITIBA

1999



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

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO, DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ.

Exame de Dissertação n.º 158

Aos vinte e quatro dias do mês de maio de um mil novecentos e noventa e nove, realizou-se a sessão pública de defesa de dissertação "**MUDANÇA E GESTÃO EM IES: A PARTICIPAÇÃO DOCENTE E DISCENTE NAS DEFINIÇÕES ESTRATÉGICAS - ESTUDO DE CASO**", apresentada por **Rosi Mary Soares Trevisan**, ano de ingresso 1995, para obtenção do título de Mestre. A Banca Examinadora foi composta pelos seguintes professores:

MEMBROS DA BANCA	ASSINATURA
Prof. ^a Dr. ^a Rejane de Medeiros Cervi	<i>Rejane de Medeiros Cervi</i>
Prof. ^a Dr. ^a Onilza Borges Martins	<i>Onilza Borges Martins</i>
Prof. ^a Dr. ^a Zelia Milléo Pavão	<i>Zelia Milléo Pavão</i>

De acordo com as normas regimentais a Banca Examinadora deliberou sobre os conceitos a serem atribuídos e que foram os seguintes:

Prof. ^a Dr. ^a Rejane de Medeiros Cervi	Conceito <u>A</u>
Prof. ^a Dr. ^a Onilza Borges Martins	Conceito <u>A</u>
Prof. ^a Dr. ^a Zelia Milléo Pavão	Conceito <u>A</u>
	Conceito Final <u>A</u>

Observações da Banca Examinadora:

Recomenda a publicação do estudo

M. Amélia Sabbag Zainko
Prof.^a Dr.^a Maria Amélia Sabbag Zainko
Diretora da Área de Educação
Coordenadora do Curso de Mestrado em Educação

"A única coisa permanente é a mudança"

Heráclito - 500 a.C.

"O verdadeiro ato de descobrir não consiste em
achar terras novas, mas vê-las com outros olhos"

Marcel Proust

Dedico esta dissertação a minha inestimável amiga Onilza Borges Martins, a quem devo grande parte de minha vida profissional e principalmente por ter colocado à minha disposição toda sua sabedoria e, ter me ensinado o caminho da vida. Obrigada por mais esta conquista.

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos especiais e afetuosos:

- À Professora Dra. Rejane Medeiros Cervi que me orientou com dedicação, contribuindo de forma intelectual para a realização deste estudo.
- Ao Professor Vicente Keller, por disponibilizar seu conhecimento e generosidade, apoiando e incentivando a busca constante dos meus objetivos.
- À Coordenação do Mestrado em Educação da PUC/PR, por sua compreensão e solidariedade nos momentos difíceis pelos quais passei, possibilitando a conclusão deste estudo.
- Ao Corpo Diretivo da FAE, pela autorização para a realização do estudo, ao Corpo Docente e ao Corpo Discente pela pronta disponibilidade para responder aos questionários.

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS.....	vii
LISTA DE GRÁFICOS.....	viii
RESUMO.....	xi
ABSTRACT.....	xii
CAPÍTULO I.....	1
1 INTRODUÇÃO.....	1
1.1 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO.....	1
1.2 DELIMITAÇÃO PROBLEMÁTICA.....	4
1.2.1 Ângulos da Participação.....	6
1.2.2 Confronto das Percepções.....	7
1.2.3 Grau de Participação.....	7
1.2.4 Interpretação Formal da Ocorrência/Não Ocorrência de Participação.....	7
1.3 OBJETIVO DO ESTUDO.....	7
1.4 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO.....	8
1.5 LIMITAÇÕES DO ESTUDO.....	8
1.6 DEFINIÇÃO DE TERMOS.....	9
1.6.1 Gestão Estratégica.....	9
1.6.2 Administração Participativa.....	10
CAPÍTULO II.....	11
2.1 ENQUADRAMENTO CONCEITUAL.....	11
2.1.1 O discurso da participação.....	11
2.1.1.1. O discurso político.....	11
2.1.1.2 O discurso da Teoria da Administração.....	16
2.1.1.3 Discurso educacional.....	28
2.1.1.4 Administração participativa na organização educacional.....	31
2.1.2 A Especificidade da Questão da Participação na Gestão e o Perfil de Auto-determinação Estratégica de uma IES no Contexto da Reforma Educacional 9394/96.....	37

2.1.3 Âmbito e Níveis Decisórios: Descritores de Participação	44
2.1.3.1 Os âmbitos de definição selecionados incluem	45
2.1.3.2 Níveis de participação	49
2.2 A PESQUISA.....	51
2.2.1 Contexto Pesquisado	51
2.2.2 Coleta de Dados.....	58
2.2.2.1 População pesquisada	58
2.2.2.2 Procedimento realizado	58
2.2.2.3 Instrumento utilizado	59
2.2.3 Tratamento e Análise dos Dados Coletados – Direção e Docentes.....	61
2.2.3.1 Níveis de Participação X Campos de Definição	62
2.2.3.2 Âmbitos de Participação na Administração Institucional	74
2.2.3.3 Fatores de Não Participação, Falta de Conhecimento e Falta de Identificação em Relação à Missão Institucional, Visão de Futuro, Definições Estratégicas e Concepção e Desenvolvimento Curricular	79
2.2.3.4 Estratégias de Tratamento do Conflito	85
2.2.3.5 Postura Institucional Frente a Posicionamentos Críticos.....	86
2.2.3.6 Percepção dos Estudantes.....	87
2.2.3.6.1 Níveis de participação X Campos de definição	88
2.2.3.6.2 Âmbitos de participação na administração institucional	96
2.2.3.6.3 Fatores da não participação, falta de conhecimento e falta de identificação em relação a missão institucional, visão de futuro, definições estratégicas e concepção e desenvolvimento curricular	98
2.2.3.6.4 Estratégia de tratamento de conflitos	100
2.2.3.6.5 Postura institucional frente a posicionamentos críticos	101
CAPÍTULO III	102
3 REFLEXÃO FINAL	102
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	106

LISTA DE QUADROS

1 – ÂNGULOS DE PARTICIPAÇÃO ORGANIZACIONAL	6
2 – BASES SOCIAIS DA PARTICIPAÇÃO	18
3 – VANTAGENS E DESVANTAGENS DA NEGOCIAÇÃO	22
4 – SITUAÇÕES MAIS CONSULTADAS NA ÓTICA DOS DIRETIVOS	74
5 – SITUAÇÕES MENOS CONSULTADAS NA ÓTICA DIRETIVA	74
6 – SITUAÇÕES MAIS CONSULTADAS NA ÓTICA DOCENTE.....	75
7 – SITUAÇÕES MENOS CONSULTADAS NA ÓTICA DOCENTE	75
8 – FATORES DE NÃO PARTICIPAÇÃO DOCENTE NA GESTÃO INSTITUCIONAL COM MAIOR INCIDÊNCIA NA ÓTICA DOS DIRETORES.....	80
9 – FATORES DE NÃO PARTICIPAÇÃO DOCENTE NA GESTÃO INSTITUCIONAL COM MENOR INCIDÊNCIA, NA ÓTICA DOS DIRETORES..	80
10 – FATORES DE NÃO PARTICIPAÇÃO DOCENTE NA GESTÃO INSTITUCIONAL COM MAIOR INCIDÊNCIA, NA ÓTICA DOS PROFESSORES.....	81
11 – FATORES DE NÃO PARTICIPAÇÃO DOCENTE NA GESTÃO INSTITUCIONAL COM MENOR INCIDÊNCIA, NA ÓTICA DOS PROFESSORES.....	81
12 – SITUAÇÕES MAIS CONSULTADAS NA ÓTICA DISCENTE	96
13 – SITUAÇÕES MENOS CONSULTADAS NA ÓTICA DISCENTE.....	97
14 – FATORES DE NÃO PARTICIPAÇÃO DISCENTE NA ADMINISTRAÇÃO INSTITUCIONAL, COM MAIOR INCIDÊNCIA.....	98
15 – FATORES DE NÃO PARTICIPAÇÃO DISCENTE NA ADMINISTRAÇÃO INSTITUCIONAL, COM MENOR INCIDÊNCIA	99

LISTA DE GRÁFICOS

1 – CONHECIMENTO DOS DOCENTES ACERCADA MISSÃO INSTITUCIONAL, SEGUNDO A VISÃO DOS DOCENTES E DIRETORES DA FAE – EM PERCENTUAL.....	62
2 – IDENTIFICAÇÃO DOS PROFESSORES COM A MISSÃO INSTITUCIONAL, SEGUNDO A VISÃO DOS DOCENTES E DIRETORES DA FAE – EM PERCENTUAL.....	63
3 – PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NA FORMULAÇÃO DA VISÃO DE FUTURO DA INSTITUIÇÃO, SEGUNDO A ÓTICA DOS DOCENTES E DIRETORES DA FAE – EM PERCENTUAL.....	64
4 – CONHECIMENTO DOS PROFESSORES DA VISÃO DE FUTURO DA INSTITUIÇÃO, SEGUNDO A ÓTICA DOS DOCENTES E DIRETORES DA FAE – EM PERCENTUAL.....	65
5 – IDENTIFICAÇÃO DOS PROFESSORES COM A VISÃO DE FUTURO DA INSTITUIÇÃO, SEGUNDO A ÓTICA DOS DOCENTES E DIRETORES DA FAE – EM PERCENTUAL.....	66
6 – PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NA FORMULAÇÃO DAS OPÇÕES ESTRATÉGICAS, SEGUNDO A VISÃO DOS DOCENTES E DIRETORES DA FAE – EM PERCENTUAL.....	67
7 – CONHECIMENTO DOS PROFESSORES DAS OPÇÕES ESTRATÉGICAS DA INSTITUIÇÃO, SEGUNDO A VISÃO DOS DOCENTES E DIRETORES DA FAE – EM PERCENTUAL.....	68
8 – IDENTIFICAÇÃO DOS PROFESSORES COM AS OPÇÕES ESTRATÉGICAS DA INSTITUIÇÃO, SEGUNDO A VISÃO DOS DOCENTES E DIRETORES DA FAE – EM PERCENTUAL.....	69
9 – COMPROMETIMENTO DOS PROFESSORES COM AS OPÇÕES ESTRATÉGICAS DA INSTITUIÇÃO, SEGUNDO A VISÃO DOS DOCENTES E DIRETORES DA FAE – EM PERCENTUAL	70

10 – PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NA CONCEPÇÃO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR, SEGUNDO A VISÃO DOS DOCENTES E DIRETORES DA FAE – EM PERCENTUAL.....	71
11 – IDENTIFICAÇÃO DOS PROFESSORES COM A LINHA CURRICULAR ADOTADA PELA INSTITUIÇÃO, SEGUNDO A VISÃO DOS DOCENTES E DIRETORES DA FAE – EM PERCENTUAL.....	72
12 – COMPROMETIMENTO DOS PROFESSORES COM O APERFEIÇOAMENTO CURRICULAR, SEGUNDO A VISÃO DOS DOCENTES E DIRETORES DA FAE – EM PERCENTUAL.....	73
13 – ÂMBITO DE PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NA ADMINISTRAÇÃO INSTITUCIONAL, SEGUNDO A VISÃO DOS DOCENTES E DIRETORES DA FAE – EM PERCENTUAL.....	76
14 – FATORES RESPONSÁVEIS PELA AUSÊNCIA DE PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO INSTITUCIONAL SEGUNDO A VISÃO DOS DIRETORES E DOCENTES – EM PERCENTUAL.....	79
15 – ESTRATÉGIAS USADAS NO TRATAMENTO DOS CONFLITOS, NA VISÃO DOS DOCENTES E DIRETORES DA FAE – EM PERCENTUAL.....	85
16 – POSTURA DA FAE FRENTE À POSICIONAMENTOS CRÍTICOS NA ÓTICA DO DOCENTE E DA DIREÇÃO – EM PERCENTUAL.....	86
17 – CONHECIMENTO DA MISSÃO INSTITUCIONAL, SEGUNDO A VISÃO DOS ESTUDANTES DA FAE – EM PERCENTUAL.....	88
18 – IDENTIFICAÇÃO COM A MISSÃO INSTITUCIONAL, SEGUNDO A VISÃO DOS ESTUDANTES DA FAE – EM PERCENTUAL.....	88
19 – CONHECIMENTO DA VISÃO DE FUTURO INSTITUCIONAL, NA ÓTICA DOS ESTUDANTES DA FAE – EM PERCENTUAL.....	89
20 – IDENTIFICAÇÃO COM A VISÃO DE FUTURO INSTITUCIONAL, NA ÓTICA DOS ESTUDANTES DA FAE – EM PERCENTUAL.....	90
21 – CONHECIMENTO DAS OPÇÕES ESTRATÉGICAS DA INSTITUIÇÃO, SEGUNDO A VISÃO DOS ESTUDANTES DA FAE – EM PERCENTUAL.....	91
22 – IDENTIFICAÇÃO COM AS OPÇÕES ESTRATÉGICAS DA INSTITUIÇÃO, SEGUNDO A VISÃO DOS ESTUDANTES DA FAE – EM PERCENTUAL.....	91

23 – COMPROMETIMENTO COM AS OPÇÕES ESTRATÉGICAS DA INSTITUIÇÃO, SEGUNDO A VISÃO DOS ESTUDANTES DA FAE – EM PERCENTUAL.....	92
24 – PARTICIPAÇÃO NA CONCEPÇÃO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR, SEGUNDO A VISÃO DO ESTUDANTE DA FAE – EM PERCENTUAL	93
25 – IDENTIFICAÇÃO COM OS CONTEÚDOS CURRICULARES, SEGUNDO A VISÃO DOS ESTUDANTES DA FAE – EM PERCENTUAL	94
26 – COMPROMETIMENTO COM O APRENDIZADO DOS CONTEÚDOS, NA VISÃO DOS ESTUDANTES DA FAE – EM PERCENTUAL.....	95
27 – ÂMBITOS DE PARTICIPAÇÃO NA ADMINISTRAÇÃO INSTITUCIONAL, SEGUNDO A VISÃO DOS ESTUDANTES DA FAE – EM PERCENTUAL	96
28 – FATORES RESPONSÁVEIS PELA AUSÊNCIA DE PARTICIPAÇÃO NA ADMINISTRAÇÃO INSTITUCIONAL, SEGUNDO A VISÃO DOS ESTUDANTES DA FAE – EM PERCENTUAL.....	98
29 – ESTRATÉGIAS USADAS NO TRATAMENTO DE CONFLITOS ENTRE DOCENTES E ESTUDANTES, SEGUNDO A VISÃO DOS ESTUDANTES DA FAE – EM PERCENTUAL.....	100
30 – POSTURA DA FAE FRENTE À POSICIONAMENTOS CRÍTICOS, SEGUNDO A VISÃO DOS ESTUDANTES DA FAE – EM PERCENTUAL	101

RESUMO

O presente estudo, de caráter analítico-descritivo, centra-se sobre a questão da gestão participativa no contexto das instituições de ensino superior, partindo do entendimento de que as exigências contemporâneas apresentam desafios novos que impelem as organizações educacionais a aperfeiçoarem os seus esquemas de relações sociais internas. Com base em um desdobramento conceitual que privilegia o campo das decisões institucionais estratégicas, pesquisa uma realidade específica – IES particular de pequeno porte – objetivando, principalmente: (a) identificar situações e graus em que ocorre gestão participativa, assim como qualificar fatores interferentes; (b) proceder à leitura das concordâncias e contradições na percepção do corpo docente, discente e diretivos. A estrutura desta dissertação reúne: (a) um enquadramento conceitual que revê o discurso da participação em sua conotação política, administrativa e educacional; (b) uma análise sobre a especificidade da questão da participação na gestão, face ao perfil de autodeterminação estratégica de uma IES no quadro da Reforma educacional gerada pela lei nº 9394/96; (c) uma construção de destrutores de participação na perspectiva da gestão estratégica; (d) a configuração do contexto pesquisado; (e) a sistematização e a análise respectiva dos dados coletados. O conhecimento obtido sobre a realidade estudada dá margem a questionamentos teóricos complementares que constituem a conclusão do trabalho.

ABSTRACT

The present study, of analytical-descriptive character, relates to the question of the **participation management** at superior school institutions, starting from the comprehension that the contemporary needs show new challenges that, on their way, force the educational institutions to improve their social relation internal models. Based upon a division concept that privileges the institutional strategic decisions, the work searches for a specific reality – particular and small sized IES - mainly aiming: (a) to identify degrees and situations where participation management occurs, as well as interfering factors, and (b) to notice the conformities and contradictions that are perceived by the teachers, students and administrators. This dissertation is composed of: (a) a conceptual fitting that reviews the participation discourse in its political, administrative and educational connotation; (b) an analysis about the specificity of the participation question in management facing the strategic self-determination profile of an IES ruled by the educational reformation created by Law # 9394/96; (c) a construction of participation descriptors in the strategic management view; (d) a configuration of the researched context; (d) the systematization and posterior analysis of the collected data. The resulting knowledge about the studied reality asks for complementary theoretical questionings that conclude this work.

CAPÍTULO I

1 INTRODUÇÃO

1.1 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

Por quê trabalhar a gestão participativa nas Instituições de Ensino Superior no Brasil de hoje?

A importância do tema da gestão participativa é decorrente do momento que vivemos. O desafio das mudanças constantes em todos os sentidos e setores da sociedade contemporânea tem suscitado a revisão do modelo de tomada de decisões nas organizações de um modo geral.

Por outro lado, as transformações econômicas, sociais, políticas e culturais, na sociedade, têm provocado repercussões importantes no sistema educacional. Desta forma, a gestão participativa tornou-se um assunto constante na literatura específica da administração educacional e nos discursos oficiais que ratificam a exigência da democratização na educação.

A farta literatura desenvolvida sobre este tema evidencia as mudanças no campo teórico de onde convergem, muitas idéias novas e até contraditórias. No contexto prático, as experiências não são suficientemente conclusivas, carecendo de maiores pesquisas para a sua avaliação.

É inegável que, mesmo de forma pouco organizada, a sociedade tem buscado mudanças que conduzam a melhores condições de vida, igualdade entre os homens, enfim, um mundo menos violento e mais justo.

Nas organizações empresariais vêm ocorrendo alterações profundas no sistema de produção e na organização do trabalho com conseqüências nas relações sociais dentro do próprio ambiente. Entretanto, na escola, suposta instituição de

vanguarda, as inovações verificadas, apesar de significativas, não têm ocorrido na quantidade e velocidade necessárias.

Na sua história evolutiva a escola passou da ditadura intelectual para uma fase pseudo-democrática, onde a participação da comunidade se reduziu a questões secundárias.

Posteriormente, tornou-se participativa por decreto, com uma aparente autonomia relativa. Desde então, vem lutando por um novo momento, em que possa partilhar das decisões essenciais e básicas do processo educativo, com autonomia para definir, acompanhar e avaliar o seu próprio trabalho.

Neste contexto, as Instituições de Ensino Superior – IES – se deparam com o grande desafio de rapidamente encontrar novos caminhos, reordenar processos, de repensar-se, de forma a responder às demandas de maneira competente, para garantir, como mínimo, a sua sobrevivência.

Neste momento de turbulência, as instituições se deparam com a difícil tarefa de encontrar modelos que as ajude a superar as novas exigências ambientais. E, diante da pluralidade de possibilidades, a base para as suas decisões se assenta na imagem que a instituição tem de si, a visão de futuro e a sua forma de gestão.

O cenário projetado para o presente estudo concebe a organização como cultura, dentro da idéia desenvolvida por MORGAN (1986) das oito imagens que compõe a grande metáfora por ele proposta.

Esta concepção é referendada pela postura da atual direção da FAE, que entende a organização como realidade social. Percebe-se, nas decisões da Instituição, uma preocupação constante em manter-se em sintonia com os valores do meio ambiente externo que são importantes para a cultura organizacional.

A consulta ao mercado, as tendências das grandes e pequenas empresas, a pesquisa da satisfação dos clientes atuais, a conquista de clientes em potencial, são indicadores evidentes desta visão. Nesta visão as mudanças deflagradas recentemente buscam construir uma nova cultura organizacional, assentada nos valores, princípios, conceitos, enfoques considerados em ascensão.

Todo o corpo funcional da Instituição vem gradativamente passando por processos de socialização onde são trabalhados os **novos valores e significados** que orientam as ações em direção à transformação requerida pelo ambiente externo.

De acordo com MORGAN, a dificuldade que emana deste cenário está na necessidade da organização sair do discurso politicamente correto e operacionalizar a nova cultura.

Após um ano de condução dessas mudanças na Instituição, confirmamos as apreensões de MORGAN.

A situação torna-se mais complexa se considerarmos que não existe um cenário que caracterize de forma homogênea e exclusiva, toda a organização.

Ao interpretar as realidades organizacionais, MORGAN as compara a máquinas, organismos vivos, cérebros, culturas, sistema político, prisões psíquicas, fluxo e transformação e a instrumentos de dominação. Nas organizações, algumas destas imagens coexistem com ênfases distintas, e nem sempre se explicitam.

Um outro fato que justifica o presente estudo é a constatação de que a maioria dos gestores de mudança não está conscientes da imagem, visão, modelo que estão adotando e nem suas implicações.

Acrescido a estas questões, particularmente no caso estudado, é ainda intensa a influência da imagem que predominou até há pouco tempo, a qual refletia a organização como máquina.

A instituição máquina é extremamente burocrática e entendida como um conjunto de partes interconectadas para cumprir certos papéis no funcionamento total. Neste cenário, há um comando e dele emanam todas as diretrizes. A ênfase se dá sobre os processos e não sobre os resultados. Os funcionários são vistos como peças das engrenagens, que já têm uma função específica e determinada e não podem funcionar em outro ritmo, sob pena de serem responsáveis pelo comprometimento de todo processo.

Como a tendência da modernização do sistema educativo passa por processos de uma descentralização progressiva, sempre maior, cada vez mais as decisões devem estar mais próximas dos sujeitos educativos. Não se concebe mais a gestão circunscrita às decisões de uma só pessoa. Portanto, também a organização educacional tem que ser encarada como um sistema cooperativo, que permite mobilizar o conjunto de sujeitos sociais e profissionais em torno de um projeto comum. Utopia? Talvez, sim. E necessária, se entendermos que é preciso acreditar em tempos melhores, em condições mais éticas do trabalho nas organizações, especialmente naquelas que ostentam um compromisso explícito com a função pedagógica.

1.2 DELIMITAÇÃO PROBLEMÁTICA

A questão da gestão participativa é muito ampla e, tendo em vista não se tratar de um assunto novo, pode ser submetido a distintas óticas de análise.

Segundo FARIA (1985, p. 62), em seu livro **Relações de Poder e Formas de Gestão**, a participação na gestão surge frente à necessidade dos dirigentes de salvar seu desempenho, tendo em vista a crescente alienação dos trabalhadores. Neste sentido, muitas vezes, ela é concedida com a intenção de diminuir os prejuízos da classe dirigente, ocasionados pela rotatividade, pelo absenteísmo, pela monotonia, pelo aborrecimento da rotina organizacional. Todavia, neste caso,

permite-se, ao trabalhador, uma participação limitada, restrita a questões que não coloquem em risco o poder ditatorial.

Respaldo pelo seu pessimismo realista, o mesmo Autor entende que a forma de participação existente na co-gestão é um “engodo inteligente da classe dirigente”.

Parafraseando MAXIMANO (1995, p. 19-20), a administração participativa é uma filosofia ou política de administração que acredita no potencial decisório e de resolução de problemas das pessoas. A administração participativa torna as pessoas mais satisfeitas e motivadas no e pelo seu trabalho e contribui para um melhor desempenho além de tornar as organizações mais competitivas.

FERMOSO (1980, p. 81), por sua vez, concebe a gestão participativa como “uma alternativa e contestação à gestão técnica e burocrática, surgida em conseqüência do desenvolvimento industrial, do sentimento solidário, da rejeição ao totalitarismo e da democratização ocorrida nos sistemas políticos”.

São olhares diferentes sobre o tema que, na maioria das vezes, complementam-se. No entanto, devido à sua amplitude (do tema), não se esgotam.

O presente estudo tem a pretensão de compreender o estágio de participação que permeia a realidade singular de uma Instituição de Ensino Superior.

Entendemos ser oportuna esta pesquisa, quando consideramos que o terreno existente no atual momento é bastante propício, pois a instituição objeto do estudo encontra-se revisando o seu programa institucional. Aliás, como as demais instituições de ensino superior brasileiras, no quadro da reforma educacional de 1996.

Dada a abertura do tema, optamos por abordar a questão da gestão participativa considerando os seguintes aspectos:

- a) ângulos de participação;
- b) confronto perceptivo;
- c) graus de participação;
- d) fatores de participação.

1.2.1 Ângulos da Participação

Para o estudo da participação, consideramos importante apreciar este fenômeno sob dois prismas: **nível de participação** e **campos de definição institucional**.

Na instância da participação, as questões reportam-se a um processo que vai da **concepção** ao **comprometimento** passando pelo **conhecimento** e **identificação** de problemas pelos sujeitos pesquisados.

No que se refere a campos de definição, optamos pelos aspectos relacionados com as grandes definições dos marcos institucionais estratégicos: **missão institucional**, **visão de futuro da instituição**, **definições estratégicas** e **concepção e desenvolvimento curricular**.

QUADRO 1 – ÂNGULOS DE PARTICIPAÇÃO ORGANIZACIONAL

NÍVEIS DE PARTICIPAÇÃO	Concepção/formulação Conhecimento Identificação Comprometimento
CAMPOS DE DEFINIÇÃO	Missão institucional Visão de futuro da instituição Definições estratégicas Concepção e Desenvolvimento curricular

1.2.2 Confronto das Percepções

É importante enfatizarmos que toda a análise desenvolve-se com base nas perspectivas do professor, da direção e dos estudantes, o que nos permite confrontar as percepções dos atores educativos, estudadas em situações concretas.

1.2.3 Grau de Participação

Quanto ao grau de participação, havemos por bem convencionar quatro níveis de intensidade participativa: **plena, nula, parcial positiva e parcial negativa.**

1.2.4 Interpretação Formal da Ocorrência/Não Ocorrência de Participação

Avançando na interpretação da ocorrência / não ocorrência de participação extensiva na gestão da IES, selecionamos fatores potenciais interferentes obstrutivos, adstritos ao ambiente da instituição. Entre eles, constituíram objeto de avaliação os seguintes: ausência de incentivos, rigidez na estrutura organizacional da instituição, dificuldade de acesso às informações, falta de credibilidade nas informações, comunicação difusa, centralização das informações, dificuldades na veiculação das informações, decisões arbitrárias, receio frente a riscos, intolerância da Instituição frente à possibilidade do fracasso docente, ingerências de diversas ordens, falta de transparência nas decisões, falta de liberdade para tomar iniciativas, falta de liberdade para criar, inovar, dificuldades nas relações interpessoais, insatisfação com a remuneração.

1.3 OBJETIVO DO ESTUDO

O presente estudo, com base nas delimitações conceituais acima, propõe-se a:

- a) explorar a noção de gestão participativa nos discursos Político, da Teoria da Administração e da Educação;
- b) identificar situações em que ocorre a participação do docente e do discente na gestão de uma IES;
- c) identificar graus de participação do docente e do discente no contexto sob análise;
- d) proceder a leitura das concordâncias e das contradições existentes no que concerne à percepção da participação dos professores, na percepção do docente, dos diretivos e dos discentes.

1.4 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Este estudo tem um caráter descritivo-analítico e foi aplicado sobre uma realidade institucional particular. Está fundado sobre uma seleção conceitual, subtraída de uma revisão bibliográfica e tem o seu cotejamento com uma situação concreta.

Neste cotejamento, deu-se oportunidade de manifestação principal de docentes e diretores, e manifestação suplementar, de estudantes, da mesma instituição.

Valoriza-se as respostas como dados de percepção, passíveis de interpretação. Os dados são relativos, pois, em sua medida. Têm importância como indício de ocorrência restritiva, de convergência e de divergência sobre a questão da participação na gestão.

1.5 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

O estudo realizado não serve à generalização teórica do tema. No entanto, ele apresenta valor enquanto proporciona a visibilidade de conceitos selecionados

em uma situação dada, parcialmente apreendida, restrita a uma seleção de significados.

O conceito de **participação** que rege a preocupação da pesquisa é produto de discursos de cunho ideológico e apresenta algumas ambigüidades.

De um modo geral, os autores contemporâneos, que denunciam a participação como estratégia de manipulação superior, não apresentam modelo de gestão mais virtuoso.

No trabalho de campo, o impacto das questões suscitam desconfiança e podem propiciar, algumas vezes, respostas mascaradas. Daí o teor de "indício" dos dados obtidos.

A sondagem realizada não levantou as razões subjacentes às manifestações registradas na coleta de dados. Entretanto, em relação a certos pontos, a Autora, também integrante da realidade observada, pode alinhar algumas hipóteses interpretativas.

1.6 DEFINIÇÃO DE TERMOS

1.6.1 Gestão Estratégica

Noção administrativa que articula as decisões que afetam as áreas funcionais de uma organização e seus recursos, relacionando-os com as condições ambientais, tendências, oportunidades e riscos, para alcançar não só a melhor adequação programática, mas também firmar a sua competência diferencial no quadro das demais organizações congêneres.

1.6.2 Administração Participativa

Noção organizacional que facilita o acesso de grupos e pessoas integrantes de um sistema a áreas de poder, o que proporciona, por sua vez, oportunidades de influência sobre os destinos de uma organização, maior autonomia das instâncias de poder e negociações sobre a distribuição dos benefícios (aos mesmos integrantes).

“A administração participativa harmoniza a convivência e valoriza os interesses comuns e os objetivos da organização”. (MOTTA, 1998, p. 118).

CAPÍTULO II

2.1 ENQUADRAMENTO CONCEITUAL

O enquadramento conceitual da pesquisa realizada considerou o discurso da participação e a especificidade desta questão na gestão das IES, segundo o grau de autodeterminação definida na reforma educacional introduzida pela Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

Na decodificação dos descritores, foram discriminados âmbitos e níveis decisórios onde se projetou a participação docente.

2.1.1 O discurso da participação

O discurso da participação está aqui representado por enunciados de conotação política, de conotação teórico-administrativa e de conotação educacional.

2.1.1.1. O discurso político

O estudo da participação numa situação específica pressupõe uma incursão prévia na historicidade do fenômeno, resgatando os contextos em que se desenvolveu a sua conceituação.

Historicamente, a idéia de participação vem da antiga Grécia com a consciência do homem como um ser político, surgida a partir da necessidade premente de eliminar a ameaça do governo dos deuses por uma forma de gestão que respeitasse a liberdade do homem.

Entende-se por ser político a consciência da responsabilidade do homem por todas as decisões que afetam de qualquer forma a vida da coletividade.

A experiência da *polis* grega, mexe com a estrutura da sociedade da época, despertando no homem o anseio de liberdade.

Como o ser humano apresenta particularidades que caracterizam a sua individualidade, o anseio por uma convivência em um mundo pacífico e feliz exige um constante trabalho de se deparar com o diferente, de forma que a convivência coletiva exige uma contínua busca de acordo. A participação se apresenta no entendimento, na compatibilização das divergências, no acordo com os contrários, pois de outra forma não justificaria a deposição dos deuses.

Embora a idéia remonte à Antigüidade, encontramos diferentes concepções de participação no decorrer da história.

No Ocidente a participação é condicionada, segundo DONALD J. (1984) (*Educational Policy and Ideology, Conflict and Change in Educacion*, Open University, 1984) pelo liberalismo, socialismo e conservadorismo.

O liberalismo tem suas origens no século XVII, na Inglaterra com J. Locke, liberal inglês, que influenciou economistas e filósofos do século XIX. A liberdade, o homem e a felicidade foram teses fundamentais do pensamento inglês.

O liberalismo tem tido guarida sempre, nos partidos democratas, onde a condescendência, a consideração, a convivência pacífica, têm sido seus princípios. Os princípios de conotação democrata sugerem participação e uma concepção horizontal da sociedade, embora o liberalismo prefira a liberdade à igualdade.

Contrastando com o liberalismo, surge o socialismo com a pretensão de modificar radicalmente as relações dentro da sociedade, eliminando as diferenças de classe e atribuindo a detenção dos bens de produção ao povo.

O início do socialismo se deu com o desenvolvimento de teorias filosóficas e econômicas baseadas nas utopias arbitrárias. Entre seus expoentes, encontramos o

filósofo Blassius, Tomás Morus, na Idade Moderna, o Conde de Saint-Simon, (1760-1825). No quadro das idéias socialistas sobressai a *Théorie des Quatre Mouvements*, de Charles Marie Fourier, (1772-1837) quem propôs a vida em comunidades organizadas.

O ideário de Proudhon, (1809-1865) baseado na mentalidade do pequeno proprietário, onde a propriedade deveria ser coletiva e cada um deveria receber o quanto produzisse, foi considerada por muitos, na época, como uma proposta próxima à anarquia. Antes de ser um promotor de movimentos sindicais, mutualistas e pacifistas, Proudhon foi um ferrenho defensor da justiça e da liberdade humana. Concebia a propriedade privada como um furto, pois o capitalismo se apropriava do trabalho coletivo. A força coletiva do trabalhador resultava em uma produtividade muito maior do que a força de trabalho isolada.

Na realidade, Proudhon não era contra a propriedade privada como tal, mas era contrário à propriedade que assegurava renda sem o trabalho. O que propunha para a reorganização da economia da sociedade burguesa, era que os trabalhadores fossem os proprietários dos meios de produção e responsáveis por autogerir o processo produtivo.

Na sua proposta, de autogestão operária, a sociedade seria formada por uma pluralidade de centros produtores. Estes centros regulariam o equilíbrio entre si, limitando reciprocamente o poder. O Estado seria a reunião de muitos grupos de natureza e fins diversos.

Proudhon tentou aplicar suas idéias em uma experiência, na França, com a criação de um Banco de Trocas, onde o trabalhador trocava seus produtos por bônus, para financiamento, sem juros, do seu empreendimento, sendo que o produto ficaria nas suas mãos.

Mostrou-se contrário a qualquer solução do problema econômico de forma coletivista, onde o Estado teria um super poder, assim como criticava o comunismo,

pois além do Estado apropriar-se dos bens materiais, também se apropriaria da liberdade do indivíduo.

Apesar das suas idéias terem, a princípio, sido bem aceitas por Marx, (1818-1883) recebeu injustas críticas. Segundo Marx, Proudhon "...nunca compreendeu verdadeiramente a dialética científica, (e) acabou por cair no sofisma" (p. 224).

O confronto protagonizado por Proudhon e Marx, se dá na segunda metade dos anos 40 do século XIX, por ocasião do último estágio da etapa inicial da Revolução Industrial, na Europa Ocidental, quando Marx escreveu a Miséria da Filosofia em resposta à Filosofia da Miséria de Proudhon.

A réplica de Marx às teorias proudhonianas se refere à superficialidade com que Proudhon tratou a dialética científica e como compartia das ilusões da filosofia especulativa, deixando de considerar as "categorias econômicas como expressões teóricas de relações de produção históricas e correspondentes a um determinado nível do desenvolvimento da produção material" (MARX, 1985, p.220). Critica a falta de conhecimento de Proudhon sobre economia política, observando que o mesmo buscou solucionar o problema social, mediante fórmulas, ao invés de buscar no conhecimento crítico do movimento histórico, as próprias condições materiais para a emancipação.

Entretanto a sua influência foi muito grande. Ainda na década de 60, as suas concepções sobre cooperativas e crédito eram retomadas pelo sindicalismo francês. Os membros da I Internacional, assim como pregava Proudhon, eram contrários à greve, à revolução política e defensores do mutualismo.

Atualmente essas idéias têm sido muito consideradas, principalmente nas questões sobre autogestão.

Pode-se afirmar que a moderna concepção de participação surgiu das ideologias que permearam as doutrinas sociais do século XIX. Com a primeira

revolução industrial, e a transferência da população rural para a cidade, surgiu a miséria. Quando a carência tornou-se excessiva deu às massas a vibração revolucionária diferente da proposta de reforma da sociedade pretendida pelos utopistas.

A história do socialismo apresenta seus avanços e retrocessos. Dos primeiros socialistas, que são os utopistas, desenvolveu-se, posteriormente, com as idéias marxistas, com o stalinismo totalitário e a social democracia européia.

A social democracia européia aceita o Estado da liberdade e privilegia os cidadãos, embora muitas vezes se veja obrigada a rejeitar essa posição em favor da coletividade.

No final do século XVIII, a partir do liberalismo se desenvolveu a democracia. A participação na democracia se dá através da adoção livre de decisões pela maioria, com o devido respeito aos direitos da minoria.

Do ponto de vista político, a democracia afirma a liberdade de todos e a igualdade como condição para a escolha das decisões. Na sua evolução a democracia apresenta contradições: enquanto a finalidade aponta para o conceito de igualdade, a prática busca a garantia do estado de direito através das normas.

As teorias de Rousseau (1762), Stuart Mill (1806-1873) e Tocqueville (1805-1859) deram suporte remoto para a participação na organização como uma extensão da democracia política da sociedade civil. Há oposição a essas idéias por parte de muitos Autores, que vêem, o espaço concedido à participação como uma forma de manipulação do trabalhador.

Da mesma forma, hoje nem sempre a participação nas empresas traduz uma extensão da democracia política da sociedade civil.

2.1.1.2 O discurso da Teoria da Administração

A partir da segunda revolução industrial, na década de 1930, com o desenvolvimento e o aperfeiçoamento das técnicas e das teorias da administração, consolidam-se as e das exigências dos trabalhadores por maior participação e os administradores passam a ter um novo desafio.

Em que pese a expansão do interesse participativo dos trabalhadores, estes permanecem à margem da definição do processo produtivo. Como diminuir a crescente alienação do trabalhador, obter o interesse, a integração das pessoas na organização, são problemas que se intensificam nas rotinas cooperativas.

Frente a estas questões a participação dentro da administração ganha importância. As pessoas, no âmbito de uma organização, têm sua vida influenciada de diversos modos: são levadas a assumir determinado comportamento de acordo com a situação em que são colocadas, segundo código e normas sociais vigentes. O controle de um sistema de valores institucionalizado em uma sociedade significa a mobilização de poder dos indivíduos para a consecução dos objetivos de uma organização.

Desde as grandes sociedades humanas do passado até as atuais, o sentido de poder garante a ordem fundamental da sociedade e a organização social dentro dela. O poder é exercido por um conjunto de pessoas que, para continuar dominando, detém ou se apropriam também do saber. A sociedade, ao longo dos tempos, montou quadros de relação de poder entre governantes e governados, de modo a assegurar a integração entre esses grupos.

A racionalidade capitalista reproduzida pelo controle dos tempos e movimento, a eliminação dos chamados “tempos mortos” na produção, a divisão do trabalho, a especialização do trabalhador, infestou o processo produtivo até os anos 70.

Este modelo teve uma acentuada presença do Estado na regulação e mediação das relações trabalhistas, através de políticas de subsídios à acumulação do capital e assistencialista ao povo.

Foi com este modelo que a burocracia ampliou seu papel de regulação e controle. Com a justificativa de manter homogeneização do trabalho, a classe dominante se identifica como a única, com condições de assumir responsabilidade pela economia da sociedade.

Deste modo entende-se que há uma valorização forjada pelo poder técnico e uma desqualificação do trabalho braçal, este passível de ser decomposto em vários movimentos físicos simples. Com esta idéia rompe-se a unidade do trabalho humano: a concepção e a execução. Há uma divisão clara entre o dirigente e o dirigido, entre o que gere e o que é gerido.

A partir dos anos 70, a burocracia tal como instalada nas empresas, começa a mostrar sinais de crise, com a queda da produção, com a baixa qualidade dos seus produtos, com os altos custos de fabricação e com o aumento do absenteísmo, rotatividade e insatisfação do trabalhador.

A organização do trabalho se altera: enfatiza-se a lógica do computador, a informação é elemento essencial ou melhor dizendo, o conhecimento, para o desenvolvimento das empresas, há necessidade de pessoas polivalentes, o trabalhador inteligente substitui o braçal, a identificação com a sociedade global substitui a local.

Apesar de todas estas transformações na sociedade contemporânea e da gestão social ter seu embrião nos parlamentos e cortes régias medievais, as organizações ainda resistem à adoção de formas mais participativas de administração.

A resistência ainda de um grande número de acionistas a uma maior participação na gestão da organização se dá porque esse processo envolve a distribuição de poder, e dos lucros, constituindo mecanismos, na concepção daqueles uma violação dos direitos constitucionais da propriedade privada. Mas a resistência não vem só dos que detém o capital. Ela pode vir, também, dos sindicatos, que sem querermos generalizar, utilizam-se da classe trabalhadora como massa de manobra dos próprios interesses e ideologias.

A situação de resistência detectada é decorrente, segundo MOTTA (citado por CARAVANTES no livro **Readministração em ação**, p. 123), das conseqüências da participação, tal como se resume no Quadro 2.

QUADRO 2 – BASES SOCIAIS DA PARTICIPAÇÃO

CAUSA	CONSEQÜÊNCIA
– Democratização das relações sociais	– Novo relacionamento social mando-subordinação
– Desenvolvimento da consciência de classe e do agrupamento profissional entre trabalhadores	-- Agregação mais acentuada de interesses
– Aumento do nível educacional	– Novas aspirações profissionais
– Velocidade das mudanças	– Desatualização mais rápida das estruturas estabelecidas
– Intensidade da comunicação	– Acentuação dos mimetismos e pressões ideológicas

FONTE: MOTTA citado por CARAVANTES, Geraldo; BJUR, Wealey. **Readministração em ação**. São Paulo : Makron Books, 1996, p. 123.

Bases sociais da participação (CARAVANTES, **Readministração em ação**, 1996, p.123). MOTTA entende e com ele concordamos, que ultimamente tem diminuído a rejeição por formas mais democráticas de participação, ocasionada pela necessidade das gerências aumentarem a sua eficácia na administração do poder e do conflito, junto aos grupos humanos.

FRANFE (1990) e MUCHELLI (1979) citados em MARTINS (1995, no Artigo **Participação e trabalho social**, assinalam que “a participação desenvolve a cooperação como um ato criador do valor do grupo e de sua produtividade”

Nem sempre, no decorrer da história a participação foi tomada dentro desta concepção. A cooperação, na Antigüidade, dava-se por uma forma simples, sem uma divisão clara das atividades, mas que para a sua realização exigia uma participação simultânea. Na cooperação manufatureira, o processo produtivo era coletivo. O trabalho era dividido em grupos, os quais tinham uma tarefa específica para executar.

Com o advento da industrialização, a cooperação passou a ser vista como uma forma de subordinação. Cooperar é ser disciplinado às normas, à hierarquia, é agir em conformidade.

No entanto, a cooperação precisa ser reconhecida como uma característica da participação que, segundo MARTINS, “... permite o trabalho conjunto de várias pessoas para a execução de um objetivo comum; ela é aprendida através da socialização”.

Esta colocação, leva-nos a inferir que em uma forma de gestão autoritária ou pseudo-democrática, as pessoas não sabem participar.

Como, então, pode o administrador pretender que os indivíduos disponham de seu talento, de sua criatividade, de sua iniciativa e se comprometam com os objetivos organizacionais, se não estiverem dispostos para uma democratização da participação?

Convém considerar que a participação pode se concretizar direta e/ou indiretamente.

e melhorar a cooperação, satisfação e produtividade em relação à execução de determinada tarefa”.

Com a contribuição dos estudos da ciência psicológica, a administração passou a ter uma melhor compreensão da motivação humana, constatando que não são somente recompensas extrínsecas que motivam as pessoas. O indivíduo quer sentir-se atuante nas decisões que afetam a sua vida, quer sobre o aspecto pessoal, quer sobre o profissional.

Assim, muitas técnicas de participação passaram a ser usadas pelas empresas, objetivando o envolvimento do funcionário com o seu trabalho. Entre elas destacam-se: *jobenrichment*, *empowerment*, *team working*, *self-management*, *job enlargement*, *superleadership*, etc.

A participação indireta tem um caráter coletivo, manifestando-se nas formas de negociações coletivas, cogestão, autogestão e comitês de empresa.

a) Negociações coletivas

As negociações coletivas são entendimentos entre dirigentes e sindicalistas com o objetivo de acordar condições gerais de trabalho.

Este instrumento de participação é também conhecido como *collective bargaining*. Apesar de ser usado em outros países, é mais utilizado nos EUA em razão de alguns aspectos:

- a) há uma obrigatoriedade legal, a nível federal para a sua utilização;
- b) é grande o poder dos sindicatos junto à classe patronal;
- c) inexistência de outras formas de participação indireta.

Este mecanismo de participação é utilizado, também, em todos os países onde existem sindicatos e as legislações social e trabalhista são menos rigorosas.

Comparativamente a outras formas de participação, a negociação coletiva apresenta vantagens e desvantagens. As vantagens e as desvantagens da negociação coletiva, foram arroladas por PARK, DE BONIS E ABUD (1997) e cobrem todas as características, tal como se pode ver no Quadro 3 abaixo:

QUADRO 3 – VANTAGENS E DESVANTAGENS DA NEGOCIAÇÃO

VANTAGENS	DESVANTAGENS
<ul style="list-style-type: none"> – Possui maior poder de pressão e influência em decisões distributivas – Possui uma maior força e caráter político – Os líderes normalmente estão fora da empresa e portanto não sofrem pressões pessoais – As reivindicações não possuem caráter interno, ultrapassando as fronteiras da empresa 	<ul style="list-style-type: none"> – É intermitentes, já que ocorrem apenas em momentos de crise – A distância entre os sindicatos e a empresa exige canais diferenciados de comunicação – Cria-se uma dependência das lideranças sindicais – É a forma de participação indireta mais desprezada dos dirigentes de empresas, já que muitas vezes tem caráter de oposição

b) Cogestão

A cogestão caracteriza-se por uma participação parcial dos funcionários nos interesses e objetivos da organização.

Face à crescente alienação dos indivíduos, conseqüência dos autoritarismos, desencadeia-se uma necessidade premente dos dirigentes em obter o interesse, integração das pessoas na organização.

Para amenizar esses efeitos abrandou-se a heterogestão, através de técnicas que incluíam a participação do funcionário. Porém, é uma participação sem liberdade para criar, ou seja, existe apenas no sentido de permitir a participação dentro do já existe.

A participação na cogestão pode se dar em dois níveis:

- a) na organização técnica do trabalho, isto é, no nível operacional;
- b) na política geral da organização, isto é, no nível estratégico.

Esta forma de participação permite que os trabalhadores interfiram nas questões decisórias e até possam postular a redistribuição do poder dentro da organização, embora o interesse da maioria seja apenas no plano pessoal.

Encontramos várias propostas de cogestão na literatura.

Elas aparecem sob as formas de associações, decisões sobre a remuneração pelos trabalhadores aos seus chefes, remuneração coletiva, cooperativas de produção, etc.

Todas estas propostas são formas que suavizam o autoritarismo na organização, porém não acabam com a subordinação que lhe é inerente.

Uma das experiências mais importantes de adoção da cogestão é a da Alemanha Ocidental, surgida em 1848, que introduziu, com o regulamento sindical, a idéia de Conselhos de Fábrica.

O êxito do modelo instalado redundou na sua consolidação institucional. Assim é que, na década de 1920, é promulgada a Lei do Conselho de Fábrica, que estabelecia que as empresas com mais de vinte empregados, deveriam ter seus conselhos, os quais desfrutavam do poder de participar na condução de determinados assuntos na área social, de pessoal e econômica.

A finalidade maior da criação do conselho de fábrica era diminuir o conflito entre capital e trabalho. No modelo alemão o conselho poderia ser formado por três até trinta funcionários, dependendo do porte da empresa.

Com a entrada do governo nacional-socialista, esta forma de gestão foi proibida, somente reaparecendo com o término da Segunda Guerra Mundial.

Logo em seguida à restauração dos conselhos de fábrica, foi elaborado o primeiro programa da União Sindical, que estipulava a coparticipação de todos os empregados, organizados, nas questões econômicas, sociais e de recursos humanos.

A lei empresarial constitucional promulgada garantiu o direito dos trabalhadores de opinar, fiscalizar, ter acesso às informações, aprovar, contestar decisões, etc.

Todavia, mesmo no modelo alemão, o poder não é igualmente distribuído. Tanto na cogestão "Montan" como na paritária, onde a primeira tem um décimo-primeiro membro, que é neutro no conselho fiscal e a Segunda, que prevê o mesmo número de membros, tanto empregados como dirigentes, em caso de impasse por empate, a decisão privilegia os interesses da classe dirigente.

A experiência da cogestão no Brasil aparece como alternativa dos dirigentes para salvar seu empreendimento. Isto, no entanto, não significa que empresas em boa situação econômica, não estejam adotando este modelo.

Nas empresas que optaram pela gestão participativa, os trabalhadores tem um controle que se restringe às decisões referentes ao nível operacional-técnico.

De acordo com DRUCKER (1981, p.11), "é verdade que a gerência da organização deve exercer sua autoridade para garantir a coordenação das atividades, de forma a alcançar bons resultados econômicos".

Porém ressalva: "... a autoridade administrativa sobre o cidadão e seus interesses que for além daquela que provém da sua responsabilidade pelo desempenho empresarial é autoridade usurpada".

Concluindo, a cogestão é uma forma mais humanizada de participação, mas deixa intacto o sistema capitalista.

c) Autogestão

Embora se tenha conhecimento da existência desta forma de participação em alguns povos primitivos, as suas raízes encontram-se nas idéias de Proudhon (1840) sobre a propriedade coletiva e o direito de que retornasse para quem produziu aquilo que produziu.

Os conselhos de fábrica foram os embriões para o desenvolvimento da autogestão.

Contemporaneamente, a forma que a autogestão tem sido considerada, não tem retratado a dimensão que encerra.

A autogestão não é uma simples forma de administrar empresas, esta forma tem um âmbito muito maior, deve ser entendida como proposta de transformação completa da sociedade, nos níveis econômico, político e social (FARIA, 1985, p.76).

É o exercício da liberdade e a rejeição da dominação e exploração. Dentro da administração as experiências sobre esta forma de gestão não são muito comuns. Com base na literatura vigente, podemos constatar que as teorias da administração se referem às organizações cuja gestão são autoritárias ou parcialmente participativas. É como não se existissem outras formas de gestão. Esta constatação demonstra a dificuldade da implantação da autogestão nas organizações.

A argumentação da classe dirigente para limitar a atuação dos trabalhadores se fundamenta nos pressupostos da Teoria X de McGregor, que faz uma apreciação negativa da natureza humana. A racionalização se firma em nome de uma homogeneização do trabalho, cuja classe dominante se considera mais capaz de gerir os interesses das classes dominadas. (FARIA, 1985, p.51).

De certo modo, esta racionalização não deixa de ter sentido, se considerarmos algumas experiências de intimidação dos trabalhadores quando diante do poder.

A implantação da autogestão implica num rompimento radical com a cultura enraizada que sustenta a heterogestão, forma de gestão dominante na nossa sociedade.

Na concretude do tema, importante experiência sobre esta forma de gestão é encontrada na França, com as famosas Comunas de Paris, em 1872.

Nesta experiência autogestionária, eram os trabalhadores que escolhiam seus chefes, admitiam-os ou demitiam-os quando necessário, estipulavam seus salários e o das chefias e também se reuniam no final do dia para programar as tarefas do dia seguinte.

As comunas, devido às suas características, foram consideradas por GUILHERM e BOURDET, (citados em Ademir Antonio FERREIRA, 1997, p.139) como modelos de democracia proletária.

No Brasil, os relatos sobre experiências da autogestão referiam-se, em 1992 a criação da Associação Nacional dos Trabalhadores em Empresas de Autogestão e Participação Acionária – ANTEAG que arregimenta 33 empresas, que geram em média 6.000 empregos.

Estas empresas são consideradas de autogestão pelo fato de que seus funcionários tem participação plena nas tomadas de decisão, no planejamento estratégico, nas políticas de investimentos, etc., além de participar nas ações com um percentual acima de 51%.

d) Comitês de Empresa

A participação indireta na forma de comitês de empresa é bastante preferida pelos dirigentes da Europa Ocidental.

Os comitês são formados por funcionários que têm por objetivo prestar colaboração através do fornecimento de informações sobre a percepção, expectativas, interesses, ansiedades, dos seus colegas e trabalho, dando subsídios para a cúpula de dirigentes nas decisões quanto aos objetivos humanos na organização. Em síntese é um meio de se ouvir os empregados, sem que estes interfiram diretamente nas decisões estratégicas da empresa.

Estes funcionários que compõe os comitês quando solicitados prestam a sua colaboração à organização. Esta solicitação geralmente limita-se à assuntos relacionados à área de administração de pessoal.

Nesta forma de participação, a classe dirigente mantém assegurado o seu poder, pois os comitês de empresa não tem força legal para pressionar ou influenciar as decisões.

Dentre os comitês que se destacam, são citados o *Comité d'Entreprise na França*, *Labor Management Joint Committee na Inglaterra* e *Jurados de Empresa na Espanha* (PARK; DE BONIS e ABUD, 1997, p.192).

Entretanto, a utilização destas técnicas na organização pressupõe medidas antecedentes, uma vez que as pessoas não estão habituadas a participar. Isto significa necessariamente, uma mudança na cultura das empresas.

Segundo Onilza Borges MARTINS (1997), “a participação não pode existir pronta, dada ou preexistente”, é algo que tem que ser construído.

Ainda segundo MARTINS, sendo o trabalho social entendido como transformador da sociedade e propiciador da qualidade de vida dos indivíduos, a participação é essencial para se detectar as necessidades dos grupos sociais e adotar políticas sustentadas por uma concepção de autonomia que integre os interesses particulares com os gerais, eliminando a alienação das pessoas.

2.1.1.3 Discurso educacional

A preocupação com a questão da participação na educação teve um duplo sentido dentro do próprio processo pedagógico. Entende-se que o advento de uma sociedade de participação mais integrada e mais esclarecida, na atualidade, dependia e deveria emergir de um processo educativo mais intenso e mais extensivo. Neste sentido, a educação deveria criar condições para o aparecimento de forças políticas novas. A integração da instrução e do trabalho, a atmosfera democrática da escola e as relações simétricas entre estudantes e professores poderiam preparar as pessoas para uma desejada democracia de participação (FERGE, 1981, p.19)

Para esta conquista se faz necessário que se deixe de lado as vaidades, o egocentrismo, o individualismo, o desejo de poder para conquistarem, pela troca, o coletivo.

A possibilidade de participação na vida social e política e a consciência de responsabilidade institucional reverteram o sentido do trabalho do professor. A

educação, não se discute, deve cumprir, hoje mais do que nunca, importantes tarefas e é em função deste entendimento que a responsabilidade dos educadores aumenta. SUCHODOLSKI (1981, p. 186) afirmou que a função do professor é muito mais difícil do que fora no passado, pois os objetivos da educação que eles deviam alcançar deixaram de ser claros e reconhecidos por todos, tal como antes. Enquanto, antigamente, a função dos educadores consistia somente, em transmitir as finalidades educacionais já fixadas pela sociedade, nos dias de hoje os professores precisam participar de sua proposta.

A educação é produzida de acordo com a consciência da sociedade, de acordo com as condições históricas que a sociedade vem produzindo.

A escola foi 'construída' para a produção do conhecimento e não para a sistematização do conhecimento já existente.

O conhecimento não pode ser controlado, ele é socializado. Portanto, os canais devem ser abertos, isto é, devem criar condições favoráveis na sociedade, para a transferência da educação.

Não podemos nos esquecer que a democratização da escola, só poderá acontecer dentro de um contexto maior, ou seja, numa sociedade democrática. Embora uma escola em uma sociedade autoritária não poderá ser democrática, a escola é um meio fundamental para a democratização desta sociedade. Pois é nela que os jovens desenvolvem a sua capacidade de análise da realidade.

O comprometimento dos professores com a proposta educacional, por outro lado, não ocorreria na solidão do especialista. Para aquele mesmo Autor, os educadores deviam unir seus esforços aos da parte mais lúcida da sociedade, especialmente com aqueles que buscam instaurar uma ordem social justa, associando-se às aspirações e às inquietudes dos jovens (p.186)

São estes jovens os sujeitos e atores da sua própria formação e não indivíduos passivos, de fácil manipulação. Assim o envolvimento, o comprometimento, a participação, enfim, dos professores com as finalidades da educação haveriam de se fazer no contexto de um diálogo, necessariamente difícil, cheio de incertezas, esperanças e vacilações.

O diálogo referido proporcionaria, na acepção do mesmo SUCHODOLSKI, o “estabelecimento de uma comunidade e forjaria a formulação de objetivos educacionais mais amplos, no tempo, com o sentido de acabar com todos os conformismos e oportunismos que consolidam a situação atual de injustiças, de discriminações, de desigualdades. Um movimento de reencontro com a identidade humana na heterogeneidade das imagens e das ações criadas pelas diferentes civilizações do mundo” (p.186), ou seja, um diálogo com o mundo e o seu futuro.

Estamos convencidos por MARTINS (1997, p. 60) que, para que ocorra esse diálogo os educadores não podem vacilar diante da opressão, do autoritarismo, devem firmar uma postura rejeitadora da exclusão, das injustiças e da pobreza, em busca de um empreendimento permeado pelas contradições e controvérsias. Só assim caminharemos para uma gestão social e democrática.

As exigências em torno da participação do professor na projeção das propostas educacionais impõem a vinculação das finalidades e dos valores educativos adstritos à problemática da civilização a uma reflexão sobre as tarefas da educação na vida das diferentes sociedade desta terra, e, diríamos, nos contextos mais particulares e singulares. Ou seja, considera, SUCHODOLSKI (1981, p.186), que o sentido das propostas de democracia é múltiplo e, por isso mesmo, deve ser definido concretamente em situações determinadas: trata-se, sobretudo, de desenvolver a participação de todos em tudo o que é importante para todos, assim como associar os direitos e deveres, a evolução do indivíduo e a consolidação da comunidade.

2.1.1.4 Administração participativa na organização educacional

Constatamos com a queda dos regimes totalitários, mais especificamente na sociedade brasileira, o surgimento de uma mobilização para impulsionar mudanças significativas nas relações de poder, redefinindo o processo de participação da sociedade nas esferas decisórias, na política da habitação, do trabalho, da saúde e da educação.

Este novo momento exige que seus dirigentes criem espaços para que as mudanças se efetivem, através da descentralização dos processos e do abandono das decisões somente fundamentadas no tecnicismo e na burocracia. As decisões educacionais devem ter sua raiz nos interesses e nas posições pluralistas representativas dos diversos segmentos sociais, possíveis beneficiários das mesmas. As decisões políticas de formação devem ter sua raiz nos interesses e nas posições pluralistas dos diversos segmentos políticos de formação.

Entendemos que as tendências deste novo tempo exigem uma nova forma de administrar, que renova toda a prática pedagógica, buscando a formação de qualidade, e projetando, na reformulação curricular, a compreensão da totalidade do trabalho docente.

“A produção coletiva de conhecimento aliada à sólida formação teórica devem ser entendidos como um “movimento instigador da mobilidade intelectual e da organização do pensamento dos alunos e da prática política que ultrapassa os limites da sala de aula e que são determinantes tanto para a produção de conhecimento e do saber, bem como, para a formação da práxis dos educandos”. (ANFOPE, 1994, p. 22)

Não por menos, o educador deve ser um indivíduo que fundamente o seu discurso e a sua prática nas formas de gestão democrática, entendida como a administração que transcende a técnica, e que tem a sensibilidade de compreender

o significado social das relações que se estabelecem no dia à dia de uma escola, em todos os níveis, assim como na concepção e elaboração dos conteúdos curriculares.

No entanto, como é possível um trabalho coletivo interdisciplinar entre alunos e professores como eixo norteador se a universidade não define a sua política?

Entendemos que o melhor começo está na colocação de uma gestão colegiada que supere o sentido da participação como amenização da heterogestão ou do autoritarismo.

A partir do momento em que a participação dos indivíduos passa a ser rotina na escola e que se efetiva a prática democrática pelo envolvimento das pessoas da comunidade escolar nos seus processos decisórios, a administração colegiada torna-se um fenômeno educativo, pois seus integrantes passam a exercer seus direitos como cidadãos.

Na visão pedagógica, não se admite administração colegiada sem a cooperação e a solidariedade, pois são processos indispensáveis à vida da sociedade. Portanto, é através desses processos que se realiza a função social e política da educação, que é a formação do cidadão participativo, responsável, crítico e criativo. As decisões, por serem coletivas, levam ao comprometimento dos indivíduos envolvidos no processo político pedagógico da Instituição.

Este ambiente motiva as pessoas a se posicionarem a favor de uma escola progressista, eliminando a hegemonia da escola, com vistas a um novo momento social, onde a prática pedagógica transcende a prática escolar e o papel do educador se estende para além da sala de aula.

Contudo, a transação da escola com a sociedade não se dá se não mediante um enfrentamento dos dilemas e paradoxos que configuram a contemporaneidade.

A idéia do cenário de turbulência da atualidade está descrito por Hobsbawn.

Este autor, no seu livro **A Era dos Extremos** (1996), divide o século XX em três períodos: *a era da catástrofe* (1914 à 1945), devido a instabilidade econômica e política gerada pelas guerras mundiais, *a era do ouro*, caracterizada pelo brilho econômico e das conquistas sociais (1945 à 1973) e as *décadas de crise*, identificadas por períodos de perda total das referências (1973 e 1991). Deparamo-nos, nesta última década, com dilemas e paradoxos sociais de grande impacto. Propagamos atualmente, uma consciência ecológica, mas por outro lado assistimos desmatamentos em nome do progresso, guerras em nome da justiça, ações que destroem de modo irreversível a atmosfera terrestre.

Assistimos, no início dos anos 90, acordos sobre desarmamento e, agora, no final do século, presenciamos um recomeço da corrida armamentista, desta vez entre países pobres e de menor importância no cenário internacional, como um sinal do que pode acontecer ao serem excluídos das decisões que afetam a sociedade global.

Nos anos 90 são os países mais ricos e a grande empresa capitalista que impõem aos governos políticas que lhes interessam. De forma arbitrária, o poder desses países e empresas é exercido através da sua soberania econômica.

A influência externa também vai afetar, pois, os programas educacionais, haja vista o monitoramento do Banco Mundial sobre a pesquisa e as reformas escolares dos países em desenvolvimento, inclusive o Brasil.

Para neutralizar esta ingerência, é preciso que as organizações educacionais tenham alternativas de gestão participativa, dando força aos posicionamentos internos.

O educador deve compreender então, a dimensão político-pedagógica do seu trabalho e a sua co-responsabilidade para com o projeto da sua escola. Assim,

deve responder não só pelo pedagógico como pelo político, ou seja, pelo exercício pleno da cidadania.

PRAIS (1990) acrescenta a necessidade da inserção da crítica social na experiência discente:

“Na função específica da escola, ele deve procurar garantir aos alunos a produção e posse sistemática do saber científico historicamente acumulado, sem esquecer as experiências de vida e a realidade social daqueles a quem deve educar. Este aspecto tem o mérito de elevar o nível de consciência crítica dos alunos, e introduzi-los na atualidade histórica e social de sua época, possibilitando-lhes uma atuação consciente e competente na transformação histórica” (PRAIS, 1990, p. 83).

Isto considerado pode-se inferir que a função do educador não se limita apenas a visão que tradicionalmente temos tido dele: um indivíduo que cumpre o dever de ministrar aulas. Muito além disto, cabe-lhe a responsabilidade de formar cidadãos, conscientes da sua dimensão histórico-política, indivíduos capacitados a passarem da condição de dirigidos para a de dirigentes.

Sintetizando, pois, o sentido político da administração colegiada pressupõe-se que ela será efetivada na relação direta da existência de um ambiente democrático para o exercício das práticas administrativas. As decisões que afetam a escola e a sociedade, só atingirão a qualidade na medida em que haja participação co-responsável dos seus membros e um contexto que propicie a convergência dos diferentes grupos que integram esta sociedade, na busca coletiva de uma ação transformadora. A competição e o corporativismo, neste contexto ficam neutralizados.

A composição do colegiado deverá levar em consideração as características de cada escola, definir as diretrizes básicas para a sua composição, a compreensão por todos os envolvidos da sua natureza e papel, os princípios que presidem a sua organização, as suas possibilidades e limitações. A sua constituição deve emergir da

vontade de todos e em contra partida garantir a representatividade de toda a comunidade escolar: professores, alunos, especialistas, direção, administração, apoio e pais de alunos.

Sugere-se que a sua composição, organização e funcionamento se façam em uma assembléia escolar, para que todos participem do processo da criação do colegiado. A sua criação será o resultado da própria cultura do grupo, além do que a participação propiciará um maior comprometimento para com o seu aperfeiçoamento.

É no colegiado que se faz discussões sobre os objetivos, necessidades dos vários setores educacionais, propostas curriculares, busca-se alternativas pedagógicas e administrativas, debate-se sobre manifestações de conflito e busca-se formas de administrá-los, além de outras funções não de menor importância.

A escola, assim como outras organizações, possui uma estrutura hierárquica, geralmente formal, com funções delineadas e desempenhadas por diferentes sujeitos que contribuem para o atingimento dos seus objetivos.

Sob este prisma, a função do seu dirigente maior, corretamente representado pela figura do diretor, ganha uma importância relevante na administração colegiada. Ao contrário da postura presente nos gestores autoritários, compete-lhe não só a administrar questões burocráticas e pedagógicas, mas sobretudo, conflitos entre a competência técnica e os critérios políticos.

Concordando mais uma vez, com PRAIS entendemos que A conciliação desejada "será efetivada através do equilíbrio dialético entre a decisão colegiada e o princípio de unidade de ação" (1990, p.85), uma vez que a escola como qualquer empreendimento social, necessita que os objetivos comuns prevaleçam sobre os individuais para que não se desvirtuem os seus fins.

Em decorrência de tais considerações é preciso que a escola tenha na sua direção profissionais que, antes de serem administradores, sejam formadores de pessoas, responsáveis pelo estabelecimento de uma verdadeira prática administrativa colegiada, onde coexistem uma linha pedagógica única com a liberdade acadêmica.

Não é novidade, que o ser humano realiza aprendizagens por imitação. Assim, o processo educativo conduz os educandos a procedimentos similares aos emitidos no interior das escolas, de modo que não será com discursos contrários a prática, com comemorações das datas nacionais, nem com exaltação aos heróis, que eles aprenderão a ser democráticos.

Se o ambiente existente na escola for antidemocrático, onde programas, currículos, sistemas de aprovação e reprovação, sistemas disciplinares são administrados por pessoas que não têm capacidade e nem desejam socializar tais aspectos, ou por insegurança ou por uma necessidade desmesurada de poder, será inócua o discurso democrático, não resultando daí nenhuma ação coletiva ou cooperativa.

O espírito democrático deverá nortear a organização do colegiado para uma atuação na esfera pedagógica e política, não se limitando apenas a ser um órgão constituído para fins administrativos.

Em função de todos estes aspectos é que os Autores deduzem que “ o diretor deve ser o educador mais experimentado do grupo”. Capacidade de pensar estrategicamente, fortes convicções, orientação para o futuro, crença na capacidade de crescimento das pessoas, sensibilidade social, eis alguns dos complementos da caracterização da figura de um diretor escolar.

Ao contrário do que se poderia pensar, na administração colegiada não se torna desnecessária a figura do diretor e nem diminui sua autoridade. Antes, ela é

um recurso para transformar a escola em uma instituição que prepara indivíduos para a liberdade e a responsabilidade.

No entanto, ao enfatizarmos a administração colegiada como recurso para o estabelecimento de um ambiente democrático não significa que consideremos como uma forma única para se chegar a uma escola de qualidade. Ela é um dos meios de concretização de uma pedagogia progressista, pois entendemos que, sem ouvirmos a comunidade interna e externa, sem a sua participação, não teremos uma escola que pensa em função da especificidade de cada momento histórico. Se tal ausência ocorrer, continuaremos com uma escola descontextualizada, fragmentada, desvinculada, descompromissada com a dinâmica das relações sociais.

2.1.2 A Especificidade da Questão da Participação na Gestão e o Perfil de Auto-determinação Estratégica de uma IES no Contexto da Reforma Educacional 9394/96

A complexidade do que pode ser a participação na gestão das organizações educacionais está acentuada por injunções políticas e normativas específicas, embora a ruptura nas diversas formas de organização da vida humana no âmbito material e no âmbito simbólico-cultural, tal como deflagrada nos últimos tempos, apresente um caráter universal.

Convergentes com este ponto de vista, SILVA JUNIOR e SGUISSARDI (1997, p.26), ao relacionarem a reforma do Estado com a reforma da educação superior no Brasil, justificam, esta última, como resultado de um novo estágio de desenvolvimento do capitalismo mundial. Esta intrincada realidade internacional projeta um espaço social novo, onde novos padrões e novos hábitos também se impõem. Seria a partir daí, então, que se deveria compreender a reforma da educação em seu afã de modernização.

Assim, temos que concordar com a observação de que os instrumentos administrativos devem ser aqui entendidos como formas de mudanças sociais que direta ou indiretamente se relacionam com as instituições sociais em geral e com a instituição de educação superior, em particular. Em conseqüência, e para sermos fidedignos à expressão dos Autores mencionados, vale retomar o sentido dessa construção.

Dizem, eles:

Há a produção de um saber que explícita ou implicitamente altera a construção das representações que fazemos da realidade em que vivemos, através dessas culturas institucionais e do que é desenvolvido no interior da IES. Na confluência das culturas institucionais e do conteúdo produzido nas IES há a realização de uma **epistemologia social** (grifo dos autores) que influencia a produção de subjetividade dos intelectuais diretamente envolvidos com o processo de produção e socialização do conhecimento e daqueles em formação. (SILVA JUNIOR e SGUISSARDI, 1997, p.30).

Na reforma da educação superior brasileira, todo este processo de construção respalda-se em quatro fórmulas operacionais, a saber: a privatização, a diferenciação, a flexibilização e a descentralização administrativa. Tais mecanismos favorecem o quadro de modernização das instituições de educação superior, convertendo o seu espaço em recurso de mediação entre necessidades administrativas do Estado e a subjetividade do indivíduo (POPKEWITZ, citado por SILVA JUNIOR e SGUISSARDI, 1997, p.36-37).

Em decorrência da aceitação dessas afirmações, a participação na gestão das IES deve ser entendida como busca de adequação deste nível de educação à nova forma de produção material da vida humana pela sua aproximação ao setor produtivo, por um lado, e, por outro, como condição imprescindível para a modernização das instituições sociais e a produção de um sistema simbólico-cultural que permita a regulação social (SILVA JUNIOR e SGUISSARDI, 1997, p.37)

Privatização, diferenciação, flexibilização e descentralização, pois, justificam a recorrência à participação na gestão ao nível de cada instituição educacional. A conseqüência mais visível na exploração desses mecanismos se resume nas

múltiplas possibilidades de definição de missões, de futuros, de opções estratégicas e projetos curriculares.

Embora a legislação e as análises sócio-institucionais estejam, se não exclusivamente, preferentemente orientadas para os sistemas públicos, com atribuição explícita para as universidades, as quatro fórmulas operacionais em consolidação no contexto organizacional do ensino superior brasileiro, combinadas à relevância da função educacional já expressada, convertem as IES particulares em insinuante objeto de modelos de gestão participativa.

Neste sentido, CERVI (1998) destaca os seguintes argumentos:

- a) quanto à privatização dos serviços educacionais, esta é uma tendência mundial marcante que incrementa a responsabilidade da programática das escolas desvinculadas do poder público. Do mesmo modo que nas públicas, o comprometimento do professor, dos diretores, dos funcionários, dos estudantes e demais integrantes da comunidade escolar, além dos parceiros sociais, com um projeto social, tende a se complexificar;
- b) a diferenciação e a flexibilização, por sua vez, concedem, à instituição educacional, especialmente à que se destina ao provimento da formação superior, uma margem de autonomia que se revela na concretude de cada proposta pedagógica e organizacional;
- c) a descentralização constitui estratégia que proporciona a proliferação dos perfis formativos da rede pública, deslocando prerrogativas decisórias. A combinação da descentralização administrativa com a reformulação da natureza jurídica das IFES (IES federais), entidades de direito público que podem se converter em entidades de direito privado por meio adoção de contratos de gestão, leva a educação superior a um progressivo e irreversível de privatização (CERVI, 1998).

De positivo, neste quadro de “diluição institucional”, para CERVI, é o fato de estarmos, pois, diante de uma paisagem educacional potencialmente plural, tecida na intimidade de múltiplos cotidianos desde que se abra espaço para a manifestação, a partilha decisória e o compromisso social coletivo no seio de cada instituição.

Acrescente-se, no entanto, à responsabilidade subjacente à liberação da expansão e da caracterização organizacional da educação superior, uma intenção paradoxal, de controle. Se, de um lado, ao enxugar o sistema público, o Governo fomenta a iniciativa particular fácil, de outro ele se arma de mecanismos de legitimação: exames de Estado (provões), avaliação institucional, critérios de reconhecimento e credenciamento, etc. ... (CERVI, 1998)

As quatro fórmulas operacionais citadas estão explicitadas na Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, e sugerem o contorno de uma autonomia que não se pode desprezar a despeito da modéstia imprimida aos verbos nos dispositivos (CERVI, 1998).

Em seu artigo 3º, ao introduzir os princípios do ensino, a Lei 9394/96 realça a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”, o “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas”, a “coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”, a “valorização do profissional da educação escolar”, “a gestão democrática do ensino público”, a “garantia de padrão de qualidade” e a “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”.

A implantação da participação na gestão das instituições de ensino tem, neste texto, um alento inicial suficiente, mesmo que a questão da autonomia esteja, no caso das IES particulares, no espaço implícito das interpretações (CERVI, 1998).

O perfil de autonomia atribuído às universidades é, em parte aplicável às demais instituições que integram o sistema de educação superior. Se não, consideremos:

Artigo 53 – No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições;

I – Criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino;

II – Fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;

III – Estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão;

IV – Fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio;

V – Elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes;

VI – Conferir graus, diplomas e outros títulos;

VII – Firmar contratos, acordos e convênios;

VIII – Aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais;

IX – Administrar os rendimentos e deles dispor na forma prevista no ato de constituição, nas leis e nos respectivos estatutos;

X – Receber subvenções, doações, heranças legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas.

No mesmo documento normativo, outras prescrições reforçam a adoção de estratégias participativas na gestão das instituições de ensino, embora, aparentemente, algumas tenham prevalência de significado para os níveis escolares inferiores da rede pública. Neste caso inclui-se a incumbência atribuída aos estabelecimentos de ensino de elaborarem e executarem as suas propostas pedagógicas com a participação dos profissionais da educação e das comunidades escolar e local (Art. 12 e 13). O que serve à escola que tem menos autonomia, quer-nos parecer que serve mais ainda às instituições que desfrutam de maior margem de autodeterminação.

A variada gama de finalidades da educação superior, expressa no Art. 43 da Lei 9394/96, abre terreno para as suas opções estratégicas: criação cultural e desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; formação profissional para sustentação do desenvolvimento da sociedade brasileira; pesquisa e investigação científica; divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos; aperfeiçoamento cultural e profissional permanente; prestação de serviços especializados à comunidade; difusão de conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Além das finalidades, as opções estratégicas que diferenciam as IES podem se servir, também, da nova tipologia da educação superior: cursos seqüenciais, cursos de graduação, de pós-graduação e de extensão (Art. 44), com variados graus de abrangência ou especialização (Art. 45).

Art. 44 – A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:

I – Cursos seqüenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino;

II – De graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;

III – De pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;

IV – De extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada passo pelas instituições de ensino;

Art. 45 – A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização.

Por fim, há que se considerar outro fator que impele o esforço dos professores no sentido de manter seus propósitos comuns tanto quanto seu vínculo empregatício. Trata-se da pendência de avaliação das IES para a renovação de credenciamento (Art. 46)

Art. 46 – A autorização e o reconhecimento, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação.

1º - Após um prazo para saneamento de deficiências eventualmente identificadas pela avaliação a que se refere este artigo, haverá reavaliação, que poderá resultar, conforme o

caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas de autonomia, ou em descredenciamento.

2º - No caso de instituição pública, o Poder Executivo responsável por sua manutenção acompanhará o processo de saneamento e fornecerá recursos adicionais, se necessários, para a superação das deficiências.

Ou seja, a consideração da provisoriedade do aval de funcionamento, situação que não provê garantia de existência institucional permanente e incondicional, com toda a certeza cria uma expectativa de maior engajamento, de uma maior participação dos professores na condução institucional. O descredenciamento e/ou a suspensão temporária de prerrogativas da autonomia institucional são ameaças que só uma gestão coesa tem condições de evitar.

Com justificativas tão fáceis e tão fortes principalmente neste momento de reorganização programática, até onde as IES particulares estão realizando uma gestão, se não com participação plena, com indícios de envolvimento do docente?

A situação de liberdade das IES é nova, porém cabe aproximarmo-nos da realidade para averiguar como ela responde aos desafios que se apresentam em decorrência deste quadro contemporâneo.

No mesmo sentido, muitos dos aspectos autogestionáveis das universidades públicas podem ser considerados para a IES privada, especialmente:

Art. 54 – As universidades mantidas pelo poder público gozarão na forma da lei de estatuto jurídico especial para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo Poder Público, assim como dos seus planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal.

1º - No exercício da sua autonomia, além das distribuições asseguradas pelo artigo anterior, as universidades públicas poderão:

I – Propor o seu quadro de pessoal docente, técnico e administrativo, assim como um plano de cargos e salários, atendidas as normas gerais pertinentes e os recursos disponíveis;

II – Elaborar o regulamento de seu pessoal em conformidade com as normas gerais concernentes;

III – Aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral de acordo com os recursos alocados pelo respectivo Poder mantenedor ;

IV – Elaborar seus orçamentos anuais e plurianuais;

V – Adotar o regime financeiro e contábil que atenda às suas peculiaridades de organização e funcionamento;

VI – Realizar operações de crédito ou de financiamento com aprovação do Poder competente, para aquisição de bens imóveis, instalações e equipamentos;

VII – Efetuar transferências, quitações e tomar providências de ordem orçamentária, financeira e patrimonial necessária ao seu bom desempenho.

2º - Atribuições de autonomia universitária poderão ser estendidas a instituições que comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, com base em avaliação realizada pelo Poder Público.

Art. 56 – As instituições públicas de ensino superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional.

Parágrafo Único – Em qualquer caso, os docentes ocuparão setenta por cento dos assentos em cada órgão colegiado e comissão, inclusive nos que tratem da elaboração e modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes.

2.1.3 Âmbito e Níveis Decisórios: Descritores de Participação

Os pressupostos da pesquisa aqui realizada, valorizam, positivamente, a participação dos docentes na IES, inclusive na instituição privada. Ou seja, o estudo considera que é desejável que os docentes participem das definições maiores da instituição, desde que se entenda que o seu trabalho se insere na construção cultural, que há de atuar sobre a regulação social, isto é, que tem conseqüências sobre a conscientização de uma sociedade com maior justiça social. Além disso, a participação (docente) potencializa a autonomia da escola e consolida a sua diferenciação, dentro do sistema, frente às outras instituições.

Optamos por situar, entre as definições institucionais maiores, aquelas que caracterizam a missão institucional, a visão de futuro, as opções estratégicas e a concepção e aperfeiçoamento do currículo de formação que desenvolve.

2.1.3.1 Os âmbitos de definição selecionados incluem:

a) *Missão Institucional*

É a determinação do motivo central do planejamento estratégico, ou seja, a determinação de “onde a empresa quer ir” e de sua “razão de ser”. Corresponde a um horizonte dentro do qual a empresa atua ou poderá atuar.

Uma empresa sem missão é como um indivíduo que não sabe a razão da sua existência. É a missão que faz uma organização funcionar.

A missão é o que determina em uma organização a sua linha de conduta, onde estão expressados os comportamentos e as competências da equipe de trabalho.

Conhecida também por carta patente define o que um indivíduo faz e para quem faz:

“Uma missão enfoca a sua função e os seus clientes. Ela pode também abranger os seus valores ou a sua filosofia e as aptidões especiais ou a sua tecnologia”. (PARKER, 1995, p.86).

A missão apoia-se em valores virtuosos, como a fé, a lealdade, a coragem, a amizade, a perseverança, a solidariedade, etc.

Porém, se a organização não tem claramente definido seu campo de atuação, seus valores se tornam apenas princípios e não servem para a finalidade a que se propõe.

O campo de atuação define o jogo, é a escolha do foco e dos diferenciais competitivos de uma organização. Os valores definem as regras do jogo.

Segundo Philip KOTLER (citado por TRANJAN, 1997, p. 115), “uma missão bem difundida desenvolve nos funcionários o senso comum de oportunidade, direção, significância e realização”.

Nas formas de gestão cujos trabalhadores desfrutam de pouca autonomia, a missão é estabelecida pela própria direção, que contém a declaração das metas e do que a organização espera deles no que se refere à produção, restringindo-os a implementação

Nas organizações autogerenciáveis a missão, as metas e os planos de implementação são estabelecidos pelas próprias equipes de forma corporativa.

O conhecimento da missão organizacional pelos seus membros leva-os a melhor entender e atender as necessidades dos clientes.

b) Visão de Futuro da Instituição

Para KOTTLER (1997, p. 71), quando falamos em visão, temos a sensação de estar tratando de algo místico e muito complexo. Mas, ao contrário, quando uma organização é realista, a visão é algo bastante simples, o que não quer dizer que não envolva muito trabalho e seriedade. A visão de uma organização inclui estratégias, planos e previsões.

Sem visão, as estratégias adotadas podem ser bastante desastrosas. É como se atirasse em todas as direções, os orçamentos fossem mal aplicados e as ações desvinculadas da mudança desejada.

É a visão que possibilita que uma organização promova rápidas e eficientes ações coordenadas e que permite a identificação de projetos desarticulados com a realidade.

Visão é a escolha do rumo da empresa, portanto, seu principal objetivo. É aonde a empresa deseja estar. Afirma o consultor americano Joel BARKER (citado por TRANJAN, 1997, p. 119), que, “Visão sem ação é sonho, ação sem visão é apenas um passatempo, visão com ação pode mudar o mundo”.

A visão refere-se ao quadro futuro da organização, ou seja, como uma organização será no futuro, dentro de um cenário pré-identificado.

No momento em que as pessoas conhecem onde a organização pretende estar, sentem-se mais motivadas a tomar iniciativas para chegar onde se pretende.

A visão tem que ser imaginável, retratar como a organização pode ser no futuro; desejável por todos os funcionários, acionistas e clientes; viável com objetivos realistas; clara e suficiente, para as pessoas se engajarem; flexível para permitir iniciativas individuais e respostas de acordo com as variáveis que ocorram e, finalmente, comunicável, para que todos a entendam.

A visão compartilhada é o mote de um líder para a adesão de colaboradores.

No momento que se compartilha, a chance de ganhar o apoio das pessoas é muito maior do que quando imposta.

“Uma visão é como um grande guarda-chuva que abriga todos os membros da equipe, não importando as suas experiências passadas, os compromissos anteriores ou os seus diferentes estilos de integrantes de equipe” (PARKER, 1995, p.85).

Um grande erro que pode ocorrer na organização é dar pouca importância ao sentido da visão, onde a organização tem planos e projetos minuciosamente elaborados, mas sem nenhuma intenção clara sobre onde se quer chegar.

Outra possibilidade de falha é não saber comunicar a visão. Não se pode pretender um engajamento, se as pessoas não tem acesso ao que se pretende, se não há credibilidade nas informações divulgadas.

c) Opções Estratégicas

O imediatismo característico da sociedade contemporânea, tem levado muitas instituições educacionais se preocupar com planejamento à curto prazo, procurando soluções separadamente para cada uma das suas ameaças.

A definição de opções estratégicas lança um olhar mais longo e abrangente, por parte da instituição, para as oportunidades do ambiente e um olhar atento para um ajuste contínuo entre as metas estabelecidas e a capacidade da instituição para realizá-las.

Somente quando as organizações têm definida a sua missão é que terão condições de estabelecer realisticamente suas metas, seus objetivos e os recursos de que necessitará, e então terá condições de definir suas estratégias.

“Quando uma instituição não sabe para onde está indo, não precisa formular estratégias.” Conforme o velho adágio: “Se você não sabe onde está indo, qualquer caminho o levará”. (KOTLER e FOX, 1991, p.103).

Para a definição das suas estratégias, a IES terá que considerar o meio ambiente interno, o mercado, os concorrentes, os seus públicos e o macro ambiente, conhecer suas forças e suas fraquezas, para traçar seus planos e monitorar as alterações que se fizerem necessárias.

Acrescido a essas condições, as estratégias devem corresponder em termos de viabilidade e qualidade.

A instituição terá que ser bastante hábil para diferenciar seu programa dos concorrentes, verificando aqueles que devem ser desenvolvidos e os que devem ser eliminados.

A participação da comunidade acadêmica na formulação das opções estratégicas é essencial, pois são os docentes que implementam os planos e só através da consulta à essas pessoas é que poderá monitorar a sua eficácia organizacional.

d) Concepção e Desenvolvimento Curricular

“O currículo é sempre em cada sociedade o reflexo do que as pessoas pensam, sentem e fazem”. (SMITH, STAHLEY and SHORES, 1950, p.4).

Ou, mais precisamente na escola, currículo é a estratégia que se usa para adaptar a memória coletiva à objetivos específicos de interesse de segmentos populacionais em desenvolvimento.

Em princípio, o currículo se explicita em documento, porém se expande na experiência socializadora que a escola propicia e/ou que catalisa.

O currículo é, portanto, um plano que regula a vida escolar, define papéis e produtividade. É objeto de permanente revisão. Seu direcionamento deve corresponder às expectativas da clientela escolar, aos imperativos da sociedade e à condição da classe docente.

2.1.3.2 Níveis de participação

Os níveis de participação decisória selecionados incluem o desenvolvimento docente nos seguintes processos:

a) formulação: o envolvimento docente na formulação de qualquer dos âmbitos de definição apontados implica na participação mais remota do processo respectivo, ou seja, tudo começa com a formulação, com a discussão inicial que subsidia a decisão radical (de raiz). A participação desde o processo de formulação garante maior coesão dos integrantes de uma instituição;

b) conhecimento: a plenitude das decisões tomadas na formulação da missão, da visão de futuro, das opções estratégicas e da programática curricular pode ou não chegar ao conhecimento docente que não participou da sua formulação por diferentes razões (a missão da IES pode ter sido formulada com anterioridade à vinculação do docente com a instituição, por exemplo).

Mas, independentemente do tipo de justificativa, o acesso às informações, a compreensão das definições, a visão processual, são expressões que induzem à participação na gestão.

c) identificação: a identificação, enquanto nível de participação constitui um passo a mais em relação ao conhecimento. É a própria internalização das decisões externas. Pela identificação confundem-se os propósitos institucionais e os subjetivos;

d) comprometimento: conhecidas e internalizadas, as decisões se convertem em matéria de comprometimento docente, quando o professor ou os professores se obrigam, mediante acordo explícito, a concretizar os propósitos e estratégias institucionais.

2.2 A PESQUISA

2.2.1 Contexto Pesquisado

Visando analisar a participação na gestão existente nas IES, especificamente na Faculdade Católica de Administração e Economia – FAE, procedeu-se um estudo de caso nesta instituição, por tratar-se de um estabelecimento de tradição na oferta de cursos que visam a formação de profissionais que atuarão na gestão de organizações.

As Instituições de Ensino Superior – IES – são estabelecimentos que ministram o ensino em nível superior, podendo ser configurados como Universidades, Centro Universitários, Faculdades Integradas e/ ou Estabelecimentos Isolados.

No caso da presente pesquisa, a IES abordada se caracteriza como Estabelecimento Isolado.

A FAE é uma das unidades que compõe o corpo do complexo educacional Bom Jesus, que tem na Associação Franciscana de Ensino Senhor Bom Jesus – AFESBJ, sua mantenedora.

A AFESBJ nasceu na pacata Curitiba do fim do século XIX, com a fundação da Knabenschulle, pelo Padre Franz Auling, na então Praça da República, hoje Rui Barbosa.

Seis anos mais tarde foi fundado o colégio e somente cinqüenta e sete anos depois é que se instala a FAE. Em 1979, inicia-se a construção do Colégio Bom Jesus da Aldeia, resultando, portanto, em três pólos educacionais: Colégio Bom Jesus, Faculdade de Administração e Economia e Aldeia Franciscana.

Nos últimos três anos, como conseqüência do crescimento do Colégio Bom Jesus, onde de 9.000 alunos se passou para 15.000, e, de 03 unidades passou para 07, a Associação Franciscana, na figura do seu Diretor- Presidente Frei Guido Moacir Scheidt, sentindo a possibilidade de expansão da faculdade, constatou a necessidade de descentralização da sua administração.

Seguindo a tendência atual de unidades de negócio, presente nas organizações, a FAE, em meados de 1998 dividiu-se em 04 unidades de negócios, constituídas cada uma por um curso: Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas, assim como sua Pós-graduação.

Dentro desta nova proposta no campo da Administração, cada estabelecimento de ensino da Associação Franciscana passou a ser uma unidade distinta, que deve ser responsável por sua auto-manutenção e contribuir para a expansão da Associação.

A conseqüência é a abordagem empresarial da Associação Franciscana como uma prestadora de serviços, no mercado.

Nesta concepção, as linhas gerais são determinadas pela Mantenedora e cada estabelecimento tem sua autonomia didática, pedagógica e administrativa, que, evidentemente devem ser geridas como empresas e, conseqüentemente apresentar outros resultados além do ponto de vista educacional. Isto não significa porém, que a sua prioridade não seja a excelência da sua prestação de serviço, dentro da cosmovião franciscana, isto é, "Educação para a Paz" e, como conseqüência, a busca do lucro que possibilita o seu crescimento.

Portanto, daí a necessidade de descentralizar e profissionalizar a sua administração.

A Associação tem um Diretor-Presidente e, frente a cada estabelecimento, mantém um representante da Ordem Franciscana, com uma função mais

representativa e política. A função executiva foi delegada a profissionais não pertencentes à ordem religiosa. Desta forma, os diretores de curso, secretário geral e funções de caráter mais amplo, como marketing, contabilidade e núcleos específicos da FAE – comunitário, de pesquisa e iniciação científica, relações empresariais e recursos humanos, são coordenadas por profissionais da área.

O que se tem constatado, na prática, é que, quando se fala em qualidade de ensino de 1º e 2º graus remete-se ao Colégio Bom Jesus, e, quando se refere ao 3º grau, dentro da sua área de atuação, cita-se a FAE. A idéia de unidade de negócios é a que aparentemente mantém a qualidade e expansão de seus programas.

Esta visão é justificada pelo seu corpo diretivo, dentro do modelo capitalista que impõe à Instituição, a competitividade, secundarizando demais interesses dos indivíduos que integram a sua comunidade.

A missão da FAE inspira-se nos valores do fundador da Ordem Franciscana, São Francisco de Assis, jovem rico, com beleza e cultura, que abdica de tudo para dedicar-se à vivência de valores autênticos e engrandecedores do ser humano. São esses valores que fundamentam a preocupação técnica, científica, humana e religiosa na formação dos seus acadêmicos.

A Faculdade de Administração e Economia tem como finalidade proporcionar condições para que pessoas se habilitem ao exercício profissional pleno, universal e contínuo nas atividades de negócios, respeitando a legislação vigente e executando exemplarmente o papel metodológico e pedagógico de pesquisar e transferir para o corpo docente, o discente e o de atividades complementares, os fundamentos da visão cristã do homem e do mundo. (Art. 2º do Regimento da FAE).

A FAE, na categoria de estabelecimento isolado de ensino superior, caracteriza-se como pessoa jurídica de direito privado sem fins lucrativos, denominando-se confessional católica.

Inicialmente foi agregada à Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC, da qual foi desmembrada em 1977, pelo Parecer nº 2746/77 do Conselho Federal de Educação.

Na categoria de Faculdade, a Instituição apresenta uma pequena autonomia, sendo a maioria das suas ações dependentes das determinações do Ministério da Educação e Cultura.

Também oferece cursos de especialização e de pós-graduação nas áreas política, econômica e administrativo-empresarial, através do Centro de Desenvolvimento Empresarial – CDE.

Atualmente, atende a cerca de 3.200 alunos, integrados aos três cursos que mantém: Administração de Empresas, Ciências Econômicas e Ciências Contábeis.

Seu funcionamento abrange os turnos da manhã e da noite, sendo mais concorrido o período noturno.

A duração de cada curso é de cinco anos, equivalente à 2.970 horas aula. A duração da hora aula é de cinqüenta minutos.

O regime das disciplinas é anual e o estudante tem no máximo até oito anos para concluir em tempo hábil o seu curso.

Dos três cursos o mais procurado é o de Administração de Empresas com atualmente 425 alunos matriculados pela manhã e 883 matriculados à noite. No curso de Ciências Contábeis os alunos estão distribuídos em 122 no turno diurno e 913 no turno noturno, enquanto que o curso de Ciências Econômicas atende atualmente 830 alunos, somente no período noturno.

O quadro funcional da referida Instituição, hoje, é composto por, aproximadamente, 110 docentes, dos quais, 4 são doutores, 3 doutorandos, 26 mestres, 30 mestrandos e os demais são graduados com cursos de especialização. Quarenta e seis funcionários são responsáveis pelos demais setores da faculdade, incluídos a biblioteca, o setor de segurança, a secretaria, a central de atendimento, o setor de áudio e vídeo, o apoio logístico e outros.

Com relação a avaliação do Curso de Administração, pelo Ministério da Educação e Cultura, nos três anos, obteve a seguinte classificação:

Ano de 1996:

- a) prova dos estudantes: conceito A;
- b) titulação dos professores: conceito B;
- c) jornada de trabalho: conceito E;

Ano de 1997:

- a) prova dos estudantes: conceito A;
- b) titulação dos professores: conceito D;
- c) jornada de trabalho: conceito B.

Ano de 1998:

- a) prova dos estudantes: conceito B;
- b) titulação dos professores: conceito D;
- c) jornada de trabalho: conceito B.

A FAE, ciente de que, para atender sua missão, deve adequar-se aos novos tempos, modernizando-se, vem concentrando seus esforços na reformulação de sua estrutura física. A melhoria das salas de aula, ampliação e modernização da biblioteca, a modernização dos seus equipamentos, a informatização do seu sistema administrativo, a montagem de vários laboratórios de informática para os estudantes, a criação de um restaurante para os funcionários, a melhoria das instalações sanitárias, etc.

Outra área que vem merecendo atenção especial é a dos recursos humanos, com investimentos em treinamento de funcionários e qualificação do seu quadro docente. Objetivando uma melhor qualidade de ensino, a direção tem subsidiado a participação de docentes em cursos de mestrado e doutorado.

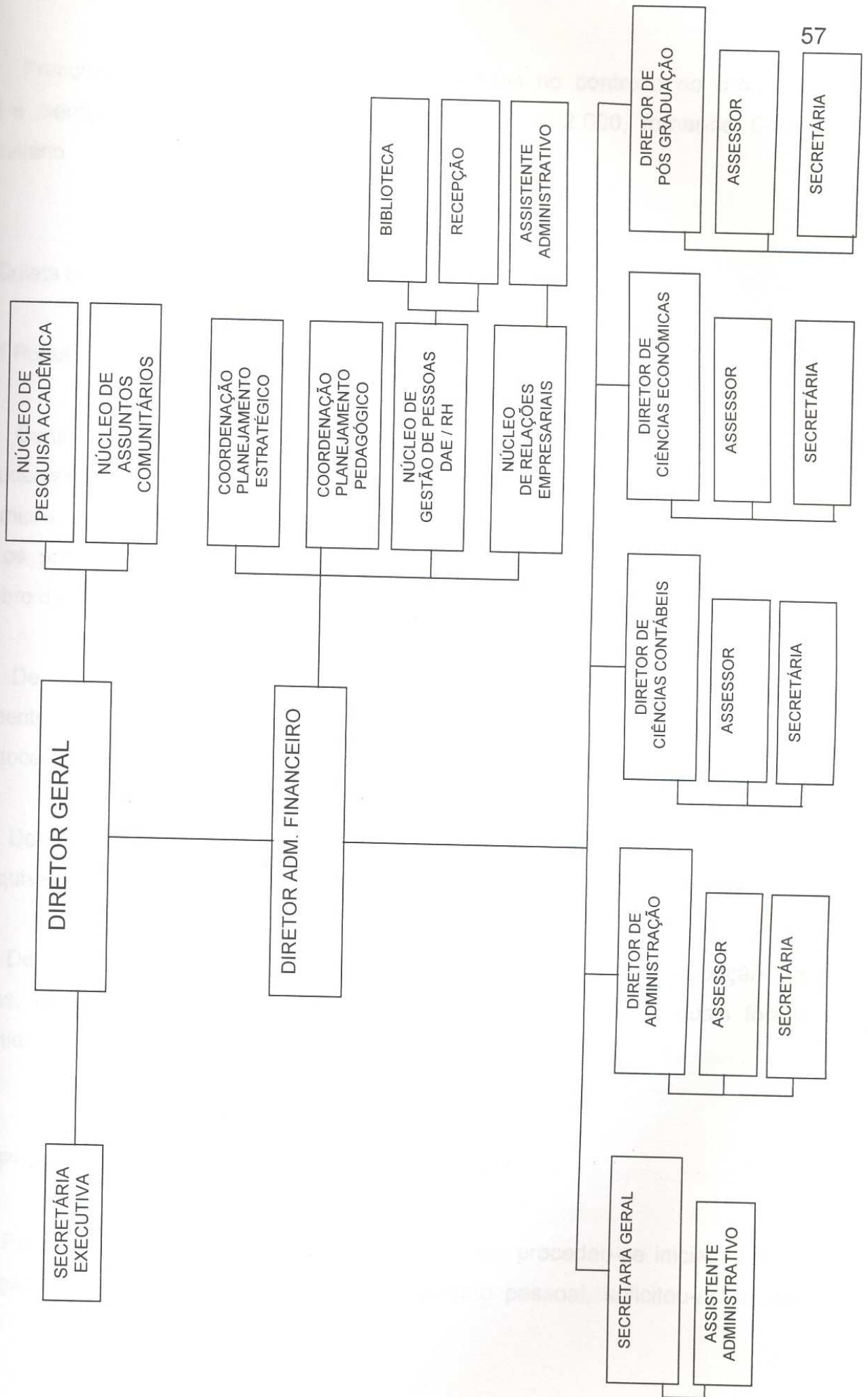
A relação professor-estudante também vem sendo modificada mediante a adoção de uma postura mais receptiva e liberal, diminuindo a distância entre o corpo docente e o corpo discente.

Uma das medidas da política institucional atual no que concerne ao corpo docente refere-se a concentração de uma carga horária máxima dos professores, de forma que haja um comprometimento efetivo com a Instituição. Pretende-se dar oportunidade ao professor de estabelecer um vínculo com a Instituição, levando-o a reduzir as atividades desenvolvidas em outros lugares. Assim, com uma dedicação maior à Faculdade, o professor tem garantida uma remuneração mínima e pode dispensar a tradicional dispersão empregatícia da qual tem sido vítima.

Quanto a sua estrutura organizacional, a FAE apresenta a seguinte composição:

- a) Administração Superior constituída pelo: Conselho Superior de Administração (CSA), Diretoria Geral (DGR), Diretoria Técnico Administrativa (DTA);
- b) Administração Acadêmica constituída por: Conselho Acadêmico (CAC), Direção de Pós-Graduação (DPG), Direção de Cursos (DG);
- c) Administração Geral constituída por: Núcleo de Pesquisa Acadêmica (NPA), Núcleo de Assuntos Comunitários (NAC), Núcleo de Gestão de Pessoas (NGP), Núcleo de Relações Empresariais (NRE), Núcleo de Estudos Humanísticos (NEH), Secretaria Geral, Biblioteca e Setor de Apoio.

ORGANOGRAMA GERAL FAE/CDE



Preocupada com a velocidade das mudanças no contexto do progresso social e científico, a FAE tem como meta para o ano 2.000, tornar-se Centro Universitário.

2.2.2 Coleta de Dados

2.2.2.1 População pesquisada

Constituíram objeto da investigação todos os professores, diretores da FAE e estudantes dos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas, de todas as séries, turnos e sexo. Foram distribuídos questionários a todos os professores, diretores e estudantes presentes nos dias 7, 8 e 9 de dezembro de 1998, constituindo-se uma amostra aleatória.

De um total de 150 professores existentes na época da aplicação do instrumento, obteve-se uma amostra de aproximadamente 25% perfazendo um total de 38 docentes entrevistados.

Do corpo diretivo 100% dos membros, em número de 12 foram envolvidos na pesquisa e responderam ao questionário.

De um total de 3.008 estudantes, obteve-se 10% de participação na pesquisa, de forma que foram distribuídos 350 questionários, dos quais foram preenchidos 304 instrumentos.

2.2.2.2 Procedimento realizado

Para a coleta dos dados junto aos professores, procedeu-se inicialmente a distribuição dos questionários e, através de contato pessoal, solicitou-se a sua

colaboração no preenchimento, expondo-se o motivo da pesquisa. Assegurou-se o anonimato e estabeleceu-se dois dias de prazo para a entrega.

A distribuição e a maioria do preenchimento do instrumento se deu durante o intervalo das aulas, consistindo este o critério de escolha dos sujeitos, isto é, participaram aqueles professores que se encontravam no momento no local.

Da mesma forma, procedeu-se com os membros da direção, com a diferença de que os mesmos foram contatados em seus gabinetes de trabalho.

Com relação aos discentes, o questionário foi aplicado durante as aulas, com o assentimento do professor, deixando a participação no preenchimento a critério do estudante.

A forma de resposta foi individual e após a coleta de todos os questionários, os mesmos foram tabulados pelo sistema Sphinx, método francês de tabulação de pesquisa.

2.2.2.3 Instrumento utilizado

O instrumento elaborado escolhido para a coleta de dados junto aos docentes e diretores se constitui de um questionário composto por 16 perguntas, montadas em dois blocos, visando o levantamento da percepção da direção e dos próprios professores sobre a participação dos docentes na gestão da instituição. Portanto, o instrumento utilizado se caracterizou como semi-estruturado.

O grau de participação dos docentes em relação aos elementos pesquisados foi mensurado no primeiro bloco pela escala de Rensis Lickert (1903-1981), com quatro alternativas, usando-se a concordância plena e no outro extremo a discordância plena. Nos pontos intermediários da escala, situam-se as concordâncias e discordâncias parciais.

A opção pelos graus intermediários derivou da preocupação em dar possibilidade ao respondente de posicionamento mais positivo ou menos positivo à favor das situações apresentadas.

Com relação ao segundo bloco, as questões apresentadas se caracterizaram como de múltipla escolha, com um espaço para observações, permitindo ao pesquisado acrescentar outras situações não mencionadas e que no seu parecer devem ser consideradas.

O instrumento apresenta a seguinte estrutura:

Bloco 1: Este bloco composto por doze afirmações, objetivou verificar a percepção da direção e dos professores sobre a participação docente, quanto aos seguintes aspectos: missão institucional, visão de futuro, definições das opções estratégicas e concepção e desenvolvimento curricular.

Bloco 2: Neste bloco, constituído por quatro questões, explorou-se a percepção dos pesquisados sobre: assuntos que são alvos de consulta aos professores, motivos da ausência de participação, formas de superação do conflito no cotidiano do docente e postura da instituição frente a críticas.

A estrutura do instrumento elaborado para os estudantes seguiu o mesmo modelo do aplicado aos docentes e diretores, com algumas alterações.

As alterações ocorridas no bloco 1, abrangeram o número de questões. As doze questões foram reduzidas para dez, tendo sido retiradas as afirmações nº 3 e nº 6, pelo fato de termos conhecimento prévio da não participação dos estudantes na formulação da visão de futuro, assim como das opções estratégicas de seu Curso.

As alterações do bloco 2 se deram sobre o item referente à situações que são objeto de consulta aos estudantes e os motivos que impedem ou minimizam a

sua participação. Correspondeu-se, assim, à necessidade de adaptação do instrumento à realidade dos sujeitos investigados.

2.2.3 Tratamento e Análise dos Dados Coletados – Direção e Docentes

Os resultados obtidos pela pesquisa foram analisados e julgados a partir do confronto das respostas dos docentes e dos diretivos, seguindo a progressão dos descritores tal como se apresenta na seqüência:

1º) Níveis de Participação X Campos de Definição:

a) missão institucional:

- conhecimento;
- identificação;
- comprometimento.

b) visão de futuro:

- formulação;
- conhecimento;
- identificação;
- comprometimento.

c) definições estratégicas:

- formulação;
- conhecimento;
- identificação;
- comprometimento.

d) concepção e desenvolvimento curricular:

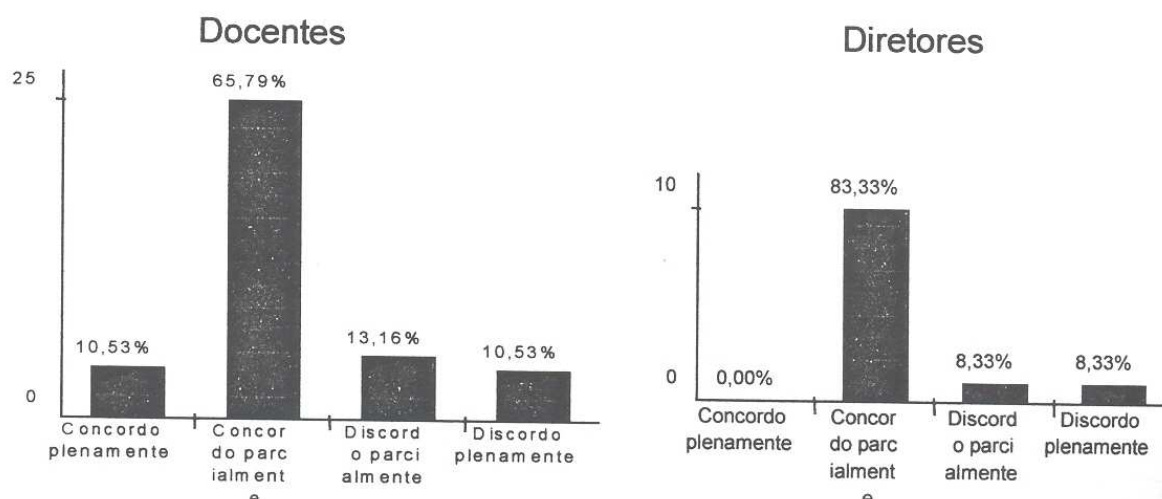
- formulação;
- conhecimento;
- identificação;
- comprometimento.

- 2º) Âmbitos de participação ou objetos decisórios de consulta docente.
- 3º) Fatores obstrutivos da participação docente na gestão da instituição.
- 4º) Estratégias de tratamento dos conflitos.
- 5º) Posicionamento institucional frente a críticas.
- 6º) Percepção dos estudantes.

2.2.3.1 Níveis de Participação X Campos de Definição

Quanto a Missão Institucional

GRÁFICO 1 – CONHECIMENTO DOS DOCENTES ACERCADA MISSÃO INSTITUCIONAL, SEGUNDO A VISÃO DOS DOCENTES E DIRETORES DA FAE – EM PERCENTUAL



FONTE: Pesquisa de campo.

Os dados obtidos junto aos questionários respondidos pelos docentes e diretos denunciaram um conhecimento parcial acerca da missão institucional. Ou seja, não existe um conhecimento docente pleno da razão de existir da Instituição.

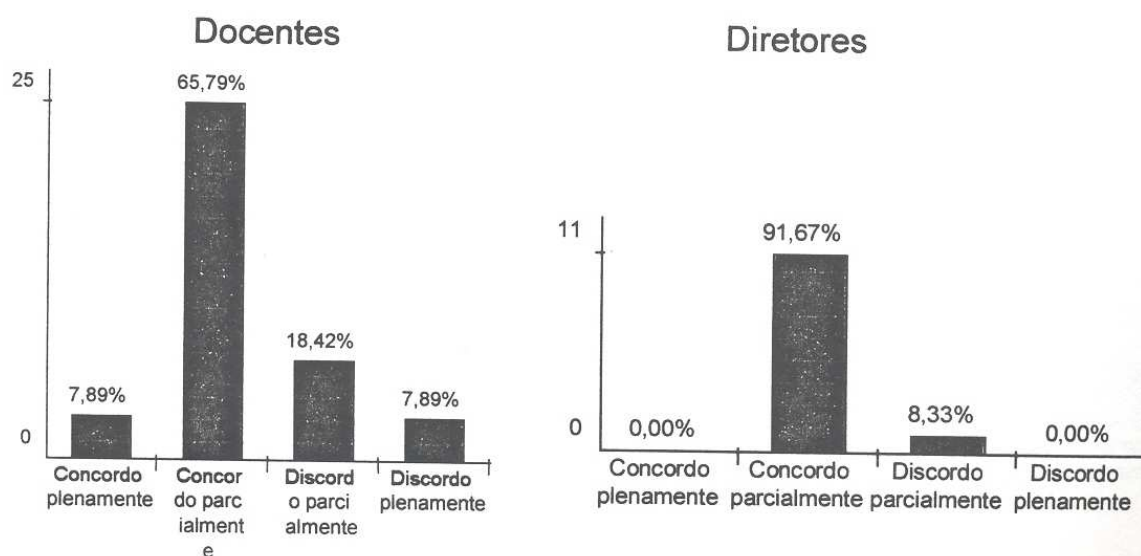
Aproximadamente 90% dos professores se encontram nessa situação, índice, que se nos parece de grave significado, se considerarmos que a base da participação está no conhecimento inequívoco e total da missão institucional.

Embora tenha ocorrido uma manifestação de conhecimento parcial, quando se trata da missão não é aceitável para efeito da mais efetiva participação qualquer grau de desconhecimento.

Esta análise é ratificada com a transcrição abaixo de observação complementar feita no questionário, por um diretor:

“A visão da missão institucional e a necessidade da percepção da excelência no ensino, é fundamental. Há um bom grupo de professores já parcialmente consciente de sua missão, mas infelizmente há também os que têm mais interesse pessoal de dizerem que são professores universitários”.

GRÁFICO 2 – IDENTIFICAÇÃO DOS PROFESSORES COM A MISSÃO INSTITUCIONAL, SEGUNDO A VISÃO DOS DOCENTES E DIRETORES DA FAE – EM PERCENTUAL



FONTE: Pesquisa de campo.

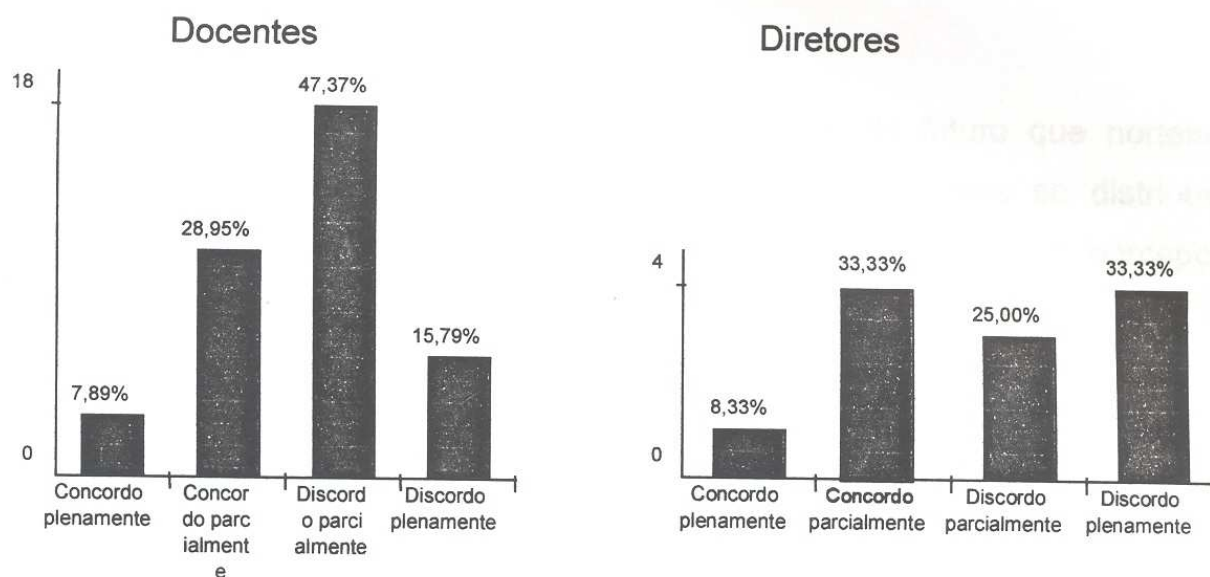
Quanto a identificação dos professores com a missão institucional ela corresponde, no quadro das respostas docentes ao perfil do conhecimento. Isto é, aquele que conhece se identifica, ainda que parcialmente.

Por outro lado, os diretores percebem essa identificação em grau mais elevado: 91,67% acreditam na identificação parcial do docente com a missão institucional, o que confere confiabilidade ao quadro.

De certa forma, esta identificação reconhecida pelos diretosivos dá lugar a uma expectativa de envolvimento e adesão do professor com o carisma institucional.

Quanto a Visão de Futuro

GRÁFICO 3 – PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NA FORMULAÇÃO DA VISÃO DE FUTURO DA INSTITUIÇÃO, SEGUNDO A ÓTICA DOS DOCENTES E DIRETORES DA FAE – EM PERCENTUAL

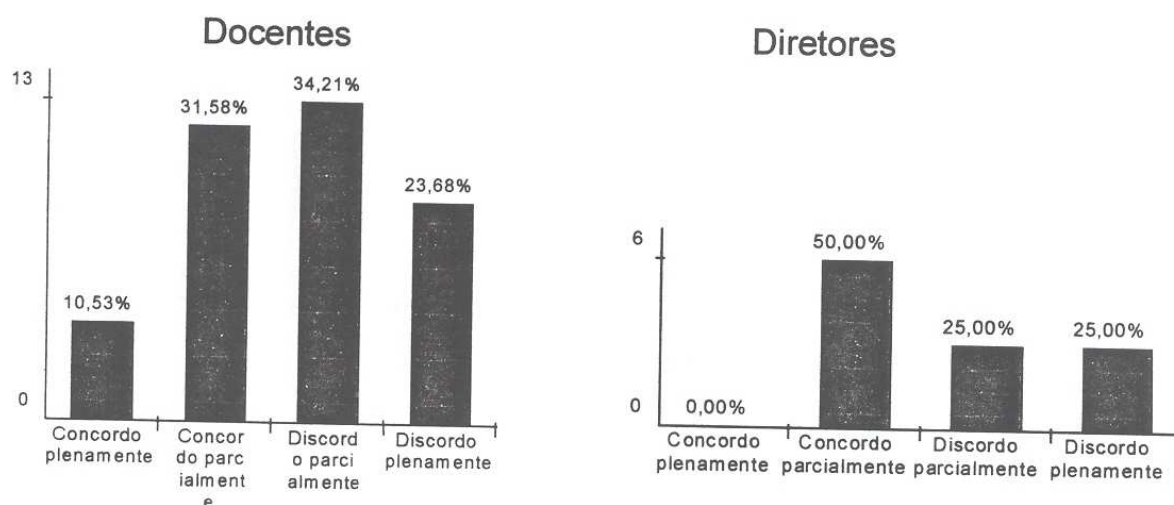


FONTE: Pesquisa de campo.

Quanto a formulação da visão de futuro que norteia o programa da instituição, diretores e professores convergem para uma percepção que flagra a pequena participação docente nesse processo.

Um percentual de 58,33% dos diretores e 63,16% dos professores consultados discorda que exista participação docente na formulação da visão de futuro da instituição.

GRÁFICO 4 – CONHECIMENTO DOS PROFESSORES DA VISÃO DE FUTURO DA INSTITUIÇÃO, SEGUNDO A ÓTICA DOS DOCENTES E DIRETORES DA FAE – EM PERCENTUAL

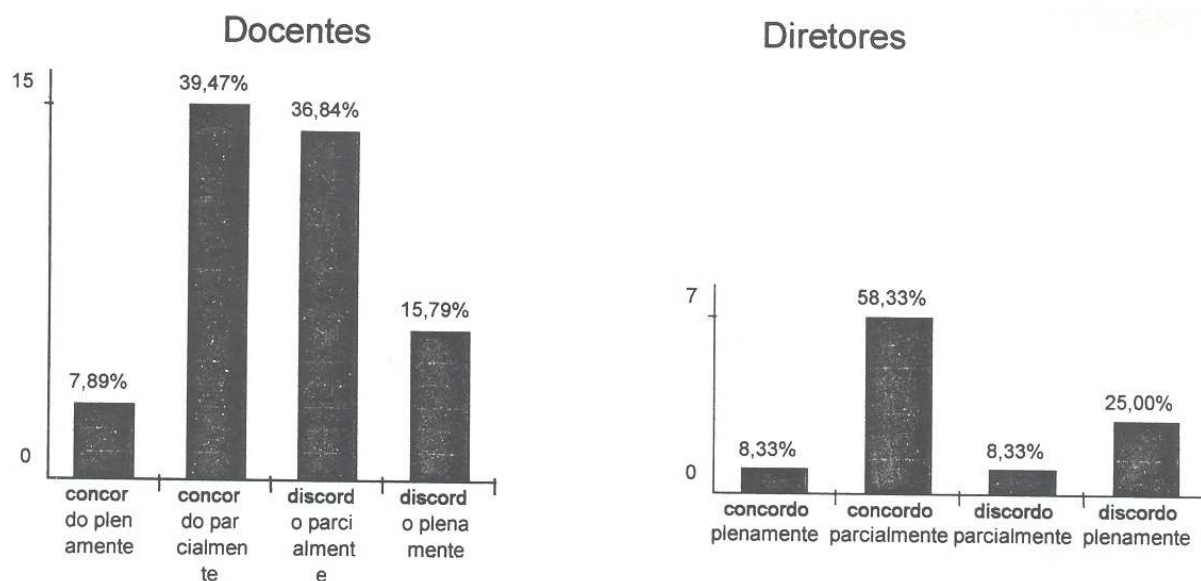


FONTE: Pesquisa de campo.

Quanto ao conhecimento da definição da visão de futuro que norteia o programa da Instituição, as percepções dos diretores e docentes se distribuem simetricamente entre concordância e discordância, destacando-se a percepção docente no sentido de um menor conhecimento.

Assim mesmo em contrapartida à pequena participação dos professores na definição da visão de futuro, depara-se com um conhecimento um pouco mais destacado. Poder-se-ia deduzir, então, que, de alguma forma transmite-se na Instituição as idéias sobre o seu futuro.

GRÁFICO 5 – IDENTIFICAÇÃO DOS PROFESSORES COM A VISÃO DE FUTURO DA INSTITUIÇÃO, SEGUNDO A ÓTICA DOS DOCENTES E DIRETORES DA FAE – EM PERCENTUAL



FONTE: Pesquisa de campo.

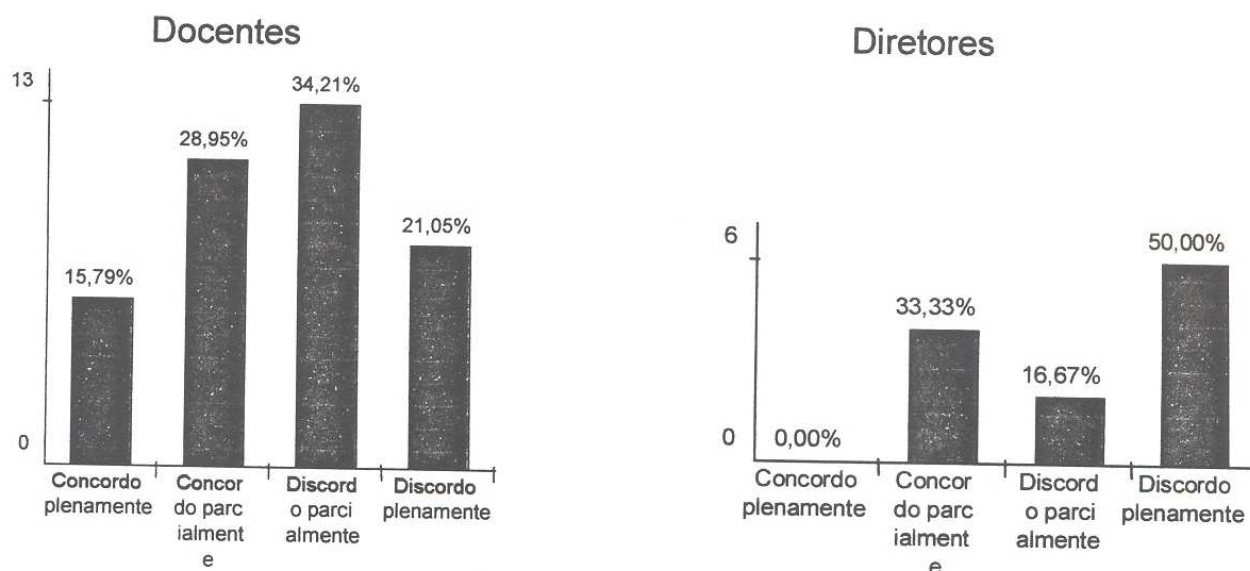
Com relação à identificação do segmento docente com a visão de futuro da Instituição, há um equilíbrio relativo: aquele que conhece a perspectiva futura, identifica-se com ela.

Quase a metade do corpo docente (47,36%) percebe que há uma identificação residual de sua classe. No entanto, na percepção dos diretores, tal identificação é mais elevada, talvez porque eles saibam das definições e reconheçam intuitivamente uma propensão à concordância de seus professores.

Por outro lado, a escassa manifestação docente dá oportunidade para o sentimento dos diretos.

Quanto às Definições Estratégicas da Instituição

GRÁFICO 06 – PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NA FORMULAÇÃO DAS OPÇÕES ESTRATÉGICAS, SEGUNDO A VISÃO DOS DOCENTES E DIRETORES DA FAE – EM PERCENTUAL



FONTE: Pesquisa de campo.

Quanto as definições das opções estratégicas que instruem a programática institucional, o conjunto das respostas docentes revela uma participação minoritária, sendo que 28,95% concordam parcialmente e 15,79% plenamente.

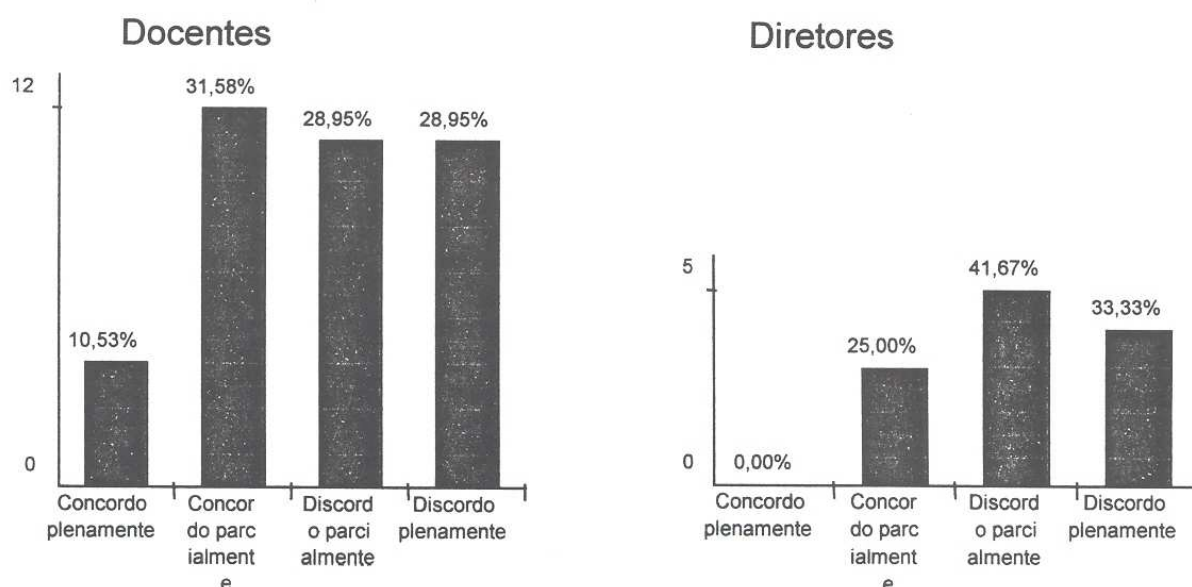
Mais da metade dos pesquisados discorda da ocorrência de uma participação efetiva, onde 34,21% discordam parcialmente e 21,05% mostram uma discordância total.

O predomínio de respostas de caráter negativo atinge também as respostas apresentadas pelos diretores. Observa-se, neste caso uma ênfase maior no que concerne a esta ausência de participação, 16,67% discordam parcialmente e 50,00% plenamente.

Há divergência na perspectiva dos diretores quanto a participação plena dos docentes na formulação das opções estratégicas da instituição, enquanto estes

entendem não ter existido até o momento oportunidade de participação, 15,79% dos professores afirmam participação irrestrita. Esta divergência entre as percepções dos docentes e dos diretivos, com maior positividade dos primeiros, poderia ser interpretada como efeito das oportunidades oferecidas a opinião do professor por ocasião da deflagração do projeto pedagógico no ano da pesquisa.

GRÁFICO 7 – CONHECIMENTO DOS PROFESSORES DAS OPÇÕES ESTRATÉGICAS DA INSTITUIÇÃO, SEGUNDO A VISÃO DOS DOCENTES E DIRETORES DA FAE – EM PERCENTUAL



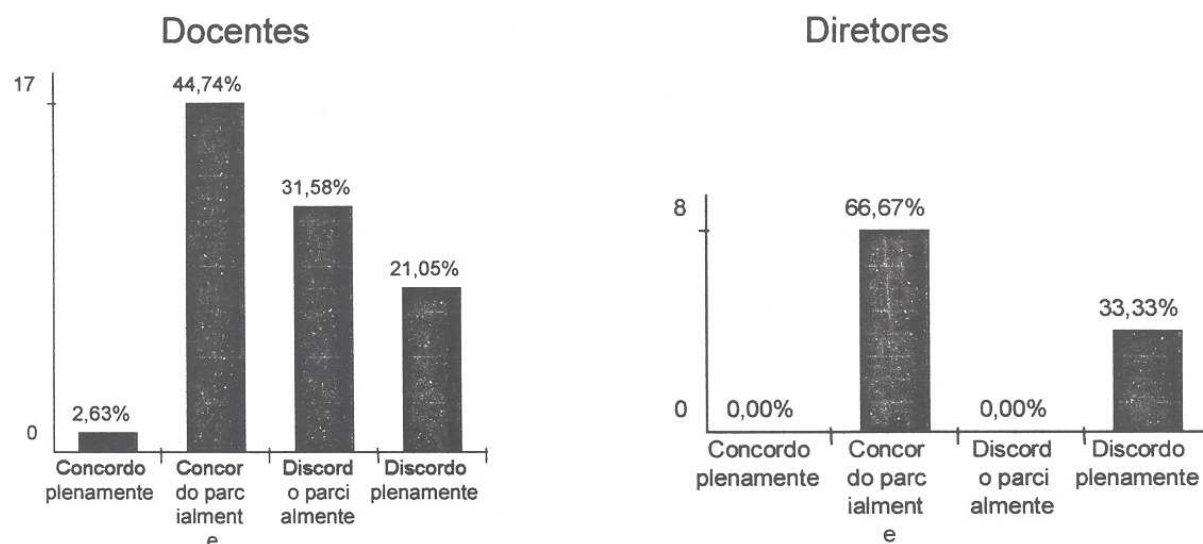
FONTE: Pesquisa de campo.

Quanto ao conhecimento das opções estratégicas, constata-se a predominância de respostas negativas do corpo diretivo em relação ao conhecimento dos docentes, acerca das opções estratégicas da Instituição. Esta percepção admite o pouco acesso dos professores a questões fundamentais para a Instituição.

As respostas dos docentes que citam conhecimento pleno das opções estratégicas, nos levam a pensar que, ou pode haver um equívoco quanto a compreensão do quesito da pesquisa ou este pequeno grupo é privilegiado com maior acesso a informação.

De qualquer modo chama a atenção o dado de alheamento docente manifestado por diretores e professores no que concerne o conhecimento das opções estratégicas da Instituição.

GRÁFICO 8 – IDENTIFICAÇÃO DOS PROFESSORES COM AS OPÇÕES ESTRATÉGICAS DA INSTITUIÇÃO, SEGUNDO A VISÃO DOS DOCENTES E DIRETORES DA FAE – EM PERCENTUAL



FONTE: Pesquisa de campo.

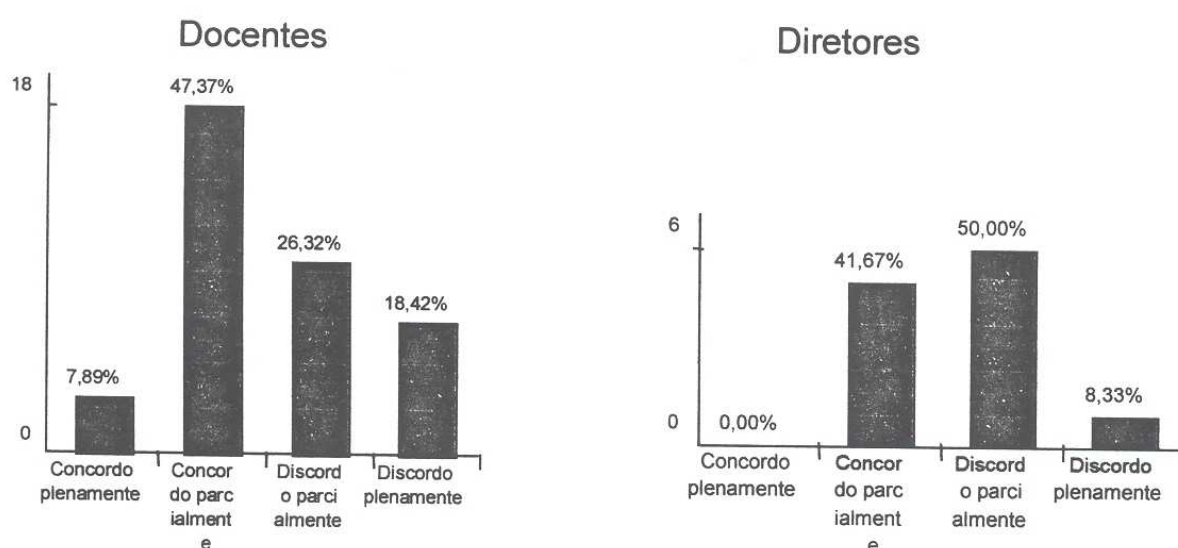
Quanto a identificação do corpo docente, em relação às definições estratégicas, na opinião dos diretores não há professores que se identifiquem plenamente com as opções estratégicas da instituição.

A perspectiva dos professores, é menos otimista com relação a identificação com as opções estratégicas, onde 44,74% assinalam uma identificação parcial, ainda que 2,63% afirmam haver identificação total.

Em contraponto a percepção dos diretosos ressalva a identificação parcial dos docentes. Ou seja, o tanto quanto conhece, a classe docente, identifica-se. Esta mesma análise pode ser aplicada em relação as respostas docente.

Frente à estes dados inferimos que há uma disposição dos professores com relação opções estratégicas, e só não é maior por não terem um conhecimento claro e preciso das definições institucionais.

GRÁFICO 9 – COMPROMETIMENTO DOS PROFESSORES COM AS OPÇÕES ESTRATÉGICAS DA INSTITUIÇÃO, SEGUNDO A VISÃO DOS DOCENTES E DIRETORES DA FAE – EM PERCENTUAL

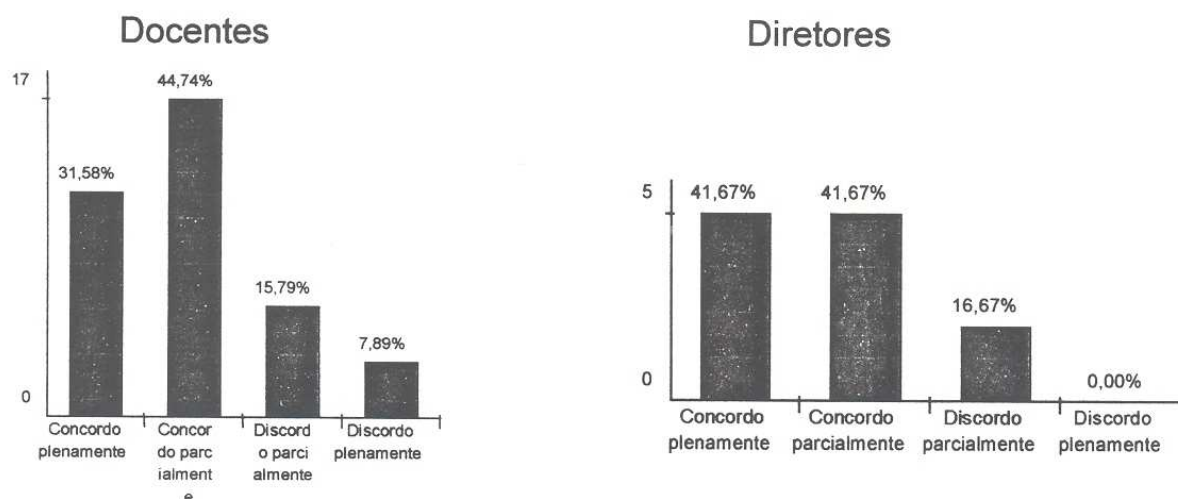


FONTE: Pesquisa de campo.

Quanto ao comprometimento, com as opções estratégica na visão conjunta de docentes e diretores, consideramos que há um baixo comprometimento. Esta situação registrada revela-se comprometedora, pois, significa que os planos da Instituição estão sendo implementados sem a adesão plena dos professores.

Percebe-se uma visão menos otimista por parte do corpo diretivo. Entendemos que a falta de comprometimento pleno dos docentes, seja consequência da pouca oportunidade de participação, que os mesmos têm, nas definições estratégicas da Instituição.

GRÁFICO 10 – PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NA CONCEPÇÃO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR, SEGUNDO A VISÃO DOS DOCENTES E DIRETORES DA FAE – EM PERCENTUAL



FONTE: Pesquisa de campo.

Quanto a participação dos docentes na concepção e desenvolvimento curricular, comparativamente com outros descritores, constata-se a ocorrência de um aumento no nível de participação.

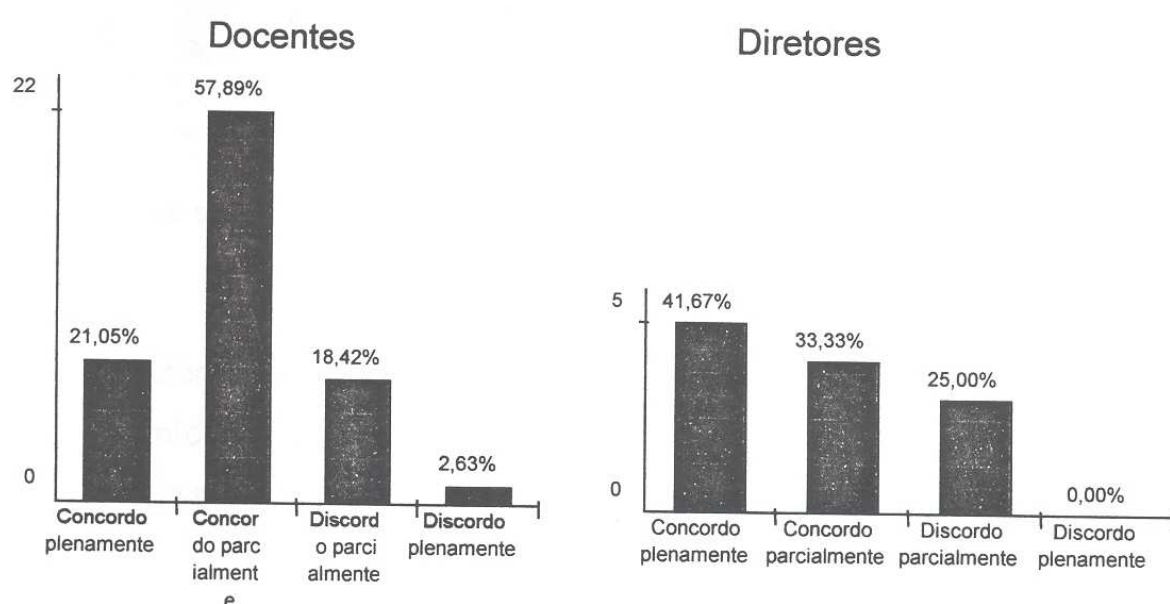
Há uma consensualidade na percepção dos diretores e docentes, que reconhece ter participação na elaboração e desenvolvimento dos currículos.

O segmento minoritário (7,89%) que assinalam uma ausência em relação a participação na concepção e desenvolvimento curricular sugere que levantemos duas hipóteses para interpretação deste fato: ou se trata de um grupo de docentes recém ingressados na Instituição ou se trata daquele resíduo de profissionais que deliberadamente se colocam a margem das definições institucionais em razão de um puro comodismo.

Quanto ao conhecimento do currículo seria despropositado averiguar tal condição, pois partimos do pressuposto de que seria praticamente impossível a atuação docente sem a consideração do seu domínio acadêmico.

Entretanto pode ocorrer uma falta de visão de conjunto do currículo. Neste caso, a questão seguinte, que trata da identificação dos professores com a linha curricular fornece elementos para uma análise correspondente, realçando a sua compreensão sobre o plano formativo do qual faz parte.

GRÁFICO 11 – IDENTIFICAÇÃO DOS PROFESSORES COM A LINHA CURRICULAR ADOTADA PELA INSTITUIÇÃO, SEGUNDO A VISÃO DOS DOCENTES E DIRETORES DA FAE – EM PERCENTUAL

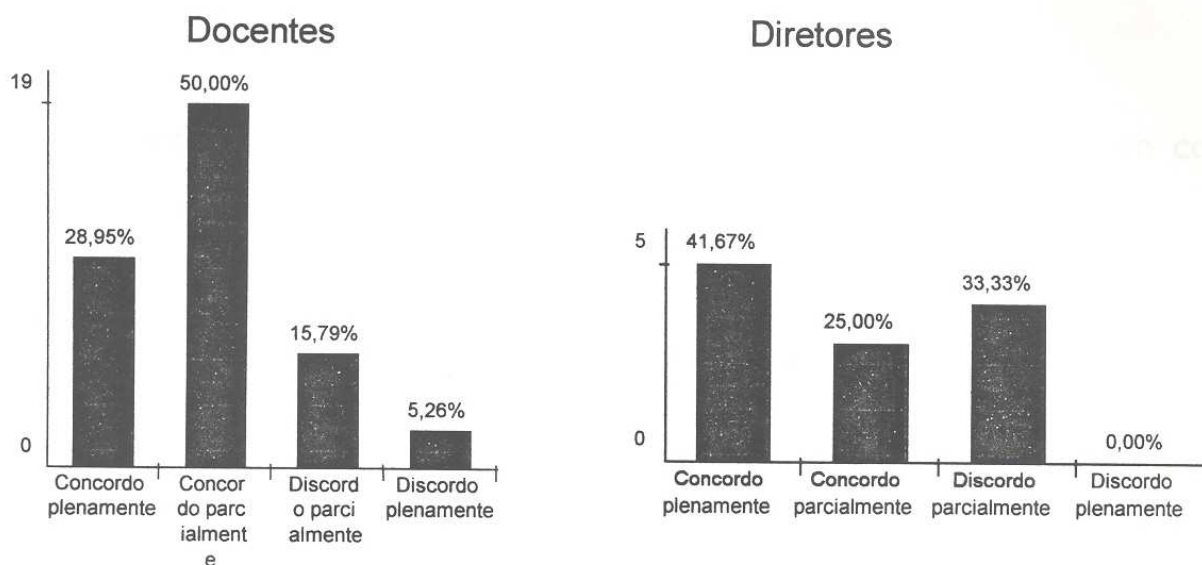


FONTE: Pesquisa de campo.

Quanto a identificação dos docentes com a linha curricular, existe um número substancial de professores que se identificam.

Apesar de haver uma relativa concordância entre ambos os grupos pesquisados, a acentuada positividade das respostas dos professores, relacionadas com a linha curricular adotada pela Instituição, pode ser interpretada como resultado da própria execução da atividade docente, mediante a qual o professor recorre a uma racionalização que aproxima as prescrições pedagógicas às suas expectativas.

GRÁFICO 12 – COMPROMETIMENTO DOS PROFESSORES COM O APERFEIÇOAMENTO CURRICULAR, SEGUNDO A VISÃO DOS DOCENTES E DIRETORES DA FAE – EM PERCENTUAL



FONTE: Pesquisa de campo.

Na questão sobre o comprometimento dos docentes com o desenvolvimento e aperfeiçoamento dos conteúdos curriculares, percebe-se, tanto na ótica diretiva, quanto dos professores um maior envolvimento, apesar das restrições.

No entanto, há que se considerar a diferença indicada nas respostas dos docentes e diretores no que se refere à discordância quanto ao comprometimento docente com o fazer curricular: 33,33% das respostas dos diretores atestam um descomprometimento parcial, enquanto que este mesmo conceito desce para 15,79% entre os próprios docentes. Mesmo somando-se o índice de discordância plena que é 5,26%, a percepção docente fica aquém do juízo dos diretores.

O alto índice de positividade apontado simetricamente para a identificação e o comprometimento dos professores traduzem coerência das respostas docentes.

Todavia, as respostas dos diretos denuncia uma margem maior de descomprometimento do docente. Este dado dá lugar a hipótese de que as expectativas de professores e diretores podem estar um pouco distanciadas.

Corroboramos esta análise com a manifestação espontânea de um diretor e em seguida com a de um professor, registrada no questionário por eles respondido:

“Há falta de interesse pessoal do professor em envolver-se”.

“Os professores estão comprometidos com o que eles entendem como excelência no ensino, apesar de não saber a posição da direção”.

2.2.3.2 Âmbitos de Participação na Administração Institucional

Entre os objetos de consulta docente, as respostas fornecidas pelos diretores enfatizam as seguintes situações aqui apresentadas em ordem decrescente de manifestação.

QUADRO 4 – SITUAÇÕES MAIS CONSULTADAS NA ÓTICA DOS DIRETIVOS

SITUAÇÕES MAIS CONSULTADAS	%
Escolha do curso em que deseja trabalhar	19,44
Distribuição da carga horária	16,67
Interesse e competência em disciplinas para lecionar	16,67
Avaliação dos recursos instrucionais	13,89
Avaliação acadêmica	13,89

FONTE: Pesquisa de campo

QUADRO 5 – SITUAÇÕES MENOS CONSULTADAS NA ÓTICA DIRETIVA

SITUAÇÕES MENOS CONSULTADAS	%
Adequação do número de alunos por turma	8,33
Calendário de atividades	5,56
Avaliação institucional	5,56

FONTE: Pesquisa de campo

Em relação a elaboração do projeto pedagógico, os diretores são unânimes em reconhecer que não ocorreu até o momento nenhuma oportunidade de consulta.

Entre os objetos de consulta docente, as respostas obtidas pelo corpo de professores, definem as seguintes posições em ordem decrescente:

QUADRO 6 – SITUAÇÕES MAIS CONSULTADAS NA ÓTICA DOCENTE

SITUAÇÕES MAIS CONSULTADAS	%
Distribuição de carga horária	23,01
Interesse e competência por disciplina para lecionar	18,58
Avaliação acadêmica	15,93
Cursos em que tem preferência para trabalhar	15,04
Elaboração do projeto pedagógico	15,04

FONTE: Pesquisa de campo

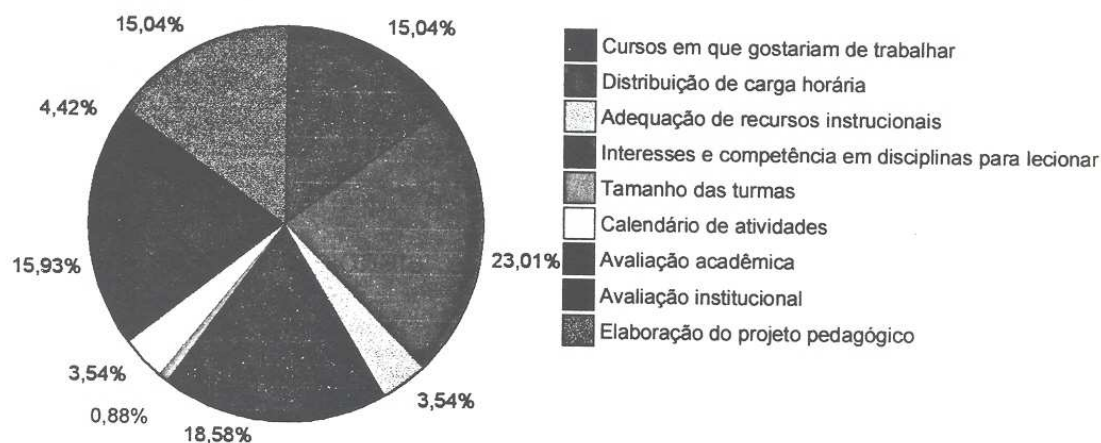
QUADRO 7 – SITUAÇÕES MENOS CONSULTADAS NA ÓTICA DOCENTE

SITUAÇÕES MENOS CONSULTADAS	%
Avaliação institucional	4,42
Adequação dos recursos instrucionais	3,54
Calendário de atividades	3,54
Número de alunos por turma	0,88

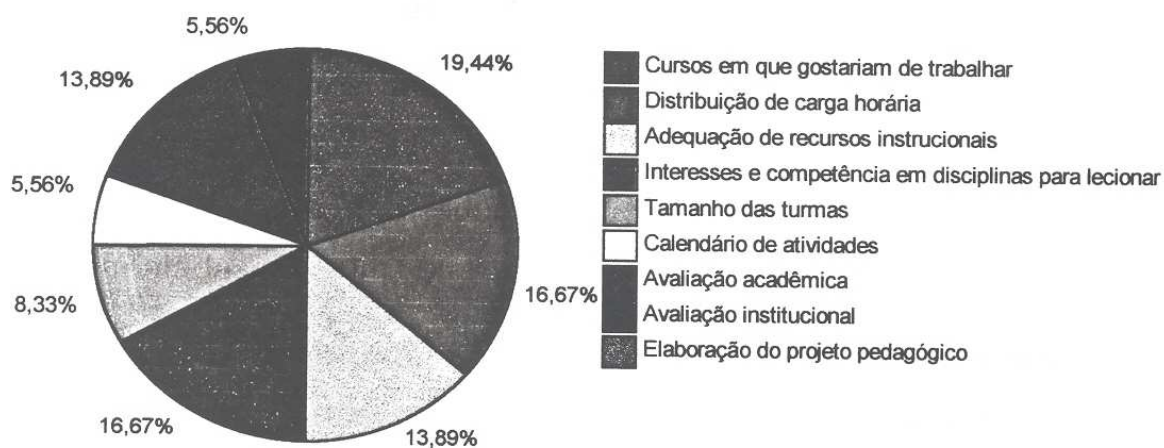
FONTE: Pesquisa de campo

GRÁFICO 13 – ÂMBITO DE PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NA ADMINISTRAÇÃO INSTITUCIONAL, SEGUNDO A VISÃO DOS DOCENTES E DIRETORES DA FAE – EM PERCENTUAL

Docentes



Diretores



FONTE: Pesquisa de campo

As percepções dos diretores e professores, em relação a situações que são objetos de consulta, apresentam convergências e divergências.

Pontos Convergentes:

Há maior convergência de percepção na questão relativa à consulta sobre, interesse e competência do professor para lecionar determinada disciplina (18,58% docente X 16,67% diretores), a avaliação acadêmica (15,93% docente X 13,89% diretores), a avaliação institucional (4,42% docente X 5,56% diretores) e calendário de atividades (3,54% docente X 5,56% diretores).

Verifica-se uma menor convergência na preferência por cursos para trabalhar (15,04% docente X 19,44% diretores) distribuição da carga horária (23,01% docente X 16,67% diretores).

Resumindo, as respostas que apontam maior índice de consulta e maior convergência entre as percepções dos professores e dos diretores incluem os temas do interesse docente na escolha da disciplina que vai exercer, do curso em que vai se inserir, da avaliação acadêmica e com mais ênfase a definição e distribuição da carga horária de trabalho. A matéria de consulta destacada nas respostas acima descritas constituem objeto de rotina administrativa. No caso da carga horária se o professor não consentir com o rateio e a localização semanal do seu compromisso, inviabilizará o funcionamento do programa. Tais consultas pois, são inevitáveis. Mesmo assim o levantamento feito revela que pode haver alguma lacuna neste procedimento.

As respostas que apontam o menor índice de consulta e maior convergência de percepção entre professores e diretores destacam a avaliação institucional e definição do calendário letivo.

A avaliação institucional é um processo complexo, que constitui uma prática mais ou menos recentes nas IES. Além disso tende a constituir uma prática externa. Quanto ao calendário, não existe quase margem de opção. Os calendários estão estáveis.

Pontos Divergentes:

Detecta-se divergências entre as percepções do corpo dirigente e do corpo docente em três pontos:

- a) quanto aos recursos instrucionais e o número de alunos adequados para a composição das turmas, os docentes registram a pouca consulta da instituição nesses assuntos (3,54% e 0,88% respectivamente) enquanto que o corpo diretivo percebe como maior esse nível. A diferença entre os índices dos professores e diretores, conferem importância a esta discrepância perceptiva, 10,35% de diferença no tocante à consulta sobre recursos instrucionais e 7,45% de diferença no concernente sobre o tamanho das turmas;
- b) quanto ao envolvimento dos professores no projeto pedagógico, os diretores são unânimes em afirmar que até o momento a instituição não consultou os docentes em contraposição a um percentual de 15,04% de docentes que afirmam a sua participação.

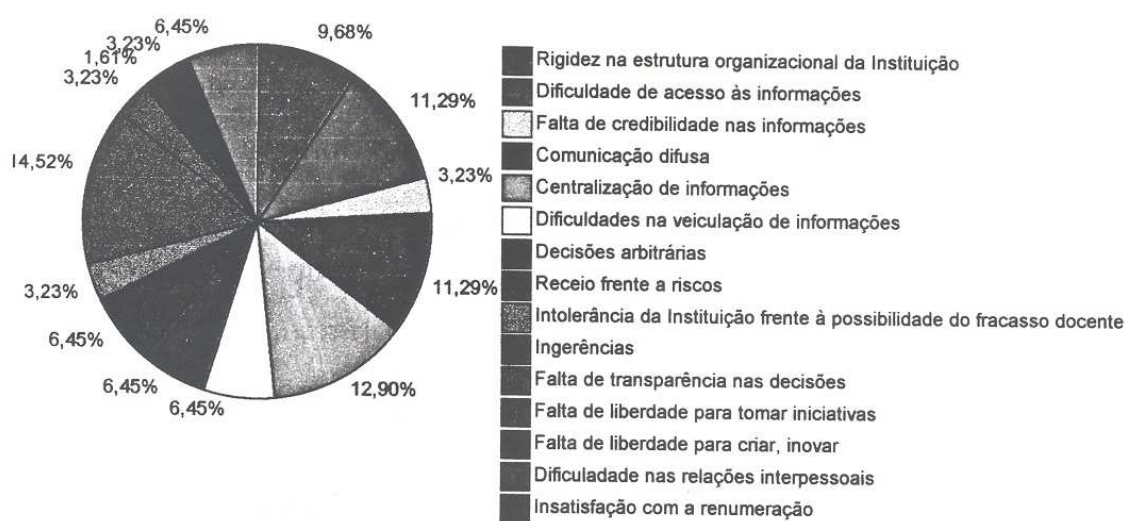
A divergência ocorre sob três fatores: no projeto pedagógico – os diretores reconhecem que os professores não são consultados por enquanto, e os docentes por estarem sendo sensibilizados, tem a sensação de estarem sendo convocados.

E nos dois outros fatores onde há discrepância, tamanho das turmas e a condição logística do docente, os diretores entendem que os professores estão sendo consultados, mas na realidade não existe ressonância. Na verdade as classes são pré formatadas e há uma oferta de recursos instrucionais genérica, mas que não atende as necessidades particulares dos estilos didáticos dos docentes.

2.2.3.3 Fatores de Não Participação, Falta de Conhecimento e Falta de Identificação em Relação à Missão Institucional, Visão de Futuro, Definições Estratégicas e Concepção e Desenvolvimento Curricular

GRÁFICO 14 – FATORES RESPONSÁVEIS PELA AUSÊNCIA DE PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO INSTITUCIONAL SEGUNDO A VISÃO DOS DIRETORES E DOCENTES – EM PERCENTUAL

Diretores



Docentes



FONTE: Pesquisa de campo

Em relação a não participação, falta de conhecimento e de identificação dos professores, os dados consultados, revelam um perfil variado de respostas.

Os motivos apresentados que condicionam o não envolvimento dos docentes, na ótica dos diretores estão os seguintes:

QUADRO 8 – FATORES DE NÃO PARTICIPAÇÃO DOCENTE NA GESTÃO INSTITUCIONAL COM MAIOR INCIDÊNCIA NA ÓTICA DOS DIRETORES

FATORES DE NÃO PARTICIPAÇÃO COM MAIOR INCIDÊNCIA	%
Falta de transparência nas decisões tomadas pela Instituição	14,52
Centralização das informações	12,90
Dificuldade de acesso às informações	11,29
Comunicações difusas	11,29
Rigidez na estrutura organizacional	9,68
Ausência de incentivos	6,45
Decisões arbitrárias	6,45
Dificuldades na veiculação das informações	6,45
Receio frente a riscos	6,45

FONTE: Pesquisa de campo

QUADRO 9 – FATORES DE NÃO PARTICIPAÇÃO DOCENTE NA GESTÃO INSTITUCIONAL COM MENOR INCIDÊNCIA, NA ÓTICA DOS DIRETORES

FATORES DE NÃO PARTICIPAÇÃO COM MENOR INCIDÊNCIA	%
Falta de credibilidade das informações	3,23
Falta de liberdade para tomar iniciativas	3,23
Intolerância da instituição frente a possibilidade de fracasso do docente	3,23
Insatisfação com a remuneração	3,23
Falta de liberdade para criar e inovar	1,61%

FONTE: Pesquisa de campo

Entre os fatores não citados como motivos para a falta de participação, falta de conhecimento e falta de identificação estão as relações interpessoais e as ingerências.

Na perspectiva dos professores, os motivos da falta de participação, são atribuídos aos seguintes fatores:

QUADRO 10 – FATORES DE NÃO PARTICIPAÇÃO DOCENTE NA GESTÃO INSTITUCIONAL COM MAIOR INCIDÊNCIA, NA ÓTICA DOS PROFESSORES

FATORES DE NÃO PARTICIPAÇÃO COM MAIOR INCIDÊNCIA	%
Comunicação difusa	11,48
Dificuldade de acesso às informações	10,05
Dificuldades na veiculação de informações	10,05
Falta de transparência nas decisões	8,61
Decisões arbitrárias da direção	7,66
Receio do professor frente à riscos	7,66
Centralização de informações	7,18
Ausência de incentivos	6,22
Rigidez na estrutura organizacional	6,22
Dificuldade nas relações interpessoais	6,22

FONTE: Pesquisa de campo

Os fatores relacionados abaixo apresentam menor freqüência de citação não sendo portanto, em princípio, fatores restritivos significativos para a participação, conhecimento e identificação do professor no atual momento:

QUADRO 11 – FATORES DE NÃO PARTICIPAÇÃO DOCENTE NA GESTÃO INSTITUCIONAL COM MENOR INCIDÊNCIA, NA ÓTICA DOS PROFESSORES

FATORES DE NÃO PARTICIPAÇÃO COM MAIOR INCIDÊNCIA	%
Insatisfação com a remuneração	3,83
Falta de liberdade para tomar iniciativas	3,35
Intolerância da instituição frente a possibilidade de fracasso do docente	3,35
Liberdade para criar e inovar	3,35
Falta de credibilidade nas informações	2,87
Ingerências	1,91

FONTE: Pesquisa de campo

Novamente detecta-se posições convergentes e distintas entre a direção e o corpo docente em determinados tópicos.

Pontos Convergentes:

Destacam-se as convergências nos seguintes aspectos:

- a) problemas quanto a informações e comunicações: ambos os sujeitos pesquisados concordam que há predomínio de comunicações difusas (11,48% docente X 11,29% direção) e dificuldade de acesso do professor às informações (10,05% docente X 11,29% direção).

O docente na grande maioria das situações, não toma conhecimento do que está ocorrendo ou quando tem acesso, as informações são contraditórias.

Constata-se que este problema não é resultante de uma intenção da Instituição, pois ela goza de credibilidade nas informações, entendemos tratar-se de um ranço do sistema autoritário que predominou até pouco tempo e de resquícios de individualismo, onde os gestores não desenvolveram a prática do trabalho em equipe.

Esta conclusão reafirma-se pelos seguintes depoimentos docente:

“A FAE ensina uma coisa em sala de aula, mas pratica outra na sua gestão”.

“Há aparentemente duplo... triplo comando”.

“Há um distanciamento da direção com os docente”.

- b) credibilidade nas informações: ambos sujeitos concordam que a instituição goza de uma relativa credibilidade nas informações passadas ao corpo docente. Somente 2,87% dos docente e 3,23% dos diretores, designaram este fator como motivo de impedimento de participação.

- c) problemas quanto ao sentimento de liberdade: ambos os sujeitos concordam que apesar da instituição ser percebida como tolerante a possibilidade de fracasso do docente (3,35% docente X 3,23% direção) e

do docente ter liberdade para tomar iniciativas (3,35% docente X 3,23% direção), o mesmo mostra-se receoso frente à riscos (7,66% docente X 6,45% direção). Concluimos que estas respostas aparentemente paradoxal, devem ser resultados de condicionamentos de uma gestão autoritária e centralizadora.

Reforça esta hipótese, a observação complementar feita por um docente: “Há falta de autonomia docente”.

d) problemas quanto aos incentivos propiciados pela instituição: ambos sujeitos concordam que há falta de incentivos como: oportunidades de desenvolvimento profissional e tratamento desigual do seu corpo docente (6,22% docente X 6,45% direção) e que a remuneração não é um fator significativo (3,83% docente X 3,23% direção) para a não participação, falta de conhecimento e identificação do corpo docente.

Há uma menor convergência nos pontos:

Decisões arbitrárias (7,66% docente X 6,45% direção) e receio do professor frente a riscos (7,66% docente X 6,45% direção).

Pontos Divergentes

a) nas relações interpessoais: apresentadas pelos docentes com relativa frequência (6,22%), como um motivo para a sua não participação, falta de conhecimento e identificação, não é sequer considerada pela direção (0,00%).

Os diretores revelam uma insensibilidade pelas questões que envolvem as relações interpessoais, desconsiderando a importância do relacionamento humano como um fator facilitador ou inibidor da participação, identificação e comprometimento do docente junto a sua Instituição.

- b) na veiculação de informações: citada pelos docentes como um fator forte de impedimento (10,05%) para a participação, não é percebida pelo corpo diretivo com a mesma importância (6,45%), assim como a falta de liberdade para criar e inovar, sendo apontada na frequência de 3,35% na opinião dos professores para 1,61% na percepção diretiva;
- c) nas transparências das decisões: citada pela direção como fator de maior relevância (14,52%) não apresenta o mesmo grau de relevância para os professores (8,61%);
- d) as demais discordâncias foram verificadas quanto a centralização das informações(12,90%) e rigidez na estrutura organizacional (9,68%) apontadas pela direção entre os mais significativos, não mereceu a mesma importância pelos professores, obtendo respectivamente os percentuais de 7,18%, 6,22%.

Apesar de constatarmos que a dificuldade na veiculação de informações foi consideradas menos restritivas para a participação docente, na visão diretiva, estes reconhecem que os professores não tem acesso a muitas informações, ou seja, há falta de transparência nas decisões.

Na concepção dos professores, o problema com a informação quer nos parecer que não seja interpretado, como uma centralização ou falta de transparência nas decisões, mas como um problema dos gestores não saber fazer chegar de forma eficiente as informações de interesse até aos docentes.

Apesar de termos diferentes respostas e interpretações entre diretivos e docentes, fica-nos claro que a Instituição apresenta deficiências no seu processo de comunicação.

2.2.3.4 Estratégias de Tratamento do Conflito

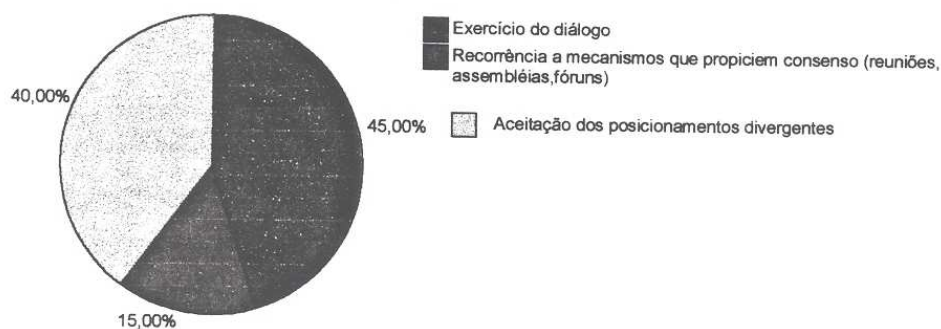
Em relação às estratégias usadas para o tratamento das situações de conflito geradas no cotidiano dos docentes:

GRÁFICO 15 – ESTRATÉGIAS USADAS NO TRATAMENTO DOS CONFLITOS, NA VISÃO DOS DOCENTES E DIRETORES DA FAE – EM PERCENTUAL

Docentes



Diretores



FONTE: Pesquisa de campo

A análise das respostas dos grupos pesquisados evidenciaram o uso de três estratégias para o tratamento do conflito, ocorrendo maior frequência do uso do diálogo.

No conjunto percebe-se uma preferência ao tratamento das situações conflitivas em âmbito mais restrito (39,58% na ótica docente e 45% na ótica diretiva).

Na visão dos professores, somente em um segundo momento é que se recorre a estratégias grupais, como reuniões, fóruns, etc. (33,33%). Na percepção dos diretores apenas 15% recorre a esta forma.

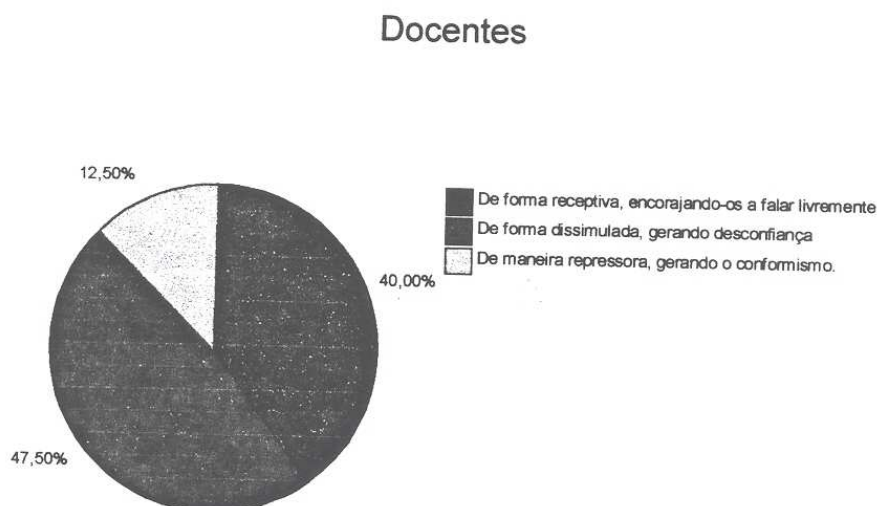
Quanto à aceitação de posicionamentos divergentes pela instituição, não há uma concordância entre o corpo diretivo e docente, sendo que os professores não vêem a instituição tão aberta para estes posicionamentos (27,08%) enquanto que os diretores assinalam 40% de aceitação.

O positivismo dos diretores é negado pela crítica de um professor, por ocasião do preenchimento do questionário:

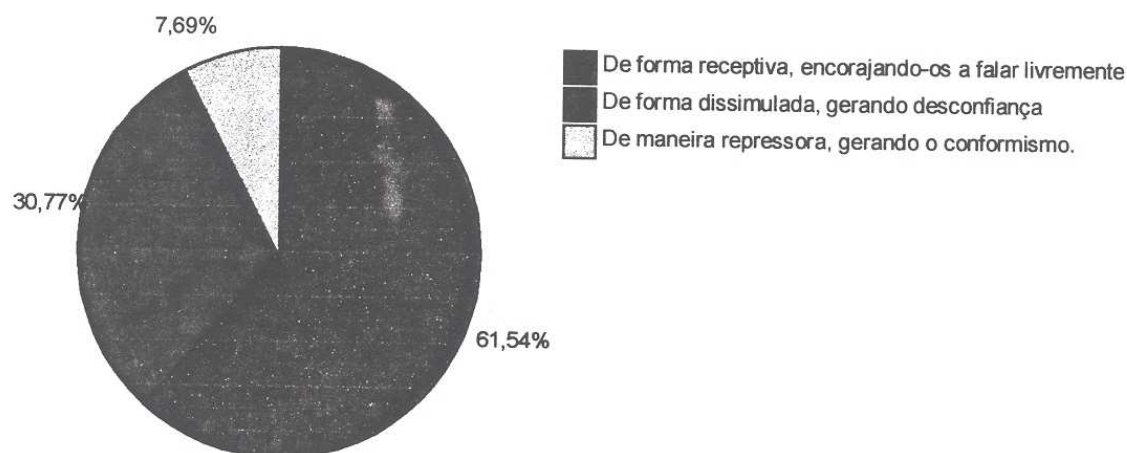
“Há conflitos de decisões entre os cursos, haja visto estarem independentes atualmente, ocorrem conflitos entre os diretores de curso, na distribuição da grade horária do corpo docente...”.

2.2.3.5 Postura Institucional Frente a Posicionamentos Críticos

GRÁFICO 16 – POSTURA DA FAE FRENTE À POSICIONAMENTOS CRÍTICOS NA ÓTICA DO DOCENTE E DA DIREÇÃO – EM PERCENTUAL



Diretores



FONTE: Pesquisa de campo

Não há no conjunto das respostas docentes e diretivas, uma percepção uniforme quanto à forma que a instituição trata os posicionamentos críticos manifestos.

Enquanto o corpo diretivo considera que há uma maior receptividade da instituição frente à crítica (61,54%), na percepção dos docentes essa abertura é aparente, o que gera um clima de desconfiança nas relações (47,50%).

Apenas uma pequena parcela de professores (12,50%) e diretores (7,69%) percebe uma atitude inibidora da instituição, numa tentativa de controle de comportamento do seu quadro funcional.

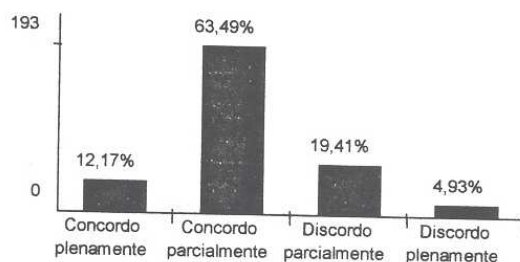
2.2.3.6 Percepção dos Estudantes

A sondagem junto aos estudantes utilizou um instrumento mais reduzido. Os quesitos foram selecionados de acordo com a pertinência de uma pretendida participação na gestão institucional.

2.2.3.6.1 Níveis de participação X Campos de definição

Quanto a missão institucional

GRÁFICO 17 – CONHECIMENTO DA MISSÃO INSTITUCIONAL, SEGUNDO A VISÃO DOS ESTUDANTES DA FAE – EM PERCENTUAL

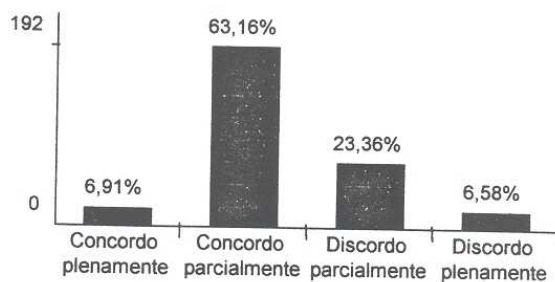


FONTE: Pesquisa de campo

Quanto ao conhecimento da missão institucional pelos estudantes, concluímos que estes não têm conhecimento da razão de ser da Instituição, assim como os docentes.

Em relação àqueles que afirmam um conhecimento pleno da missão, inferimos a probabilidade de uma percepção equivocada ou no máximo, parcial, uma vez que a maioria do corpo docente da Instituição, reconhece não ter clareza sobre a missão da FAE.

GRÁFICO 18 – IDENTIFICAÇÃO COM A MISSÃO INSTITUCIONAL, SEGUNDO A VISÃO DOS ESTUDANTES DA FAE – EM PERCENTUAL



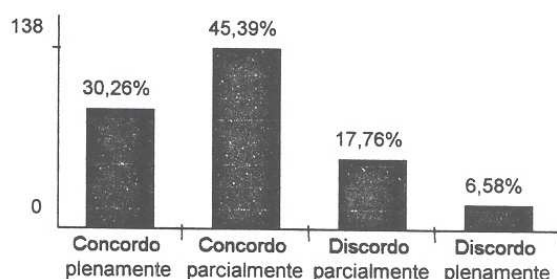
FONTE: Pesquisa de campo

Quanto a identificação com a missão institucional, constata-se uma certa afinidade da maioria do corpo discente com a linha de conduta da FAE. Apesar de encontramos um percentual de 24,34% que revela-se distanciado da missão institucional.

Fica evidente que esta identificação somente pode ser parcial, uma vez que é uma realidade, a inexistência na Instituição do conhecimento da missão, na sua total extensão.

Visão de Futuro

GRÁFICO 19 – CONHECIMENTO DA VISÃO DE FUTURO INSTITUCIONAL, NA ÓTICA DOS ESTUDANTES DA FAE – EM PERCENTUAL



FONTE: Pesquisa de campo

Quanto ao conhecimento da visão de futuro da instituição, a percepção estudantil revela que uma parcela de 30,26% conhece plenamente a imagem desejada pela instituição e 45,39% parcialmente, totalizando 75,65%, o que pressupomos ser um percentual positivo para a instituição.

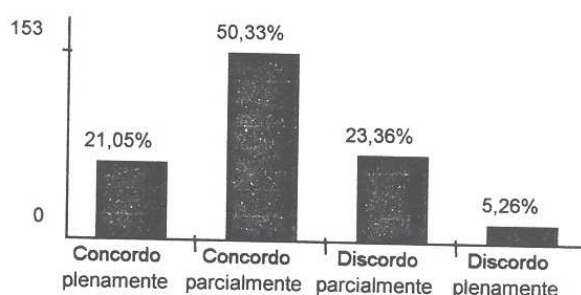
Um pequeno grupo de discente desconhece a imagem de futuro projetada pela Instituição. Esta situação decorre, ao nosso ver, de duas causas: uma, da pouca comunicação que permeia a Instituição e/ou por comodismo do próprio aluno.

Como complemento da interpretação acima, relatamos parte do comentário registrado por dois estudantes, por ocasião da pesquisa:

“... há um comodismo por parte do aluno...”

“A postura que a FAE tinha anteriormente (rigidez) gerou conformismo por parte dos alunos, e também a acomodação dos antigos métodos e medo do novo”.

GRÁFICO 20 – IDENTIFICAÇÃO COM A VISÃO DE FUTURO INSTITUCIONAL, NA ÓTICA DOS ESTUDANTES DA FAE – EM PERCENTUAL



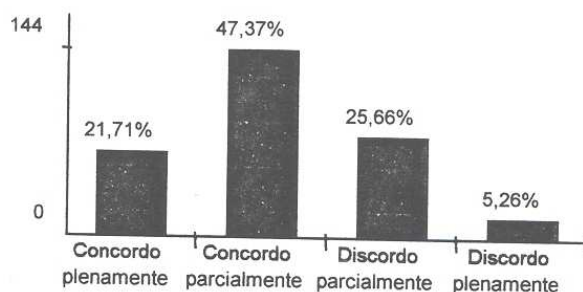
FONTE: Pesquisa de campo

Quanto a identificação com a visão de futuro da instituição, tratando os dados comparativamente, nota-se uma correspondência entre os estudantes que conhecem a visão da instituição (75,65%) e os que estabelecem uma identificação (71,38%). Ou seja, o tanto que conhecem sobre as aspirações da Instituição, consideram dentro das suas expectativas.

Apenas uma minoria, pouco significativa não têm nenhuma identificação com a imagem desejada pela Instituição.

Definições Estratégicas da Instituição

GRÁFICO 21 – CONHECIMENTO DAS OPÇÕES ESTRATÉGICAS DA INSTITUIÇÃO, SEGUNDO A VISÃO DOS ESTUDANTES DA FAE – EM PERCENTUAL

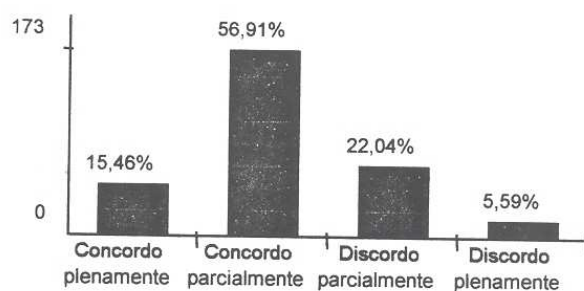


FONTE: Pesquisa de campo

Quanto ao conhecimento das opções estratégicas, a percepção dos estudantes demonstram que um grupo considerável conhece, em parte, as estratégias utilizadas pela Instituição para o atingimento dos seus objetivos.

Entretanto, um percentual aproximado de 31% de estudantes, reconhece um desconhecimento sobre as definições estratégicas. Condição que, se não for corrigida, pode vir trazer comprometimentos para a Instituição, pela possibilidade de ter no seu quadro discente, indivíduos pouco comprometidos.

GRÁFICO 22 – IDENTIFICAÇÃO COM AS OPÇÕES ESTRATÉGICAS DA INSTITUIÇÃO, SEGUNDO A VISÃO DOS ESTUDANTES DA FAE – EM PERCENTUAL

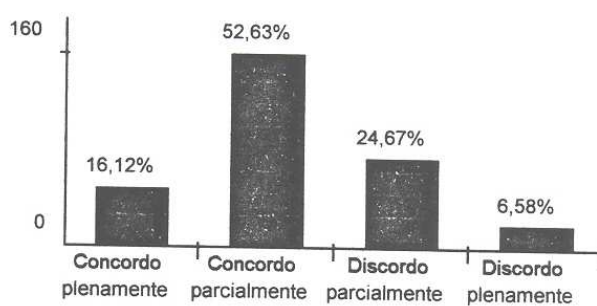


FONTE: Pesquisa de campo

Com relação à identificação, 72,37% apresenta-se identificado com as opções estratégicas, sendo que deste total, 15,46% plenamente e em maior frequência 56,91% parcialmente.

De forma muito próxima verifica-se uma relação com os percentuais da questão anterior, com 5,59% não identificado e 22,04% parcialmente não identificado com as definições estratégicas.

GRÁFICO 23 – COMPROMETIMENTO COM AS OPÇÕES ESTRATÉGICAS DA INSTITUIÇÃO, SEGUNDO A VISÃO DOS ESTUDANTES DA FAE – EM PERCENTUAL

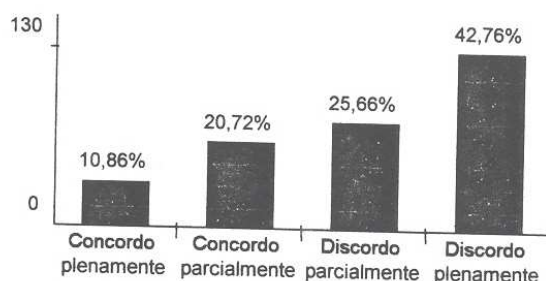


FONTE: Pesquisa de campo

No aspecto do comprometimento, de acordo com as opiniões expressadas pelos estudantes, infere-se que aqueles que conhecem e se identificam tanto plenamente quanto parcialmente, mostram-se comprometidos com as opções estratégicas, com insignificantes diferenças nos percentuais.

Um percentual de 31,25%, admite estar pouco preocupado com as opções estratégicas da Instituição.

GRÁFICO 24 – PARTICIPAÇÃO NA CONCEPÇÃO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR, SEGUNDO A VISÃO DO ESTUDANTE DA FAE – EM PERCENTUAL



FONTE: Pesquisa de campo

Quanto a participação na concepção e desenvolvimento do currículo, a maioria dos estudantes (68,42%) não concorda, que tenha uma participação efetiva na concepção e desenvolvimento curricular.

Este posicionamento é reforçado pela opinião em forma de denúncia de um estudante:

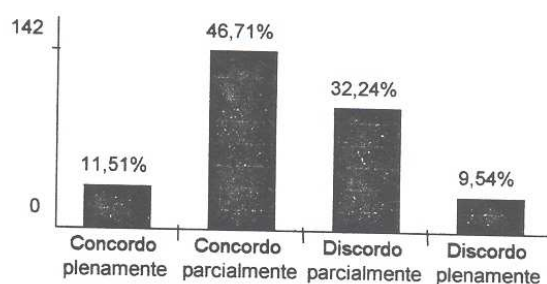
“... na FAE não é dado oportunidade de participação aos alunos.”

“A Faculdade deveria selecionar melhor os professores, aceitando e dando importância a opinião dos alunos, pois somos nós que convivemos e conhecemos a sua didática e o seu comportamento dentro da sala de aula. Somos forçados a agüentar o autoritarismo e a falta de ética de alguns professores, por causa das notas”.

Entretanto, registra-se um posicionamento positivo de 31,58%, quanto a sua participação na concepção e desenvolvimento curricular. Entendemos que seja a manifestação daqueles alunos, que contribuem, a maioria das vezes, informalmente, junto aos professores e aos diretores, com críticas e sugestões para a melhoria do curso.

Quanto ao conhecimento dos conteúdos curriculares que compõe os cursos, temos o conhecimento prévio de que, o estudante toma ciência no início do ano, por ocasião da sua matrícula nas matérias que irá cursar. Embora o aluno seja informado quando ingressa na Faculdade, sobre todas as disciplinas que compõe o seu curso, como o currículo é um plano que rege toda a vida institucional, e portanto, objeto de contínua revisão, o estudante vai tomando conhecimento no decorrer da sua vivência acadêmica.

GRÁFICO 25 – IDENTIFICAÇÃO COM OS CONTEÚDOS CURRICULARES, SEGUNDO A VISÃO DOS ESTUDANTES DA FAE – EM PERCENTUAL

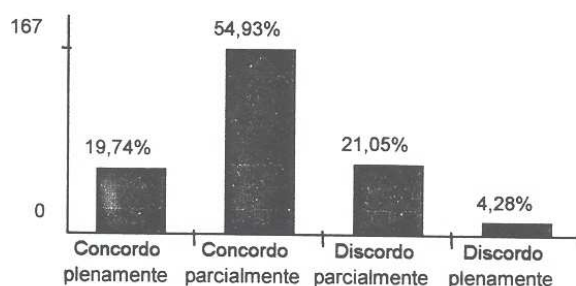


FONTE: Pesquisa de campo

Quanto a identificação com os conteúdos curriculares, concluímos que, a forma como atualmente está estruturado e vem sendo desenvolvido, corresponde as expectativas de pouco mais da metade dos estudantes.

Consideramos que o motivo para não se registrar um resultado mais favorável, se deva a pequena participação discente, na concepção dos conteúdo. Também, não poderíamos deixar de levantar uma outra provável causa que possa ter contribuído para estes índices, apesar de não ter sido objeto da nossa investigação, que é a existência de um pequeno percentual de estudantes que ingressam em determinados cursos sem a mínima aptidão e interesse. Somente o fazem para atender determinados requisitos externos, de forma que não estabelecem nenhuma identificação com os conteúdos tratados.

GRÁFICO 26 – COMPROMETIMENTO COM O APRENDIZADO DOS CONTEÚDOS, NA VISÃO DOS ESTUDANTES DA FAE – EM PERCENTUAL



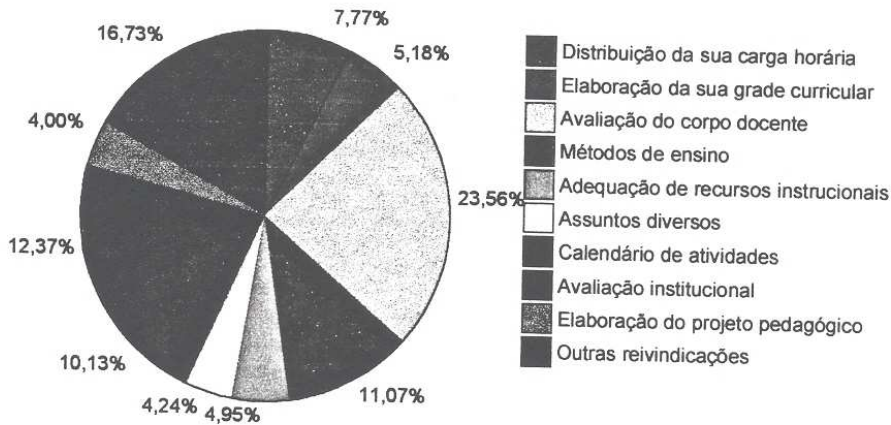
FONTE: Pesquisa de campo

Em se tratando do comprometimento dos estudantes com o aprendizado, uma parcela alta (54,93%) de estudantes estão relativamente comprometidos com o aprendizado.

Apesar de 41,78% dos alunos mostrar pouca ou nenhuma identificação com os conteúdos do curso, há um decréscimo das respostas negativas, quanto ao comprometimento, o que nos permite pressupor que mesmo não estando identificados, estão de alguma forma, comprometidos com um aprendizado.

2.2.3.6.2 Âmbitos de participação na administração institucional

GRÁFICO 27 – ÂMBITOS DE PARTICIPAÇÃO NA ADMINISTRAÇÃO INSTITUCIONAL, SEGUNDO A VISÃO DOS ESTUDANTES DA FAE – EM PERCENTUAL



FONTE: Pesquisa de campo

Com relação a consultas aos estudantes sobre assuntos acadêmicos do seu interesse, foi citado com destaque:

QUADRO 12 – SITUAÇÕES MAIS CONSULTADAS NA ÓTICA DISCENTE

SITUAÇÕES MAIS CONSULTADAS	%
Avaliação do corpo docente	23,56
Outras reivindicações	16,73
Avaliação institucional	12,37
Adequação dos métodos de ensino	11,07
Calendário de atividades	10,13
Distribuição da sua carga horária	7,67

FONTE: Pesquisa de campo

Apesar dos itens acima terem sido apontados como os de maior consulta, o estudante fez no questionário observações complementares:

“Há avaliação do corpo docente, porém nunca ficamos sabendo do resultado”.

“Tem professores que jogam na nossa cara tudo o que escrevemos sobre eles. Isso não é atitude ética”.

“Alguns professores dizem que não podem mudar o método de avaliação, mais ficamos sabendo que este ano seria o professor que escolheria, tanto é verdade que em algumas matérias nem provas houve”.

“Falta de alguns professores se situarem no método desejado pela instituição”.

“...falta de iniciativa docente...”

QUADRO 13 – SITUAÇÕES MENOS CONSULTADAS NA ÓTICA DISCENTE

SITUAÇÕES MENOS CONSULTADAS	%
Grade curricular	5,18
Adequação dos recursos instrucionais	4,95
Assuntos diversos (baseados em experiências passadas)	4,24
Projeto pedagógico	4,00

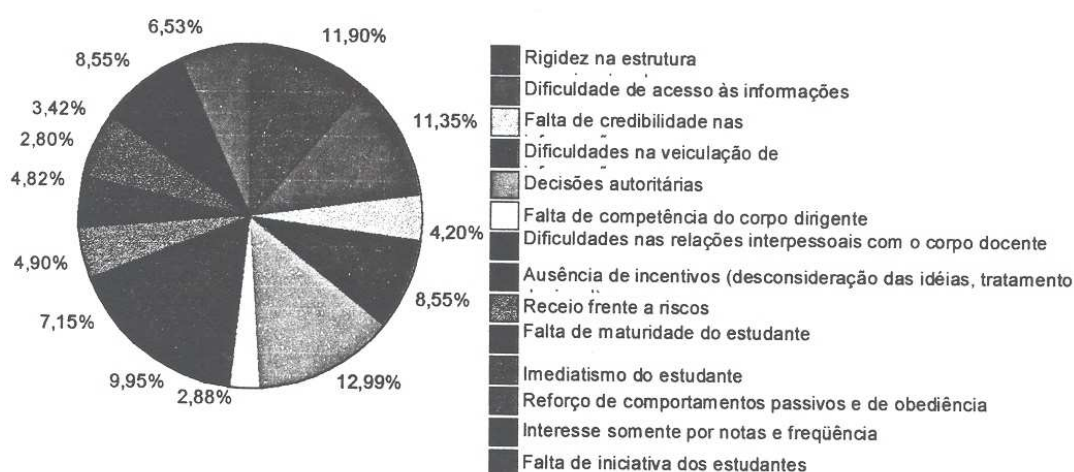
FONTE: Pesquisa de campo

Ratificando os percentuais acima, citamos a observação feita por um aluno, quanto aos recursos instrucionais:

“Insuficiência de recursos com relação ao atendimento no xerox e o baixo número de terminais de computadores frente a alta procura”.

2.2.3.6.3 Fatores da não participação, falta de conhecimento e falta de identificação em relação a missão institucional, visão de futuro, definições estratégicas e concepção e desenvolvimento curricular

GRÁFICO 28 – FATORES RESPONSÁVEIS PELA AUSÊNCIA DE PARTICIPAÇÃO NA ADMINISTRAÇÃO INSTITUCIONAL, SEGUNDO A VISÃO DOS ESTUDANTES DA FAE – EM PERCENTUAL



FONTE: Pesquisa de campo

Consultados sobre os fatores de não participação, falta de conhecimento, falta de identificação e falta de comprometimento em relação à missão institucional, visão de futuro, definições estratégicas e concepção e desenvolvimento curricular, os estudantes apresentaram os respectivos fatores causais, apresentados no Quadro 14 abaixo:

QUADRO 14 – FATORES DE NÃO PARTICIPAÇÃO DISCENTE NA ADMINISTRAÇÃO INSTITUCIONAL, COM MAIOR INCIDÊNCIA

FATORES DE NÃO PARTICIPAÇÃO COM MAIOR INCIDÊNCIA	%
Ocorrência de decisões autoritárias	12,99
Rigidez na estrutura organizacional	11,90
Dificuldade de acesso às informações	11,35
Dificuldades de relacionamento com os professores	9,95
Interesse somente por notas e frequência	8,55
Tratamento desigual	7,15
Falta de iniciativa dos estudantes	6,53

FONTE: Pesquisa de campo

Como complemento da questão acima, transcrevemos alguns fragmentos das opiniões fornecidas espontaneamente, pelos estudantes, que assim manifestaram:

Um dos estudantes, assim se expressou:

“...autoritarismo da direção e dos professores...”

Para outro pesquisado:

Rigidez na estrutura organizacional: tem sido modificada lentamente”.

Na mesma linha, outras opiniões de sujeitos diferentes:

“Há falta de flexibilidade do corpo dirigente”

Em relação a dificuldade na veiculação das informações, um estudante, assim expôs:

“Falta de edital de sala e informações sobre o seu curso”.

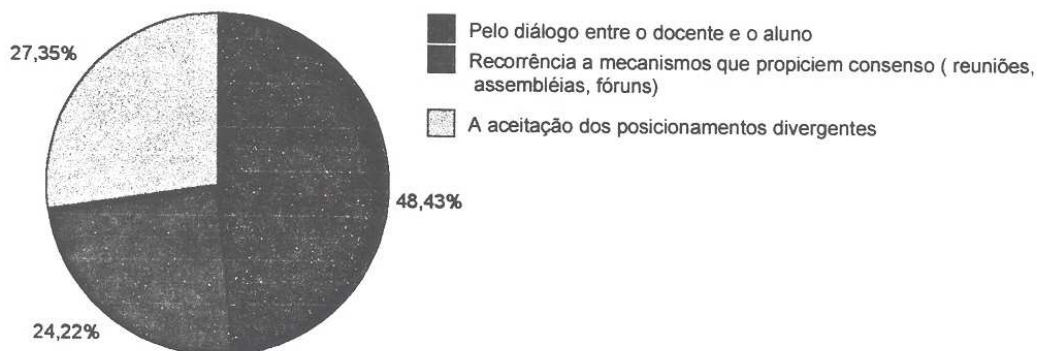
QUADRO 15 – FATORES DE NÃO PARTICIPAÇÃO DISCENTE NA ADMINISTRAÇÃO INSTITUCIONAL, COM MENOR INCIDÊNCIA

FATORES DE NÃO PARTICIPAÇÃO COM MAIOR INCIDÊNCIA	%
Receio frente a risco	4,90
Falta de maturidade do próprio estudante	4,82
Falta de credibilidade nas informações	4,20
Reforço de comportamentos passivos e de obediência	3,42
Falta de competência dos dirigentes	2,88
Imediatismo do estudante	2,80

FONTE: Pesquisa de campo

2.2.3.6.4 Estratégia de tratamento de conflitos

GRÁFICO 29 – ESTRATÉGIAS USADAS NO TRATAMENTO DE CONFLITOS ENTRE DOCENTES E ESTUDANTES, SEGUNDO A VISÃO DOS ESTUDANTES DA FAE – EM PERCENTUAL



FONTE: Pesquisa de campo

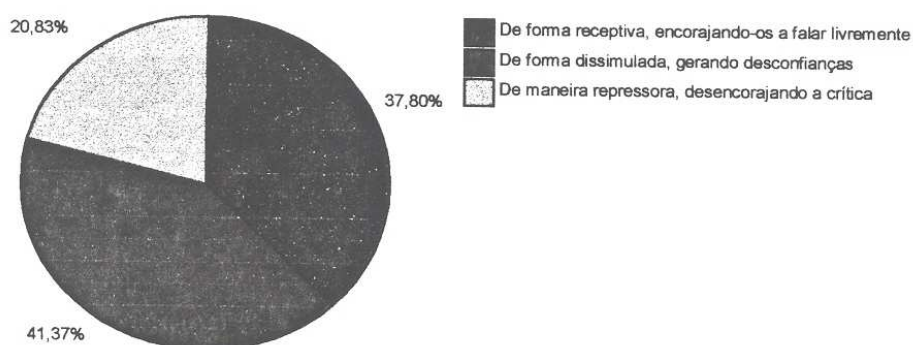
Em relação às estratégias usadas para o tratamento das situações de conflito surgidas no contexto acadêmico:

A estratégia mais utilizada para o tratamento do conflito na percepção dos sujeitos pesquisados, é diálogo entre o docente e o estudante (48,43%). A estratégia de aceitação de posicionamentos divergentes apresenta um índice menor de uso (27,35%), o que nos leva a inferir que o diálogo flui mais quando não há posições antagônicas.

A forma menos usual para o tratamento do conflito é a busca do consenso, que sai do âmbito restrito para o grupal (24,22%).

2.2.3.6.5 Postura institucional frente a posicionamentos críticos

GRÁFICO 30 – POSTURA DA FAE FRENTE À POSICIONAMENTOS CRÍTICOS, SEGUNDO A VISÃO DOS ESTUDANTES DA FAE – EM PERCENTUAL



FONTE: Pesquisa de campo

Na ótica discente a aceitação da direção e dos docentes frente a posicionamentos críticos, evidencia percepções bastante divididas, sendo que 41,37% vêem a instituição receptiva, aberta à críticas, estimulando a liberdade de expressão. Enquanto que 37,80% percebem essa abertura com desconfiança, não acreditando na autenticidade da postura participativa.

Um número reduzido de estudantes (20,83%), percebem a instituição como repressora a posicionamentos críticos dos estudantes.

CAPÍTULO III

3 REFLEXÃO FINAL

Toda organização que deseja ultrapassar o limiar do novo século, especialmente a educacional, terá que sofrer profundas transformações para se tornar mais ágil, mais criativa e mais competente. Isto quer dizer que não poderão continuar sendo administrada como em tempos passados.

A FAE, ciente deste cenário vem passando por mudanças em toda a sua estrutura.

No entanto, tal como vem ocorrendo nas demais instituições brasileiras de ensino superior, ela tem encontrado dificuldades nesta transição. Apesar de saber, objetivamente, da premência da situação e assumir que o diferencial de sua programática será a qualidade, sabe, também, não pode adotar mudanças de aparência e, muito menos, decretá-las. Suas intenções de mudança recorrem ao debate entre o discurso e a prática, ensaiando a abertura necessária para desenvolver a sua gestão estratégica.

Em face da pesquisa realizada e da análise de conteúdo dos fragmentos dos discursos dos pesquisados, onde procuramos interpretar todas as informações provenientes da comunicação formal e espontânea dos respondentes e por acreditarmos que a melhor maneira de inovar é analisar criticamente a realidade, cabe-nos registrar que no momento a FAE apresenta pontos frágeis que confirmam os ranços de uma administração anterior autoritária.

- a) ausência de missão e valores explicitamente declarados e repassados em todos os níveis da instituição;
- b) confusão entre autonomia dos cursos com ausência de um fio condutor, onde os professores que atuam nos diferentes cursos perdem o referencial;

- c) deficiência nos canais de comunicação formal;
- d) falta de transparência nas decisões tomadas por parte do corpo diretivo;
- e) ausência de visão clara e amplificada do papel que a Instituição possui na sociedade empresarial moderna;
- f) distanciamento de relações entre a administração superior dos docentes e destes com os estudantes;
- g) insegurança do docente em relação à alta direção e a filosofia da instituição;
- h) condicionamento dos estudantes por notas e freqüências;
- i) insatisfação com as ações docentes com relação à equidade de tratamento e receptividade às idéias dos estudantes.

Da mesma forma não poderíamos deixar de explicitar pontos que constituem verdadeiras forças e comprovam a vontade da instituição em modernizar a sua administração.

- a) decididamente a FAE não é mais vista pelos seus membros como uma instituição autoritária, centralizadora e cerceadora do potencial dos seus membros;
- b) a existência de identificação, da maioria dos docentes e discentes, com a missão institucional;
- c) uma maior aceitação dos posicionamentos críticos dos docentes e discentes;
- d) comprometimento dos professores e estudantes com as opções estratégicas, com o aperfeiçoamento e com o aprendizado dos conteúdos curriculares;
- e) recorrência ao diálogo entre direção, professores e estudantes para o enfrentamento de questões divergentes;

Em síntese, atualmente a FAE é vista pelos docentes e discentes como uma entidade mais sensível às necessidades e esperanças democráticas da sociedade, embora o que ainda a caracterize seja um abrandamento na sua forma de gestão, onde a oportunidade de participação é colocada numa forma de condescendência e não como um direito de todo o cidadão.

A fase de transição pela qual as instituições educacionais de nível superior, no seu conjunto, e a FAE, em particular, estão passando, impõe uma reflexão diária, contínua, profunda, abrangente, de todos os atores educativos que as integram, pelo menos.

Questões geradoras de crítica e encaminhamento, como as que seguem, podem ser introduzidas, em qualquer ordem, em nosso cotidiano, pelo que a elas damos espaço aqui:

- a) Qual é o nosso papel no processo de transformação organizacional da FAE?
- b) Que liderança exercemos, todos nós, docentes, diretivos, discentes, neste processo de mudança? Somos apenas participantes? Ou somos depositários passivos?
- c) Pode, a comunidade acadêmica, manter-se com tantos compromissos políticos, aparentemente contraditórios, com alguns participantes ainda meditando na predominância da classe, enquanto outros persistem em adotar propósitos democráticos?
- d) Até onde podemos superar aspectos da nossa formação, tais como competição, a classificação, a imposição na discussão? Até onde podemos superar estas condições que, sem dúvida, todos experimentamos em algum grau, e que levam o estilo pessoal interferir na formação do coletivo, pela idéia de que ouvir se opõe a liderar?
- e) Quanto de autoritarismo prevalece no nosso discurso, no nosso cotidiano pedagógico?

- f) Pode a teoria valer mais do que a experiência pessoal?
- g) Como se realiza a ética na construção das propostas curriculares?
- h) Que inovações no modelo de gestão e que imagem, para a FAE, almejamos, todos nós que estamos comprometidos com a sua missão? Que caminhos já foram trilhados em prol desta mudança?
- i) A imagem da FAE está mudando? Se é boa para uma sociedade inculta será boa para uma sociedade culta?
- j) Consulta, adesão, conformação, aquiescência, obediência, consenso, liberdade, cooperação, resistência, omissão... que processos e comportamentos podem conferir virtualidade ao nosso cotidiano de gestão? Como processar, como equacionar, a possível oposição entre os objetivos da Instituição e os objetivos individuais dos docentes, discentes...?

Acreditamos que a administração participativa é uma via de excelência para a modernização, já que pressupõe uma dialética do compromisso e da participação em todos os níveis da instituição. Isto será possível à medida que se possibilita um maior nível de autonomia e o incremento em todos os níveis de uma aprendizagem instrumentalizada por equipes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANFOPE – ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. Documento Final VI Encontro Nacional. Belo Horizonte : 1992.
- _____. Documento Final IX Encontro Nacional. Campinas: 1998.
- APPLE, Michael W. **Conhecimento oficial** : a educação democrática numa era conservadora. Petrópolis : Vozes, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece especificidade da questão da participação na gestão e o perfil de autodeterminação estratégica de um IES no contexto da reforma educacional. Brasília.
- CARAVANTES, Geraldo R.; BJUR, Wealey. **Readministração em ação**. São Paulo : Makron Books, 1996.
- CERVI, Rejane de Medeiros. **Políticas de expansão da educação superior** : espaço para tudo ou nada. Curitiba, 1998 (mimeografado).
- DRUCKER, Peter F. **Administrando para o futuro**. São Paulo : Pioneira, 1992.
- ETZIONI, Amitai. **Organizações modernas**. São Paulo : Pioneira, 1984.
- FARIA, José Henrique de. **Relações de poder e formas de gestão**. Curitiba : Criar Edições – FAE, 1985.
- FERMOSO, Paciano. Participación y políticas educativas. In: **Objetivos y contenidos de la educación para los años noventa**. Secretariado de publicaciones de la Universidad de Halaga, 1990.
- FERREIRA, Ademir Antonio. **Gestão empresarial** : de Taylor aos nossos dias: evolução e tendências da moderna administração de empresas. São Paulo : Pioneira, 1997.
- GAARDER, Jostein. **O mundo de Sofia** : romance da história da filosofia. São Paulo : Companhia das Letras, 1995.
- KOTTER, John P. **Liderando mudança**. Rio de Janeiro : Campus, 1997.
- KOTLER, Philip; FOX, Karen F. A. **Marketing estratégico para instituições educacionais**. São Paulo : Atlas, 1994.
- MARTINS, Onilza B. **A educação superior à distância e a democracia do saber**. Petrópolis : Vozes, 1991.

- _____. **Participação e trabalho social**. Curitiba : [s.n.], 1995.
- _____. **Gestão da educação e qualidade : perspectiva para uma escola democrática. Cadernos de educação, UNIC – Coordenação de Pós-graduação, v.1, n.0, 1997.**
- MARX, Karl. **A miséria da filosofia**. São Paulo : Global, 1985.
- MAXIMANO. **Além da hierarquia : como implantar estratégias participativas para administrar a empresa enxuta**. [S.l. : s.n.], 1995.
- _____. **O poder das equipes**. [S.l. : s.n.].
- MOTTA, Paulo Roberto. **Transformação organizacional : a teoria e a prática de inovar**. Rio de Janeiro : Qualitymark, 1998.
- PARK, Kil Hyang; DE BONIS, Daniel F.; ABUD, Marcelo R. **Introdução ao estudo da administração**. São Paulo : Pioneira, 1997.
- PARKER, Glenn M. **O poder das equipes**. Trad. Luis Euclides Trindade Frazão Filho. Rio de Janeiro : Campus, 1995.
- PRAIS, Maria de Lourdes Melo. **Administração colegiada na escola pública**. Campinas : Papirus, 1990.
- REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da filosofia : Do romantismo até nossos dias**. São Paulo : Paulus, 1991.
- RODRIGUES, Neidson. **Por uma nova escola : o transitório e o permanente na educação**. 9.ed. São Paulo : Cortez, 1993.
- SGUISSARDI, Valdemar (Org.). **Avaliação universitária em questão**. Campinas : Autores Associados, 1997.
- SILVA JR., João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. Reforma do Estado e reforma da educação superior no Brasil. In: SGUISSARDI, Valdemar. **Avaliação universitária em questão**. Campinas : Autores Associados, 1997.
- SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. **Como entender e aplicar a nova LDB : lei no. 9.394/96**. São Paulo : Pioneira, 1997.
- TRANJAN, Roberto Adami. **A empresa de corpo, mente e alma : um método inédito e eficaz para elevar a performance organizacional**. São Paulo : Gente, 1997.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Biblioteca Central. **Normas para apresentação de trabalhos**. 5.ed. Curitiba : Ed. da UFPR : Governo do Estado do Paraná, 1995. 8v.