

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Almiro Petry

RECONFIGURAÇÃO ORGANIZACIONAL DA UNISINOS:

MODELO ESTRATÉGICO

x

MODELO JESUÍTA DE UNIVERSIDADE -

AMBIGÜIDADES E DESVIOS

São Leopoldo

2004

Almiro Petry

**RECONFIGURAÇÃO ORGANIZACIONAL DA UNISINOS:
MODELO ESTRATÉGICO**

x

**MODELO JESUÍTA DE UNIVERSIDADE -
AMBIGÜIDADES E DESVIOS**

**Tese apresentada à Universidade do Vale do
Rio dos Sinos como requisito parcial para a
obtenção do título de Doutor em Ciências
Sociais.**

Orientador: Prof. Dr. Renato Paulo Saul

São Leopoldo

2004

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

P498r Petry, Almiro
Reconfiguração organizacional da Unisinos: modelo estratégico
x modelo jesuíta de universidade - ambigüidades e desvios / por
Almiro Petry. - 2004.
301 f. : il. ; 30cm.

Tese (doutorado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos,
Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2004.
“Orientação: Prof. Dr. Renato Paulo Saul, Ciências Humanas”.

1. Unisinos - Planejamento estratégico. 2. Educação. 3.
Neoliberalismo. I. Título.

CDU 378.4:658.012.2

Almiro Petry

**RECONFIGURAÇÃO ORGANIZACIONAL DA UNISINOS:
MODELO ESTRATÉGICO**

X

**MODELO JESUÍTA DE UNIVERSIDADE -
AMBIGÜIDADES E DESVIOS**

Tese apresentada à Universidade do Vale do Rio dos Sinos como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Ciências Sociais.

Aprovado em 01 de novembro de 2006.

BANCA EXAMINADORA

Profª Dra. Clarissa Eckert Baeta Neves - UFRGS

Prof. Dr. José Reginaldo Prandi – USP

Prof. Dr. Renato Paulo Saul – UNISINOS

Prof. Dr. José Ivo Follmann - UNISINOS

Prof. Dr. José Rogério Lopes - UNISINOS

Dedico este trabalho

Para meus pais, João e Ana (*in memoriam*), meus irmãos Sirio, Nilo (*in memoriam*), Arno, Mário, Neli (*in memoriam*), Canísio e Lourdes, que não tiveram a oportunidade de uma escolarização mais avançada e muito deram de si para que eu a tivesse; e

Para minha família, que participou e compreendeu todo o esforço despendido nesta longa jornada.

AGRADECIMENTOS

Inicio agradecendo à Universidade do Vale do Rio dos Sinos pela bolsa de estudos a mim concedida, sem a qual não teria tido o ensejo histórico de concretizar essa aspiração.

A todos e a todas, colegas e docentes, que de alguma forma contribuíram para esta conquista, minha consideração.

De modo especialíssimo, brota *ex immo corde* a gratidão aos filhos: à Denise, que com cuidado e acribia decifrou os manuscritos, passando-os com correição para o *Word*; ao Mauro, pela derradeira formatação em *Page Maker*; ao Rodrigo, pelo suporte técnico dos *hard e software*. Todos aturaram minhas ausências, entremeadas pela alegre presença da neta Beatrice.

À minha esposa Nilsa, que com afeto e carinho suportou os longos momentos de distanciamento, decorrentes das desenxabidas exigências curriculares; minha particular admiração, pela cumplicidade de ser a primeira leitora e ouvinte, em horas privadas do convívio familiar, o mais profundo reconhecimento pela incansável dedicação. A ela expresso um afetuoso e carinhoso muito obrigado!

Aos colegas Maria Helena Veppo e Virgílio P. Leichtweis, pela segura revisão da escritura final, caçando, implacavelmente, as vírgulas mal posicionadas e apontando as inexistentes; afinando as concordâncias e as regências; desterrando os vícios de linguagem etc., eis minha sincera gratidão.

Ao Prof. Renato, pela firme, competente e confiante orientação, que soube contornar minhas limitações na paciente leitura dos fragmentos, até completar-se o texto final, meus sinceros e fraternos agradecimentos.

Ao Prof. José Ivo, pela disponibilidade, competência e discrição na orientação da leitura dos textos jesuítico-eclesiásticos.

REFLEXÕES

Na elaboração da tese, fiz a experiência radical da solidão intelectual para, com perseverança, fomentar o ato gerador da produção científica. Tolerei, em alguns momentos, o não-reconhecimento em sala de aula de reflexões apresentadas; agüentei as frustrações da quantidade de créditos acadêmicos a serem cumpridos; aturei as críticas e aceitei, com paciência, refazer os textos acadêmicos.

Reaprendi a concentrar-me, a disciplinar-me intelectualmente, a ser epistemologicamente vigilante, frutificando, assim, minha teimosia. Para isso, transpirei, rabisquei, rasguei papéis até identificar o fio condutor do meu trabalho.

No entanto, o salutar convívio familiar, apesar de limitado, permitiu-me irrigar minhas emoções e afetos para não desertificá-los pela aridez da razão, pelas exigências da objetividade e pelas metas estabelecidas. Isso me orgulha e me gratifica.

Aos jovens, gostaria de sugerir, caso queiram fazer uma carreira acadêmica, que façam as progressões verticais o quanto mais cedo, se possível, na idade correspondente a cada nível, porque “todas as coisas têm o seu tempo...”(Ecl., 3, 1).

Aos que já estão na carreira acadêmica e carecem da titulação mais elevada, não desistam, porque nem todos os tempos estão prescritos e sempre há tempo para obtê-los.

O autor

RESUMO

A tese trata, na perspectiva mais ampla, da adaptação das organizações às mudanças administrativas ocorrentes na sociedade contemporânea e, no sentido estrito, do modelo estratégico da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, resultante do planejamento estratégico nela aplicada. A pertinência do estudo está no inusitado de uma universidade brasileira, privada e jesuíta, adotar o planejamento estratégico para deliberar, por decisão própria, sobre a sua configuração organizacional para garantir a sua sobrevivência institucional e administrativa. Busca-se contribuir para o melhor entendimento e a explicação da reconfiguração organizacional, elucidando a concepção de organização e de universidade que conduziram à concretização do modelo estratégico, frente ao modelo de universidade de orientação jesuíta. O recurso metodológico-analítico utilizado é o do *tipo ideal* weberiano. Nele intenta-se determinar as aproximações ou os afastamentos do modelo estratégico em relação ao modelo jesuíta de universidade. Na análise comparativa evidencia-se que a UNISINOS afasta-se significativamente do modelo de universidade jesuíta, aproximando-se do modelo de universidade orientada pelo mercado. Por isso, afirma-se que o ideário mercantil, presente no modelo estratégico, é incompatível com o manancial valorativo da universidade sob orientação inaciana. O pensamento único impele a universidade a associar-se ao macro-processo de construção contínua do novo padrão tecnológico, liderado pelas novas tecnologias de informação e de comunicação. Assim, sob a hegemonia do pensamento dominante, torna-se difícil concretizar uma universidade “para a verdade e o diálogo cultural”, como interpreta Kolvenbach. A UNISINOS, ao se alinhar em conformidade com as novas formas de controle econômico e social, coloca-se ao serviço dos interesses econômicos vigorantes.

Palavras-chaves: Planejamento estratégico, Universidade, Educação, Neoliberalismo, Globalização.

ABSTRACT

This thesis, at a wide view, is about the organization's refitting to contemporary societal changes and, at a strict view, deals with the strategic model of university adapted by Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) during its strategic planning. The relevance of this study is the novelty of a Brazilian private and Jesuit university adopting the methodology of strategic planning to deliberate about its future. The intent is to help understand the chosen new model of university organization in comparison to the Jesuit university model, using Max Weber's ideal type methodology. Through this methodology it is attempted to determine the deviation of the strategic model implemented from the Jesuit model of university. It is evident that UNISINOS significantly moved away from the Jesuit model and drew nearer to the market-oriented model. That is the result of the neoliberalistic doctrine adoption, which is incompatible with Jesuit's principles, and leads the university to association with the continuous process of construction of new technological pattern, lead by new information and communication technologies. Therefore, under the hegemony of dominant thinking, it becomes demanding to implant a university focused on "the truth and cultural talking", as interpreted by Kolvenbach. UNISINOS, when aligning to recent ways of social and economic control, puts itself to the service of current economic interests.

Key Words: University, Education, Neoliberalism, Globalization, Strategic Planning.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ADUNISINOS – Associação dos docentes da UNISINOS
- AI – Ato Institucional
- ALCA – Área de Livre Comércio das Américas
- AU – Agenda UNISINOS
- AUSJAL – Asociación de Universidades confiadas a la Compañía de Jesús en America Latina
- BM – Banco Mundial
- CA – Encíclica *Centesimus Annus*
- CE – Constituição Apostólica *Ex Corde Ecclesiae*
- CFE – Conselho Federal de Educação
- CG – Congregação Geral
- CONSUN – Conselho Universitário
- DF – Constituição Dogmática *Dei Filius*
- DL – Decreto Lei
- DV – Constituição Dogmática *Dei Verbum*
- EC – A Escola Católica (Congregação para a Educação Católica)
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- FR – Carta Apostólica *Fides et Ratio*
- GE – Declaração *Gravissimum Educationis*
- GQT – Gerenciamento da Qualidade Total
- GS – Constituição Pastoral *Gaudium et Spes*
- HG – Encíclica *Humani Generis*
- LDB – Lei de diretrizes e bases da educação brasileira
- LG – Constituição Dogmática *Lumen Gentium*
- MEC – Ministério da Educação
- MM – Encíclica *Mater et Magistra*
- MP – Missão e perspectivas: 1994-2003
- OMC – Organização mundial do comércio
- PAI – Projeto de avaliação institucional
- PDI – Plano diretor de informática
- PI – Pedagogia inaciana: uma proposta prática
- PLANEST – Planejamento estratégico
- PP – Encíclica *Populorum Progressio*
- PPI – Paradigma pedagógico inaciano
- PRO – Projeto de reconfiguração organizacional
- PROCEX – Pró-reitoria comunitária e de extensão

PRODAD – Pró-reitoria de administração
PRODESEN – Pró-reitoria de desenvolvimento
PROENPE – Pró-reitoria de ensino e pesquisa
PROGRAD – Pró-reitoria de graduação
PT – Encíclica *Pacem in Terris*
Q I, II, III, IV – Quadrante I, II, III, IV
SINPRO – Sindicato dos professores
SJ – *Societas Jesu* (Companhia de Jesus)
SR – Encíclica *Sollicitudo Rei Socialis*
SUPAC- Superintendência acadêmica
SUPAD – Superintendência administrativa
UEN – Unidade estratégica de negócio
UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USAID – *United States Agency for International Development*

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA	21
2.1 Introdução	21
2.2 Globalização e neoliberalismo	22
2.3 A sociedade do conhecimento	28
3 OBJETO E METODOLOGIA	45
3.1 O objeto	45
3.2 Metodologia	49
4 QUADRO DE REFERÊNCIAS TEÓRICAS	58
4.1 Introdução	58
4.2 A teoria das organizações	58
4.2.1 Max Weber e a racionalidade no Ocidente	58
4.2.2 Frederick W. Taylor e a administração científica	72
4.2.3 Elton Mayo e o movimento das relações humanas	75
4.2.4 Os estudos organizacionais	78
4.3 A teoria do planejamento	93
4.3.1 Aspectos gerais do planejamento	94
4.3.2 O planejamento estratégico	100
4.3.2.1 A questão da estratégia	100
4.3.2.2 A questão da estrutura	103
4.3.2.3 As escolas da formulação estratégica	107
5 UNIVERSIDADE: DAS ORIGENS À CONTEMPORANEIDADE	114
5.1 Aspectos históricos	114
5.2 A universidade no Brasil	121
5.3 Universidade: missão e organização	128
5.3.1 Universidade e sua missão	128
5.3.2 Universidade e sua organização	132
6 A IGREJA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA	134
6.1 Introdução	134
6.2 A doutrina educacional católica	142
6.3 A Igreja e a universidade católica	146

7 A COMPANHIA DE JESUS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA	150
7.1 Introdução: a ação educacional dos jesuítas	150
7.2 As características da educação da Companhia de Jesus	151
7.3 A pedagogia inaciana	154
7.4 O paradigma pedagógico inaciano	158
8 A UNIVERSIDADE JESUÍTA	162
8.1 Os jesuítas e a universidade	162
8.2 A Universidade jesuíta	169
8.2.1 O apostolado intelectual jesuíta	171
8.2.2 O apostolado da vida universitária	173
8.2.3 O modelo de universidade jesuíta	174
9 A UNISINOS NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO	178
10 PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO DA UNISINOS	186
10.1 O planejamento estratégico e a UNISINOS	186
10.2 Análise da documentação	195
10.2.1 A nomenclatura das matrizes	195
10.2.2 Análise do modelo estratégico da UNISINOS	201
10.2.2.1 Célula V.11 – Missão x Estratégia	202
10.2.2.2 Célula V.21 – Missão x Estrutura	204
10.2.2.3 Célula V.31 – Missão x Gestão	208
10.2.2.4 Célula V.41 – Missão x Ator: Dirigente	210
10.2.2.5 Célula V.51 – Missão x Ator: Docente	212
10.2.2.6 Célula V.61 – Missão x Ator: Discente	214
10.2.2.7 Célula V.12 – Credo x Estratégia	216
10.2.2.8 Célula V.22 – Credo x Estrutura	218
10.2.2.9 Célula V.32 – Credo x Gestão	221
10.2.2.10 Célula V.42 – Credo x Ator: Dirigente	223
10.2.2.11 Célula V.52 – Credo x Ator: Docente	226
10.2.2.12 Célula V.62 – Credo x Ator: Discente	228
10.2.2.13 Célula V.13 – Visão x Estratégia	230
10.2.2.14 Célula V.23 – Visão x Estrutura	231
10.2.2.15 Célula V.33 – Visão x Gestão	232
10.2.2.16 Célula V.43 – Visão x Ator: Dirigente	232
10.2.2.17 Célula V.53 – Visão x Ator: Docente	233
10.2.2.18 Célula V.63 – Visão x Ator: Discente	233
10.2.2.19 Célula V.14 – Finalidade x Estratégia	234
10.2.2.20 Célula V.24 – Finalidade x Estrutura	236

10.2.2.21 Célula V.34 – Finalidade x Gestão	237
10.2.2.22 Célula V.44 – Finalidade x Ator: Dirigente	240
10.2.2.23 Célula V.54 – Finalidade x Ator: Docente	242
10.2.2.24 Célula V.64 – Finalidade x Ator: Discente	244
10.2.2.25 Célula V.15 – Objetivos x Estratégia	245
10.2.2.26 Célula V.25 – Objetivos x Estrutura	247
10.2.2.27 Célula V.35 – Objetivos x Gestão	249
10.2.2.28 Célula V.45 – Objetivos x Ator: Dirigente	251
10.2.2.29 Célula V.55 – Objetivos x Ator: Docente.....	253
10.2.2.30 Célula V.65 – Objetivos x Ator: Discente	253
11 CONCLUSÃO	255
11.1 As dificuldades	255
11.2 As contribuições, as limitações e as lacunas	256
11.2.1 As contribuições	256
11.2.2 As limitações e as lacunas	257
11.3 Os resultados encontrados	258
12 POSFÁCIO	266
REFERÊNCIAS	273
APÊNDICE A - Esquema I: Análise	292
APÊNDICE B - Esquema II: Análise da matriz	293
APÊNDICE C - Matriz I: Universidade: de Instituição para Organização	294
APÊNDICE D - Matriz II: A universidade como instituição social na sociedade democrática	295
APÊNDICE E - Matriz III: A universidade de orientação Jesuíta	296
APÊNDICE F - Matriz IV: A universidade de orientação para o mercado	297
APÊNDICE G - Matriz V - A UNISINOS: o modelo estratégico.....	298
APÊNDICE H - Narrativas analíticas em análise organizacional	299
APÊNDICE I - Os quatro paradigmas sociológicos.....	300
APÊNDICE J - Os quatorze pontos cardeais de Deming	301

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, nas sociedades de economia aberta e de livre mercado, as organizações econômicas adotaram o planejamento estratégico – uma análise combinada do meio ambiente externo e do meio ambiente da empresa – para estabelecerem suas estratégias em relação ao seu negócio e ao mercado. Na análise combinatória, a organização define as forças e as fraquezas e identifica as oportunidades e as ameaças. Frente ao mercado e aos competidores, a empresa opta por uma ou mais entre as estratégias básicas: *supremacia de custos* – estratégia que visa a obter vantagens de custos frente aos concorrentes, para se tornar o fornecedor mais favorável; *diferenciação* – estratégia que visa a alcançar uma determinada unicidade no ramo, mediante a qualidade especial de produtos, a imagem organizacional, o engajamento social, a atitude ética ou a consciência ecológica; *focalização* – estratégia que visa a providenciar um círculo limitado de clientes, como nicho de mercado, e com inovações tecnológicas obter vantagens de custos e de diferenciação.

Assim, no mundo dos negócios, a definição de estratégias induziu à reestruturação das organizações e os termos-chave eram enxugamento (*downsizing*), terceirização, descentralização e competitividade, aplicando o princípio de que a *estratégia precede à estrutura*.

Nesse contexto, os defensores de economias de livre mercado afirmam que o mercado é um mecanismo de distribuição de bens e serviços, que se ajusta rapidamente às mudanças, e que as organizações econômicas precisam proceder da mesma forma, com base no esquema *meio-fim*, para gerar vantagens competitivas.

A Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), frente às crises econômico-financeiras internas e externas, optou, no início dos anos de 1990, por adotar o planejamento estratégico como metodologia para reduzir suas incertezas em relação ao futuro. Esse processo culminou na *reconfiguração organizacional*, após a aprovação do Plano Estratégico, que contém a missão, o credo, as opções estratégicas e os objetivos estratégicos.

Dessarte, o presente estudo de caso tem como unidade de análise a UNISINOS enquanto organização. O recorte temporal é de junho de 1993, início de atuação da Macroplan no processo planejador, até setembro de 1995, quando foi implantada a *reconfiguração organizacional*. Sua concepção e projeção concretizam o *modelo estratégico de Universidade*, idealizado para as novas exigências societárias. Isto significa que a antiga “figuração” (conforme a *Escola de Posicionamento*), ou “configuração” (conforme a *Escola de Configuração*) não atendia à estratégia, sendo, portanto, necessário reestruturá-la. O processo da geração de estratégias exige a transformação da organização. Daí a origem da “reconfiguração organizacional”.

A partir desse recorte, buscam-se respostas às perguntas: qual a natureza do modelo estratégico de Universidade, concebido e implantado com a reconfiguração organizacional? Qual a concepção de universidade que prevaleceu na decisão do modelo estratégico? Qual é o modelo de universidade de orientação jesuíta? Qual a intensidade da “presença” do modelo de universidade jesuíta no modelo estratégico da UNISINOS ?

A literatura no campo da teoria das organizações inclui estudos sobre as mudanças na sociedade contemporânea, mormente com o abalo do *modelo taylorista/fordista* e o surgimento do *toyotismo*, do *volvismo*, do *projeto saturno* e outros, descritos em obras de A. Fleury e M.T. Fleury (1997); H. Mintzberg (1995); H. Mintzberg, B. Ahlstrand e J. Lampel (2000); H. Mintzberg e J. B. Quinn (2001); C. Hardy e R. Fachin (2000); A. Guimarães (1994); S. Clegg, C. Hardy e W. Nord (1998); H. Braverman (1987); J. Schermerhorn, J. Hunt e R. Osborn (1999); P. Drucker (1993; 1998; 2001), entre outros.

A análise das organizações em geral e das universidades já é ampla em outros países (Estados Unidos e Canadá), mas, especificamente sobre organizações universitárias, ainda é limitada no Brasil. Em decorrência, aplicam-se, na análise organizacional das universidades, os modelos utilizados em organizações empresariais.

Hardy e Fachin (2000) mapeiam esses estudos, de modo particular sobre gestão estratégica e processos decisórios na universidade brasileira, reduzindo-os a quatro modelos de processo decisório: o burocrático-racional; o político; a colegialidade e a anarquia organizada. Cavedon (2000), por sua vez, compara a gestão da universidade pública com a gestão da universidade particular. Cecílio (2001) discute a possibilidade de um planejamento da universidade, a partir do enfoque do *planejamento estratégico situacional*, com a contribuição teórica de Matus.

Mintzberg, Ahlstrand e Lampel, em *Safári de estratégia*, caracterizam e analisam dez escolas sob a ótica da formulação estratégica. Apresentam a perspectiva de cada escola, fazem a crítica para salientar suas limitações e suas contribuições. Elencam:

A Escola do *Design*: formulação de estratégia como um processo de *concepção*; a Escola do Planejamento: formulação de estratégia como um processo *formal*; a Escola do Posicionamento: formulação de estratégia como um processo *analítico*; a Escola Empreendedora: formulação de estratégia como um processo *visionário*; a Escola Cognitiva: formulação de estratégia como um processo *mental*; a Escola de Aprendizado: formulação de estratégia como um processo *emergente*; a Escola do Poder: formulação de estratégia como um processo de *negociação*; a Escola Cultural: formulação de estratégia como um processo *coletivo*; a Escola Ambiental: formulação de estratégia como um processo *reativo*; a Escola de Configuração: formulação de estratégia como um processo de *transformação*. (Mintzberg, Ahlstrand e Lampel, 2000, p.13-4)

Essas são análises, classificações e teorizações acadêmicas sobre as práticas administrativas, que cada vez mais invadem as organizações universitárias.

A concepção jesuítica de universidade focaliza a questão dos valores (da pessoa humana, a promoção da justiça etc.); no plano das ciências, a aproximação interdisciplinar e transdisciplinar com vistas ao diálogo intercultural; e a opção preferencial pelos pobres com vistas à realização da missão da Companhia de Jesus.

Como instituição global, a Companhia de Jesus (denominação da Ordem religiosa dos jesuítas) intenta conciliar a *unidade* (através da missão, de seus estatutos e da espiritualidade inaciana) na *diversidade*, que é a especificidade de cada centro educativo de qualquer parte do planeta, inserido no seu próprio contexto sócio-cultural.

A *Asociación de Universidades confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina* (AUSJAL) estabelece linhas mestras para a atuação das instituições jesuíticas no contexto latino-americano, dando ênfase ao método do *ver*, do *refletir* e do *agir*, isto é, o atuar deve ser precedido pelo conhecimento da realidade através da reflexão. Por outro lado, a AUSJAL não propõe uma estrutura organizacional, e nem acadêmica, para as suas filiadas. Deseja, entretanto, que nesses tempos de globalização assimétrica, “o espírito universal da Companhia de Jesus se faça operativamente presente” em todas elas, contribuindo para o fortalecimento e o aproveitamento do *potencial educativo inaciano*. Pretende, para o futuro, desenvolver “uma nova consciência de pertença latino-americana” (AUSJAL, 2001).

O objeto do presente estudo insere-se na problemática da sociedade contemporânea. Para compreendê-lo e interpretá-lo foi preciso identificar a “visão de mundo” da Igreja Católica, da Companhia de Jesus e da UNISINOS com suas concepções de universidade. À vista disso, tratou-se de descobrir o sentido da *leitura* que cada uma faz da sociedade contemporânea, através da documentação disponível. Tendo como referência a perspectiva do maior para o menor, o esforço foi para reconhecer a *chave-de-leitura* que inspira essas instituições, quando empregam a expressão “do nosso tempo”, presente nos documentos da Igreja, da Companhia e da UNISINOS. Também era necessário estabelecer como, na visão de cada uma, a universidade exerce a mediação societária.

De outro lado, foi indispensável averiguar a presença dos princípios doutrinários educativos da Igreja nos da Companhia e, de ambas, nos da UNISINOS. As leituras são diversas e até divergentes, quando traduzidas em ações. Mudam as ênfases conforme as circunstâncias e os interesses históricos e locais.

Similarmente, o esquema de análise seguiu a mesma lógica, dando ênfase à concepção de universidade como *instituição social* e a transposição deste conceito para o de *organização*. Na diuturna busca da construção de modelos de universidade, a universidade como instituição social (visando à universalização) consagrou-se como *tipo ideal*, na perspectiva weberiana, ao qual se contrapõe a universidade como *organização* (visando à particularização), que tem sua expressão no modelo orientado pelo mercado como *tipo ideal*. Cada qual gera sua referência, em modelos concretos, com a predominância de uma ou de outra ênfase. Entende-se que a universidade que se rege pelos princípios educativos da Companhia de Jesus alinha-se com a universidade compreendida como *instituição social*, opondo-se ao outro *tipo*. Como isso repercute no modelo estratégico da UNISINOS?

A transposição do conceito de universidade como *instituição* para o de *organização* está inserida nas macrotendências da mudança sócio-cultural das sociedades contemporâneas. Não é apenas a mudança da concepção, mas a transformação das funções, dos objetivos, da finalidade, da estrutura e dos atores sociais envolvidos. Mas, qual a alavancagem que movimenta tal transposição?

A universidade clássica alicerça sua constante procura da razão histórica de ser na universalidade temporal e espacial da natureza humana, articulando uma visão integral do homem e da

realidade sócio-cultural. Esse alicerce dá condições à reflexão em todas as dimensões humanas e espirituais para identificar e analisar problemas, propondo as devidas soluções, nos campos econômico, político, social, técnico-científico, filosófico, enfim, em toda a gama de necessidades humanas.

Para tanto, pressupõe-se um claro engajamento contextual para o esforço não redundar em análises abstratas, teóricas e atemporais, mas em aplicações concretas em prol da promoção humana e da comunidade. No passado, as universidades que se fundamentaram em tais concepções e práticas, sobreviveram às transformações históricas, porque souberam identificar as bases e os valores contidos no processo. Assim, atravessaram séculos, resistindo às múltiplas agressões e tentativas de destruí-las.

Ora, o que presenciamos é um movimento de solapar essa universidade para reduzi-la a uma organização que se volte, exclusivamente, para seus objetivos e finalidade particulares, adotando os mesmos princípios administrativos e a mesma lógica processual das organizações com fins lucrativos. Rasgam-se ainda mais os liames entre a educação e o desenvolvimento humano.

Nesta perspectiva: (a) a função de gerar a intelectualidade de uma nação, o pensamento social, político e econômico reduz-se à formação de capital intelectual para atender às demandas sociais e econômicas do mercado; (b) os objetivos educativos e formativos dos jovens transformam-se em processo de transmissão de conhecimentos e de treinamento de habilidades para as novas exigências do mercado. Aposta-se tudo nas novas tecnologias da comunicação e da informação; (c) o projeto pedagógico, voltado para a cidadania e a profissionalização, com a formulação de uma cosmovisão crítica e emancipadora, converte-se em projeto direcionado para o mercado e inspirado nos *negócios* para o atendimento das demandas momentâneas; (d) a finalidade da integração social, da coesão e do bem-estar individual e coletivo substitui-se pela corrida da auto-sustentabilidade econômico-financeira e, por ilação, do sistema; (e) o Estado como fonte reguladora é afastado e substituído pelos organismos reguladores do mercado (sem fronteiras); (f) o Estado como principal agente da educação é preterido e valorizam-se as empresas e corporações que criam um “mercado da educação”.

A sociedade contemporânea do final do “longo século XX” (Arrighi, 1996), sob o escudo do neoliberalismo como “pensamento único” (Ramonet, 1995), ou “*new thinking*” (classificação do *The Economist*), retrata um estágio de desenvolvimento do capitalismo, descrito por Offe (1985) como o fim do “capitalismo organizado” e a emergência do “capitalismo desorganizado”¹ e que Drucker (2001) pensa ser a sociedade “pós-capitalista”, que contém dois processos importantes: o da globalização e o da antiglobalização, como antagônico ao primeiro. O “fim do século XX” também é visto como o “fim da era moderna”, ou até “o fim da história”. Aliás, a idéia do *fim* é marcante: *o fim do comunismo; o fim do socialismo real; o fim do nacionalismo; o fim do Estado*, entre outras expressões, que marcam o *fim* e o *início* de uma nova *era*, ou a transição de uma para a outra. Começam a pulular os *pós*: pós-história, pós-industrialismo, pós-comunismo,

¹ Claus Offe adota as expressões “capitalismo organizado”, que ele busca em Rudolf Hilferding, e “capitalismo desorganizado” que ele encontra em Scott Lash, a quem ele agradece por concordar em sua utilização.

pós-socialismo, pós-marxismo, pós-estruturalismo, pós-modernidade, pós-neoliberalismo etc. É a mudança de *época* e não uma *época* de mudanças (Gorostiaga, 2000).

Disso trata o capítulo 1 – *Sociedade contemporânea*. Nele abordam-se as grandes transformações que instauram uma *nova ordem global* e suas contestações. Na primeira parte, focaliza-se o tipo de globalização em andamento e sua sustentação teórica dada pelo neoliberalismo. Os referenciais analíticos provêm, por um lado, de Frigotto (1995; 2001a; 2001b), Gentili (1995; 2001), Arrighi (1996; 2001), Wallerstein (2001; 2002), Ianni (1997) e outros, na qualidade de fundamentação crítica à *nova ordem*. De outro lado, Hayek (1944; 1983), Friedman (1980; 1988), Drucker (1992; 1998; 2001) e outros, como sustentáculo a ela. Na segunda parte, evidencia-se a *sociedade do conhecimento*, em construção, vista como a *era* da comunicação e da informação. Também em relação a ela, as posições são contraditórias. Por um lado, o *cognitariado* (Toffler) tem seus mentores intelectuais imbuídos do ideário do “pensamento único”, praticando um fundamentalismo de mercado e, por outro lado, os que chamam à atenção dos processos da reprodução social e da crescente exclusão social, que aprofundam as desigualdades inter nações e intra nações. É a civilização da taça do champanha (Gorostiaga, 2000).

Sendo um processo societário e intersocietário, como ele repercute nas empresas e nas organizações, sejam elas com fins lucrativos ou sem fins lucrativos? De que modo a educação e as instituições de ensino são vistas nesta *nova ordem*? Quais são os papéis sociais e os políticos que lhes cabem?

As organizações mercantis e lucrativas se adaptam à prevalência do sistemismo e do funcionalismo societário e empreendem sua sobrevivência. Exige-se das demais – as não lucrativas – que se gerenciem a exemplo das lucrativas, incluindo neste rol as escolas e as universidades.

Na *sociedade do conhecimento*, a centralidade da economia gravita em torno da produção e da distribuição de conhecimentos, transformando o processo produtivo em *sistemas inteligentes*, em substituição à produção fundada em *sistemas de máquinas*, que produziam “coisas”. Mas não se abandona o *livre mercado* na qualidade de mecanismo de distribuição e, sob a vigência do “pensamento único”, entende-se como mecanismo comprovado de integração econômica e de “justiça distributiva”, porque, conforme doutrina Hayek, o processo do mercado determina a recompensa de cada indivíduo. Resgata-se a idéia fundante do mercado como princípio fundador, auto-unificador e auto-regulador da sociedade (Baquero, 1994).

O capítulo 2 – *Objeto e metodologia* -, repartido em dois itens, discute na primeira parte a problematização da pertinência e da relevância da investigação da reconfiguração organizacional de uma universidade privada e confessional, no contexto da *nova ordem global*. Trata-se de examinar o processo de adaptação ao ambiente externo, para descobrir as bases teóricas, que dão sustentação às decisões e aos procedimentos metodológicos aplicados. Conforme os defensores da reconfiguração organizacional, ela era uma exigência da inserção da Universidade na dinâmica da nova sociedade. Esta é a leitura, a análise e a interpretação que a UNISINOS faz, para diminuir suas incertezas frente às ameaças externas. Por que então, a UNISINOS, diligentemente, vai ao campo das organizações com fins lucrativos para trazer de lá seu modelo organizacional e não

o busca na experiência e na tradição da Companhia de Jesus?

O segundo item descreve a escolha metodológica, que tem sua convergência na construção do *tipo ideal* de universidade, com base na proposta instrumental de Weber. Com este instrumento heurístico, pretende-se interpretar e compreender as práticas organizacionais. No caso presente, a reestruturação da UNISINOS como processo de adaptação ao contexto histórico. A interpretação e a compreensão brotarão das matrizes, através da análise confrontatória e comparativa do modelo histórico com o do *tipo ideal*.

Com base nos estudos sociológicos das organizações, da crescente literatura produzida sobre o estado da arte e da relevância teórica adquirida nas Ciências Sociais, trata-se de obter novos elementos para analisar, interpretar e compreender as práticas administrativas de uma universidade. Em Weber, encontram-se as categorias das racionalidades, tão importantes para identificar e diagnosticar o *modus procedendi* das organizações. Elas integram um dado contexto sócio-econômico-cultural, com o qual não podem estabelecer quaisquer conflitos. Este “ajuste”, o “encaixe”, o “adaptar-se” possibilitarão sua continuada existência.

Taylor, apesar das controvérsias a respeito de sua obra e de seu pensamento, oferece elementos para a identificação e classificação da divisão do trabalho e do perfil de trabalhador que as empresas requerem. Ele entende que o trabalho individual é mais eficiente e mantém em alto nível a ambição pessoal, elevando o moral do trabalhador; e o trabalho em grupo reduz a produtividade, aumentando a indolência e a mândria. Por que os empregadores tanto enaltecem a Taylor? O quanto o taylorismo ainda sobrevive na sociedade contemporânea?

Mayo faz o contraponto a Taylor e enxerga o trabalhador como pessoa e não somente como um meio de produção. Desperta para a idéia de que por trás de uma máquina tem uma pessoa. Ele olha para a sociedade industrial e a vê em contínua transformação, em suas dimensões mecânicas e físico-químicas, mas que arruína rapidamente as relações humanas, porque se negligencia a cooperação social. Então, o desafio para as pessoas é adaptar-se a uma sociedade em mudanças, tanto no mundo do trabalho quanto nas relações pessoais e interpessoais. É importante que a pessoa encontre o equilíbrio entre a aprendizagem das habilidades técnicas e das habilidades sociais.

Tendo por fundamento esses três pensadores, navega-se, brevemente, pelas diferentes escolas, desde a administração científica, passando pela revolução gerencial, até atingir aos diferentes modelos presentes na sociedade contemporânea.

Além dos modelos administrativos, olha-se para o planejamento nas dimensões macro e micro. A dimensão macro abrange as programações do Estado em seu planejamento do futuro. A dimensão micro refere-se às empresas e às organizações. Neste campo, consolidam-se três tendências: o planejamento participativo, o planejamento estratégico e o gerenciamento da qualidade total. Cada qual com sua metodologia e filosofia, que as diferenciam uma da outra.

Para os objetivos do presente estudo, a principal atenção recai sobre o planejamento estratégico, enfatizando a questão da estratégia, da estrutura e as diferentes escolas com suas peculiares abordagens. Esta é a temática do capítulo 3 – *Quadro de referências teóricas*.

O capítulo 4 – *Universidade: das origens à contemporaneidade*, contém breves lances históricos desta instituição social; suas responsabilidades sociais e sua forma de organização. O elo de ligação entre a educação e o desenvolvimento humano. A presença, a organização e a participação na sociedade brasileira. Neste contexto é que se insere a UNISINOS.

A tríade de capítulos: o 5 – *A Igreja na sociedade contemporânea*; o 6 – *A Companhia de Jesus na sociedade contemporânea*; e o 8 – *A UNISINOS no contexto do ensino superior brasileiro*, são os que discorrem sobre as *leituras* que cada instituição faz da sociedade contemporânea. A interpretação e a compreensão, em sua categoria, definem as inserções ou as intervenções julgadas próprias.

Sendo instituições religiosas, há níveis distintos desta *leitura*. A Igreja tem a preocupação do *universal*, do transnacional, do transcultural. Ela se constitui, desde os primórdios, numa instituição *globalizada*. Paulo, o apóstolo, profere o primeiro *discurso global*, rompendo as fronteiras geográficas e culturais.

A Companhia de Jesus segue o mesmo modelo da Igreja. Ela, como corporação, assume o compromisso de estar com a Igreja e aceitar todas as incumbências. Já a UNISINOS faz sua própria leitura e intenta uma inserção, que se revela mais como uma submissão aos princípios da lógica e do jogo do mercado, para garantir sua sobrevivência, do que a pretendida *inculturação*, pregada pela Igreja e pela Companhia. Assim, a UNISINOS cai na retórica cooptadora do neoliberalismo.

No capítulo 7 – *A universidade jesuíta*, empreende-se a tarefa de identificar o modelo de universidade que se rege pelos princípios educativos da Companhia de Jesus. Desse esforço resulta a construção do *tipo ideal* de universidade jesuítica (Matriz III). Nele, encontramos os atributos constitutivos do paradigma pedagógico inaciano, a essência da doutrina educacional da Companhia de Jesus.

A narrativa destes capítulos converge para o capítulo 9 – *Planejamento estratégico na UNISINOS*. Aqui, em primeiro lugar, avalia-se como o planejamento estratégico penetrou na UNISINOS, revelando-se um processo contraditório e ambíguo. Em segundo lugar, procede-se à análise do *modelo estratégico da UNISINOS* (Matriz V), confrontando-o, diretamente, com o modelo jesuíta de universidade e, secundariamente, com o modelo de universidade que se rege pelos princípios e a lógica do mercado. Mediante a análise confrontatória e comparativa, interpreta-se e compreende-se o modelo estratégico, fluindo as conclusões como evidências contidas na documentação perquirida.

Acreditamos que o leitor sinta-se convidado a ler, a meditar e a criticar este texto, posicionado-se em relação à tese nele contida. Gostaríamos, igualmente, que gestores do setor privado das universidades o lessem com especial cuidado e usufríssem das reflexões para transformarem algumas práticas administrativas, colocando a pessoa humana acima de quaisquer meios. Almejamos a acolhida acadêmica das possíveis contribuições metodológicas, bem como os entendimentos teóricos aqui assumidos.

2 SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

2.1 Introdução

Processam-se, na sociedade contemporânea, profundas transformações econômicas, políticas, sociais, informacionais, culturais e ideológicas. Durante a década de 1990, no ocaso do século XX, consolidam-se algumas configurações econômicas e políticas com os avanços da globalização econômica e do neoliberalismo. Aos poucos, palavras e conceitos-chave, como *Estado* e *cidadão* são banidos e substituídos por *sociedade de mercado* e *consumidor*. Implanta-se a *ordem globalitária* (Ramonet) que, segundo Petrella (2001, p.15-17), articula-se em torno de cinco elementos-chave: o *indivíduo* – a afirmação da primazia do indivíduo inovador, consumidor, produtor¹; o *mercado* – a afirmação da primazia do livre mercado em detrimento de formas cooperativadas, mútuas, comunitárias, de gratuidade, estatais, o qual regulamenta todas as modalidades de transações²; a *equidade* – é o princípio de que o mercado realiza a verdadeira justiça social – ao contrário do Estado de bem-estar – porque o indivíduo participa da concorrência, gera sua *empregabilidade*³; a *empresa privada* – é a organização que, na *sociedade de mercado*, melhor garante a coordenação das transações na concorrência – no mercado regional e no mundial⁴; o *capital* – é a medida para todos os bens e serviços, inclusive para a pessoa humana⁵.

A esses cinco elementos, Petrella acrescenta a “desconstrução completa do *político*” das entidades espaço-temporais que são a *cidade*, a *região*, a *nação*, o *continente*, o *mundo*. Tudo deverá ser *reconstruído* para subverter a ordem globalizada (a ordem neoliberal) e construir um *mundo novo*, uma *sociedade nova* e uma *nova ordem mundial*.

A globalização econômica⁶, sob a égide do neoliberalismo, juntamente com os organismos financeiros internacionais e privados nacionais, exige a aplicação da *cartilha do FMI*, em especial nos países periféricos (México, Chile, Brasil, Argentina, Tailândia, Malásia etc.). As regras da *cartilha* do Fundo Monetário Internacional (FMI) são para os governos realizarem os *ajustes fiscais*, as *privatizações*, os *cortes nos gastos públicos*, os *ajustes cambiais*, a *abertura dos mercados financeiros e de produtos* etc.

¹ Baseia-se no princípio de que cada um deve ser deixado livre para seu fazer e interagir com o objetivo de maximizar sua utilidade individual, fundamento da *meritocracia*.

² Assim, a sociedade é vista como um mercado, ou seja, a *sociedade de mercado*.

³ Valoriza o princípio da responsabilidade individual – manter-se competitivo, assegurar a formação contínua.

⁴ Por outro lado, é a organização que mais usufrui da revolução da informática e das telecomunicações, transformando-se num sistema-rede.

⁵ Ele cria a sociedade do efêmero, a sociedade do descartável, a sociedade dos lixos, a sociedade do consumismo etc.

⁶ *Ordem globalitária*, ou *triadetização* – originária da *Comissão Trilateral*: USA, Canadá, Inglaterra, Alemanha, França, Itália e Japão, isto é, o G7, acrescido, a partir da segunda metade da década de 1990, pela Rússia, passando a compor o G8.

Esse processo cria, por um lado, as especulações financeiras promovidas pelo capital volátil transnacional, que resultam em *quebradeiras* de várias economias nacionais (Exame, n.15, 2001), como os pânicos vividos pelo México (1994, uma espécie de *tipo ideal*, exemplo de ajuste bem-sucedido – Frigotto, 2001b, p.22), pela Tailândia (1997), pela Rússia (1998), pelo Brasil (1999, saindo bastante arranhado desse enrosco financeiro) e pela Argentina (2001/2002), o que derruba a credibilidade de suas moedas, impactando nas demais economias, em decorrência do chamado *contágio*⁷. Por outro lado, esse processo gera o *movimento antiglobalização* (um movimento *anti-sistêmico*) que, em novembro de 1999, em Seattle (*A Batalha de Seattle*), impede a “Rodada do Milênio da Organização do Comércio”, reunindo mais de 100 mil manifestantes. Os intensos protestos (VEJA, n.29, 2001) do *movimento antiglobalização* ocorrem a partir da reunião do G8, em junho de 1999, na cidade de Colônia, reivindicando o perdão da dívida externa dos países mais pobres. Passam por Seattle (novembro 1999); por Davos (janeiro de 2000, reunião do Fórum Econômico Mundial); por Washington (abril de 2000, reunião anual do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional); por Praga (setembro de 2000, quando jovens de 54 países debatem os efeitos da globalização econômica. Há confrontos com a polícia); por Quebec (abril 2001, reunião das Américas, para a criação da ALCA – Área de Livre Comércio das Américas); por Gotemburgo (junho 2001, reunião da União Européia, visando à ampliação e à integração); por Barcelona (junho 2001, encontro do Banco Mundial – o debate acontece por teleconferência); e por Gênova (julho 2001, reunião do G8, quando a polícia assassina um jovem estudante, o primeiro mártir do *movimento antiglobalização*). Além dos protestos, o *movimento antiglobalização* organiza, em janeiro 2001, na cidade de Porto Alegre, com a adesão de mais de 70 entidades e movimentos internacionais, o *Fórum Social Mundial* para a construção de um *mundo novo* – com o objetivo de combater a lógica excludente do capital mundializado – em substituição à *nova ordem* defendida, no Fórum Econômico Mundial (Davos), pelos *novos senhores do mundo* (Chomsky) como representantes do grande capital. Com a realização do *Fórum Social Mundial*, define-se a prática de efetuar-lo anualmente. Assim, nos dois anos posteriores realizam-se o II e o III, na mesma cidade.

2.2 Globalização e neoliberalismo

O cenário da década de 1990 é a referência que Frigotto (1995, 2001a, 2001b) e Gentili (1995, 2001) utilizam na fundamentação de suas críticas à globalização e ao neoliberalismo. No caso do Brasil, esse cenário se elucida ainda mais, na medida em que o País capitula de forma célere, nos anos de 1990, ao *Consenso de Washington*⁸, um endosso à cartilha do FMI. Esse

⁷ Comercial – as relações de exportação e importação; financeiro – diminui o interesse pelos títulos do país, entrando menos dinheiro; cambial – a desvalorização da moeda nacional, em relação ao dólar norte-americano, que é a moeda das transações.

⁸ Receitas assim batizadas pelo economista inglês John Williamson, em 1989. Ele as sistematizou, em 1993, como *cartilha* para os países subdesenvolvidos seguirem a rota dos ajustes ao capitalismo globalizado (cf. *Zero Hora*, Do Consenso ao Dissenso, 10-03-02, p.14).

Consenso estabelece algumas normas e diretrizes: as *comerciais*⁹; as *financeiras*¹⁰; a *privatização das empresas públicas* (desde as produtivas, as de serviços até as de infra-estrutura); a *redução do Estado* (o *Estado mínimo*, isto é, o enfraquecimento da capacidade regulatória); a *sobrevalorização do câmbio* (para o país, a desvalorização da moeda); e a *elevação dos juros*.

Para Frigotto (1995; 2001a, 2001b), o neoliberalismo (conservadorismo/neoconservadorismo) propugna, entre outras, as teses de o *fim da história*¹¹ e de o *início do cognitariado*¹².

Com efeito, vivemos nas últimas décadas do milênio marcados por uma espécie de *síndrome do fim*. A queda do muro de Berlim e, em seguida, o colapso do socialismo real oferecem ao conservadorismo a falsa base para proclamar, arrogantemente, o fim da história, fim das classes sociais, particularmente do proletariado, e o surgimento do *cognitariado*, o fim das grandes utopias, das teorias estruturais e, até mesmo, o fim da razão. (Frigotto, 2001b, p.12)

Essa doutrina é professada pelos *homens de negócios*, que adotam, no sistema produtivo, os conhecimentos e as tecnologias mais avançados e intentam identificar o *capital intelectual*¹³ mais apropriado para a obtenção de melhores resultados na gestão e na produção. Em decorrência, a *reengenharia organizacional* passa a ser uma prática administrativa para a racionalização e a otimização dos recursos. Assim, “a reengenharia é a gestão científica reformulada para a era da informação” (Gabor, 2001, p.11) e, do fim do *século americano do capitalismo* (Gabor, 2001; Arrighi, 1996), completa-se uma década de reengenharia (sustentada pelo neoliberalismo) e de globalização, processos que evidenciam o conflito entre duas óticas: uma, a *humanista*, que vê a organização de negócios como um *locus* de relações humanas (preeminência da pessoa nas relações de trabalho e relações produtivas); a outra, a *científica*, que vê a organização de negócios como o meio da obtenção de lucros (prevalência do utilitarismo, ou seja, as tecnologias precedem as pessoas)¹⁴.

Frigotto constrói seu argumento, a partir de Marx e Gramsci, sobre a crise do capitalismo. Cita Gentili (*Poder econômico, ideologia e educação*, 1993, com dados empíricos da Argentina), que identifica

uma grande homogeneidade do discurso empresarial em relação à demanda de uma nova qualificação e uma *revalorização* da formação geral (...) todavia, por trás desta homogeneidade, se localizam interesses muito delimitados que convergem para aquilo que conforma os trabalhadores às novas características do processo produtivo. (1995, p.39)

⁹ Abertura rápida e indiscriminada do comércio, eliminação das políticas protecionistas, redução das taxas e aumento das importações.

¹⁰ Abertura absoluta para o capital residente e não-residente, isto é, a livre circulação do capital.

¹¹ Fukuyama – a afirmação da civilização capitalista de ser capaz de ir *além da história*, como o surgimento de uma *era messiânica* dentro da história para resolver os males inevitáveis.

¹² A sociedade do conhecimento de Toffler, em lugar da sociedade de classe; e o fim do proletariado, com a prevalência da *mente* sobre a força muscular no processo produtivo.

¹³ Nova expressão, em substituição a *capital humano*, que, por sua vez, já substituiu a expressão *recursos humanos*.

¹⁴ Ver E. Mayo e F. Taylor, itens 3.1.2 e 3.1.3 do capítulo 3.

E os *homens de negócios*, através de seus organismos de classe (CNI, FIESP, IEL etc.), exigem mudanças no sistema educacional para obter uma melhor qualificação (ou requalificação) da força de trabalho, para “a reorganização mundial da economia e do processo produtivo”, na manifesta crise do modelo fordista de organização e gestão do trabalho.

O fordismo – muito mais identificado com o *adestramento* e o *treinamento* (concepção taylorista de homem e trabalhador) – dá menor importância à valorização do trabalhador e o vê muito mais como um consumidor. Mas, na era da “globalização, integração, flexibilidade, competitividade, qualidade total, participação, pedagogia da qualidade e a defesa da educação geral, formação polivalente e *valorização do trabalhador*” (Frigotto, 1995, p.41), a dimensão humana do trabalhador passa a ser “uma imposição das novas formas de sociabilidade capitalista” (novo padrão de acumulação), estabelecendo algumas dimensões para a reestruturação pós-fordista. Essa *reestruturação* refugia-se no ajuste neoliberal do *rejuvenescimento da teoria do capital humano* (*idem*, p.41) que, na década de 1990, passa a ser entendida como *capital intelectual* (bem intangível), estabelecendo-se um íntimo vínculo entre o capital intelectual e a estratégia empresarial, na chamada *nova economia do conhecimento* (Joia, 2001, p.55). O conhecimento – bem intangível como *produto* do capital intelectual – agrega valor aos produtos (bens tangíveis e serviços) da empresa, na medida em que gera a inovação (a cultura da organização x geração de conhecimento novo), a otimização dos processos (internos e externos) e a qualidade dos relacionamentos (fornecedores, clientes, parceiros etc.) (Joia, 2001, p.56).

O avanço do *conhecimento novo* – a informação, a terceira dimensão da matéria – abala a base – energia e massa – dos modelos taylorista e fordista, que “caracteriza-se por um conjunto de máquinas fixas, com rigidez de programação de seqüência e movimentos para produtos padronizados e em grande escala” (Frigotto, 1995, p.44). Em decorrência do abalo, o predomínio da informação sobre a energia cria um *novo padrão tecnológico* no processo produtivo e na organização do trabalho (divisão e gestão). O *novo padrão tecnológico*, pelo lado do processo produtivo – em síntese, o acoplamento de máquinas a computadores e informatização –, visa a otimizar “tempo, espaço, energia, materiais, trabalho vivo, aumentar a produtividade, a qualidade dos produtos e, conseqüentemente, o nível de competitividade e da taxa de lucro” (*idem*, 1995, p.45). Sua adoção é uma questão de mercado, pois uma idéia-chave do neoliberalismo é ver “o mercado como o instrumento eficaz para regular os interesses e as relações sociais”. Assim, a eficiência, a qualidade e a equidade dependem do livre mercado (Frigotto, 2001a, p.83). Papel desempenhado pela burguesia na história ao erigir “a liberdade única e implacável do comércio, em lugar das inumeráveis liberdades estatuídas e arduamente conquistadas” (Marx e Engels, 2001, p.27).

Pelo lado da organização do trabalho, enfatizam-se as múltiplas tarefas que o trabalhador executará (eliminam-se as tarefas demarcadas); a organização mais horizontal (em substituição à vertical); a capacitação e aprendizagem no trabalho (*learning by doing*); a ênfase na co-responsabilidade do trabalhador (em lugar do disciplinamento). Não há nenhuma segurança no emprego (exceto os *gerentes*, gestores do novo padrão). Da mesma forma como a burguesia, o

neoliberalismo “reduziu a dignidade pessoal a simples valor de troca” (Marx e Engels, 2001, p.27).

O *novo padrão tecnológico* institucionaliza os *mecanismos da exclusão social* (Frigotto, 1995, p.52; 2001a, p.89), “materializado no desemprego estrutural crescente e no emprego precário” (*idem*, 1995, p.52). Ele exige um *novo trabalhador* – polivalente, a *policognição tecnológica* –, com “boa formação geral, atento, leal, responsável, com capacidade de perceber um fenômeno em processo, (...)” (Pinto, 1992, p.4, *apud* Frigotto, 1995, p.53).

O *conhecimento novo*, como fundamento da *sociedade do conhecimento*, “expressa a base ideológica da forma como assumem as relações do capitalismo globalizado sob uma nova base técnico-científica”, na concepção neoliberal e neoconservadora (Frigotto, 2001a, p.89). No campo da educação e da formação das pessoas, o processo de subordinação está a serviço da produtividade da empresa, que visa à “formação para a competitividade, qualificação e formação flexível, abstrata e polivalente”. Desta forma, a “*sociedade do conhecimento*, e seus desdobramentos, expressam, na sua formação ideológica, uma efetiva mudança da materialidade da crise e das contradições da sociedade capitalista neste final de século” (*idem*, 2001a, p.89), evidenciando sua perversa exclusão.

Os detentores do capital, por sua vez, utilizam – na sustentação da acumulação – processos de reestruturação, como reconversão tecnológica, organização empresarial, combinação das forças de trabalho e estruturas financeiras com a aplicação de técnicas e métodos de planejamento (*idem*, 2001a, p.97) para, mediante essas estratégias empresariais, “adaptar a educação e a qualificação aos seus interesses” (Gentili, 1995). Sob a égide do neoliberalismo – que “expressa uma saída política, econômica, jurídica e cultural específica para a crise hegemônica que começa a atravessar a economia do mundo capitalista como produto do esgotamento do regime de acumulação fordista” – visa-se a restabelecer a hegemonia burguesa num contexto mais amplo do sistema mundial (Gentili, 2001, p.230). Desta forma, o neoliberalismo consolida-se como uma reação histórica à crise do *fordismo* – crise da organização taylorista do trabalho; do Estado de bem-estar corporativista; do Estado intervencionista; do *fordismo global*; do *indivíduo fordista* – na construção e “imposição de uma nova estrutura hegemônica político-ideológica”, compatível com o novo ciclo do capitalismo (Gentili, 2001, p.231).

A *nova ordem* – a organização pós-taylorista do trabalho e o modelo pós-fordista de produção – cristaliza “um modelo social fundado na dualização e na marginalidade”, ou seja, sociedades de *ganhadores* e *perdedores*, de *integrados* e *excluídos* (Gentili, 2001, p.233-4), e o *apartheid social* atravessa implacável a economia-mundo (*Weltwirtschaft* – termo sugerido por Braudel).

Enquanto os 250 proprietários mais ricos do mundo detêm o equivalente à soma dos bens disponíveis de dois bilhões e seiscentos milhões mais pobres (quase metade da população mundial), mais de um quinto da humanidade dispõe apenas de um dólar por dia para satisfazer as suas necessidades básicas. Mais escandaloso ainda é o dado da revista *Forbes*, que indica que a soma das 400 maiores fortunas americanas equivale ao PIB da China (960 bilhões) e do Brasil (776,6 bilhões). (Frigotto, 2001b, p.34)

É o naufrágio do *sonho coletivista*, e o verso “o mundo vai mudar de base”, do *hino da internacional socialista*, materializou-se pelo lado oposto.

Por outro lado, aniquila o Estado de bem-estar – “alicerce do contrato social na era industrial” (Castells) – reduzindo *ao mínimo* a estrutura organizacional e institucional do Estado, fazendo prevalecer a lógica do mercado, impondo “a subordinação da política às regras mercantis como a única forma de regulação homeostática da sociedade” (Gentili, 2001, p.236). Assim, o ideário do *Estado mínimo* pressupõe

o zeramento de conquistas sociais, de ganhos de produtividade e direitos sociais. (...) No campo especificamente educativo, a regressão neoliberal manifesta-se pelo aniquilamento da escola pública, mediante os mais diversos subterfúgios: escolas cooperativas; sistemas escolares de empresas; (...) escolas organizadas por comunidades ou centros habitacionais populares. (Frigotto, 2001a, p.103)

Ao invadir o campo educacional (cartilhas, textos, bibliografia etc.), o neoliberalismo “substitui a reflexão teórica pela afirmação de um catálogo de princípios e de verdades irreversíveis de caráter doutrinário e, portanto, ideológico” (Frigotto, 2001b, p.13), desprezando a compreensão das estruturas sócio-econômicas e das totalidades históricas que construíram a presente realidade. Assim, celebra-se essa ideologia como única e irreversível (a tese sobre o *fim da história*, de Fukuyama). Dela irrompe o discurso da *qualidade* (qualidade total) no campo educacional, sustentado na estratégia empresarial, “para adaptar a educação e a qualificação” aos interesses dos empresários. Hoje, os *homens de negócios* querem que a *escola* “ofereça” aos cidadãos “os elementos básicos do capital humano: dimensões cognitivas (conhecimento abstrato) e valores, atitudes, comportamento” (Frigotto, 2001a, p.102). Elevando o nível de escolaridade, os cidadãos estariam mais aptos para a execução de múltiplas tarefas e mais capazes para compreender a reconversão tecnológica, uma imposição do capital.

Há uma exigência da redefinição da mão-de-obra no novo sistema produtivo, que quer uma mão-de-obra auto-programável e outra genérica (Castells). A educação (melhor, o nível de escolaridade) determinará a diferença entre os trabalhadores. Castells estabelece a diferença entre *educação* (processo pelo qual as pessoas adquirem capacidades e o acesso às fontes de aprendizagem dessas especialidades – ciência e tecnologia –, portanto, *educere* “de horizontes mais restritos para horizontes mais largos”, conforme Wallerstein) e *conhecimentos especializados* (apropriação de códigos e incorporação de informações para receber e executar sinais). A educação permite a aprendizagem continuada – condições para a flexibilidade e competitividade (com vistas à produtividade). Os conhecimentos especializados são de rápida obsolescência num contexto de velozes mudanças tecnológicas e organizacionais (Castells, v.3, p.417). A mão-de-obra *genérica* pode ser substituída por *robôs* ou máquinas informatizadas, sendo o trabalhador dispensável. Assim, “máquinas e mão-de-obra genérica de várias origens e locais coabitam os mesmos circuitos subservientes do sistema de produção” (Castells, v.3, p.418), até ocorrer a dispensabilidade da mão-de-obra obsoleta.

A *nova ordem*, no plano econômico, concentra, cada vez mais, nas *mãos visíveis* do capital (e onde está a *mão invisível* do mercado que, segundo A. Smith, estabelece restrições aos comportamentos individuais?), “o monopólio da ciência e tecnologia e das redes poderosas de informação, orientadas para a maximização do lucro” (Frigotto, 2001b, p.29), sustentado por *robôs*, máquinas informatizadas etc. como “a nova base técnica do trabalho”. Essas *máquinas* “podem aumentar a produtividade e a qualidade, prescindindo de milhões de braços e cérebros, e ampliam a exploração e a precarização dos trabalhadores empregados” (*idem*, 2001b, p.29), evidenciando a subordinação do trabalho ao capital, do trabalhador à máquina-computador e, clinicamente, do bem-estar à eficácia. Em decorrência, “a massa de trabalhadores genéricos circula por vários empregos, cada vez mais por trabalhos eventuais, com muita descontinuidade”, e milhões estão o tempo todo sem trabalho remunerado (Castells, v.3, p.421). É a mercantilização da força de trabalho, caracterizando um desemprego estrutural e tecnológico que “envolve o pauperismo e a lumpenização” (Ianni, 1997, p.267).

A globalização econômica, no estágio avançado do capitalismo histórico, ocorre pela transferência espacial das atividades na cadeia produtiva e mercantil. Hoje, “assistimos a uma transferência maciça, em escala mundial, das indústrias automobilística, siderúrgica e eletrônica” (Wallerstein, 2001, p.33) como essência do capitalismo histórico. Processo previsto por Marx e Engels, em *O manifesto do partido comunista* (1848), ao enunciarem que “a burguesia conquista a terra inteira” (p.29). Da mesma forma, com o avanço histórico da globalização, caem as fronteiras entre as nações, e os antagonismos entre os povos “com o livre comércio, com o mercado mundial, com a uniformização industrial e com as condições de vida correspondentes” (Marx e Engels, 2001, p.56).

Para Wallerstein (2001, p.33), esses rearranjos trazem três conseqüências: a primeira, a permanente reestruturação geográfica do sistema-mundo capitalista – implicando a constante alteração dos centros de poder, mantida, contudo, ao longo da história, a polarização global do sistema¹⁵; a segunda, a equivocada *superprodução*, evidenciada pela insuficiente demanda mundial – a inovação tecnológica tem sido uma conseqüência, portanto, como uma resposta aos momentos de baixa nos ciclos econômicos, afetando a organização da produção; a terceira, a constante busca de força de trabalho de baixo custo nas novas áreas incorporadas à economia-mundo, ou seja, a crescente proletarianização da força de trabalho; mas “as migalhas que couberam às classes trabalhadoras no capitalismo histórico sempre se concentraram nas áreas centrais” (*idem*, 2001, p.93). Assim, a expansão geográfica do sistema serve para contrabalançar a queda dos lucros. Dessa forma, constata-se que o ambiente geográfico do capitalismo histórico cresce regularmente ao longo do tempo, para materializar as atividades produtivas com o objetivo econômico da acumulação incessante do capital, pois “a economia capitalista tem sido governada pela intenção racional de maximizar a acumulação” (Wallerstein, 2001, p.17).

¹⁵ Os ciclos sistêmicos de acumulação: o genovês – da metade do século XV até a metade do século XVII; o holandês – da metade do século XVII até o final do século XVIII; o britânico – do final do século XVIII até a 1ª Guerra Mundial; o norte-americano – do final da 1ª Guerra Mundial até o final do século XX e início do século XXI – conforme G. Arrighi em *O longo século XX*.

Para Marx e Engels, a burguesia desempenha na história um papel revolucionário e decisivo (2001, p.27) e, pressionada pela necessidade de mercado, explora o mercado mundial (*Weltmarkt*), tornando

cosmopolita a produção e o consumo de todos os países. Para grande pesar dos reacionários, retirou da indústria sua base nacional. As antigas indústrias nacionais foram aniquiladas e ainda continuam a ser nos dias de hoje. (...) Essas indústrias não empregam mais matérias-primas locais, suas matérias-primas provenientes das mais longínquas regiões, e seus produtos acabados não são mais consumidos somente *in loco*, mas em todas as partes do mundo, ao mesmo tempo. (...) A auto-suficiência e o isolamento regional e nacional de outrora deram lugar a um intercâmbio generalizado, a uma interdependência geral entre as nações. (Marx e Engels, 2001, p.29-30)

2.3 A sociedade do conhecimento

No contexto histórico de louvação à globalização econômica, ao neoliberalismo e à era da informação, os *homens de negócios*, inspirados em seus mentores intelectuais, assessores e consultores, apontam o momento atual como a marcha inexorável da *sociedade do trabalho* (a centralidade no trabalho) para a *sociedade do conhecimento* (a heterogeneidade do mundo do trabalho), isto é, o *cognitariado*. Para esses mentores intelectuais, o neoliberalismo, como doutrina, vem para enfrentar as crises econômicas do capitalismo. Mas, ao contrário, “é a própria crise, transformada em teoria e doutrina econômica” (*Durito*, conversando com o subcomandante Marcos, *apud*: Castells, v.2, p.93). Isso significa que a passagem *para* é a expressão da crise na manifestação da concepção do mundo (*Weltanschauung*) desse grupo social, que a difunde de forma racional e orquestrada. É a oscilação entre “o velho e o novo” – “perdeu a confiança no velho e ainda não se decidiu pelo novo” (Gramsci, v.1, p.108). Visa, contudo, a modificar o panorama ideológico da época presente, como um “momento subordinado” à sua concepção de mundo, afirmando, por um lado, as novas correlações de força no mercado e, por outro, a obsolescência de outras. Nesse processo de mutações constantes, “velho e novo se misturam. (...) Trata-se de uma situação histórica que Gramsci configurava no fato de que as velhas relações sociais não morreram e as novas ainda não podem nascer” (Frigotto, 2001b, p.28-9). Como membros da classe dominante, impõem suas idéias. Marx e Engels alertam, porém, que “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (Marx e Engels, 1996b, p.51) ou, em outra passagem, Marx reafirma que “não é a consciência dos homens que determina a realidade; ao contrário, é a realidade social que determina sua consciência” (Marx, 1996b, p.83). No atual estágio de desenvolvimento do capitalismo, os *homens de negócios* estão organizados para manter, defender e desenvolver suas posições teóricas, idéias hauridas das tese de Hayek, Friedman, entre outros. Apóiam-se “na transformação material das condições econômicas de produção”, donde brota o novo padrão de produção, formatado pelo progresso técnico, pelo avanço do conhecimento e pelos processos educativos e de qualificação.

Segundo Frigotto,

os novos conceitos relacionados ao processo produtivo, à organização do trabalho e à qualificação do trabalhador aparecem justamente no processo de reestruturação econômica, num contexto de crise e acirrada competitividade intercapitalista e de obstáculos sociais e políticos às tradicionais formas de organização da produção. (1995, p.42-3)

A investida dos *homens de negócios* é, por um lado, de crítica ao Estado (à ineficiência, à burocracia, em defesa da privatização etc.) e, por outro lado, da implantação dos “critérios empresariais de eficiência, de *qualidade total*, de competitividade em áreas incompatíveis com os mesmos, como educação e saúde” (Frigotto, 1995, p.49). É preocupante quando instituições de ensino, mesmo universidades, implantam, de forma acrítica, programas de *qualidade total* e *competitividade*, abandonando seu papel educativo e formativo. Os *homens de negócios* pressionam as instituições de ensino, a fim de prepararem o cidadão para se enquadrar em seus critérios, pois querem selecionar, para seus quadros funcionais, um trabalhador *polivalente, participativo e flexível*.

Eles afirmam um ideário – através das potentes redes de informação – de que estamos iniciando um novo tempo: o tempo da globalização, da modernidade competitiva, de reestruturação produtiva e de reengenharia. A sociedade, irreversivelmente, deverá ajustar-se ao novo tempo, transpondo a imensa defasagem que agora os separa (Frigotto, 2001b, p.25). Esse ideário é levado ao campo educacional, onde é imposto através das noções de competência, competitividade, qualidade total, empregabilidade como “um suposto novo paradigma” no âmbito social (idem, p.25).

O pensamento de *Durito*, de que o neoliberalismo é a própria crise do capitalismo contemporâneo¹⁶, engendrado na transição histórica do liberalismo – como doutrina e teoria econômica, tem a soberania nacional do Estado como parâmetro –, para o neoliberalismo – que é transnacional, desterritorializado, sem fronteiras nacionais; e a soberania dos Estados passa para as grandes corporações e os oligopólios, que assumem a *regência do mundo*.

Harvey julga que a *transição histórica* traz dificuldades teóricas para keynesianos, monetaristas, neoclássicos, marxistas e todas as outras correntes de pensamento, que abandonam as teorizações e

simplesmente recorrem à caça de dados para dar conta das rápidas mudanças. (...). O único ponto geral de acordo é que alguma coisa significativa mudou no modo de funcionamento do capitalismo a partir de mais ou menos 1970 (Harvey, 1999, p.163)

Para esse pensador, as causas da crise residem em três características essenciais do *modo capitalista de produção*. Em primeiro lugar, o capitalismo é orientado para o crescimento. Para garantir os lucros e sustentar as acumulações, o crescimento deve ser em valores reais e

¹⁶ *Capitalismo desorganizado* (Lash e Urry); *capitalismo pós-industrial* (Halal); *plena crise do capitalismo* (Soros); *mundialização do capital* (Chesnais); *mercantilismo das corporações* (Chomsky); *globalização do capitalismo* (Ianni), entre outras denominações.

pouco importam as conseqüências sociais, políticas, geopolíticas ou ecológicas. Na medida em que a virtude vem da necessidade, um dos pilares básicos da ideologia capitalista é que o crescimento é tanto inevitável como bom. A crise é definida, em conseqüência, como falta de crescimento. (Harvey, 1999, p.166)

Em *O manifesto do partido comunista*, Marx e Engels afirmam que

pressionada pela necessidade de mercados sempre mais extensos para seus produtos, a burguesia conquista a terra inteira. Tem que imiscuir-se em toda a parte, instalar-se em toda a parte, criar relações em toda a parte. (2001, p.29)

Em segundo lugar, “o crescimento em valores reais se apóia na exploração do trabalho vivo na produção” (Harvey, 1999, p.166). Para Marx, o trabalho vivo – trabalho assalariado; portanto, trabalho social – “é um meio de produzir riqueza em geral” (1996b, p.66) e, na sociedade burguesa, é “meio para multiplicar o trabalho acumulado” (Marx e Engels, 2001, p.50). Por isso, “o controle do trabalho, na produção e no mercado, é vital para a perpetuação do capitalismo” (Harvey, 1999, p.166).

Em terceiro lugar, “o capitalismo é, por necessidade, tecnológica e organizacionalmente dinâmico” (Harvey, 1999, p.169). Assim,

pelo rápido desenvolvimento de todos os instrumentos de produção, pelas comunicações infinitamente facilitadas, a burguesia impele todas as nações, mesmo as mais bárbaras, para a corrente da civilização. (Marx e Engels, 2001, p.30)

Para Harvey, a mudança organizacional e tecnológica, como necessidade, é crucial para a perpetuação do capitalismo. Dessa necessidade deriva a ideologia de que o *progresso* é tanto inevitável como bom (1999, p.169).

Para Marx, as três condições essenciais do *modo capitalista de produção* são contraditórias e geram, na indústria e no comércio, “meios de produção e de troca tão poderosos” que a sociedade burguesa moderna “assemelha-se ao feiticeiro que não consegue dominar as potências demoníacas que evocara” (Marx e Engels, 2001, p.33). Disso decorrem as crises, e como superá-las?

De uma parte, pelo aniquilamento forçado de um enorme contingente de forças produtivas; de outra, pela conquista de novos mercados e pela exploração mais acirrada dos antigos. Por intermédio de quê? Preparando crises mais extensas e mais violentas e reduzindo os meios para preveni-las. (Marx e Engels, 2001, p.34)

Em outro momento, porém, Marx alerta que

uma sociedade jamais desaparece antes que estejam desenvolvidas todas as forças produtivas que possa conter, e as relações de produção novas e superiores não tomam jamais seu lugar antes que as condições materiais de existência dessas relações tenham sido incubadas no próprio seio da velha sociedade. Eis por que a humanidade não se propõe nunca senão os problemas que ela pode resolver, pois, aprofundando a análise, ver-se-á, sempre, que o próprio problema só se apresenta quando as condições materiais para resolvê-lo existem ou estão em vias de existir. (Marx, 1996a, p.83)

Arrighi entende que, para apreender a lógica da transformação atual do capitalismo mundial,

devemos nos concentrar na crise e nas contradições do regime norte-americano em processo de desintegração. Isso nos leva para muito mais longe do que parecem indicar os recentes triunfos do capitalismo norte-americano sobre o comunismo soviético. (Arrighi, 1996, p.310).

As causas da crise do regime norte-americano têm uma raiz *militar* (a vergonhosa perda da guerra do Vietnã); uma raiz *financeira* (a impossibilidade da manutenção das regras financeiras estabelecidas em Bretton Woods); e uma raiz *ideológica* (a insustentabilidade da cruzada anticomunista). As décadas de 1970 e de 1980 são decisivas para a sociedade norte-americana (crise energética, conflitos externos, evasão de divisas etc.). A partir do governo Carter e do governo Reagan, prevalece a racionalidade capitalista, quando se forja uma nova aliança entre o poder do Estado e o capital (Arrighi, 1996, p.325).

Na *era* Reagan, o governo norte-americano eleva “as taxas de juros bem acima do índice de inflação corrente”; estimula a “desregulamentação”, concedendo maior liberdade para o capital circulante; expande o endividamento do Estado e de *credor mundial* passa para *principal devedor mundial*; amplia a *escalada da guerra fria* e exhibe seu poderio militar com várias intervenções em países do Terceiro Mundo (Arrighi, 1996, p.327-8). Assim, a crise do capitalismo mundial é a transfronteirização da crise norte-americana.

Os Estados Unidos, com sua política interna e externa, costuram uma *aliança* com os parceiros (Primeiro e Terceiro Mundos), recentralizando em si mesmos o poder econômico e o poderio militar, que joga ainda mais o Terceiro Mundo para a periferia. Dessa forma, a recente prosperidade dos Estados Unidos decorre do “deslocamento da crise de um conjunto de relações para outro” (Arrighi, 1996, p.335), que sinaliza com o *esgotamento da hegemonia neoliberal* (E. Sader). Por outro lado, as corporações transnacionais passam a concentrar em suas mãos o poder de decisão, e elas definem as estratégias a serem adotadas pelos governos e os organismos internacionais (como o FMI, BM e OMC). Em decorrência, para O. Ianni, o novo palco da história é a sociedade mundial (em vez da sociedade nacional e do Estado nacional, que formulava e implantava políticas nacionais). Contudo, a lógica da matriz neoliberal deve ser rompida.

Esse é, entre alguns traços, o contexto histórico de formação da *sociedade do conhecimento e da informação*, como um novo mundo, resultante, segundo Castells, de três processos independentes: a revolução tecnológica da informação; a crise do capitalismo e do estatismo e a conseqüente reestruturação de ambos; e o apogeu de movimentos sociais (1995, v.3, p.412). Expressam uma ruptura da *sociedade industrial* – predomínio da racionalização econômica, da presença ativa do Estado, das intervenções políticas e administrativas etc. – e nessa sociedade, segundo Touraine, a produção dos bens materiais ocupa a centralidade; agora, o que ele chama de *sociedade programada* tem “a produção e a difusão maciça dos bens culturais” (1998, p.258) como o lugar central. Portanto, “a educação, a saúde e os meios de comunicação”, na *sociedade programada* – que é a gestão das pessoas em substituição da administração das coisas –, preva-

lecem sobre as indústrias metalúrgicas, químicas, têxteis e eletroeletrônicas (1998, p.259). É “o mundo dos átomos – realidade física, tangível – (...)” que está dando lugar “à matéria intelectual – conhecimento, informação, propriedade intelectual, experiência – que pode ser utilizada para gerar riqueza” (Stewart, 1998, p.26 e XIII). Nessa nova sociedade, as *fábricas de conhecimentos* – as universidades e os institutos de pesquisa – “são agora as usinas de força da sociedade moderna, substituindo a fábrica produtora de bens da era industrial” (Kumar, 1997, p.37); e a qualidade da nova força de trabalho – homens e mulheres – caracteriza-se por “altos níveis de perícia técnica e conhecimento teórico que, correspondentemente, exigem longos períodos de educação e treinamento” (Kumar, 1997, p.37).

É no mundo do trabalho – na fábrica, no escritório, nos serviços etc. – que se opera a mais notável mudança civilizatória. As fábricas – ícones da sociedade industrial, agora robotizadas e computadorizadas – são, em grande parte, teleoperadas, produzindo bens desmassificados. Requisitam trabalhadores que tenham iniciativa, criatividade, flexibilidade e habilidade para a gestão do tempo. E, para *preparar* esse trabalhador, “a universidade substituirá a fábrica como a instituição central de amanhã” (Toffler, 1998, p.349), com metodologias diferenciadas das atuais, que ainda visam às atividades da sociedade industrial, voltadas para a emergente *sociedade do conhecimento e da informação*.

Stewart considera o ano de 1991 como “o ano um da era da informação” (p.19), porque, naquele ano, as empresas norte-americanas passam a investir mais em computadores e equipamentos de comunicações do que em máquinas e equipamentos, os tradicionais *bens de capital* da era industrial.

Por isso, Drucker afirma que “no lugar do mundo do operário” (2001, p.220) da era industrial (*esses dias se foram*), de agora em diante “a chave é o conhecimento. O mundo está se tornando, não-intensivo de mão-de-obra, materiais ou energia, mas de conhecimento” (2001, p.220). A associação entre o trabalho intensivo de conhecimento e as novas tecnologias permite produzir, no caso do Japão, “duas vezes e meia a quantidade de bens manufaturados que produzia há 25 anos, com o mesmo volume de energia e menos matérias-primas” (Drucker, 2001, p.221).

Em *A sociedade pós-capitalista*, Drucker sinaliza que a *pessoa instruída* é a figura central da sociedade do conhecimento, que “deverá ter acesso à grande herança do passado não apenas ocidental. Ela deverá desenvolver plenamente sua percepção tanto quanto sua capacidade de análise”. Em entrevista à *Revista Exame* (28.11.2001), Drucker declara, que, até o momento, não vê emergir a nova *pessoa instruída*, porque também não vê, ainda, “o que vai ser ou deveria ser a educação na sociedade do futuro”. Acredita, porém, que a educação, no futuro, será uma *educação continuada*, ou seja, uma educação por toda a vida, em vez de um período escolar para os jovens, com uma interrupção do aprendizado quando começa o trabalho (p.58). Contudo, expressa sua convicção de que a *pessoa instruída* não será um *generalista*, mas deverá ser um *especialista*, porque “o conhecimento é sempre especializado” (Drucker, 2001, p.221). Ademais

julga que as pessoas instruídas “tendem a se superespecializar, porque sempre existe muito mais para saber” (idem, p.221).

O advento da *sociedade do conhecimento* e da *informação* traz sérias implicações para a educação e, de modo particular, para o *sistema escolar*. Questionamentos do tipo, *qual é o propósito social da educação escolar no contexto da sociedade do conhecimento e da informação? Qual a teoria da aprendizagem que será adotada? Quais são as novas ferramentas de ensino e de aprendizagem disponíveis e quais serão adotadas?* Ou, ainda, a radical indagação, *em que consiste o ato de conhecer o conhecer?*

Para Bourdieu e Passeron (1992), o sistema de ensino

reproduz a cultura dominante, contribuindo desse modo para reproduzir a estrutura das relações de força, numa formação social onde o sistema de ensino dominante tende a assegurar-se do monopólio da violência simbólica legítima. (p.21)

Ou seja, disso resulta a continuação, a consolidação e o aprofundamento das desigualdades sociais, perpetuando e legitimando a ordem social existente. Não se apregoa, então, que a *sociedade do conhecimento e da informação* disponibilizará para todos os mesmos conhecimentos?

Bourdieu, porém, defende a tese da *ação reprodutiva do sistema escolar* e, na obra *Raisons pratique* (1994), evoca uma imagem

utilizada pelo físico Maxwell para explicar como a eficácia da segunda lei da termodinâmica poderia ser anulada. Maxwell imagina um demônio que faz a triagem das partículas em movimento, mais ou menos quentes, isto é, mais ou menos rápidas, que chegam a ele, enviando as mais rápidas para um recipiente, cuja temperatura se eleva, e as mais lentas para outro, cuja temperatura baixa. Assim fazendo, ele mantém a diferença, a ordem que, de outro modo, tenderia a desaparecer. O sistema escolar age como o demônio de Maxwell: à custa do gasto de energia necessária para realizar a operação de triagem, ele mantém a ordem preexistente, isto é, a separação entre os alunos dotados de quantidades desiguais de capital cultural. Mais precisamente, através de uma série de operações de seleção, ele separa os detentores de capital cultural herdado daqueles que não o possuem. Sendo as diferenças de aptidão inseparáveis das diferenças sociais conforme o capital herdado, ele tende a manter as diferenças sociais preexistentes. (1997, p.32)¹⁷

O próprio Bourdieu alerta sobre o *perigo* da imagem e da linguagem mecanicista, mas que servem como analogia quanto à anulação da eficácia e, como tal, para a compreensão, a interpretação e a explicação da *manutenção da ordem*, isto é, as fronteiras sociais estabelecidas pelas próprias condições de vida e as ordenações decorrentes, tidas e vistas como *naturais*. Assim, a escola consagra as diferenças sociais preexistentes e as perpetua.

Alguns autores (Kumar, 1997; Stewart, 1998; Toffler, 1998; Drucker, 2001; Sousa Santos, 2000, entre outros) apontam a universidade como a instituição responsável para processar a transformação da *sociedade industrial* para a *sociedade do conhecimento e da informação*.

¹⁷ A segunda lei da Termodinâmica reza: *para haver transformação de calor em trabalho (com continuidade), é necessária a existência de, ao menos, duas fontes de calor a temperaturas diferentes.*

Drucker avalia que, nos próximos trinta anos, as escolas, movidas pela *inovação e espírito empreendedor*, mudarão mais “do que o fizeram desde a invenção da imprensa” (2001, p.221). Diferentemente do século XIX, “precisamos aprender a tornar as instituições existentes capazes de inovações, (...) e, se as instituições existentes não puderem aprender a inovar, as conseqüências sociais serão quase insuportavelmente severas (...). Para sobreviver e ter utilidade, as universidades precisam aprender a inovar” (*idem*, p.224). Isso gera tensões e contradições.

Para Sousa Santos (2000, p.190), a universidade está vivendo três crises: a *de hegemonia*, a *de legitimidade* e a *institucional*. A *crise de hegemonia* manifesta-se na contradição entre *conhecimentos exemplares* e *conhecimentos funcionais*. A crise de hegemonia resulta do fato de “uma dada condição social deixar de ser considerada necessária, única e exclusiva” (*idem*, p.190), e a universidade sente-se incapaz de desempenhar as funções e atingir seus objetivos em atender os diversos grupos sociais ou as mudanças que vêm ocorrendo. A *crise de legitimidade* manifesta-se na contradição entre hierarquização e democratização. A crise de legitimidade resulta da falência dos objetivos social e coletivamente assumidos. A *crise institucional* manifesta-se na contradição entre autonomia institucional e produtividade social. “A universidade sofre uma crise institucional na medida em que a sua especificidade organizativa é posta em causa e se lhe pretende impor modelos organizativos vigentes noutras instituições tidas por mais eficientes” (*idem*, p.190). Além dessas contradições, a gestão das tensões entre as funções manifestas e as latentes exige permanente atenção entre o sistema universitário e o sistema educativo, e o sistema social global.

Para Bourdieu e Passeron (1992), a *reprodução cultural* não está dissociada da *reprodução social*, porque o sistema de ensino (nos diferentes níveis) colabora “harmoniosamente para a reprodução de um capital cultural concebido como uma propriedade indivisa de toda a sociedade” (*idem*, p.25). Essa reprodução flui de um poder invisível que “só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (Bourdieu, 2000, p.78). Esse é o *poder simbólico*, é o *campo de poder* (a classe dominante) que designa os reais detentores dessa realidade tangível que é o poder e que, arbitrariamente, impõe sua visão e o sentido do mundo natural e social (*Weltanschauung*). A arbitrariedade contida nesse processo consolida-se como *violência simbólica* e é exercida em todos os níveis educacionais: no *não-formal* – família, grupos sociais etc. – e no *formal*, a educação institucionalizada por meio do sistema de ensino. Assim, contribui para “a reprodução da estrutura social”, ou seja, a “reprodução da estrutura das relações de força entre as classes” (Bourdieu e Passeron, 1992, p.25), fundamento da *distinção* social. É a *naturalização* das estruturas e o reconhecimento da legitimidade das mesmas.

Em texto mais recente – *Les exclus de l'intérieur* (1992, com P. Champagne) – Bourdieu fala do *mal da escola*, que consiste na seleção baseada na ordem social vigente e aceita pelas famílias e as crianças. A Escola escolhe quem ela quer e quem não quer. “Aqueles que a Escola não queria acabavam convencendo-se (graças à própria Escola) que não queriam a Escola” (Bourdieu, 1999, p.481). A Escola impõe uma hierarquia de ensino que é homóloga à hierarquia

social. O sistema pedagógico, por sua vez, baseia-se no consumo de conhecimentos. Os alunos que têm sucesso no sistema são considerados *bons*, e os outros lutam para evitar o fracasso. Os *bons alunos* são os que aprendem conforme o sistema vigente, nos paradigmas da lógica dedutivo-analítica, numa escola homogeneizante, definidora das trajetórias dos alunos.

O *mal da escola* evoca uma das contradições mais fundamentais do mundo social, evidenciado no funcionamento da instituição escolar (é a crise de legitimidade da universidade).

Para uma parte bastante grande da sociedade, esta contradição é aquela de uma ordem social que tende cada vez a dar a todo mundo, especialmente em matéria de consumo de bens materiais ou simbólicos, ou até políticos, mas sob as categorias fictícias da aparência, da simulação e do falso, como se esse fosse o único jeito de reservar para poucos a posse real e legítima destes bens exclusivos. (Bourdieu, 1999, p.486)

Nessa visão, a universidade somente conseguirá atender às metas estabelecidas, superando suas contradições internas e resolvendo suas crises. E ela, como instituição fundante da ordem social estabelecida, tem tais condições? Parece que não! Ela está mais voltada para a *naturalização* das estruturas sócio-econômicas do que para a mudança, a transformação. Isso está manifesto nos critérios de seleção que permitem acesso ao ensino superior. São critérios extraídos do *capital cultural* – nível de escolarização, manejo da língua culta, apropriação das ciências etc. – que, através de domínios, estabelecem a origem social. Cada cidadão é portador de uma *herança cultural* que define as atitudes face ao *capital cultural* e à instituição escolar, no caso, a universidade. Conforme a classe social, ela é mais ou menos indispensável ou necessária; ela é o caminho para a mobilidade social, a conquista profissional etc.

Para Bourdieu, o *capital cultural* – o conjunto dos bens culturais – existe sob três estados: o incorporado, o objetivado e o institucionalizado. O *estado incorporado* está ligado ao corpo e pressupõe sua incorporação. É uma acumulação e assimilação. “É um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa, um *habitus*” (Bourdieu, 1998, p.74). Portanto, é um conhecimento adquirido, um *haver*, um capital. É o produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se. “É o equivalente na ordem cultural daquilo que é a transmissão do capital genético na ordem biológica” (Bourdieu e Passeron, 1992, p.44). É, por outro lado, a história (o coletivo no qual se distingue o individual e o social) que se tornou *habitus* (Bourdieu, 2000, p.82). A introjeção do capital cultural envolve gestos típicos e gera um *ethos* – sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados – que define as atitudes face à instituição universitária. Caso o cidadão alcance a meta e ingresse (atravessando a barreira da seleção) na universidade, como ela lida com essas diferenças? Ela respeita o *capital cultural incorporado* de cada um? Provavelmente, não. Ela está preocupada com a sua atribuição de participante organizativa da construção, da sustentação e da legitimização do *capital cultural institucionalizado*.

O *estado objetivado* encontra-se sob a forma de bens culturais: livros, dicionários, instrumentos, quadros, máquinas etc. (são suportes materiais), transmissíveis em sua materialidade. Assim, “os bens culturais podem ser objeto de uma apropriação material, que pressupõe o capital

econômico, e de uma apropriação simbólica, que pressupõe o capital cultural” (Bourdieu, 1998, p.77). Isso significa que, para possuir máquinas, basta ter capital econômico; mas, para utilizá-las de acordo com sua destinação específica, é preciso dispor de *capital incorporado*. Como capital, o *estado objetivado* representa um poder sobre um determinado campo cultural. Sua apropriação e ampliação são legitimadas pelas estruturas sociais, econômicas e políticas vigentes. É a raiz da *distinção*. Ou seja, é a *naturalização* das estruturas e o reconhecimento da legitimidade das mesmas, resultando na “coincidência quase perfeita das estruturas objetivas e das estruturas incorporadas” (Bourdieu, 2000, p.145).

O *estado institucionalizado* é a forma de objetivação que certifica e garante as propriedades ao capital cultural (é um valor convencional). Assim, o diploma acadêmico é a certificação da competência cultural adquirida e possuída. É o reconhecimento institucional da aquisição e da apropriação. A importância da certificação reflete-se no mercado de capitais, onde se estabelecem taxas de convertibilidade entre os diferentes capitais, como entre o capital cultural e o capital econômico. Isso define os *investimentos* (em dinheiro, em tempo, em esforços etc.) para *adquirir* o capital cultural convertível. Bourdieu julga que

as estratégias de reconversão do capital econômico e capital cultural, que estão entre os fatores conjunturais da explosão escolar e da inflação de diplomas, são comandadas pelas transformações da estrutura das oportunidades de lucro, asseguradas pelas diferentes espécies de capital. (1998, p.79)

Bourdieu alerta, com ênfase, sobre a outra face do *capital cultural*, que é o *capital simbólico negativo*, ou seja, o conjunto de atributos estigmatizados – raça, cor, etnia, sexo, estatura, religião etc. – que estabelece um *efeito de destino* no mercado escolar, no mercado de trabalho e no espaço social, produzindo uma exclusão. São os efeitos das ações do *demônio de Maxwell*. Assim, as famílias e os indivíduos excluídos da realidade econômica e social não conseguem encontrar “razões de viver” capazes de arrancá-los do sentimento de estarem sobrando (Bourdieu, 1998, p.220-1).

O contexto de exclusão, das desigualdades e da reprodução, mantém uma escola autoritária que, por um lado, sustenta sua legitimidade pelas representações simbólicas – poder econômico, poder político, capital cultural etc. – assegurando a relação de forças entre os grupos ou classes dominantes através da certificação do *capital cultural institucionalizado*. A certificação da competência cultural adquirida e possuída direciona os investimentos a serem realizados como garantia, sustentação e continuidade da distinção. A classe média está atenta “ao efeito de certificação social dos títulos escolares” (Bourdieu e Passeron, 1992, p.41), porque sua “ascensão social, passada e futura, depende o mais diretamente da escola” do que as classes populares. Por outro lado, a escola gera *fracassados*, porque seus sonhos, projetos de vida, aspirações etc. são impedidos de serem atingidos.

Este é um dos efeitos mais poderosos e mais escondidos da instituição escolar e da relação com as posições sociais (...): a escola está produzindo cada vez mais indiví-

os que padecem de uma espécie de mal-estar crônico instituído, instituído pela experiência, mais ou menos completamente reprimida, do fracasso escolar, absoluto ou relativo (...). (Bourdieu, 1999, p.484)

A sociedade, ao unificar o valor dos produtos gerados pelo sistema escolar, inculca um arbitrário cultural dominante. Isso leva os dominados a

lembrar o não valor de seu acervo cultural, tanto pelas sanções anônimas do mercado de trabalho, quanto pelas que estão sempre carregadas de implicações econômicas e simbólicas. (*idem*, p.41)

Assim, ao universalizar o sistema escolar para ser o principal agente de mobilidade social, a sociedade burguesa multiplica as ocasiões de submeter seus produtos “aos critérios de avaliação da cultura legítima, afirmando e confirmando sua dominação na ordem simbólica” (Bourdieu e Passeron, 1992, p.41). Em decorrência, no contexto da economia globalizada, da sociedade do conhecimento e da informação, o mercado de trabalho inculca os padrões de *flexibilidade*, de *criatividade*, de *policognição tecnológica*, de *competência e qualificação*, de *dinamismo e competitividade*, de *visão global*, como *perfil* do trabalhador. E, no entender de Toffler, para preparar esse trabalhador, “a universidade substituirá a fábrica como a instituição central de amanhã” (1998, p.349).

Drucker (2001), porém, afirma que a sociedade do conhecimento e da informação têm urgência em expandir sua nova cultura, exigindo “que todos os seus membros sejam letrados, não apenas em leitura, escrita e aritmética, mas também em computação básica e sistemas políticos, sociais e históricos” (2001, p.222). Quem realizará essa tarefa? Para ele, nesse momento histórico – final do século XX e início do XXI – “o aprendizado e treinamento mais urgentes precisam chegar aos adultos”, e somente as empresas o podem realizar. Assim, em sua ótica, “cada instituição empregadora deverá tornar-se um professor” (*idem*, p.222). Nessa lógica, Drucker posiciona-se na corrente de pensamento que propugna a tese de que, “na era da informação, toda a empresa deve transformar-se numa instituição de aprendizado. Ela também deve se transformar numa instituição de ensino” (*idem*, 2001, p.67).

Desta forma, prevalecendo esses pressupostos, a sociedade do conhecimento e da informação desegemoniza a escola como a instituição do ensino e da aprendizagem institucionalizados. Para essa corrente de pensamento, o sistema escolar está mais direcionado para oportunizar *educação* do que *conhecimentos* necessários para o trabalhador, ou desenvolver sua habilidade para a produção e a gestão do seu tempo. Aí reside uma das diferenças entre a sociedade emergente e a sociedade industrial: a sociedade industrial exige intensidade de mão-de-obra, de energia e de materiais; e a sociedade emergente demanda o conhecimento intensivo, a produtividade e o desempenho. A produtividade é um produto do *aprendizado* (do *como* fazer) e do *treinamento* (hoje, tido como *capacitação*, ou seja, dominar o porquê do fazer) da pessoa humana. O desempenho é o produto do conhecimento (a visão ou a interpretação da informação extraída a partir de uma base de dados), derivado do desenvolvimento da competência pessoal.

A *sociedade industrial* impulsiona a produtividade com os resultados dos estudos (sobre *tempos e movimentos, o estudo de tarefas*) de Taylor¹⁸, que, aplicados à produção industrial, passam a ser conhecidos como *administração científica, engenharia industrial* ou *engenharia de eficiência*, cujo enfoque é *como* a tarefa é executada. Mais tarde, Mayo¹⁹ introduz a preocupação do *por que* ela é executada, despertando-se para as *relações humanas* no sistema de produção. Esses estudos têm por base a *divisão do trabalho*, em que o trabalhador executa uma tarefa, portanto, setores produtivos com atividades fragmentadas. O enfoque é a especialização do trabalhador para a execução de tarefas claramente estabelecidas, com vistas ao desempenho e eficácia dos recursos.

Drucker considera que as empresas e as organizações da *sociedade do conhecimento e da informação* focalizam o *processo*, e formulam-se as perguntas: “*qual é a tarefa? O que estamos tentando conseguir? Por que fazer tudo isso?*” (Drucker, 2001, p.60). Dependendo das respostas, algumas tarefas podem ser redefinidas e outras, eliminadas. Aponta os seguintes passos: definir a tarefa e o desempenho almejado; analisar o processo passo a passo e operação por operação; e definir os padrões de qualidade, embutindo-os no processo (*idem*, 2001, p.65). Para Fleury e Fleury (1997, p.140-1), as mudanças organizacionais exigidas na trajetória da *sociedade industrial* para a *sociedade emergente* podem ser sintetizadas em: reposicionamento no mercado através de processos de focalização e de terceirização (o esforço de racionalizar as atividades produtivas); introdução de novos métodos de gestão da produção; redefinição do processo de trabalho; e reorganização da empresa como um todo. Para eles, “esse complexo processo de mudança colocou enormes desafios para as empresas em geral, dado o caráter de interdependência sistêmica entre as ações que tiveram que ser desencadeadas” (p.141).

Bourdieu e Passeron colocam-se, com sua *teoria da reprodução* (fundamentos de uma teoria da violência simbólica e a manutenção da ordem), na lógica do poder e da reprodução das desigualdades, pensamento dominante dos anos de 1970 e sustentam que

todo sistema de ensino institucionalizado deve as características específicas de sua estrutura e de seu funcionamento ao fato de que lhe é preciso produzir e reproduzir, pelos meios próprios da instituição, as condições institucionais, cuja existência e persistência são necessárias tanto ao exercício de sua função própria de inculcação quanto à realização de sua função de reprodução de um arbitrário cultural, do qual ele não é o produtor e cuja reprodução contribui à reprodução das relações entre os grupos ou as classes. (1992, p.64)

Em decorrência, o sistema de ensino exerce a função da *reprodução cultural* e da *reprodução social* dentro das condições sociais estabelecidas pelas diferentes situações históricas. Assim, o sistema de ensino, que tem a função da inculcação de um *habitus* (é o passado consolidado) homogêneo e durável,

¹⁸ Ver item 4.2.2.

¹⁹ Ver item 4.2.3.

tende a garantir ao corpo dos agentes, recrutados e formados para assegurar a inculcação, condições institucionais capazes, por sua vez, de dispensá-los e de impedi-los de exercer trabalhos escolares heterogêneos e heterodoxos. (Bourdieu e Passeron, 1992, p.67)

Esse *corpo de agentes* (professores/professoras) “processa cotidianamente uma mensagem que ele próprio não produziu” (*idem*, 1992, p.67). Não é *autor*, mas *leitor, reproduzidor*. Ele coloca *receitas prontas*, visando aos destinatários legítimos. Lida com a informação e a formação *rotinizada*. É uma cultura *codificada, homogeneizada e sistematizada* para garantir a ortodoxia do sistema de ensino. Nesse sistema não há, portanto, espaço social para a mudança, para a transformação, para a pluralidade e para a multidiferencialidade.

Esse é o *campo* das condenações e dos ataques daqueles que criticam o sistema de ensino e o vêem como *fossilizado*, ou *embalsamado*, inibidor da criatividade e da libertação. Para os autores,

qualquer que seja o *habitus* a inculcar, conformista ou inovador, conservador ou revolucionário, (...) gera um discurso que tende a explicitar e a sistematizar os princípios desse *habitus*, segundo uma lógica que obedece primordialmente às exigências da institucionalização da aprendizagem. (1992, p.68)

Por outro lado, os autores vêem limitações na ideologia humboldtiana da *universidade como asilo da ciência*, ou na ideologia da *Freischwebende Intelligenz*, ou na utopia de uma *universidade crítica*, ou no ensino institucionalizado como *mecanismo de transformação* (1992, p.74). Segundo eles, o sistema de ensino fundamenta diretamente a autoridade política, a autoridade econômica, a autoridade religiosa, a autoridade pedagógica. E afirmam:

A ilusão da autonomia absoluta do sistema de ensino é jamais tão forte do que com a funcionalização completa do corpo docente, na medida em que, com os honorários pagos pelo Estado ou pela instituição universitária, o professor não é mais retribuído pelo cliente como outros vendedores de bens simbólicos (p.ex.: profissionais liberais), nem mesmo em relação aos serviços prestados ao cliente, e encontra-se, pois, nas condições as mais favoráveis para desconhecer a verdade objetiva de sua tarefa (ideologia do *desinteresse*). (1992, p.74)

Como se instalam e como atuam tais mecanismos sobre o sistema de ensino no cenário da sociedade de livre mercado, regida por políticas neoliberais? Será que a mundialização da economia enfraquece os controles exercidos pelo Estado, que vigia e pune? Parece que há um risco em profetizar a imobilidade da ordem social e fazer crer que os dominados não têm outra saída do que a revolta sem esperanças. Para Pérez Gómez (2001), há uma *incerteza* e uma *ambigüidade*, instaladas no sistema de ensino como consequência das políticas educativas transformadas em puro instrumento das exigências do mercado (p. 134). As exigências econômicas da política neoliberal obrigam as escolas a abandonarem o sentido humanista dado à instituição iluminista e a adotarem as diretrizes estabelecidas pela nova hegemonia filosófica: a descentralização, a privatização, a desregulamentação, a autonomia, a rentabilidade e a eficiência, sustentadas por uma visão utilitarista e pragmatista.

A sociedade de economia aberta e de livre mercado, em *primeiro lugar*, apresenta-se com uma extrema complexidade social, sobretudo nesse momento histórico da transição e da acelerada mudança tecnológica. Isso significa “modificações fundamentais nos instrumentos e meios com os quais se desenvolve a interação humana, (...) provoca uma generalizada sensação de vertigem, incerteza e impotência na vida cotidiana em geral e na atividade escolar em particular” (Pérez Gómez, 2001, p.135). Assim, o incremento das informações e as mudanças tecnológicas geram, por um lado, as incertezas com que se defronta o indivíduo em suas interpretações e atuações. Isso é reforçado com a difusão desigual dos novos conhecimentos entre os diferentes grupos sociais, gerando “excluídos tanto da compreensão como da intervenção nos aspectos mais fundamentais da vida social e profissional da comunidade” (*idem*, p.136).

Por outro lado, provocam, no fluido mercado de trabalho, “a mobilidade incessante nas especializações profissionais e a necessidade constante de reciclagem e formação” (*idem*, p.136). Aí reside o desafio para o sistema de ensino atender às novas demandas e que o leva a questionar, continuamente, a sua estrutura e o seu funcionamento tradicional.

Esses dois aspectos são reforçados pelo “incremento da potencialidade, da onipresença e do poder de persuasão dos meios de comunicação” (*idem*, p.136), que interferem na natureza da comunicação interpessoal, intrafamiliar e escolar. A exposição constante aos meios de comunicação pode gerar, no jovem, na criança e no adulto, problemas de compreensão do contexto social, bem como alimentar ilusões quanto ao futuro da sociedade.

Em *segundo lugar*, a política educativa neoliberal de fomentar a descentralização e a competitividade está fundamentada, por um lado, na antiga reivindicação pedagógica da autonomia profissional dos docentes e da autonomia das escolas, e, por outro lado, na profunda transformação da administração e da gestão das instituições sociais e empresariais (*idem*, p.137). Entende o autor que essa é a estratégia para jogar as escolas na competitividade para aumentar a produtividade, pois a educação é vista pelo neoliberalismo como uma mercadoria. Caso as instituições escolares sejam abandonadas ao livre mercado, elas não cumprirão as funções educativas pelas seguintes razões: (a) “o mercado reproduz e incrementa interessadamente as desigualdades de origem (...) e, na saída do sistema educativo, (...) as desigualdades contextuais se converterão em desigualdades pessoais e profissionais” (*idem*, p.138); (b) “porque as exigências do mercado não reparam precisamente em valores éticos e educativos, mas na obtenção da rentabilidade a qualquer preço” (*idem*, p.138). Essa política neoliberal visa a justificar a reprodução das desigualdades sob as aparências de igualdade de oportunidades, ou, até, sob a diferenciação do mérito.

Em *terceiro lugar*, na base da filosofia neoliberal da educação está a concepção mercantil do conhecimento. O conhecimento é concebido “como uma mercadoria, como um bem de consumo que adquire seu valor no intercâmbio entre a oferta e a demanda” (*idem*, p. 139). O conhecimento, na sociedade de livre mercado, vincula-se às aplicações tecnológicas, e o seu valor está na otimização da rentabilidade de qualquer produto. Assim, ele “deixa de ter sentido como processo idealista de enriquecimento do saber especulativo ou como instrumento de emancipação

individual e coletiva. (...) A busca da verdade se subordina à busca da eficácia, da utilidade, do bem-estar, da rentabilidade” (*idem*, p.139). Nesse contexto, os *homens de negócio* e os *donos do mundo* (quem controla os recursos econômicos tem o poder de definir a verdade) “definem o que é valioso no intercâmbio mercantil, o que é válido investigar, assim como o valor de utilidade do conhecimento para o desenvolvimento econômico e do bem-estar social” (*idem*, p.140). Portanto, o conhecimento a ser valorizado é o mercantilizável e não o transformador de mentes e emancipatório. A escola, para se adequar a essa realidade, haurirá seu principal objetivo dessa meta, renunciando à sua autonomia, à reflexão crítica e intelectual, assumindo ser “mero instrumento a serviço das exigências do sistema econômico e social” (*idem*, p.141).

A perspectiva para o futuro da sociedade de livre mercado (denominação homóloga à *sociedade do conhecimento e da informação*) é manter seus mecanismos de reprodução e de sua legitimação social, conforme ensinam Bourdieu e Passeron (1992), porque os mecanismos institucionalizados de transmissão (*capital cultural institucionalizado*), de distribuição e de avaliação “não conseguem romper nem compensar as diferenças individuais, em função da origem sócio-cultural dos estudantes” (Pérez Gómez, 2001, p.160). Dessa forma, as alternativas institucionais idealizadas (apontadas por Bourdieu e Passeron) para a construção de um *mundo novo* ou uma *sociedade nova* desenham-se utópicas. Por outro lado, a utopia - o futuro idealizado - é a energia (ou a luz) que os dominados percebem e compreendem que podem sair do seu contexto e ingressar no processo de inclusão social.

Hayek (1983) entende que a sociedade deve educar para a liberdade, ou seja, transformar a capacidade pessoal em algo positivo como descobrir o emprego mais adequado, cultivar a criatividade e oferecer as melhores oportunidades. Por isso, “uma sociedade livre se pode tornar muito mais próspera do que as outras” (p.87). Para ele, a atividade melhor remunerada na sociedade livre é a utilização adequada da capacidade de empreender. Isso significa que essa sociedade não pode educar para utilizar técnicas, mas para desenvolver talentos. Por outro lado, a sociedade livre sempre submete os indivíduos a uma constante pressão de competitividade e de seleção. Ele também afirma que o mercado é a “ordem econômica ampliada” do capital, como sistema “insubstituível” e a única ordem econômica “natural”, e que os “outros” devem adaptar-se a esta ordem superior.

Drucker considera a sociedade do conhecimento como a “sociedade de organizações” (em *The Age of Discontinuity*, 1969), na qual “o conhecimento é o principal recurso para os indivíduos e para a economia em geral” (Drucker, 1998, p.43), porque os tradicionais fatores de produção: terra, mão-de-obra e capital, tornaram-se secundários. Por outro lado, o conhecimento só se torna produtivo quando for especializado e for aplicado em uma organização. Para ele, a sociedade de organizações em formação (prevê que a conclusão será em 2010 ou 2020) gera novas tensões como a relação entre o indivíduo e a organização e as responsabilidades recíprocas; a tensão entre as necessidades da comunidade e a necessidade de desestabilização da organização; a tensão entre a autonomia da organização e a exigência do bem-comum, entre outras. A organização estará em constante reestruturação (a *destruição criadora*, de J. Schumpeter), em

constante mudança e abandono do costumeiro, do conhecido, aplicando novos conhecimentos aos processos produtivos, gerando novos produtos e novas formas de trabalho, apresentando-se como desestabilizadora das relações com a comunidade. Assim, cada organização – as lucrativas e sem fins lucrativos – necessita “embutir o gerenciamento das mudanças em sua própria estrutura” (*idem*, p.46) para “planejar o abandono”. Porque a organização que não se livrar de seus “produtos gastos”, acabará envenenando-se a si mesma. Ademais, além de o conhecimento mudar rapidamente, o “centro de gravidade do conhecimento” muda constantemente (Drucker, 1992, p.224).

Em decorrência, na sociedade do conhecimento, a centralidade da economia gravita em torno da “produção e distribuição de conhecimento e informação” e não mais das indústrias da “produção e distribuição de coisas” (Drucker, 1993, p.140). Para Drucker, no campo econômico existem três tipos de novos conhecimentos: o primeiro é “o *aperfeiçoamento* continuado do processo, produto ou serviço”, com o objetivo de transformá-los em algo novo; o segundo é “a *exploração* continuada do conhecimento existente para desenvolver produtos, processos e serviços diferentes”, ou seja, desenvolver a próxima geração; e o terceiro é “a *inovação* genuína”, que se volta ao abandono do “obsoleto” para atrair e reter novas capacidades. É o processo da destruição das estruturas existentes e a criação de novas (*idem*, p.142). O grande desafio é quanto à *produção e distribuição de conhecimento e informação*, a nova centralidade. Quem assume e cumpre essa tarefa? Drucker acha que são os centros de pesquisa, em especial das universidades. Mas considera as universidades conservadoras (quando não reacionárias e afirma: “não há nada mais reacionário que um corpo docente liberal em uma universidade”, 1992, p.224) e vaticina que, para sobreviverem e serem úteis, elas “precisam aprender a inovar” (Drucker, 1992, p.224). Aponta que as universidades, como todo o sistema escolar, serão obrigadas a mudarem, porque ainda estão organizadas em torno do livro impresso, forçadas pelas seguintes exigências: a primeira, “as novas tecnologias” (computadores, vídeos, internet, e programas via satélite), que se impõem cada vez mais; a segunda, a sociedade do conhecimento, que demanda um “aprendizado organizado” como “processo vitalício para os trabalhadores do conhecimento” e os cidadãos em geral. Cada pessoa educada precisa continuar a aprender. Isso “mudará o mundo em que vivemos e onde trabalhamos” (*idem*, p.221); e a terceira, “as novas teorias a respeito de como aprendem os seres humanos” (Drucker, 1998, p.46). Então, no entender dele, as universidades (para sobreviverem) trilharão caminhos similares às demais organizações da sociedade. Elas terão que romper com sua estrutura, provocar desequilíbrios e descontinuidades. É a deflagração da *destruição criadora*, causa última da inovação.

Para o novo contexto, Drucker formula e propõe a *teoria do negócio*, cuja indagação seminal é *o que fazer* (e não, *como fazer*), ou seja, *qual é o negócio?* Para ele, toda a organização – seja lucrativa ou sem fins lucrativos – tem uma teoria própria do seu negócio, determinante de seu sucesso ou fracasso, que pode ser identificada através das seguintes quatro especificações: (1) as hipóteses a respeito do ambiente, da missão e das competências essenciais precisam encaixar-se na realidade; (2) as hipóteses nas três áreas precisam encaixar-se; (3) a teoria do negócio

precisa ser conhecida e compreendida em toda a organização; (4) a teoria do negócio precisa ser constantemente testada (*idem*, p.10-11).

As hipóteses construídas erguem (ou não) a organização, moldam suas condutas, ditam suas decisões em relação ao seu *negócio*, definem seus resultados, “tratam de mercados, clientes e concorrentes, seus valores, comportamento, da tecnologia e sua dinâmica e das forças e fraquezas de uma empresa” (*idem*, p. 3-4). É o que Galbraith denomina de “centro de gravidade” (2001, p.137) da organização, a base para as definições estratégicas. A força está na clareza e na consistência do foco no *negócio*.

Na gênese das organizações, é verificável que as teorias do negócio não duram sempre (porque o ambiente é dinâmico, exigem-se novas competências etc.). No processo de obsolescência do foco no negócio, Drucker afirma que a primeira reação da organização é *defensiva*, isto é, “enterrar a cabeça na areia e fingir que nada está acontecendo” (*idem*, p.11). A essa, sucede-se o *remendo*, ou seja, reage lançando novos produtos ou modificando o *marketing*, mas “remendar nunca funciona”. Então, qual é o caminho? Drucker ensina que a organização precisa repensar suas hipóteses em relação ao ambiente, à missão e às competências básicas e buscar um novo “encaixe”, “alinhando o comportamento da organização às novas realidades do seu ambiente” (*idem*, p.11), em consequência da nova definição missional e das novas competências (a serem desenvolvidas e/ou adquiridas). Para continuar saudável, a organização necessita perguntar-se constantemente sobre o seu negócio.

Como consultor perito, Drucker sugere duas medidas preventivas para manter a organização alerta (corresponde à quarta especificação da teoria) e não se obsoletar. A primeira é o que ele chama de “abandono” planejado como processo sistemático de reestruturação (*destruição criadora*), derivante da contínua indagação sobre sua própria *teoria do negócio*. O estado de alerta evita surpresas e a organização não é “colhida pelos acontecimentos”. A segunda é o estudo dos espaços dos *não-clientes*, porque os primeiros sinais de mudanças emergem dali (e não da organização e de seus clientes). Caso a organização não o faça, é provável que a concorrência o fará. A organização deve implantar uma sistemática de questionar, estudar e pesquisar seus *não-clientes*. Na dinâmica demográfica, novas gerações (clientes) invadem o mercado consumidor, anualmente, determinando novas demandas. A partir deste contexto, a organização necessita definir (ou redefinir) suas hipóteses a respeito do ambiente, da missão e das competências necessárias. Ela não pode ignorar, por exemplo, a influência da mídia em nossa vida. Hoje em dia, uma criança chega à primeira série do Ensino Fundamental com uma exposição média de seis mil horas à televisão. Quantas sinapses neuroniais foram estimuladas por essa exposição e outras que não se realizaram? Isso molda a visão de mundo dessas crianças, como também o seu modo de sentir, de perceber, de julgar, e de comunicar-se. Como a escola contribuirá na elaboração de esquemas mentais lógicos, de raciocínio, do método científico, ferramentas mentais e intelectuais indispensáveis para o sujeito conhecer e comunicar-se corretamente? Esse é o desafio, essa é a oportunidade. Por isso, quais são os impactos que essa geração das babás e dos jogos eletrônicos causará nas organizações no início do século XXI? Serão tão intensos, ou quiçá maiores do que

os *baby-boomers* provocaram nas últimas décadas do século XX? Quem “planeja” o seu relacionamento com esses consumidores de bens e serviços? Por isso, Drucker defende a tese de que a organização precisa formular a pergunta: “O que já aconteceu que irá criar o futuro?” e não: “O que é mais provável que aconteça?” (*idem*, p.17). As respostas, à primeira pergunta, definem o potencial de oportunidades da organização.

A *teoria do negócio*, na linha das especificações, é eclética, ou é uma síntese (se não tem a inspiração, tem a aproximação) a partir da escola do *design* (as *forças* e as *fraquezas* da organização, as *oportunidades* e as *ameaças* do ambiente), da escola do planejamento (a *missão*, os *objetivos*), da escola do posicionamento (o *encaixe* no ambiente, a adaptação) e da escola de aprendizado (o *abandono* planejado, a aprendizagem da própria organização), apresentadas e descritas por Mintzberg, Ahlstrand e Lampel em *Safári de Estratégias* (2000). Naquela formulação, Drucker não se submete ao rigor das exigências acadêmicas, nem submerge aos fugazes modismos administrativos, mas segue o fluxo firme e sólido de sua experiência. Diagnostica claramente que está ocorrendo uma “grande transição social” (em *A sociedade pós-capitalista*, 1993), ou seja, “tempo de grandes mudanças”, e interpreta as conseqüências dessa transformação sobre o mundo dos negócios, do trabalho e da administração. Aponta como a sociedade do conhecimento (sociedade de organizações), ainda em formação, e como a consolidação da “civilização mundial” (com a superação da dicotomia entre a “civilização ocidental” e a “civilização oriental”), sendo o conhecimento “o único recurso importante”, transformam a economia de “intensiva em capital e mão-de-obra” para “intensiva de conhecimento”.

A sociedade do conhecimento²⁰ demanda a *pessoa educada*, que deverá estar “equipada” para ser eficaz, com “a capacidade de apresentar idéias verbalmente e por escrito; a capacidade de trabalhar com outras pessoas; a capacidade para formular e dirigir seu próprio trabalho, sua contribuição e sua carreira” (*idem*, 1992, p. XVI). Esse é o *arquétipo* da nova sociedade, portanto, um trabalhador “dotado de conhecimentos”, que atua na “organização baseada na informação” (*idem*, 1992, p.228).

²⁰ Continuamente inovadora e formada por grandes organizações, tanto públicas quanto privadas, lucrativas e não-lucrativas, é a sociedade em mudança.

3 OBJETO E METODOLOGIA

Este capítulo aborda o objeto de investigação, as justificativas, a importância do empreendimento e a metodologia empregada no caminho que se trilhou.

3.1 O objeto

A pertinência da investigação está no inusitado de a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) – uma universidade brasileira, privada e confessional, mantida pela Companhia de Jesus – adotar, no contexto do final do Segundo Milênio, o planejamento estratégico e deliberar sobre a sua configuração organizacional, por decisão própria e não por lei externa (como determinou, por exemplo, a lei nº 5.540/68, da reforma universitária), e preparar-se, desse modo, segundo seus patrocinadores, “para o século XXI”. Isto significa que o planejamento estratégico passa a ser uma ferramenta de decisões, numa instituição de ensino superior, que, por sua tradição e seu vínculo com a Ordem religiosa dos jesuítas, possui elementos em abundância, contidos na experiência, na tradição educativa secular e no *modelo de universidade de orientação pelos princípios da Companhia de Jesus*¹, para garantir a sua sobrevivência institucional e administrativa.

O recorte é o período desde a concepção da *reconfiguração organizacional* até a formulação e implantação do *modelo estratégico de universidade* que, segundo seus fatores, foi projetado “para o século XXI” (MP, 1994, p.13). Abrange a trajetória de junho de 1993 a setembro de 1995.

As justificativas do estudo estão no fato de: (a) as organizações, em épocas de crise e de transição das estruturas econômico-sociais e políticas, buscarem racionalizar seus *meios* para o atingimento de seus *fins*; (b) haver uma limitada literatura no estudo de casos do planejamento estratégico na área da educação; (c) uma universidade particular brasileira e confessional, de modo inédito, adotar o planejamento para a racionalização estratégica de suas decisões.

Sua relevância está no fato de: (a) a UNISINOS, na década de 1990, ter adotado a metodologia do planejamento estratégico e deliberado sobre sua reconfiguração organizacional, em decorrência de sua “estratégia de negócio”, para crescer e se expandir num contexto altamente competitivo de contínuas e inesperadas mudanças; (b) se ter indagado sobre a transposição do conceito de universidade como instituição social para o de organização; (c) se ter contribuído para a análise, a elucidação, a interpretação e a explicação da reconfiguração organizacional da UNISINOS; (d) se ter contribuído com a construção de um instrumento heurístico, através de matrizes, para o diagnóstico e a análise das organizações.

¹ Daqui para a frente, de forma sintética, será chamado de *modelo de universidade de orientação jesuíta* ou *modelo de universidade jesuíta*.

Assim, esse estudo contribui para o entendimento e a explicação da *reconfiguração* organizacional, ao elucidar as concepções de organização e de universidade que conduziram à formulação e implantação do *modelo estratégico* da UNISINOS, frente ao modelo de universidade de orientação jesuíta e ao modelo de universidade orientado pelo mercado. Também auxilia para a compreensão de possíveis manifestações favoráveis ou desfavoráveis da comunidade acadêmica, em relação à reconfiguração organizacional da UNISINOS

Pelo processo do planejamento estratégico, a UNISINOS procura inserir-se, segundo seus defensores, no contexto mais amplo das transformações organizacionais da sociedade contemporânea. As organizações, de modo geral, adotam procedimentos inspirados na teoria das organizações, em que buscam sustentação para as suas práticas administrativas.

Essas práticas administrativas geram modelos administrativos empresariais, onde predominam, nos processos decisórios e organizacionais, os critérios da relação *custo-benefício*, das demandas do mercado, da qualidade dos produtos, da ênfase nos processos e da atenção ao cliente. Paralelamente, esses modelos, induzidos pela globalização da economia, do mercado, da cultura, da informação e da comunicação, filiam-se à macro-tendência mundial da adoção constante das novas tecnologias e, em decorrência, das rápidas transformações. Isso exige flexibilidade e adaptabilidade das organizações que, por sua vez, com maior ou menor agilidade, tentam soluções e alternativas para a sua sobrevivência individual.

Para permanecerem no mercado e ocuparem um espaço no mundo dos negócios, as empresas regem-se pela racionalidade orientada por fins, na busca do equilíbrio orçamentário e econômico-financeiro. Assim, em muitos casos, as receitas – quase sempre, salvo exceções, em declínio – são compensadas com cortes do lado dos custos, mormente com demissões; em outros casos, os equilíbrios são conquistados através da inovação na gestão dos processos.

A racionalidade orientada por fins visa a otimizar a satisfação de necessidades e interesses individuais, a partir do julgamento racional das ações humanas e de suas conseqüências. No caso do empresário, esse julgamento racional recai sobre a organização, numa constante investida da melhoria dos processos organizativos burocráticos e produtivos, baseados na inovação tecnológica.

É da natureza do capitalismo “identificar-se com a busca do lucro” (Weber, 2002, p.26), satisfazendo essa expectativa pela utilização das oportunidades ocorrentes no mercado. Para Weber, o empreendedor capitalista desenvolve a “idéia do dever” no sentido de “aumentar o próprio capital, assumido como um fim em si mesmo” (*idem*, p.48) e o bem supremo é o “ganhar mais e mais dinheiro” (*idem*, p.48). Dessa maneira, a busca do lucro não é mera “astúcia de negócios”, mas se trata de um *ethos*. Assim, o sistema capitalista, que domina a vida econômica contemporânea, força o empresário a se conformar às regras das relações de mercado. Desse processo seletivo sobrevive o “mais apto”².

Nesta relação, as empresas que *se modernizam*, combatem ou abandonam (ou quiçá, sofisticam) o modelo de administração científica do trabalho taylorista/fordista (o *círculo virtuo-*

² Ver item 4.2.1 Max Weber e a racionalidade no Ocidente.

so do fordismo associa a produção de massa com um mercado de consumo de massa) e implantam modelos como o *toyotismo* – modelo da produção enxuta que tem como ponto central a economia de tempo – cujas principais características giram em torno do sistema de emprego e da gestão da força de trabalho; o *volvismo* – modelo da organização do trabalho em grupo e do trabalho *holístico* (compreensão total da produção e do sistema; integração entre as representações mentais e as habilidades manuais); ou *outros* que, em síntese, contêm, por um lado, a flexibilização produtiva, a polivalência do trabalhador, a adesão do trabalhador aos objetivos da empresa e são regidos pela visão a partir “do mercado que se torna o grande e único regulador da economia e das relações de trabalho” (Neutzling e Knei, 1997, p.707). Por outro lado, os novos modelos “são claramente poupadores de mão-de-obra, ou seja, a produção crescente da riqueza depende cada vez menos do trabalho humano” (Neutzling e Knei, 1997, p.707). Assim, crescem o desemprego estrutural, o não-emprego, o emprego temporário e o mercado informal de trabalho. Disso resulta um quadro de pobreza e de desigualdades, não mais somente como pobreza rural, típica no passado em nosso meio, mas como pobreza urbana e *neopobreza*, que resulta das novas tecnologias. Há, desta forma, “uma polarização e segmentação cada vez maior da classe trabalhadora entre incluídos no mercado formal e os excluídos” (Neutzling e Knei, 1997, p.707).

É na leitura, análise e interpretação desse e de possíveis futuros cenários³ que a UNISINOS concebe, formula e implanta seu modelo estratégico de universidade para diminuir as incertezas no processo decisório, frente às ameaças externas à instituição que são capazes de dificultar a realização da missão e o cumprimento dos objetivos permanentes. Por outro lado, visa à maior inserção no mercado de trabalho para captar melhor as demandas da sociedade. Para tanto, é indispensável conhecer as forças e as fraquezas, segundo a consultoria externa, garantindo seu potencial de capacitação e desempenho na direção do que está estrategicamente projetado. Isso exige uma nova cultura, uma nova mentalidade de gestão e uma nova estrutura, pois, segundo seus propugnadores, “à medida que avançamos na implantação do plano estratégico, será imprescindível ajustar nossa forma de conceber e fazer funcionar a estrutura” (MP, 1994, p.42).

Mas, será que a UNISINOS, como instituição jesuítica, não tem no *modelo de universidade de orientação jesuíta* sua principal, abundante e suficiente fonte inspiradora? Esse modelo apresenta, entre outras, as seguintes características: a educação baseada em valores; a aproximação inter e transdisciplinar; a cooperação e intercâmbio interinstitucional; a opção preferencial pelos pobres; o trabalho educativo desenvolvido com o método do *ver*, do *julgar* e do *agir*; a formação antropológica, a formação ética e o conhecimento da história do povo à luz do humanismo de orientação cristã; a prevalência ao diálogo ecumênico frente ao pluralismo das opções e posições religiosas e o respeito às características próprias de cada povo (diversidade) com a presença

³ No processo do planejamento estratégico da UNISINOS, adotou-se o seguinte conceito de *cenários*: “Descrições sistêmicas de futuros qualitativamente distintos e das trajetórias que os conectam à situação de origem. Constituem recurso útil, no processo de planejamento estratégico participativo, para: (a) sintonizar as visões de futuro dos decisores, tornando explícitas as premissas em que baseiam suas decisões; (b) configurar evoluções prováveis do ambiente de atuação da Instituição e da demanda por seus serviços; (c) antecipar ameaças e oportunidades para a Universidade”(MP, 1994, p.42).

dos elementos que caracterizam a educação jesuíta (unidade). Além disso, são quase cinco séculos de ação educativa e práticas de gestão. Será que essas experiências, realizadas em tantas culturas diferentes, não inspirariam novas estratégias institucionais? A contratação de uma empresa de consultoria⁴, presumivelmente identificada com a lógica e a racionalidade do mercado, não contraria essa trajetória histórica? Esses questionamentos (e outros) visaram a iluminar a problemática em foco.

As características, acima referidas, delineiam a *Weltanschauung* dos jesuítas, que se fundamenta na educação voltada para *o serviço da fé* (finalidade) e *a promoção da justiça* (princípio integrador) como elementos essenciais do apostolado da Companhia de Jesus. A educação e a pedagogia dos jesuítas, calcadas em valores, estão centradas na pessoa (no educando, independente de sua idade), com profundo respeito à sua vocação e à sua liberdade.

Desta forma, a *Weltanschauung* da ação educativa dos jesuítas converge para o *modelo de universidade de orientação jesuíta*, concebido a partir da *unidade* – o serviço da fé e a promoção da justiça como missão – e que, por sua vez, se amolda a cada contexto histórico-sócio-cultural como a faceta da *diversidade*. Nisso consiste “o nosso modo de proceder”, conforme Arrupe, pois *característico* da educação jesuítica não significa *único*

nem no espírito, nem no método (...) é dizer, a inspiração, os valores, as atitudes e o estilo que tradicionalmente têm marcado a educação da Companhia e que devem ser característicos de qualquer autêntico centro educativo jesuíta hoje, onde quer que se encontre, e que devem permanecer essenciais à medida que avançam para o futuro. (Apud: *Características*, p.11-2)

Então, o *modelo de universidade jesuíta* tem características configurando a *unidade* e características configurando a *diversidade*⁵. Por *unidade* do modelo de universidade jesuíta, entendem-se os valores professados pela Companhia de Jesus como o respeito à pessoa humana; a justiça social; a opção preferencial pelos pobres; a excelência acadêmica, entre outros. Por *diversidade*, entende-se a moldagem de cada universidade à sua realidade histórica, econômica, política e sócio-cultural, preservando a essência da *unidade*, para garantir a identidade jesuíta, inspirada na espiritualidade e no carisma inicianos. Assim, a diversidade é construída por cada instituição a partir das circunstâncias do tempo, do lugar, das pessoas e das culturas, fonte para os diferentes diálogos entre fé e cultura, entre fé e ciência. Isto significa que não há uma unidade administrativa e nem uma uniformidade de programas, mas uma visão, um espírito, uma inspiração e metas comuns, o que possibilita formar uma rede, ou seja, um sistema educativo, um estilo educacional com base no *Ratio Studiorum*⁶, preservando a espiritualidade e o carisma do fundador.

Por esta forma, a Companhia de Jesus, que “tem a meta da fé que promove a justiça e trabalha pela paz” (*Características*, p.30), visa à construção de um novo tipo de pessoa (a busca

⁴ A *Macroplan Prospectiva & Estratégia* é uma empresa de consultoria especializada em estudos prospectivos, administração estratégica e modernização organizacional, com sede no Rio de Janeiro e Brasília. Home page: <http://www.macroplan.com.br>

⁵ Ver item 8.2.3.

⁶ Ver Capítulo 7, nota 3.

de relações de amor e de confiança entre as pessoas) e de uma nova sociedade (na qual cada indivíduo tem a oportunidade de ser plenamente humano e de promover o desenvolvimento humano dos demais). Esse modelo educativo tem a ênfase nas humanidades como ideal pedagógico. Hodiernamente, frente aos múltiplos humanismos, a Companhia de Jesus adota o humanismo de orientação cristã, amplamente exposto e caracterizado por Kolvenbach em sua alocução sobre *Universidade católica e evangelização da cultura*.

Conjeturou-se que a UNISINOS, ao intentar sua adaptação ao contexto da sociedade contemporânea, engendra desvios do *modelo estratégico de universidade*, inspirado, presumivelmente, mais nas práticas administrativas hauridas da teoria das organizações e das relações de mercado, em relação ao *modelo de universidade jesuíta*, em vez de aproximações.

Por isso perguntou-se: quais são os desvios e as aproximações do *modelo estratégico*, concebido no planejamento estratégico e implantado na *reconfiguração organizacional* da UNISINOS, em relação ao *modelo de universidade de orientação jesuíta*? Quais são as aproximações e os afastamentos do *modelo estratégico* do de universidade orientado pelos princípios do mercado?⁷ Portanto, o objeto de investigação foram os desvios e as aproximações do modelo estratégico, concebido e projetado no planejamento estratégico e implantado com a reconfiguração organizacional da UNISINOS, em relação ao modelo de universidade de orientação jesuíta e ao modelo de universidade orientado pelo mercado. É provável que os desvios de um sejam as aproximações do outro e vice-versa.

3.2 Metodologia

Para os objetivos do presente estudo, caracterizaram-se quatro modelos⁸: o *da universidade como instituição social* (Matriz II) e o *da universidade orientada pelo mercado* (Matriz IV), na perspectiva weberiana do *tipo ideal*; o *da universidade de orientação jesuíta* (Matriz III), na linha descensional da instituição social e o do *modelo estratégico da UNISINOS* (Matriz V), assumido como caso histórico. Os *tipos ideais* foram formulados em matrizes, “mediante a construção unilateral de um ou de vários pontos de vista (...), a fim de se formar um quadro homogêneo de pensamento” (Weber, 1992, p.137). Na construção, os pontos de vista, a partir da documentação, foram encadeados de modo lógico e racional na montagem das matrizes. Desta forma, a construção “na sua pureza” não se encontra empiricamente, “pois trata-se de uma utopia” (Weber, 1992, p.138). Com a elaboração matricial *típica*, visou-se à comparação entre a realidade do *modelo estratégico*, que é o caso histórico, com o *modelo de universidade jesuíta* e o *modelo de universidade orientada pelo mercado*, para determinar “a proximidade ou o afastamento entre a realidade e o quadro ideal” (Weber, 1992, p.138), e obter a compreensão do caso particular, captando o sentido ou a conexão de sentido, sustentado pela construção lógica e racional de ambos os modelos. Weber afirma que

⁷ Daqui para frente, de forma sintética, será denominado “modelo de universidade orientado para o mercado”.

⁸ Ver Apêndices.

a sociologia constrói conceitos de *tipo* e procura regras *gerais* dos acontecimentos (...) e ela se distancia da realidade, servindo para o conhecimento desta da forma seguinte: mediante a indicação do grau de aproximação de um fenômeno histórico a um ou vários desses conceitos, torna-se possível classificá-lo – quanto ao tipo. (...) Quanto mais nítida e inequivocamente se constroem esses tipos ideais, quanto mais alheios do mundo estejam, neste sentido, tanto melhor prestarão seu serviço, terminológico, classificatório, bem como heurísticamente. (Weber, 1994, p.12-3)

Essa ferramenta metodológica – as matrizes dos modelos de universidade de orientação jesuíta e de orientação pelo mercado – é tida “em sentido puramente lógico”, devendo ser afastada e separada “da noção do dever ser, do *exemplar*” (Weber, 1992, p.138). As matrizes, portanto, são portadoras de relações suficientes e objetivamente possíveis como meio de conhecimento e “adequadas ao nosso saber nomológico” (Weber, 1992, p.139). Para Fernandes,

o *tipo ideal* é manipulado como um recurso heurístico, mediante o qual o sociólogo põe em evidência, por meio do que Weber chamava de *experimento ideal* – única espécie de experimento que lhe é facilmente acessível – a conjugação do desenvolvimento exterior e dos motivos das ações sociais. (Fernandes, 1967, p.89)

Isto significa que o investigador

obtém, artificialmente, um meio de controle dos dados e das interpretações dos mesmos. Pois passa a operar com duas séries, uma *real* – os fenômenos no curso observado – e outra *ideal* – os fenômenos no curso do *como se*, isto é, no curso construindo racionalmente. (Fernandes, 1967, p.90)

Ele deverá estar, contudo, sempre atento para não confundir o *tipo ideal* com o real, que é histórico.

As matrizes do *modelo de universidade jesuíta* e o da *universidade orientada pelo mercado*, assim construídas, eliminam o fator tempo e ocorre uma separação entre estas *construções* e a *história*, apesar de cada *tipo ideal* ter condições sociais determinadas. Weber chama à atenção que

a relação de causalidade entre a idéia historicamente comprovável que domina os homens e os elementos da realidade histórica dos quais se pode fazer a abstração do tipo ideal correspondente pode adotar formas extremamente variáveis. (Weber, 1992, p.142)

Além disso, Weber tem a preocupação de identificar a diferença fundamental entre as *idéias* e os elementos da realidade histórica que são a base da construção do *tipo ideal*. Por isso, acentua que somente com rigor conceitual se pode compreender a realidade histórica. As idéias são expressões de algumas pessoas, mas sendo as “que dominaram os homens de uma época” (Weber, 1992, p.141), somente poderão ser compreendidas “sob a forma de tipo ideal” (Weber, 1992, p.142). A preocupação de Weber é dar validade às compreensões da realidade histórica e, para tanto, busca estabelecer as regras da lógica e do método. Dessa forma, Weber quer evitar que o cientista social introduza seu julgamento pessoal de valor e, quando o fizer, cessará a plena compreensão dos fatos.

A ferramenta analítica apresentada por Weber é contestada pelos defensores da tese de que “a meta das ciências sociais deverá ser a redução da realidade a *leis*” (Weber, 1992, p.146) e, assim, compreender a realidade histórica e explicá-la como fatos objetivos. As leis estabeleceriam a *causalidade* dos fenômenos e sua *regularidade* de conexões. Afinal, as ciências sociais são ciências da realidade.

Para Weber, porém, a objeção metodológica é superada na medida em que “se tiver presente que a História e a construção *típico-ideal* do desenvolvimento devem ser rigorosamente diferenciadas”. Alerta, contudo, que “no interesse da demonstração clara do tipo ideal ou do desenvolvimento de tipo ideal, ela deverá ser ilustrada mediante um material da realidade empírico-histórica” (Weber, 1992, p.146). E mais, “o perigo deste procedimento, legítimo em si, reside em que o saber histórico aparece como servidor da teoria, em vez de suceder o contrário” (Weber, 1992, p.146). O perigo aumenta quando se lida com uma classificação *genética*, resultante da construção de conceitos pelo *método de regressão*, ou seja, a construção de conceitos mediante dados da realidade empírico-histórica. Isso porque

a seqüência de tipos, que resulta das características conceituais selecionadas, corre o risco de ser tomada como uma sucessão histórica de tipos que obedecem à necessidade de uma lei. A ordem lógica dos conceitos, por um lado, e a distribuição empírica daquilo que é conceitualizado no espaço, no tempo e na conexão causal, por outro lado, aparecem então de tal modo ligados entre si, que quase chega a ser irresistível a tentação de *forçar* a realidade para consolidar a validade efetiva da construção da realidade. (Weber, 1992, p.146-7)

Concebido nessa metodologia, o esquema analítico (Esquema I), do estudo, tem como referências o modelo de universidade como instituição social (Matriz II), nascido da linhagem do conceito de universidade como instituição social, e o modelo de universidade orientada pelos princípios do mercado (Matriz IV), nascido da linhagem do conceito de universidade como organização social, assumidos como *tipos puros*, construídos em matrizes na perspectiva weberiana do *tipo ideal*. Na descendência do modelo de universidade como instituição social, inclui-se o *modelo de universidade de orientação jesuíta* (Matriz III), que se apresenta com as características da *unidade* e da *diversidade*. Contra eles remete-se o *modelo estratégico da reconfiguração organizacional* da UNISINOS (Matriz V) - construído em matriz na perspectiva weberiana do caso histórico, com o intuito de identificar os desvios e as aproximações em relação a ambos os modelos.

Supõe-se que a UNISINOS, ao aderir à metodologia do planejamento estratégico⁹ e aos princípios de gestão, vigentes no mundo dos negócios, para definir a reconfiguração organizacional através de seu *modelo estratégico*, adotando uma estrutura organizacional *descentralizada, ágil* e *enxuta*, moldada a partir da racionalidade orientada por fins e do mercado, cria discrepâncias em relação ao modelo de universidade jesuíta. Por isso indagou-se sobre os distanciamentos e as aproximações do *modelo estratégico* em relação à *essência da unidade* do modelo de universidade de orientação jesuíta.

⁹ Ver item 4.3.2.

No cenário da globalização e das mega-tendências transicionais do período tridécimo, no ocaso do século XX, com duas décadas de execução da doutrina neoliberal¹⁰, a universidade como instituição social labora seu mister em profunda crise, no atingimento de sua missão, de suas funções e de seus objetivos em torno da pesquisa, do ensino e da prestação de serviços à comunidade (extensão). Voltado para a geração do conhecimento, para a formação das novas gerações de forma crítica e para a elaboração do pensamento, o modelo de universidade clássica está em contestação e em crise.

Já na década de 60, a universidade foi abalada pelas pressões e as exigências de transformações, que culminaram com a revolta dos estudantes franceses, em 1968, e, qual rastilho de fogo, se espalha pelo Ocidente. No Brasil, aquela década caracteriza-se, em relação à universidade, pela doutrina do reformismo, sob o regime militar. Após greves estudantis, protestos com grandes mobilizações e exigências de reformas (aumento de vagas, acabar com os excedentes dentro da universidade, eliminar a cátedra vitalícia etc.), empreende-se, em 1968, a reforma universitária brasileira, com base nos diagnósticos conhecidos como o *Relatório Meira Mattos* (do Gal. Meira Mattos, presidente do Grupo de Trabalho do Governo), o *Relatório Atcon* (de Rudolf Atcon, patrocinado pelo acordo MEC/USAID) e o *Relatório Ferri* (do Profº Ferri, Reitor da USP, sobre a reforma daquela universidade). Prevalcem, na concepção da lei nº 5.540/68, os dois primeiros, dando um *perfil norte-americanizado* (Atcon diz que seu modelo não é norte-americano) à universidade brasileira. É uma reforma autoritária. Atcon sugere, por exemplo, que a universidade para ser eficaz e eficiente – com alta produtividade, mantendo o princípio da qualidade e da racionalização administrativa – somente o poderá ser caso se organize como “empresa privada”, estruturando-se “integral e economicamente como um ente biológico” (1974, p.12). Ele entende que os princípios administrativos são os mesmos, tanto para uma universidade quanto para uma empresa privada.

Nos anos que se seguiram à reforma, Chauí (1999) identifica três etapas da universidade brasileira: a *funcional*, a *de resultados* e a *operacional*, no processo da passagem da concepção da universidade como *instituição social* para a concepção de *organização social*. “Essa sucessão corresponde ao *milagre econômico* dos anos 70, ao processo conservador de abertura política dos anos 80 e ao neoliberalismo dos anos 90” (*idem*, p.220).

A *universidade funcional*, voltada diretamente para o mercado de trabalho, foi concebida como “prêmio de consolação que a ditadura ofereceu à sua base de sustentação político-ideológica”, para a reconquista do *status* social perdido pelo diploma universitário. Para tanto, ensejou-se a formação profissional rápida, adaptada às novas exigências do mercado, donde decorre uma massificação da universidade brasileira e sua expansão é no setor privado.

¹⁰ No Chile, essa política implanta-se em 1973 (como grande laboratório) com a ditadura do Governo Pinochet, sob a inspiração econômica (monetarista) da Escola de Chicago (*Chicago Boys*, em especial, Milton Friedman). Seguem-se, na década de 80: a Inglaterra, com o governo Thatcher; os Estados Unidos, com a era Reagan; a Alemanha Ocidental com o governo Kohl etc.

A *universidade de resultados*, voltada para as empresas, gestada na fase anterior, acentua, por um lado, a expansão do setor privado em continuidade ao sonho da conquista de prestígio social pela classe média; por outro lado, estimula as parcerias entre a universidade pública e as empresas privadas. Estas pretendiam financiar pesquisas ligadas aos seus interesses, patrocinar estágios e selecionar seus futuros profissionais.

A *universidade operacional*, na construção da identidade de *organização*, volta-se para si mesma, e sob os princípios de gestão vigentes, estrutura-se “por estratégias e programas de eficácia organizacional”, buscando a sobrevivência num “meio” que se tornou competitivo¹¹.

A universidade como *instituição social* remete às suas origens de ser uma instituição da *ação social* e da *prática social* “fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela” (Chauí, 1999, p.217). Donde fluem, historicamente, as funções e a missão da formação, da reflexão, da criação e da crítica. Assim, ela se articula com as demais instituições e a sociedade, questionando sua própria existência, suas funções, seu lugar e sua inserção na divisão social e política na busca constante da universalidade.

O processo da passagem para a universidade concebida como *organização* dá-se no momento histórico da transformação capitalista, sob os efeitos da desregulamentação trazida pela doutrina neoliberal. É da natureza do capitalismo transformar toda e qualquer realidade em objeto, convertendo tudo em mercadoria e destinado-a ao mercado. Mas, para mercadejar é necessário arbitrar valores comparáveis. Para tanto, cria-se um sistema universal de equivalências. Nessa perspectiva, Chauí julga que a prática administrativa contemporânea sustenta-se em dois princípios: o primeiro, “de que toda dimensão da realidade social é equivalente a qualquer outra e por esse motivo é administrável de fato e de direito”; e o segundo, “de que os princípios administrativos são os mesmos em toda parte, porque todas as manifestações sociais, sendo equivalentes, são regidas pelas mesmas regras”. Então, sob a doutrina neoliberal, inculca-se o conceito da *sociedade de mercado* (*do conhecimento* etc.) e constrói-se os equivalentes. Este pensamento dominante transforma uma *instituição social* – como um objeto – em *organização*.

A *organização* é uma “entidade isolada, cujo sucesso e cuja eficácia se medem em termos da gestão de recursos e estratégias de desempenho e cuja articulação com as demais se dá por meio da competição” (Chauí, *idem*, p.218). Assim, a *organização social* define suas estratégias, balizadas pelas idéias da eficácia e da eficiência, na aplicação de seus meios e recursos para concretizar seus objetivos, ou seja, sua alavancagem de sucesso expressa-se na *estratégia do negócio*. Para tanto, a organização rege-se pela gestão, planejamento, previsão, controle e êxito, na configuração do *valor* de seu produto (bens ou serviços). Sua relação é com o *cliente*. Por isso, ela busca saber (através de pesquisas), não o que o cliente quer, mas o que representa valor para o cliente. É uma relação *atomizada* e *customizada*. Desta forma, na *organização* prevalece

¹¹ Por exemplo, em 2001, 30% das vagas oferecidas pelo ensino privado superior não foram ocupadas; enquanto no público, esse índice estava em 4%.

a racionalidade instrumental do conjunto dos meios para tornar atingíveis os objetivos (particulares e não universais).

Neste processo, a universidade insere-se no “meio ambiente”, onde as organizações definem suas estratégias e seus programas particulares, competindo entre si. Ela é instada pelo “meio” para se adaptar (é a lei biológica). Sua sobrevivência depende da capacidade adaptativa às contínuas e inesperadas mudanças.

Também Drucker pensa assim. Para ele, as universidades, para sobreviverem e serem úteis, “precisam aprender a inovar” e deverão trilhar caminhos similares às demais organizações da sociedade. Elas terão que romper com sua estrutura, provocar desequilíbrios e descontinuidades (1992, p.224). Assim, como *organização social*, a universidade vai tratar o aluno, sua razão de ser, como *cliente*.

Apesar das tensões, dos conflitos e contradições, alguns autores (Kumar, 1997; Stewart, 1998; Toffler, 1998; Drucker, 2001; Sousa Santos, 2000, entre outros) apontam a universidade como a instituição responsável por processar a transformação da *sociedade industrial* em *sociedade do conhecimento e da informação*. Drucker avalia que, nos próximos trinta anos, as escolas mudarão mais “do que o fizeram desde a invenção da imprensa” (2001, p.221), movidas pela *inovação* e pelo *espírito empreendedor*.

Os efeitos devastadores, conforme Sousa Santos¹², entretanto, provocados pela política neoliberal sobre as universidades, sobretudo a promoção das privatizações e o fim da gratuidade das universidades públicas; a estratificação das universidades mediante esquemas de avaliação; e, a não destinação de recursos pelo Estado às universidades públicas, incentivando-as a gerar receitas próprias, criam “um mercado educativo” e “um capitalismo universitário”. Despontam aí, primeiro, as *universidades globais*, em geral do Norte, “que vendem às universidades do Sul pacotes de programas de pós-graduação, presenciais ou à distância, mediante o sistema de *franchising*”. A certificação dos títulos conferidos pela *universidade local* é feita pela *universidade global*. Um segundo tipo são as *universidades das empresas* que, estrategicamente, desenvolvem seus programas de ensino, com o intuito de buscarem o conhecimento especializado e aplicável à produção e à gestão. Consideram que o conhecimento é o principal recurso para os indivíduos, para a empresa e para a economia em geral. O terceiro, é a mercantilização das universidades e da educação, onde o investidor vê “o mercado da educação como uma nova fronteira que mal começou a ser colonizada”. Este *mercado*, apoiado pelo BM (que “pretende deixar de ser um banco de desenvolvimento para passar a ser um banco de conhecimento”) e pela OMC, sustenta-se na premissa de que “toda a atividade humana se organiza melhor como mercado” (Sousa Santos, 2001, p.02).

Aí chega-se ao ápice das premissas dos formuladores do neoliberalismo, pois Hayek, em *The Road to Serfdom*, vaticina, entre outros princípios, que o motor da economia e do bem-estar

¹² Sousa Santos, Boaventura de. *O capitalismo universitário*, publicado em *Visão*, 29.11.2001. Texto digital: <http://www.ces.fe.pt/opiniao/bss/035.php>. Consultado em 23.07.2003. É provável que o autor tenha conhecimento da obra de SLAUGHTER, S.; LESLIE, L.L. *Academic capitalism: politics, policies and the entrepreneurial university*. Baltimore: Johns Hopkins, 1997. 276 p. (*apud*: Colado, 2003, p.1059).

deve ser a pessoa, considerada individualmente, não o Estado. Seus discípulos, o casal Friedman, afirmam que, na educação, os pais e os filhos são os *consumidores*, e o professor e o administrador da escola, os *produtores*. Hayek e Friedman defendem a tese de que a liberdade econômica precede à liberdade política e, logicamente, à democracia. Vêem o mercado como o *demiurgo* da sociedade. Por isso, passar a designar os alunos como *clientes* não causa nenhum constrangimento.

A unidade de análise é a UNISINOS, tendo como recorte o processo de concepção e formulação do *modelo estratégico* planejado e implantado com a reconfiguração organizacional, em contraste com o *modelo de universidade de orientação jesuíta*. A análise das matrizes flui da documentação produzida pela empresa de consultoria (Macroplan) e a gerada pela própria Universidade, de um lado; do outro, são os documentos oficiais da Companhia de Jesus sobre a universidade que contêm o *modelo de universidade de orientação jesuíta*.

A lógica de transposição, das últimas décadas do século XX, do conceito de universidade como instituição social, passando para a adoção administrativa do conceito de organização, é construída em quadro matricial (Matriz I). Desse, mantém-se, por um lado, a vertente paradigmática da universidade como instituição social, formulando a matriz da universidade como instituição social e a matriz do *modelo de universidade de orientação jesuíta*, inspirada na racionalidade orientada por valores. Por outro lado, formula-se a matriz da *universidade global*¹³, ou seja, o modelo de universidade de orientação pelo e para o mercado (Matriz IV), assumida como organização empresarial, movida pelo espírito mercantil. A matriz do *modelo estratégico da reconfiguração organizacional* da UNISINOS concretiza-se na racionalidade adaptativa entre a racionalidade orientada por valores e a racionalidade orientada pelos fins¹⁴. O fundamento da racionalidade adaptativa, na perspectiva weberiana, é o de não gerar um conflito com o contexto histórico-estrutural e o *status quo*. Assim, a UNISINOS, para garantir sua existência e sobrevivência, acomoda-se racionalmente ao meio ambiente externo, adotando, para a sua *práxis* administrativa, a lógica e a racionalidade dominantes no mercado e, para a sua prática educativa, a racionalidade orientada por valores.

As matrizes foram construídas, tendo como referência a *identidade organizacional* e algumas de suas *dimensões*. Partiu-se da hipótese de que as *dimensões* são a exteriorização da identidade organizacional. É a maneira como a organização interage com o ambiente externo. Portanto, é a ligação entre o ambiente interno e o externo. A terminologia adotada, na composição das matrizes, origina-se no planejamento estratégico da UNISINOS e dos textos teóricos produzidos pela consultoria e trabalhados no período em foco, visando à unificação da nomenclatura para os fins da análise.

¹³ Conceito criado por Boaventura de Sousa Santos em *O capitalismo universitário*, publicado em *Visão*, 29.11.2001. Texto digital: <http://www.ces.fe.pt/opiniao/bss/035.php>. Consultado em 23-07-2003. Segundo o autor, são universidades, em geral do Norte, “que vendem às universidades do Sul pacotes de programas de pós-graduação, presenciais ou à distância, mediante o sistema de *franchising*.” Visam à mercantilização do ensino. Agem no lema: *think globally, learn globally, work globally*.

¹⁴ Ver em 4.2.1 a tipologia weberiana da racionalidade.

O conceito de *identidade* organizacional abrange o conjunto de caracteres próprios da organização, que lhe é exclusivo, e que lhe permite distinguir-se de outras, possibilitando o seu reconhecimento (Mintzberg e Quinn, 2001; Schermerhorn et al., 1999; Oliveira, 1999; Guimarães, 1994). Os caracteres identitários são a missão, o credo, a visão, a finalidade e os objetivos como desdobramentos de sua *filosofia* (ou ideologia). É a filosofia que orienta e inspira as pessoas dentro da organização. Ela dá a centralidade e a estabilidade à organização. Neste sentido, a filosofia é “o espírito e a força viva da organização” (Guimarães, 1994, p.127), capaz de gerar “o espírito de corpo” e “o sentido de missão”, fazendo com que os atores ajam de acordo com os interesses da organização. Essa congruência será tanto maior quanto mais os membros forem formalmente socializados. Em geral, o “treinamento” e a “doutrinação” são mais intensos, quase diuturnos, na base operacional e, largamente empregados, nos núcleos de apoio. São mais tênues no domínio gerencial. Por outro lado, os gerentes são os “guardiões” da filosofia organizacional. Por isso, enfrentam, muitas vezes, longas carreiras profissionais até atingirem os píncaros da estrutura organizacional.

Na perspectiva da congruência, defende-se o pressuposto de que os membros precisam saber quais são a missão real e a filosofia da organização para formar a identificação com as mesmas. Não bastam os “pronunciamentos oficiais” a algumas categorias internas, mas é preciso que todos tenham acesso, através de comunicações e esclarecimentos, a fim de que cada qual e o grupo possam desenvolver uma noção da filosofia e contribuir para a missão real. A filosofia vem, quase sempre, documentada no plano corporativo ou na declaração da filosofia do negócio da organização.

A filosofia tem a força de criar uma *identidade coletiva* e ligar as pessoas que trabalham juntas para realizarem determinadas tarefas e atingirem as metas estabelecidas. Contudo, a homogeneização, em torno da missão, nem sempre é alcançada e podem surgir subculturas e contraculturas à filosofia organizacional. Quando isso ocorre, a organização enfrenta e passa a conviver com o que se denomina “choque de cultura corporativa” (Schermerhorn *et al.*, 1999, p.197). Desse conflito, os dirigentes eficazes podem construir um ambiente interno de “organização multicultural” (*idem*, p.197), valorizando a diversidade cultural, evitando porém a transferência da multiculturalidade para a estrutura organizacional.

A filosofia conecta a missão, o credo e a visão com a finalidade e os objetivos da organização. Por isso, ela assume relevada importância porque: “(1) ela define fronteiras claras para todos os membros da empresa; (2) ela apresenta um modo consistente de abordar novas situações; e (3), ela ajuda a unir as pessoas, garantindo um padrão conhecido de sucesso” (*idem*, p.201).

Na *dinâmica organizacional*, a *filosofia*, em geral, não muda, mas os fatores, em relação ao ambiente externo, se transformam. Ou seja, a organização mantém sua identidade na busca constante do equilíbrio entre sua filosofia e as mudanças. Assim, a identidade de uma organização significa aquilo que ela é e como ela deseja ser percebida. Isso difere da *imagem organizacional*,

porque a imagem representa como a organização é vista por seus públicos. São os públicos que têm e detêm a *imagem*.

Na identificação dos caracteres organizacionais seguiu-se a seguinte trilha de indagações: para a *missão* - qual é a razão de ser?; para o *credo* - o que se professa?; para a *visão* - como se vê o ser humano, a sociedade e o mundo?; para a *finalidade* - para que/quem é a razão de ser?; e, para os objetivos - o que se vai fazer para cumprir a missão e atingir a finalidade?

Os fatores, como medida e qualidade de expressão e de exteriorização da identidade, e que permitem “enxergar” a organização, são as dimensões da estratégia, da estrutura, da gestão e dos atores. Para a sua averiguação, seguiram-se as seguintes perguntas: para a estrutura – como se configuram as partes constituintes da organização?; para a estratégia – como a organização se compatibiliza ou se “encaixa” no ambiente externo?; para a gestão – como a organização visa a garantir a eficácia e a eficiência?; para os atores – quem são os atores (pessoas ou grupos, líderes ou gerentes) da organização e como são portadores da *identidade*?

A matriz revela uma visão sintética de cada modelo de organização ou instituição, respeitadas as limitações e restrições de que o modelo matricial é portador. Ele conduz a cruzamentos rígidos e pode induzir a uma percepção da organização como se fosse um mosaico (miscelânea). O objetivo, por um lado, é mapear articulações de informações, às vezes avulsas, mas que contêm uma lógica e uma racionalidade, transluzindo sua evidência e clareza. Por outro lado, pode haver conflitos entre a clarividência oferecida pela matriz e a necessidade de captar as dinâmicas entre as dimensões e os caracteres descritores, e as situações sociais emergentes do ambiente externo.

Cada célula da Matriz V gerará uma nova matriz (Esquema II) com quatro células: a relação dos caracteres da *identidade* com os elementos da *dimensão* do modelo estratégico da UNISINOS, confrontado com o modelo de universidade jesuíta (Matriz III) e o modelo de mercado (Matriz IV). Os consultores da Macroplan recorrem a esse modelo matricial para procederem à avaliação e à análise estratégica de uma organização. Vamos encontrá-lo também em Burrell e Morgan (1979), que o utilizam na análise dos paradigmas sociológicos com as respectivas classificações e enquadramentos.

4 QUADRO DE REFERÊNCIAS TEÓRICAS

4.1 Introdução

Nas últimas décadas, nas sociedades de economia aberta e de livre mercado, muitas organizações econômicas têm adotado o planejamento estratégico, para estabelecerem suas estratégias em relação ao seu negócio e ao mercado, em substituição ao tradicional planejamento (planos de curto, médio e longo prazos), induzidas, por um lado, pelas rápidas mudanças organizacionais, mercadológicas, tecnológicas, informacionais do mundo econômico e dos negócios, impulsionadas pela globalização econômica, e, por outro lado, pela tendência da crescente consciência de cidadania dos cidadãos nos campos político, social e econômico, com a valorização de direitos num mundo globalizado, mas de profundas contradições e contrastes. Nessa perspectiva, as crescentes exigências da responsabilidade social, da responsabilidade ambiental e da responsabilidade comunitária obrigam as organizações econômicas a se adaptarem às novas condições e exigências.

Para o presente estudo, interessa olhar, de forma concisa, a trajetória da teoria das organizações e da teoria do planejamento, nesse espaço de tempo; suas interseções e suas exclusões.

4.2 A teoria das organizações

Há um consenso mínimo entre os analistas (Delorenzo Neto, 1986; Reed, 1998; Burrell e Morgan, 1979; Burrell, 1998; Motta, 1998; Oliveira, 2000; Chiavenato, 2000; entre outros) de que as teorias organizacionais têm seus fundamentos históricos nos estudos desenvolvidos por Weber, Taylor e Mayo, não numa linearidade, mas cada um com sua ênfase, até atingir a complexidade da contemporaneidade.

Esses pensadores (e outros) investigam o processo histórico do desenvolvimento das atividades econômicas, políticas, religiosas, educacionais, jurídicas e científicas, identificando um processo de racionalização das mesmas. Evidencia-se a organização racional e científica que atinge a todas as atividades humanas no mundo ocidental. Nessa trajetória humana, a vida é organizada burocraticamente com um padrão de racionalidade em que prevalecem as categorias de eficácia, de produtividade, de lucratividade, de contabilidade e de calculabilidade.

4.2.1 Max Weber e a racionalidade no Ocidente

Para Weber, esse processo histórico-estrutural e cultural configura a predominância da racionalidade orientada para a consecução de determinados fins. Isso consolida a administração

burocrática em todas as áreas. Na perspectiva weberiana, o desenvolvimento da racionalidade, por um lado, constitui “a célula germinativa do moderno Estado ocidental” (1994, p.146), tendo como componente principal o conhecimento profissional, “cuja indispensabilidade absoluta está condicionada pela moderna técnica e economia de produção de bens” (*idem*, p.146). Por outro lado, o capitalismo que cria, historicamente, a necessidade de “uma administração contínua, rigorosa, intensa e calculável”, exige, na sua fase moderna, a burocracia por constituir a forma administrativa mais racional. Para Weber, todo o socialismo racional seria obrigado a adotar e até a intensificar a burocracia, condicionando seu destino como o cerne “de toda administração de massas” (*idem*, p.146).

Na visão weberiana, o capitalismo é uma forma social e cultural particular da racionalização econômica dentro de um processo amplo de racionalização (*Rationalisierung*), de secularização (*Säkularisation*) e de desencantamento (*Entzauberung*) do mundo¹. Nessa perspectiva, a racionalidade (*Rationalität*) é causa real da ação humana e constitui fundamento epistemológico da compreensão e interpretação do sentido da orientação da ação social. Assim, a racionalidade, como categoria analítica, exerce duas funções: a da compreensão da ação humana racional (ou irracional) e a da compreensão da racionalização da moderna sociedade ocidental (frente a outros contextos).

Como categoria analítica de compreensão da ação humana racional, Weber distingue dois tipos: a ação racional orientada pelos fins (*Zweckrationalität*) e a ação racional orientada por valores (*Wertrationalität*). A primeira (*Zweckrationalität*) é a forma mais pura de ação racional, porque envolve a presunção de que certos meios são necessários para a obtenção de determinados fins (*racionalidade instrumental*). “Age de modo racional por fins quem orienta sua ação pelos fins, meios e conseqüências secundárias, ponderando racionalmente tanto os meios em relação às conseqüências secundárias, bem como os diferentes fins possíveis entre si” (Weber, 1964, p.18). Ou seja, o agente concebe claramente seu objetivo, sua finalidade e combina os meios disponíveis para atingi-lo e também as possíveis conseqüências, indesejadas, na trajetória da ação. Envolve, pois, o conhecimento que o agente tem dos meios disponíveis. É a ação racional *tipo ideal* da ação econômica ou política. No contexto da burocratização, ela determina a *dominação racional*, que se baseia na crença da legalidade da ordem estatuída e no senhorio (de direito) de quem exerce a dominação (*Herrschaft*), e o agente considera as possíveis conseqüências como conduta interessada ou de contrato. Ela tem, portanto, um âmbito de vigência e de

¹ *Racionalização* é o processo pelo qual a *razão* humana passa a ser a fonte explicativa das realidades imanentes (exclui-se a transcendentalidade), superando condutas de caráter tradicional ou afetivas ou psico-sensoriais, com prevalência das ponderações racionais. Despontam as condutas avaliativas dos *meios* em relação aos *fins*. Como processo mais amplo, a racionalização é cultural e social e remete à compreensão do mundo social como se fosse regido por um conjunto de leis assim como o *Cosmos*.

Secularização é o processo de supressão da compreensão e de interpretação sacro-mágico-mítica (dessacralização; desmágicização; demitização) do mundo (imane e transcendente) pela compreensão da moderna ciência e da racionalização no direito, na economia, na religião, na cultura etc.

Desencantamento é o processo de eliminar o *encanto*, a *magia*, produzidos pela dominação religiosa ou carismática ou mágico-soterológica e substituí-los por uma compreensão intelectualizada e racionalista do *Cosmos* e do mundo sócio-econômico-político-cultural. Religiosamente, significa “a fuga contemplativa do mundo” e dirigir-se para um “trabalho neste mundo”, ativo e ascético.

competência e obedece-se à ordem *impessoal*, objetiva e legalmente estatuída da autoridade (*idem*, p.159). Na moderna administração burocrática, ela é tida como a *dominação legal*.

A *segunda* (*Wertrationalität*) orienta-se por valores e não se avalia a eficácia dos meios e nem o êxito (ou fracasso) da ação. A racionalidade decorre do fim, que é um valor em si próprio. Há, portanto, uma crença consciente no valor absoluto e inerente – ético, estético, religioso etc. – que impele o agente a agir, independentemente do resultado (Weber, 1964, p.15). Age de maneira puramente racional, orientado por valores, aquele que está “a serviço de sua convicção sobre o que parecem ordenar-lhe o dever, a dignidade, a beleza, as diretivas religiosas, a piedade ou a importância de uma causa de qualquer natureza” (Weber, 1964, p.18; 1994, p.15). É uma ação decursiva de mandamentos (*Geboten*) ou de exigências (*Forderungen*) do valor que o agente acredita como dirigidos a ele. Assim, na terminologia weberiana, somente nesses casos se aplica a categoria da racionalidade orientada por valores, como tipo especial de ação. Entre a primeira e a segunda categoria de racionalidade pode haver um imbricamento, quando os valores influenciam a escolha dos meios para a consecução de determinados fins. Mas Weber alerta que, do ponto de vista da racionalidade orientada pelos fins, a racionalidade orientada por valores é sempre *irracional*, pois “quanto mais considera o valor próprio da ação – atitude moral pura, beleza, bondade absoluta, cumprimento absoluto dos deveres – tanto menos interessam as conseqüências” (Weber, 1964, p.18). Por outro lado, a racionalidade absoluta orientada pelos fins é essencialmente a construção de um *caso-limite* (*Grenzfall*). Ainda mais, a ação social raras vezes orienta-se, exclusivamente, por uma ou outra racionalidade.

Para Weber, um elemento essencial da racionalização do comportamento é a substituição da submissão íntima, originada de um hábito arraigado, seja por tradição ou por valores, por uma adaptação planejada objetivamente, decorrente de interesses. Esse processo gera uma nova situação em que a razão passa a prevalecer. O homem moderno recorre à técnica e ao cálculo (em vez de recorrer aos meios mágicos para dominar os espíritos ou exorcizá-los), porque acredita na explicação das ciências. Esse é o recurso da intelectualização e da racionalização.

Cabe aqui uma referência ao *sentido* da ação humana. O sentido (orientação) é conferido pelo agente, seja como sentido imaginado e subjetivo ou calculado e objetivo. Isso diferencia uma ação de um comportamento reativo. A conduta tradicional estaria entre os limites dessas ações. Para Weber, a ação *compreensível* é aquela que tem sentido (Weber, 2001, p.400), ou seja, aquela a que o agente imprime uma orientação. Por isso, os processos místicos ou erótico-orgiásticos (na forma de ação humana) não podem ser comunicados em sua plenitude (exceto entre pessoas que já os experienciaram), devido à ausência do sentido atribuído pelo agente (processos inacessíveis aos intentos racionais). Nos demais processos, o *sentido* existe de fato (num dado caso histórico ou como conduta média em determinada quantidade de casos) ou é encontrado mediante uma construção *tipo ideal*.

Para Weber, a construção *tipo ideal*, de qualquer categoria a ser investigada, é um instrumento científico que permite identificar “as conexões de sentidos irracionais e afetivas sentimentalmente condicionadas do comportamento” que se apresentam como *desvios* da ação “que foi

construída como sendo puramente racional em relação aos fins” (*idem*, p.402). A construção de *tipos ideais* abstratos interessa como meio de conhecimento (e não como fim em si mesma), como ferramenta heurística para apreender conceitos genéticos ou indivíduos históricos ou processos históricos ou categorias e serem investigadas etc., que têm, portanto, qualidade(s) histórica(s) e empiricamente dada(s). Assim, essa ferramenta metodológica permite medir e caracterizar o historicamente dado em relação ao intelectual e logicamente construído. O *tipo ideal*, construído com conceitos e elementos de caráter genérico e genético, “afasta-se da realidade empírica, que apenas se pode comparar e referir a ele” (Weber, 1992, p.145). Dessa forma, a construção *tipo ideal* e o histórico (empiricamente dado) devem ser rigorosamente diferenciados. Na análise compreensiva e interpretativa, deve evidenciar-se que a construção *tipo ideal* do objeto de investigação serve apenas “como meio para realizar metodicamente a atribuição válida de um processo histórico às suas causas reais, entre as possíveis na situação dada do nosso conhecimento” (*idem*, p.146).

Nessa perspectiva, a abordagem do presente estudo direciona-se para a ação racional, como opção, não menosprezando as tradicionais e as afetivo-sentimentais, que são *não racionais* (e não, *irracionais*) e que também têm relevância nos estudos de Weber.

Em decurso dessa metodologia, o objetivo científico da investigação weberiana é a orientação da conduta humana, isto é, a apreensão interpretativa do sentido (ou conexão de sentido), seja de uma ação particular ou de um grupo ou a apreendida a partir do *tipo ideal*. Por meio da *interpretação*, visa-se a uma evidência (*Evidenz*). A interpretação da compreensão pode ser de caráter racional ou de caráter empático (*entführend nacherlebenden*). A de *caráter racional* é aquela cuja conexão de sentido é intelectualmente captável e a compreensão é unívoca. Portanto, o intelecto a capta de modo exaustivo e transparente (é de natureza lógica ou matemática). Ela se refere à avaliação das categorias de *fins* e de *meios*. Sendo a ação humana orientada pelos *fins* (conscientemente objetivados), e os *meios* claramente conhecidos, a compreensão pode atingir um elevado grau de evidência, seja na ação atual ou na opção estratégica (possibilidade de ação). Sobre os procedimentos estratégicos, somente se adquire “o conhecimento de possibilidades objetivas (...) quando se trata da realização de determinadas decisões” (*idem*, p.93, n.29).

A evidência flui da acessibilidade compreensiva da relação causal entre *meios* e *fins*. Weber afirma que “não há ação racional sem uma racionalização causal daquela parte da realidade que foi considerada como objeto e meio de influência” (*idem*, p.94). Por isso, a nitidez do *fim* na mente do agente quase *determina* a seleção dos *meios* como a melhor “articulação dos diversos elementos”.

Quando se trata, por exemplo, dos meios usados para determinados fins, os *valores dos fins* que orientam a ação humana nem sempre podem ser compreendidos intelectualmente com plena evidência. Nessa categoria, estão as “ações virtuosas, religiosas e caritativas, (...) muitos fanatismos de racionalismos extremos, (...) muitos afetos reais e reações irracionais” (Weber, 2001, p.401). Essas categorias podem ser interpretadas empaticamente no seu sentido “e calcular intelectualmente os seus efeitos, tendo em vista a direção e os meios de ação”.

A interpretação de *caráter empático* (de caráter afetivo ou receptivo-artístico) permite, “por meio de uma transposição empática”, *reviver* as ações decorrentes dos *valores dos fins* e compreendê-los. Em última análise, isso é complicado e difícil (quando não, impossível). Por isso, Weber sugere que às vezes é preciso contentar-se com a compreensão intelectual limitada ou com a limitação da *revivência* (sendo, porém, o mais fiel possível).

A *revivência empática* pode evidenciar uma *compreensão* intelectual (portanto, um conhecimento), mas está limitada “a algumas partes da realidade que serão selecionadas a partir de determinados fins” (Weber, 1992, p.80). Na lógica da *revivência*, quanto maior for a identificação dos valores do observador com os do agente, maior será a evidência da compreensão (mas o contrário também pode suceder). Na *empatia*, o observador lida, igualmente, com suas *intuições*, que são caminho para o subjetivismo. Mas ele quer intuir empiricamente um determinado dado, uma determinada relação, mediante a *seleção* daquilo que é essencial para os fins pretendidos.

Segundo Weber, a ação racional que envolve as categorias *fins* e *meios* ocorre num processo (um esquema teleológico de agir racional), na racionalização da realidade empírica, com a seguinte ordem: “1. *Imaginação* de uma mudança desejada (v) no mundo *exterior*, juntamente com 2. *imaginação* de um movimento (m), apropriado para provocar esta mudança; em seguida, 3. movimento (m’), e 4. uma mudança (v’) no mundo exterior, causado por (m’)” (Weber, 1992, p.97, n.33). Assim, a *concepção* do processo é fundamental para o êxito desejado (mesmo ocorrendo o fracasso). A lógica do processo é inerente à racionalidade. Mediante a incontestabilidade do processo, a compreensão da ação humana orientada pelos fins, respaldada pela escolha racional dos meios, atinge um grau elevado de evidências.

Na função da compreensão, interpretação e análise da racionalização do mundo (nova *Weltanschauung*), em particular do Ocidente, Weber ultrapassa a visão centrada no indivíduo, que, com o conceito do *homo oeconomicus*, tenta explicar tal racionalização. Mas o meio ambiente (*Milieu*), onde os agentes concorrem, competem e se relacionam – na produção e distribuição de bens, no exercício e regulação do poder, na defesa, na regulação do conflito, no conhecimento, na conduta moral –, também se racionaliza. Ou seja, a sociedade moderna ocidental tende toda à racionalização. Assim, podem ser destacados alguns processos de racionalização no Ocidente, que configuram o cerne da sociedade moderna, no modelo da racionalidade orientada pelos fins (*Zweckrationalität*).

a) A racionalização das instituições econômicas, como as modernas empresas, as técnicas de financiamento, as técnicas de produção e distribuição de bens, a divisão do trabalho, a sociedade anônima (*Aktiengesellschaft*), a moderna contabilidade e a gestão econômica. A moderna empresa capitalista industrial é a melhor expressão desse processo. Nela predominam as regras racionais da administração burocrática, a calculabilidade dos custos e lucros, a divisão do trabalho, porque é uma “forma típica do empreendimento produtivo” (Weber, 1999, p.310). O capitalismo industrial necessita de um meio ambiente econômico-social-jurídico de “continuidade, segurança e objetividade do funcionamento da ordem jurídica, com o caráter racional, em princípio

calculável, da jurisdição e da administração” (*idem*, p.310). Somente o Estado racional, formado no Ocidente, garante essas condições. Ele é “o único em que pode florescer o capitalismo moderno” (*idem*, p.518). O Estado racional “descansa sobre um funcionalismo especializado e um direito racional” (*idem*, p.518). Assim, a empresa racional, a contabilidade racional, a técnica racional e o direito racional permitem a emergência do capitalismo racional e lhe dão sustentação e continuidade. Weber complementa: “a tudo isto se deve ainda adicionar a ideologia racional, a racionalidade da vida, a ética racional na economia” (Weber, 1968, p.310).

Para Weber, a racionalização das instituições características do capitalismo moderno, como o *título de renda*, as *ações*, a *letra de câmbio*, a *sociedade mercantil*, os *títulos hipotecários* etc. provêm de fontes que não são o direito romano. O direito romano torna-se decisivo “somente na medida em que criou o pensamento formal-jurídico” (Weber, 1999, p.519).

A empresa capitalista aplica racionalmente os meios (como a tecnologia e a força de trabalho, entre outros) para a consecução dos fins planejados. Donde decorre o cálculo dos custos e o critério da racionalidade técnica. A racionalidade técnica significa a escolha e a aplicação “de meios que, consciente e planejadamente, está orientada pela experiência e pela reflexão, e, em seu máximo de racionalidade, pelo pensamento científico” (Weber, 1994, p.38). Portanto, a racionalidade técnica consiste na opção pelos meios mais apropriados para atingir determinados resultados, quando comparados com outros que ofereçam o mesmo grau de perfeição, de segurança e de durabilidade. Há um detalhe importante, os meios escolhidos devem ser os mais econômicos quanto aos diversos recursos que exigem.

Dessa forma, as instituições econômicas da sociedade moderna orientam-se racionalmente na escolha dos meios na perseguição de seus fins, seja no plano interno: na gestão, nos processos, nos recursos etc.; seja no plano externo: na relação com o mercado (oportunidades; riscos), na relação com o Estado, na concorrência, na regulação das relações associativas etc. Isto significa que, na nova ordem econômica, o agente orienta-se racionalmente pela idéia da escassez de meios disponíveis para satisfazer determinadas necessidades em relação às presumíveis necessidades e também pela ação futura e previsível de terceiros, que têm em vista os mesmos meios (Weber, 1994, p.20).

b) A racionalização das ciências no sentido da experimentação, típica das ciências naturais, e a busca de um *critério da verdade* (*Wahrheitskriterium*) em substituição à tradição, à religião, ao mito e à magia (contribuíram para esse processo a Reforma, a Renascença, o Iluminismo etc.), associado ao processo de secularização e desencantamento do mundo. Para Weber, o progresso científico é um fragmento do processo de intelectualização e da racionalização que cria a convicção de que não existe “nenhum poder misterioso e imprevisível que interfira no curso de nossa vida. Em outras palavras, que podemos dominar tudo, por meio da previsão. Isso é o mesmo que despojar de magia o mundo” (Weber, 2002b, p.38). Pretende-se criar “a técnica do domínio da vida fundamentado na ciência”.

Assim, o trabalho científico pressupõe válidas as “regras da lógica e da metodologia, constituidoras dos fundamentos gerais de nossa orientação no mundo” (*idem*, p.43). Dessa for-

ma, na trajetória das sociedades ocidentais, o racionalismo destrona as crenças, as magias, os ritos, as fontes da verdade e, sob o manto do progresso científico, coloca-se como o novo critério da verdade. Weber vê, contudo, nesse desencantamento do mundo, “a origem dos tormentos do homem moderno” e “esse é o fado de nossa civilização”, decorrente dos mil anos de mascaramento “em função exclusiva do *pathos* grandioso da ética do cristianismo” (*idem*, p.50).

A moderna ciência coloca à disposição da sociedade determinados conhecimentos e técnicas que permitem, pela previsão, dominar a vida e gerar novos campos de atividades; ela fornece métodos de pensamento, instrumentaliza a mente e proporciona uma disciplina; ela contribui para a clareza e a evidência; e ela deriva de uma visão de mundo (*idem*, p.52-53). Dessa forma, a ciência retrata a racionalização, a intelectualização e o desencantamento do mundo da sociedade moderna.

c) A racionalização do direito através de sua autonomização. Surgem formalmente leis, reguladas por procedimentos, e forma-se um corpo de juristas para administrar o direito. Weber tem como um pressuposto que todo o direito – mediante pacto ou imposição – pode ser estatuído de *modo racional* (orientado pelos fins ou valores, ou ambos concomitantemente) com a pretensão de ser respeitado pelas pessoas do âmbito a que se refere. O outro pressuposto é que todo o direito forma um conjunto de regras estatuídas com determinadas intenções (finalidade) e que sua aplicabilidade seja racional, dentro dos limites juridicamente estabelecidos (Weber, 1994, p.142). Na autonomização, o direito se separa de outros poderes sociais (religião, política etc.) para desenvolver-se, constituindo um sistema jurídico e uma ciência jurídica. A racionalização gira em torno da *ordem jurídica*, decorrente da lei que dá o significado e o sentido normativo do comportamento de um dado círculo de pessoas. A tendência é, no *domínio jurídico*, consolidar a igualdade jurídico-formal através de normas objetivas e formais, eliminando os privilegiamentos nas diferentes esferas da estrutura social, dando prevalência ao direito objetivo (de racionalidade lógico-metódica). O que se pretende é dar “à justiça um caráter racional quanto ao conteúdo e à forma, eliminar meios processuais irracionais e sistematizar o direito material” (Weber, 1999, p.100).

Assim, o processo de racionalização do direito ocorre no plano *substantivo* (material, conteúdo: referente aos princípios, essência da legislação), oportunizado pela autoridade (por vontade própria ou decorrente de reivindicações), e no plano *formal*, realizado pelos juristas. Os juristas procuram aplicar as leis gerais a todos os *cidadãos do Estado*. Eles é que deram origem ao *moderno Estado ocidental* e às Igrejas ocidentais. Isso significa a vitória do racionalismo jurídico formalista, do qual emerge, no Ocidente, o tipo legal de domínio. “O Estado moderno e a autoridade municipal, o moderno padre e capelão católicos, os funcionários e empregados dos bancos modernos e das grandes empresas capitalistas representam (...) os tipos mais importantes dessa estrutura de domínio” (Weber, 1971, p.343). Nessa estrutura (autoridade legal), a submissão baseia-se no *dever de ofício*, estabelecido racionalmente pela competência de jurisdição.

Em decorrência, o direito ocidental moderno (respeitadas as peculiaridades nacionais), em seu desenvolvimento jurídico, traz uma particularização crescente, expressa nas múltiplas

especialidades (direito mercantil, trabalhista, administrativo, penal, civil, familiar etc.). Pelo direito mercantil, por exemplo, em especial no desenvolvimento jurídico dos contratos, a empresa racional encontra guarida na “delimitação da esfera de vigência”, pois lá, por um lado, “a qualidade técnica (sobretudo o *sentido* racional referente a fins) do negócio isolado e, por outro, a vinculação técnica (com sentido racional, com referência a fins) ao complexo funcional racional da empresa, e não, como geralmente no passado, a vinculação a um estamento juridicamente constituído por união ou privilégio” (Weber, 1999, p.142). Na trajetória da racionalização, a consolidação dos direitos especiais modernos exige tribunais e procedimentos particulares. Disso decorre, segundo Weber, a pretensão imperiosa da formação jurídica especializada apenas alcançada no Ocidente. Nesse processo, as condições econômicas e a dominação política desempenharam papéis importantes (tanto nos avanços quanto na estagnação ou recuos).

Para a empresa racional (capitalista burocrática), “a racionalização e a sistematização do direito significaram, em termos gerais e com a reserva de uma limitação posterior, a calculabilidade crescente do funcionamento da justiça” (*idem*, p.144). Além disso, advogados e juizes, oriundos das classes abastadas, colocaram-se a serviço dos interesses das mesmas, negando, às vezes, justiça aos menos abastados, tornando-se isso um aspecto favorável ao desenvolvimento do capitalismo. Isso culmina com a associação entre o Estado moderno e a jurisprudência formal, que impõem sua exigência de domínio, favorecendo, igualmente, o desenvolvimento do capitalismo.

d) A racionalização do Estado moderno que é simultânea à formação do Estado nacional. Os Estados nacionais se tornaram competidores na conquista de sua hegemonia. Essa luta cria “as maiores possibilidades ao capitalismo do Ocidente moderno”, porque o Estado teve que assegurar o capital para seus investimentos. É o Estado nacional e racional que “assegura ao capitalismo as possibilidades de subsistência; enquanto não cede seu lugar a um império mundial, o capitalismo pode perdurar” (Weber, 1968, p.297). Portanto, o capitalismo moderno só pode prosperar no Estado racional, que tem seu fundamento numa burocracia especializada e num direito racional.

A racionalização do Estado expressa-se em sua política econômica sistematizada como a tributária (tarifas diferenciadas ou protetoras), a monetária, a aduaneira, a comercial, os incentivos fiscais (ou não) para incrementar o erário público (a tributação é o manancial do erário público). Isso demanda uma crescente especialização e a correspondente administração burocrática, o que significa a “dominação em virtude de conhecimento” e seu caráter fundamental é ser racional, donde flui a profissionalização das atividades. A racionalização orçamentária é uma exigência do Estado burocrático. Ele reúne “o custo total da administração estatal em seu orçamento e abastece as instâncias inferiores com os meios de serviço correntes”. Como caráter econômico, o Estado burocrático tem “o mesmo sentido que a grande empresa capitalista centralizada” (Weber, 1999, p.219), porque na paz, “o Estado é o maior empresário e o mais poderoso tributário dos cidadãos”. Na guerra, “ele dispõe de maneira ilimitada de todos os bens econômicos ao seu alcance”. Na sua forma moderna racionalizada, o Estado obtém resultados, em muitos setores, que não seriam alcançados por outras modalidades de investimentos.

O Estado racional passa a exercer o monopólio do “aparato coativo” físico na ordem jurídica, para a garantia do direito e de direitos. Ele se atribui “o poder *legítimo* sobre a vida, a morte e a liberdade, e os órgãos utilizam-se de tal poder contra os inimigos externos na guerra e, na guerra e na paz, contra os opositores internos” (Weber, 2001, p.397). Weber entende que o funcionamento de uma *ordem econômica* do tipo moderno só é possível mediante uma *ordem jurídica racional* que, na prática, só pode ser uma *ordem estatal* (Weber, 1994, p.226), pois a economia moderna baseia-se em oportunidades adquiridas por contratos. Isso representa um fomento ao desenvolvimento do mercado. O mercado, por sua vez, exige “um funcionamento do direito calculável segundo regras racionais”.

Os avanços da ordem burocrática e da ordem jurídica racional, bem como a regulamentação do funcionalismo (admissão, promoção, hierarquia, remuneração, pensões etc.) são critérios para o diagnóstico da modernização (racionalização) do Estado. Ela também se expressa na crescente racionalização do sistema de defesa. O aparato de defesa – o exército e seus equipamentos bélicos, as forças armadas ativas – constitui o centro estratégico de comando sustentado com recursos do Estado.

Para Weber, a racionalização do Estado e a do direito possibilitam uma rigorosa distinção conceitual entre uma *ordem jurídica objetiva* (garantia do direito) e os *direitos subjetivos do indivíduo* (garantia de direitos); entre o *direito público* (garantia dos direitos entre autoridades e súditos) e o *direito privado* (regula os direitos entre os indivíduos). Esses avanços estão incorporados no processo mais amplo da racionalização do *modus vivendi*.

e) A racionalização do modo de vida, orientada por princípios éticos, explicitados em máximas de ação, conscientemente adotados. Vive-se de acordo com os princípios e formula-se uma *concepção de vida* como um conjunto coletivo e conceitual, que se exterioriza nos processos de vida particulares. Associados ao conhecimento racional (científico), induzem à aplicação prática. Weber aponta com essas idéias, preferencialmente, para a concepção puritana de vocação (*Beruf*: vocação/profissão). A racionalização é a ruptura com o ritualismo, a magia, o mito, o cultismo, que estabelecem a relação do indivíduo com a divindade. No desenvolvimento da sistematização e da racionalização na apropriação de bens religiosos de salvação, elimina-se a contradição entre “o *habitus* religioso cotidiano e o extracotidiano” (*idem*, p.363). Exemplo disso são na história “a Igreja romana no Ocidente e o confucionismo na China” (*idem*, p.363), que constituem os dois maiores poderes religioso-racionalistas.

O avanço da racionalização das condições de vida vai ao encontro da maior objetividade no exercício profissional, da maior especialização, fomentada “pela burocratização de toda dominação”. Disso resulta um componente importante desse processo: o efeito sobre a forma da educação e formação nos estabelecimentos de ensino, em especial na universidade.

A *educação* e a *formação* na Alemanha, conforme Weber, estão sob a influência dominante do *exame especial*, uma exigência do burocratismo moderno. O jovem alemão, submetido a tantos exames, está transformado em verdadeira “besta de exames”, diferenciando-se do norte-americano que aprende menos coisas e é submetido a um número incrível de exames. Ele vê o

professor como aquele “que lhe vende conhecimentos e métodos em troca de dinheiro pago pelo pai” (Weber, 2002b, p.50), porque ele não “respeita nada, nem a pessoa, nem a tradição, nem a situação profissional, todavia inclina-se diante da grandeza pessoal de qualquer indivíduo” (*idem*, p.50).

Nos estudos sobre religião e economia, Weber identifica um *ethos* do asceta que, em relação à ordem do mundo, vê a vocação (profissão) que deve ser exercida racionalmente. “Despreza-se, portanto, o desfrute da riqueza, considerando-se como vocação a economia ordenada de modo racional e ético e dirigida em legalidade rigorosa, cujo êxito, isso é, o lucro, torna visível a bênção de Deus ao trabalho piedoso e, portanto, a benevolência para com seu modo de viver econômico” (Weber, 1994, p.365-6). A vocação é tida como a colaboração racional com os objetivos estabelecidos por Deus na criação, configurando uma ação racional orientada por valores e fins. Para Weber, o asceta intramundano é um racionalista. Ele racionaliza sua condução de vida e rejeita o eticamente irracional. E ainda conduz sua vida de modo disciplinado e metódico. O místico, por sua vez, racionaliza seu modo de viver, rejeitando o meio social, entregando-se à contemplação para a obtenção da salvação como o bem maior. Essa racionalização é orientada por um valor religioso.

Entre os diferentes *modus vivendi* racionalizados, Weber dá significativa ênfase ao modo capitalista industrial, ao modo puritano e ao modo confuciano. Aqui, destacamos os dois últimos pela sua relevância. Para avaliar o nível de racionalização promovida por uma religião, Weber aponta dois critérios básicos: o primeiro é o grau em que ela se despoja da magia, e o segundo, é o grau de coerência sistemática que ela imprime à relação entre Deus e o mundo. Disso decorre sua própria relação ética com o mundo.

Em relação ao primeiro critério, o puritanismo, juntamente com o protestantismo ascético (calvinismo, pietismo, metodismo e as seitas batistas), elimina completamente a magia, atingindo o “pleno desencantamento do mundo”. Na prática, isso é levado às últimas conseqüências, com base na doutrina da predestinação². O puritano genuíno rejeita todo e qualquer rito para “obter a graça de Deus para aqueles a quem Ele a negara” (Weber, 2002a, p.83). Não sabendo do seu destino, a pergunta “serei eu um dos eleitos?” é inevitável. Pela doutrina, o mundo existe para servir à glorificação de Deus, e os eleitos estão no mundo para aumentar a glória de Deus. Então, a *certeza da salvação* torna-se uma necessidade fundamental. Assim, em relação ao segundo critério, a ética puritana conduz a uma “trágica tensão em face do mundo” (Weber, 1997, p.152).

Mas o puritanismo, diante do dilema liberdade ou destino, trata racionalmente o mundo frente aos *desígnios* do Deus supramundano. Ele é impelido a transformar o mundo para acumular riquezas, pois “a convicção no valor ético da riqueza como meio universal de aperfeiçoamento moral geral” (*idem*, p.156), associado à conduta racional, tem conseqüências *utilitaristas* expressas nas *empresas*, nas relações comerciais e nos acordos. O puritano acredita na promessa

² A Confissão de Westminster (1647) estabelece no *Decreto Eterno de Deus*, Cap.III, n.3, “Por decreto de Deus, por manifestação de Sua glória, alguns homens e anjos são predestinados à vida eterna, e outros são fadados à morte eterna” (Weber, 2002a, p.79).

de que o mundo lhe é dado, porque “ele tinha-se empenhado por Deus e sua justiça” (*idem*, p.158). Por isso, o puritano tem a riqueza como a bênção visível de Deus (o pobre era visto como preguiçoso ou criminoso).

Weber denomina o racionalismo puritano de “dominação racional do mundo”, porque – além da *sobriedade*, da *frugalidade*, do *impulso aquisitivo* e da *valorização da riqueza* – a ética racional puritana está orientada “para além do mundo” e, para o puritano, “o trabalho intramundano não passava de expressão do esforço por uma meta transcendente” (*idem*, p.158). Daí emerge a impulsão para transformar e dominar racionalmente o mundo.

Para o confucionismo, a *magia* tem seu significado positivo de salvação, o que reduz a tensão contra o mundo, “tanto na sua desvalorização religiosa quanto na sua rejeição prática” (*idem*, p.152). O confucionismo induz à adaptação ao mundo, de modo racionalizado, porque sua filosofia exclui qualquer transcendência em relação ao mundo e vê a vida “como uma série de eventos e não como uma totalidade metodicamente subordinada a uma meta transcendente” (*idem*, p.153). Assim, o confuciano nada deve “a um Deus supramundano” e o seu dever é para com “pessoas concretas, vivas ou mortas” (*idem*, p.153).

A *ordem cósmica* (Tao), o caminho, rejeita toda e qualquer doutrina de salvação e vincula o indivíduo aos parentes. A confiança passa a ser o fundamento de todas as relações. Nos negócios, a ética decorre da *confiança*. O impulso à riqueza consiste em levar uma vida virtuosa e adaptar-se ao mundo para evitar o conflito e a tensão, porque a riqueza é o meio mais importante para levar uma vida *virtuosa* e “dedicar-se ao aperfeiçoamento pessoal”. Assim, para “melhorar o homem”, o caminho é a *riqueza*.

Da mesma forma como o puritano, o confuciano leva uma vida sóbria e frugal. Mas o usufruto dos bens materiais é o caminho do aperfeiçoamento. Weber denomina o racionalismo confuciano de “adaptação racional ao mundo”.

Esses dois modos de vida racionalistas têm encaminhamentos históricos distintos. O puritanismo, como *domínio de uma ação religiosa*, impulsionado pelo *êxito econômico*, converge para a lógica e a racionalidade capitalista, engajando-se no avanço inexorável do capitalismo ocidental. O confucionismo, que na China fica limitado às camadas dos letrados e vinculado ao burocratismo estamental, não se transforma numa burocracia moderna e, regido pela máxima fundamental “de que um homem nobre não era nenhum instrumento”, limita-se ao auto-aperfeiçoamento. Portanto, não aspira à riqueza como uma recompensa (como o puritano). Assim, a ética confuciana, com seu ideal específico de nobreza, “tem um limite fixo no reconhecimento da tradicional religiosidade mágica e de seu código ritual”, mantido pelo racionalismo utilitário (Weber, 1999, p.271), não evoluindo para outra forma de relacionamento (seja intramundano ou pessoal). Ela é uma *adaptação* racional ao possível.

Segundo Weber, o processo de *adaptação*, como categoria analítica e avaliativa, para ter validade científica restringe-se à duas maneiras: “(1) a adaptação dos meios de uma tomada de posição última a situações dadas, e (2) adaptação das próprias tomadas de posição últimas, que são geralmente possíveis, enquanto se seleciona aquela que oferece chances imediatas, reais ou

aparentes” (Weber, 2001, p.380).

Trata-se, no primeiro caso, da seleção de meios para escolher os mais apropriados, em relação a fins univocamente estabelecidos. A seleção é racional, orientada pelos fins ou por valores. No segundo caso, trata-se da escolha racional mais apropriada de um posicionamento frente às possibilidades. É uma opção estratégica frente a um dado contexto. Também aqui a escolha é orientada pelos fins ou por valores. Nos processos de adaptação, ambas as racionalidades estão imbricadas.

Weber expressa a convicção de que a racionalização na condução da vida, de modo particular e inequívoco, somente acontece, salvo algumas exceções, no Ocidente. Ele cita, como especificamente ocidentais, os estudos racionais na química e a estrutura do cânone jurídico; na música, a harmonia racional, a orquestra, o órgão, o piano etc.; na arquitetura, o uso racional da abóbada gótica como meio de distribuição de cargas; na educação, a busca racional, sistemática e especializada da ciência, a capacitação das pessoas, pilar tanto do Estado moderno quanto da vida econômica do Ocidente; na política, os parlamentos como representação e eleitos periodicamente e a organização democrática; na economia, o capitalismo como a mais decisiva força da nossa vida moderna.

Para Weber, o capitalismo existe “onde quer que se realize a satisfação de necessidades de um grupo humano, com caráter lucrativo e por meio de empresas, qualquer que seja a necessidade de que se trate” (Weber, 1968, p.249). Baseado nesse conceito, ele divide o capitalismo em duas fases: a *irracional* e a *racional*. O capitalismo irracional abrange o que antecede ao capitalismo moderno. No processo histórico, ele se apresenta sob várias formas. As mais próximas ao *racional* são o capitalismo *aventureiro* (*Abenteuerkapitalismus*) e o *especulativo* (*Spekulativerkapitalismus*), também tidas como formas políticas. Delas surge, no Ocidente, a crescente tendência para a gerência racional e a administração de risco. A moderna empresa capitalista inspira-se na disciplina dos exércitos (como *Mutterschoss* – colo materno - de todo disciplinamento) e na grande empresa econômica (como mestra e pedagoga da disciplina). A disciplina parece ser a única ligação entre as antigas empresas com as modernas capitalistas racionais.

O capitalismo aventureiro – o empreendedorismo aventureiro, que existe em toda a parte – é de caráter *irracional* (à exceção do comércio e do crédito). Impulsiona a navegação, as conquistas de novas terras, o comércio exterior (desenvolve-se a teoria da balança comercial, que afirma que, em sendo as importações maiores do que as exportações, a nação empobrece), a agricultura de *plantations* etc. O *mercantilismo* é sua expressão histórica, na medida em que significa a aliança do Estado com interesses e objetivos capitalistas.

O capitalismo especulativo – dos grandes especuladores, dos patrocinadores, dos caçadores de concessões, especuladores das oportunidades de ganhos monetários -, seja na paz ou na guerra, que, através de empréstimos, “explora as necessidades alheias”, é de caráter *irracional*, e não constitui uma fase historicamente delimitada, mas está presente em vários momentos, inclusive perpassando a fase *racional*.

O capitalismo *racional* se desenvolve no Ocidente: (1) com a empresa capitalista e o empresário capitalista empreendedor, que busca todas as possibilidades econômicas do mercado, sobretudo os mercados em massa (*Massenmärkten*); (2) pela organização capitalista racional do trabalho livre; (3) pela organização industrial racional, voltada para um mercado regular e não para as oportunidades especulativas de lucro; (4) pela separação racional dos negócios da moradia da família, o que estimula a contabilidade racional; (5) pelo desenvolvimento de associações das empresas capitalistas na defesa de interesses comuns; (6) pela criação e desenvolvimento da classe da burguesia industrial e a do proletariado e o seu conflito correspondente. Então, o ponto crucial é a fonte do lucro, que parece estar mais na sobriedade e na frugalidade burguesa do que na aventura ou na especulação. Segundo Weber, essas peculiaridades do capitalismo ocidental derivam seu significado substancial “de sua associação com a organização capitalista do trabalho” (Weber, 2002a, p.29), ou seja, uma organização racional do trabalho livre. Somente o Ocidente conhece uma organização racional do trabalho.

Esse capitalismo eleva-se à “categoria de sistema”, alcançado somente no Ocidente. Nele, as modernas organizações empresariais e industriais se regem pelas seguintes premissas:

(1) apropriação dos bens materiais de produção (a terra, aparelhos, instrumentos, máquinas etc.) como propriedade de livre disposição por parte de empresas lucrativas autônomas (...); (2) a liberdade mercantil, ou seja, a liberdade de mercado em face de toda limitação irracional de intercâmbio (...); (3) técnica racional, ou seja, contabilizável ao máximo e, em consequência, mecanizada (...); (4) direito racional, ou seja, direito calculável. Para que a exploração econômica capitalista se processe racionalmente, precisa confiar em que a justiça e a administração seguirão determinadas normas (...); (5) trabalho livre, ou seja, que existam pessoas, não só em seu aspecto jurídico mas também econômico, obrigadas a vender livremente sua atividade em um mercado (...); (6) comercialização da economia, sob cuja denominação compreende-se o uso geral de títulos de valor, para os direitos de participação nas empresas e igualmente para os direitos patrimoniais. Em resumo, a possibilidade de uma orientação exclusiva, no que se refere à satisfação das necessidades, no sentido mercantil e da rentabilidade. (Weber, 1968, p.250-1)

Na perspectiva da racionalização do modo de vida, Weber aponta que o capitalismo “identifica-se com a busca do lucro, do lucro sempre renovado por meio da empresa permanente, capitalista e racional. Pois assim deve ser: numa ordem completamente capitalista da sociedade, uma empresa individual que não tirasse vantagem das oportunidades de obter lucros estaria condenada à extinção” (Weber, 2002a, p.26). Assim, uma época é *tipicamente* capitalista quando a satisfação de necessidades se acha, segundo seu centro de gravidade, orientada de tal maneira que, se imaginarmos suprimir essa categoria de organização, fica em suspenso a satisfação de necessidades demandadas (bens e serviços). Por isso, Weber entende que a ação econômica capitalista repousa na expectativa de lucros, tirando proveito, de modo racional, das oportunidades. Na empresa, isso é demonstrado pelo balanço quando, ao término de um período de negócios, o capital exceda ao capital inicial.

Ainda na trajetória da racionalização de um *modus vivendi*, Weber insiste em que a racionalidade do moderno capitalismo industrial está subordinada à calculabilidade dos fatores

técnicos que, por sua vez, dependem da ciência moderna. Essa fundamenta-se na experimentação e na racionalidade dos procedimentos. O interesse capitalista direciona-se para as aplicações econômicas práticas das conquistas científicas. A utilização técnica do conhecimento científico, juntamente com a racionalização administrativa, condiciona o modo de vida das pessoas em seu foro íntimo, familiar e profissional. Daí a preocupação de Weber em analisar, interpretar e compreender o capitalismo moderno ocidental como um processo singular de formação histórico-estrutural, em que prevalecem as relações de apropriação econômica e as relações de dominação racional. Em decorrência da *secularização* do meio ambiente (da cultura, dos comportamentos, da religiosidade etc.) as categorias de propriedade, de liberdade, de mercado, de preço, de lucro etc. têm primazia no pensamento e na ação econômica. Isso não exclui as categorias de religião e de raça como elementos ideológicos atuantes nas relações societárias capitalistas.

Weber afirma que somente o Ocidente conhece “empresas racionais capitalistas com capital fixo, trabalho livre e especialização e coordenação racionais do trabalho” (Weber, 1994, p.110) o que configura a forma capitalista da organização do trabalho. Algumas condições precedem à organização racional do trabalho, como a monopolização de meios de pagamento (recursos monetários) aos trabalhadores por parte dos empresários; a apropriação do direito de venda de produtos (conforme as possibilidades do mercado ou ordens monopólicas ou privilégios do poder político); o disciplinamento dos trabalhadores com o fornecimento da matéria-prima e da aparelhagem; a criação de oficinas com a apropriação de todos os meios de obtenção materiais pelo empresário; e, por último, a mecanização da produção e do transporte, donde emerge a separação do *capital* – meios de produção, meios monetários etc. – do trabalho – trabalhadores = *mãos* (*idem*, p.97-8).

Na racionalização do trabalho, a calculabilidade do rendimento passa a ser essencial para a empresa capitalista. Para tanto, três fatores são importantes: o ótimo de *adaptação* ao trabalho (*Angepasstheit an die Leistung*); o ótimo de *habilidade* no trabalho (*Arbeitsübung*) e o ótimo de *inclinação* ao trabalho (*Arbeitsneigung*).

A *adaptação* ao trabalho (condicionada por fatores hereditários ou pela educação ou por influência do meio ambiente) somente pode ser verificada mediante a prova concreta. No novo sistema, ela é promovida como processo de aprendizagem. Isso Weber remete às experiências de Taylor (*Taylor-System*) como “modo racional de realizá-la”.

A *habilidade* no trabalho só pode ser adquirida mediante a especialização racional e contínua. Mais uma vez Weber remete ao *Taylor-System* que, quanto aos estudos referentes a aspectos fisiológicos, está incipiente.

A *inclinação* (tendência) ao trabalho contextualiza-se na ambiência das demais ações sociais. Mas a vontade de trabalhar quase sempre é condicionada por um forte interesse próprio pelo resultado ou, quando não, por coação direta (violência física) ou indireta (probabilidade de desemprego em caso de rendimento insuficiente). A probabilidade de desemprego atua como maior racionalidade formal do que a coação direta. Além disso, do ponto de vista de rentabilidade (calculabilidade), qualitativa e quantitativa, o empregador exerce a liberdade de selecionar sua

mão-de-obra (seu trabalhador). Dessa forma, Weber entende que “na ordem de aquisição capitalista, a inclinação ao trabalho está condicionada primordialmente pelas possibilidades do salário por produção e pelo risco de demissão” (*idem*, p.100).

No processo de racionalização do trabalho, cabem aqui algumas considerações sobre os estudos de *tempos* e de *movimentos*, em atividades rotineiras de processos produtivos, realizados por Frederick Winslow Taylor.

4.2.2 Frederick W. Taylor e a *administração científica*

Sob os *princípios da administração científica*³, Taylor oculta a preocupação de “aumentar a eficiência nacional”⁴ para eliminar todo e qualquer desperdício (de recursos naturais, de materiais, de esforço humano, de tempo etc.). Para tanto, precisa-se de “homens melhores e mais capazes”, ou seja, mais eficientes. As empresas (ou organizações) têm a obrigação em cooperar “sistematicamente no treinamento e formação dessas pessoas” (Taylor, 1990, p.22). Porque, para ele, “no passado, o homem estava em primeiro lugar; no futuro, o sistema terá a primazia” (*idem*, p.23). A empresa deve aperfeiçoar seus homens de “primeira ordem” (administradores e engenheiros) e os operários, de forma racional, porque o objetivo é “assegurar o máximo de prosperidade ao patrão e, ao mesmo tempo, o máximo de prosperidade ao empregado” (*idem*, p.24).

Em relação à eficiência, Taylor observa que a *vadiagem* no trabalho afeta a produtividade (das empresas) e gera um desperdício (afeta a *eficiência nacional*). Ele a classifica em três tipos: (a) a *vadiagem natural*, ou seja, a *indolência natural*, a “tendência ou instinto nativo de fazer o menor esforço”. No grupo, essa tendência é reforçada pela isonomia salarial; (b) a *vadiagem intencional*, ou seja, a *indolência sistemática (systematic soldiering)* de “fazer cera no trabalho, a fim de proteger seus interesses”; o *boicote* é a atitude extrema. Ela tem sua origem no erro “de que o maior rendimento do homem e da máquina terá como resultado o desemprego de grande número de operários”; (c) o *trabalho vagaroso*, ou seja, os métodos empíricos ineficientes que desperdiçam grande parte do esforço do trabalhador.

Para Taylor, os dois primeiros podem ser eliminados com a melhor compreensão da jornada de trabalho e da remuneração correspondente pela eficiência, à medida que os operários se aperfeiçoam, ou “dispensando-os quando não atingirem certo nível”. As novas contratações, porém, devem ser feitas com critérios científicos.

O terceiro somente pode ser eliminado mediante a adoção de métodos científicos, em substituição aos empíricos, ou seja, a supressão “de movimentos desnecessários e substituição de movimentos lentos e ineficientes por movimentos rápidos,” em tempos estabelecidos de forma científica (*idem*, p.26-33).

³ *The Principles of Scientific Management* (1911) de Frederick Winslow Taylor (1856-1915).

⁴ Segundo Taylor, o Presidente Roosevelt, em pronunciamento de 1902, teria profeticamente observado que “a conservação de nossos recursos naturais é apenas fase preliminar mais ampla da eficiência nacional” (Taylor, 1990, p.21).

Para eliminar o *trabalho vagaroso*, a filosofia básica é adotar a administração científica, que separa a direção (gerência) do trabalhador. Cabe à gerência planejar tarefas, desenvolver atividades habilitatórias, instruir os operários para atingir o “máximo rendimento de cada máquina e homem”, através da divisão racional do trabalho. O trabalhador tem a tarefa de executar o planejado e o programado. Tem-se aí, na essência, a divisão de trabalho que separa o *pensar* do *fazer* (*idem*, p.34-35).

Taylor formula a visão da administração, que ele chama de *científica*, baseada na teoria, vigente em sua época, de que algumas pessoas são geneticamente superiores e outras, inferiores. Em decorrência, uns são laboriosos, inteligentes, poupadores, ambiciosos etc; outros, preguiçosos, dilapidadores, ineficientes, grosseiros etc. E mais, “como há vício e crime, também sempre haverá pobreza, miséria e infelicidade” (*idem*, p.36). Assim, ele tipifica os homens em “primeira classe e segunda classe”. Cabe ao administrador selecionar seus trabalhadores nessa visão dicotômica do ser humano.

Por isso, Taylor estabelece os seguintes princípios (da *administração científica*): (1) planejar e programar cientificamente cada tarefa para eliminar os métodos empíricos; (2) selecionar cientificamente o trabalhador e depois ensiná-lo, treiná-lo e aperfeiçoá-lo; (3) cooperar com os trabalhadores para articular o trabalho com o planejado e programado; (4) manter a divisão equitativa de trabalho e de responsabilidades entre a direção e o operário (*idem*, p.40-41).

Ele também defende que ao operário seja atribuída a tarefa mais elevada, no limite de suas aptidões; que se lhe solicite o máximo de produção no nível de sua categoria de atividades para determinar a remuneração correspondente (remuneração pela produção). Segundo Taylor, esses princípios permitem tornar “a administração mais eficiente”, visando à “prosperidade do empregado, acompanhada da prosperidade do patrão”. Por outro lado, com essa visão do homem econômico, ele vê o trabalho de maneira puramente instrumental e deturpa grosseiramente as necessidades e as aspirações do trabalhador.

Taylor desenvolve seus estudos na fábrica⁵, e o cronômetro, o metro e a régua de calcular são os instrumentos básicos da metodologia proposta. Para ele, planejadas as tarefas, a aplicação do *segundo princípio* (seleção dos trabalhadores) é fundamental, porque cada tarefa (que envolve tempos e movimentos) exige um determinado perfil de trabalhador. Assim, carregar barras de ferro, por exemplo, é um trabalho “tão grosseiro e rudimentar por natureza que acredito ser possível treinar um gorila inteligente e torná-lo mais eficiente que um homem no carregamento de barras de ferro” (*idem*, p.43). Referindo-se à execução da mesma tarefa, julga que o trabalhador mais adequado é o “tão estúpido e fleumático que mais se assemelha em sua constituição mental a um boi, que a qualquer outra coisa” (*idem*, p.53). Cria então a categoria do *homem tipo bovino*, “espécime difícil de encontrar e, assim, muito valorizado”.

Taylor, ao dicotomizar os trabalhadores em *pensadores* e *fazedores*, imbeciliza e desumaniza o trabalho, atribuindo-lhe um caráter mecanicista e alienante. Ele estava no crescente espírito

⁵ Midvale Steel Company (1884ss) – tempos necessários para diversas tarefas; Bethlehem Steel Company (1896-1903) – tempos e movimentos e a reorganização da empresa (departamentos, setores etc.).

racionalista da virada do século XIX, implantado no Ocidente. Queria contribuir para que as grandes fábricas do segundo período fabril fossem mais eficientes na geração de riquezas; que o trabalhador fosse mais virtuoso, mais frugal, mais sóbrio, mais eficiente etc. e mais controlado. Ele concretiza uma faceta racionalista do industrialismo, especializando e individualizando o trabalho. Ele cria um *padrão* para realizar cada tarefa, uma ferramenta *padrão* para executá-la e um *padrão* de tempo para completá-la. Assim, Henry Ford, ao aplicar esses conceitos e essa lógica para completar uma unidade do Modelo T (1908), necessitava de 7.882 operações diferentes (contra as 18 operações descritas por A. Smith, em 1796, na manufatura de alfinetes).

A partir dos estudos sobre *tempos e movimentos*, Taylor formula a *lei da fadiga* referente a trabalhos braçais, penosos e despendedores de energia orgânica. Assim, para movimentar pesos elevados, o trabalhador pode carregar o peso durante 43% da jornada diária, devendo descansar nos restantes 57%. À medida que se reduz o peso (pela metade, comparado com o máximo), o trabalhador pode carregar durante 58% e descansar durante 42% de sua jornada. A relação do peso, tempos (carregar/descansar) e produtividade final deve ser tomada em consideração (*idem*, p.52). Para isso, concebe a fórmula $E=P/H$ (onde E=eficiência; P=produção; H=horas trabalhadas) como a base do cálculo de produtividade. O grande desafio é aumentar a produção, reduzindo as horas de trabalho.

Taylor é um defensor da tese de que os ganhos financeiros são a principal motivação para o trabalho⁶. Por isso, propugna que qualquer índice de melhoria na produtividade deve resultar em aumento salarial, que pode atingir 30% a 100% acima da média da respectiva categoria. O aumento da produção e da produtividade obtém-se também pela competição (obrigatória) entre os trabalhadores (é o dilema de dominação/submissão x demissão).

Na relação *trabalhador e patrão*, Taylor inclui um sujeito coletivo, o povo. Coloca os *direitos* do povo acima dos interesses dos empregados e empregadores. O povo deve ser beneficiado pelos aperfeiçoamentos dos processos produtivos, como consumidor ou usuário (ele acelera, estagna ou reduz a circulação do dinheiro e das mercadorias). Acredita que o *povo* é o elemento-chave na adoção da administração científica. É provável que os trabalhadores se oponham às mudanças, mas a eficiência resultante das mudanças transforma sua posição.

Taylor cria uma hierarquia no chão-de-fábrica (os supervisores, os instrutores, os inspetores, os chefes de repartições etc.) para aperfeiçoar as rotinas do processo produtivo (através de mensurações e quantificações). É a implantação e a institucionalização de controles. A empresa, por sua vez, também se hierarquiza, se burocratiza e se centra na tecnologia⁷. É a concretização radical da burocratização, da hierarquização, da padronização, da especialização e da sincroniza-

⁶ Taylor é um adepto da ideologia (ou mito) norte-americana do “indivíduo que triunfa sozinho”. Diz Galbraith: “O indivíduo, em nossa cultura, tem presença muito maior que o grupo. Há uma presunção de realização no indivíduo; das comissões, presume-se a inação” (1969, p.69). E mais adiante afirma: “Tendo os indivíduos mais presença em nossa cultura que as organizações, eles regularmente obtêm o crédito por realizações que, na verdade, pertencem à organização” (*idem*, p.106).

⁷ Na época de Marx, existem quatro funcionários (de colarinho branco) para cada cem operários. Na época de Taylor, essa proporção se eleva para quinze. Na virada do século XX, na IBM italiana, a proporção é de cem para seis (conforme DE MASI, Domenico. *O ócio criativo*, p.62).

ção como conquistas da racionalização. Esses processos se consolidam mediante outro processo, que é a concentração do poder, que se sustenta no autoritarismo (como ele expressa no diálogo com Schmidt: “...deve fazer exatamente o que este homem [supervisor] lhe mandar...”).

O taylorismo, enaltecido pelos empresários e odiado pelos sindicatos (Taylor era um ardente oponente dos sindicatos), impulsiona o industrialismo, racionaliza a divisão do trabalho, fortalece a gestão científica, ultrapassa as fronteiras nacionais, rompe as barreiras ideológicas e se torna o sistema de produção em massa. Não supera, contudo, o que é considerado sua grande tragédia: ver a fábrica (a empresa) apenas como um aglomerado de máquinas e não como um sistema social.

Por isso, na Bethlehem Steel Company, Taylor suprime todos os trabalhos em equipe (admite até quatro trabalhadores em tarefas transitórias) com o argumento de que o trabalho individual é mais eficiente e mantém em alto nível a ambição pessoal, e o trabalho em grupo reduz a produtividade, nivelando-se ao pior homem do grupo (*idem*, p.60). Segundo ele, isso eleva o moral dos trabalhadores, que se posicionam favoravelmente ao sistema. Contudo, julga que a investigação científica sobre a *motivação* que determina a *conduta humana* e a satisfação no trabalho ainda precisa ser realizada, para descobrir *leis* como as estabelecidas no campo da *administração científica*.

4.2.3 Elton Mayo e o movimento das *relações humanas*

Mayo, diante das conseqüências psicológicas e sociais provocadas pelo sistema de produção industrial, direciona suas investigações para o campo da psicologia e do fator humano no trabalho. Fundamenta os seus estudos⁸ em vários pensadores⁹ para a construção do conceito de sociedade *estabelecida* e o de sociedade *adaptável*, com suas respectivas organizações sociais. Compreende a sociedade industrial como dinâmica, em contínua mudança em relação à sociedade tradicional e estabelecida. A sociedade industrial demanda pessoas adaptáveis como também processos educativos, métodos e técnicas sociais criadas pela ciência e tecnologias modernas. No passado, para a sociedade *estabelecida* a aprendizagem das rotinas era o suficiente.

A sociedade industrial isola o indivíduo e o separa de seus grupos sociais. Mayo vê nesse processo uma *ruptura social* e julga que os sintomas são o aumento do número de pessoas infelizes (a perda da auto-estima); a diminuição da quantidade de grupos a que a pessoa se vincula e a redução da cooperação. A sociedade industrial, por um lado, avança rapidamente em suas dimensões mecânicas e físico-químicas e, por outro lado, arruína celeremente as relações histórico-sociais e interpessoais (Mayo, 1977, p.25-26). É um século de avanços científicos e materiais

⁸ Elton Mayo (1880-1949): *The Human Problems of an Industrial Civilization*, 1933; *The Social Problems of an Industrial Civilization*, 1945; e, *The Political Problems of an Industrial Civilization*, 1947. Desenvolve suas atividades científicas na Universidade de Harvard, através do Departamento de Pesquisa Industrial da *Harvard School of Business Administration*.

⁹ Nas obras de F. Le Play, E. Durkheim, S. Freud, J. Piaget, B. Malinowski, C. Darwin, V. Pareto, entre outros.

espetaculares, mas negligencia-se a cooperação social, e a civilização encaminha-se para a catástrofe.

Mayo avalia que as funções do grupo social e da organização moderna, em qualquer nível cultural e de administração, precisam assegurar a seus membros (1) a satisfação das necessidades materiais e econômicas e (2) a manutenção de uma cooperação espontânea e (3) promover a auto-realização. Constata que todos os métodos administrativos em vigor apontam para o técnico e materialmente eficaz e nenhum para a cooperação e a integração. As indústrias, o sistema produtivo e a sociedade intentam o êxito técnico e material, mas as seqüelas provocadas (altos índices de absenteísmo, de licenças e rotatividade, entre outras) indicam a ausência da cooperação e do trabalho em equipe.

Para ele, a *adaptabilidade* a uma sociedade em mudança é o grande desafio que uma pessoa enfrenta em suas relações, o operário no seu trabalho, o profissional em sua área técnica etc. Mas Mayo acha que é “mais interessante viver num tempo de mudanças”. Por isso, a *adaptabilidade* torna-se a chave da abordagem em suas pesquisas do fator humano nas relações industriais. Acredita que os avanços científico-tecnológicos do século XX excluem o homem como fator de produção ao se desconsiderarem os aspectos psíquicos, os éticos, os emocionais e os sociais do trabalhador na relação de produção, prevalecendo a produção e a produtividade. Fundamenta sua visão (*Weltanschauung*) na concepção de que uma *indústria* (como quaisquer outras organizações), e de forma geral a sociedade, constitui um sistema cooperativo.

A principal pesquisa de Mayo é realizada na Western Electric Company, conhecida como “O Inquérito Hawthorne”.¹⁰ Fazem-se os seguintes destaques:

a) No experimento de iluminação, os trabalhadores são divididos em dois grupos: um grupo é submetido a quantidades crescentes de luminosidade e o outro trabalha sob intensidade de luz constante. Contrariando a hipótese (a produtividade aumentaria de acordo com a luminosidade), a produtividade aumenta nos dois grupos ao longo da experiência, indicando que a atenção dada pela gerência aos operários é mais significativa que os fatores ambientais e físico-materiais. Esse resultado, de caráter psicológico, é denominado *efeito Hawthorne*.

b) O experimento *Sala de Testes de Montagem de Relés (Test Room)*, em que as operárias (seis) são submetidas a treze períodos experimentais diferentes (duração da jornada, repousos, intervalos de repouso, entrega das peças, alteração da temperatura e umidade, entre outros), comprova que os fatores materiais são os que menos interferem na produtividade, e sim os psicológicos e os sociais (Mayo, 1977, p.92-94). A hipótese de que a fadiga é o principal fator limitador da produção não se confirma, pois a produtividade aumenta, independente das mudanças nos períodos de descanso (na jornada semanal de 48 horas). Observa-se que, nas operárias do *Test*

¹⁰ Na equipe de Elton Mayo atua Fritz J. Roethlisberger, entre outros, da Harvard Business School (HBS). Esse experimento realiza-se no período de 1924-1936, em três fases: 1924 – *intensidade de iluminação* (reconhecimento do fator psicológico); 1927 – *grupo experimental (Test Room) / controle* (reconhecimento de fatores grupais: liderança, objetivos comuns, equipe); 1928-1936 – *programa de entrevistas* (reconhecimento da organização informal: mecanismos de punição e lealdade grupal) e, por fim, o reconhecimento e a confirmação das hipóteses sobre a coexistência da organização informal com a formal.

Room, não ocorre uma fadiga muscular cumulativa; aumenta a satisfação entre elas; as faltas ao trabalho decrescem em 80% (restringem-se quase exclusivamente a uma pessoa); as condições de trabalho despertam nas operárias um vivo interesse de trabalharem pela manhã; a maior liberdade e a redução de controle dos supervisores alteram a atitude mental das operárias, que tendem a apreciar mais o trabalho. “O que aconteceu de fato é que seis pessoas se tornaram uma equipe e a equipe espontaneamente se dedicou completamente à cooperação dentro do experimento” (*idem*, p.94).

Esses resultados levam Mayo e sua equipe a compreenderem que a atitude do operário no trabalho e a natureza do grupo de que participa são fatores decisivos da produtividade. Entendem, então, que a produtividade resulta da integração do grupo e que o grupo prepondera sobre o indivíduo.

Nos aspectos não-materiais do trabalho parece que reside a revolução administrativa e organizacional que Mayo buscava. Ele não nega a importância das condições físico-materiais e tecnológicas (temperatura, umidade, luminosidade, enfim, uma situação ergológica favorável), mas destaca a importância dos fatores psicológicos, dos sociais, dos humanos e dos emocionais nas relações de trabalho. É necessário que a pessoa encontre o ponto de equilíbrio entre as *habilidades técnicas* (capacidade de manipular máquinas e equipamentos) e as *habilidades sociais* (capacidade de acolher comunicações, de responder com atitudes apropriadas, integrar-se e cooperar em tarefas comuns). O principal alerta de Mayo refere-se às rápidas transformações tecnológicas da sociedade industrial (exige novas habilidades técnicas) e, em contrapartida, as habilidades sociais precisam ser rapidamente adaptadas (não basta a aprendizagem escolar, é preciso um processo continuado). Caso não se proceda a esta mudança, a sociedade moderna encaminha-se para o caos e para sua autodestruição.

Dessa fase, Mayo conclui que os administradores devem ocupar-se com dois temas: “na formação de equipes de trabalho e no fomento da livre participação destas equipes nos objetivos da organização”. (*idem*, p.94)

c) O programa de entrevistas¹¹ visa a aprofundar a compreensão dos aspectos não-materiais do trabalho (*idem*, p.94-108). Constata-se que os trabalhadores modificam suas atitudes ao verem suas sugestões aceitas e colocadas em prática pelas gerências. Isso eleva o moral, porque se percebem como pessoas e não meras peças mecânicas numa engrenagem produtiva. A entrevista revela um resultado terapêutico surpreendente¹², expresso na percepção do uso da liberdade na relação com os entrevistadores, quando se manifesta a *liberação emocional* e a *situação*

¹¹ Utiliza-se a técnica da entrevista direta, ou seja, o entrevistado responde a uma bateria de determinadas perguntas. A equipe entende que essa técnica induz a respostas estereotipadas. Parte-se, então, para a entrevista não dirigida e os entrevistados são convidados a conversar livremente sobre o trabalho, suas relações pessoais e familiares etc. A matriz (coluna/linha) de variáveis inclui: a pessoa, o grupo, a organização, a comunidade, a sociedade e a área cultural.

¹² Mayo sonhava transformar a indústria numa clínica e aplicar o método clínico (Piaget, 1926): investigação (*anamnese* – recordação da história individual, com os antecedentes pessoais e familiares; *entrevista* – conversa sobre temas do trabalho e do contexto; *observação* – do trabalhador em seu ambiente de trabalho, suas relações e manifestações); diagnóstico; planejamento da “cura”, a partir das hipóteses confirmadas, donde se deduz o tratamento a ser desenvolvido; e a aplicação do tratamento formulado.

peçoal. O entrevistador precisa lidar adequadamente com esses contextos. Mas é o único método pelo qual se pode obter uma informação razoavelmente exata. Para Mayo, essa técnica é insubstituível, porque conduz a um diagnóstico que procede “de baixo para cima”, enquanto o diagnóstico das gerências é sempre na ótica “de cima para baixo”.

O mais importante, porém, é a constatação de que “o grupo de trabalho determina a produção de cada trabalhador individual” (*idem*, p.121). Existe, portanto, uma organização informal que determina a produção de cada trabalhador baseada no critério de *produção justa*, estabelecido pelo grupo. A gerência precisa encontrar o ponto de equilíbrio entre a organização formal e a organização informal, como também o potencial criativo da organização informal e os possíveis conflitos entre ambas.

Segundo Mayo, a organização informal é um arcano anseio de associação humana e complicará o desenvolvimento da sociedade moderna, se não houver métodos e técnicas de adaptação dos indivíduos às novas situações. O êxito (ou fracasso) de uma administração está na capacidade (ou incapacidade) de se relacionar com os grupos autogovernados. Assim: (1) na indústria, o administrador lida com grupos humanos interligados e não com uma horda; (2) é errônea a crença de que se possa predizer a conduta do trabalhador antes de empregá-lo, mediante testes psicotécnicos. Daria melhores resultados avaliar as habilidades sociais adquiridas e sua adaptabilidade geral; (3) descartada a hipótese da multidão, é preciso administrar diretamente as situações que se apresentam nas relações de trabalho, para manter o trabalhador e a produção (perante o cenário de um caos humano de desempregados).

Para Mayo, essas constatações não atenuam a gravidade dos problemas criados pela mudança de uma *ordem estabelecida* para uma *ordem adaptável*. O desejo humano da cooperação pode ser alavancado por uma administração honesta e inteligente, o que significa que tais problemas podem ser solucionados. Mesmo que o progresso seja lento, “o caminho está aberto para aprender a lidar com êxito com os problemas criados por uma civilização adaptável” (*idem*, p.137). Com essa concepção, Mayo expressa sua preocupação, como tema recorrente, nas seguintes palavras: “Se nossas *habilidades sociais* tivessem avançado *pari passu* com as nossas *habilidades técnicas*, não teria havido outra guerra européia...” (*idem*, p.42).

4.2.4 Os estudos organizacionais

O estudo sociológico das organizações tem conquistado crescente espaço na investigação científica, quer em quantidade de pesquisas, quer em volume de literatura produzida, quer no *status* de reconhecimento acadêmico. Isso lhe confere a razão de ser, compreendido como um campo distinto e relevante nas ciências sociais. Apesar das ambigüidades e certa confusão teórica, apresenta-se, conforme Burrell e Morgan (1998, p.118), em três linhas de desenvolvimento: a *primeira*, a *escola clássica* de gerência e da administração científica, entendida como a abordagem ortodoxa, voltada para o estudo das organizações formais. Tende a adotar teorias e modelos de funcionamento organizacional e as investigações empíricas orientam-se pelas concepções

gerenciais de organização, para problemas e prioridades gerenciais e para preocupações gerenciais com resultados práticos.

Para a presente investigação, buscam-se os estudos de F. Taylor, cujas ênfases são o *homem econômico* e a *divisão do trabalho*. Os fundamentos dessa linha analítica encontram-se, historicamente, na prática administrativa e não nas teorias já constituídas pelas ciências sociais.

A *segunda*, a *sociologia das organizações*, que aborda as organizações a partir de uma perspectiva sociológica. Os fundamentos dessa linha analítica encontram-se nos estudos de M. Weber, cuja ênfase está na racionalidade burocrática. Historicamente, essa abordagem opõe-se à perspectiva gerencial. Para a presente análise, adota-se a tipologia de racionalidade desenvolvida por Weber.

A *terceira*, o movimento das *relações humanas*, que se assenta no estudo do comportamento das pessoas dentro das organizações. Esse movimento parte de um ponto de vista psicológico (psicologia industrial) e se alastra para estudos sociológicos abrangidos pela sociologia industrial. Para o presente estudo, recorre-se às contribuições de E. Mayo na construção desta linha de pensamento.

Para Burrell e Morgan (*idem*, p.123), os teóricos gerencialistas clássicos e os psicólogos industriais ocupam uma posição similar no paradigma funcionalista no campo dos estudos organizacionais. Ambas as perspectivas refletem um forte determinismo na abordagem dos fatores ambientais do trabalho e na explicação do comportamento individual e do organizacional.

Taylor, o fundador da *administração científica*, pensa em converter o processo da gerência em uma ciência apoiada em leis, regras, princípios e fundamentos claramente definidos, ou seja, a “substituição dos métodos empíricos pelos científicos” (Taylor, 1995, p.33). Ele trata a empresa (a organização) como o mundo do fenômeno natural, que pode ser investigado para descobrir as regularidades subjacentes. O indivíduo tem um papel passivo, e o seu comportamento no trabalho é determinado pelos fatores da situação. Os fatores são objetivos, o que permite tratar o mundo do trabalho como uma realidade concreta, caracterizada por uniformidades e regularidades. Assim, Taylor vê o trabalhador como uma máquina ao desanatomizar a pessoa, dissociando o *cérebro* das *mãos*.

Mayo e os psicólogos industriais também se envolvem com a questão da fadiga, das rotinas, das formas de pagamento, da seleção de empregados, dos períodos de descanso no mundo do trabalho e, para se diferenciarem do taylorismo, enfatizam as relações humanas, a interação e a cooperação para aumentar a produção e a produtividade, associadas ao nível de satisfação pessoal. Aí o ser humano desponta como uma entidade complexa, e a relação entre o ambiente de trabalho e a conduta individual e coletiva somente pode ser desvendada com métodos psicológicos complexos (método clínico e experimental).

A abordagem das relações humanas, apesar das críticas que lhe são dirigidas¹³, chama a

¹³ Por ignorar o papel do conflito no local de trabalho; por ser ideologicamente “viciado” em favor da gerência; por ser paternalista; por adotar uma visão inapropriada do homem e da sociedade; por ignorar os sindicatos e o papel da negociação coletiva; por dar uma insuficiente atenção ao papel de fatores externos ao ambiente; por não ser científico e por interpretar erroneamente a evidência que eles coletaram (Burrell e Morgan, 1998, p.130).

atenção sobre os fatores psicológicos e sociais no local de trabalho e sobre a questão da organização informal e enaltece o *homem social* em oposição ao *homem econômico* de Taylor. Os críticos dessa escola cunham a expressão depreciativa de *homem da organização*, para significar um novo tipo de conformismo que esses teóricos estariam modelando em relação às organizações¹⁴.

O modelo teórico que orienta “O Inquérito de Hawthorne” – fatores externos à fábrica; fatores internos e fatores orgânicos – inspira-se na visão evolutiva da sociedade, na noção de *anomia* e na concepção de solidariedade orgânica de Durkheim e no sistema em equilíbrio de Pareto, que fornece uma estrutura organizativa para a pesquisa (Burrell e Morgan, 1998, p.141).

Esse modelo rejeita a abordagem tradicional da administração científica e da primitiva psicologia industrial, e enfatiza que as atitudes dos trabalhadores e o comportamento laboral somente podem ser entendidos numa complexa rede de elementos em interação dentro e fora da situação de trabalho e também dentro do próprio indivíduo. Assim, (a) dá-se a atenção aos fatores externos, na medida em que afetam a história individual e o equilíbrio do sistema; (b) os fatores internos identificam os elementos sócio-técnicos do sistema e como eles atingem as condições físicas e sociais do trabalho; (c) nenhum fator pode ser considerado como fonte única de *problemas industriais*. A *fadiga*, a *monotonia* e a *supervisão* devem ser entendidas como necessidades sociais.

Essa linha de pensamento não nega o capitalismo e a busca da eficácia e do desempenho, mas enfatiza o lado humano no sistema de produção. Defende a possibilidade de o trabalhador encontrar um elevado nível de satisfação em seu ambiente de trabalho.

Os elementos destacados das três linhas de pensamento – a racionalidade, a administração científica, as relações humanas no sistema produtivo – têm uma vinculação histórica com o processo capitalista de produção no Ocidente.

Da racionalidade do capitalismo e da empresa industrial capitalista emerge a *tecnoestrutura*¹⁵ como segmento organizacional exigido pela tecnologia e planejamento modernos. A *tecnoestrutura* “é a inteligência orientadora, o cérebro da empresa” (Galbraith, 1969, p.81), que separa o proprietário do capital, do controle e processo decisório da empresa. No passado, a liderança, a inovação, a decisão sobre os negócios e o controle sobre a empresa são exercidos pelo proprietário do capital. Nas grandes *companhias amadurecidas*¹⁶, o poder e o controle da empresa passam do empresário para a *tecnoestrutura* (*idem*, p.103).

É a consolidação da *revolução gerencial*¹⁷, preconizada por Burnham em 1941, como

¹⁴ BELL, Daniel. *O advento da sociedade pós-industrial*, p.323.

¹⁵ *Tecnoestrutura*, termo sugerido por J. K. Galbraith em 1967 (*O novo estado industrial*, p.81), para significar a organização dos conhecimentos especializados dentro de uma empresa.

¹⁶ Com a expressão *companhias amadurecidas*, J. K. Galbraith quer significar as que já consolidaram a *tecnoestrutura* para contrapor-las às grandes *companhias empresariais* que ainda mantêm um indivíduo no controle do capital e do poder (*idem*, p.108).

¹⁷ James Burnham (*The Managerial Revolution*, 1941), avalia que o futuro do sistema capitalista estaria entre três alternativas: (a) a de que o capitalismo permanecerá para sempre; (b) a de que o capitalismo será substituído pelo socialismo; e (c) a de que o capitalismo será substituído pela sociedade gerencial. Ele descarta as duas primeiras e se posiciona pela terceira, motivado pelas rápidas mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais da época

um produto de um industrialismo moderno, dentro do sistema econômico capitalista que, cada vez mais, se racionaliza na busca de maior eficiência. A tecnoestrutura é uma simbiose¹⁸ da ciência (visa ao desenvolvimento do conhecimento), da técnica (visa ao modo mais eficiente de realizar tarefas e processos) e do poder (visa ao processo decisório na organização), assumida por administradores profissionais e técnicos que intentam o *desempenho* de suas empresas. Na ideologia norte-americana, conforme D. Bell¹⁹, o *desempenho* impôs-se à noção de *tamanho* (que no vocabulário norte-americano significa *poder*), porque abrange as idéias de receptividade à inovação, de aumento da produtividade como aprimoramento de qualidade, de adaptação às mudanças, tendo como principal sinalizador o crescimento. Por outro lado, o *tamanho*, segundo J.K. Galbraith, representa um trunfo, porque habilita a grande sociedade anônima a assegurar o progresso tecnológico. Assim, para D. Bell, na segunda metade da década de 1950, o *desempenho* passa a constituir a ideologia do mundo dos negócios, consolidando a legitimidade da sociedade anônima na sociedade norte-americana²⁰.

É nesse contexto que P. Drucker, em 1946, em seu livro *Conceito da corporação*, define os funcionários de uma empresa ou organização como um *recurso* em vez de um *custo*, como se praticava contabilmente até então (Drucker, 1998, p.XIII). Essa é a base para a *revolução gerencial*²¹, quando o conhecimento se transforma “no único fator de produção, deixando de lado capital e mão-de-obra”.

A racionalização da vida moderna no Ocidente, a constituição do Estado nacional, do Direito racional, combinados com uma ética econômica racional, compõem, segundo Weber, o “único terreno em que o capitalismo moderno pode prosperar” (Weber, 1969, p.298), juntamente com a racionalização de processos e da empresa capitalista. É na moderna organização econômica que o racionalismo se instala, a tal ponto que as figuras dominantes são o *empresário*, o *homem de negócios* e o *executivo industrial*, configurando uma *civilização empresarial* (Bell, 1977, p.380). Mas, a partir da década de 1950, a sociedade capitalista vive da inovação e do desenvolvimento, e o conhecimento transforma a matriz da inovação e os *novos homens* passam a ser os cientistas com a revalorização das comunidades intelectuais e científicas.

Galbraith acredita que as organizações se tornam cada vez mais horizontais e que a noção de uma estrutura formal de comando deve ser abandonada. Sugere que as *companhias amadurecidas* configuram-se com uma série de círculos concêntricos, sendo que: (a) o círculo

(apud: BRESSER PEREIRA, L.C. *A sociedade estatal e a tecnoburocracia*, 1982, p.70). E que Peter Drucker diz “aquilo que chamo de *Revolução da Gerência*, que nos permitiu ver que a organização é distinta de outras instituições da sociedade” (DRUCKER, Peter. *Administrando em tempos de grandes mudanças*, 1998, p.50).

¹⁸ *Simbiose* na acepção de cooperação mútua, de associação, em que há vantagens para os elementos simbiotes.

¹⁹ BELL, Daniel. *O advento da sociedade pós-industrial*, 1977, p.305.

²⁰ Weber já aponta que o berço do *homem econômico moderno* foi aninhado nos Estados Unidos da América mediante a disseminação da concepção puritana de vida, que “favoreceu o desenvolvimento da vida econômica racional da burguesia” (Weber, 2002a, p.130), em confronto com os aventureiros que queriam implantar grandes *plantations*, fundamentados no trabalho contratado e de servidão, para viverem como senhores feudais.

²¹ Para esse pensador, a *revolução gerencial* (aplicação do conhecimento para gerar *novo conhecimento*) foi precedida pela *revolução da produtividade* (1880-1945: conhecimento aplicado ao trabalho humano), que, por sua vez, foi antecedida pela *revolução industrial* (1750-1880: conhecimento aplicado a ferramentas, processos e produtos). (DRUCKER, Peter. *Sociedade pós-capitalista*, 1993, p.4).

mais externo é ocupado pelos acionistas ordinários; (b) o círculo seguinte, em direção ao centro, é ocupado pelos operários de produção; (c) no próximo círculo, ficam os capatazes, os supervisores, os funcionários burocráticos; (d) no círculo, próximo ao centro, localiza-se a *tecnoestrutura*; e (e) no círculo central, posiciona-se a alta administração. Em cada faixa circular, há densidades de poder que se intensificam, na medida em que tendem ao centro, constituindo numerosos subuniversos na forma de departamentos, de unidades, de seções ou de agências (Galbraith, 1969, p.163-173).

Na *companhia amadurecida*, o poder, de fato, passa para a *tecnoestrutura*, quando a tecnologia e o planejamento exigem conhecimentos especializados e decisões grupais. Isso confere uma deliberada autonomia aos membros da *tecnoestrutura*, que é assegurada pela remuneração adequada. Parece que nesse círculo a motivação econômica prevalece, dando razão à Taylor. Mas a continuidade da *companhia amadurecida* depende desse círculo, porque a ele compete investigar, diagnosticar, planejar, implementar políticas, tomar decisões em relação ao negócio e aos mercados efetivos e potenciais e demais relações com a sociedade.

Sucedem-se décadas, até o final do século XX, de reengenharia organizacional como a “gestão científica reformulada para a era da informática” (Gabor, 2001, p.11); de gestão humanista, em oposição à gestão científica, fundamentada em métodos motivacionais; ou ainda, a tentativa da junção entre os movimentos científicos e humanistas como acontece no gerenciamento da qualidade total. Com o fito de produzir mercadorias e gerar lucros, os processos administrativos e produtivos são aperfeiçoados para qualificar o *desempenho*, assumindo modelos diferenciados como o taylorista-fordista, o toyotista, o volvista, o *just in time*, entre outros, como modos de organização do trabalho, da produção e da empresa, com vistas à multiplicação dos lucros. Nos últimos anos, através da reengenharia, da terceirização e da adoção contínua de novas tecnologias, tanto na produção quanto na administração, isso torna-se uma concretude cada vez mais evidente.

Para Gabor, na raiz do conflito entre humanistas e científicos, há duas imagens organizacionais que marcam a sociedade norte-americana: a *utilitarista*, que enaltece o acionista que vê a empresa como meio de obtenção de lucros, e a outra, que vê a empresa como uma instituição central da democracia com suas responsabilidades complexas frente à comunidade, os clientes e os empregados (*idem*, p.11).

No campo da teoria das organizações, cujos fundamentos estão em Weber, Taylor e Mayo, entre outros, desdobram-se análises e interpretações em várias narrativas para a compreensão das interfaces entre os processos produtivos e os processos organizacionais. A tentativa de Burrell e Morgan (1979) em paradigmaticizá-los é complementada por outras. Aqui destaca-se a proposta de Michael Reed, que constrói uma matriz das narrativas analíticas onde ele identifica o modelo de narrativa, a principal problemática, as perspectivas ilustrativas e as transições contextuais, como está no *Apêndice VIII*.

Esses modelos conformaram o desenvolvimento dos estudos organizacionais por pelo menos um século (...), desenvolvem uma relação dialética com processos históricos e

sociais, como formas contestadas e pouco estruturadas de conceitualizar e debater aspectos-chave da organização. (Reed, 1998, p.66)

Esse autor trabalha as características e as problemáticas de cada modelo. Seguem alguns tópicos de cada um:

1- *O modelo da racionalidade*: nele laboram os pensadores que vêem que a sociedade moderna é dominada pela razão e pela lógica da organização. Visam a identificar e a aplicar leis científicas à sociedade humana e às organizações, excluindo valores e emoções humanas. “Os seres humanos tornam-se *matéria-prima* transformada pelas tecnologias da sociedade moderna em membros bem comportados e produtivos da sociedade, pouco propensos a interferir nos planos de longo prazo das classes dominantes e elites” (Reed, 1998, p.67). É o triunfo do conhecimento racional e da técnica sobre a emoção, o afeto, a tradição e o carisma. Configura um trabalhador que Marx já chamava de *autômato* das máquinas a vapor; Taylor o define como *tipo bovino*, ou o coloca aquém de um *gorila inteligente amestrado*. É o trabalhador humilhado como ser humano e de mente embrutecida.

É um modelo autoritário e concebe a organização na perspectiva do *top-down*, com critérios técnicos e hierárquicos e de subordinação. Assim, “a organização racional burocrática era social e moralmente legitimada como uma forma indispensável de poder organizado, baseado em funções técnicas objetivas e necessárias, para o funcionamento efetivo e eficiente de uma ordem social fundamentada em autoridade racional-legal” (Reed, 1998, p.67). Nessa perspectiva, a *administração científica* de Taylor centra o monopólio do conhecimento na cúpula, que o direciona pela racionalização das funções e tarefas com vistas ao desempenho e resultados.

O racionalismo, como uma tecnologia intelectual, vê a realidade passível de manipulação e, sob sua influência, “a organização torna-se ferramenta ou instrumento para autorizar e realizar objetivos coletivos por meio do desenho e do gerenciamento de estruturas voltadas à administração e manipulação de comportamentos organizacionais” (Reed, 1998, p.69). A análise racional sustenta os planos, os projetos, as decisões configurando a *lógica organizacional*. Essa é a garantia do progresso social, do avanço material e da ordem política da sociedade industrial. Dessa forma, a *mão visível do capital* (Frigotto, 2001b, p.29) e da organização substituem a *mão invisível do mercado* (A.Smith).

2- *O modelo da integração*: apesar da aparente dominação, o modelo racional não teve domínio intelectual e ideológico completo, suscitando contestações e críticas, sobretudo pela inabilidade de lidar com as pessoas nos processos racionalizados. É no contexto das perplexidades, das críticas e das contestações que emerge a escola de relações humanas na análise organizacional. Seus defensores (Mayo e Roethlisberger) “acusam a tradição racional de ignorar as qualidades naturais e evolucionárias das novas formas sociais geradas pela industrialização” (Reed, 1998, p.69), e os conflitos e os isolamentos sociais, decorrentes do uso da razão no processo organizacional, são lidos como sintomas de uma patologia social. Acreditam que a *boa* sociedade e a organização eficaz “são aquelas capazes de facilitar e sustentar a realidade sociopsicológica de cooperação espontânea e estabilidade social em face de mudanças econômi-

cas, políticas e tecnológicas que ameaçam a integração do indivíduo e do grupo dentro de uma comunidade mais ampla” (Reed, 1998, p.70).

Em oposição ao racionalismo, a visão construída por esse modelo foi de organizações como “unidades sociais intermediárias que integram os indivíduos à civilização industrial moderna, sob a tutela de uma administração benevolente e socialmente hábil” (Reed, 1998, p.70), haurindo suas idéias e conceitos da emergente psicologia e da escola de relações humanas. Em vez da ênfase na ordem e no controle, destacam-se a integração, a interdependência, o bem-estar, a auto-estima e a auto-realização. Projetam a organização como um sistema social operante, que se dirige para o equilíbrio em um ambiente dinâmico. Buscam sustentação em Durkheim, Pareto e outros.

A visão da organização como sistema social voltado para as necessidades de integração predomina até o início da década de 1950. A partir daí, a interpretação estrutural-funcionalista da abordagem sistêmica (abordagem do funcionalismo estrutural e da teoria de sistemas) assume a proeminência na análise organizacional (Reed, 1998), deslocando o foco *interno* para o *externo*, circunscrito pela incerteza ambiental. “A primeira visão enfatizava a necessidade de grau mínimo de estabilidade e segurança internas a longo prazo para a sobrevivência do sistema; a segunda expunha as indeterminações inerentes à ação organizacional, tendo em vista as demandas ambientais e as ameaças que escapam ao controle da organização” (Reed, 1998, p.71).

Sob essa vigência, processa-se uma despolitização dos processos decisivos e prevalece a adaptação funcional entre a organização e seu ambiente externo. Assim, essa concepção “converte conflitos de valor sobre fins e meios em questões técnicas, que podem ser resolvidas por meio de um projeto eficaz de sistema e de administração” (Reed, 1998, p.71). Para Reed, é o surgimento da ortodoxia funcionalista e da teoria de sistemas, conectada a modelos evolucionistas, que se completa, na década de 1970, com a teoria da contingência.

A teoria da contingência estrutural estabelece que não há uma estrutura organizacional única, mas que ela é determinada por fatores como a estratégia, o tamanho, a tecnologia, a hostilidade do ambiente, o ciclo de vida do produto e a incerteza com relação ao próprio negócio. Assim, “para ser efetiva, a organização precisa adequar sua estrutura a seus fatores contingenciais, e assim ao ambiente. Portanto, a organização é vista como adaptando-se a seu ambiente” (Donaldson, 1998, p.105).

A teoria da contingência estrutural opõe-se à escola clássica, que defende a tese de que há uma única estrutura organizacional com alto grau de tomada de decisão e planejamento no topo da hierarquia, donde emanam os detalhamentos operativos. Os movimentos do tipo *bottom-up* são repelidos. Esse modelo, frente às rápidas mudanças, fraqueja por não saber lidar com a incerteza e a inovação. A incerteza impele à busca de mais informações que têm que ser processadas e molda as estruturas de comunicação e de controle. A *incerteza* é o cerne do conceito de contingência e a inovação decorre dela. A teoria da contingência estrutural lida com a hipótese de que “as tarefas de baixa incerteza são executadas mais eficazmente por meio de uma hierarquia centralizada (...). Na medida em que a incerteza da tarefa aumenta, por meio de inovação ou

outro fator similar, a hierarquia precisa perder um pouco do controle e este ser coberto por estruturas comunicativas e participativas” (Donaldson, 1998, p.107). Isso aumenta o leque de complexidade estrutural da organização bem como o grau de descentralização. Ela poderá adotar uma estrutura divisional ou matricial.

Para Mintzberg, “a estrutura deve refletir a situação da organização – por exemplo, sua idade, seu tamanho, seu tipo de sistema de produção e até que ponto seu ambiente é complexo e dinâmico” (Mintzberg, 2001, p.146). Ele ainda argumenta que a visão contingencial da abordagem “vai depender de” não é suficiente e deve ser acrescida da abordagem da “configuração”. Sugere que a configuração organizacional pode ser *empreendedora, maquinal, profissional, diversificada, inovadora, missionária e política* (ver item 4.3.2).

Na ótica contingencial, “à medida que as organizações procuram inovar em produtos, serviços ou processos produtivos, as tarefas se tornam mais incertas” (Donaldson, 1998, p.113). Dessa estratégia decorre a estrutura, princípio estabelecido por Chandler em 1962: *a estratégia precede à estrutura*. Dessa forma, a estrutura ajusta-se ao que há de contingente, que por sua vez se ajusta ao ambiente. Portanto, é a adaptação ao ambiente. “Organizações buscam a adequação, ajustando suas estruturas a sua contingência, e isso leva à associação entre contingência e estrutura” (Donaldson, 1998, p.114).

O paradigma da contingência encontra sustentação teórica no funcionalismo sociológico, e sua ramificação organizacional postula que a estrutura organizacional é moldada para prover a organização de efetivo funcionamento. Assim, a teoria da contingência estrutural constrói seu próprio paradigma: o funcionalismo adaptativo e o determinismo contingencial. Nessa perspectiva, a organização passaria pelo seguinte ciclo (constatada a inadequação da estratégia x ambiente): adequação, mudança da contingência, inadequação, adaptação estrutural, nova adequação (Donaldson, 1998).

Nos anos posteriores, os defensores desse paradigma passam a conviver com pensadores de outras estirpes como os da teoria institucional, da ecologia populacional, da liberal (neoliberal), entre outras.

3- *O modelo do mercado*: abarca as abordagens que envolvem a organização com o mercado. A tradição economicista constrói sua análise organizacional com a variável da racionalidade, quando busca identificar as *falhas* do mercado que repercutem nas transações econômicas (caso o mercado fosse perfeito, as transações das organizações também o seriam). Assim, *a teoria do custo de transição* “preocupa-se com os ajustes adaptativos que as organizações precisam fazer para enfrentar as pressões de maximização de eficiência em suas transações internas e externas” (Reed, 1998, p.73).

A teoria da ecologia organizacional lida com as variáveis: *organizações, populações e comunidades*. Aí ocorrem quatro processos básicos: *variação, seleção, retenção e competição*. Na análise, essa teoria focaliza “as taxas de *fundação e fracassos, criação e morte* de populações organizacionais, como fatores-chave para o crescimento e redução da diversidade” (Baum, 1998, p.137). Além disso, a principal ênfase está na *seleção* (e não na adaptação), resultante da densi-

dade e da competição (pelo espaço e recursos).

A teoria da inércia estrutural descreve “organizações como entidades relativamente inertes, para as quais a resposta adaptativa não é somente difícil e pouco freqüente, mas perigosa” (Baum, 1998, p.172). O questionamento fundamental é: até que ponto as organizações podem mudar, e a mudança é benéfica para as organizações? A teoria assume que as organizações experimentam pressões por uma melhor *performance*, como também que a confiabilidade e a justificabilidade requerem as estruturas adequadas e reproduzíveis (Baum, 1998). Os ecólogos organizacionais passam a examinar as posições da teoria da inércia estrutural para obterem melhor compreensão das taxas de mudanças organizacionais.

A teoria organizacional liberal defende a posição de que as organizações são uma resposta automática, num processo evolucionário, às necessidades do mercado. Contudo, é fundamental que haja liberdade por parte dos agentes econômicos para negociar e monitorar contratos. Para seus propugnadores, “a defesa da liberdade é a defesa de princípios em contraposição ao imediatismo da ação coletiva”, porque não constitui apenas “um sistema no qual toda a ação governamental é orientada por princípios, mas também um ideal que só será preservado se for aceito como princípio soberano que governa toda a legislação específica” (Hayek, 1991, p.90). Eles (Hayek e Friedman, por exemplo) defendem a liberdade econômica como instrumento de obtenção da liberdade política. Na sociedade de livre mercado, o mercado é essencial para a determinação das regras do jogo e um árbitro para interpretar e pôr em vigor as regras estabelecidas. Professam sua fé nas forças do mercado e consideram que o único sistema compatível com a preservação da liberdade é o capitalismo competitivo, que se organiza em mercados livres por meio da empresa privada, sem dirigismos e protecionismos.

No modelo do mercado, a abordagem do poder social e da intervenção humana estão ausentes e as forças impessoais do mercado prevalecem. As teorias desse modelo comungam a idéia da “sobrevivência dos mais aptos” e todas “defendem a expansão progressiva do mercado, da racionalidade econômica e da iniciativa privada, em detrimento de conceitos cada vez mais frágeis e marginalizados de comunidade, serviço público e preocupações sociais. Por meio da globalização, as nações e empresas envolvem-se em lutas cada vez mais acirradas, que terão por vencedoras as organizações e economias que se adaptarem de forma intensiva às demandas do mercado” (Reed, 1998, p.74).

4- *O modelo do poder*: esse modelo conceitua a organização como uma arena de interesses e valores conflitantes, constituída pela luta do poder. Ele rejeita o determinismo ambiental, questiona os pressupostos unitaristas que são inerentes aos modelos racionalista, orgânico e de mercado. Busca seu fundamento “na sociologia de dominação de Weber e na análise da burocracia e burocratização que derivam de seu trabalho” (Reed, 1998, p.74). As análises baseadas em Weber destacam o aspecto relacional do poder que, dependendo da intensidade e do grau de habilidade dos atores sociais, produz e reproduz relações hierarquicamente estruturadas de autonomia e dependência. Essas estruturas estão sob controle de *especialistas e peritos* (é a *tecnoestrutura*, para Mintzberg).

Na lógica do poder, essa concepção estrutural de poder organizacional é complementada pelas teorizações de poder que se inspiram no interesse de Maquiavel pela micropolítica do poder organizacional, em consonância com os estudos de Foucault sobre o mosaico das coalizões e alianças. Daí surge a perspectiva de que a prática do poder pode ser *bottom-up*. Isso configura um poder multifacetado, que Lukes denomina de poder *episódico, manipulativo e hegemônico* (Reed, 1998).

O poder *episódico* “concentra-se nos conflitos de interesse que se observam entre atores sociais” no processo decisório. O *manipulativo* “concentra-se nas atividades de bastidores, por meio dos quais grupos que já detêm o poder manipulam o processo de tomada de decisão, a fim de descartar questões que têm o potencial de perturbar, ou ameaçar seu domínio e controle”. O *hegemônico* “ênfatisa o papel estratégico de estruturas ideológicas e sociais existentes ao formar, e assim limitar, seletivamente, os interesses e valores – e portanto a ação – de atores sociais em qualquer campo de decisão” (Reed, 1998, p.75-6). Para Mintzberg, a *organização maquiavel* apresenta uma configuração que abrange os espaços para esses poderes (Mintzberg, 2001, p.153).

Nesse modelo, também labora a *teoria institucional* como uma convergência da ciência política, da sociologia e da economia, que busca “incorporar em suas proposições a idéia de instituições e de padrões de comportamento, de normas e de valores, de crenças e de pressupostos, nos quais se encontram imersos indivíduos, grupos e organizações” (Machado-da-Silva e Gonçalves, 1998, p.220). Assim, os institucionalistas centram sua análise organizacional em três pilares: o regulativo, o normativo e o cognitivo. Esse é completado pelo contexto institucional de referência: local, regional, nacional e internacional.

5- *O modelo baseado em conhecimento*: esse modelo aborda as ações institucionalizadas e estruturadas como um mosaico temporário de interações e alianças táticas, mutável e instável de poder, sujeito à decadência e dissolução. Acentua a temporalidade e a transitoriedade do conhecimento. O conhecimento novo (*conhecimento é poder*) altera o equilíbrio de poder. Os novos ajustes organizacionais (ou sociais, ou políticos, ou econômicos) são, portanto, promovidos pelos atores sociais que têm acesso ao conhecimento. Assim, o desenvolvimento do sistema organizacional, como as novas formas de poder, é motivado pela capacidade do exercício da gerência e suas relações. Esse modelo “rejeita as várias formas de determinismo metodológico e teórico” e tem “sérias prevenções contra as tendências institucionais e estruturais que caracterizam os modelos analíticos” (Reed, 1998, p.76).

Nessa perspectiva, o modelo substitui, como foco estratégico, as áreas de conhecimento intensivo (saúde, educação, administração etc.), definindo-as como reservas de mercado. Isso cria especializações e grupos de *peritos e especialistas* (domínio do conhecimento) e nichos de poder. “Esses mecanismos têm muito maior significado do que os poderes econômicos e políticos autônomos, tais como *estado* ou *classe*” (Reed, 1998, p.77). O conhecimento assume o papel central na constituição do poder. Dessa forma, os conhecimentos especializados fornecem os recursos estratégicos “para a apropriação do tempo, do espaço e da consciência. Assim, a produção, codificação, estoque e uso daqueles conhecimentos, que são relevantes para a regulação do

comportamento social, tornam-se uma questão estratégica para a mobilização e institucionalização de uma forma de poder organizado que permita o *controle à distância*” (Reed, 1998, p.77).

Para Mintzberg, a configuração organizacional que se aproxima desse modelo é a *organização profissional*. Ela exige autonomia, mas demanda a constante estabilidade em sua complexidade. Ela depende das padronizações das habilidades e não dos processos. Exemplos dessas organizações são hospitais e universidades (Mintzberg, 2001, p.153). Esse modelo de organização não comporta uma estrutura generalizável e monolítica. A contingência impera tanto no tocante ao conhecimento quanto no que tange às relações de poder que gera.

Os estudos concentram-se no discurso sobre conhecimento/poder; nos mecanismos por meio dos quais os membros organizacionais tentam impor ordem à organização; na cultura e no simbolismo organizacional; na tomada de decisões; na formação de redes, entre outros. Em geral, são questões dissociadas da justiça, da igualdade, da democracia e da racionalidade (Reed, 1998).

6- *O modelo de justiça*: esse modelo analítico sobre justiça e democracia organizacional busca reconectar as questões do poder, da autoridade, do controle e da racionalidade com as da democracia, da igualdade e da justiça organizacional. O chamado *novo institucionalismo* tenta fazer isso ao admitir que, em sociedades com forte tradição democrática, a tendência é para a mudança organizacional, em vez da intensa pressão pela estabilidade.

No Brasil, de forte tradição patrimonialista associada aos longos períodos autoritários, o processo de formação sócio-cultural e organizacional confere destaque aos mecanismos coercitivos de manutenção e de transformação social. Expressões como “*burocracia patrimonial* (Faoro) e *formalismo como estratégia para mudança* (Ramos), merecem destaque na análise da trajetória de modernização das instituições no Brasil” (Machado-da-Silva e Gonçalves, 1998, p.226).

Assim, o novo institucionalismo foca o desenvolvimento histórico e a contextualização estrutural das organizações, buscando os valores e interesses dos atores coletivos. Pretende-se reconquistar a visão institucional entre o cidadão, a organização e a comunidade (Reed, 1998, p.80). Dessa forma, visa-se à construção da participação. Esse é um desafio.

A teoria crítica pretende dar sua contribuição para a análise organizacional, porque é um segmento da sociedade. Ela assume uma posição crítica e radical na sociedade contemporânea, investigando as formas de exploração, de repressão, de injustiça, de relações de poder assimétricos, de comunicação distorcida e de falsa consciência. Sua conceituação configura a Escola de Frankfurt (Adorno, Horkheimer, Marcuse, Benjamin e Habermas) e que Burrell e Morgan (1979) incluem no paradigma do humanismo radical. Morgan (1986) recorre às imagens de dominação e neuroses para expressar essa corrente de pensamento nas imagens organizacionais (Alvesson e Deetz, 1998, p.229). A herança modernista – pelo uso do conhecimento técnico-científico, instrumentaliza as pessoas para obterem resultados previsíveis – é desmitologizada, desmascarado seu autoritarismo e a submissão à racionalidade tecnológica. A própria modernidade é um fracasso (ela que representa a emancipação em relação ao mito, à autoridade e aos valores tradicionais através das ciências) quanto às suas esperanças de liberdade e de igualdade.

No contexto organizacional, a modernidade concretiza seus ideais de instrumentalização

e de racionalidade, acenando com uma *boa vida* econômica e social. Há acumulação material de riquezas, mas por parte de quem investe na produção e detém o capital. Por isso, esse campo passa a interessar à teoria crítica, porque a meta central “nos estudos organizacionais tem sido criar sociedades e lugares de trabalho livres de dominação, em que todos os membros têm iguais oportunidades para contribuir para a produção de sistemas que venham ao encontro das necessidades humanas e conduzam ao progressivo desenvolvimento de todos” (Alvesson e Deetz, 1998, p.238). Assim, a teoria crítica não é anti-administração, mas ela visa a eliminar os autoritarismos, as desigualdades, as diferenças e as injustiças e a introduzir a participação efetiva em todos os níveis organizacionais, a igualdade e a justiça (democracia participativa: no nível das decisões, no econômico e no sócio-cultural).

Os estudos críticos organizacionais centralizam sua análise na questão da ideologia e da comunicação. Conforme Deetz, na crítica ideológica, quatro temas são recorrentes: (1) a naturalização da ordem social; (2) a universalização de interesses administrativos e a supressão de interesses conflitantes; (3) o domínio pelo instrumental e o eclipse dos processos de racionalidade, pela competição; e (4) a hegemonia, o modo como o consentimento é orquestrado (Alvesson e Deetz, 1998, p.239-40). Na questão da comunicação, prevalecem os estudos de Habermas, que constrói uma filosofia sistemática, cujo eixo é a teoria e a ação comunicativa. Ele desenvolve a questão do entendimento “dependente da comunicação não distorcida, da presença da discussão livre, baseada na boa vontade, argumentação e diálogo. Na base da discussão racional não distorcida, Habermas assume que o consenso pode ser alcançado, levando-se em conta os estados presente e desejável” (Alvesson e Deetz, 1998, p.244). A comunicação não distorcida é o fundamento da racionalidade comunicativa. Assim, a *ação comunicativa* permite investigar a base das proposições: compreensibilidade, sinceridade, veracidade e legitimidade. A *racionalidade comunicativa* tem por base uma fala argumentativa desprovida de constrangimento, unificadora e geradora de consenso. O participante supera suas visões subjetivas e na discussão racional assegura a unidade do mundo objetivo e da intersubjetividade de sua experiência (Alvesson e Deetz, 1998, p.245). Deetz julga que Habermas exagera a possibilidade de racionalidade, supervaloriza o consenso e enfatiza excessivamente o potencial da racionalidade da linguagem e da interação humana (Alvesson e Deetz, 1998, p.245).

Os pensadores da teoria crítica criam algumas metáforas organizacionais: organização como tecnocracia, mistificação, entorpecimento cultural e poder colonizador. Chamam a atenção sobre a estreiteza do pensamento associado ao domínio da razão instrumental e do código do dinheiro.

O pós-modernismo também se debruça sobre a análise organizacional. Não se configura ainda como teoria, mas são grandes tendências, daí a dificuldade em delimitar seus estudos. Nas ciências sociais, o pós-modernismo procura descrever um clima social, caracterizado por mudanças sociais e organizacionais, inspirado em abordagens filosóficas, com destaque para pensadores como Derrida, Foucault, Baudrillard, Deleuze e Guattari. Sua temática brota da natureza construída pelas pessoas e da realidade, enfatizando a linguagem, a relação poder/conhecimento,

o papel das exigências técnicas nos sistemas de dominação, o caráter fluido e hiper-real do mundo contemporâneo, o papel dos meios de comunicação de massa e das tecnologias de informação. Argumentam contra as grandes narrativas (marxismo e funcionalismo) e os sistemas teóricos de larga escala (Alvesson e Deetz, 1998, p.229).

Para Alvesson e Deetz, os pós-modernos e os pensadores da teoria crítica bebem das mesmas fontes, o que lhes permite o diálogo e o desenvolvimento de idéias comuns. Por isso, elas são semelhantes, mas também são diferentes. Essas fontes são: “(1) a relação poder/conhecimento, que surge com o perspectivismo de Nietzsche; (2) um construcionismo não dualista devido à experiência e à linguagem, que surge com a hermenêutica fenomenológica e com o estruturalismo lingüístico; (3) uma teoria de conflito social historicamente embasada em Marx; (4) um sujeito humano complexo, que vem de Freud” (Alvesson e Deetz, 1998, p.230).

Os estudos pós-modernos das organizações centralizam sua análise nos seguintes temas: (1) “a centralidade do discurso” (os poderes constituídos de linguagem e os objetos *naturais*); (2) “identidades fragmentadas” (a subjetividade como processo, a morte do indivíduo autônomo, sujeito e criador de significado etc.); (3) “a crítica da filosofia da presença” (a questão da linguagem e do significado); (4) “a perda dos fundamentos e do poder das grandes narrativas”; (5) “a conexão poder/conhecimento”; (6) “hiper-realidade – simulacro – substitui o mundo real”; e (7) “a pesquisa visa à resistência e à indeterminação, nas quais a ironia e o jogo são preferidos à racionalidade, à previsibilidade e à ordem” (Alvesson e Deetz, 1998, p.248).

Nesses modelos podem ser identificadas algumas interseções que geram campos de conflito, como: (a) o debate em torno dos conceitos de *atuação* e de *estrutura* enfatiza a lógica da explanação a ser seguida. Os que buscam um entendimento da ordem social e organizacional enfatizam a atuação; os que destacam a estrutura evidenciam a importância dos padrões e das relações externas que determinam as relações institucionais; (b) o debate epistemológico entre *construtivismo* e *positivismo*, que realça as controvérsias sobre as representações. As abordagens da racionalidade, da integração e de mercado operam na ontologia realística e na epistemologia e metodologia positivista e tratam a organização como um objeto; as abordagens da tradição de poder, de conhecimento e de justiça são favoráveis a uma ontologia construtivista e a uma epistemologia convencionalista e entendem a organização como uma entidade social em construção aberta a revisões e mudanças; (c) a discussão a respeito do *local* e do *global* é, portanto, a questão do *micro* e do *macro*. As abordagens da racionalidade, a integracionista e de mercado, tendem a começar por uma concepção mais global da realidade da organização; enquanto as de poder, de conhecimento e de justiça destacam os processos e práticas organizacionais no nível local; (d) a análise com ênfase no indivíduo ou no coletivo como o espectro organizacional. A ideologia da perspectiva individualista (enfoque de mercado, de poder) crê que a organização é o resultado de ações e reações individuais, calcada na proteção da liberdade e da autonomia individuais. A ideologia coletivista trata a organização como uma entidade objetiva que se auto-impõe aos atores, e a eles só lhes resta obedecer (o enfoque integracionista apóia-se nesta visão). O coletivismo recusa o reconhecimento de atores individuais como componentes constituintes da organização formal (Reed, 1998, p.82-5).

Para além dos campos de conflitos ontológicos e epistemológicos, os enfoques omitem ou marginalizam aspectos da vida organizacional, que podem ser estratégicos, dependendo do ponto de vista. Cada enfoque se baseia em pressupostos em que esses aspectos estão ausentes. Assim, estão ausentes ou latentes os seguintes temas cruciais: a questão do gênero; o tema da raça e etnia para a compreensão da desigualdade organizacional; o assunto da tecnociência e seu potencial para transformar as estruturas organizacionais; e o processo de desenvolvimento e subdesenvolvimento global e seus impactos organizacionais.

Sem dúvida, a cegueira relativa ao gênero precisa ser encarada nas análises organizacionais por ser um dos temas preferidos da pós-modernidade. Na mesma lógica, a questão da raça e etnicidade como diferença deve ser eliminada como causa de desigualdades. A tecnociência é um novo campo e oferece novos cenários institucionais na pesquisa biotecnológica, nas áreas da genética (manipulação genética, clonagem, transgenia etc.), na inteligência artificial. Como a biorrevolução repercutirá nas organizações? Na mesma perspectiva, hodiernamente vêem-se novas dependências entre países ricos em tecnologia e pobres em tecnologia. Qual será a face da nova dominação? As inovações produzidas pelas novas tecnologias aprofundam o *gap* entre as nações, as culturas e as organizações (Reed, 1998, p.86-9).

Para Burrell, os estudos organizacionais carecem hoje de uma linguagem e de um projeto compartilhados. Isso não foi conquistado pela modernidade, e será que na modernidade tardia ou pós-modernidade será possível?

No contexto do estado-da-arte da teoria organizacional, duas obras são impactantes, nas duas últimas décadas, porque abordam o tema dos paradigmas organizacionais. A primeira, *Sociological Paradigms and Organizational Analysis* (1979) de Burrell e Morgan; a segunda, *Images of Organization* (1988) de Morgan.

Apesar das divergências e contestações do termo *paradigma* (e sobretudo do conceito), a partir da obra de Kuhn (*The Structure of Scientific Revolutions*, 1962), que é uma análise do colapso do paradigma da física newtoniana, Burrell e Morgan adotam o conceito de *paradigma* como “uma forma de ver o mundo e como este deveria ser estudado, e que este ponto de vista é compartilhado por um grupo de cientistas que vivem em uma comunidade marcada por uma linguagem conceitual comum, que buscam fundar um edifício conceitual comum, e que são possuídos por uma postura política muito defensiva em relação aos de fora” (Burrell, 1998, p.447).

Para a compreensão do processo de teorização do mundo organizacional, Burrell recorre à metáfora do *leito de Procusto*²². A teorização formula um sistema classificatório estático (con-

²² O lendário ladrão e assaltante Procusto (*Damastes* ou *Polípemon*), da mitologia grega, vivia próximo a Elísios, na Ática. Após “convidar” os viajantes que percorriam os caminhos da antiga Grécia a passarem a noite em sua casa, seduzia-os com uma calorosa e prolongada recepção. Depois, vencidos pelo cansaço de tantas homenagens, os persuadia a pernoitarem em seu quarto de hóspedes, onde estava o famoso *leito*. Lá ele os torturava e supliciava. Os que eram maiores do que o leito, cortava-lhes os pés e as pernas, se fosse preciso, para ajustá-los ao leito. Os que eram menores, esticava-os com cordas até atingirem o tamanho do leito. Por isso, foi-lhe atribuído o codinome de “O Estirador”. Como era “perfeito” o mundo de Procusto (leito), tudo, segundo ele, devia adequar-se às normas vigentes. Para ele, as pessoas deviam ficar na medida de seu leito. Daí o *leito de Procusto*. O herói Teseu impôs-lhe seu próprio lancinante e tirânico suplício, provocando-lhe a morte (CANUTO, Otaviano. *O leito de Procusto*. Texto digital: www.eco.unicamp.br; MELLO, Maria Lúcia Macieira de. *Interface de multimídia*. Texto digital: <http://www.ic.uff.br>; PROCUSTO. Texto digital: <http://molimp2.sites.uol.com.br>).

ceitos incluem e excluem aspectos da temática), emoldurado por uma ideologia. Ao impor-se, ela se torna dominante e hierarquiza as compreensões (os *superiores* e os *subordinados*). Desta forma, “a ideologia dominante é feita para consumo geral” (Burrell, 1998, p.460) de uma forma de ver o mundo (*Weltanschauung*) que dá significância a seus valores centrais.

Nesta perspectiva, Burrell e Morgan articulam a delimitação procustiana, enquadrando a teoria da organização em quatro paradigmas “mutuamente excludentes”, decorrentes de suposições sobre a natureza da sociedade (Sociologia da regulação e Sociologia da mudança radical) e sobre a natureza da ciência (subjetiva e objetiva). Colocando essas posições em dois eixos (um horizontal, outro vertical), definem-se os quadrantes paradigmáticos, conforme está no *Apêndice IX*. Assim, o quadrante: Sociologia de regulação/subjetivo abriga a *Sociologia interpretativa* e as posições a ela pertencentes; o quadrante: Sociologia da regulação/objetivo abriga a *Sociologia funcionalista*; o quadrante: Sociologia da mudança radical/subjetivo abriga o *Humanismo radical*; e, o quadrante: Sociologia da mudança radical/objetivo abriga o *Estruturalismo radical*. O *Solipsismo* invade os dois quadrantes à esquerda do *subjetivo*, e distante do eixo da Sociologia.

A principal reação negativa a esses paradigmas, segundo Burrell, proveio da Sociologia funcionalista, sobretudo porque os autores aderem tenazmente à idéia da incompatibilidade paradigmática. Burrell e Morgan defendem a exclusividade paradigmática, porque não existem regras de conversão efetiva entre as *visões* oriundas da natureza da sociedade e da natureza da ciência. Os autores acreditam que a tese da compatibilidade nega as evidências históricas reveladas pela epistemologia. Assim, permanece o *sonho da tradução*. Além disso, os leitores desses quadrantes procuram “localizar-se” e identificar os outros. De imediato, duas classificações vulgares despontam: à esquerda e à direita do eixo da Sociologia. Por isso, qual foi a intencionalidade de Burrell e Morgan em compor dessa forma a sobreposição dos eixos? Sendo eixos, ao girá-los sentido horário, muda a localização dos quadrantes e a interpretação vulgar. O mesmo aconteceria numa rotação em sentido anti-horário.

Burrell atribui a reação dos pensadores funcionalistas ao declínio desse modo de pensar na época do lançamento do livro, e sua visão conservadora do mundo aliada a sua ortodoxia. Por outro lado, o livro “fornecia as condições para que alguns analistas organizacionais abraçassem outros quadros de referência, sem se preocuparem demais com a ortodoxia” (Burrell, 1998, p.450). Convém mencionar que os funcionalistas, identificados com o seu paradigma (defensivos em relação à sua posição e agressivos em relação a outras), reagiram ao fato de Burrell e Morgan terem apontado outras formas de análise organizacional. Assim, “o texto articulava e legitimava, em algum grau, as vozes daqueles que não compartilhavam as orientações funcionalistas” (Burrell, 1998, p.448), porque os autores argumentaram “que o estado normal da ciência organizacional é pluralístico”. No final do século, “a ortodoxia funcionalista permanece muito bem entrenchada” (Burrell, 1998, p.450). Essa postura reforça a incompatibilidade paradigmática, que aprofunda a crise ontológica e epistemológica da ciência organizacional. Parece que o caminho a ser trilhado será feito através da transdisciplinaridade na busca da construção de um novo paradigma.

O livro de Morgan (*Images of Organization*, 1988) teve outro destino. Ele move a teoria da organização numa perspectiva mais pluralista de abordagens aceitáveis “dentro da ortodoxia da teoria da organização” (Burrell, 1998, p.452). A metáfora é o veículo da identificação e da atualização teórica do paradigma. Em relação à própria análise organizacional, Morgan apresenta duas metáforas: a *visão binocular* (dois olhos são superiores a um) e a do *supermercado* (as idéias podem ser apanhadas como produtos nas prateleiras do supermercado). Para Burrell, Morgan foi feliz ao escrever para os americanos “que, se eles desejassem, nada estaria fora de suas fronteiras, e eles poderiam perambular conforme quisessem no mercado das idéias” (Burrell, 1998, p.453). Isso agrada aos funcionalistas, porque “a loja era mantida aberta para que eles pudessem pilhar e saquear, conforme achassem conveniente” (Burrell, 1998, p.453), diferentemente da obra de Burrell e Morgan, que restringia pela incompatibilidade paradigmática.

Nos anos de 1980, quando Thatcher e Reagan assumem seus respectivos governos e implantam a política neoliberal, a metáfora da *visão binocular* de Morgan (acaba sendo linear e, momentaneamente, unidirecional) entra em conflito com a *visão panóptica* de Foucault. Para Morgan, “o futuro era binocular”, mas para seus colegas europeus, “esse futuro era panóptico” com “a contribuição de Foucault para a análise organizacional” (Burrell, 1998, p.454).

Diante da incerteza futura da ciência organizacional, Burrell sugere a metáfora do corpo (que é da *pré-modernidade*), “visto como feito de órgãos”, e que a metáfora indica como as tarefas administrativas podem ser organizadas. No futuro, a atomização cirúrgica não é para identificar os órgãos e suas ligações e funções, e sim, para entender os fluxos morfológicos viscerais. Portanto, a meta é unificar o corpo e não separar o indivisível, ou seja, unir “a fluidez, os fluxos e a liquidez do corpo humano como relevantes para a forma como nós organizamos” (Burrell, 1998, p.461).

4.3 A teoria do planejamento

Este título talvez seja impróprio, porque no dizer de Mintzberg “precisamos de boa prática, não de teoria organizada” (Mintzberg, *et.al.* 2000, p.273). No meio organizacional também se mercantiliza o aforisma “não há nada tão prático quanto uma boa teoria”. Mesmo assim, é possível identificar no tempo o nascimento do planejamento estratégico organizacional, expresso nas obras de Chandler (*Strategy and Structure*, 1962) e de Ansoff (*Corporate Strategy*, 1965). Dessa forma, na literatura desse campo, essas duas obras são referências obrigatórias, o que localiza a década dos anos 1960 como início do planejamento estratégico corporativo. Nos anos 1970, estabelece-se um *paradigma dominante* (as escolas prescritivas: do *design*, do *planejamento* e do *posicionamento*): é a pureza do planejamento estratégico. Nos anos 1980, rompe-se com aquele paradigma e implantam-se processos híbridos que permitem o surgimento das demais escolas.

O planejamento estratégico, por sua vez, realiza-se no plano microeconômico como um segmento do planejamento macroeconômico. Talvez seja complexo localizar as raízes históricas,

mas, sem dúvida, uma das principais fontes é a revolução comunista de 1917. Lá ele “se estrutura teoricamente e passa a ser utilizado como processo natural na transformação da realidade” (Gandin, 1998, p.217). Segundo Gandin, ele surge com duas características. O planejamento:

- se organiza para ser instrumento²³ de intervenção em processos econômicos, ou seja, é ferramenta para o desenvolvimento econômico de um povo, o que se confunde com mais acúmulo de capital, com mais lucro;
- nasce como processo autoritário em que uns têm o poder (e, portanto, decidem) e outros são dependentes (e, portanto, fazem o que é determinado). (Gandin, 1998, p.217)

4.3.1 Aspectos gerais do planejamento

Para Beltrão, a revolução industrial desencadeia um processo histórico de desenvolvimento, que se configura como “o processo de mudança social”(Beltrão, 1965, p.14), do qual emerge uma época nova, a civilização contemporânea. Dela também efluem as idéias planificadoras e intervencionistas no processo para direcioná-lo intencionalmente, com vistas ao desenvolvimento.

Como experiência primeva, pode ser apontado o I Plano Quinquenal da União Soviética (1928-1933), antecedido por outras tentativas planificadoras, desde a tomada do poder, em novembro de 1917, pelos bolcheviques. Lenine define um programa para a República soviética (*Estado proletário*) para consolidar o *capitalismo de Estado* (monopólios estatais; expropriação das propriedades privadas; nacionalização das empresas estrangeiras etc.) e exige de seus assessores a planificação imediata “da indústria e do desenvolvimento econômico da Rússia”(apud: *idem*, p.18). Disso resulta a *nova política econômica*, que culmina com os planos quinquenais.

No Ocidente, os Estados começam a planejar sua economia, sobretudo após a quebra da Bolsa de Valores de Nova Iorque (1929) e a crise do capitalismo dela decorrente. Surgem argumentos para sustentar a intervenção do Estado em assuntos como as decisões econômico-financeiras; a adoção da política de elaboração de planos econômicos; o papel do Estado para criar condições de expansão e diversificação do capital privado; e a questão do papel do Estado na defesa das economias nacionais. É na década de 1930 que se assiste a uma expansão da literatura sobre a planificação econômica; as controvérsias sobre a viabilidade da economia socialista coletivista; e esboça-se, através da *revolução keynesiana*, a perspectiva da dinâmica macroeconômica de longo prazo (*idem*, p.21-22).

Com a *grande depressão*, nos países capitalistas ocorre um avanço sem precedentes no papel do Estado na economia, formando-se *economias mistas* que “garantiram o crescimento econômico, o pleno emprego e as garantias sociais” (Sunkel, 1999, p.182). O exemplo mais

²³ Gandin usa a imagem do moinho. Para se obter a *farinha*, precisa-se do *grão* e do *moinho*. Em separado, não atingem a finalidade. Para intervir na realidade, precisa-se de *idéias* (o grão) e de *planejamento* (o moinho). Cada ferramenta tem sua finalidade, por isso é preciso optar pela ferramenta (planejamento) adequada. O moinho de trigo não serve para moer cana-de-açúcar ou ralar alpim etc. Assim, a instituição (organização, empresa) escolhe a ferramenta apropriada a seus fins.

palpável é a era do *New Deal* nos Estados Unidos e, de forma mais evidente, o Estado do Bem-Estar na Europa.

Para Ianni, o Brasil incorpora a técnica de planejamento, como instrumento de política econômica estatal, durante a II Guerra Mundial. Nessa época, “a planificação passou a fazer parte do pensamento e da prática dos governantes, como técnica mais racional de organização das informações, análise de problemas, tomada de decisões e controle da execução de políticas econômico-financeiras” (Ianni, 1971, p.43). Idéias e medidas intervencionistas já as havia antes, apesar da Constituição de caráter liberal, até a década de 1930. A Constituição de 1934 adota “explicitamente os princípios nacionalista e intervencionista, em contraposição à orientação liberal das constituições anteriores”, mas é no *Estado Novo* que elas se concretizam (Ianni, 1971). O Brasil entra no espírito da *economia de guerra* e, em 1942, cria-se a *Coordenação da Mobilização Econômica*. Entre as treze atribuições, a quarta é “planejar, dirigir e fiscalizar o racionamento de combustíveis e energia”. É o primeiro documento oficial que emprega o termo *planejar*. Nessa *Coordenação*, institui-se o *Setor de Produção Industrial*, cuja primeira atribuição é “elaborar a planificação industrial do País, de modo a atender às suas necessidades militares e civis e possibilitar a sua colaboração no esforço de guerra dos países aliados” (Ianni, 1971, p.48-50).

A idéia e a prática de planificação invadem as esferas governamentais. Disso decorrem novas exigências e novos profissionais e, aos poucos, cria-se, forma-se e se desenvolve “uma espécie de tecnoestrutura estatal no Brasil” (Ianni, 1971, p.51), gérmen da futura tecnoburocracia estatal, de modo particular, no período autoritário do regime militar. Na época, evidencia-se a interdependência da Política e da Economia, e as restrições comerciais impostas pela guerra obrigam o País a encontrar meios para a defesa da economia nacional. A situação configura uma verdadeira crise econômico-social e política. O Brasil, na *periferia* do sistema capitalista (a terminologia de *centro-periferia*, cunhada por Prebisch), busca a saída através das técnicas e ações da planificação econômica, impondo diretrizes para a política econômica do governo e das empresas. A própria crise aponta para as transformações. Concretiza-se o conceito de que o planejamento é uma ferramenta que transforma idéias em ação.

Nessa perspectiva, o planejamento pode ser visto como uma ferramenta que induz um processo de mudança social, de uma mudança deliberada, intencional, promovida por “agentes humanos racionais para dar conta, individual ou coletivamente, de necessidades e problemas que eles encontram na sua vida social, econômica e política” (Offe, 1999, p.119).

Para Ianni, a preocupação com a técnica e a prática do planejamento acentua-se com a perspectiva do término da II Guerra Mundial e passa-se a falar em estratégia de desenvolvimento, para a qual se exigem “a formulação e utilização de novos instrumentos de ação, incluindo-se o planejamento e o pensamento técnico-científico” (Ianni, 1971, p.55). Nesse contexto, forma-se a figura do *assessor técnico* a serviço do governo e das organizações privadas.

Lançadas as bases históricas das origens do intervencionismo e da ideologia da prática do planejamento governamental no Brasil, desenvolve-se o debate sobre “a política econômica governamental planificada” e “os limites da participação estatal na Economia”, frente ao projeto

nacionalista de desenvolvimento e o capitalismo nacional (Ianni, 1971). Nessa trajetória técnica e ideológica, o primeiro plano de desenvolvimento (proposto para ultrapassar o intervencionismo localizado e integrar as políticas econômicas e sociais) é o Plano SALTE (1949-1953), circunscrito a quatro setores econômicos e sociais: *saúde, alimentação, transporte e energia*.

É um belo plano nacional, mas foi formulado para não ser executado. Esse fato histórico gera uma cultura em relação ao planejamento: separar o planejar do executar. É imprescindível e é da essência do planejamento que, no processo, algumas etapas e critérios sejam observados. Assim, uma *boa investigação* conduz a um *bom diagnóstico*, do qual decorre um *bom planejamento*. Esse, por sua vez, inclui a *execução* e a *avaliação*. Dessa forma, a estrutura básica do processo é investigar, diagnosticar, planejar e executar. Isso é, sair da *realidade existente* para atingir a *realidade desejada*, o que envolve definir e buscar os meios para alcançar os fins estabelecidos.

Para Gandin, *planejar* é transformar a realidade numa direção escolhida; organizar a própria ação; implantar um processo de intervenção na realidade; agir racionalmente; dar clareza e precisão à própria ação; explicitar os fundamentos de ação; pôr em ação um conjunto de técnicas para racionalizar a ação; realizar um conjunto orgânico de ações, proposto para aproximar uma realidade a um ideal; realizar o que é importante (essencial) e, além disso, sobreviver se isso for essencial (importante). (Gandin, 1983, p.19).

A configuração do capitalismo internacional, na era da *Guerra Fria*, é estabelecida pelas instituições criadas pelo tratado de Bretton Wood. A União das Repúblicas Soviéticas Socialistas, com o sistema socialista de Estado, expande-se e o mundo se divide em dois sistemas antagônicos. Nesse contexto, aplica-se o Plano Marshall na Europa e se institui um Estado desenvolvimentista no Japão. A mentalidade desenvolvimentista se espalha pelo mundo subdesenvolvido, onde muitos países saíram do jugo colonialista. Para Sunkel, “a grande maioria das economias mistas, bem como das socialistas, passou por um período excepcionalmente bem-sucedido em termos de crescimento econômico e desenvolvimento social, sem precedentes históricos, do final da II Guerra Mundial até a década de 1970” (Sunkel, 1999, p.182).

O modelo de produção e organização industrial taylorista-fordista atinge seu ápice e não resiste à crise dos combustíveis líquidos, de origem fóssil e não-renovável. É o início de uma longa crise econômico-financeira, e o capital desvia sua preferência de investir no setor produtivo para a especulação financeira. Alguns países entram num período de decadência e outros chegam à falência. Aumentam sua dívida externa (há abundância de capital externo, frente à baixa poupança interna), sua dependência econômica e científico-tecnológica (nas academias floresce a teoria da dependência). Alteram-se as relações internacionais de comércio e também de dominação e exploração. E, para Sunkel, “foi nesse contexto que surgiu e tomou força a nova era de integração internacional, que agora chamamos de globalização. Também ela tem-se caracterizado por uma nova revolução tecnológica, institucional, financeira e ideológica: o neoliberalismo” (Sunkel, 1999, p.183).

Com a queda do muro de Berlim, do império soviético e do socialismo real, rui o equilíbrio mundial, costurado há quarenta e cinco anos. Surge um novo momento histórico da discussão do papel do Estado, do papel dos setores produtivos, do papel do mercado, do papel da sociedade civil na construção e sustentação da nação, na medida em que o Estado do Bem-Estar e o Estado Socialista faliram, frente ao processo de expansão do capitalismo e do neoliberalismo. A queda da *cortina de ferro* abre as fronteiras para o capital incorporar ao sistema capitalista as áreas geográficas marginalizadas ao mercado. Nesse processo, a civilização capitalista difunde as “formas de conduta e valores individualistas e mercantilistas em nossa vida social, em nossas famílias, nossas classes sociais, nossas instituições, governos e no Estado (...). Todos os que são tocados por esse processo modificam sua forma de comportamento. Eles estão se tornando maximizadores de lucros – ou utilidade –, subordinando sua conduta à análise de custo-benefício e escolha racional, no pleno sentido da racionalidade capitalista” (Sunkel, 1999, p.183).

A crise econômico-financeira rompe a resistência, ainda vigente no Ocidente, contra o planejamento (visto como ferramenta intervencionista) e na década de 1980 aceita-se sua concepção nas organizações privadas, como ferramenta para buscar o lucro. Nesse debate, a temática do poder, ainda definido de cima para baixo, assume relevância ímpar e se estabelece a participação dos trabalhadores como forma de *vestir a camisa*. Nos anos de 1990, para vencer a crise econômico-financeira interna, frente à crise econômico-financeira mundial, e a necessidade de sobrevivência, as técnicas e a metodologia do planejamento se tornaram inquestionáveis.

Para Gandin (1998), nesse contexto formam-se três tendências (linhas, correntes) que incorporam os fundamentos do planejamento: participação, qualidade e missão. As três tendências são o *Planejamento Participativo*, o *Planejamento Estratégico* e o *Gerenciamento da Qualidade Total*.

1- *O Planejamento Participativo*: tem o propósito de contribuir para a transformação da sociedade na linha da justiça social e da democracia participativa, para que todos participem das decisões e que haja igualdade de oportunidades, acesso aos bens materiais e não-materiais e aos bens encontrados na natureza. Do ponto de vista técnico, planejar é desenvolver um processo técnico para contribuir com um projeto político mais amplo da sociedade (Gandin, 1998, p.221-2).

O *planejamento participativo* procura *descrever e julgar* o mundo nos seus aspectos social, econômico, político, cultural, religioso, educacional, científico-tecnológico, ou seja, descrever para alcançar uma compreensão sócio-econômico-político-cultural. A pergunta básica é: como se apresenta o mundo em que estamos inseridos? Esse é o *marco situacional*. Na discussão e elaboração de um plano institucional, essa discussão é precedida pela definição da identidade (quem somos?), da missão (a que viemos?) e da finalidade (para que ou para quem?)

O *julgamento* decorre do *marco doutrinal* da instituição (é a filosofia que configura uma visão de mundo – *Weltanschauung*) e se situa no nível dos *fins*. Ele lida com o *ideal* da instituição como o horizonte de uma sociedade em que prevaleçam a participação, a fraternidade, a solidariedade, a liberdade, a igualdade e a justiça social.

Os marcos situacional e doutrinal apontam os caminhos e os meios, porque a instituição precisa ser *eficaz e eficiente*. Esse é o *marco operativo* (a isso remete a questão da *qualidade*). Na lógica situacional e doutrinal da instituição, a mudança será estrutural e social. O *planejamento participativo* visa à transformação da realidade (da instituição e do mundo) através da participação na discussão, na definição, na elaboração do plano e, sobretudo, na participação no processo decisório (no poder, que é o domínio dos recursos e dos meios).

Para Gandin, a contribuição do *planejamento participativo*, a partir dos ensinamentos de C. Matus, foi a construção de uma ferramenta voltada para as instituições sociais (escolas, igrejas, sindicatos etc.) ao desenvolver metodologicamente modelos, processos e técnicas com a participação de todos (leva ao crescimento da pessoa e do coletivo). O aspecto relevante é o processo do planejamento participativo: ele nasce da análise situacional, define um compromisso (não é só colaborar ou “vestir a camisa” da empresa), induz à participação, inclui a distribuição do poder (mudança estrutural), leva à execução e à avaliação do processo (Gandin, 1983 e 1998).

2- *O Planejamento Estratégico*: tem a finalidade de ajudar a organização (instituição) a se firmar no mercado, ou seja, a “produzir ambiente de lucro e, portanto, de permanência”. O *planejamento estratégico* é uma metodologia aplicada em momentos de *crise*, quando a organização tenta descobrir seus pontos *fracos e fortes* (ambiente interno) e quer identificar as ameaças e as oportunidades (ambiente externo). A partir da *missão*, a organização (empresa) procura compatibilizar os elementos do ambiente interno com os do ambiente externo, buscando sua sobrevivência.

A missão da organização (empresa) induz à opção estratégica de cenário em que quer operar. Além da missão, a organização formula sua *visão*, que é um horizonte mais amplo das possibilidades de sobrevivência. Assim, o *planejamento estratégico* visa, para além do lucro, à construção de uma *mística* da organização (empresa). O lucro e a mística são as condições de sobrevivência da organização (empresa). Dessa forma, o *planejamento estratégico* é uma ferramenta que dá condições às organizações de engajamento no mercado. Ele não visa à dimensão política (não questiona o mercado), portanto não tem o objetivo da transformação social (Gandin, 1983 e 1998; ver 3.2.2.).

3- *O Gerenciamento da Qualidade Total*: tem por finalidade *satisfazer o cliente* (parte-se do princípio de que o cliente sempre tem razão). Por isso, do ponto de vista técnico, planejar é solucionar os problemas que aparecem na relação com o cliente (as organizações instituem o SAC – Serviço de Atendimento ao Cliente ou Sistema de Atendimento ao Consumidor). Portanto, o planejamento se reduz ao *como* e ao *com que*. Essa linha de pensamento e ação começa o *plano* pelo diagnóstico (os momentos da verdade do processo, seja produtivo ou de serviços), porque a organização (empresa) já tem sua *missão*, seu rumo e seu horizonte definidos. Por isso, o *gerenciamento da qualidade total* é visto como conservador, porque propõe mudanças *no* processo e não *de* processo e, muito menos, da estrutura econômica, política e social. Nessa perspectiva, comunga a premissa de que o mundo é um *processo econômico*.

O *gerenciamento da qualidade total*, na proeminência do processo da produção em massa, estava restrito ao controle de qualidade. Mas, com a passagem da qualidade para o processo, cada tarefa deve ser de qualidade. A centralidade da qualidade passa do produto para o trabalho humano.

Dois autores se destacam: W. Edwards Deming e J.M. Juran. Para Deming, “a otimização deve ser sempre a base de negociação entre duas pessoas, entre as divisões de uma empresa, entre cliente e fornecedor, entre países e até entre concorrentes. (..) Não existe substituto para o conhecimento; a verdade é que as perdas e os ganhos mais importantes não têm como serem medidos, mas, em nome da sobrevivência, eles precisam ser administrados” (Oliveira, 2000, p.120). Não tendo sido aceito em seu país natal, Deming desenvolveu sua experiência no Japão, onde condenava a gerência norte-americana. Sua frase: *exporte qualquer coisa para um país amigo, exceto a gerência americana* tornou-se de domínio público. Hoje, os quatorze pontos de gerenciamento da qualidade total (*Apêndice X*) são ainda muito observados e aplicados.

Juran, por sua vez, delinea o processo da trilogia da qualidade: *planejamento da qualidade, controle da qualidade e aperfeiçoamento da qualidade*. Para ele, os problemas de qualidade decorrem do planejamento. Com o planejamento da qualidade, a empresa passa a dominar o processo de planejamento para evitar o lançamento de produtos deficientes. Não basta planejar a qualidade e desenvolver produtos correspondentes, mas é preciso gerenciar a qualidade no processo. Segundo Juran, a empresa, para manter seus lucros, deve avivar, constantemente, o propósito da obtenção, manutenção e aperfeiçoamento da qualidade. Nessa lógica, “o significado da qualidade na moderna sociedade só faz sentido se as características dos produtos atenderem às necessidades dos clientes, aumentando a satisfação através dos produtos, aumentando a participação no mercado e fornecendo um faturamento satisfatório para a empresa” (Oliveira, 2000, p.125).

Para Gandin, esse “modelo cria ou incorpora e fundamenta as conseqüências das idéias de missão e de participação. Firma-se logo a compreensão de que não há forças maiores para incrementar a qualidade humana do que a crença – sempre ligada a uma missão – e o espírito de pertença – facilmente forte quando existe qualquer tipo de participação” (1994, p.25). Nesse modelo, porém, a participação não vai além da colaboração de o trabalhador *vestir a camisa*. Assim, no *gerenciamento da qualidade total*, a empresa já tem seus fins estabelecidos, e o planejamento limita-se aos *meios* (portanto, operacional); a empresa tem como horizonte o *lucro*, mediante a satisfação do cliente; a empresa busca a *eficiência*, sem questionar o que deve ser realizado; a empresa mantém níveis hierárquicos na estrutura e racionalidade burocrática; a empresa sustenta um poder paternalista; a empresa limita a participação aos processos setoriais, onde o trabalhador executa sua tarefa; a empresa não discute, abaixo do nível gerencial, os resultados sociais (publica um relatório anual de responsabilidade social); a empresa promove a padronização de tarefas, de procedimentos e de resultados; a empresa não discute os critérios que determinam a qualidade (Gandin, 1983 e 1994).

4.3.2 O planejamento estratégico

O planejamento estratégico surge no contexto histórico do auge do modelo taylorista-fordista de produção. Esse modelo dá ênfase à qualidade do produto e à quantidade de produção. Com as experiências de Deming, no Japão, a ênfase passa para a qualidade do processo. No confronto, as empresas e organizações americanas entram em crise. Essa crise é descrita por Ansoff *et al.* (1990) como a defrontação “com sintomas perturbadores que não podiam ser remediados prontamente pelas técnicas administrativas disponíveis e que não tinham precedente em experiências recentes” (p.48). Aí, as dificuldades se acumulam em duas frentes: (a) “A agressividade da competição não conseguia desacelerar a queda no ritmo de crescimento de algumas indústrias ou impedir o declínio de outras” e a liderança desloca-se das indústrias de primeira geração para as de tecnologia recém-chegada; (b) “A perseguição unilateral do lucro trouxe uma multidão de efeitos colaterais indesejáveis” como a destruição do meio ambiente, as leis antitruste, a legislação de segurança dos trabalhadores, os novos valores da sociedade, as pressões dos consumidores etc. (*idem*, p.53). Sucede, então, uma história de novos desafios, problemas e oportunidades.

A partir daí, a principal preocupação passa a ser o ambiente e a constatação da ausência de sintonia entre a oferta de produtos e o mercado destinatário. A isso denomina-se *problema estratégico*. Havendo já uma cultura de que os problemas se solucionam através do planejamento, passa-se a falar em *planejamento estratégico* como a análise racional das oportunidades e ameaças do mercado e dos pontos fortes e fracos da empresa. A compatibilização entre os extremos, para satisfazer os objetivos da empresa, passa a ser entendida como a estratégia.

4.3.2.1 A questão da estratégia

Estratégia, etimologicamente, vem da palavra grega *strategos*, que se referia, primeiramente, a um papel de comando no exército. Mais tarde, passa a significar *a arte do general*. Na era de Péricles, seu significado metamorfoseia-se para as habilidades gerenciais. À época de Alexandre, refere-se à habilidade de empregar forças para subjugar os opositores e impor um sistema unificado de governo (Quinn, *apud*: Mintzberg e Quinn, 2001, p.20). Nessa perspectiva, para Quinn, estratégia “é o padrão ou plano que integra as principais metas, políticas e seqüência de ações de uma organização em um todo coerente” (*idem*, p.20).

Mintzberg *et al.* (2000) afirmam que o clássico conceito de estratégia, ensinado nos cursos de administração e difundido nos livros-texto, reza: “planos da alta administração para atingir resultados consistentes com as missões e objetivos da organização” (p.17). Segundo Mintzberg (2001), *estratégia* requer uma série de definições, mesmo que a clássica seja uma, porque seu uso se refere, no mínimo, a cinco compreensões, quando não aos dez conceitos de cada uma das escolas de planejamento. São os *cinco Ps* para *estratégia*: plano, pretexto, padrão, posição e perspectiva.

Como *plano*, a estratégia aponta uma direção, um curso de ação conscientemente engendrado, uma diretriz (ou um conjunto) para lidar com uma determinada situação, “com a finalidade de assegurar que os objetivos básicos de empreendimento sejam alcançados” (*idem*, p.27), ou seja, “um caminho para ir daqui até ali” (*idem*, 2000, p.17); portanto, é uma *estratégia pretendida, deliberada*.

Como *pretexto*, a estratégia indica uma manobra específica com a finalidade de enganar o concorrente ou o competidor. A empresa ameaça, ao comprar uma área para construir uma nova fábrica, expandir seu negócio para desencorajar um concorrente. No caso, é um truque, um blefe, um pretexto. Porter chama a atenção sobre os *sinais do mercado* e os efeitos de anunciar uma manobra, como uma estratégia e vantagem competitiva, porque “a estratégia competitiva preocupa-se em como criar vantagem competitiva em cada um dos negócios em que a empresa atua” (Porter, 2001, p.335).

Como *padrão*, a estratégia expressa a consistência de um comportamento ao longo do tempo (Exemplo: Henry Ford ofereceu seu Modelo T somente na cor preta. Parece que essa foi a causa da perda da batalha contra a General Motors). É uma estratégia de alto risco, porque a comercialização ocorre sem flexibilidade. O *padrão* olha o comportamento passado, portanto é uma *estratégia realizada*.

Como *posição*, a estratégia revela o lugar que a organização ocupa no ambiente, ou seja, a localização de determinados produtos em determinados mercados. É a compatibilização da organização com o ambiente/mercado. É o lugar onde o produto encontra o cliente. Assim, a estratégia é um nicho ou um domínio de mercado. Em decorrência, o jogo torna-se uma concorrência frontal.

Como *perspectiva*, a estratégia aponta a maneira fundamental de uma organização realizar seu negócio. Revela a *Weltanschauung*, a cultura e a ideologia da organização. A perspectiva é compartilhada e gera uma *mente coletiva* dos que fazem parte da organização. Drucker considera essa estratégia como a *teoria do negócio* e a *força impelente* da organização (Drucker, 1998, p.3-16). Segundo Mintzberg, a estratégia, neste particular, é para a organização o que a personalidade é para o indivíduo. Assim, a estratégia é um *conceito*.

Diante desse quadro conceitual e presumíveis confusões e contradições, Mintzberg sugere que o caminho da formulação conceitual seja o ecletismo, na medida em que a estratégia trata predominantemente de *mudanças* em que os estudos organizacionais têm-nas como um dos principais temas.

A preocupação conceitual de Quinn (2001) dá-se em relação às dimensões da estratégia. Para ele, as dimensões são: a *primeira*, o foco e a orientação que envolvem (a) as metas a serem atingidas; (b) as políticas que orientam e limitam as ações; e (c) as providências seqüenciais (ou programas) para atingir as metas. Esses são elementos essenciais das estratégias formais bem-sucedidas.

A *segunda*, os conceitos e as investidas-chave que dão coerência, equilíbrio e enfoque às estratégias eficientes. As investidas podem ser temporárias (algumas metas), outras se estendem

até o fim da estratégia (objetivos estratégicos e a finalidade). Elas demandam recursos, e a correlação custo-benefício deve ser avaliada. Para a eficácia da estratégia, os recursos não podem ser insuficientes.

A *terceira*, o imprevisível e o desconhecido que podem emergir na trajetória organizacional. Nessa perspectiva, a essência da estratégia é “construir uma postura que seja tão forte (e potencialmente flexível) de maneira seletiva que a organização possa alcançar suas metas, apesar das maneiras imprevisíveis que as forças externas possam, na realidade, interagir quando a ocasião chegar” (Quinn, 2001, p.25).

A *quarta*, a série de estratégias (por setores ou unidades) de suporte à estratégia corporativa. Cada uma dessas estratégias precisa ser completa em si, mas congruente com o nível de descentralização pretendida e com a organização. A coesão é consolidada no nível mais elevado da organização (é preciso evitar um aglomerado de filosofias ou de programas). A estratégia corporativa dá-lhes, além da coesão, flexibilidade, ímpeto e sentido de posicionamento.

Quinn (2001) também elenca os critérios para a estratégia eficiente. Segundo ele, são (a) objetivos claros, decisivos e diretos; (b) manutenção da iniciativa (liberdade de ação e comprometimento) e da flexibilidade; (c) garantia da liderança responsável e comprometida; (d) uso da surpresa (a velocidade, o segredo e a inteligência para atacar o oponente despreparado); e (e) garantia da segurança (recursos, sistema de inteligência, logística, coalizões etc.). “Estes são elementos críticos de estratégia, quer sejam aplicados nos negócios, no governo ou no conflito armado” (Quinn, *idem*, p.26).

Ainda na perspectiva da compreensão do conceito (ou dos conceitos) de estratégia, Mintzberg *et al.* (2000) sugerem que há áreas de concordância, como a(s) estratégia(s): diz(em) respeito tanto à organização como ao ambiente; afeta(m) o bem-estar geral da organização; envolve(m) questões tanto de conteúdo como de processo; não são puramente deliberadas; existem em níveis diferentes; envolve(m) vários processos de pensamento; e arrematam: “a essência da estratégia é complexa” (p.21).

Do ponto de vista operacional, Tabatoni e Jarniou (1990) entendem as estratégias como “expressões operacionais de políticas, no sentido de que, dentro de um sistema de administração, elas definem critérios operacionais sobre os quais os programas estratégicos são concebidos, relacionados e implantados. Esses programas podem dizer respeito tanto ao leque de atividades (estratégias externas) como também às estratégias internas, que tratam da estrutura organizacional e das atividades de controle social” (p.45).

Em suma, a complexidade da essência estratégica reside na dimensão de adaptabilidade da organização ao ambiente, na relação produto-mercado (é a compatibilização, é o encaixe) e o *feedback* gerado para a compreensão da própria organização. Na medida em que o ambiente é mutável, a relação entre a organização e o ambiente também o é. A adaptação ou não, daí decorrente, configura a estratégia organizacional.

4.3.2.2 A questão da estrutura

Na relação estratégia-estrutura, o conceito de Chandler de que *a estratégia precede à estrutura* prevalece ainda no paradigma organizacional. Mintzberg, porém, diz que “a estrutura, em nosso ponto de vista, não segue a estratégia mais do que o pé esquerdo segue o direito no andar. As duas precisam existir *interdependentemente*, cada qual influenciando a outra” (2001, p.131).

Para Galbraith, a estrutura é um dos sete atributos da organização (empresa). Ele propõe o modelo de análise a partir dos *sete Ss*: *structure* (estrutura), *strategy* (estratégia), *systems* (sistemas), *skills* (habilidades), *style* (estilo), *staff* (pessoal) e *superordinate* (metas superordenadas). A eles se acrescenta, mais recentemente, a *cultura*. Portanto, a organização é mais do que a estrutura e a estratégia. Além disso, todos os atributos precisam se *encaixar* para estar em *harmonia* entre si (Galbraith, 2001, p.133).

Segundo Mintzberg, a estrutura da organização pode ser retratada num *design*, configurando-a de maneira lógica quanto à constituição, à composição e às relações verticais e horizontais das partes organizacionais. No passado, o retrato dessa configuração (mais ou menos descritivo) era o organograma. Assim, as partes básicas da organização (sua disposição vertical e horizontal mudam conforme a natureza da organização), ou seja, “o total de meios, nos quais seu trabalho é dividido em tarefas distintas e em seguida sua coordenação obtida entre essas tarefas”, são: a base operacional (produz os produtos ou a prestação de serviços); o ápice estratégico (define as diretrizes, as políticas. É o extremo vertical oposto da base operacional); a linha intermediária (é uma hierarquia de autoridade entre a base operacional e o ápice estratégico); o *staff* de suporte (são os serviços internos de apoio); a tecnoestrutura (são os analistas que desempenham tarefas administrativas de planejar e controlar o trabalho de outros segmentos); e, finalmente, a ideologia (é a cultura organizacional – tradições, crenças etc.), que envolve a organização, infundindo-lhe vida e distinguindo-a de outras entidades (Mintzberg, 2001, p.141).

Com esses elementos estruturais e os fatores contingenciais (idade, tamanho, sistema técnico, ambiente e poder) conjugados com os mecanismos de coordenação (supervisão direta; padronização dos processos de trabalho, de habilidades, de *outputs* e de normas; e ajuste mútuo), Mintzberg propõe sete configurações: a organização empreendedora, a maquinal, a profissional, a diversificada, a inovadora, a missionária e a política.

a) A *empreendedora* apresenta-se com uma estrutura simples, estando no ápice a cúpula diretivo-gerencial para liderar os operadores do trabalho básico. O comportamento organizacional é minimamente padronizado e o planejamento é reduzido. Essa é uma estrutura orgânica que dispensa analistas do *staff*. Mas ela é dinâmica e flexível para acompanhar o ambiente. Isso dispensa as estruturas burocráticas extensas. Em geral, são organizações jovens, mas que o tempo leva no caminho da burocratização. Caso contrário, a vulnerabilidade se eleva e conduz ao fracasso.

Muitas vezes, são pequenas empresas, com um controle rígido e pessoal de seu proprietário, que, com liderança forte, podem tornar-se grandes. Da mesma forma, o empreendedorismo pode emergir em grandes organizações para tirá-las da crise, e, sob forte liderança, salvá-las.

b) A *maquinal* configura todos os elementos da estrutura com um comportamento organizacional extremamente padronizado. Ela é a líder representante da revolução industrial: a racionalização e a padronização predominam. Ela requer uma ampla tecnoestrutura para a manutenção de seus sistemas padronizados, para planejar e analisar suas ações. Isso dá um significativo poder vertical e horizontal à tecnoestrutura. Concomitantemente, a hierarquia de gerentes intermediários é ampla, mas o poder principal reside no topo (*top-down*), o que confirma a centralização e a verticalidade do poder. As relações de trabalho são padronizadas e cada vez mais automatizadas. Sua origem remonta aos inícios da revolução industrial, e o modelo taylorista-fordista de produção e administração muito usufruiu dessa configuração estrutural.

c) A *profissional* configura uma burocracia que depende da padronização das habilidades, e a profissionalização domina. Ela difere da configuração maquinal, porque essa padroniza os processos de trabalho e todo o conjunto de *outputs*. A organização profissional (hospitais, universidades) depende de profissionais altamente especializados, por isso ela abre mão de parcela significativa de seu poder, delegando-o para seus profissionais e para instituições parceiras. Disso emerge uma estrutura horizontalizada verticalmente, quando muitas decisões operacionais e estratégicas fluem dessas hierarquias.

Acima da base operacional, a singularidade está na reduzida tecnoestrutura, porque a preparação dos profissionais ocorre fora da organização. Além disso, os profissionais têm relativa autonomia para planejar, avaliar e analisar suas ações. O *staff* de suporte é muito grande e diversificado para apoiar os profissionais em suas atividades (sobretudo pesquisas).

A organização profissional convive bem em ambientes estáveis, mas complexos. A complexibilidade requer descentralização, e a estabilidade permite aplicar habilidades padronizadas.

d) A *diversificada* configura um conjunto de unidades autônomas, unidas por uma estrutura administrativa frouxa. Essas unidades são chamadas de *divisões* e cada qual tem sua própria estrutura, não necessariamente completa. A corporativa está parcialmente sobreposta às unidades. A diversificação emerge do esgotamento das oportunidades do mercado tradicional, permitindo à organização substituir as unidades funcionais obsoletas. Disso resulta uma forma limitada de descentralização.

A matriz mantém o controle das divisões por meio de algumas diretrizes de supervisão, para não interferir na necessária autonomia. Para tanto, ela cria uma pequena tecnoestrutura para proporcionar serviços comuns às divisões. A tendência, por um lado, é a autonomização completa das divisões ou, por outro lado, a formação de uma organização maquinal, mediante a estabilização do mercado.

e) A *inovadora* ou *adhocracia* apresenta-se totalmente diferente da estrutura convencional. Ela emerge do contexto das mudanças tecnológicas e paradigmáticas. Sua inovação é com-

plexa e, por isso, sua estrutura é de projetos. Ela atrai especialistas de diferentes campos técnico-científicos. Seus projetos são multi ou inter ou transdisciplinares na linha da tecnociência. Disso decorre uma estrutura orgânica que depende da coordenação do ajuste mútuo entre os especialistas de alto nível, integrando gerentes, comissões permanentes, forças-tarefas e estruturas básicas. Os peritos podem agrupar-se em unidades funcionais para o desenvolvimento de projetos para mercados-nicho. Aos grupos, é delegado o poder sobre várias decisões. Assim, a estrutura se apresenta seletivamente descentralizada e os elementos da estrutura convencional desaparecem.

Na era informacional, os complexos sistemas de produção são automatizados, o que requer um *staff* de suporte altamente especializado. Em geral, a base operacional se separa da estrutura administrativa e, muitas vezes, é terceirizada. O projeto pode visar a novas facilidades de operação ou ao atendimento direto ao cliente.

f) A *missionária* é a configuração da organização guiada ou dominada por uma ideologia. Seus membros são impelidos a se unirem em torno dos ideais pregados. Disso flui a tendência da não-divisão formal do trabalho e dos cargos. Entre o ápice estratégico e a base operacional, as hierarquias são extremamente enxutas e horizontalizadas. A união organizacional é cimentada pelas normas, crenças e compartilhamento de valores. A chave é a socialização dos membros através da doutrinação. Assim, o membro doutrinado poderá receber considerável liberdade para tomar decisões. Dessa forma, a doutrinação eficaz e eficiente é a mais completa forma de socialização. Por isso, a organização missionária prescinde do planejamento, do sistema de controle e da tecnoestrutura. Ela pouco especializa seus cargos e pouco diferencia suas partes. Reveste-se estruturalmente com uma massa amorfa de membros.

g) A *política* apresenta-se sem um elemento dominante e seu comportamento é a desintegração das partes. Ela pode assumir várias formas. Algumas são temporárias e em transição no plano estratégico ou no estrutural, retratando seus conflitos. Outras são mais permanentes em função das forças competitivas, internas e externas, que precisa enfrentar.

Mintzberg alerta que a descrição das sete configurações é uma forma *idealizada* de vê-las, devendo-se cuidar para não transmitir caricaturas da realidade. Para ele, nenhuma organização real é igual a qualquer uma delas. É preciso trabalhar com aproximações (Mintzberg, 2001, p.151-6).

A organização, em sua trajetória vital, ao atingir um grau razoável de autoconsciência, pode identificar suas fortalezas e suas vulnerabilidades críticas. Na relação estrutura \times estratégia, isso é importante para a formulação e a implementação da estratégia corporativa. Segundo Andrews, a formulação da estratégia (decidindo o que fazer), como atividade lógica, inclui a identificação das oportunidades e das ameaças no ambiente da organização. A estratégia resulta da equivalência entre as capacidades organizacionais e as oportunidades em um nível aceitável de risco²⁴. Para o autor, nesse processo, a organização deve perguntar-se o que ela *poderia fazer* em

²⁴ Numa estratégia econômica, lucros elevados significam altos riscos e lucros baixos significam baixos riscos.

termos de oportunidades e decidir o que ela *pode fazer* em termos de habilidade e de poder, encontrando um equilíbrio ideal. Por outro lado, os executivos (ápice estratégico) devem expressar o que *querem fazer* para ser incorporado à formulação estratégica. Mas a escolha estratégica tem ainda um elemento ético. Assim, a formulação da estratégia ainda deve incluir o que a organização *deveria fazer* frente às exigências do bem comum e dos serviços à sociedade (Andrews, 2001, p.59-60). Para a implementação (alcançando resultados), a estrutura organizacional deve estar apropriada para o desempenho eficiente das tarefas exigidas e se tornar eficiente pelos sistemas de informação. Todos os processos organizacionais devem estar dirigidos para o propósito organizacional.

Embora saibamos que a estrutura organizacional e os processos de remuneração, incentivos, controles e desenvolvimento gerencial influenciam e restringem a formulação de estratégia, devemos, primeiramente, olhar para a proposição lógica de que a estrutura deve seguir-se à estratégia, a fim de lidar, posteriormente, com a realidade organizacional de que a estratégia também segue-se à estrutura. (Andrews, 2001, p.60)

Para a avaliação de uma estratégia, Rumelt sugere quatro critérios: consistência, consonância, vantagem e viabilidade.

A *consistência* exprime a compatibilidade entre as metas, os objetivos e as políticas estratégicas. Isso revela a coerência organizacional. Conflitos e disputas internas podem ser sintomas de desordem gerencial, mas também podem indicar problemas de inconsistência estratégica (a consistência refere-se ao ambiente interno da organização).

A *consonância* revela a maneira como a organização se relaciona com o seu ambiente externo (é exterior à organização). Ela precisa adaptar-se (não se confrontar) e, ao mesmo tempo, manter uma postura crítica em relação às mudanças que aí ocorrem. Além disso, a organização precisa competir com outras que querem ocupar o mesmo espaço. A adaptação deve ser na perspectiva da missão e do escopo do negócio. Por outro lado, isso sustenta a competitividade (estratégia competitiva).

A *vantagem* consiste na estratégia competitiva (é a arte de criar ou explorar essas vantagens), enfocando as diferenças entre as organizações (competidores). As vantagens competitivas manifestam-se em *habilidades superiores* (são organizacionais e não individuais), em *recursos superiores* (patentes, marcas, inteligência organizacional – capital intelectual) e *posição superior* (de produtos, do segmento de mercado) que podem ser de pioneiro e de reforçadores.

A *viabilidade* estratégica enquadra-se na disponibilidade de recursos: materiais, econômico-financeiros e capital intelectual. Sua conjugação permite a sustentabilidade organizacional (Rumelt, 2001, p.64-71).

4.3.2.3 As escolas da formulação estratégica

Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2000) apresentam dez escolas diferenciadas pela visão que têm do processo de estratégia. Elas surgem dos diferentes estágios da administração estratégica, desde os anos 60.

a) A escola do *design* tem por lema “estabelecer a adequação”. Ela surge com os livros de A.Chandler (*Strategy and Structure*, 1962) e Ph. Selznick (*Leadership in Administration*, 1957), consolidada e desenvolvida pela Escola de Administração de Harvard. Seu procedimento metodológico é SWOT: S (*strenghts* – fortalezas); W (*weaknesses* – fraquezas); O (*opportunities* – oportunidades); e, T (*threats* – ameaças). Um dos principais pensadores e defensores teóricos é K.Andrews.

O modelo básico da escola para a formulação e a implementação da estratégia é a adequação entre a avaliação interna e a avaliação externa (SWOT), com destaque para os fatores de competências distintivas e para os fatores-chave de sucesso. R.Rumelt, seguidor dessa escola, apresenta os critérios para a avaliação da estratégia (consistência, consonância, vantagem e viabilidade).

As premissas básicas da escola, para a formulação da estratégia são: deve ser um processo deliberado de pensamento consciente; a responsabilidade é do executivo principal (tido como o estrategista); a formulação deve ser simples e informal; as estratégias devem ser únicas; as estratégias devem ser formuladas como perspectivas; as estratégias devem ser explícitas. Assim formuladas, elas podem ser implementadas.

Com o apoio da Escola de Administração de Harvard, os *estudos de caso* passaram a ser os principais caminhos teórico-políticos dessa escola. Para Mintzberg, Ahlstrand e Lampel, a escola

desenvolveu um importante vocabulário para se discutir grandes estratégias e forneceu a noção central subjacente à grande parte da prescrição no campo da administração estratégica, isto é, que a estratégia representa uma adequação fundamental entre oportunidades externas e capacidades internas. Essas importantes contribuições irão permanecer, independente de quantas premissas específicas do modelo possam falhar. (2000, p.42)

b) A escola de *planejamento* exalta o planejamento estratégico formal como um processo organizacional. Ela surge como o livro de H.Igor Ansoff (*Corporate Strategy*, 1965), mas seu impacto na prática administrativa ocorre nos anos 70.

O modelo básico da escola apresenta três estágios: a formulação das premissas organizacionais (finalidade, valores e a aplicação do método SWOT da escola de *design*); o planejamento (plano estratégico – missão, objetivos e políticas; programação de curto e médio prazos – metas, procedimentos, planos táticos); a implementação e revisão (cronograma de implementação; revisão e avaliação do plano).

As premissas da escola de planejamento são quase as da escola de *design*, acrescidas de

uma visão mecanicista (“produza cada qual um dos componentes conforme o especificado, monte-os de acordo com os desenhos e o produto final (estratégia) estará pronto”). Assim, a escola insiste no *plano estratégico corporativo* e os *planos estratégicos setoriais*. Dessa forma, para o controle de desempenho e o planejamento de ações, o plano estratégico apresenta quatro níveis hierárquicos: administração corporativa; administração de negócios; administração funcional e administração operacional.

Em suma, a escola de planejamento propõe:

1. As estratégias devem resultar de um processo controlado e consciente de planejamento formal, decomposto em etapas distintas, cada uma delineada por *checklists* e apoiada por técnicos.
2. A responsabilidade por todo o processo está, em princípio, com o executivo principal; na prática, a responsabilidade pela execução está com os planejadores.
3. As estratégias surgem prontas deste processo, devendo ser explicitadas para que possam ser implementadas através da atenção detalhada a objetivos, orçamentos, programas e planos operacionais de vários tipos. (*idem*, 2000, p.51-2)

Essa escola não prospera nos anos de 1980 devido às suas falácias: a predeterminação (prever o curso do seu ambiente e controlá-lo ou assumir a estabilidade); a “institucionalização” da inovação; e a formalização (o fracasso do planejamento estratégico é o fracasso da formalização).

Chegamos, assim, à grande falácia do planejamento estratégico (...). Assim como análise não é síntese, o planejamento estratégico nunca foi geração de estratégias. A análise pode seguir e elaborar a síntese, decompondo e formalizando suas conseqüências. Mas a análise não pode substituir a síntese. Nenhuma elaboração jamais fará com que procedimentos formais possam prever descontinuidades, informar gerentes distanciados, criar novas estratégias. Assim o planejamento, ao contrário de prover novas estratégias, não pode prosseguir sem sua existência prévia. (*idem*, 2000, p.64)

c) A escola de *posicionamento* enfatiza a administração estratégica. Ela decola com o livro de M.Porter (*Competitive Strategy*, 1980). Sua inspiração são as máximas militares (primeira onda: Sun Tzu, von Clausewitz), apóia-se nos imperativos das consultorias (segunda onda), busca fundamentos empíricos de forma sistemática (terceira onda, após os anos de 1980). Suas premissas não se afastam da escola de *design* e de *planejamento*. Mantém uma postura prescritiva.

As premissas da escola de posicionamento são:

as estratégias são posições genéricas, comuns e identificáveis no mercado; o mercado (contexto) é econômico e competitivo; o processo de formação de estratégia é, portanto, de seleção dessas posições genéricas com base em cálculos analíticos; os analistas desempenham um papel importante neste processo, passando os resultados dos seus cálculos aos gerentes, que oficialmente controlam as ações. Assim, as estratégias saem deste processo totalmente desenvolvidas para serem articuladas e implementadas; de fato, a estrutura do mercado dirige as estratégias posicionais deliberadas, as quais dirigem a estrutura organizacional (*idem*, 2001, p.70)

O modelo de Porter identifica cinco forças no ambiente de uma organização, as quais influem na concorrência. São elas: a ameaça de novos entrantes; o poder de barganha dos fornecedores da empresa; o poder de barganha dos clientes da empresa; a ameaça de produtos substitutos; e a intensidade da rivalidade entre empresas concorrentes.

Para atingir a estratégia competitiva, é preciso liderança em custos; diferenciação e foco.

A escola de posicionamento contribui para a administração estratégica e abre possibilidades para a pesquisa, além de fornecer um poderoso conjunto de conceitos à prática.

d) A escola *empreendedora* focaliza o processo de formação de estratégia no líder e valoriza a intuição, o julgamento, a sabedoria e a experiência. Ela promove uma visão da estratégia como *perspectiva*, associada ao senso de direção, isto é, à *visão*.

A origem da escola inspira-se no pensamento econômico de Schumpeter, das novas combinações e do empreendedor. As premissas da escola podem ser reduzidas às seguintes: a estratégia existe na mente do líder como perspectiva, com senso de direção a longo prazo e com uma visão do futuro da organização. O processo de formação da estratégia está radicado na experiência e na intuição do líder. A visão estratégica é maleável, o que impele a organização a ser também maleável. A estratégia empreendedora tende a assumir a forma de nicho no mercado, protegido contra as forças de concorrência direta.

e) A escola *cognitiva* focaliza a formação da estratégia como processo mental (de cognição). Ela ainda está em processo de consolidação, mas duas correntes estão bem presentes. Os positivistas – tratam o processo e a estruturação do conhecimento como um esforço para produzir algo objetivo do mundo; e os subjetivistas abordam a estratégia como uma interpretação do mundo.

As premissas da escola cognitiva são as seguintes:

1. A formação de estratégia é um processo cognitivo que tem lugar na mente do estrategista.
2. Assim sendo, as estratégias emergem como perspectivas – na forma de conceitos, mapas, esquemas e molduras – que dão forma à maneira pela qual as pessoas lidam com informações vindas do ambiente.
3. Essas informações (de acordo com a ala objetiva desta escola) fluem através de todos os tipos de filtros deturpadores, antes de serem decodificados pelos mapas cognitivos, ou (de acordo com a ala subjetiva) são meramente interpretações de um mundo que existe somente em termos de como é percebido. Em outras palavras, o mundo visto pode ser moldado, pode ser emoldurado e pode ser construído.
4. Como conceito, as estratégias são difíceis de realizar em primeiro lugar. Quando são realizadas, ficam consideravelmente abaixo do ponto ótimo e, subseqüentemente, são difíceis de mudar quando não mais são viáveis. (*idem*, 2000, p.131)

f) A escola de *aprendizado* focaliza a formação de estratégia como um processo emergente. Ela tem sua origem na tese de Brian Quinn (*Strategies of Change: Logical Incrementalism*, 1980) de que os estrategistas *aprendem* ao longo do tempo. Ela é uma escola descritiva e procura responder à pergunta: como as estratégias *de fato* se formam nas organizações (não como elas são formuladas)?

As premissas da escola de aprendizado são:

1. A natureza complexa e imprevisível do ambiente da organização, muitas vezes associada à difusão de bases do conhecimento necessárias à estratégia, impede o controle deliberado; a formação de estratégias precisa, acima de tudo, assumir a forma de um processo de aprendizado ao longo do tempo, no qual, no limite, formulação e implementação tornam-se indistinguíveis.

2. Embora o líder também deva aprender e, às vezes, poder ser o principal aprendiz, em geral é o sistema coletivo que aprende: na maior parte das organizações há muitos estrategistas em potencial.

3. Este aprendizado procede de forma emergente, através do comportamento que estimula o pensamento retrospectivo, para que se possa compreender a ação. As iniciativas estratégicas são tomadas por quem quer que tenha capacidade e recursos para poder aprender. Isto significa que as estratégias podem surgir em todos os tipos de lugares estranhos e de maneira incomum. Algumas iniciativas são deixadas para que se desenvolvam ou não por si mesmas, ao passo que outras são escolhidas pelos defensores gerenciais, que as promovem pela organização, e/ou para a alta administração, dando-lhes ímpeto. De qualquer maneira, as iniciativas bem-sucedidas criam correntes de experiências que podem convergir para padrões que se tornam estratégias emergentes. Uma vez reconhecidas, estas podem ser tornadas formalmente deliberadas.

4. Assim, o papel da liderança passa a ser de não preconceber estratégias deliberadas, mas de gerenciar o processo de aprendizado estratégico, pelo qual novas estratégias podem emergir. Portanto, a administração estratégica envolve a elaboração das relações sutis entre pensamento e ação, controle e aprendizado, estabilidade e mudança.

5. Dessa forma, as estratégias aparecem primeiro como padrões do passado; mais tarde, talvez, como planos para o futuro e, finalmente, como perspectivas para guiar o comportamento geral. (*idem*, 2000, p.156)

Essa escola recebe um excelente reforço com a tese da *organização que aprende*, a partir do livro de Peter Senge (*The Fifth Discipline*, 1990), apesar de o foco ser do ponto de vista do processo e do gerenciamento de mudanças.

g) A escola de *poder* enfatiza a formação de estratégia como um processo de negociação. A palavra *poder* descreve o exercício de influência e a concorrência econômica. As relações de poder cercam as organizações e elas podem influenciá-las e inspirá-las. Elas ocorrem no plano *micro* (é o jogo de poder dentro da organização, especificamente com os processos administrativos) e no plano *macro* (é o jogo de poder no ambiente e diz respeito ao uso do poder pela organização). O poder sempre está na organização e fora dela. Mas trazê-lo para a formação da estratégia configura mais um jogo político.

No plano micro, a escola entende que a formulação de estratégia é um processo de negociação e concessões entre indivíduos, grupos e coalizões. Perante uma nova variável (interna ou externa), as diferentes posições aparecem e desequilibram a negociação anterior, porque ela vê a organização como uma *coalizão* de indivíduos e grupos movidos por interesses. Esses são diferentes, porque seus valores, suas crenças, suas informações e suas percepções variam. Como as decisões envolvem alocação de recursos escassos, as diferenças aparecem. Assim, recursos escassos e diferenças duradouras geram conflitos. Esses assumem papel relevante na dinâmica organizacional e tornam o poder o recurso mais importante. Desta forma, metas e decisões emergem de barganhas, negociações e manobras em busca de posições entre os diferentes interessados. Nessa perspectiva, a organização elimina o estrategista e a escola sugere que as estratégias daí oriundas refletem os interesses dos grupos mais poderosos (não significa que as estratégias são ótimas ou as melhores; são as negociadas).

Dessa forma, novas estratégias organizacionais não são apenas guia para a ação, mas significam mudanças nas relações de poder. Nesse contexto, estratégia deliberada significa a

realização coletiva de intenções, resultante de decisões (negociadas). Da discussão podem emergir novas estratégias.

O plano macro reflete a interdependência da organização com o seu ambiente (fornecedores, compradores, sindicatos, concorrentes, bancos, regulações governamentais), onde ocorre o gerenciamento das demandas desses agentes e o uso seletivo que a organização faz em seu benefício. Assim, a organização, estrategicamente, pode lidar com cada demanda que surge, ou pode ocultar e revelar estrategicamente as informações que possui, ou pode jogar um grupo contra o outro no ambiente. Dessa forma, a organização pode tentar reduzir os relacionamentos externos de dependência, ou torná-los seletivos através de acordos e parcerias. Essa estratégia inclui adaptações de estruturas ou até fusões.

As premissas da escola de poder são:

1. A formação de estratégia é moldada por poder e política, seja como um processo dentro da organização ou como o comportamento da própria organização em seu ambiente externo.
2. As estratégias que podem resultar desse processo tendem a ser emergentes e assumem mais a forma de posições e meios de iludir do que de perspectivas.
3. O poder micro vê a formação de estratégia como a interação, através de persuasão, barganha e, às vezes, confronto direto, na forma de jogos políticos, entre interesses estreitos e coalizões inconstantes, em que nenhum predomina por um período significativo.
4. O poder macro vê a organização como promovendo seu próprio bem-estar por controle ou cooperação com outras organizações, através do uso de manobras estratégicas bem como de estratégias coletivas em várias espécies de redes e alianças. (*idem*, 2000, p.191)

h) A escola *cultural* enaltece a formação de estratégia como um processo coletivo. Ela se preocupa com a integração do grupo e a manutenção da estabilidade. A cultura organizacional passa a ter sucesso administrativo, a partir dos anos de 1980, com a influência japonesa (é o inverso do processo de ocidentalização, dirigido pelos norte-americanos sobre o Oriente).

Assim, as premissas da escola cultural são:

1. A formação de estratégia é um processo de interação social, baseado nas crenças e nas interpretações comuns aos membros de uma organização.
2. Um indivíduo adquire essas crenças através de um processo de aculturação ou socialização, o qual é, em grande parte, tácito e não verbal, embora seja, às vezes, reforçado por uma doutrinação mais formal.
3. Portanto, os membros de uma organização podem descrever apenas parcialmente as crenças que sustentam sua cultura, ao passo que as origens e explicações podem permanecer obscuras.
4. Em conseqüência disso, a estratégia assume a forma de uma perspectiva, acima de tudo, enraizada em intenções coletivas (não necessariamente explicadas) e refletida nos padrões, pelos quais os recursos ou capacidades da organização são protegidos e usados para sua vantagem competitiva. Portanto, a estratégia é melhor descrita como deliberada (mesmo que não seja plenamente consciente).
5. A cultura e, em especial, a ideologia não encorajam tanto as mudanças estratégicas quanto a perpetuação da estratégia existente; na melhor das hipóteses, elas tendem a promover mudanças de posição dentro da perspectiva estratégica global da organização. (*idem*, 2000, p.196-7)

i) A escola *ambiental* define a formação de estratégia como um processo reativo. Ela vê o *ambiente* como um *ator*, na verdade *o ator*, e não como um fator, a exemplo das demais escolas. Nessa perspectiva, por um lado, a organização é passiva e passa reagindo a um ambiente que estabelece a pauta. Por outro lado, esta escola ajuda a equilibrar a visão global da formação de estratégia, incluindo o ambiente como uma das três forças centrais do processo, ao lado da liderança e da organização.

Assim, as premissas da escola ambiental são:

1. O ambiente, apresentando-se à organização como um conjunto de forças gerais, é o agente central no processo de geração de estratégia.
2. A organização deve responder a essas forças, ou será “eliminada”.
3. Assim, a liderança torna-se um elemento passivo para fins de ler o ambiente e garantir uma adaptação adequada pela organização.
4. As organizações acabam se agrupando em nichos distintos do tipo ecológico, posições nas quais permanecem até que os recursos se tornem escassos, ou as condições demasiado hostis. Então elas morrem. (*idem*, 2000, p.211)

A escola ambiental tem sua origem na *teoria de contingência* (surge em oposição à visão clássica da administração). Para esses teóricos, *tudo depende* do porte da organização, da sua tecnologia, da estabilidade do seu contexto, da hostilidade externa etc.

É, contudo, na abordagem da *ecologia da população* que a escola ambiental encontra sua mais forte expressão. Os pensadores dessa abordagem duvidam que “as principais características do mundo das organizações surjam através de aprendizado ou adaptações”. Para eles, as mudanças organizacionais são superficiais, porque a estrutura básica e o caráter de uma organização são fixados pouco depois do nascimento. Em decorrência do modelo: variação – seleção – retenção, por eles defendido, vêm as organizações como o biólogo enxerga o mundo animal. Em virtude da *capacidade fixa de carga* do ambiente, a luta por recursos expulsa (elimina) as organizações menos preparadas. Essa *concorrência* difere da visão da escola do posicionamento, porque aqui o ambiente estabelece os critérios de adequação. Assim, somente as organizações que satisfazem os critérios do ambiente sobrevivem; as demais morrem. Nessa ótica, a organização pertence à ordem biológica e, assim, ela desenvolve a flexibilidade do comportamento adaptativo. Por isso, “a permanência de uma organização depende muito pouco de sua estrutura interna e muito mais de sua capacidade de adaptar-se às rápidas mudanças da superfície do meio ambiente” (Chauí, 2000, p.219).

j) A escola de *configuração* entende a formação da estratégia como um processo de transformação. Pela *configuração*, a escola descreve os estados da organização e do contexto que a cerca; pela *transformação*, a escola descreve o processo de geração da estratégia.

A escola de configuração focaliza a organização sob dois aspectos. O primeiro, refere-se ao modo como as diferentes dimensões organizacionais se agrupam sob determinadas condições, o que permite definir *estados*, *modelos* ou *tipos ideais*. O segundo, ao modo como esses diferentes estados (modelos ou tipos ideais) são seqüenciados ao longo do tempo para definir *estágios*, *períodos* ou *ciclos* vitais organizacionais.

As premissas da escola de configuração são:

1. Na maior parte das vezes, uma organização pode ser descrita em termos de algum tipo de configuração estável de suas características: para um período distinguível de tempo, ela adota uma determinada forma de estrutura adequada a um determinado tipo de contexto, o que faz com que ela se engaje em determinados comportamentos que dão origem a um determinado conjunto de estratégias.
2. Esses períodos de estabilidade são ocasionalmente interrompidos por algum processo de transformação – um salto quântico para outra configuração.
3. Esses estados sucessivos de configuração e períodos de transformação podem ordenar-se ao longo do tempo em seqüências padronizadas, por exemplo descrevendo ciclos de vida de organizações.
4. Portanto, a chave para a administração estratégica é sustentar a estabilidade ou, no mínimo, sustentar mudanças estratégicas adaptáveis a maior parte do tempo, mas reconhecer periodicamente a necessidade de transformação e ser capaz de gerenciar esse processo de ruptura sem destruir a organização.
5. Assim sendo, o processo de geração de estratégia pode ser de concepção conceitual ou planejamento formal, análise sistemática ou visão estratégica, aprendizado cooperativo ou politicagem competitiva, focalizando cognição individual, socialização coletiva ou a simples resposta às forças do ambiente; mas cada um deve ser encontrado em seu próprio tempo e contexto. Em outras palavras, as próprias escolas de pensamento sobre formação de estratégia representam configurações particulares.
6. As estratégias resultantes assumem a forma de planos ou padrões, posições ou perspectivas, ou meios de iludir; porém, mais uma vez, cada um a seu tempo e adequado à sua situação. (*idem*, 2000, p.224)

Os autores procuram atribuir, metaforicamente, a cada escola um animal para, por analogia, facilitar a compreensão. Assim, a *aranha* (figura solitária, elabora cuidadosamente sua rede, forte suficiente para explorar suas competências distintas. É a escola do *design*); o *esquilo* (reunindo e organizando seus recursos – nozes – em preparação para os meses seguintes. É a escola de *planejamento*); o *búfalo* (ignora a aranha e o esquilo e está sentado numa posição cuidadosamente selecionada. O que poderia perturbá-lo? É a escola de *posicionamento*); o *lobo solitário* (pensa que poderia perturbar o búfalo. Por que competir com os leões pelas gazelas, quando ele poderia ter aquele búfalo só para ele? Arriscado? É a escola *empreendedora*); a *coruja* (pensa que a ação do lobo é arriscada. Ela leva tudo em consideração. Será que enxerga corretamente? Talvez cria um mundo de fantasia só para ela. É a escola *cognitiva*); o *bando de macacos* (saltam nas árvores e fora delas, brincalhões e adaptáveis, interagindo uns com os outros. É a escola de *aprendizado*); os *leões* (estão de olho nas gazelas, escolhendo uma para abater. Os jovens parecem estar trocando olhares entre si, perguntando quem iria comer primeiro. É a escola de *poder*); o *pavão* (está cego a tudo isso. O importante para ele é parecer belo. Ele nunca muda. É a escola *cultural*); o *avestruz* (com postura semelhante ao pavão, só que ele não quer olhar para ninguém e muito menos para si mesmo. É a escola *ambiental*); e, por fim, os *camaleões* (correndo de um lado para o outro parecem mudar muito, mas é preciso perguntar se realmente acabam sendo tão diferentes. É a escola da *configuração*). Esse é o *safári de estratégia* que os autores iniciam com o elefante, “somos os cegos e a formulação de estratégia é nosso elefante” (*idem*, 2000, p.256-7).

5 UNIVERSIDADE: DAS ORIGENS À CONTEMPORANEIDADE

Este capítulo aborda breves aspectos históricos desta instituição social; sua inserção na sociedade brasileira; alguns aspectos organizativos e sua missão.

5.1 Aspectos históricos

Na tentativa de definir a universidade, é possível, de modo aproximado, conceituá-la, descritivamente, como uma instituição social que gera (constrói), acumula, guarda e reconstrói conhecimentos; oportuniza a circulação dos resultados de suas pesquisas (geração de conhecimentos); forma homens e mulheres capazes de criar e inovar, como profissionais, no seu exercício profissional e enquanto cidadãos comprometidos com a mudança; projeta e prospecta, em atitude pró-ativa, o futuro em compromisso interdisciplinar (em contraste com a segmentação e com a especialização de conhecimentos) com procedimentos de “fertilização cruzada” (Leite, 1978, p.21) entre campos de saber, universidades nacionais e estrangeiras; defende e promove o bem social. Assim, a universidade é tida (na legislação) como uma instituição social de ensino, pesquisa e extensão, com as funções e a missão da formação, da reflexão, da criação e da crítica.

Buscando as origens dessa instituição na condição de uma “comunidade (mais ou menos) autônoma de mestres e alunos reunidos para assegurar o ensino em determinado número de disciplinas em nível superior” (Charle e Verger, 1996, p.7), como parte integrante do ensino superior, ela é uma criação das culturas ocidentais e remonta aos primórdios do século XIII. Nesses quase nove séculos, seu conceito, face aos diferentes contextos sociais, políticos, econômicos e históricos das sociedades, nos quais ela esteve imersa, mudou significativamente.

Os estudos historiográficos (Charle e Verger, 1996; Lampert, 1999; Ullmann e Bohnen, 1994, entre outros) apontam a universidade de Bolonha como a primeira e que, por volta de 1230, “estava solidamente constituída. Seus mais antigos estatutos conhecidos datam de 1252” (Charle e Verger, 1996, p.17). Ela não surgiu *ex nihilo*, mas foi precedida por *escolas* que formavam os *magistri* em Gramática, em Retórica, em Lógica, em Aritmética, em Música e em Astrologia (chamadas de *Artes Liberais*). Era um ideal de erudição e de saber intelectual da Idade Média, juntamente com o conhecimento da ciência sagrada, a Teologia. O ensino da Sagrada Escritura dependia da concessão da *licentia docendi* (dada pelo bispo ou delegado papal), rigidamente controlada pela Igreja, que mantinha esse monopólio. Outras escolas como a de Direito e a de Medicina também tinham seus espaços de atuação. Assim, no século XII, havia uma rede escolar de Artes Liberais (Paris, com as Artes Liberais; Sena, com a Gramática e a Lógica; Orléans, com a Retórica; Bolonha, com o Direito e a Medicina; Salerno, com a Medicina) e Ciência Sacra (junto aos bispados), formando *mestres* que se espalhavam pela Europa. Os *saberes* ensinados, transmitidos e praticados eram os herdados da Antigüidade e, por isso, remetidos às *autoridades* (a expressão *magister dixit* é a chave de leitura dessa época) como sustentação desse conhecimento.

A universidade surge, porém, quando os estudantes, afastando-se da autoridade dos doutores, se agrupam “de acordo com sua origem geográfica, por *nações* (ingleses, alemães, provençais, lombardos, toscanos etc.)” (Charle e Verger, 1996, p.17). Esse segmento, assim organizado, participa da eleição anual do reitor e se integra na comunidade. Dessa forma, a universidade se constitui com os seus estatutos, a sua organização jurídica e os graus acadêmicos que outorga, como “o ideal de uma comunidade humanística dedicada à reflexão filosófica” (Leite, 1978, p.36). Congregava um número pequeno de sábios e de letrados, formando uma comunidade de iguais, em torno dos estudos do mundo clássico da Filosofia, da Literatura, das Artes e da Teologia. A filosofia escolástica predominava e “tinha como imperativo demonstrar a íntima união entre a fé e a razão, entre a teologia e a filosofia” (Lampert, 1999, p.19).

O termo latino *Universitas*, a partir dessa época, passa a ser de aplicação exclusiva aos *Studia Generalia*, que eram o conjunto das ciências, representando a aspiração ao universalismo do saber. A universidade avançava nas áreas do conhecimento humano, através da exegese dos textos clássicos e dos comentários que os sábios e doutores lhes apunham.

No final do século XIII, não havia mais do que 12 ou 13 universidades ativas na Europa e que foram, segundo Charle e Verger (1996, p.13-22): Bolonha (1190), Paris (1217), Oxford (1214), Cambridge (1209), Pádua (1222), Nápoles (1224), Salamanca (1218), Valladolid (final do século XIII), Lisboa (1290), Lérida (1300), Montpellier (1220), Sorbonne (1257).

As primeiras universidades não obedeceram a um único modelo institucional e pedagógico. Havia grande diversidade e cada uma se destacava pelas suas particularidades, impressas por seus mestres e doutores. Todavia, alguns traços eram comuns (Charle e Verger, 1996, p. 19-20): (a) A *comunidade universitária* era de caráter associativo (entre mestres e estudantes, para estabelecer seus estatutos, eleger seus representantes etc.) e saía, deliberadamente, do estreito quadro diocesano para recrutar estudantes de toda a cristandade, garantia obtida do papado; (b) A *Universidade* nasceu para a autonomia, o que repercutiu nos *poderes* das autoridades externas a ela. O papado assegurou a autonomia universitária, o que gerou hostilidade dos soberanos locais; (c) Os *primeiros conflitos* decorrentes da autonomia aconteceram com as populações urbanas, os soberanos e as imposições feitas pela Igreja (para dar guarida às ordens mendicantes). Nesse amálgama – autonomia, conflitos, imunidades, isenção de impostos, direito à greve, jurisdição interna, concessão de graus e tantas outras vantagens – a universidade consolidou-se como instituição e agência de progresso, lançando os fundamentos do pensamento moderno, e “as escolas e as universidades propiciaram o aparecimento, no Ocidente, da figura social do *intelectual*” (Charle e Verger, 1996, p.31).

A *Universitas* nasceu, constituiu-se e consolidou-se no mundo ocidental, de modo relativamente estável nos campos da cultura, das idéias e do conhecimento, perdurando essa situação nos séculos XIV e XV. Isso também se refletia na expansão dessa instituição como integrante e, aos poucos, exclusiva, do sistema de ensino superior. Os mestres e doutores atraíam discípulos com as teorias e doutrinas que ensinavam. Os estudantes pagavam suas aulas. Não havia bibliotecas, ou eram raras, exceção feita aos mosteiros e escolas diocesanas. O método de ensino se

resumia na *lectio* e na *disputatio*. O mestre fazia a *preleção* a fim de os estudantes conhecerem as autoridades do tema, tecia seus comentários e, posteriormente, admitia a discussão do assunto, quando se punham em prática os princípios da dialética para o avivamento do espírito e a precisão de raciocínio. Conhecido como o *modo parisiense de ensinar* era, contudo, universal na *Universitas*. O latim era a sua língua oficial (quase sempre única, ou seja, a língua *global* da época), dando essa herança às novas ciências da era moderna. Assim, em 1500, havia 60 universidades ativas (em 1378, eram menos de 30; em 1572, eram 62). Profundas mudanças já ocorridas, como o grande cisma (1378 – 1417), que dividiu a Europa em duas dominações rivais; como o invento de Gutenberg, que revolucionou a comunicação através da escrita; como as grandes navegações mercantis e expansionistas; como as grandes conquistas etc., não influenciaram a expansão da universidade.

Nesses dois séculos, surgiu e se consolidou a universidade *fundada* (em oposição às *surgidas*). Resultou da decisão de criar uma universidade pela *autoridade política*, de um príncipe ou do papado, de modo especial naqueles territórios onde não havia a tradição das *escolas*, dando-se destaque ao mundo germânico e à Europa central. Algumas universidades *fundadas* (conforme Charle e Verger, 1996) são: Avignon (1303), Pávia (1361), Praga (1347), Cracóvia (1364), Viena (1365); na Alemanha: Erfurt (1389), Colônia (1388), Heidelberg (1386), Leipzig (1409), Tübingen (1476) etc.; na Escócia: Saint-Andrews (1411), Glasgow (1451); na Escandinávia: Copenhague (1475), Upsala (1477), entre outras.

Havia algumas diferenças fundamentais entre as *surgidas* e as *fundadas*: quanto às *disciplinas*, por exemplo, nas *fundadas* não havia o ensino da Teologia ou não se lhe dava tanta ênfase; as *fundadas* passaram cada vez mais para o controle das cidades e dos Estados. Esperava-se, assim, da universidade a formação de juristas e letrados para as administrações públicas como também “sua contribuição para a elaboração da ideologia nacional e monárquica, que acompanhava o nascimento do Estado moderno” (Charle e Verger, 1996, p.25).

Com o advento da imprensa, a universidade passou a ser vista “como receptáculo da cultura e guardião das tradições” (Leite, 1978, p.37). O acúmulo de sabedoria, da introspecção, do enaltecimento da razão e o culto ao beletismo tornaram-se o ideal da época, sustentado pela universidade. Foi o período dos grandes mestres humanistas e se acentuou a separação entre o professor e o aluno. Surgiu a defesa do estudo de outras línguas antigas, grego e hebraico, e a promoção do vernáculo como língua erudita. Assim, a universidade assumiu as preocupações da *devotio moderna*¹ (Charle e Verger, 1996, p.40) e definiu o lema *Universitas semper reformanda* (Charle e Verger, 1996, p.57).

Nos séculos XVI, XVII e XVIII, as universidades se multiplicaram pelo território europeu e fora dele (de sessenta universidades ativas em 1500, passou-se para 143 em 1790). Essa expansão

¹ Ver nota 3, item 8.1.

não impediu que muitas grandes cidades, capitais políticas e econômicas como Londres, Amsterdã, Anvers, Bruxelas, Ruão, Lyon, Madri, Milão, Berlim, São Petersburgo tenham ficado desprovidas delas, devido, certamente, à desconfiança conjunta dos governos e das elites burguesas. (Charle e Verger, 1996, p.42)

As novas universidades foram numerosas na Espanha, na Itália, na França e nas Américas. Assim, a universidade de São Petersburgo data de 1789 e a de Londres, de 1836. A América Latina entrou no cenário com a de São Domingos (1538), a de Lima (1551) e a do México (1551); os Estados Unidos, com a de Harvard (1636), a de Williamsburg (1693), a de Yale (1701) e a de Princeton (1746). No Brasil, não houve nenhuma (Charle e Verger, 1996, p.41-2).

As universidades de origem medieval serviam de modelo para as novas fundações (como as européias serviram de modelo para o *novo mundo*). Mas, como resultado das profundas transformações anteriores (cisma, reforma protestante, defesa do vernáculo), a uniformidade medieval da *universitas* foi substituída pela diversidade das concepções educativas e pelas características das culturas nacionais a partir da pressão dos emergentes Estados Nacionais ou dos principais territoriais. Em decorrência, a universidade perde cada vez mais sua autonomia pela interferência dos Estados no processo decisório interno, nas disciplinas ministradas e na crescente assunção do pagamento dos salários dos docentes e funcionários.

Nesse período, muda o perfil do estudantado, e o seu recrutamento “evoluiu, no sentido de um encolhimento do leque social” (Charle e Verger, 1996, p.52). De um leque amplo e aberto – filhos de camponeses ricos, de plebeus dos burgos e das cidades, de comerciantes etc. – estanca-se o recrutamento popular e “o grosso dos contingentes é, doravante, constituído por filhos de oficiais, de juristas, de advogados, de médicos, de pastores (em país protestante)” (Charle e Verger, 1996, p.53). Muda o perfil da universidade em função do recuo da possível mobilidade social num mundo estabelecido pela nobreza e aristocracia. Havia limitações no *mercado do trabalho intelectual*, e os postos de trabalho junto à Igreja e aos príncipes eram restritos. E a universidade entra em crise. “A chamada *crise da universidade*, situada no fim do Antigo Regime, deve-se muito mais à imagem que dela se fazia e às funções que lhe atribuía a sociedade da época, que ao esclerosamento do seu ensino e à queda de sua clientela” (Charle e Verger, 1996, p.56). A crise leva a questionar a definição da vocação da universidade.

Os movimentos da Renascença², da Reforma³ e do Iluminismo⁴ romperam a unidade (cultural, religiosa, filosófica, educacional e política) até então obtida, e a sociedade ocidental entrou em uma série de mudanças (mas a universidade, no mundo católico, não participou substancialmente e, no final do século XVIII, encontrou-se decadente). Assim, por exemplo, no nível das grandes transformações econômicas, políticas e sociais, instalou-se a Revolução Industrial,

² A *Renascença* – movimento a partir do qual se divide a História ocidental em *Antiga*, *Medieval* e *Moderna* – recupera o pensamento e os costumes do mundo clássico. Desperta o interesse pela *história secular*, em contraste com a *história sagrada*, que dominava o pensamento medieval.

³ A *Reforma* – movimento religioso e político dos princípios do século XVI – levou ao cisma religioso, do qual surgiram as Igrejas protestantes. O movimento da Contra-reforma, liderado pela Igreja Católica, foi seu antagonista.

⁴ O Iluminismo – movimento filosófico em oposição ao obscurantismo da Idade Média (vista como a *idade das trevas*, era de barbárie, de obscuridade e atraso, de ignorância e superstição), baseado na concepção mecanicista da vida natural e humana, impregnou um novo modo de pensar no mundo das idéias.

que forneceu a substância material à razão. A modernidade associa o capitalismo ao industrialismo. Cria-se a crença de que a sobrevivência da sociedade está na industrialização, ou seja, em aplicar os princípios da padronização, da especialização, da sincronização, da concentração, da maximização e da centralização. A Revolução Francesa e o industrialismo desencadeiam um movimento de crença de que tudo está em constante formação e reformação, ou seja, uma constante mudança de idéias e instituições sob a orientação da razão. Esses são os prolegômenos da modernidade, que significa, em alguns casos, um completo rompimento com o passado, e o conhecimento passa a ter como base exclusiva a razão humana. O progresso e a ciência deviam ser racionais.

O Liberalismo, associado à industrialização, preconiza a liberdade do trabalho e das trocas e a não-intervenção do Estado em matéria econômica o que, segundo seus defensores, é a melhor forma de salvaguardar a liberdade e os direitos à iniciativa particular. Ou seja, restringir o mais possível as atribuições do Estado. A Revolução Francesa, fiel a seus princípios de liberdade, igualdade e fraternidade, extinguiu o Estado monárquico e criou o Estado burguês. Essa é a matriz do Estado moderno (um sistema político unificado e uma economia unificada, sob o imperativo do industrialismo). É a modernidade que aplica o que Bacon, por volta de 1600, afirmou: “*scientia est potentia*”, ou seja, conhecimento é poder (Peursen, 1969, p.7).

É a época do surgimento do Positivismo que, como doutrina e filosofia, se baseia nos fatos e na experiência, repelindo a metafísica e o sobrenatural. Essa corrente de pensamento influenciou fortemente a formulação das ciências naturais e sociais modernas. Se a universidade pouco participou desses acontecimentos e movimentos históricos, muito ela usufruiu dos mesmos.

O século XIX foi marcado por profundas transformações e mudanças, de modo geral nas sociedades e, de modo particular, nas universidades. Das diversas reformas das universidades resultaram *três modelos*, que passaram a ser paradigmas, ou seja, o *modelo francês* (sistema napoleônico), o *modelo alemão* (a reforma de Humboldt) e o *modelo americano* (ensino superior de massa).

O *modelo francês* foi construído após a abolição do sistema anterior (do Antigo Regime), com três preocupações:

oferecer ao Estado e à sociedade pós-revolucionária os quadros necessários para a estabilização de um país conturbado; controlar estritamente sua formação em conformidade com a nova ordem social; e impedir o renascimento de novas corporações profissionais. (Charle e Verger, 1996, p.76)

Criou-se, assim, o controle pelo Estado dos diplomas e do exercício profissional. Na *universidade napoleônica* (criticada no regime gaulista como esclerosada), as decisões eram centralizadas, sem participação do corpo docente e discente. O corpo docente constituía uma oligarquia soberana. A hierarquização predominava nos estatutos e no ensino (Ricouer, 1969, p.53). Paris hiperconcentrou as funções de pesquisa e das inovações. “*Paris e o deserto francês*, essa expressão célebre do século XX resumiria com bastante justiça o estado do ensino superior

até por volta de 1860” (Charle e Verger, 1996, p.77). Esse modelo gerou um progressivo atraso científico francês em relação às universidades alemãs.

O *modelo alemão* caracterizou-se pelo ensino mais especializado (em substituição aos cursos de cultura geral e aspiração à unidade nacional), o que deu grande reputação às universidades. Essa transformação resultou da aplicação das idéias neo-humanistas – liberdade de aprender, liberdade de ensinar, recolhimento e liberdade do pesquisador e do estudante, enciclopedismo – experimentadas e aplicadas por Humboldt na universidade de Berlim (Charle e Verger, 1996, p.70-1). A inovação consistiu em unir ensino e pesquisa sem tutela, para gerar novos conhecimentos.

O *modelo americano* teve por fundamento o ideal democrático, a crença na educação como valor central da sociedade, a formação das novas elites necessárias a uma sociedade urbana e industrial, e a afirmação da nação como potência internacional. A nação norte-americana queria ter universidades iguais ou superiores às européias, por isso aliou ensino e pesquisa (várias delas sustentadas por famílias ricas ou fundações). A crença no progresso econômico conduziu à criação de cursos nas áreas de finanças e comércio (antes que as universidades européias os criassem). As disciplinas foram organizadas em departamentos e os equipamentos laboratoriais, as bibliotecas e as acomodações profissionais representaram o grande diferencial em relação às européias. Novos prédios foram construídos fora das áreas urbanas, constituindo verdadeiros *campi* universitários de vida autônoma. A crença nos valores da sociedade americana impulsionou as classes médias e populares a buscarem a escolarização em nível superior. Os princípios de liberdade, do *Self made Man* e do *American Way of Life* ensejaram a heterogeneidade de classes (superiores, médias e populares) nas universidades. Mas “a heterogeneidade social crescente é mascarada pela hierarquização dos estabelecimentos. Os mais prestigiados editam normas específicas para afastar as minorias consideradas indesejáveis” (Charle e Verger, 1996, p.96). Assim, a sociedade norte-americana continuou reproduzindo – apesar do ideal democrático – sua estrutura social de desigualdades através do sistema de ensino.

O *modelo francês*, no final do século XIX e no começo do século XX, abandonou sua hipercentralização (tanto a decisória quanto a geográfica), e as universidades adotam o modelo alemão quanto à aliança entre pesquisa e ensino. Rompeu-se o modelo da metodologia de ensino *top-down* e criaram-se laboratórios ligados ao ensino, onde se transmitiam as ciências a partir dos experimentos. Ocorreu a reconstrução das universidades fora do país.

As diferentes ciências foram introduzidas no ensino superior (do amplo leque das Humanas, passando pelas Exatas até as Aplicadas) e o corpo docente foi rejuvenescido, graças às diversas categorias adotadas das universidades alemãs. Conforme Charle e Verger (1996), essa reforma manifestou as seguintes preocupações: abordar a questão democrática de renovação das elites francesas, através da ampliação das bases sociais de ensino superior; sair do atraso relativo do ensino superior e das ciências, de modo especial, em relação à Alemanha; e encontrar sua vocação entre ser o foco de *uma vanguarda de intelectuais* (esclarecer o povo e a opinião pública e participar dos movimentos populares etc.) ou ser os pilares da tradição nacional, defendendo

a cultura da elite (conservadorismo). A última preocupação permaneceu insolúvel e passou a ser a marca do século XX (protestos e movimentos contra o colonialismo francês, a revolta em maio de 1968, os diversos movimentos contra o imperialismo etc.).

Por outro lado, o *modelo alemão* (inspirador da reforma francesa, do modelo americano e de outros sistemas europeus) sofreu, paradoxalmente, sua própria crise. A universidade alemã havia produzido a mudança da função dos estudos superiores, aumentando o contingente de formados para a era moderna (professores, cientistas, técnicos, engenheiros etc.), apoiada na expansão das *Technische Hochschulen*, cujo estudantado emergiu “da burguesia e das classes médias, enriquecidas pela expansão industrial e urbana do *Reich*” (Charle e Verger, 1996, p. 107). O crescimento universitário foi tanto que o Chanceler Bismarck expressou sua inquietação (dos conservadores) frente à possibilidade “do nascimento de um *proletariado de bacharéis*” (Charle e Verger, 1996, p. 107). Os temores foram superados e contornados com o prolongamento dos estudos, as mudanças nas carreiras profissionais e as migrações geográficas induzidas.

O ideal humboldtiano - formar, com valores humanistas, cidadãos ilustres oriundos da alta burguesia ou da nobreza - é substituído pelo utilitarismo da busca das novas carreiras, geradas pela sociedade urbano-industrial. A unificação da Alemanha (Estado Nacional, cultura germânica, vernáculo etc.), em cima de um atraso relativo da industrialização (em relação à Inglaterra e à França), ensejou essa nova mentalidade e se passou a questionar a vocação da universidade e seu ideal. O corpo docente se diversificou. O Estado interveio cada vez mais (dependência de recursos, nomeações etc.).

As universidades buscaram colaboração com as indústrias.

A função social dos ensinamentos e das pesquisas universitárias estende-se portanto, agora, a áreas insuspeitáveis: a higiene pública, a reflexão sobre a evolução social e o desenvolvimento econômico por meio das aplicações técnicas da ciência. (Charle e Verger, 1996, p.110)

E a universidade foi vista como *ein Grossbetrieb* (uma grande empresa).

O apogeu universitário alemão foi abalado pela Primeira Grande Guerra, desmantelado pelo regime nacional-socialista, com expurgos e intervenções, o que causou grandes perdas para as ciências. Tudo isso contribuiu “a longo prazo para desestabilizar os próprios fundamentos do modelo universitário germânico” (Charle e Verger, 1996, p. 112).

Após a Segunda Grande Guerra, o ensino superior tornou-se uma instituição central das sociedades, e a universidade se constitui o

lugar de inovação científica, social e mesmo política, uma vez que nela são preparados os quadros do futuro (...). De forma mais global, a maioria das grandes transformações das sociedades do século XX é anunciada ou preparada em seu seio. (Charle e Verger, 1996, p. 125)

Esse envolvimento com as questões econômicas, políticas e sociais resultou da constante busca – essa passa a ser uma das funções e, ao mesmo tempo, sua vocação – de criar novos conhecimentos (na segunda metade do século XX, consolida-se a idéia da transitoriedade dos

conhecimentos e de que os resultados alcançados pelas ciências são relativos) através da pesquisa. A pesquisa, nos diferentes campos do saber – a modernidade tecnológica privilegia as ciências exatas e tecnológicas, da terra, as biológicas e as engenharias – , define a carreira acadêmica e profissional na sociedade moderna, da segunda metade do século XX e, com clara evidência, da sociedade pós-moderna. A ruptura de paradigmas (do pensamento vigente, das ciências estruturadas, de modelos sociais, de condutas humanas etc.) oportuniza o surgimento e a formulação de novas idéias, de novas hipóteses de trabalho, de novos questionamentos, de novos saberes na sociedade global (mundializada, globalizada, desterritorializada, sem fronteiras e, paradoxalmente, da exclusão, das desigualdades, da destruição da natureza – a *cosmofagia* – etc.). A universidade como instituição social e organização está assumindo, sempre mais, seu papel de “promotora do bem social” (Leite, 1978, p.38), orientando seus resultados, como reconhecíveis e úteis, para a aplicação. Para tanto, ela precisa romper o rígido paradigma da modernidade tecnológica e recolocar as Ciências Humanas no círculo dos saberes (a universidade enfatizou e supervalorizou a modernidade tecnológica em detrimento das Humanas) para exercer seu papel de vanguarda educativa, científica e tecnológica e sua vocação para a autonomia na geração do conhecimento. A universidade deverá exercer, assim, o papel de “palco privilegiado, onde a sociedade discute sua sorte e suas esperanças” (Demo, 1993, p.148).

5.2 A universidade no Brasil

O Brasil estava em estreita e total dependência da Metrópole, que tinha um duplo empreendimento projetado para a Colônia: a exploração comercial (para estender o Estado português e consolidar seus domínios) e a evangelização dos povos indígenas (a cruzada católico-cristã dos jesuítas, que vieram no bojo das caravelas portuguesas⁵) através da educação (implantação das escolas *de ler, de escrever e de contar*).

Os jesuítas, com sólida formação de nível superior da época (além dos estudos eclesiásticos exigidos, tinham formação acadêmica obtida em Coimbra, ou Salamanca, ou Paris, entre outras), queriam implantar o ensino superior na Colônia como também a cultura tipográfica, o que nunca lhes foi permitido. Os dois empreendimentos correram paralelos até o século XVIII, quando o Marquês de Pombal expulsou os jesuítas do Reino, decretando o fracasso do empreendimento desses religiosos.

Pombal realizou a reforma do ensino no Reino. A Universidade de Coimbra era a universidade da Metrópole e do império português. Era também sua força unificadora pela intelectualidade produzida.

Essa era a grande universidade a ser reformada para a introdução das novas ciências da natureza e a transformação do Estado eclesiástico no Estado secular e regalista, sob a influência do iluminismo da época, a que Portugal afinal chegara. (Teixeira, 1989, p.65)

⁵ Expressão de Fernando de Azevedo.

O vernáculo ocupou o lugar do latim. Assim, a cultura greco-latina, eclesiástica e medieval foi substituída, tardiamente, pela moderna, já há séculos em construção na Europa. Por sua vez

o Estado português tinha uma aguda consciência da função política da educação, seja para impor modelos sociais, seja para transformá-los. A universidade reformada de Coimbra e a universidade napoleônica da França são agora as duas influências intelectuais a se estenderem sobre a Colônia (Teixeira, 1989, p.60),

que compreendia os aborígenes, os negros importados, os brancos imigrados e seus descendentes. A proibição da instalação de universidades e da tipografia – instituições capazes de promover a mudança social – é mantida na era pombalina e pós-pombalina. Deste modo, “até os começos do século XIX, a universidade do Brasil foi a Universidade de Coimbra, onde iam estudar os brasileiros (...). Nessa universidade graduaram-se, nos primeiros três séculos, mais de 2.500 jovens nascidos no Brasil” (Teixeira, 1989, p.65).

Somente com a vinda da Corte Real ao Brasil, em 1808, os insistentes pedidos da instalação de uma universidade são atendidos, não como universidade, mas na modalidade de um Curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia, na Bahia. Repetiu-se o fato no Rio de Janeiro, em 1808 e, em 1827, são criados os cursos de Direito em Olinda (Pernambuco) e em São Paulo. Em 1832, criou-se a Escola de Minas, instalada somente 32 anos depois (Teixeira, 1989, p.66-7). A propósito, no período de 1808 a 1882, nada menos de 42 projetos de universidade foram apresentados e nenhum aprovado.

Com a reforma humboldtiana em andamento e gerando uma nova cultura universitária, no Brasil ainda se mantinha uma cultura antiuniversitária, que via “a universidade com as formas obsoletas da cultura medieval” (Teixeira, 1989, p.67), diferentemente dos demais países da América Latina, que já mantinham suas universidades há quatro séculos.

O Brasil declarou a Independência (1822), aboliu a Escravidão (1888), proclamou a República (1889), separou o Estado da Igreja (1890) e somente criou a primeira universidade em 1920. Tudo tardiamente em relação aos países latino-americanos hispânicos.

Isto significou que o Brasil independente e sem universidade, com uma cultura humanística e acadêmica, não tinha quadros intelectuais próprios e autóctones para gerar a cultura científica, racional e instrumental necessária para a modernidade e a incipiente industrialização, que se alastraria a partir de 1930.

Assim, a inteligência nacional, formada nos moldes portugueses e franceses (o Brasil proclamava-se uma segunda França, na literatura e na erudição), não cultivava e não formava a cultura nacional. A semana de Arte Moderna (1922) agitou esse contexto, chamando a atenção para a nacionalidade. Como o Brasil não criou a universidade, não existiu a matriz da cultura nacional, pois há consenso de essa ser uma das funções primordiais da universidade (no âmbito do Estado-nação).

No século XIX, a universidade moderna já era uma realidade no mundo ocidental. Aqui se resistia a essa instituição, e a manifestação do Conselheiro Almeida Oliveira, em 1882, é um

retrato dessa postura e política que atravessou os tempos. Dizia ele: “Nós não podemos ter universidade, porque não temos cultura para tal. A universidade é a expressão de uma cultura do passado, e nós vamos ter uma cultura do futuro, que já não precisa dela” (*apud*: Teixeira, 1989, p.84). Essa cultura somente é rompida em 1920, quando as escolas profissionais superiores do Rio de Janeiro são denominadas de universidade. Em 1937, como universidade federal, inclui a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

Nesse período, consolidou-se a escola superior tradicional e o modelo de universidade conglomerada. Para Fernandes, “constituíam versões pobres de uma precária assimilação de *modelos arcaicos* de ensino superior. Elas organizavam a vida intelectual como parte de uma *situação colonial* crônica de dependência cultural” (Fernandes, 1968, p.9). Objetivava-se, com o ensino superior, formar bacharéis, profissionais liberais etc., sem atentar para o desenvolvimento educacional e cultural que é fundamental para a transformação da sociedade e para sua sustentabilidade. Exceção seja feita à Universidade de São Paulo (1934) e à Universidade do Distrito Federal (1935), onde se implantou o modelo francês reformado (que abandonou o modelo napoleônico e adotou o humboldtiano, respeitando a cultura nacional). Os cientistas, pesquisadores e intelectuais franceses (Lévi-Strauss, Roger Bastide, Jacques Lambert, entre outros) trouxeram a nova visão de universidade para as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (da USP e do Distrito Federal). “Reconheçamos que não se deu isso por sermos jovens, mas por sermos colônia e nos deixarmos embalar por uma vida puramente reflexa da Europa” (Teixeira, 1989, p.89).

Os estudos, porém, na universidade brasileira, ainda giravam em torno da aula, “competindo ao professor *expor a matéria*, se possível, clara e estimuladamente, e ao aluno *estudar* por si e sem auxílio do mestre, que apenas podia aplaudi-lo ou recusá-lo nos exames” (Teixeira, 1989, p.89). Havia, portanto, confiança nos mestres, no autodidatismo, com o recurso do livro, dos alunos.

É a partir do modelo da USP que, a rigor, se iniciaram os estudos universitários no Brasil, “pois a universidade é, acima de tudo, um centro de estudos e de elaboração do conhecimento, e não apenas de transmissão oral dos *produtos* acabados do conhecimento constante de livros” (Teixeira, 1989, p.90). Essa mentalidade foi incorporada nas Escolas de Medicina e, de imediato, nas Escolas de Engenharia para se alastrar, timidamente, nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

Nas décadas posteriores, apesar da presença de um modelo moderno, não se construiu a universidade brasileira. Prevaleceram as estruturas tradicionais, e “os quadros intelectuais jovens das universidades brasileiras eram vitaminados pela ideologia educacional pseudamente *avançada e liberal*, das elites culturais” (Fernandes, 1968, p.10).

O Brasil viveu, nesse período, o paradoxo de, por um lado, implantar um modelo político-econômico do nacional-desenvolvimentismo e, por outro lado, manter um modelo educacional arcaico. O nacional-desenvolvimentismo promoveu uma política de instalar um modelo industrial dependente, em substituição ao modelo agrário-exportador. Os movimentos intelectuais,

porém, reivindicavam uma universidade moderna. Isso foi sintetizado no Manifesto dos pioneiros da Educação Nova, em 1932,

que, em última instância, almejava que a Universidade criasse o conhecimento e o concretizasse, cultivasse a pesquisa que subsidiaria a formação profissional, além de formar quadros de docentes para todos os níveis, através de uma ação planejada e coordenada segundo novos ideais pedagógicos e sociais. (Graciani, 1982, p.59)

Ao ingressar na civilização urbano-industrial, o Brasil tentou transformar a sociedade nacional dependente e subdesenvolvida, pois

o padrão de desenvolvimento dependente pressupõe e acarreta forma de crescimento educacional e cultural que envolvem *progresso educacional* e *progresso cultural*, embora não sejam as formas de crescimento típicas da evolução primordial, independente e auto-sustentada. (Fernandes, 1968, p.11)

O Estado brasileiro, ao se transformar em agente planejador, assumiu o papel de industrializar o País, rompendo a tradicional ordem, para *tirá-lo do atraso histórico* e impulsioná-lo rumo ao progresso. Para tanto, o governo foi obrigado a barganhar, no plano nacional, com as tradicionais elites (de modo especial, a aristocracia rural) e, no plano externo, com o capital estrangeiro vinculado aos setores industriais. No campo educacional, prevaleceu a *visão conservadora* (Garcia, 1980, p.205), dando ênfase à educação como bem individual, e os professores eram vistos como agentes de modernização da educação das elites. A legislação educacional exerceu a função de controle da ação educativa. A estrutura do sistema de ensino manteve a dicotomia: por um lado, ampliou-se a escola para o povo (técnico-profissionalizante, objetivando a preparação de mão-de-obra para as indústrias) e, por outro lado, manteve-se a escola para a elite (colegial, científico e clássico com vistas ao ensino superior acadêmico-humanista).

O projeto nacional-desenvolvimentista identifica-se nas seguintes características: acelerou a industrialização (impulsionou o País para a modernidade); desencadeou a rápida urbanização; intensificou a migração rural-urbana; centralizou o processo decisório no poder Executivo; concentrou as indústrias modernas na Região Sudeste; burocratizou e racionalizou as organizações (privadas e públicas); deslocou a hegemonia do poder dos latifundiários e cafeicultores para a emergente burguesia industrial; ampliou o operariado urbano; concentrou a riqueza e excluiu segmentos sociais significativos do processo.

As transformações geradas no plano econômico, no plano político e no plano social são anteriores ao reformismo universitário e se refletiam na universidade que não respondia às novas exigências. E

a universidade brasileira da época não se encontrava preparada para assumir tal papel, pelos privilégios que abarcava enquanto seleção, rigidez de estrutura organizacional, deficiência de recursos e a forma de produção de conhecimento a que se propunha". (Graciani, 1982, p.61)

Ela era criticada pelos intelectuais por não atender aos requisitos da civilização urbano-industrial e às emergentes necessidades culturais e educacionais. Assim,

as intenções reformistas dentro do *ensino superior* e da *universidade* deixam de ser apanágio do pensamento crítico individual para se converterem em expressão de um *querer social* empenhado na criação da *universidade brasileira*. (Fernandes, 1968, p.10).

Nasceu, por conseqüência, o movimento pela reforma universitária, tendo à sua frente o movimento estudantil, que emitiu declarações, manifestos, a partir de seminários e congressos, reivindicando uma universidade democrática, aberta, a serviço das classes menos favorecidas, autonomia geral e irrestrita, contratação de docentes em tempo integral, abolição da cátedra, participação do corpo docente e do corpo discente na administração universitária, pública e gratuita etc. Exigia-se uma universidade crítica, antidogmática e imune às discriminações de ordem econômica, ideológica, política e social. No clamor nacional pelas reformas de base, a reforma universitária foi incluída no rol das reivindicações.

Nesse contexto contestatório, foi criada a Universidade de Brasília (projeto de Darcy Ribeiro e de Anísio Teixeira, aprovado em 1960 e colocado em prática a partir de 1961), que instituiu “uma estrutura para o desempenho de sua função radicalmente diversa da estrutura tradicional da escola superior brasileira” (Teixeira, 1989, p.63), por ter nascido de um projeto no qual “colaborara a elite do magistério nacional e o seu modelo refletia soluções a que chegara a consciência crítica desse magistério, no que tinha de mais novo, o seu corpo de cientistas físicos e sociais” (Teixeira, 1989, p.63).

A crise da universidade brasileira agravou-se e, por um lado, a UnB era apresentada como modelo novo e, por outro, o problema era a transformação da velha universidade em novas estruturas administrativas e didático-pedagógicas para privilegiar a pesquisa.

Na velha universidade havia a *cátedra* (instituída pela Constituição de 1934 e reafirmada pela de 1946; o catedrático era o único e proprietário da *matéria*); o currículo único do curso limitava-se à capacidade dos catedráticos; o professor detinha *todo* o saber na sua matéria; o ensino era o *ditado* em aula; a aula era o real período escolar; para os docentes, predominava o regime de tempo parcial etc.

Mas o debate interno não gerou um consenso e, em virtude disso, a reforma universitária foi feita “por atos legislativos a princípio permissivos e, depois, coercitivos que impuseram a reestruturação dentro das grandes linhas do modelo da Universidade de Brasília” (Teixeira, 1989, p.125). A pressão pela reforma deu-se em face dos novos conhecimentos humanos, do processo de desenvolvimento em andamento, das mudanças concretas ocorridas na sociedade com vistas a objetivar a cultura científico-tecnológica na universidade, sem menosprezar a formação de elites (não mais nos moldes tradicionais, e sim nas novas especialidades).

A LDB nº 4024/61 formulou um conceito de universidade semelhante ao da universidade ideal, atribuindo-lhe a função da pesquisa e treinamento profissional para a civilização urbano-industrial, com autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar. Mas a mesma lei instituiu o Conselho Federal de Educação, que passou a ser o órgão fiscalizador e tutelar.

O golpe de 1964 liquidou a ideologia nacional-desenvolvimentista, substituindo-a pela doutrina da interdependência e pela doutrina de segurança nacional. A legislação até então vigen-

te foi supressa, e a nova outorgada é autoritária. É assinada a Lei nº 5.540/68, como marco divisor do processo de reforma da universidade brasileira. Ela resultou do acordo MEC/USAID (1965), que visava ao assessoramento de técnicos brasileiros por americanos, para estudar a reforma do ensino superior brasileiro. Na lógica do novo poder, a intervenção nas universidades era uma decorrência das novas doutrinas. Isso gerou protestos, manifestações etc., que cessaram com a assinatura do AI-5 e do DL 477.

O reformismo universitário oficial, expresso nos relatórios do Grupo de Trabalho (GT) Meira Mattos e Atcon, que teve por princípio: “o ensino superior visto como fator fundamental no desenvolvimento econômico, através da formação de recursos humanos para o incremento das atividades industriais” (Graciani, 1982, p.69), pode ser sintetizado nas seguintes sugestões:

ampliação da capacidade de absorção do ensino superior segundo critérios de racionalização, cujo princípio básico vincular-se-ia à máxima produtividade do ensino em relação a um mínimo de custos. Eram medidas objetivas que visavam a uma maior rentabilidade do ensino: a criação do sistema departamental e conseqüente extinção do regime de cátedras, criação do curso básico, o sistema de créditos etc. (...). Estes critérios advinham do modelo de universidade norte-americana e de um tipo especial de administração que servia à reprodução do sistema capitalista, cujo suporte instrumentalista era a educação superior. (Graciani, 1982, p.69)

A reforma imposta reestruturou a universidade na concepção da ideologia da modernização (entende a sociedade como dualista – arcaica e moderna –, e a educação possui a dimensão instrumental de servir ao processo produtivo), adotou o tecnicismo organizacional sob a égide do autoritarismo, ferindo o princípio da autonomia. Ela sinaliza, por outro lado, com o objetivo do ensino superior “como a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário” (art. 1º, Lei 5.540/68).

Para Garcia, essa fase é a da *reação ordenada* (1980, p.205), quando a legislação é imposta pelo poder dominante, a fim de modernizar a estrutura do ensino, restaurando a visão da velha ordem senhorial, com o restabelecimento do primado da disciplina em detrimento da inovação real.

O modelo implantado não cumpriu a função científico-tecnológica – aspiração da modernidade – e esvaziou a função crítica da universidade frente à opção de desenvolvimento adotada, decorrente das doutrinas da interdependência e da segurança nacional. Colocou a universidade a serviço dos interesses econômicos, realinhando-a “de conformidade com as novas formas de controle social e político” (Wanderley, 1980, p.44). Assim, o reformismo oficial aplicado resultou na má qualidade do ensino superior, ligada ao fato de, por um lado, “muitas escolas estarem em condição de oferecer diplomas, mas não qualificação profissional e, por outro lado, passar de ano e conseguir o diploma serem os objetivos básicos de muitos universitários” (Schneider, Lenz e Petry, 1990, p.313).

Os dados numéricos demonstram um crescimento espantoso de universitários – 1950: 44 mil (0,08% da população); 1960: 96 mil (0,14% da população); 1970: 425 mil (0,46% da população); 1980: 1.377 mil (1,16% da população); 1999: 2.300 mil (1,40% da população) –, mas

como eles foram atendidos? Qual a infra-estrutura instalada? Qual o segmento que se expandiu, o público ou o privado? Cabe, aqui, o alerta de Cerqueira Leite:

Se nossa meta é o desenvolvimento, devemos adotar uma educação que resulte em competência profissional e consciência social. Se nossa aspiração é a dignidade de uma cultura própria, devemos elaborar uma educação que nos proporcione independência política do país. Se nosso anseio é a democracia, devemos buscar uma educação baseada no respeito aos direitos humanos e na intransigência em questões de justiça. (*apud*: Garcia, 1980, p.142)

Na década de 1990, porém, o quadro crítico da universidade brasileira apresentava os seguintes sintomas: carência de equipamentos, laboratórios e bibliotecas; insuficiência de quadros docentes voltados para a pesquisa e descontinuidade das mesmas; a grande maioria das instituições destina-se primordialmente ao ensino; discriminação social no acesso às universidades; escassez de recursos públicos e o sucateamento das universidades públicas; excesso de controles burocráticos nas universidades públicas; formalismo vazio dos currículos e o conteudismo disciplinar; ausência de um sistema de avaliação institucional, entre outros. De que modo superar esse quadro crítico? A LDB nº 9394/96 sinaliza com algumas saídas e medidas, como: extinguiu o CFE e criou o Conselho Nacional da Educação (composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior); introduziu a avaliação institucional (anual, para o credenciamento) e o exame nacional de curso (anual); manteve o ensino público e o privado; introduziu os duzentos dias letivos; criou parâmetros de qualificação para os docentes; criou os Centros Universitários (voltados para o *ensino*) para diferenciá-los da *Universidade* (obrigatoriamente voltada para a pesquisa, ensino e extensão, definidos como indissociáveis); estabeleceu parâmetros de produção intelectual e científica; enfim, há novos conceitos e o desenho de uma nova universidade.

A falência do projeto *Brasil-potência*, o questionamento do modelo industrial implantado via modernização, a ausência de prioridades na área científico-tecnológica atingiram a universidade brasileira na construção de seu perfil crítico e gerador de conhecimento. Por outro lado, na década de 1990, restaura-se o Estado de direito, constrói-se a democracia (a partir da Constituição de 1988), estabiliza-se a moeda (a um custo social altíssimo), mas a crise econômica se instala em decorrência da política cambial, da abertura da economia ao capital internacional, da privatização de empresas públicas (disso decorre a desnacionalização de setores produtivos importantes e da área financeira).

Esse processo repercute na universidade, e Romano afirma que

as universidades atuais enfrentam o risco de se tornarem empresas vinculadas diretamente ao mercado (...) a tendência dominante é a neoliberal, unindo, de modo imediato, o labor científico e o trabalho no sistema capitalista, tendo a universidade o seu tipo particular de produção. Este é o novo modo de se amestrar o setor universitário com avaliações na lógica mercantil. (1998, p.15)

5.3 Universidade: missão e organização

No sistema escolar, a educação em nível superior ou universitária (*higher – senior college or university; Hochschule; superior o universitário; supérieur ou universitaire*) é exercida pela universidade (ou similar, dependendo do sistema escolar e nação), com vistas à promoção humana, ao desenvolvimento sustentável e à formação de uma visão de mundo inovadora. Assim, a universidade, ao construir novos conhecimentos e formar novos indivíduos – como profissionais e cidadãos – desenvolve o espírito crítico de si mesma e do processo histórico-estrutural no qual está inserida e do contexto ao qual pertence. Como instituição educativa, tem a função específica de atender ao sistema educacional propriamente dito, mormente através de pesquisa associada ao ensino e à extensão.

A seguir, focar-se-á a missão e a organização da universidade.

5.3.1 Universidade e sua missão

A universidade, enquanto instituição educacional de nível superior, caracteriza-se pela pesquisa, pelo ensino e pela extensão na sociedade. Em decorrência, a missão da universidade é ser a guardiã das culturas, dos saberes⁶ e dos conhecimentos⁷ produzidos; a construtora de saberes e de conhecimentos e a reconstrutora dos saberes e dos conhecimentos acumulados, dos quais é a vigia; a fomentadora da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade dos diversos ramos das ciências (dos campos de estudos sistemáticos), possibilitando o diálogo e a crítica entre os saberes e os conhecimentos; a formadora – como profissionais e cidadãos – de pessoas para as múltiplas áreas de atuação humana, no leque da divisão do trabalho; a promotora do bem-estar social em contextos de marginalidade e de exclusão social; e a crítica da sociedade.

Dessas, fazem-se os seguintes destaques:

a) A universidade, das origens até a contemporaneidade, exerce a missão de guardiã dos saberes e dos conhecimentos acumulados pela humanidade. Com mais evidência, dedicou-se a isso até a associação entre pesquisa e ensino (quicá a experiência de Humboldt). A guarda e o ensino, desde os primórdios, são da essência dessa instituição social. A biblioteca constituiu-se no espaço físico e simbólico da guarda e da preservação do acervo, da história, da cultura, das tradições.

Na forma de *Studia Generalia*, essa instituição passou a ensinar os conhecimentos acumulados (transmissão com vistas à aprendizagem, portanto, mera reprodução) e a conferir graus

⁶ *O(s) saber(es)*: o conjunto de conhecimentos adquiridos, seja pela experiência, seja pela tradição ou pelas ciências.

⁷ *O conhecimento*: apropriação do objeto – como campo de estudo sistemático, investigando *o quê?*, *como?*, *por quê?* – seja *a posteriori*: conhecimento adquirido por meio da experimentação e da observação (empírico); seja *a priori*: independente da experimentação, da observação e da impressão dos sentidos. Ou ainda, como *know-how*, isto é, os conhecimentos técnicos, culturais e administrativos aplicados – como resposta ao *para quê?*

acadêmicos. A denominação de *universitas* remonta ao século XIV, dando o sentido da universalidade à sua função, em oposição às posturas unicistas e conservadoras até então vigentes. Na preocupação com a formação da elite aristocrática, a universidade é obrigada, pelo contexto histórico, a partir da Revolução Industrial, a transformar a sua estrutura e os seus objetivos, adequando-os à realidade social e cultural de cada nação.

Os legados, desde os dos povos ágrafos, dos egípcios, dos assírios e de outros povos nas artes, nas ciências, na filosofia, na religião, na organização econômico-político-social são preservados, com o intuito de reconstruir os saberes que marcaram cada povo e cada época e conectá-los com a atualidade, visando à superação e à eliminação de preconceitos e estereótipos. Desta forma, as civilizações do mundo antigo, do medieval e do moderno são (re)iluminadas para o melhor e mais apropriado conhecimento da humanidade. Inquestionavelmente, cada civilização como cada cultura construíram a sua visão de mundo (*Weltanschauung*) e a sua concepção de vida. Hodiernamente, associada à missão de ser guardiã dos legados, firma-se, cada vez mais, a função da releitura, da reescrita, da reinterpretação desses legados na ótica das ciências e dos saberes, cada vez mais isentos ideologicamente, livres de anacronismos, de determinismos e de etnocentrismos. A concepção de mundo de cada época e de cada cultura fornece a chave de leitura dessas realidades. Muitas vezes, essa chave é formulada por ideologias, por regimes políticos ou dogmatismos religiosos. Cabe à universidade, como *santuário* das ciências, “purificar” cada *chave de leitura*.

b) Se, em suas origens, a ênfase não era tão intensa na construção do conhecimento e do saber, sem dúvida a experiência de Humboldt, associando o ensino à pesquisa, ou seja, “aprender a aprender” (Demo, 1993, p.220), envolvendo o aluno “com a aprendizagem como tal e, na seqüência, com a aprendizagem da aprendizagem” (Humboldt, *apud*: John, 2000, p.89), conduziu essa instituição social a dedicar-se, preferencialmente, à pesquisa e às ciências (não num *passe mágico de fada*, mas com muitos tropeços e resistências).

Por outro lado, as novas exigências do mundo industrial e do urbano, ou seja, do mundo da modernidade reclamavam a ampliação de conhecimentos, bem como de novos e de outros saberes. O caminho era a investigação (o quê?, como?, por quê?, para quê?). Os pensadores, os intelectuais, os cientistas entenderam que a integração entre ensino e pesquisa era uma necessidade e uma exigência da nova época. E a universidade passou a ser vista e compreendida como o *locus* privilegiado para concretizar essa concepção. Mas durante décadas prevaleceu o paradigma da racionalidade da modernidade, enaltecendo a especialização.

Assim, o desafio foi “sair da postura reprodutiva surrada, marcada principalmente pela aula repetitiva feita para só repetir” (Demo, 1997, p.10), para a postura do aprender a aprender pelo manejo e produção de conhecimento, ou seja, para desenvolver sua capacidade de pensar.

Desta forma, a educação – que envolve fins, valores, afetos, cidadania, direitos e deveres – passa a ser vista e compreendida não como mero ensino, mas como formação, “entendida como capacidade de saber pensar e de aprender a aprender” (Demo, 1997, p.28). Cada vez mais se firma a convicção de “um pensamento universal da necessidade de integrar ensino e pesquisa”

(Wanderley, 1983, p.39) como desafio diuturno da universidade. O modo de fazê-lo varia de cultura para cultura ou de modelo para modelo.

Para concretizar essa missão, a universidade se obriga a desenvolver todos os níveis de pesquisa desde “a instrumentação teórico-metodológica para construir conhecimento” (Demo, 1997, p.33), passando pela leitura crítica da realidade, para laborar a *pesquisa teórica*⁸, a *pesquisa metodológica*⁹, a *pesquisa empírica*¹⁰ e a *pesquisa prática*¹¹ (Demo, 1997, p.35 a 38), ou seja, debruçar-se sobre o quê?, como?, por quê? e para quê?, a fim de sustentar sua ação educativa e seu compromisso social.

Por conseqüência, Demo (1997) define a pesquisa, o conhecimento e a ciência como “questionamento sistemático crítico e criativo, mais intervenção inovadora” (p.39), abrangendo, desta sorte, “todo o processo de construção de caminhos científicos e de resultados inovadores, incluído-se também sua ilação educativa, na condição de estratégia de questionamento crítico e criativo, teórico e prático” (Demo, 1997, p.39).

Desse modo, exige-se da universidade um comportamento consciente de vanguarda nas ações educativas, na (re)construção dos saberes e dos conhecimentos, na socialização dos conhecimentos, nas inovações científico-tecnológicas, na valorização e promoção da cultura nacional, na promoção da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade e, de maneira muito especial, uma conduta ética com vistas ao desenvolvimento sustentável, isto é, ao crescimento econômico com equilíbrio ambiental e equidade social.

c) Com vistas ao desenvolvimento sustentável, a universidade é impelida a materializar a interdisciplinaridade, promovendo o diálogo, a crítica, a discussão, o questionamento das ciências e seus resultados, com o objetivo de superar a exagerada especialização e segmentação dos conhecimentos. A especialização ainda continuará como exigência, para manter e garantir a identidade dos campos de conhecimento ou áreas de saber. Mas, no nível da aplicação e intervenção da realidade, a integração entre as várias ciências passa a ser uma crescente urgência para o atendimento da multiplicidade e da relevância social.

Demo (1997) propõe a pesquisa matricial para o atingimento da interdisciplinaridade, como superação da mera agregação ou apenas como necessidade de intercâmbio entre especialistas, partindo da matriz de problemas, passando pelos patamares da unificação metodológica, da problematização global e da permeação de teorias e práticas, para, numa visão global e sistêmica, buscar uma solução conjunta (p.64).

A pesquisa matricial leva à construção de resultados globais, a partir das realidades complexas e multifacetadas provocadas pelos diversos condicionamentos. E a visão matricial passa a

⁸ *Pesquisa teórica*: lida com a (re)construção de teorias nas diferentes áreas de conhecimento; não implica a intervenção na realidade, mas é *conditio sine qua non*.

⁹ *Pesquisa metodológica*: é estratégica para a ciência moderna por lidar com a (re)construção de instrumentos e paradigmas científicos.

¹⁰ *Pesquisa empírica*: exerce o seu mister no nível da realidade, da concretidade, recorrendo, em geral, à experimentação. Depende, para atingir a produção científica, de um referencial teórico.

¹¹ *Pesquisa prática*: lida com a intervenção na realidade em busca de alternativas e soluções para os problemas diagnosticados.

ser uma “exigência da metodologia, que parte do diálogo crítico e criativo com a realidade (...) como a instrumentação essencial do aprender a aprender e do saber pensar” (Demo, 1997, p.65 e 66).

Para encaminhar a superação da segmentação e viabilizar a conduta matricial, sugere-se que a universidade, com o seu corpo de pesquisadores e de docentes, eleja alguns campos polarizadores, onde se evidenciam os conceitos, as idéias, os interesses particularizados e pelos confrontos, se dê relevância aos pontos antagônicos e aos coincidentes, para então construir a visão matricial. Aí, cada ramo do conhecimento poderá dar sua contribuição metodológica e teórica como, por exemplo, na questão do meio ambiente (na ótica da degradação) e da exclusão social (o crescente agravamento das desigualdades).

O paradigma da especialização das ciências e dos conhecimentos, engendrado pela racionalidade da modernidade, está em contestação e cresce a busca de alternativas. Desta maneira, parece que esse paradigma racional único está esgotado e as possibilidades de recomposição ou regeneração estão cada vez mais distantes no nível da aplicação e da intervenção.

Desse modo, o futuro e a sobrevivência da universidade estão delineados e definidos pelas ações interdisciplinares, multidisciplinares e transdisciplinares na construção de novos conhecimentos e novos saberes, para a sustentabilidade das múltiplas ações dessa instituição social.

d) Cabe, ainda, à universidade a missão de formar indivíduos como profissionais e cidadãos para as diversas carreiras de base técnica, científica e intelectual. A missão de formar não pode, hodiernamente, ser mantida na forma exclusiva de ensino (reproduzir conhecimentos do passado, repetir para decorar), frente à rapidez das transformações e inovações científico-tecnológicas, das novas exigências do mercado e da sociedade em geral, pois as tecnologias hoje vigentes, rapidamente obsoletam. Por isso, a ação educativa deve ser um processo crítico e criativo, que se desenvolve na esteira do aprender a aprender e do saber pensar para formar o “sujeito social competente e emancipado” (Demo, 1993, p.153). A universidade se tornará competente quando organizar e comandar processos de inovação e de mudança na relação pesquisa-ensino-aprendizagem, para o desenvolvimento da capacidade de pensar, na formação do sujeito da mudança e da inovação. Esse é o centro da educação, porque “a maneira humana de internalizar é construir” (Demo, 1997, p.69).

A universidade que optar por essas mudanças se converterá em uma instituição ponteadora (e não caudatária) de transformações econômicas, políticas, sociais e culturais. A avaliação do desempenho, como ferramenta de decisões, dará sustentabilidade a essa estratégia, garantindo, por conseqüência, a produção própria de conhecimentos na construção de sua relevância social. Isso afiançará a transparência das ações, das decisões e dos resultados na formação dos profissionais e da construção de novos conhecimentos.

Marcovitch destaca, como lastro da universidade para cumprir sua missão, os seguintes valores: pluralismo, universalismo, solidariedade, ética e excelência (Marcovitch, 1998, p.42). O *pluralismo*, como valor que rejeita qualquer vinculação ou sujeição ao Estado ou grupo ideológico, respeitando as convicções alheias, mesmo quando em conflito. As múltiplas leituras da

realidade são indispensáveis. O *universalismo*, que projeta as idéias, o conhecimento para além dos muros e fronteiras. Não há limites. As ciências não têm pátria. A universidade precisa quebrar sua torre de marfim. A *solidariedade* para com o próprio mundo acadêmico e o social em torno da universidade. A solidariedade para com os excluídos e os injustiçados. A *ética*, como valor essencial nas relações humanas e na conduta acadêmico-institucional. A ética na pesquisa, na integração do corpo docente e discente, na gestão e nas decisões. A *excelência* é a vida da universidade. Visa a beneficiar os alunos e a sociedade.

A busca do conhecimento é um dos mais nobres valores humanos, porque eleva o indivíduo, torna-o agente de transformações da realidade. Adquirindo o saber, ele ganha também a força necessária para melhorar o mundo. (Marcovitch, 1998, p.44)

Sumariamente, a missão da universidade consiste em ser a guardiã dos saberes e dos conhecimentos acumulados pela humanidade, bem como da (re)construção dos mesmos e da construção de novos através da pesquisa, promovendo o diálogo, a crítica, o questionamento das ciências e seus resultados, participando, diretamente, da formação dos cidadãos e profissionais, impelindo-os à mudança e à inovação.

5.3.2 Universidade e sua organização

A universidade somente perpassa a história por se ter formado como uma instituição social, ou seja, como um conjunto de atividades-meio, como suporte e infra-estrutura para as atividades-fim. As atividades-fim são inquestionáveis, quais sejam: ensino, pesquisa e extensão como a razão de sua própria existência.

Em termos organizacionais, as atividades-meio da universidade são a base operacional, o núcleo estratégico, a gerência intermediária, a tecnocracia e a cultura organizacional (Guimarães, 1994, 20-5).

a) A *base operacional* compreende as pessoas e os setores que executam atividades para assegurar e garantir a eficiência e a eficácia das atividades-fim. Ela desempenha as seguintes funções: assegurar os recursos para o funcionamento da universidade; transformar os recursos em produtos e serviços de apoio; distribuir os produtos ou serviços aos demais setores para garantir a manutenção e a continuidade das atividades-fim. A base operacional é composta pelo setor *acadêmico*, voltado para o ensino, pesquisa e extensão; pelo *administrativo-financeiro*, voltado para a sustentabilidade estrutural e organizacional; pelo *informacional*, voltado para a elaboração de subsídios quantitativos e qualitativos das decisões gerenciais e estratégicas; e pelos *serviços internos de apoio*, voltados para a prestação de serviços específicos, de interesse e necessários para os demais segmentos da organização e que, em geral, podem ser adquiridos no mercado.

b) O *núcleo estratégico* inclui as pessoas e setores que têm a responsabilidade global pela organização, assegurando o cumprimento da missão com vistas à visão. Envolve as seguintes

funções: a formulação das políticas e estratégias organizacionais; a gestão das condições de fronteira da organização, em termos de suas relações com o ambiente externo; e a supervisão direta, visando a garantir que a organização, como um todo, funcione harmonicamente. O núcleo estratégico é composto pela Reitoria, Conselho Universitário e Conselho Superior de Administração.

c) A *gerência intermediária* compreende as pessoas e o conjunto hierarquizado de gestores que fazem a vinculação do núcleo estratégico com a base operacional da organização. Executam as decisões emanadas do núcleo estratégico e exercem papéis de gestores em seu nível. São *gestores do negócio da organização* e responsáveis pela formulação e execução das estratégias setoriais. O foco principal das atividades está no *fluxo de trabalho* tanto no ensino, pesquisa e extensão, quanto no campo operacional. A hierarquização compreende a linha vertical que desce das Diretorias às Coordenações.

d) A *tecnoestrutura* abrange as pessoas encarregadas de planejar, projetar e revisar os produtos, processos e condições de trabalho como também de capacitar o corpo técnico-administrativo e gerencial para suas atividades específicas. Envolve as seguintes funções: a adaptação da organização às condições ambientais externas e internas; a promoção das mudanças e aperfeiçoamentos organizacionais; e o controle, a estabilização e a padronização do produto, dos processos de trabalho e das habilidades. Na universidade, a tecnoestrutura, muitas vezes, não constitui um núcleo em separação, mas as pessoas que exercem as funções são gestores integrantes do núcleo estratégico e da gerência intermediária. Porém, os gestores ligados diretamente a algumas atividades predominam nas idéias organizacionais. A tecnoestrutura recorre aos serviços das diversas assessorias internas e das consultorias externas.

e) A *cultura organizacional* contém a história, os símbolos, as representações, os mitos e os ritos que caracterizam essa organização, denominada de universidade. Essa cultura a distingue das demais quanto aos valores, às crenças, aos modos de raciocínio e à visão de mundo, que são compartilhados por seus dirigentes e colaboradores.

A universidade, inquestionavelmente, necessita de uma forte, segura e estável infra-estrutura capaz de garantir e manter as atividades-meio para sustentar as atividades-fim, que são o sentido de ser e que dão o rumo a essa organização complexa.

A própria estrutura, às vezes pesada, lenta e burocrática, eleva os custos organizacionais. A universidade defronta-se, constantemente, com o dilema de adequar-se entre custos e benefícios. Por outro lado, vista como empresa, sofre os impactos da economia no que concerne a sua sustentabilidade e às expectativas da sociedade no sentido de uma renovação constante e sistemática. Muitas vezes, a expectativa transforma-se em exigência, ou seja, a sociedade não mais admite que essa organização esteja em descompasso com o *seu tempo*, porque ela gera profissionais que atuarão nas diversas atividades do mercado de trabalho e serviços. Por isso, a universidade terá que extinguir cursos ociosos e antiquados, que significam custos, para criar cursos estratégicos em consonância com o *seu tempo*.

6 A IGREJA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

6.1 Introdução

A Igreja¹ expressa, em sua história, contínua preocupação em voltar-se para o *seu tempo*², o contexto no qual realiza sua ação evangelizadora.

O Concílio Vaticano II³, um Concílio Ecumênico, é convocado pelo Papa⁴ João XXIII para reavivar a doutrina da Igreja e expressá-la em formulações literárias “do pensamento moderno”⁵. Com essa diretriz, os Padres Conciliares, em sua mensagem à Humanidade, afirmam: “Procuraremos apresentar aos homens de nosso tempo, íntegra e pura, a verdade de Deus de tal maneira que eles a possam compreender e a ela espontaneamente assentir”⁶.

Historicamente, o Concílio Vaticano II pode ser visto como a continuação do Concílio Vaticano I⁷, suspenso e adiado pelo Papa Pio IX, mas jamais reconvocato.

A diferença, porém, é abismal. Os Concílios da Igreja, até o Vaticano I, são essencialmente dogmáticos, condenatórios e disciplinares. A leitura de cada época visa a identificar as doutrinas que se afastam da católica e tidas como heresias e erros. Assim, a preocupação é garantir o ensino e a prática da *verdade católica* e condenar as doutrinas em desconformidade com a Palavra de Deus expressa nas Escrituras, confirmadas pela Tradição e autenticamente expostas pela Igreja Católica⁸. E mais, o Concílio de Trento⁹, que tem o propósito da reconciliação, mas acaba fazendo frente à Reforma Protestante, considera a doutrina luterana como o *mal dos tempos* e condena os *erros* de M. Lutero¹⁰. Após o Concílio de Trento, a cristandade fica definitivamente

¹ No presente texto, emprega-se o termo *Igreja* exclusivamente aplicado à Igreja Católica Apostólica Romana, com sede em Roma, no Estado do Vaticano.

² *Nostra aetate*, significando: a nossa época; ou no mundo de hoje; ou mundo contemporâneo; ou nosso tempo etc.

³ O Concílio Vaticano II foi o XXI da Igreja e realizou-se entre 1962 e 1965, sob os pontificados de João XXIII (1958-1963) e Paulo VI (1963-1978). O Concílio Ecumênico é a Assembléia dos Cardeais, Arcebispos, Bispos e demais titulares da Igreja, juntamente com os Abades e Superiores religiosos convocados pelo Papa para deliberar sobre a doutrina e costumes da vida cristã.

⁴ O Papa é tido como o *Santo Padre*, o *Sumo Pontífice*, Sua *Santidade*. É o Chefe da Igreja e o Chefe do Estado do Vaticano.

⁵ João XXIII, Discurso de Abertura, 11-10-1962. *Apud*: Kloppenburg, p.8.

⁶ Mensagem à Humanidade, 20-11-1962. *Apud*: Kloppenburg, p.9.

⁷ Os fatos históricos apontam que o Rei Vittorio Emmanuel, na unificação da Península Itálica, absorve os Estados Pontíficos, em 1870, invadindo Roma e anexando-os. O Papa Pio IX (1846-1878) não reconhece a nova situação e declara-se prisioneiro. Suspende e adia o Concílio Vaticano I, em 20-09-1870. Em fevereiro de 1929, o Tratado de Latrão, assinado pelo ditador Benito Mussolini e pelo Papa Pio XI (1922-1939), reconhece a soberania da Santa Sé sobre o Vaticano (0,44km²), declarando-o Estado soberano, neutro e inviolável. O Tratado concede indenizações pelas perdas territoriais e torna o catolicismo a religião oficial da Itália. Em 1984, o Senado da Itália aprova a lei que separa a Igreja do Estado e o catolicismo deixa de ser religião nacional.

⁸ Como expresso na Constituição Dogmática sobre a Fé Católica *Dei Filius* (24-04-1870) do Concílio Vaticano I.

⁹ Concílio de Trento (1545-1563), sob os pontificados de Paulo III (1545-1547); Júlio III (1549-1551) e Pio IV (1561-1563) com duas interrupções. Foi o 19.º Concílio da Igreja.

¹⁰ Martinho Lutero rompeu com Roma em outubro de 1517. Por ocasião do início do Concílio de Trento, os reformadores ainda estavam vivos: M. Lutero (62), G. Farel (56); F. Melancton (48), J. Calvino (36) e J. Knox (31). Ulrico Zwinglio já falecera (1531).

dividida entre a Igreja Católica Romana, a Igreja Protestante (com as denominações: luteranos, presbiterianos, calvinistas, anabatistas e outros) e a Igreja Ortodoxa Grega, emergida do cisma de 1054.

Durante o Concílio de Trento, a Igreja Protestante redige três confissões de fé: a Confissão Escocesa (1560), o Catecismo de Heidelberg (1562) e a Segunda Confissão Helvética (1562). A doutrina aí exposta não se afina com a declarada pelo Concílio de Trento.

Do Concílio de Trento ao Vaticano I, outras doutrinas surgem, contrárias aos ensinamentos católicos. A Constituição Dogmática *Dei Filius* aponta o racionalismo¹¹, o naturalismo, o panteísmo, o materialismo e o ateísmo como pensamentos contrários aos dogmas da Igreja, pondo em perigo a integridade da fé e, seguindo os passos de seus predecessores, os Padres Conciliares condenam essas doutrinas *erradas* e reafirmam as *verdades católicas*, apoiados na Palavra de Deus, como está escrita na Bíblia, interpretada pela Tradição e exposta pela Igreja. Assim, a *Dei Filius* é uma intervenção solene sobre as relações entre *razão e fé*. João Paulo II afirma, em sua Carta Apostólica *Fides et Ratio*, que a doutrina do Concílio Vaticano I marca “a investigação filosófica de muitos fiéis e constitui ainda hoje um ponto normativo de referência para uma correta e coerente reflexão cristã nesse âmbito particular”¹². Dessa forma, o Vaticano I evidencia duas ordens de conhecimento distintas, a saber, a da fé e a da razão.

O Concílio Vaticano II, na Constituição Pastoral *Gaudium et Spes*¹³, retoma esse ensinamento do Vaticano I, mas avança declarando: “Portanto, a Igreja não pode absolutamente impedir que as artes e disciplinas humanas usem de princípios e métodos próprios, cada uma em seu campo. Por isso, reconhecendo a justa liberdade, afirma a legítima autonomia da cultura humana e principalmente das ciências”¹⁴.

Nessa questão particular das relações humanas nas várias formas de cultura, o Concílio Vaticano II assume a defesa da liberdade de o homem investigar “a verdade, manifestar e divulgar a própria opinião e cultivar a arte que desejar”¹⁵, respeitando a moral e o bem comum.

Ainda no Concílio Vaticano I, são censurados os extremos: de um lado, o *fideísmo* e o *tradicionalismo radical*, por negarem a capacidade natural da razão; de outro lado, o *racionalismo* e o *ontologismo*, porque negam o conhecimento pela fé, atribuindo à razão natural a única forma do saber.¹⁶

Essa posição do Concílio Vaticano I é conduzida pelo Papa Pio IX que já assumira posições contrárias à tentação racionalista da modernidade, em especial as decorrentes da filosofia

¹¹ Censurado por Pio IX pela Breve *Eximiam tuam* (15-06-1857) e a Breve *Gravissimas inter* (11-12-1862).

¹² João Paulo II, Carta Apostólica *Fides et Ratio*, 14-09-1998, n.52.

¹³ Constituição Pastoral *Gaudium et Spes* (GS), promulgada no Natal de 1965, sobre a Igreja no mundo contemporâneo. Para Paulo VI, essa Constituição Pastoral leva “a Igreja ao meio da vida contemporânea, mas não para dominar a sociedade, nem para dificultar o autônomo e honesto desenvolvimento de sua atividade, mas para iluminá-la, sustentá-la e consolá-la. (...) Assinala o ponto de encontro entre Cristo e o homem moderno” (Mensagem de Natal de 1965).

¹⁴ Concílio Vaticano II, *Gaudium et Spes*, n.59. Reafirmação da posição de Pio XI, na Encíclica *Quadragesimo Anno* (1931).

¹⁵ *Gaudium et Spes*, n.53. Reafirmação da posição de João XXIII, na Encíclica *Pacem in terris* (1963).

¹⁶ *Apud: Fides et Ratio(FR)*, n.52.

positivista e iluminista. Pio IX, através da Encíclica *Quanta cura et Syllabus*¹⁷, condena os “monstruosos delírios de opiniões que dominam em nossa época, causando imensos danos às almas e em detrimento da própria sociedade. Não só se opõem à Igreja Católica e sua salutar doutrina e veneráveis cânones, mas também à lei natural, gravada por Deus em todos os corações, e são a fonte donde derivam todos os demais erros”(Syllabus, introdução).

O Papa reafirma a doutrina católica sobre Deus, as Escrituras, a sociedade civil, a humanidade, a salvação, o céu, o inferno etc. apontando os erros do *naturalismo* (chama seus princípios de *ímpios e absurdos*), do *comunismo* e *socialismo* (vê como erro *funestíssimo*), do *panteísmo*, do *racionalismo* etc.¹⁸

No século XX, a questão emerge em posições filosóficas da corrente fenomenista, agnóstica e imanentista, censuradas pelo Papa Pio X¹⁹, e a rejeição da filosofia marxista e do comunismo ateu, pelo Papa Pio XI²⁰.

Da mesma forma, a Igreja manifesta-se contrária às interpretações errôneas, hauridas do *evolucionismo*, do *existencialismo* e do *historicismo*, não como rejeição, mas numa postura de exame crítico como o Papa Pio XII expressa na Carta Encíclica *Humani generis*²¹. E, mais recentemente, o próprio Papa João Paulo II intervém na corrente de pensamento da *Teologia da libertação* que teria assumido, de forma acrítica, teses e metodologias provenientes do marxismo²².

Todavia, o Concílio Ecumênico Vaticano II não quis ser *dogmático e disciplinador*, e sim *pastoral, ecumênico, doutrinário e pedagógico*. A finalidade *pastoral* é apontada por João XXIII, no discurso de abertura, sinalizando o *punctum saliens* desse Concílio de mostrar a Igreja como “mãe amorosa de todos, benigna, paciente, cheia de misericórdia e bondade com os filhos dela separados” (*apud*: Kloppenburg, 1968, p.8) e não condená-los severamente, apontando seus erros, como se fez no passado. A Constituição Pastoral *Gaudium et Spes* sobre a Igreja no mundo contemporâneo é o principal documento dessa visão.

¹⁷ Pio IX, Encíclica *Quanta cura et Syllabus*, 08-12-1864 (conhecida como simplesmente *Syllabus*).

¹⁸ A encíclica traz um anexo: *Syllabus complectens praecipuos nostrae aetatis errores*, de oitenta erros, agrupados na seguinte tipologia: 1º - Panteísmo, naturalismo e o racionalismo absoluto (sete); 2º - Racionalismo moderado (sete); 3º - Indiferentismo (quatro); 4º - Socialismo, comunismo, sociedades secretas, sociedades bíblicas, sociedades clérico-liberais (são denominadas *pestilências*. No Concílio Vaticano I, as posições *liberais* dos clérigos foram repudiadas); 5º - Erros a respeito da Igreja e de seus direitos (vinte); 6º - Erros em relação à sociedade civil e sua relação com a Igreja (dezessete); 7º - Erros a respeito da moral natural e cristã (nove); 8º - Erros sobre o matrimônio cristão (dez); 9º - Erros sobre o Romano Pontífice (dois); 10º - Erros relativos ao liberalismo de nossos dias (quatro).

Pio IX é o Papa que proclamou o Dogma da Imaculada Conceição de Maria (Bula *Ineffabilis Deus*, 08-12-1854. Representa uma resposta da Igreja Católica às novas concepções materialistas e hedonistas resultantes da revolução burguesa, paralelas ao processo acelerado de industrialização) e o Dogma da Infalibilidade do Papa (Constituição Dogmática *Pastor Aeternus*, 19-07-1870. Constitui uma reação da Igreja Católica ante o avanço das idéias liberais, com a afirmação progressiva dos direitos humanos). Após esses Dogmas, somente o Papa Pio XII, através da Bula *Munificentissimus Deus*, de 01-11-1950, proclamou o Dogma da Assunção de Maria.

¹⁹ Pio X, Carta Encíclica *Pascendi dominici gregis* (08-12-1907).

²⁰ Pio XI, Carta Encíclica *Divini Redemptoris* (19-03-1939).

²¹ Pio XII, Carta Encíclica *Humani generis* (12-08-1950).

²² João Paulo II, Constituição Apostólica *Pastor Bonus* (28-06-1988); Congregação da Doutrina da Fé, Instrução *Donum veritatis* (24-05-1990).

A finalidade *ecumênica*²³ expressa por João XXIII no discurso de abertura e consolidada pelo próprio Concílio, quando afirma “a reintegração da unidade entre todos os cristãos é um dos objetivos principais do Sagrado Sínodo Ecumênico Vaticano II”²⁴.

A finalidade *doutrinária* é formulada por Paulo VI ao afirmar que se trata “de completar a doutrina que o Concílio Vaticano I se propunha enunciar, mas que, sendo interrompido por obstáculos exteriores, como sabeis, não pôde definir senão sua primeira parte...”²⁵. Nessa linha de pensamento, são emitidas duas Constituições Dogmáticas: a *Lumen Gentium*, sobre a Igreja, que tem a intenção de “oferecer a seus fiéis e a todo o mundo um ensinamento mais preciso sobre sua natureza e sua missão universal”²⁶. E a *Dei Verbum*, sobre a revelação divina, que “se propõe a expor a genuína doutrina acerca da Revelação Divina e de sua transmissão”²⁷. Sua formulação, porém, tem o caráter *pastoral* e *ecumênico*.

A finalidade *pedagógica* consolida-se na intenção de formulações positivas em relação à doutrina e à fé, abandonando a redação negativa vigente até então, sem renúncia das fontes de ensino: as Escrituras, a Tradição e o Magistério.

O Concílio Vaticano II, ao formular o diagnóstico da condição humana no mundo contemporâneo, assim se expressa: “O gênero humano nunca dispôs de tantas riquezas, possibilidades e poder econômico. No entanto, ainda uma parte considerável dos habitantes da Terra padece fome e miséria e inúmeros são analfabetos. Os homens nunca tiveram um sentido de liberdade tão agudo como hoje; enquanto isso, aparecem novas formas de escravidão social e psíquica. Enquanto o mundo percebe tão vivamente sua unidade e mútua dependência de cada pessoa em uma solidariedade indispensável, é, contudo, gravemente dividido em partidos opostos por forças que lutam entre si. E nem falta o perigo de uma guerra destruidora de tudo até o fim. Enquanto se aumenta a comunicação de idéias, as próprias palavras que exprimem conceitos de grande importância, revestem-se de sentidos bastante diversos, segundo as variadas ideologias. Enfim, procura-se com sinceridade uma organização temporal mais perfeita, sem o crescimento espiritual progredir ao mesmo tempo” (GS, n.4).

Esse mundo em mudança da sociedade contemporânea é atribuído à inteligência humana que, através do avanço das ciências, elabora novas tecnologias, tanto de planejamento quanto de técnicas de produção e administração, capazes de acelerar o curso da história, na difusão da sociedade industrial. Por outro lado, conduz algumas sociedades à riqueza econômica que se distanciam das nações mais tradicionais. Essas, por sua vez, aspiram a obter as vantagens da industrialização e da urbanização. As mudanças causam alguns desequilíbrios do *mundo moderno* como o conflito de mentalidades, tradicional, com as angústias das inovações; o conflito de uma concepção mágico-mítica do mundo, com a explicação científica das realidades terrenas; o

²³ Não no sentido tradicional de *universalidade* ou *catolicidade*, mas na acepção moderna de favorecer a unidade dos cristãos.

²⁴ Decreto *Unitatis Redintegratio* (1964) n.1, Proêmio.

²⁵ Paulo VI, Discurso de abertura da 3ª Sessão, 14-09-1964. *Apud*: Kloppenburg, p.16.

²⁶ Concílio Vaticano II, *Lumen Gentium*(LG), n.1, Proêmio.

²⁷ Concílio Vaticano II, *Dei Verbum*(DV), n.1, Proêmio.

conflito entre a inteligência prática moderna e o modo de pensar tradicional ainda vigente; o conflito entre a eficácia prática e as exigências da consciência moral; o conflito entre a especialização da atividade e a visão universal das coisas. Além desses binários, as discrepâncias se estendem às famílias, às classes sociais, às raças, enfim às culturas; entre nações ricas e pobres; entre as instituições internacionais, provocando muitas desconfianças, inimizades, conflitos e sofrimentos (GS, n.5 a 8).

O Concílio Vaticano II vincula “os desequilíbrios que atormentam o mundo moderno” aos que radicam no coração humano, na crescente busca e persuasão de o gênero humano dominar “as coisas criadas”. Nesse cenário, “os povos oprimidos pela fome interpelam os povos mais ricos. As mulheres reivindicam, onde ainda não o conseguiram, sua paridade de direito e de fato com os homens. Os operários e lavradores não querem somente ganhar o necessário para a alimentação, mas também, pelo trabalho, cultivar os dotes de sua pessoa e, além disso, participar na organização da vida econômica, social, política e cultural. Agora, pela primeira vez na história humana, todos os povos já estão convencidos de que realmente os benefícios da cultura podem e devem ser estendidos a todos” (GS, n.9).

A Igreja acredita que, nesse contexto, ela pode oferecer ao homem a luz e a esperança e cooperar “na descoberta da solução das principais questões do nosso tempo” (GS, n.10), e ser a alegria e a esperança, “principalmente dos pobres e de quaisquer aflitos” (GS, n.1). Daí nasce a solidariedade para com o *clamor dos pobres* e, na ação evangelizadora, a *opção preferencial pelos pobres*²⁸. Uma opção não exclusiva nem excludente, pois a mensagem da salvação está destinada a todos²⁹.

A expressão *a mensagem de salvação está destinada a todos* baseia-se na *Lumen gentium*, que apresenta Cristo como *a luz dos povos* e, sendo a Igreja fundada por Cristo, ela “deseja ardentemente anunciar o Evangelho a toda a criatura (...) e deseja oferecer a seus fiéis e a todo o mundo um ensinamento mais preciso sobre sua natureza e sua missão universal” (LG, n.1).

A Igreja, no Concílio Vaticano II, opta, de modo enfático, por apresentar *a luz dos povos* e “promover a unidade e a caridade entre os homens e mesmo entre os povos (...). Todos os povos, com efeito, constituem uma só comunidade”³⁰.

A leitura que a Igreja faz da sociedade contemporânea, durante o Concílio Vaticano II, resulta em estabelecer o início de uma jornada de mudanças e inovações, com vistas a um alvo a ser atingido. A tarefa é de uma leitura constante e a Igreja “em todas as oportunidades entrega-se ao dever de perscrutar os sinais dos tempos e de interpretá-los à luz do Evangelho, de tal modo que possa responder, de modo adaptado a cada geração, às interrogações contínuas sobre o significado da vida presente e futura e das relações mútuas entre elas” (GS, n.4). Ou seja, a Igreja toma mais consciência do que ela significa para o mundo e, por isso, ela quer dialogar com o mundo para alcançar o entendimento mútuo.

²⁸ CELAM, Documentos de Medellín, Puebla e Santo Domingo.

²⁹ CELAM, Santo Domingo: Nova Evangelização, 1993, p.18.

³⁰ Concílio Vaticano II, Declaração *Nostra aetate*, n.1, Preâmbulo.

A Igreja quer que o *mundo religioso* deixe de ser a esfera dos atrasos e incompreensões e que seus fiéis e os homens todos participem da civilização da sociedade moderna e a promovam. Não de modo acrítico, e sim de forma crítica, através da investigação científica, da valorização da cultura e da vida, do respeito pela ética e pelo bem comum. Assim, a Igreja aspira, em consonância com o mundo moderno, à liberdade, à justiça, à igualdade. Nesse campo atua a *Teologia da libertação*, de modo expressivo na América Latina, que busca participar da construção de uma sociedade em que todas as pessoas tenham as mesmas oportunidades, em que todos participem do crescimento econômico e usufruam de seus benefícios, o que significa que prevaleça a inclusão sobre a exclusão; a dignidade humana sobre a exploração e a dominação; o trabalho digno sobre o desemprego; a educação e o acesso aos bens culturais sobre a escravidão da ignorância etc.

Na perspectiva do pensamento social, a Igreja constitui sua doutrina em torno da denominada *questão social*, com manifestações expressas sobre cada momento histórico. O alicerce dessa doutrina foi lançado com a encíclica *Rerum novarum* (1891) de Leão XIII e sua formulação mais complexa consigna-se com a encíclica *Centesimus annus* (1991), de João Paulo II. Nessa centúria, os novos problemas sociais são abordados em diversos documentos³¹, e João Paulo II mostra como a raiz lançada por Leão XIII produz *seiva abundante*, que perpassa organismos internacionais, universidades e outras associações.

Na releitura que João Paulo II faz da *Rerum novarum*, ele destaca a *tradição da Igreja* que, “empenhada na defesa da pessoa humana e na tutela da sua dignidade, tem contribuído para construir, nas diversas vicissitudes da história, uma sociedade mais justa, ou pelo menos a colocar barreiras e limites à injustiça” (CA, n.3).

Da *Rerum novarum*, João Paulo II destaca, que no final do século XIX, formula-se no campo político uma “nova concepção da sociedade, do Estado e da autoridade”; no campo econômico, chega-se “a novas estruturas na produção dos bens de consumo (...), surge uma nova forma de propriedade, o capital, e uma nova forma de trabalho, o assalariado (...). O trabalho tornou-se assim uma mercadoria...”; no campo social, “a divisão da sociedade em duas classes, separadas por um abismo profundo” e, frente à teoria política vigente que pregava a total liberdade econômica, a gravíssima injustiça da realidade social apontava para “uma revolução alimentada pelas concepções denominadas *socialistas*” (CA, n.4). Leão XIII, com sua *Rerum novarum* afronta de maneira orgânica a *questão operária*.

No centenário da *Rerum novarum*, João Paulo II considera que “o erro fundamental do socialismo é de caráter antropológico. De fato, ele considera cada homem simplesmente como um elemento e uma molécula do organismo social, de tal modo que o bem do indivíduo aparece totalmente subordinado ao funcionamento do mecanismo econômico-social, enquanto, por outro lado, defende que esse mesmo bem se pode realizar, prescindindo da livre opção, da sua cínica

³¹ Como *Quadragesimo Anno* (1931) de Pio XI, *Mater et Magistra* (1961) de João XXIII, *Pacem in Terris* (1963) de João XXIII, *Populorum progressio* (1967) de Paulo VI, *Octogesima adveniens* (1971) de Paulo VI, *Laborem exercens* (1981) de João Paulo II, *Sollicitudo rei socialis* (1987) de João Paulo II e a *Centesimus annus*.

e exclusiva decisão responsável em face do bem ou do mal” (CA, n.13). Assim, desaparece o conceito de pessoa humana como sujeito que constrói suas opções e decisões e reduz-se a uma série de relações sociais. Dessa concepção errônea derivam as distorções do direito, em particular na definição do âmbito do exercício da liberdade.

João Paulo II contrapõe a concepção cristã da pessoa humana, base da doutrina social da Igreja, que não esgota a sociabilidade humana no Estado, mas a realiza em diversos meios como na família, nos grupos sociais etc.

Para o Papa, o *ateísmo* é o fundamento dessa concepção da natureza da pessoa humana e da subjetividade da sociedade, porque a negação de Deus induz a reorganizar a ordem social “prescindindo da dignidade e responsabilidade da pessoa”. Para ele, o *ateísmo* está conexo ao *racionalismo iluminístico*, que concebe a realidade humana e social de maneira *mecanicista*. Daí o meio proposto, que é a *luta de classes*. A Igreja não nega a *conflitualidade social*, mas condena a luta de classes como está proposta.

Após uma longa análise da posição marxista e das experiências do *socialismo real*, o Papa afirma: “A solução marxista faliu, mas permanecem no mundo fenômenos de marginalização e de exploração, especialmente no Terceiro Mundo, e fenômenos de alienação humana, especialmente nos países mais avançados, contra os quais se levanta com firmeza a voz da Igreja. Tantas multidões vivem ainda agora em condições de grande miséria material e moral. A queda do sistema comunista, em tantos países, elimina certamente um obstáculo para enfrentar de modo adequado e realístico esses problemas, mas não basta para resolvê-los. Existe até o risco de se difundir uma ideologia radical de tipo capitalista, que se recusa mesmo a tomá-las em conta, considerando *a priori* condenada ao fracasso toda a tentativa de os encarar e confia fideisticamente a sua solução ao desenvolvimento das forças de mercado” (CA, n.44).

Também declara que “a Igreja não tem modelos a propor. Os modelos reais e eficazes poderão nascer apenas no quadro das diversas situações históricas, graças ao esforço dos responsáveis que enfrentam os problemas concretos em todos os seus aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais que se entrelaçam mutuamente” (CA, n.43). Como subsídio, a Igreja coloca, como *orientação ideal indispensável*, a própria doutrina social. Ela reconhece “o valor positivo do mercado e da empresa, mas indica ao mesmo tempo a necessidade de que esses sejam orientados para o bem comum” (CA, n.43). Reconhece a legitimidade da organização dos trabalhadores e seu desejo de participarem da gestão das empresas. Aponta que a empresa não pode ser exclusivamente uma *sociedade de capitais*, mas é, simultaneamente, uma *sociedade de pessoas*. Sinaliza com a necessidade de um *movimento dos trabalhadores* com o objetivo da libertação e da promoção integral da pessoa humana.

No campo político, a doutrina social vê com simpatia o sistema da democracia, “enquanto assegura a participação dos cidadãos nas opções políticas e garante aos governados a possibilidade quer de escolher e controlar os próprios governantes, quer de os substituir pacificamente, quando tal se torne oportuno; ela não pode, portanto, favorecer a formação de grupos restritos de dirigentes, que usurpam o poder do Estado a favor dos seus interesses particulares ou dos

objetivos ideológicos. Uma autêntica democracia só é possível num Estado de direito e sobre a base de uma reta concepção da pessoa humana” (CA, n.46).

O ideal democrático, associado a uma preocupação com os direitos humanos, é uma característica do final do século XX, após as experiências nefastas dos regimes totalitários, autoritários e de segurança nacional. A Igreja respeita a legítima autonomia da ordem democrática, sem manifestar preferência por uma ou outra solução institucional ou constitucional.

Desse ideal flui o papel do Estado na economia. Na economia de mercado, a tarefa do Estado é garantir a segurança institucional, jurídica e política. Outro papel é garantir o exercício dos direitos humanos, nas diferentes esferas, articulado com a sociedade. Mas o Estado também tem o direito de intervir na economia, quando se trata de monopólios ou de obstáculos explícitos ao desenvolvimento. Cabem ainda ao Estado *funções de suplência*, baseadas no bem comum, para garantir que setores frágeis da economia não sejam supressos. Essa *intervenção estatal*, contudo, não poderá ser “prejudicial tanto à liberdade econômica como à civil” (CA, n.48).

A experiência histórica do *Estado do bem-estar* demonstra abusos e excessos (transformando-o em *Estado assistencial*) naquilo que poderia ter sido uma resposta mais adequada “a muitas necessidades e carências, dando remédio a formas de pobreza e privação indignas da pessoa humana” (CA, n.48). As críticas a esse modelo fundamentam-se nas irresponsabilidades de sua concretização histórica.

Nesses contextos de pobreza, a Igreja oferece, com suas obras, auxílios aos mais pobres, movida pela promoção da dignidade da pessoa humana. Hoje, o *fenômeno do voluntariado* recebe o estímulo e o apoio da Igreja. Isso, estimulado por um *concreto empenho de solidariedade e caridade*, supera a mentalidade individualista tão difundida.

Mas a mentalidade individualista nasce na família e se estende à cultura. Ela enfrenta alguns obstáculos como a massificação (pelo consumismo, pelas condutas etc.) e o dilema dos indivíduos de serem sufocados pelo Estado ou pelo mercado. Na ótica do mercado, o indivíduo “existe apenas como produtor e consumidor de mercadorias” e, na ótica do Estado, “como objeto da administração do Estado”. Ambas as doutrinas são reducionismos e desprezam a dignidade da pessoa humana, com todos os seus direitos e suas aspirações (CA, n.49).

Na doutrina da Igreja, o homem é um ser que procura a verdade e desenvolve o diálogo entre gerações e culturas. Por isso, cada nação caracteriza-se por sua cultura, não somente como seu *patrimônio*, mas como a sustentação das atividades humanas. Na criação cultural, o homem aplica “a sua criatividade, a sua inteligência, o seu conhecimento do mundo e dos homens”. Em decorrência, a *evangelização se insere na cultura das nações* (a nova evangelização). Aí, a Igreja pode dar sua contribuição decisiva em favor da *verdadeira cultura*, “a cultura da paz”. Cabe, aqui, retomar o outro nome da paz, que é o *desenvolvimento*. Portanto, todo o esforço e responsabilidade individual e coletivo para evitar a guerra é a responsabilidade para promover o desenvolvimento (CA, n.50 e 51).

A doutrina social da Igreja, construída de Leão XIII até o presente, “visa ao *homem*, enquanto inserido na complexa rede de relações das sociedades modernas. As ciências humanas

e a filosofia servem de ajuda para interpretar a *centralidade do homem dentro da sociedade* e para o capacitarem a uma melhor compreensão de si mesmo, enquanto *ser social*. Todavia, somente a fé lhe revela plenamente a sua verdadeira identidade, e é dela precisamente que parte a doutrina social da Igreja, que, recolhendo todos os contributos das ciências e da filosofia, propõe-se a assistir o homem no caminho da salvação” (CA, n.54).

A doutrina social da Igreja, “ocupando-se do homem e interessando-se por ele e pelo seu modo de se comportar no mundo”, formula uma *antropologia cristã* que pertence ao campo da *teologia moral*. Assim, a doutrina social da Igreja tem como se contrapor à soluções atéias, que privam “o homem de um dos seus componentes fundamentais, a vida *espiritual*” (CA, n.55).

João Paulo II encaminha a conclusão de sua encíclica, apontando que a Igreja, na entrada do Terceiro Milênio, permanece “sinal e salvaguarda do caráter transcendental da pessoa humana como, aliás, sempre procurou fazer, desde o princípio da sua existência, caminhando conjuntamente com o homem, ao longo de toda a história” (CA, n.55).

João Paulo II arremata, reafirmando a *opção preferencial* da Igreja *pelos pobres*, o compromisso para com a *promoção da justiça* (somente possível com a melhor distribuição da riqueza), a defesa dos *direitos humanos* e a dimensão interdisciplinar da doutrina social da Igreja (para entender melhor os diversos contextos sociais, econômicos e políticos em contínua mutação).

Na comparação do início da sociedade industrial com a época atual, o Papa vê que “o jugo quase servil” levou Leão XIII a tomar a palavra em *defesa do homem* e constata, com tristeza, que as ideologias de seu tempo, especialmente o liberalismo e o marxismo, recusavam uma colaboração. Cem anos depois, “o mundo de hoje está sempre mais consciente de que a solução dos graves problemas nacionais e internacionais não é apenas uma questão de produção econômica ou de uma organização jurídica ou social, mas requer valores ético-religiosos específicos, bem como mudanças de mentalidade, de comportamento e de estrutura” (CA, n.60)

6.2 A doutrina educacional católica

O Concílio Vaticano II, frente aos admiráveis progressos tecnológicos, aos avanços científicos e às novas dimensões dos meios de comunicação social, opta por explicitar sua doutrina educacional e sua prática educativa no mundo contemporâneo. O documento que traça as novas diretrizes é a Declaração *Gravissimum educationis*³². As diretrizes são sobre a *educação cristã*³³. A Igreja, movida por sua missão de evangelizar, adapta os meios às condições de cada cultura e às novas necessidades do gênero humano. Procura estabelecer o diálogo com o pluralismo cultural para contribuir ao verdadeiro progresso e à formação da pessoa humana.

³² Concílio Vaticano II, Declaração *Gravissimum educationis* (GE), sobre a educação cristã, 1965.

³³ A *Congregação da Educação Católica* insere a *escola católica* na *educação cristã*, em dois documentos: *A Escola Católica* (1977) e *A Escola Católica no limiar do Terceiro Milênio* (1997). Da mesma forma, o Papa João Paulo II o faz na Constituição Apostólica *Ex Corde Ecclesiae* (1990).

Na perspectiva do *direito inalienável à educação* (decorrente da dignidade humana), cada pessoa humana, respeitadas as peculiaridades de cada categoria social, e fundamentado nas ciências que dão sua sustentação, tem direito a uma autêntica educação, visando ao seu aprimoramento em relação à sociedade e demais pessoas. A *educação cristã* ultrapassa a noção contida no direito universal e objetiva que os cristãos, mais cômicos de seu papel na sociedade, “contribuam para a transformação cristã do mundo (...) e o bem de toda a sociedade”³⁴.

A tarefa *educativa cristã* cabe à família, à Igreja e à escola católica. A tarefa educacional da família é inquestionável, ainda mais na perspectiva cristã e católica. A Igreja, por sua vez, sustenta seu *dever de educar* em seu caráter institucional e na contribuição subsidiária à sociedade e ao Estado no campo educacional. Assim, a Igreja oferece “seus préstimos aos povos todos para promover o desenvolvimento integral da pessoa humana, para modelar ainda o bem da sociedade terrestre e a edificação do mundo, de maneira mais humana” (GE, n.3).

A *escola católica* assume papel relevante (é da tradição da Igreja) como meio para atingir a *educação cristã*, porque ela aperfeiçoa “as faculdades intelectuais, desenvolvendo a capacidade de julgar com retidão, faz participar no patrimônio da cultura adquirido por gerações passadas, promove o sentido dos valores, prepara a vida profissional, faz nascer relações de amizade entre os alunos de índole e condição diversa e assim favorece a disposição mútua de se compreenderem”. Além disso, a escola é um *centro* de encontro entre famílias, professores e suas respectivas associações para a promoção “da vida cultural, cívica e religiosa, da sociedade civil e toda a comunidade humana” (GE, n.5).

O valor agregado da *escola católica* está em criar “uma atmosfera de comunidade escolar, animada pelo espírito evangélico da liberdade e da caridade (...), em orientar toda a cultura humana para a mensagem da salvação, a ponto de iluminar-se pela fé o conhecimento que os alunos, gradativamente, adquirem do mundo, da vida e do homem” (GE, n.8). Essa é a razão, em defesa da escola católica, que se encontra na Tradição da Igreja e defendida pelo Magistério³⁵. Dessa forma, a *escola católica* atende às exigências de cada época, educando seus alunos para “o bem-estar da cidade terrestre” e para “o serviço de expansão do Reino de Deus”. Isso se tornará eficaz se o corpo docente – primeiríssimo promotor – estiver preparado – nas ciências profanas e religiosas – e dotado da *arte pedagógica* de acordo com as pesquisas mais recentes. Cada docente, em sua ação educativa, junto com sua disciplina, deve ter em vista, a *educação total* do educando. A esse exercício profissional, a Igreja reconhece como *autêntico apostolado*.

A Igreja olha com interesse e carinho as escolas católicas de grau superior (Universidades e Faculdades). Nelas, “por uma organização metódica, as disciplinas todas sejam cultivadas com princípios próprios, com métodos próprios e com liberdade própria de pesquisa científica, de forma que se atinja uma sempre mais profunda compreensão delas” (GE, n.10). O Concílio Vaticano

³⁴ Concílio Vaticano II, *Gravissimum educationis*, n.1 e 2. A essência da *educação cristã* está contida nos ensinamentos de Cristo. Portanto, a educação deve introduzir os batizados no conhecimento do mistério da salvação; aprender a adorar a Deus; aprender a buscar a perfeição nas ações humanas etc.

³⁵ Em particular, Pio XI, Encíclica *Divini Illius Magistri* (1929); Pio XII, Alocução à Associação dos Professores Católicos de Baviera (31-12-1956); Paulo VI, Alocução aos membros da F.I.D.Á.E. (30-12-1963).

II chama à atenção para a questão central, que é “como a fé e a razão colaboram para uma só verdade”. Nessa perspectiva, as instituições de nível superior contribuem para desenvolver a “mentalidade cristã em todo o esforço de promover a cultura mais profunda”.

A projeção das Universidades e Faculdades católicas deve ser “pela promoção das ciências”. E o acesso a elas deve ser facilitado aos “alunos que dêem mais esperança, mesmo que tenham menos fortuna” (GE, n.10).

Para dar sustentação ao projeto educativo da Igreja, é necessário investir nas *Faculdades de Ciências Sagradas*. A elas compete “a tarefa gravíssima” de aprofundar as pesquisas, e preparar as pessoas para as cátedras, seja nas instituições próprias ou nas não-católicas. A elas, ainda, cabe aprofundar a compreensão “da Sagrada Revelação, que se abra mais plenamente o patrimônio da sabedoria cristã, transmitida pelos antepassados, se promova o diálogo com os irmãos separados e os não-cristãos e se responda a questões nascidas do progresso das doutrinas” (GE, n.11).

O grande desafio é realizar o projeto educativo da Escola Católica na sociedade pluralista contemporânea. Na medida em que a Escola Católica está inserida na missão da Igreja, cabe-lhe contribuir e transmitir “uma concepção específica do homem e da história”, construída a partir da revelação e através do diálogo com as culturas. Por isso, a Congregação para a Educação Católica julga que há uma necessidade urgente em “garantir a presença do pensamento cristão, já que ele, na diversidade de concepções e de comportamentos, constitui critério válido de juízo”³⁶. O pluralismo cultural da sociedade contemporânea incita a Igreja a potenciar os seus recursos educativos, da mesma forma como já o faz em relação ao materialismo, ao pragmatismo e ao tecnicismo.

Por essa razão, a Igreja defende o *princípio do pluralismo escolar*, isso é, a coexistência de diversas instituições escolares e, se possível, a cooperação entre as mesmas. A Igreja se abre ao diálogo, oferecendo “o seu projeto educativo aos homens do nosso tempo” para contribuir e propulsionar o “verdadeiro progresso na formação integral do homem. A ausência da Escola Católica constituiria uma perda imensa para a civilização, para o homem e para os seus destinos naturais e sobrenaturais” (EC, n.12 e 14).

Por outro lado, a Igreja tem bem presentes as objeções que são feitas à Escola Católica. Entre essas, cabe destacar (1) que adeptos do *laicisismo* atacam a Escola Católica como instituição. Admitem o testemunho individual dos católicos, mas não como instituição inserida no sistema escolar e, ainda, dedicada à investigação da verdade. (2) Propugna-se que a Escola Católica instrumentaliza “uma instituição humana para fins religiosos ou confessionais”. Não se nega o risco do *proselitismo* (quando a *educação cristã* é parcialmente conduzida), mas a educação integral compreende a dimensão espiritual e religiosa do educando. (3) Na sociedade contemporânea, a Escola Católica é uma instituição anacrônica, porque os Estados assumiram mais seu papel educativo. Para a Igreja, a Escola Católica é uma alternativa idônea para todos, não só para seus membros. Em algumas sociedades, contudo, “a Escola Católica foi constrangida a reduzir,

³⁶ Congregação para a Educação Católica, *A Escola Católica (EC)*, 1977, n.11.

em certa medida, a sua ação às classes sociais mais abastadas, dando a impressão de querer favorecer, com a sua educação, uma discriminação sócio-econômica”. (4) Acusa-se a Escola Católica de que ela não sabe “formar cristãos convictos, coerentes, preparados nos campos social e político”, portanto seus resultados não atendem a sua proposta educacional. A Igreja tem consciência dos fracassos reais, mas que não derrubam sua tese da permanência das escolas católicas” (EC, n.17 a 23).

Diante dessas objeções, a Igreja precisa reavivar seu projeto educativo. A inserção na sociedade contemporânea, caracterizada pelo rápido desenvolvimento científico e tecnológico e a crescente despersonalização e massificação dos indivíduos, exige novas aberturas e novas propostas. A Escola Católica precisa ser, acima de tudo, uma *escola* que promova a formação integral da pessoa humana. Essa será ampliada pela concepção de vida e do mundo (*Weltanschauung*) que a Escola Católica oportuniza, com vistas à contribuição “para a transformação cristã do mundo (...) e o bem de toda a sociedade” (GE, n.1 e 2), salientando a dimensão ética e moral. Essas devem estar fundamentadas na ética e moral cristãs, formuladas a partir de “valores absolutos, dos quais dependem o sentido e o valor da vida do homem”. Por isso, a Escola Católica necessita ser realmente *educativa*, “capaz de formar personalidades fortes e responsáveis, capazes de opções livres e acertadas”. Assim concebida, a Escola Católica não será apenas uma “escolha de valores culturais, mas também uma escolha de valores de vida” com inserção na comunidade e na realidade que a inspira (EC, n.26 a 36).

O que define, enfim, a escola como *católica* é a sua concepção cristã da realidade. “Jesus Cristo é o centro dessa concepção”; portanto “Cristo é o fundamento” do projeto pedagógico. Dessa concepção e consciência decorre o compromisso com a promoção do *homem integral*. Esse compromisso polariza-se nas sínteses entre “*cultura e fé*” e entre “*fé e vida*” (EC, n.33 a 37).

A síntese entre *cultura e fé* opera-se mediante a integração dos diversos conteúdos do saber humano – através das disciplinas em suas autonomias de métodos, de técnicas e que permitem ao educando desenvolver sua personalidade com aptidões morais e sociais – “à luz da mensagem evangélica e através do desenvolvimento das virtudes que caracterizam o cristão”. Esse propósito somente é atingível através das pessoas que atuam na escola católica (EC, n.38 a 43).

A síntese entre *fé e vida* opera-se na ação educativa de, além da formação humana, visar à formação cristã, ou seja, fomentar o diálogo do educando com “Deus nas várias situações da sua vida pessoal”; estimular a superação do individualismo através da solidariedade; mostrar e testemunhar o “amor de Deus entre os homens” e sua inserção na história da humanidade. Essa ação deverá, contudo, ser crítica para o educando integrá-la “na sua cultura humana e cristã” (EC, n.44 a 48).

Para se manter viva e ativa, a *escola católica* deverá manter acesa uma *contínua autocrítica*, iluminada pelos princípios que a regem através de um perene diálogo com as novas conquistas do gênero humano, de acordo com as culturas locais e, hodiernamente, com a cultura cosmopolita.

6.3 A Igreja e a universidade católica

Para a Universidade Católica, a Igreja – guardada a importância da tradição – reserva uma importância ímpar na investigação científica, na busca da verdade. Para o Papa João Paulo II, no “diálogo da Igreja com as culturas do nosso tempo (...) se joga o destino da Igreja e do mundo neste final de século XX”³⁷. Segundo o Papa, só existe a cultura “do homem que provém do homem e é para o homem”, que precisa ser esclarecida com a luz da revelação. Daí decorre a responsabilidade da Universidade Católica em dedicar-se à *causa da verdade* como serviço à dignidade humana e à causa da Igreja. Nisso consiste a razão de ser da Universidade Católica e é o que a diferencia: “a livre investigação de toda a verdade acerca da natureza, do homem e de Deus”. Mas também é preciso “proclamar o sentido da verdade, valor fundamental sem o qual se extinguem a liberdade, a justiça e a dignidade do homem”. A construção de um *humanismo universal* leva a Universidade Católica a investigar a relação entre *fé e razão*, ou seja, a explorar as riquezas da revelação e as da natureza (CE, n.4 e 5).

A sociedade contemporânea exige das Universidades Católicas “uma contínua renovação, enquanto universidades e enquanto católicas”, para que descubram o *significado*, para as pessoas e a sociedade humana, das descobertas científicas e tecnológicas (CE, n.6 e 7).

A Universidade Católica, “enquanto *Universidade*, é uma comunidade acadêmica que, de um modo rigoroso e crítico, contribui para a defesa e o desenvolvimento da dignidade humana e para a herança cultural mediante a investigação, o ensino e os diversos serviços prestados às comunidades locais, nacionais e internacionais” (CE, n.12). Mas para ela ser “*católica*, exigem-se as seguintes características essenciais: (1) uma inspiração cristã não só dos indivíduos, mas também da comunidade universitária enquanto tal; (2) uma reflexão incessante, à luz da fé católica, sobre o tesouro crescente do conhecimento humano, ao qual procura dar uma contribuição mediante as próprias investigações; (3) a fidelidade à mensagem cristã, tal como é apresentada pela Igreja; (4) o empenho institucional ao serviço do povo de Deus e da família humana no seu itinerário rumo àquele objetivo transcendente que dá significado à vida” (CE, n.15).

A Universidade Católica deve examinar a realidade – cada disciplina com seu método – para contribuir ao enriquecimento dos conhecimentos humanos. As disciplinas, por sua vez, devem dialogar entre si com a finalidade do mútuo enriquecimento. Assim, a investigação compreende “(a) perseguir uma integração do conhecimento; (b) o diálogo entre a fé e a razão; (c) uma preocupação ética; e (d) uma perspectiva teológica” (CE, n.15).

A integração do conhecimento, apesar de incipiente, deve ser fomentada e aperfeiçoada. O empenho da Universidade Católica é no sentido de estimular o diálogo entre a *fé e a razão*, para “alcançar uma visão unitária e orgânica do saber”, tarefa que o pensamento cristão deve assumir.

³⁷ João Paulo II, Constituição Apostólica, *Ex Corde Ecclesiae* (CE), sobre as universidades católicas, 15-08-1990, n.3.

Para o Papa João Paulo II, algumas correntes do pensamento da pós-modernidade³⁸ criam obstáculos para a continuidade da reflexão filosófica atual (razão) e a reflexão elaborada na tradição cristã (fé). Aponta o *eclétismo*, o *historicismo*, o *cientificismo*, o *pragmatismo* e o *niilismo*, sem olvidar as do passado como o *materialismo*, o *agnosticismo*, o *imanentismo*, entre outras.

O *eclétismo* é um erro de método. Costuma assumir idéias de distintas filosofias, “sem se preocupar com a sua coerência e conexão sistemática, nem com o seu contexto histórico. Deste modo, a pessoa fica impossibilitada de discernir entre a parte de verdade de um pensamento e aquilo que nele pode ser errado ou inadequado”. Essa abordagem não “favorece a busca da verdade” e nem educa a razão “para argumentar de forma séria e científica” (FR, n.86).

O *historicismo* toma “como sua tese fundamental estabelecer a verdade de uma filosofia com base na sua adequação a um determinado período e função histórica”. O que era verdade em uma época, pode não sê-lo em outra. Assim, nega-se “a validade perene da verdade”. A compreensão correta de uma doutrina implica a sua inserção no seu contexto histórico-cultural, mas “a verdade ou o erro nela expressas” devem ser reconhecidos e avaliados apesar da distância espaço-temporal. Na teologia, essa abordagem apresenta-se sob a forma de *modernismo* com a preocupação de tornar “o *discurso teológico* atual e assimilável para o homem contemporâneo (...). Essa forma de modernismo, pelo simples fato de trocar a atualidade pela verdade, revela-se incapaz de satisfazer as exigências de verdade a que a teologia é chamada a dar respostas” (FR, n.87).

O *cientificismo* é a expressão do positivismo e do neopositivismo de épocas passadas. Por ter essa fonte, nega as formas de conhecimento distintas “das ciências positivas, relegando para o âmbito da pura imaginação tanto o conhecimento religioso e teológico, como o saber ético e estético”. Apesar de a crítica epistemológica ter desacreditado aquelas posições, hoje elas renascem “sob as novas vestes do cientificismo”. Os valores são pura emotividade e a noção de *ser* dá “lugar ao fato puro e simples”. Assim, a ciência pode dominar “todos os aspectos da existência humana, por meio do progresso tecnológico”. A difusão do cientificismo está na relação direta dos inegáveis sucessos da ciência e da tecnologia contemporâneas. Essa corrente de pensamento, na reflexão sobre a pessoa humana, não deixa espaço para a ética. Em decorrência, fomenta “a idéia de que aquilo que se pode realizar tecnicamente torna-se, por isso mesmo, também moralmente admissível” (FR, n.88).

O *pragmatismo*, em sua abordagem, “exclui o recurso a reflexões abstratas ou a avaliações fundadas sobre princípios éticos”. Nesse campo, aproxima-se do cientificismo, mas ao negar a ordem axiológica, opta por posições firmadas a partir das *decisões da maioria*, seja no campo político-econômico e social ou até no ético-moral. Assim, “as grandes decisões morais do homem ficam efetivamente subordinadas às deliberações que os órgãos institucionais vão assu-

³⁸ Como definição da *nossa época*. O termo é ambíguo por, às vezes, significar as coisas positivas e, outras, as negativas. Designa um conjunto de fatores novos, que pela extensão e eficácia, são capazes de determinar mudanças significativas e duradouras. Dos campos estético, social e tecnológico, estendeu-se ao âmbito da filosofia. João Paulo II, *Fides et Ratio* (FR), n.91.

mindo pouco a pouco. Mais, a própria antropologia fica fortemente condicionada com a proposta de uma visão unidimensional do ser humano, da qual se excluem os grandes dilemas éticos e as análises existenciais sobre o sentido do sofrimento e do sacrifício, da vida e da morte” (FR, n.89).

O *nilismo* rejeita qualquer fundamento do sentido do *ser* e, simultaneamente, nega toda a verdade objetiva. “É negação da humanidade do homem e também da sua identidade”, além de contrastar “com as exigências e os conteúdos próprios da palavra de Deus”. Negar a humanidade do homem é aniquilar o fundamento que sustenta a dignidade do homem. É apagar os traços “que revelam a sua semelhança com Deus”. Isso conduz o homem “a uma destrutiva ambição de poder ou ao desespero da solidão”. A privação da verdade elimina a liberdade. “Verdade e liberdade, com efeito, ou caminham juntas, ou juntas miseravelmente perecem”.

Esse *nilismo* quer fazer crer que “o tempo das certezas teria irremediavelmente passado”. O homem deveria aprender “a viver num horizonte de ausência total de sentido, sob o signo do provisório e do efêmero”. Isso é reforçado pela mentalidade que defende a ilusão de que, “graças às conquistas científicas e técnicas, o homem, como se fosse um demiurgo, poderá chegar por si mesmo a garantir o domínio total do seu destino” (FR, n.90).

Ao promover o diálogo entre *fé e razão* e, especificamente, o diálogo entre pensamento cristão e ciências modernas, a Universidade Católica deverá ter a preocupação, em suas investigações científicas, das *implicações éticas e morais*. A Universidade Católica deverá convencer-se “da prioridade da ética sobre a técnica, do primado da pessoa sobre as coisas, da superioridade do espírito sobre a matéria” (CE, n.18). Assim, a Universidade Católica estará inserida na Igreja e essa relação institucional é essencial para a sua identidade. A Igreja defende a liberdade acadêmica e autonomia das ciências, porque aceita como legítima a “autonomia da cultura humana e especialmente das ciências” (CE, n.29).

Da inserção e da fidelidade à Igreja e da inserção na sociedade humana decorre a missão fundamental da Universidade Católica que, além da “procura contínua da verdade, a conservação e a comunicação do saber para o bem da sociedade”, incluirá o estudo “dos *graves problemas contemporâneos*, como a dignidade da vida humana, a promoção da justiça para todos, a qualidade da vida pessoal e familiar, a proteção da natureza, a procura da paz e da estabilidade política, a repartição mais equânime das riquezas do mundo e uma nova ordem econômica e política, que sirva melhor à comunidade humana em nível nacional e internacional”. A Universidade Católica deverá dar ênfase aos “princípios éticos e religiosos que dão pleno significado à vida humana” (CE, n.31 a 33). Essas dimensões devem ser ampliadas pelo “espírito cristão de serviço aos outros, para a promoção da justiça social” no atingimento do ideal, expresso por Paulo VI, da promoção do “desenvolvimento dos povos que lutam para libertar-se do jugo da fome, da miséria, das doenças endêmicas, da ignorância; daqueles que procuram uma participação mais larga nos frutos da civilização e uma valorização mais ativa das suas qualidades humanas; que se movam com decisão em direção à meta da sua plena realização” (PP, n.1).

Na sociedade contemporânea, a Universidade Católica depara-se com uma nova missão: a *educação permanente dos adultos*, já sinalizada pelo Concílio Vaticano II, na *Gravissimum*

educationis, ao dar capital importância à educação dos jovens e “mesmo certa formação contínua dos adultos” (GE, n.1). Agora, no final do século XX e na entrada do século XXI, ela se reveste muito mais com o objetivo da *educação permanente*, para um mundo em mudanças, na busca da realização integral da pessoa humana.

Assim, a missão *mater* da Universidade Católica é *evangelizar*, missão primeva da Igreja. Não se trata de “pregar o Evangelho”, mas dar um testemunho vital, de ordem institucional, “em favor de Cristo e da sua mensagem”, para harmonizar as atividades da Universidade Católica “com a missão evangelizadora da Igreja: a investigação conduzida à luz da mensagem cristã, que coloca as novas descobertas humanas ao serviço dos indivíduos e da sociedade; a formação atuada num contexto de fé, que prepare pessoas capazes de um juízo racional e crítico e conscientes da dignidade transcendente da pessoa humana; a formação profissional, que compreende os valores éticos e o sentido de serviço às pessoas e à sociedade; o diálogo com a cultura que favorece uma compreensão melhor da fé; a investigação teológica que ajuda a fé a exprimir-se numa linguagem moderna” (CE, n. 48 a 49).

7 A COMPANHIA DE JESUS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

7.1 Introdução: a ação educacional dos jesuítas

A ação educacional da Companhia de Jesus¹ identifica-se com a sua fundação e expansão. Inácio de Loyola adquire várias experiências pessoais no campo educacional². Toma da Universidade de Barcelona os estudos de Gramática; da Universidade de Alcalá, os estudos de Arte; da Universidade de Salamanca, a subordinação dos saberes à Teologia; da Universidade de Bolonha, as disputas e os debates públicos de teses; e, da Universidade de Paris, o trabalho pessoal, disciplinado e metódico. Plasma o Plano de Estudos da Companhia, como um sistema de estudos e programas, a partir de suas experiências. Disso resulta o *Ratio Studiorum* (Plano de Estudos)³ com ênfase nas Humanidades, Filosofia e Teologia, que também é a prioridade na formação dos próprios jesuítas.

Inácio de Loyola, ao escrever as *Constituições da Companhia de Jesus*, inclui, na IV Parte, além das “diretrizes para a educação dos jovens que estavam sendo formados como jesuítas (...), os princípios educacionais que guiassem o trabalho” (*Características*, p.61) a ser feito nos colégios. Assim, as prioridades da educação da Companhia de Jesus passam a ser “a ênfase nas Humanidades, seguidas pela Filosofia e Teologia, em progresso ordenado a ser observado na seqüência destes sucessivos ramos do conhecimento, as repetições da matéria, e a participação ativa dos estudantes na sua própria educação. Bastante tempo deve ser empregado em cultivar um bom estilo literário (...), que os estudantes sejam bem instruídos na doutrina cristã” (*idem*, p.61-62). O fundador não quer engessar os colégios com regras detalhadas e formula a norma básica de que “como nos casos particulares há de haver grande variedade, segundo as circunstâncias de lugares e de pessoas, não se desce a mais pormenores” (*idem*, p.62). Essa regra é coerente

¹ A Companhia de Jesus (*Societas Jesu*, SJ; daí a identificação de *jesuíta*), a Ordem Religiosa dos Jesuítas, fundada por Inácio de Loyola (1491-1556), em 1540, recebeu do Papa Paulo III a incumbência de combater o ateísmo e o emergente protestantismo. É supressa em 1773, pelo Papa Clemente XIV e restaurada em 1814, pelo Papa Pio VII. Não é objetivo do fundador dedicar-se à educação em colégios, mas sim dentro de seu lema *Ad maiorem Dei Gloriam* (para a maior glória de Deus) *salvar almas* para o Reino de Deus, e “em todas as coisas amar e servir a Divina Majestade”. Seis anos após a fundação, no entanto, surge o primeiro colégio, o de Gandia (Espanha, 1546), para *educar a juventude*. A educação passa a ser vista como um apostolado, abrangido pelo princípio do *magis* (mais, sempre mais). Dois anos mais tarde, em 1548, funda-se o Colégio Messina da Itália. Segue-se uma plêiade de colégios e logo universidades, como o *Collegium Romanum*, em 1551, que, sob o Pontificado de Gregório VIII, passa a denominar-se Universidade Gregoriana, mantida até hoje (*apud*:Ullmann e Bohnern, 1994).

² Aos trinta e três anos, aprende Gramática (durante dois anos senta-se nos bancos da escola, ao lado dos meninos de Barcelona) no colégio da universidade de Barcelona. Após, frequenta as universidades de Alcalá, de Salamanca e, em 1528, chega à Universidade de Paris – Sorbonne (em 1535 obtém o título de *mgister artium*).

³ *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu* (*Ratio Studiorum* ou, simplesmente *Ratio*), composto de quatro partes. A I Parte: Regras para o Provincial, o Reitor (detém a governança do colégio), o Prefeito de estudos (que é o assistente do Reitor e supervisiona diretamente os estudos dos alunos) e o Prefeito da disciplina (responsável direto pela disciplina, a ordem, horário de estudos etc.); II Parte: Regras para os professores de Teologia (Escrituras, Teologia dogmática, Teologia moral, História eclesiástica, Direito canônico e Hebraico); III Parte: Regras para os professores de Filosofia, Física e Matemática; IV Parte: Regras para os professores dos *studia inferiora* que compreendem a Literatura, a Gramática, as Humanidades, a Retórica, a Língua Latina, a Língua Grega, subsidiadas com os estudos de História, de Geografia e de Antiguidades (*apud*: Franca, 1952).

te com a que definira para os seus companheiros: “é próprio da nossa vocação andar por diversos lugares”. Inácio e seus companheiros vivem uma época de mudanças, o que o induz a não buscar estabilidades e fixismos. Em 1551, após a fundação do Colégio Romano, sugere que “do regulamento do Colégio Romano poderá adaptar-se aos outros colégios aquilo que lhes for conveniente” (*idem*, p.62).

As *Regras do Colégio Romano* tornam-se as bases das versões do *Ratio* de 1586 e de 1591. Sua versão definitiva é de 1599, como um manual de diretrizes práticas dos programas de estudos e dos métodos de ensino. Assim, se constitui num primeiro *sistema educacional*, formulado e desenvolvido a partir de experiências concretas feitas em várias culturas, com um *espírito comum*, nascido da espiritualidade inaciana⁴. Sempre prevalece, através da história, o alerta do Superior Geral Cláudio Aquaviva, ao apresentar a versão de 1586, de que não é um texto “definitivo e terminado, porque isso seria muito difícil e provavelmente impossível; mas como um instrumento que nos ajudará a afrontar qualquer tipo de dificuldades que possamos encontrar, já que ela proporciona a toda a Companhia uma perspectiva unitária” (*apud: Características*, p.7).

Mas a Companhia de Jesus é supressa em 1773 e sua restauração ocorre em 1814. Então, a Companhia restabelecida tenta formular um novo *Ratio*, em 1832. Nunca é definitivamente aprovado. É uma tentativa de adaptação à nova época, mas “as condições sociais, políticas e culturais de então inviabilizaram um projeto normativo de cunho universal” (Klein, 1997, p.93); incorpora, contudo, a língua vernácula, dá proeminência ao ensino e à investigação da História, da Geografia e da Matemática, antes tidas como acessórias, e introduz os modernos estudos da Química e da Astronomia.

A essência do sistema educacional não se altera, e “a finalidade da educação jesuítica como capacitação do aluno para fazer o bem ao próximo” (Klein, 1997, p.92) mantém o *espírito* para evitar *desvios* da Filosofia e da Pedagogia da Companhia de Jesus.

7.2 As características da educação da Companhia de Jesus

No período pós-Concílio Vaticano II e para comemorar os 400 anos da primeira versão, o Superior Geral Pedro Arrupe constitui, em 1980, a Comissão Internacional do Apostolado da Educação da Companhia de Jesus, para adaptar o *Ratio* aos novos tempos. Desse trabalho resulta o documento *Características da Educação da Companhia de Jesus*, publicado em 1986, que se destina “a todos os jesuítas e a todos os leigos e membros de outras instituições religiosas que colaboram em nosso apostolado, especialmente em nossas instituições educativas”, conforme o Superior Geral Peter-Hans Kolvenbach (*Características*, p.5). Isso revela a constante leitura que os jesuítas fazem das condições e circunstâncias econômicas, políticas, sociais, culturais e religi-

⁴ Inácio de Loyola desenvolve os fundamentos de sua espiritualidade em *Exercícios Espirituais*. É o relato de sua caminhada e de sua experiência de encontro com Deus (ainda leigo, experimenta o chamado de Deus. Ordena-se sacerdote, em 1537). Os *Exercícios Espirituais* não são um livro de leitura, mas um *guia* para uma experiência espiritual.

osas da mudança de época.

Esse documento acentua a relação entre as *características da educação jesuíta* e a *visão espiritual de Inácio* e elenca vinte e oito características básicas. Os autores fazem um alerta de que *característico* não quer dizer *único*, nem no espírito nem no método. Significa “o nosso modo de proceder”⁵, que deriva da visão de mundo de Inácio. “As características da educação da Companhia vêm da reflexão sobre essa visão, aplicando-a à educação, à luz das necessidades dos homens e mulheres de hoje” (*idem*, p.13), em decorrência da única missão, que é “o serviço da fé e a promoção da justiça”⁶. É, portanto, do vínculo inseparável entre “a fé e a promoção da justiça do Reino” (34^aCG, d.2, n.14)⁷, como fator integrativo de todos os apostolados da Companhia, que promana a doutrina educacional. A missão nasce do princípio inaciano do *sentire cum Ecclesia* (sentir com a Igreja), para que a Companhia, com o carisma de seu fundador, enriqueça “a missão evangelizadora da Igreja” (34^aCG, d.2, n.20).

Em *Características da Educação da Companhia de Jesus*, os autores agrupam as vinte e oito características em nove seções, para delinear a doutrina educacional dos jesuítas. As seções foram concebidas a partir da *visão inaciana* sobre cada proposição educativa. As características são aplicações práticas que podem ultrapassar as fronteiras das instituições formais de educação. Em sintonia com a Igreja, com lealdade e fidelidade, a Companhia de Jesus tem como meta educativa formar “agentes multiplicadores” e “homens e mulheres para os outros”⁸, significando a inspiração, os valores, as condutas que marcaram, no passado, a educação jesuíta, válidas para o presente e o futuro. É “o vinho velho em odres novos”⁹, ou seja, é a substância que se adapta às novas circunstâncias, às culturas, aos tempos.

A doutrina educacional está fundamentada nos seguintes princípios:

1 - Deus é o Criador de tudo, sendo o Senhor Supremo. Está presente em todas as coisas e pode ser descoberto pela *fé*, em todos os acontecimentos humanos. Está presente na história da humanidade e na história individual. É a imanência de Deus na criação.

Por isso, a educação da Companhia afirma a realidade do mundo e reconhece Deus como autor de toda realidade, toda verdade e todo conhecimento; ajuda a formação integral de cada indivíduo dentro da comunidade; inclui uma dimensão religiosa, que permeia toda a educação; é um instrumento apostólico, visando à preparação para a vida; e promove o diálogo entre fé e cultura (*Características*, n.22 a 40).

⁵ Expressão de Pe. Pedro Arrupe, em 18.01.1979. *Apud: Características*, p.11.

⁶ Formulação da 32^a CG (1974-75) e reafirmado pela 34^a CG (1995, no Decreto 2, n.14), em substituição da fórmula original: “para a defesa e a propagação da fé e o proveito das almas na vida e na doutrina cristãs”. A partir daí, nos documentos oficiais a palavra *diakonia* (*serviço*) é constante. Remonta às origens do Cristianismo, quando a ênfase está na *koinonia* (denúncia: denunciar a injustiça, o pecado...), no *kerigma* (anúncio: anunciar a Boa Nova, a esperança...) e na *diakonia* (serviço: dispor-se à ação missionária... O segredo e a diferença do Cristianismo).

⁷ 34^aCG, d.2, n.14: onde, 34^a = seqüência histórica; CG = Congregação Geral; d.2 = número do decreto; n.14 = número do item.

⁸ Pe. Pedro Arrupe, X Congresso Internacional de Antigos Alunos Europeus (Valência, Espanha, 31-07-1973). *Apud: Características da Educação da Companhia de Jesus*, p.11.

⁹ Michael Williams, SJ. <http://ntserver.shc.edu> (consultado em 11-11-2002).

2 - Deus expressa seu amor pessoal a cada homem e a cada mulher. Ele pede uma resposta, como expressão da liberdade.

A educação da Companhia insiste, por isso, no cuidado e interesse individual com cada pessoa, com vistas ao crescimento e ao desenvolvimento e ao uso responsável da liberdade; enfatiza a atividade dos alunos no processo de aprendizagem, por meio da participação ativa; e estimula a abertura para o crescimento permanente, como processo por toda a vida (*idem*, n. 41 a 48).

3 - O pecado rompe a relação do homem e da mulher para com Deus, fazendo com que a liberdade para responder ao amor de Deus não seja automática. Mas a ação salvífica de Deus ajuda na luta constante para superar os obstáculos que bloqueiam a liberdade.

Por isso, a educação da Companhia é orientada para os valores morais e éticos; incentiva um conhecimento, amor e aceitação realistas do eu, com vistas ao desenvolvimento integral da pessoa humana; e proporciona um conhecimento realista do mundo em que se vive, através do método: *ver, julgar e agir* – compromisso de trabalhar para transformar (*idem*, n.49 a 59).

4 - A cosmovisão de Inácio está centrada na pessoa histórica de Cristo. Ele compartilha a condição humana e convida a segui-lo. Ele é o modelo de toda vida humana, por causa de sua resposta total ao amor do Pai no serviço aos outros.

Por isso, a educação da Companhia propõe Cristo como modelo da vida humana (*ser cristão* significa seguir a Cristo e ser como Ele: compartilhar e promover os seus valores e modo de vida em tudo que é possível); proporciona uma atenção pastoral adequada (é uma dimensão da *cura personalis* para uma resposta ao chamado pessoal de Deus, ou seja, a *vocação* para o serviço aos outros); e celebra a fé na oração pessoal e comunitária, centrada na pessoa histórica de Cristo e que, portanto, conduz a um compromisso de imitá-lo como “Homem para os outros” (*idem*, n.60 a 70).

5 - Uma resposta ao amor de Deus não poderá ser meramente teórica, mas também prática, porque o *amor se mostra em obras*. Para Inácio, essa resposta deve ocorrer na família, nos negócios, nos movimentos sociais, nas estruturas políticas, econômicas, legais e religiosas, enfim, em todas as esferas das atividades humanas.

Por isso, a educação da Companhia: é uma preparação para um compromisso de ação na vida, como expressão prática do amor; serve à fé que promove a justiça; pretende formar homens e mulheres para os outros, acentuando os valores comunitários; e manifesta uma preocupação especial pelos pobres, como retrato do chamado de Cristo e que hoje a Igreja e a Companhia expressam na *opção preferencial pelos pobres* (*idem*, n.71 a 90).

6 - Cristo se faz presente no mundo através da Igreja Católica. Dentro e através dela deve ocorrer a resposta ao chamado de Cristo. Maria, a mãe de Jesus, é o modelo dessa resposta. Inácio coloca a Companhia à disposição do Papa, a serviço da Igreja, para ir “a qualquer lugar que ele julgasse conveniente enviá-los para a maior glória de Deus e bem das almas”.

Por isso, a educação da Companhia é um instrumento apostólico, a serviço da Igreja, com lealdade e fidelidade, servindo à sociedade humana; prepara os alunos para uma participação

ativa na Igreja, na comunidade local e para o serviço aos outros; e promove uma visão espiritual do mundo frente ao materialismo; uma preocupação pelos outros frente ao egoísmo; a austeridade frente ao consumismo; a causa dos pobres frente à injustiça social (*idem*, n.91 a 104).

7 - Inácio insiste no *magis*, “o mais”. Sua preocupação constante com o maior serviço de Deus por meio do seguimento mais próximo de Cristo. Essa preocupação perpassa todos os trabalhos apostólicos. A resposta concreta a Deus deve ser *de mais valor*.

Por isso, a educação da Companhia busca a excelência na sua ação formativa, visando a formar *líderes* através do desenvolvimento mais pleno possível das capacidades de cada pessoa; e dá testemunho da excelência, unindo uma maior eficácia dos métodos pedagógicos ao crescimento em competência pessoal e profissional, como agentes multiplicadores a serviço dos demais (*idem*, n.105 a 115).

8 - Inácio compartilha sua experiência com Deus e atrai outros companheiros, que se tornam “amigos no Senhor” para o serviço ao próximo. A força do trabalho de uma comunidade no serviço do Reino é maior que a de um só indivíduo ou a de um grupo de indivíduos.

Por isso, a educação da Companhia enfatiza a colaboração entre jesuítas e leigos para uma *missão comum*; baseia-se num espírito de comunidade entre a comunidade jesuíta, o corpo docente, o corpo administrativo, os alunos, os pais, os antigos alunos e os benfeitores; e realiza-se dentro de uma estrutura que promove a comunidade (*idem*, n.116 a 142).

9 - Inácio e seus companheiros tomam suas decisões com base em um processo contínuo de *discernimento* individual e comunitário, sempre feito num contexto de oração. Movidos pelo *magis*, revisam as decisões passadas e introduzem adaptações em seus métodos, numa busca constante do maior serviço de Deus.

Por isso, a educação da Companhia adapta meios e métodos, a fim de atingir suas finalidades com a maior eficácia, respeitando as *circunstâncias de pessoas e lugares*; é um *sistema* de colégios com uma visão comum e com metas comuns, que se fundamentam na “fé que promove a justiça”; e ajuda a formação profissional e o desenvolvimento pessoal permanente, no campo espiritual e pedagógico, para a partilha de experiências com vistas à construção da comunidade humana solidária (*idem*, n.143 a 153).

7.3 A pedagogia inaciana

A doutrina educacional da Companhia é indissociável da pedagogia inaciana. A pedagogia emana da *visão educacional* e da *visão espiritual* de Inácio, concebidas a partir dos Exercícios Espirituais, conciliadas com os métodos da Universidade de Paris (*modus parisiensis*).

A Comissão Internacional do Apostolado da Educação da Companhia de Jesus considera que tais métodos, experimentados e adaptados pelos educadores jesuítas, nos mais de 450 anos de práticas educativas, em diferentes contextos e culturas, junto com a experiência religiosa dos exercícios espirituais, são ainda típicos da educação jesuíta e válidos para a sociedade contemporânea. A Comissão destaca:

- a) a relação professor-aluno é similar ao diretor dos exercícios espirituais e à pessoa que faz os exercícios (exercitante). Assim, o professor está a serviço dos alunos, ajudando a encontrar caminhos, a superar dificuldades e a desenvolver as potencialidades pessoais;
- b) o papel do aluno é ativo (similar ao do exercitante) no estudo pessoal, na sua própria descoberta e criatividade;
- c) o progresso nos estudos leva, de forma prática e disciplinada, a adequar os *meios aos fins*;
- d) o clima entre o corpo discente, o corpo docente e o corpo administrativo deve ser de *boas relações pessoais*;
- e) o *Ratio* adota alguns métodos dos Exercícios Espirituais para os métodos pedagógicos, como a *preleção* da matéria a ser ensinada; a *repetição* dos assuntos abordados em aula; a *aplicação dos sentidos* se reflete na experiência, na motivação, no desejo e no prazer de aprender;
- f) a metodologia pedagógica deve incluir a análise, a repetição, a reflexão ativa, a síntese e a combinação das teorias com as aplicações práticas;
- g) a formação sólida profunda e básica deve ter proeminência sobre a quantidade de assuntos abordados. É o princípio do *non multa, sed multum* (*idem*, n.154 a 163).

A doutrina educacional e a pedagogia inaciana configuram um *paradigma pedagógico inaciano*. Para configurar o paradigma pedagógico inaciano, é preciso indagar-se sobre a pedagogia inaciana. Há um consenso entre os estudiosos dessa temática¹⁰ de que a pedagogia inaciana tem dois pólos no seu desenvolvimento e na sua dinâmica. De um lado, a pessoa humana com o seu contexto – sua estrutura pessoal, sua família e sua história; e do outro lado, a realidade do contexto de sua vida – a cultura, a economia, a política, as estruturas sociais etc. A relação entre ambos gera tensões e conflitos, integrados e introjetados dialeticamente.

Assim, pode-se indagar: qual é a *pedagogia inaciana*? Partindo do conceito de que a *pedagogia* é a arte e a ciência de educar que envolve uma metodologia, uma cosmovisão e uma visão de pessoa humana que se pretende formar (PI, n.11), identifica-se em Inácio de Loyola uma dimensão *filosófica*, uma *teológica* e uma *sócio-política*¹¹ na fundamentação pedagógica.

a) A dimensão *filosófica* aborda valores e princípios geradores, que se expressam nos meios e na finalidade da prática educativa; configura uma visão da pessoa humana e sustenta uma teoria do conhecimento.

A *finalidade* da educação, para Inácio, é capacitar a pessoa “para fazer o bem ao próximo” (Klein, 1997, p.92), princípio que emana da missão em defesa da fé e a promoção da justiça. Esse fim é definido por Arrupe como formar *agentes multiplicadores e homens e mulheres para os outros*. Kolvenbach amplia essa visão com os atributos de homem consciente, compassivo,

¹⁰ Osowski, 1997; Oizumi, 1997; Klein, 1997; Fuentes, 1999; Arrupe, 1981; Secretariado de Educação SJ, 1987-1993; Congregação Geral 1984-1995; Vasquez, 1997; Libânio, 1997; Ugalde, 1997.

¹¹ Fuentes, José Luis. *Pedagogia Inaciana – uma visão sintética*, 1999. Texto digital: <http://www.pedroarrupe.com.br/artigos/pivisao.htm> p.2.

competente e imbuído do humanismo social cristão, traçando o perfil dos quatro Cs: *Competente, Compassivo, Consciente e Comprometido*¹². Perfil válido para toda a comunidade acadêmica: diretores, docentes e discentes.

A pedagogia de Inácio está centrada na pessoa humana, “criada à imagem e semelhança de Deus” com o dom da liberdade. Como criatura de Deus, a pessoa humana é feita para voltar ao seu Criador e encontrar-se com Ele face a face. Assim, a visão antropológica é tecida com uma espiritualidade que induz a uma *resposta de fé* a Deus. Disso decorre, por um lado, a expressa oposição ao ateísmo, ao materialismo e ao consumismo; por outro lado, a promoção e o estímulo ao comunitarismo, à cooperação e ao solidarismo. Numa perspectiva inovadora, Inácio amplia sua visão antropológica, introduzindo, em sua pedagogia, as perspectivas das dimensões interpessoais e transcendentais.

No alicerce dessa inspiração está uma teoria do conhecimento que respeita as etapas evolutivas (psicológicas, emocionais, sentimentais, intelectuais etc.) da pessoa humana. O *Ratio Studiorum* evidencia isso ao estabelecer que a formação intelectual completa e profunda, com o domínio das ciências básicas, é acompanhada de raciocínio reflexivo, de lógica e de crítica, conquistados de forma continuada. Além do mais, enfatiza-se a participação ativa do aluno, com abertura para o crescimento permanente. A pessoa humana é vista em sua totalidade: na dimensão intelectual, na afetiva, na psicológica, na sentimental e na espiritual, contextualizada nas “circunstâncias de pessoas e lugares”¹³.

b) A dimensão *teológica* implica uma visão de Deus, donde emana a visão de Igreja e da própria espiritualidade inaciana.

Para Inácio, “Deus é Criador e Senhor, Supremo Bem, a única Realidade que é absoluta; tudo quanto existe vem de Deus e tem valor somente enquanto nos leva para Deus”. Deus marca sua presença em toda a criação: na natureza, na história e nas pessoas humanas. Deus escolhe seu povo; faz a aliança; caminha com ele; envia seu Filho; envia o Espírito Santo. Deus se coloca como *princípio e fim*. É a referência para o ser humano. Mas esse Deus necessita de colaboradores. O convite é feito através de Cristo. Inácio, em sua *experiência espiritual*, sente-se convidado para ser o companheiro de Jesus no trabalho, no sofrimento e na glória.

Para Inácio, a resposta ao chamado de Cristo se realiza dentro e por meio da Igreja Católica. Ela merece lealdade, fidelidade, respeito e obediência (*sentire cum Ecclesia*). Da Igreja emerge a missão da Companhia, que é participar da *missão apostólica* na construção do Reino de Deus. A Igreja, com o Concílio Vaticano II, de modo especial com a Constituição Dogmática *Lumen Gentium*, a Constituição Pastoral *Gaudium et Spes* e a Declaração *Gravissimum Educationis*, olha para as nefastas condições humanas da sociedade contemporânea e opta por uma profunda renovação. A Companhia, inspirada por seu fundador, segue os mesmos passos. O campo educacional é propício e acolhedor a essa inovação, porque os jesuítas não devem ser

¹² Kolvenbach, Peter-Hans. *Pedagogia Ignaciana hoy*, 29-04-1993.

¹³ Características da Educação da Companhia de Jesus, n. 25, 26, 27, 33, 42, 45, 46, 107, 117, e 147.

“sólidos suportes do *status quo*, mas antes agentes de mudanças, homens para os outros” (*Jesuítas*, 1992, p.93).

Na elaboração de sua espiritualidade, Inácio assume Deus como Criador, a pessoa humana e o mundo como criaturas e a Igreja como mediação. Todas as criaturas são boas. Através da *criação*, Deus pode ser encontrado e acolhido. O ser humano se sente impulsionado para ser colaborador dessa criação e dessa missão. Cristo é o grande missionário e dá seu legado à Igreja. É preciso, contudo, conhecer a Cristo, para amá-lo e segui-lo. São três verbos: *conhecer*, para *amar* e *seguir*. “É a lógica do agir humano. Nada é amado, sem antes ser conhecido. Não se segue, senão aquilo ou aquele a quem se ama” (Libânio, 1997, p.50). Nos *Exercícios Espirituais*, Inácio propõe o pedido da graça de “em tudo amar e servir”, ou “buscar a Deus em todas as coisas” (*apud*: Libânio, 1997, p.51), para seguir a Cristo no estabelecimento do Reino. Essa visão é oposta aos ídolos do mundo: poder, dinheiro, mercado, tecnologia, glória, etc. Mas Inácio considera que tudo é bom, contanto que se use adequadamente, e enquanto nos leve para Deus¹⁴. A pessoa humana é a criatura que recebe o dom da liberdade. A educação deve ser a construção da liberdade, e não uma doutrinação e domesticação. No mundo, porém, disputam o bem e o mal. Há um conflito de valores. Por isso, a pessoa humana precisa ser livre para discernir e poder escolher¹⁵.

c) A dimensão *sócio-política* abrange o contexto concreto de um povo, de uma cultura, de uma nação ou de uma comunidade, do qual a pessoa humana faz parte. Esse contexto é a sociedade humana diferenciada pelas “circunstâncias de pessoas e lugares”. Ela é regida por leis (Constituição e leis ordinárias) e fomenta uma visão de sociedade ideal que contém a imagem idealizada de pessoa humana. A visão inaciana é de uma sociedade justa, fraterna e livre. Para tanto, os direitos universais da pessoa humana: alimentação, saúde, moradia, educação etc. devem ser atendidos.

Os Provinciais¹⁶, em sua carta aos jesuítas da América Latina, descrevem uma sociedade humana de contrastes entre a riqueza e a pobreza e a miséria; entre os avanços tecnológicos e os atrasos históricos mantidos por interesses etc. Apontam que o neoliberalismo, como ideologia, absolutiza o *mercado*, que, de instrumento útil e necessário na regulação das ofertas e dos preços, passa a ser o meio, o método e o fim que rege as relações humanas. Além disso, com a aplicação das medidas de *ajuste econômico*, nos países da América Latina, aumentam as desigualdades, a miséria e a corrupção. Segundo eles, essa visão sustenta uma concepção do ser humano que reduz a grandeza do homem e da mulher a mero produtor e consumidor. Isso exacerba o individualismo, a corrida para o poder, a cobiça, a corrupção e a violência.

Frente a esse contexto, os Provinciais colocam a *sociedade* que os jesuítas (inspirados em Inácio) querem: uma realidade mais próxima do Reino de justiça, de fraternidade e de solidarie-

¹⁴ É o princípio do *tanto-quanto* (Características, n.21, nota 8).

¹⁵ Características da Educação da Companhia de Jesus, n. 38, 39, 54, 65, 93, 100, 138, 146 e 168.

¹⁶ Carta aos Provinciais da América Latina, México, 14-11-1996, sobre o neoliberalismo. Texto digital: <http://www.sjsocial.org/documento/>; n.3 a 21.

dade do Evangelho, onde a vida digna seja possível para todos os homens e mulheres. Afirmam sua convicção dessa possibilidade, mas projetam que construir essa sociedade tem um alto preço de mudanças de condutas, hábitos e valores. Para tanto, propõem que os valores positivos da modernidade: o trabalho, a organização, a eficiência, o conhecimento, entre outros, são indispensáveis para construir a sociedade com que sonhamos.

Esses elementos sugerem que a *pedagogia inaciana*, em sua *práxis*, contém a preocupação do diálogo entre *fé e ciência*, *fé e cultura*, *fé e vida*, além da busca da verdade e da justiça. Donde se depreende a configuração de um *paradigma pedagógico inaciano*. Os esforços dos jesuítas, na busca de respostas pedagógicas frente às crescentes e constantes exigências da sociedade contemporânea e no amálgama de correntes pedagógicas¹⁷, resultam na publicação do documento *Pedagogia inaciana – uma proposta prática* (1993), configurando “um estilo, um padrão, um modo pedagógico eficaz (...) impregnado dos valores a serem propostos aos alunos a fim de fornecer-lhes a conversão da mentalidade, de sentimentos e de ações”¹⁸.

7.4 O paradigma pedagógico inaciano

O paradigma pedagógico inaciano - da tradicional tríade *experiência, reflexão e ação* -, foi ampliado com a *contextualização* e a *avaliação*, como caminho pelo qual os docentes (orientadores) acompanham os discentes (aprendizandos) em seu crescimento e desenvolvimento de seres humanos totais. A arte pedagógica está na ativa inter-relação entre experiência, reflexão e ação de forma integradora e integrada com o contexto. A *Weltanschauung* – perspectiva de mundo, da vida, de Deus, e visão da pessoa humana que se quer formar – constitui a essência do paradigma pedagógico inaciano. É um processo consciente e dinâmico que, na *práxis*, desenha o itinerário a ser percorrido nos programas de aprendizagem. Perambulando a trajetória, os passos (ou etapas, ou seqüências, ou momentos), são:

a) *Contexto*: o contexto da aprendizagem envolve os dois ambientes – o da pessoa (estrutura

peçoal, família e história) e a realidade (cultura, estruturas sócio-econômico-políticas), devendo o docente conhecê-los, para as devidas inserções e incursões. Eles causam impactos sobre a aprendizagem, de modo particular sobre a percepção e conseqüente seleção das incorporações a serem feitas. O micro-universo família, amigos, colegas, vida escolar, arte, música, religião, qualidade de vida etc. permitem entender e apreender, ou não, o macro-universo das estruturas econômicas, políticas, sociais, culturais e ideológicas. Na ótica de Inácio, é a adaptação às *circunstâncias de lugares e pessoas*. As *circunstâncias* representam o macro e as *pessoas*, o micro. Donde flui a exigência inaciana de que os processos educativos se adaptem às necessida-

¹⁷ Pedagogias críticas: reprodutivista (P. Bourdieu e J.C. Passeron, 1972) e libertadora (P. Freire, 1979; 1980); construtivista (J. Piaget, 1967); socioconstrutivista (L. Vygotsky, 1896-1934) entre outras.

¹⁸ Klein, Luís Fernando. Exercícios Espirituais: Escola de Formação para a Pedagogia Inaciana, 1999. Texto digital: <http://www.pedroarrupe.com.br/artigos/eescola/> p. 2.

des específicas do lugar e das pessoas a quem servem, para, a partir desse contexto, transformar as pessoas e as estruturas (*Características*, n.86, 147 a 149). A ação pedagógica, na *práxis* educativa, pede a constante contextualização de situar a realidade do aprendizando no contexto e de situar-se na realidade. No final do século 20 e na entrada do século 21, o macro-contextual, por um lado, é o mundo globalizado, o planetário, da cidadania, da cultura cosmopolita, da *Internet* e das novas tecnologias; por outro lado, é o da exclusão social, o das desigualdades econômicas, políticas, sociais e culturais, configurando a civilização da *taça do champanha*.

b) *Experiência*: a experiência inaciana envolve o *sentir* e o *saborear* internamente, ultrapassando a compreensão puramente intelectual. Para Inácio, a experiência educativa envolve a pessoa em sua totalidade: sentidos, mente, coração e vontade. Isso leva à reflexão sobre as experiências pessoais, alicerce da aprendizagem, o fundamento da inteligência e da compreensão. O papel do educador é acompanhar o educando em sua compreensão da realidade e ajudá-lo a avaliá-la criticamente. Esse despertar consciente inclui “a noção de que as pessoas e as estruturas podem mudar”. A compreensão de que a vida pessoal e social é constituída por relações, permite ao educando identificar o conjunto de influências que constitui sua experiência pessoal, que é única (*idem*, n.56).

Assim se expressa o documento *Pedagogia Inaciana* “... a experiência inaciana ultrapassa a compreensão meramente intelectual e estimula [o exercitante] a valer-se tanto da experiência, da imaginação e dos sentimentos, como do entendimento. As dimensões afetivas do ser humano devem ficar tão implicadas quanto as cognoscitivas, pois, se o sentimento não se alia ao conhecimento intelectual, a aprendizagem não moverá ninguém à ação” (PI, n.42).

Na prática educativa, os ambientes de aprendizagem necessitam oportunizar novas experiências congruentes com o crescimento e desenvolvimento de cada educando. Isso requer observação, competência, criatividade e flexibilidade do educador. É importante que o educando se sinta bem e desfrute as experiências.

Nessa perspectiva, o documento *Pedagogia Inaciana* descredencia, para as instituições da Companhia de Jesus, o *método bancário*, no qual o professor transmite os mesmos conteúdos, ao mesmo tempo, de igual modo, a todos os alunos, desconsiderando seu contexto, suas vivências, seu envolvimento e suas reações. “Como modelo de ensino para a educação da Companhia de Jesus, é muito deficiente” (*idem*, n.31). Porque a ação pedagógica, na *práxis* educativa, leva a experimentar vivencialmente a realidade contextualizada como *ser-no-mundo*.

c) *Reflexão*: a reflexão é o processo pelo qual se atinge o sentido e o significado de uma experiência, de uma reação espontânea, de uma manifestação, de uma conduta etc. Nele ocorrem duas operações: o entendimento e o julgamento (Fuentes, 1999, p.5). O *entender* envolve considerações, ponderações, comparações, dimensionamentos, relações que permitem iluminar o que se apresenta à percepção sensorial. Isso permite ao ser humano o *entendimento* de *ser-no-mundo*. O sujeito desse processo pode formular conceitos, elaborar teorias, dar definições e conjecturar. O *julgar* permite emitir um julgamento a partir da adequação entre o entendimento e o experimentado, entre os valores cultivados e a realidade etc.

No documento *Pedagogia Inaciana*, entende-se que se reflete para “captar o significado e o valor essencial do que está sendo estudado, para descobrir sua relação com outros aspectos do conhecimento e da atividade humana, e para apreciar suas implicações na constante busca da verdade e da liberdade. Esta reflexão é um processo formativo e libertador” (PI, n.48).

Na prática educativa, o educador necessita oferecer, de forma progressiva, uma formação intelectual, moral e espiritual condizente com a idade. Para uma “análise crítica da sociedade, (...) os pontos de referência são a Palavra de Deus, os ensinamentos da Igreja e as ciências humanas”, com vistas à promoção da justiça (*Características*, n.56, 78 e 90). Assim, a ação pedagógica deve despertar, na reflexão sobre a experiência, o *ser-no-mundo* em um *ser-para-os-outros*, ou seja, para que a aprendizagem mova à ação.

d) *Ação*: na trajetória do paradigma pedagógico inaciano, a ação é consequência da reflexão.

Há uma indissociabilidade entre a reflexão e a ação. O movimento interior do aprendizando na reflexão é crescer e amadurecer para atingir a decisão e o compromisso, que o movem à ação, tanto interior quanto exterior. Isso está fundamentado na convicção inaciana de que “as pessoas e as estruturas podem mudar”.

No plano interior, a mudança opera-se nas crenças, nos sentimentos, nos valores, nos conhecimentos, na mentalidade, nas atitudes, em síntese, gera-se a abertura para os demais (*ser-para-os-outros*), como ruptura do exacerbado individualismo; no plano exterior, o novo *ser-para-os-outros* move-se para a transformação institucional e social, porque, para Inácio, “o amor se mostra em obras”, expressão da genuína conversão à justiça (*idem*, n.73, 80, 89 e 111). Portanto, a ação que resulta transformadora do contexto.

A Companhia de Jesus, seguindo as propostas do Papa João Paulo II, convoca, de modo especial, seus alunos e colaboradores a combater as “*estruturas de pecado*, que permeiam todas as culturas, estruturas caracterizadas precisamente pela *avidez do lucro* e pela *sede de poder*. (...) Construir o Reino quer dizer trabalhar para a libertação do mal, sob todas as suas formas” (34ªCG, d.2, n.10). Em suma, é da finalidade da ação pedagógica jesuíta fomentar “um compromisso com o serviço aos outros, que dá prioridade às necessidades dos pobres” e mover o aprendizando a estar disposto “a sacrificar o interesse próprio para a promoção da justiça” (*Características*, n.107).

e) *Avaliação*: a avaliação é a revisão da totalidade do processo, enfocando cada passo. Não é uma etapa estanque, realizada no final, mas no decorrer da própria trajetória. Ela envolve a avaliação das metas e objetivos traçados, bem como os meios utilizados. As metas e objetivos são facilmente verificáveis pelos tipos de controles planejados para o processo. Os *meios* implicam julgamentos de sua eficácia. Nas instituições educativas, ela deve ser predominantemente comunitária, pois a comunidade educativa jesuíta “estuda as necessidades da sociedade atual, refletindo sobre as linhas de ação da escola, as estruturas, os métodos, a pedagogia e todos os demais elementos do ambiente escolar, para encontrar os *meios que melhor podem realizar as finalidades do colégio* e implantar a sua filosofia educacional. Na base destas reflexões, são

introduzidas mudanças consideradas como necessárias ou úteis na estrutura, nos métodos, no currículo etc. (...) As linhas básicas de ação e as práticas escolares fomentam a reflexão e a avaliação e facilitam toda mudança necessária” (*idem*, n.145).

A *avaliação*, no paradigma pedagógico inaciano, tem seu fundamento no tradicional *exame de consciência*, que visa a garantir o discernimento no reto ordenamento da liberdade no agir humano, sobretudo no que se refere às *afeições desordenadas*. O *exame de consciência* é um método de auto-avaliação. A avaliação também está presente nos *Exercícios Espirituais*, para assegurar os objetivos pretendidos em três instâncias: a revisão da oração, o exame das moções espirituais e o diálogo com o orientador (Klein, 1999, p.2). Ela é fundamental para a dinâmica do *magis*. “Buscar o *magis* implica expor-se a situações, vivências e experiências, mais do que a idéias e conhecimentos, embora não os dispensando, que nos possibilitem ser mais e melhor naquilo que podemos ser” (Osowski, 1997, p.116).

A ação pedagógica, na *práxis* educativa, exige a constante avaliação na busca da *excelência acadêmica*. Ela é própria da educação inaciana e, em decorrência, das instituições educativas da Companhia de Jesus. É a visualização do *magis*. O *magis* não implica uma comparação com outras pessoas ou com modelos de um padrão absoluto ou de um *tipo ideal* weberiano, mas “é o desenvolvimento mais pleno possível das capacidades individuais de cada pessoa em cada etapa de sua vida, unido ao desejo de continuar este desenvolvimento, ao longo da vida, e a motivação para utilizar as qualidades desenvolvidas em benefício dos outros” (*Características*, n.109). O *magis* é a mística da ação pedagógica inaciana. Dessa forma, a avaliação abandona a centralidade dos conhecimentos e desloca sua ótica para a intersubjetividade e a humanização da proposta pedagógica, coerente com a indissociabilidade da experiência com a reflexão e com a ação.

Assim, a experiência, a reflexão e a ação formam o fundamento da pedagogia inaciana e do paradigma pedagógico inaciano. O contexto no qual a pessoa humana se identifica como *ser-no-mundo* e a avaliação, que induz à crítica para a transformação para o *ser-para-os-outros*, são coexistentes e envolventes em relação aos demais passos.

8 A UNIVERSIDADE JESUÍTA

Trata-se, neste capítulo, da ação educativa dos jesuítas na universidade e do modelo de universidade regida pelos princípios pedagógicos da Companhia de Jesus.

8.1 Os jesuítas e a universidade

A Companhia de Jesus dedica-se, desde seus primórdios, à educação¹, construindo uma legendária tradição educativa. No passado, os colégios jesuítas adotavam o ensino das línguas – latim, grego e hebraico – além da filosofia, teologia e retórica, desenvolvendo o ensino “de acordo com o *modus parisiensis*” (Ullmann e Bohnen, 1994, p.281).

Esse modelo didático continha os seguintes elementos: “(1) preleção do professor; (2) estudo particular do aluno, com trabalhos escritos e de pesquisa; (3) exercícios de memória; (4) repetições; (5) trabalhos grupais diversos: desafios, disputas, heterocorreções, academias; (6) declamações, lições públicas, representações e exposições de trabalhos; (7) provas e exames” (Klein, 1997, p.93), passando a incorporar-se ao *Ratio Studiorum* (1599), que é o documento da Ordem sobre a organização dos estudos.

O *Ratio* é um manual de organização escolar, de prescrições de estudos, de métodos de ensino e aprendizagem, enfatizando a educação humanística, estimulando “o aluno à atividade, à criatividade, à interação com os colegas e à comunicação do aprendido” (Klein, 1997, p.92). Sua finalidade “era assegurar unidade de mentes e corações de dirigentes, educadores e alunos, em vista dos objetivos pretendidos” (Klein, 1997, p.92).

Em 1551, Inácio de Loyola fundou o *Collegium Romanum*, que “tornou-se o modelo dos educandários da Companhia de Jesus” (Ullmann e Bohnen, 1994, p.282) e logo foi elevado à categoria de universidade. A partir de 1556, por concessão do papa Paulo IV, a Universidade do Colégio Romano pôde “conferir o grau de doutor em teologia e filosofia a seus alunos” (Ullmann e Bohnen, 1994, p.283). Mais tarde denomina-se Universidade Gregoriana.

Inácio de Loyola estabeleceu alguns princípios fundamentais para a Companhia de Jesus, cuja síntese é o *magis* (*a maior glória de Deus*), com o qual pretendia que os jesuítas tivessem condições de ser cidadãos de seu tempo e de sua cultura, levando em conta “as circunstâncias de lugares e pessoas” (*Características*, p.63).

A experiência do ensino jesuítico rapidamente saiu dos muros de Roma e atingiu o Mundo europeu², o novo Mundo e o Oriente.

Não apenas na Europa, os filhos de Loyola se dedicaram ao ensino universitário. Também nos países além-mar, especialmente na América, recém-descoberta, eles exer-

¹ Ver Capítulo 7.

² Em 1552, foi fundado o *Collegium Germanicum* que, em 1580, com a criação do *Collegium Hungaricum*, passa a chamar-se *Collegium Germanicum et Hungaricum*, tendo por objetivo formar o clero desses países.

ceram o magistério em algum *studia*. Particularizemos. A Universidade do México, que abriu suas portas em 1553, com as três faculdades usuais, sendo depois acrescentada a de medicina, recebeu os mesmos privilégios que a de Salamanca. Era dirigida pelos franciscanos, a cujo convite os jesuítas assumiram a cadeira de filosofia, pelo ano de 1570. (Ullmann e Bohnen, 1994, p.287, n.65)

O mesmo ocorreu no Peru (Universidade de São Marcos, 1551), quando em 1576 os jesuítas assumiram o ensino de filosofia e teologia, sucedendo, no Chile, em 1602, a similar atuação jesuítica em Santiago. Além desses primórdios, a Companhia de Jesus erigiu colégios nas reduções do Paraguai e no Brasil (ver Ullmann e Bohnen 1991, 1989 e 1994; Franca, 1958).

A orientação do ensino jesuítico teve por fundamento a *via antiqua* (em oposição à *via moderna*³), adotando Tomás de Aquino e Aristóteles na Teologia e na Filosofia (Ullmann e Bohnen, 1994, p.283).

Na expansão pelos continentes, a atuação dos jesuítas realiza-se nas diferentes ações pastorais da Igreja Católica, com destaque na educação,

por sua atividade intelectual, (...), quer nos colégios, quer nas universidades. A eficiência do seu método pedagógico, que envolve a formação do homem integral, resistiu às críticas dos coetâneos. (Ullmann e Bohnen, 1994, p.290)

Para os jesuítas, a formação humanística era o eixo da transmissão da cultura. No entanto, com o progresso nas ciências, calcado na investigação das diversas áreas do conhecimento humano, que passou a ser o fundamento da educação, “em pouco tempo, a Companhia de Jesus tornou-se vigorosa Ordem docente” (Ullmann e Bohnen, 1991, p.159).

Em alguns séculos, os jesuítas tinham em suas mãos inúmeros colégios e universidades que, em 1773, por ocasião da supressão da Companhia de Jesus, atingiram a uma rede de 845 instituições educacionais, espalhadas por toda a Europa, as Américas, Ásia e África. Essas obras foram destruídas, exceto alguns poucos colégios em território russo, onde a supressão nunca teve efeito (*Características*, p.64).

A guarida recebida na Rússia foi o elo para a restauração, em 1814. Nessas quatro décadas, “os veteranos da Ordem supressa nutriam a esperança de que a Companhia de Jesus seria restaurada” (Ullmann e Bohnen, 1989, p.42).

Entre as várias razões apontadas para restabelecer a Companhia de Jesus, em 1814, o papa Pio VII enfatizou que a Igreja Católica pode contar novamente com os benefícios da sua experiência educativa (da Bula Papal, *apud: Características*, p.65). A ação educativa jesuítica, nos diversos níveis de ensino, foi reconhecida, historicamente, pela Igreja e os colégios e as universidades da Companhia começaram a florescer novamente, de maneira especial nas nações que então se desenvolviam nas Américas, na Índia e na Ásia Oriental (*idem*, p.65).

³ Via moderna – a *devotio moderna* - oriunda da filosofia de Guilherme de OCKHAM – *occamismo*: “ que se caracteriza pelo empirismo, nominalismo, terminismo e pelo ceticismo quanto à possibilidade de as verdades da fé serem demonstradas racionalmente” cf. MICHAELIS – Moderno Dicionário da Língua Portuguesa, 1998.

Mas, por outro lado, os jansenistas⁴, os galicanos⁵, os enciclopedistas e outros adversários da Companhia de Jesus não pouparam palavras e manifestações contra a decisão do Vaticano em restaurar a Ordem. Em vários países houve, novamente, perseguições como “na França, desterro em Portugal, na Suíça, na Argentina (jesuítas de língua espanhola, expulsos da Argentina, aportaram no Rio Grande do Sul e Santa Catarina), perseguições e calúnias na Itália e Áustria, etc.” (Ullmann e Bohnen, 1989, p.47). Mesmo assim, a Companhia de Jesus sobreviveu, expandiu-se e prosperou.

Quanto ao *Ratio*, em 1832, foi publicada uma versão experimental revista, que nunca foi, porém, definitivamente aprovada. As turbulências do século XIX, na Europa, marcadas por revoluções e freqüentes expulsões dos jesuítas de vários países e, conseqüentemente, de seus colégios, impediram uma renovação da filosofia e pedagogia da educação jesuíta. Muitas vezes, a própria Companhia dividida e suas instituições educativas eram utilizadas como apoio ideológico de um ou outro lado das nações em luta (*Características*, p.65). Isso ensejou uma *imagem* conservadora, ou até reacionária, da Companhia.

A versão de 1832 do *Ratio* foi uma tentativa de adaptação à nova época, sem alterar a essência do *Ratio*, pois a finalidade da educação jesuítica é claramente expressa nas *Regras do Reitor*:

A Companhia dedica-se à obra dos colégios e universidades, a fim de que, nestes estabelecimentos melhor se formem os nossos estudantes no saber e em tudo quanto pode contribuir para o auxílio das almas e, por sua vez, comuniquem ao próximo o que aprenderam. (*apud*: Klein, 1997, p.92)

Esse *espírito* orientou as tentativas de novas revisões em 1853 e em 1906,

(...) mas novamente a consideração da diversidade cultural do mundo levou a Congregação 25^a a encerrar o sonho de uma *Ratio* universal, autorizando as províncias jesuíticas a produzirem, em nível nacional ou regional, seus próprios planos de estudos, a serem aprovados pelo Superior Geral. (Klein, 1997, p.93-4)

Para evitar maiores *desvios* da essência e do espírito da filosofia e pedagogia da educação jesuítica, oportunizada pela diversidade cultural das províncias, o Superior Geral Ledóchowski, em 1934, promulgou uma *Instrução* para a Assistência da América, orientando e encorajando “os jesuítas dos Estados Unidos a recobrem seu vigor educativo e evangelizador” (Klein, 1997, p.94), afirmando:

O mundo educativo moderno, como sabemos, reclama maior publicidade, maior evidência exterior da educação que no passado. Os professores precisam ter graus acadêmicos, escrever livros e artigos de valor científico, dar conferências e aulas que interessem às pessoas, manter contato com organizações de ensino. (Ledóchowski, *apud*: Klein, 1997, p.95)

⁴ *Jansenismo* – doutrina sobre a graça e a predestinação, seja para a salvação, seja para a condenação.

⁵ *Galicanismo* – tendência jurídica e teológica, que defendia a interferência dos reis franceses nos negócios eclesiásticos e a autonomia dos bispos franceses em face da autoridade pontifícia romana.

Essa posição revela a constante leitura que os jesuítas fazem das condições do mundo e expressa “a consciência da dimensão evangelizadora do apostolado educativo” (Klein, 1997, p.95).

No século XX, de modo especial a partir da segunda metade, com as profundas transformações ocorridas nos campos das diferentes ciências, na política, na economia, na tecnologia, na religião e com as crescentes desigualdades entre as nações e povos, os jesuítas buscam manter o espírito comum e a visão de Inácio (*Características*, p.65) em torno das finalidades básicas e dos objetivos da ação educativa, mesmo quando as aplicações mais concretas eram muito diferentes (*idem*, p.66). Os fatores culturais, a mudança de época, as questões geradas e compatíveis com o desenvolvimento sustentável – crescimento econômico, equilíbrio ecológico e equidade social – e a nova *Weltanschauung*⁶, formada nos contextos nacionais e transnacionais, são determinantes da “adaptação das estruturas e do processo educativo às condições de tempo, lugar e pessoas” (Klein, 1997, p.103).

Assim, o esforço recente dos jesuítas tem por base o documento *Características da Educação da Companhia de Jesus*, publicado no quarto centenário do primeiro *Ratio Studiorum*, que se destina “a todos os jesuítas e a todos os leigos e membros de outras instituições religiosas que colaboram em nosso apostolado, especialmente em nossas instituições educativas”, afirma o Superior Geral Kolvenbach na carta *A todos os superiores maiores* (08-12-1986, *Características*, p.5) e conclui reafirmando a apresentação da primeira versão do *Ratio*, em 1586:

Não como algo definitivo e terminado, porque isso seria muito difícil e provavelmente impossível; mas como um instrumento que nos ajudará a afrontar qualquer tipo de dificuldades que possamos encontrar, já que ela proporciona a toda a Companhia uma perspectiva unitária. (*Características*, p.7)

O Kolvenbach, em sua alocução aos jesuítas dos Estados Unidos sobre o ensino superior (Universidade de Georgetown, 07-06-1989), os exortava a dar importância ao ensino superior e dizia que havia jesuítas que duvidavam do compromisso da Companhia para com “*la enseñanza superior, en la actualidad y para al futuro*” (Kolvenbach, 1990, p.86) e declarava que, primeiro, “*el servicio de la fe y la promoción de la justicia es la forma omnium*” (Kolvenbach, 1990, p.87), que deverá integrar todo o apostolado dos jesuítas. Por isso, a questão não era o ensino superior em si mesmo, mas se ele está ou não integrado ao projeto apostólico da Companhia. Segundo, quanto ao futuro, dependerá de como a Companhia manterá a identidade jesuítica dos seus *Colleges e Universities*. Para tanto, é indispensável que o trabalho de docência e de pesquisa seja inspirado e permaneça unido à espiritualidade inaciana.

Na mesma alocução, Kolvenbach traçou algumas características da educação da Companhia, para fixar um parâmetro do seu propósito:

⁶ *Weltanschauung* – cosmovisão, concepção do mundo, visão do mundo... que envolve um sistema de idéias de intelecção e compreensão do contexto histórico-sócio-cultural e político-econômico da sociedade humana (abrangendo desde a cosmogonia até a cosmofofia, gerando uma utopia ou uma ideologia).

a) A educação jesuítica está baseada em valores (ou seja, o valor da pessoa humana, a promoção da justiça), que deverão estar nos currículos e nas pesquisas. E afirma:

La enseñanza y la investigación, como todo lo que abarca el proceso educativo, son de la mayor importancia para nuestros Centros, porque rechazan y niegan toda visión parcial o deformada de la persona humana. (Kolvenbach, 1990, p.88)

b) A aproximação interdisciplinar – caminho exclusivo para superar a fragmentação do conhecimento – deve tornar-se uma concretidade nos Centros da Companhia, tanto no ensino quanto na pesquisa, para resolver problemas na pesquisa genética, na bioética, nos problemas habitacionais e urbanísticos, na pobreza, no analfabetismo, no desenvolvimento de tecnologias em suas diferentes aplicações, no meio ambiente, na inteligência artificial, nas temáticas de fronteira etc. Os dados de realidade, seja na perspectiva sociológica, seja na psicológica, seja na ética ou na filosófica devem ser iluminados pela teologia. Ou seja, sua divinização para a compreensão da ação do Espírito Santo na existência humana.

c) A cooperação internacional, para o intercâmbio de professores e alunos, deve tornar-se uma realidade nos Centros da Companhia. O projeto educativo dos Centros jesuíticos deve ter a dimensão para uma projeção mundial. Afinal, o contexto atual é de parcerias e redes. A Companhia precisa formar homens e mulheres para a comunidade do mundo do século XXI. Esta é uma responsabilidade coletiva. “*Solo esta conciencia internacional es la que puede proporcionar a nuestros alumnos lo que van a necesitar para vivir en la ciudad mundial*” (Kolvenbach, 1990, p.91).

d) A missão da Companhia, hoje, juntamente com *el servicio de la fe y la promoción de la justicia*, é concretizar, nos Centros de educação, a opção preferencial pelos pobres. Em seguida, afirma:

Debe ocupar el primer lugar en la lista. Con esto quiero decir que, en la forma que convenga, esta idea debe aparecer en la formulación de la misión de nuestra institución. (...). Pero, para evitar malos entendidos, nótese bien que la opción por los pobres no es una opción excluyente, no es una selección clasista. No hemos sido llamados a educar únicamente a los pobres, a los que carecen de medios. La opción por los pobres abarca y exige mucho más, porque exige de nosotros que eduquemos a todos: ricos, clase media y pobres, desde una perspectiva de justicia. (Kolvenbach, 1990, p.91)⁷

Nessa missão da Companhia, Kolvenbach identifica um critério para o final do milênio e o ingresso no próximo: a opção preferencial pelos pobres implica a conduta de avaliar sempre como as decisões tomadas afetam os que ocupam os últimos lugares na sociedade. Isso deverá estar presente nos planos de estudos, no desenvolvimento do espírito crítico e dos valores, nos estudos interdisciplinares, enfim, na vida acadêmica como um todo.

⁷ “Deve ocupar o primeiro lugar na lista. Com isto, quero dizer que, na forma como convenha, esta idéia deve aparecer na formulação da missão de nossa instituição. (...) Mas, para evitar mal-entendidos, note-se bem que a opção pelos pobres não é uma opção de exclusão e nem uma seleção de classe. Não somos chamados a educar unicamente aos pobres, aos que carecem de recursos. A opção pelos pobres abrange e exige muito mais, porque exige de nós que eduquemos a todos: ricos, classe média e pobres, a partir da perspectiva da justiça”. (Tradução do autor).

Desta forma, os novos parâmetros da educação jesuítica exigem a opção pela formação permanente, tanto pelos jesuítas quanto pelos colaboradores dos seus Centros, “*para lograr una comunidad educativa unida en su misión*” (Kolvenbach, 1990, p.92).

Por outro lado, há que conciliar a unidade na diversidade dos *Colleges e Universities*, e das instituições educativas de qualquer parte do mundo, ou seja, cada Centro tem sua missão acadêmica específica, que deverá estar integrada na missão apostólica da Companhia.

A AUSJAL (Asociación de Universidades confiadas a la Compañía de Jesús en America Latina), em seu documento *Desafíos de America Latina y propuestas educativas (1995)*, estabelece as linhas mestras para a atuação das instituições jesuíticas, no contexto latino-americano, hauridas dos *Exercícios Espirituais* de Santo Inácio, cujo objetivo é “*ayudar a la persona a hacerse libre, para así poder ordenar sua vida hacia su fin y pleno sentido*” (Ugalde, 1997, p.55). Ou seja, o atuar deve ser precedido pelo conhecimento da realidade através da reflexão (*ver, reflexionar y actuar*, conhecido como o método do *ver, julgar e agir*).

Aplicado esse método ao ensino superior e à pesquisa, a AUSJAL propõe:

a) *Ver*: primeiro ver a realidade latino-americana, que se configura num quadro de pobreza e desigualdades, de modo especial nas últimas três décadas, não mais somente como pobreza rural e dos povos indígenas, mas como pobreza urbana e a neopobreza resultante das novas tecnologias excludentes; segundo, ver criticamente a relação universidade e sociedade, pois o papel humanizador da universidade deve ser mantido. Os que passam pelas instituições jesuíticas devem saber “*para qué sirven los saberes, haberes y poderes que la Universidad incrementa en quienes pasan por ella*” (Ugalde, 1997, p.60); terceiro, ver criticamente a relação universidade e modernidade, pois “*la universidad desde hace un par de siglos es el santuario de la racionalidad y el transmisor de la modernidad, como promesa de desarrollo y de liberación de nuestros pueblos*” (Ugalde, 1997, p.60) seja com esquemas revolucionário-marxistas ou com pressupostos liberais-capitalistas.

b) *Refletir*: é um convite à comunidade universitária para tornar-se reflexiva sobre o contexto concreto, pois, historicamente “*los centros educativos de la Compañía de Jesús fueron una respuesta a las necesidades de formación que presentaba la realidad de su época*” (Ugalde, 1997, p.62). Assim, com uma visão crítica da realidade, as universidades da AUSJAL serão “*actores históricos e investigarán y formarán personas que, con su libertad, iniciativa y creatividad, respondan a las necesidades de sus contemporáneos*” (Ugalde, 1997, p.62). Para tanto, três aspectos devem ser ressaltados: primeiro, a universidade precisa centrar-se no educando (sem diminuir o foco nas ciências e na pesquisa), por ser uma tradição da formação jesuítica dar ênfase à formação da pessoa, pois “*es él quien debe aprender, quien debe optar, quien debe transformar*” (Ugalde, 1997, p.63); segundo, atentar à vocação de cada pessoa, que não poderá ser vista como um simples reflexo da sociedade, mas como um ser único “*y que él está llamado a ser lo que no es todavía*” (Ugalde, 1997, p.63); terceiro, a educação para valores, de modo especial da vida, do ser humano, da justiça e, assim, fazer-se pessoa com as demais e para as demais.

c) *Agir*: precedido pelo conhecimento e análise da realidade, e que a reflexão sobre a nossa identidade universitária conduza às seguintes ações: primeiro, dar absoluta prioridade à formação integral dos estudantes. Para tanto, nos currículos deve constar, além da formação específica, a formação antropológica, a formação ética e o conhecimento histórico nacional e latino-americano, à luz do humanismo de orientação cristã; segundo, reforçar a formação continuada dos colaboradores, abrindo-se ao diálogo, ao pluralismo, à fé com vistas à promoção da justiça, pois o caminho das universidades está entre dois opostos: nem imposição e nem ocultamento da inspiração e orientação cristã; terceiro, ter a pessoa como centralidade, no processo educativo, para romper com a assimetria (acumulação, por um lado, e negação de oportunidades, por outro) dos saberes, dos fazeres e dos poderes hoje existentes e que tornam a sociedade tão desumana; quarto, oferecer à comunidade acadêmica, oportunidades de vivência religiosa, respeitando a variedade e a pluralidade, para que cada qual possa “*realizar la difícil síntesis entre fe y ciencia, entre vivencia cristiana y práctica social y profesional*” (Ugalde, 1997, p.67); quinto, buscar a excelência e a alta qualificação científica, através da união entre a capacitação científica e tecnológica com o humanismo cristão “*que nos anima y guía en su aplicación*” (Ugalde, 1995, p.68); sexto, reforçar o universalismo, pois a AUSJAL “*debe ayudar a desarrollar una visión universalista católica y utilizar la naturaleza internacional de la Compañía de Jesús para fomentar los intercambios*” (Ugalde, 1997, p.69) das universidades jesuíticas dentro da América Latina, com as dos Estados Unidos, com as da Europa e as de outros continentes.

A proposta da AUSJAL é de um modelo ideal de universidade jesuítica – excelência acadêmica, contextualizada etc. – para a América Latina. Cabe a cada associada desenvolver esforços para atingir o idealizado.

Na atualidade, a Companhia de Jesus, quando da comemoração dos 450 anos de fundação (1990), dos 500 anos de nascimento de Inácio de Loyola (1991) e dos 177 anos de restauração, estava presente em 114 países (África: 29; América: 29; Ásia: 23; Europa: 27; Oceania: 5), com inúmeras obras nas diferentes pastorais e apostolados da Igreja.

Naquelas comemorações, foram destacadas as 555 instituições de Ensino Fundamental (*elementary; Grundschule; primaria; primaire*), de Ensino Médio (*secondary – high school or junior college; Gymnasium; secundaria o media; secondaire ou moyen*) e de Ensino Superior ou Universitário (*higher – senior college or university; Hochschule; superior o univertistaria; supérieur ou universitaire*). Dessas, 187 instituições mantinham o Ensino Fundamental e o Médio; 23, o Ensino Fundamental, o Médio e o Superior; 16, o Ensino Médio e o Superior. Por outro lado, 58 eram exclusivamente do Ensino Fundamental; 164, exclusivamente do Ensino Médio; e 123, exclusivamente do Ensino Superior (nessas estão incluídos os *escolasticados* – exclusivos para a formação em filosofia e teologia dos jesuítas e do clero).

Considerando o número global, a Companhia restaurada, no final do século 20, não havia atingido o número de instituições de ensino, de quando da sua supressão. Por outro lado, com certeza, são instituições de grande porte, como acontece tanto na América do Norte quanto na América do Sul, e, de modo especial, cada qual acentuou suas características próprias (a diversidade), mantendo, contudo, os elementos que as identificam como jesuíticas (unidade).

8.2 A Universidade jesuíta

A crise da sociedade contemporânea (mudança de época e de paradigmas) e o sentimento de esperança e de renovação, que a aproximação do Terceiro Milênio desperta na Igreja e na Companhia de Jesus, conduzem, na última década do século XX, ambas as instituições à produção de documentos específicos sobre a universidade. Assim, o Papa João Paulo II publica as Constituições Apostólicas *Ex Corde Ecclesiae* (1990) sobre as universidades católicas e *Fides et Ratio* (1998) sobre as relações entre fé e razão. A Companhia de Jesus publica *Pedagogia Inaciana: uma proposta prática* (1993) e a 34ª CG (1995) edita os Decretos 16: *Dimensão intelectual do apostolado da Companhia*; 17: *A Companhia e a vida universitária*; e 18: *Sobre a educação*. Essa tríade consolida a visão da universidade jesuíta como instituição do apostolado inserido na missão da Companhia⁸. No mesmo ano, a Associação das Universidades confiadas à Companhia de Jesus da América Latina (AUSJAL) divulga o documento *Desafios da América Latina e a Proposta Educativa da AUSJAL* (1995)⁹. Em 1996, os Provinciais da América Latina dirigem uma carta aos jesuítas, expressando sua posição em relação ao neoliberalismo e ao engajamento dos diversos apostolados, no sentido de combater os efeitos nefastos das políticas decorrentes das práticas neoliberais.

Na esteira da modernidade e transição para a pós-modernidade, as diferentes correntes de pensamento como o materialismo, o agnosticismo, o imanentismo, o ecletismo, o historicismo, o cientificismo, o pragmatismo, o niilismo, o ateísmo e o laicismo, entre outras¹⁰, atingem os fundamentos das diversas culturas e abalam a universidade como instituição educativa. Além disso, a crescente vigência da racionalidade econômica, patrocinada pelo neoliberalismo, na ótica do mercado, impõem seus critérios de seleção, de competitividade, de flexibilidade, de concorrência etc., inseridos em parâmetros técnicos. De forma dominante, passam a prevalecer as decisões utilitaristas do *espaço mercado* e que repercutem profundamente na universidade. Essa instituição secular, que avalia pessoas e outras instituições, agora é avaliada pelo *espaço mercado*, tendo o seu *produto* como referência... Há um deslocar-se do *saber*. O *espaço mercado* julga-se o *dono do saber* e diz como quer receber o seu *produto*. E a universidade católica, como *espaço educação*, num mundo secularizado e descristianizado, como se comporta? A indagação é sobre a *identidade* (*quem somos?*), a *missão* (*para que viemos?*) e o *credo* (*o que professamos?*). Assim, a Igreja e a Companhia perguntam sobre o seu papel, a sua visão de mundo (*Weltanschauung*) e o projeto educativo no mundo em constantes mudanças e numa mudança de

⁸ 31ª CG (1965) Decretos 28 a 30; 32ª CG (1974-75) Decreto 4; 33ª CG (1989) Decreto 1 e 44.

⁹ Esses documentos foram precedidos por *Alocuções* dos Superiores Gerais, com destaque para **Pedro Arrupe** – Discurso na Universidade de Deusto (1970); *O Apostolado intelectual como missão da Companhia hoje* (1976); *Nossos colégios: hoje e amanhã* (1980). **Peter-Hans Kolvenbach** – *A Universidade jesuíta hoje* (1985); *A Universidade espaço para a unidade das ciências* (1990); *A Universidade Ibero-Americana sobre um novo modelo de universidade* (1990); *Universidade Católica e a evangelização da cultura* (1992). Cabe destacar duas *alocuções* posteriores de P.H. Kolvenbach: *O serviço da fé e a promoção da justiça na educação superior da Companhia de Jesus dos Estados Unidos* (2000) e *A universidade da Companhia de Jesus à luz do carisma inaciano* (2001).

¹⁰ Cf. *Fides et Ratio*.

época, em que prevalecem pensamentos divergentes do humanismo social, de inspiração cristã, propugnada pela Igreja.

Assim como a Igreja, a Companhia de Jesus, através de seu Superior Geral Kolvenbach, em sua alocução aos jesuítas dos Estados Unidos (1989) e na Assembléia Geral dos Superiores jesuítas dos Estados Unidos (1990)¹¹, desencadeia um processo de *aggiornamento* do ensino superior jesuíta. Diante da dúvida de membros da Companhia sobre a validade da educação superior, o Superior Geral afirma que “o serviço da fé e a promoção da justiça” é a missão da Companhia, e que o apostolado da educação, inclusive o universitário, está aí incluído. Nessas duas alocuções, ele sinaliza com quatro tópicos: (1) a educação jesuíta está baseada em valores que deverão imbuir os programas de aprendizagem e as pesquisas, para repelir e negar a visão parcial e deformada da pessoa humana; (2) a aproximação interdisciplinar deve tornar-se uma concretude nos centros educativos da Companhia, tanto no ensino quanto na pesquisa, para resolver problemas na pesquisa genética, na bioética, nos problemas habitacionais e urbanísticos, na pobreza, no analfabetismo, no desenvolvimento de tecnologias em suas diferentes aplicações, no meio ambiente, na inteligência artificial, nas temáticas de fronteira etc. Os dados da realidade, seja na perspectiva sociológica, seja na psicológica, seja na ética ou na filosófica, devem ser iluminados pela teologia; (3) a cooperação internacional para intercâmbio de professores e alunos deve tornar-se uma realidade nos centros da Companhia. Afinal, o contexto atual é de parcerias e redes. A Companhia precisa formar homens e mulheres para a comunidade do mundo do século 21; (4) a missão da Companhia, hoje, juntamente com “o serviço da fé e a promoção da justiça”, é concretizar, nos centros de educação, a opção preferencial pelos pobres.

Nessa missão da Companhia, Kolvenbach identifica um critério para o final do milênio e o ingresso no próximo: a opção preferencial pelos pobres implica a conduta de avaliar sempre como as decisões tomadas afetam os que ocupam os últimos lugares na sociedade. Isso deverá estar presente nos planos de estudos, no desenvolvimento do espírito crítico e dos valores, nos estudos interdisciplinares, enfim, na vida acadêmica como um todo, porque o espírito e a essência que orientam a educação jesuíta é capacitar o educando para *fazer o bem ao próximo*, imerso em seu contexto histórico e cultural. Dessa imersão devem emergir as mudanças transformadoras das estruturas sócio-culturais.

Os documentos expressam a leitura que a Companhia faz das profundas transformações nos campos das diferentes ciências, na política, na economia, na tecnologia, na religião. O que chama mais à atenção, são as crescentes desigualdades entre as nações e os povos e as desigualdades intra-societárias.

Os jesuítas vêem a contemporaneidade como *uma mudança de época* e de paradigmas, com vistas ao desenvolvimento sustentável¹². Nessa perspectiva, por um lado, na relação *ho-*

¹¹ Peter-Hans Kolvenbach, *In: Anuario de la Compañía de Jesús. Jesuítas*, 1990, p. 86-95.

¹² Os Provinciais da América Latina, em sua carta, recomendam um não apoio às empresas que violam os direitos humanos e destroem o meio ambiente (n. 25); defendem uma sociedade solidária, onde a ciência, a tecnologia e o mercado estejam a serviço de todos etc. (n. 26).

mem-natureza, passa a prevalecer o *biocentrismo*, em substituição ao *antropocentrismo*; por outro lado, na relação *homem-sociedade*, passa a prevalecer o *comunitarismo* (como princípio igualitário, uma construção social de colaboração mútua), em substituição ao *individualismo* (como princípio hierárquico). Disso flui uma das atuais temáticas da reflexão teológica em torno do humanismo e da liberdade, da compatibilidade do crescimento econômico com o equilíbrio ecológico e a equidade social. Por isso, Kolvenbach é categórico e declara que a opção preferencial pelos pobres é a forma concreta de *promover a justiça* e, numa lista de opções, ela deve ocupar o primeiro lugar. E dá a diretriz: *a opção preferencial pelos pobres implica a conduta de avaliar sempre como as decisões afetam os que ocupam os últimos lugares na sociedade*¹³.

Um dos desafios da Companhia é conciliar a *unidade* (*jesuíta, inaciana, católica*) na *diversidade* das instituições educativas de qualquer parte do mundo (adaptação, às *circunstâncias de pessoas e lugares*). A *unidade* é mantida pela educação baseada nos valores da pessoa humana e na defesa e promoção dos direitos individuais e sociais, na aproximação inter e transdisciplinar e na adoção de novos paradigmas científicos; na cooperação e intercâmbio interinstitucional; na opção preferencial pelos pobres; no trabalho educativo desenvolvido com o método do *ver*, do *julgar* e do *agir*; no destaque ao diálogo ecumênico frente ao pluralismo das opções e posições religiosas; e, na formação ética e no conhecimento da história do povo à luz do humanismo de orientação cristã. A *diversidade* concretiza-se no respeito às características próprias de cada povo, seja em âmbito nacional ou regional, com a inculturação e a inserção das características da educação jesuíta. Assim, a *unidade* dá sustentação e identidade à universidade jesuíta, donde emana sua configuração organizacional. Presumivelmente, essa prevalece sobre a decorrente da diversidade, que identifica a adaptação ao regime jurídico local, à legislação educacional e à cultura organizacional.

A 34ª Congregação Geral (1995) aviva duas pastorais que trazem a marca da Companhia, desde sua fundação: a pastoral dos meios intelectuais e da vida universitária¹⁴, para adaptar o *nosso modo de proceder*, a partir do carisma inaciano, às *mudadas condições dos tempos*¹⁵.

8.2.1 O apostolado intelectual jesuíta

A questão do trabalho intelectual está posta no mundo contemporâneo, por um lado, frente a duas dimensões: o crescimento do fundamentalismo e a intensificação do pietismo. Em ambas, a *razão humana* é ignorada. Por outro lado, o secularismo e outras correntes de pensamento que excluem a *fé*, que dominam em muitos países e culturas, e a emergência das nações do ateísmo marxista, exigem uma presença da Igreja para vitalizar a compreensão das culturas e a reflexão sobre a pessoa humana e o diálogo entre *fé* e *razão*. Por isso, a Companhia toma essa

¹³ Kolvenbach, *Alocução* aos jesuítas, Universidade de Georgetown, 1989.

¹⁴ Decreto 16: *Dimensão intelectual do apostolado da Companhia* e Decreto 17: *A Companhia e a vida universitária*.

¹⁵ Expressões do Superior Geral Pedro Arrupe.

realidade como um desafio permanente para a formação intelectual e espiritual dos jesuítas (34ªCG, d.16, n.2 e 3).

No trabalho intelectual, o jesuíta deve reconhecer as especificidades de cada disciplina e respeitar a autonomia e a liberdade de cada campo do saber. Deve desenvolver suas capacidades pessoais de analisar e avaliar, *no contexto de mudanças rápidas de nosso mundo*, a missão recebida de *promoção da justiça com a proclamação da fé*. A Companhia expressa a esperança de que os jesuítas sejam eficazes “na ação pela paz, no interesse por proteger a vida e o ambiente, na defesa dos direitos individuais de homens e mulheres e dos direitos dos povos inteiros”. Esse compromisso com a evangelização deve servir de critério para as investigações intelectuais e científicas. Em tudo deve haver *autonomia e liberdade* legítimas, pois “negar a legítima autonomia da ciência pode levar quem tem fé a tragédias bem conhecidas na história dos últimos séculos”. É preciso evitar erros do passado (34ªCG, d.16, n.3 e 4).

O diálogo com os intelectuais e cientistas sustenta-se pela *reflexão teológica*, em torno de temas contemporâneos, como o do *humanismo*, da *liberdade*, da *cultura de massas*, do *desenvolvimento econômico-social*, da *violência*, da *justiça*, da *inculturação* e do *diálogo inter-religioso*¹⁶. Deve abranger a análise social das causas estruturais das injustiças contemporâneas, bem como apontar respostas e soluções apropriadas a essas injustiças. Nisso consiste, segundo os padres congregacionais, “a leitura dos sinais dos tempos: o esforço em discernir a presença e atuação de Deus nos acontecimentos da história contemporânea, para poder decidir o que devemos fazer como servidores da Palavra” (34ªCG, d.16, n7).

A reflexão teológica, realizada no amplo espectro da *teologia católica*, é relacionada com a filosofia e demais ciências, sejam as humanas, as sociais, as exatas e as naturais e “em meio às variadas situações em que os jesuítas vivem e trabalham”. Essa reflexão inter e transdisciplinar deve originar “teologias específicas que encarnem a mensagem evangélica na diversidade de tempos e lugares”. Assim, a reflexão teológica ajuda “a responder as grandes questões da mente humana e as aspirações mais profundas do coração”. Os jesuítas podem ver e interpretar as situações sociais, culturais e políticas contemporâneas e contribuir para o encaminhamento de soluções (34ª CG, d.16, n.8 e 9).

A teologia, como ciência da fé, entra nesse diagnóstico e tem lugar de destaque por iluminar essa realidade a partir do Evangelho e estabelecer as linhas de diálogo com as demais ciências. Daí o intenso apelo da Companhia em defesa do apostolado intelectual, para evangelizar esse contexto.

¹⁶ Em 1970, o Pe. Pedro Arrupe aponta a *reflexão teológica* como uma prioridade apostólica da Companhia. A 32ª CG, confirma essa prioridade, solicitando a investigação das causas estruturais das injustiças contemporâneas e a aplicação do discernimento inaciano. A 34ª CG, reconfirma a necessidade dessa reflexão teológica.

8.2.2 O apostolado da vida universitária

O apostolado universitário perpassa, desde os primórdios até a atualidade, a vida da Companhia de Jesus, através do ensino, da pesquisa e das publicações científicas, com vistas à renovação e promoção dos saberes humanos, respeitadas as autonomias e liberdades em cada disciplina acadêmica¹⁷. Esse apostolado é exercido em instituições próprias, em públicas ou em de outras mantenedoras.

A razão do apostolado universitário radica-se na missão da Companhia, que é o *serviço da fé e a promoção da justiça*. Portanto, “é o vínculo inseparável entre a *fé* e a promoção da justiça do Reino” (34^aCG, d.2, n.14). Por isso, a Companhia reconhece “que as universidades continuam a ser instituições de importância crucial na sociedade. Servem como o principal meio para o progresso social das classes pobres. Nelas e por meio delas, realizam-se importantes debates sobre a ética, as futuras orientações da economia e da política, e o sentido da existência humana que molda nossa cultura” (34^aCG, d.17, n.2).

No contexto do final do século XX e início do século XXI, a Companhia aponta dois desafios: o da estrutura das universidades e a exigência do serviço da fé e a promoção da justiça.

a) A estrutura da universidade: o desafio gira em torno do substantivo *universidade* e do adjetivo *jesuíta*. O substantivo *universidade* “garante o compromisso com a autonomia fundamental, a integridade e a honradez de uma universidade: um lugar de busca serena e aberta da verdade e de discussão sobre ela” (34^aCG, d.17, n.6). Os jesuítas buscam o conhecimento, em e para todas as atividades humanas, através da pesquisa, do ensino e dos serviços prestados à comunidade. Não é uma busca exclusiva, para si mesmo, mas para a concretização da *missão*. Cabe, por isso, a constante pergunta, “conhecimento, para quê?”. A Companhia não se afasta, pela sua *lealdade e fidelidade* à Igreja, das orientações emitidas para as universidades católicas. Em decorrência do *carisma inaciano*, apresenta algumas peculiaridades que estão envoltas pelo adjetivo *jesuíta*. Isso significa que a *universidade jesuíta* participa, genuinamente, da identidade e missão da Companhia, ou seja, a atuação “em harmonia com as exigências do serviço da fé e da promoção da justiça”. Assim, os objetivos da universidade são dimensionados no horizonte e contexto da “autêntica conservação, renovação e comunicação do saber e dos valores humanos” (34^aCG, d.17, n.6). Nessa perspectiva, Kolvenbach afirma que “uma instituição de ensino universitário e pesquisa pode chegar a ser um instrumento de justiça em nome do Evangelho”¹⁸.

b) O serviço da fé e a promoção da justiça: o desafio gira em torno da identidade e da missão da Companhia, porque a universidade jesuíta deve estar em coerência com a identidade e a missão fundamental da Companhia. O adjetivo *jesuíta* “exige que a universidade atue em har-

¹⁷ Em 1934, o Superior Geral Pe. Ledóchowski, na *Instrução* para a Assistência da América, afirma: “O mundo educativo moderno, como sabemos, reclama maior publicidade, maior evidência exterior da educação que no passado. Os professores precisam ter graus acadêmicos, escrever livros e artigos de valor científico, dar conferências e aulas que interessem às pessoas, manter contato com organizações de ensino” (*Apud*: Klein, 1997, p.95). Essa posição expressa a viva consciência da dimensão evangelizadora do apostolado educacional.

¹⁸ Pe. Kolvenbach, I Congregação de Provinciais, 1990.

monia com as exigências do serviço da fé e da promoção da justiça”. Cada *universidade jesuíta*, respeitada sua contextura organizacional própria, deve descobrir em seus objetivos “um fórum para o encontro com a fé que pratica a justiça” (34ªCG, d.17, n.7).

A Congregação Geral reconhece que a partir da 32ª¹⁹ edição, houve grandes esforços de mudanças e adaptações, mas também diagnostica que “a maioria das universidades da Companhia devem, de vários modos, esforçar-se mais ainda para encarnar essa missão de serviço da fé e sua concomitante promoção da justiça. Entretanto, isso só reflete o desafio, que se apresenta a todos os jesuítas, de encontrar métodos concretos e eficazes, mediante os quais instituições tão grandes e complexas possam ser orientadas, para que se conformem com a justiça que Deus deseja ardentemente e faz possível” (34ªCG, d.17, n.8).

Por isso, a 34ª CG sinaliza que a *universidade jesuíta* há de distinguir-se: (1) “por sua oferta de formação humana, social, espiritual e moral, assim como pela atenção pastoral a seus alunos e aos diversos grupos de pessoas que nela trabalham ou com ela se relacionam”; (2) pela promoção de trabalhos interdisciplinares “que implica espírito de colaboração e diálogo entre especialistas”; (3) por promover a colaboração inter-universitária e empreender projetos comuns entre universidades da Companhia do Primeiro e do Terceiro Mundo; (4) por adequar sua estrutura organizacional, de governo e de controle, à identidade e à missão da Companhia (34ªCG, d.17, n.9 a 12)

8.2.3 O modelo de universidade jesuíta

A partir desses documentos, visualiza-se um modelo de universidade *jesuíta/inaciana*²⁰. Assim:

1- O reitor Peters²¹ destaca cinco temas característicos dos “valores irrenunciáveis, sobre os quais deve girar o modelo universitário inaciano”: humanismo; *cura personalis*; busca da melhor qualidade; fidelidade à Igreja; e, serviço da fé e promoção da justiça.

a) Humanismo: na perspectiva da formação integral da pessoa humana no plano intelectual, no espiritual, no científico-técnico, nas relações humanas, na da cidadania e na formação do

¹⁹32ª CG (1974-75), d. 4 redigiu a missão da Companhia: *o serviço da fé e a promoção da justiça* (em substituição da formulação original: *para a defesa e a propagação da fé e o proveito das almas na vida e na doutrina cristãs*).

²⁰ *Jesuíta (jesuítica)*: refere-se à Companhia de Jesus (*jesuítico* é relativo ao jesuíta ou da Companhia de Jesus). Significa a presença institucional da Companhia com seus princípios organizacionais e a presença física de jesuítas. Essa instituição (*universidade jesuíta*) tem uma identificação com a *missão* da Companhia.

Inaciano/a: refere-se a Inácio de Loyola e remete ao patrimônio espiritual formado pela *experiência espiritual* de Inácio, plasmada nos *Exercícios Espirituais*. Remete também a uma experiência multicentenária no campo da espiritualidade e da educação e a uma visão de futuro de um conjunto de valores e diretrizes constituindo uma *Weltanschauung* envolvendo uma visão ideal de pessoa humana, praticada pelos jesuítas inspirados em Inácio de Loyola.

A Companhia de Jesus compartilha o *carisma* e a experiência espiritual de Inácio na sua visão de pessoa humana, visão de mundo e a presença de Deus na história da humanidade e na vida de cada um. Assim, *jesuíta* tem a ver com a *missão* da Companhia e *inaciano*, com a *visão* de Inácio (Carlos Vasquez, 2002).

²¹ Pe Theodoro Peters, S.J., Reitor da UNICAP, *Identidade da Universidade Católica e Inaciana*, 2002. Texto digital: <http://www.ucu.edu.uy/Semausjal> p.10.

caráter com sólidos princípios éticos. Essa formação configura o contraponto ao materialismo, ao ateísmo, ao tecnicismo, ao consumismo, ao individualismo etc., na medida em que se fundamenta na inspiração cristã. A centralidade atual é a vida (biocentrismo) sem abandonar a palavra-fonte (*Urwort*): Cristo.

b) *Cura personalis*: é a *atenção pessoal* a ser dada a cada pessoa para que cresça e desenvolva suas capacidades no plano intelectual, espiritual, afetivo etc. e encontre suas respostas (*homens e mulheres para os outros; agentes multiplicadores*) para a transformação da sociedade. O desafio que hoje se coloca para as universidades é resultante do grande número de alunos que as freqüentam. É um valor da pedagogia inaciana e que deve ser adaptado às circunstâncias de cada instituição educativa de nível superior.

c) Busca da melhor qualidade: é o *magis* inaciano, aplicado aos programas de aprendizagem, com vista à excelência acadêmica. A busca da excelência também se aplica ao desenvolvimento dos valores humanos, ao compromisso com o serviço aos outros, a preferência às necessidades dos pobres etc. É tradição educacional da Companhia, com o objetivo da melhor qualidade, formar *líderes*: homens e mulheres que assumem posições de responsabilidade na sociedade e que hodiernamente devem estar voltados para trabalhar com os outros para o bem de todos (*Características*, n.110). A orientação para a melhor qualidade exige, na atualidade, atividades transdisciplinares pela complexidade que lhe é inerente.

d) Fidelidade à Igreja: a lealdade e a fidelidade à Igreja são inerentes à missão da Companhia. Para Inácio, amar e servir a Igreja é amar e servir a Cristo. A Igreja é a presença de Cristo na história. Por isso, Inácio cunha a diretriz *sentire cum Ecclesia* (sentir com a Igreja). A ação educativa da Companhia é um instrumento apostólico a serviço da Igreja, na construção do Reino de Deus, promovendo uma visão espiritual do mundo, frente ao materialismo; uma preocupação pelos outros, frente ao egoísmo; a austeridade, frente ao consumismo e a defesa dos pobres, frente à injustiça social (*idem*, n.96).

e) Serviço da fé e a promoção da justiça: é a missão da Companhia; é a essência de todos os apostolados da Companhia. As universidades “têm uma tarefa especial em matéria de fé e de justiça: a elas compete esclarecer em que consiste esse serviço da fé e tomar a sua defesa contra os que a rejeitam ou ignoram, como também definir a justiça nas condições concretas da sociedade e da época, e pesquisar as maneiras eficazes de sua promoção” (Peters, 2002, p.20).

2 - Para Vásquez Tapia²², o *modelo universitário* identifica o *ser* e o *proceder* de uma instituição educacional de nível superior em função de sua *missão*, assumida como própria. A *missão* deve ser concretizada em procedimentos e práticas universitárias verificáveis, pertinentes à sua finalidade. Assim, as universidades da Companhia devem demonstrar que possuem as características de uma universidade, como (1) a criação e reflexão cultural; (2) a geração, depuração, transmissão e aplicação de novos conhecimentos; (3) a difusão do pensamento e da produção acadêmica; (4) o estímulo à aprendizagem reflexivo-crítica; (5) a liberdade de cátedra; (6) a

²² Alberto Vásquez Tapia, Vicerrector Académico, Universidad Alberto Hurtado de Chile, *Universidad e Identidad Ignaciana: Elementos e Consecuencias*, 2002. Texto digital: <http://www.ucu.edu.uy/Semausjal>

liberdade de consciência; e (7) a formação de profissionais. A essas agregam-se as características que conferem identidade própria, como (1) a formação integral do homem e da mulher; (2) a atenção pessoal aos membros de suas comunidades; (3) o compromisso social, em especial para com os mais pobres; (4) a inspiração cristã; e (5) a vida comunitária.

Vásquez Tapia sugere que se estruture uma *matriz* para cruzar as características da identidade própria com as da universidade, para formular o estilo próprio de *ser e fazer* universidade na atualidade.

3 - Para Vásquez²³, o modelo de *universidade jesuíta* caracteriza-se em explicitar e assumir a missão da Companhia: *o serviço da fé e a promoção da justiça*. Da *missão* emanam os temas que caracterizam o patrimônio da Companhia: a opção preferencial pelos pobres; a formação de homens e mulheres para os outros; o serviço ao país; a excelência humana e acadêmica; o ser profissional competente, consciente, compassivo e comprometido. Esses temas tornam a universidade *jesuíta* e lhe dão a *marca* própria. A inspiração inaciana da universidade jesuíta é o *valor agregado* e consiste em inserir a espiritualidade inaciana na realidade para transformá-la. De certo modo, “o inaciano é o que dá o sentido último ao jesuítico”. Dessa forma, uma universidade de inspiração inaciana não necessita acrescentar novos elementos acadêmicos, mas “dar ao acadêmico uma determinada orientação, a inaciana”. Essa é a raiz do *valor agregado* da universidade jesuíta.

Para Vásquez, o grande desafio é permear as estruturas da *universidade jesuíta* com esse espírito e visão, para construir a identidade inaciana. Para ele, a cultura organizacional, a estrutura institucional, os programas de aprendizagem e o carisma inaciano de liderança envolvem processos críticos que dão sustentabilidade a uma instituição educativa jesuíta.

A *cultura organizacional* é a expressão do que *é e faz* a instituição. Sem uma mudança da cultura organizacional, não se produz a sustentabilidade. Por isso, é um processo crítico. No caso da *universidade jesuíta*, a *cultura organizacional* precisa ser inundada com a inspiração e a visão inaciana. O que significa que as pessoas (os colaboradores) têm que se imbuir desse espírito. “O bom desempenho organizacional depende da ação das pessoas”.

A *estrutura organizacional* retrata o modelo de gestão e da participação da comunidade acadêmica. Esse é outro processo crítico, porque de sua estrutura e dinâmica depende “a eficácia do modelo de *universidade jesuíta e inaciana*”. Não há um modelo único de gestão. Esse é o desafio: encontrar um modelo que assegure a identidade jesuíta e inaciana.

O *estilo de liderança* da alta administração é o coração dos dois processos anteriores. Esse modela a cultura organizacional: condutas, atitudes, valores, papéis, comportamentos e ética. É fundamental construir o novo “modo de proceder”. A liderança de Inácio, na construção da Companhia, é inquestionável: escreveu os *Exercícios Espirituais*, as *Constituições* da Companhia de Jesus e, oportunamente, decide pela criação de colégios e universidades.

²³ Carlos Vásquez S.J., *Universidad Católica del Uruguay: Proceso de Construcción de una identidad ignaciana*, 2002. Texto digital: <http://www.ucu.edu.uy/Semausjal>

Os *programas de aprendizagem* (currículos) devem visar à formação integral dos homens e das mulheres, buscando a melhor qualificação. Os meios devem ser aperfeiçoados para atingir a finalidade: a totalidade da pessoa humana. O *perfil ideal* é formar “homens e mulheres para os outros”, competentes, conscientes, compassivos e comprometidos.

Cotejando as três sugestões de modelo da universidade jesuíta, as características em destaque são *o serviço da fé* e *a promoção da justiça*: a formação integral do homem e da mulher (humanismo); a atenção pessoal (*cura personalis*); o *magis* (busca da melhor qualidade); e a fidelidade à Igreja (inspiração cristã).

9 A UNISINOS NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

A Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) brota de uma tradição do ensino jesuíta, num contexto regional peculiar e, em âmbito nacional, sob novas leis reguladoras do ensino superior.

Tendo sua *autorização*¹, pelo governo federal, como referência, a UNISINOS é precedida pela atuação jesuíta, na região do Vale do Rio dos Sinos, na área do ensino e da pesquisa, pelo Ginásio Nossa Senhora da Conceição (1869); pelo Seminário Provincial – Filosofia e Teologia (1913), dedicado à formação dos jesuítas e do clero diocesano que, em 1934, recebe a denominação de Seminário Central²; pelo Colégio Cristo Rei – Faculdades Eclesiásticas de Filosofia e Teologia (1942) em substituição ao Seminário Provincial e que, em 1945, recebem o título de *Pontifícias*, podendo conferir título de *Doutor* aos membros da Companhia de Jesus; pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Cristo Rei (1958) – que já funciona desde 1954, somente para os estudantes jesuítas, e que, a partir de 1958, passa a receber alunos *externos*³, no prédio do ex-Seminário Central, no centro de São Leopoldo; pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que é a *matriz* para a instalação de novos cursos, como História Natural, Ciências Sociais, Letras Neolatinas e Anglo-Germânicas⁴; com a instalação da Faculdade de Economia do Vale do Rio dos Sinos (1958)⁵, começa-se a falar de *Faculdades Civis de São Leopoldo* e altera-se o nome da Filosofia para *Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Leopoldo*⁶.

A partir daí, sucedem novas unidades acadêmicas – Matemática e História (1964), Ciências Contábeis (1966), Direito (1966)⁷, Física (1968), consolidando as bases do ensino superior em São Leopoldo.

Visto que uma universidade brasileira não podia funcionar sem uma faculdade a serviço da saúde pública, agregou-se o Curso de Enfermagem, que pertencia às Irmãs Franciscanas e funcionava junto à Santa Casa de Misericórdia, em Porto Alegre, RS. (*Unisinos 20 Anos, 1992, p.9*)

¹ *Autorização*: Decreto Lei nº 722/69, de 31-07-69; *Credenciamento*: Portaria Ministerial nº 453/83, de 21-11-83, D.O.U. de 22-11-83.

² Em 1957, os seminaristas diocesanos foram transferidos para o Seminário Central de Viamão.

³ São sócio-fundadores da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Cristo Rei os PP Edvino A. Friederichs (Provincial), Affonso U. Thiesen (Diretor), Henrique A. Steffen (Secretário), João Sehnem (Tesoureiro), Albino C. Bergman, Lino Brod, Pio Buck, Balduino Rambo, Arthur Boll, Waldomiro O. Piazza, Valério Alberton, Nicolau A. Steffen, Silvino Arnhold, Francisco de Borja Abib, Gaspar Costa Dutra, Aloysio Hansen, Harry O. Schwengber, Antônio Loebmann, Jacob E. Hartmann, Fernando Muller e Luiz Gonzaga Jaeger (Bohnen e Ullmann, 1989, p.295-7).

⁴ *Matrizes* dos cursos de Geologia e Biologia; dos futuros cursos de Letras.

⁵ A Faculdade de Economia do Vale do Rio dos Sinos é fundada em 03-06-1958 e autorizada pelo Decreto n.5394, de 04-02-1959. Nela atuam professores de renome nacional como os Drs. Alexandre Vertes, Olívio Koliver e Ney Ulrich Caldas (Bohnen e Ullmann, 1989, p.304, nota 15).

⁶ O Pe. Affonso Urbano Thiesen SJ, considerado o fundador, é o primeiro Diretor. A ele sucede o Pe. Arno Maldaner SJ, que passa o mandato ao Pe. João Oscar Nedel SJ, que, por sua vez, instala oficialmente a UNISINOS. À época, são notoriamente contra as Faculdades Civis o Provincial, Pe. Staiger SJ, e o Pe. Arthur Boll SJ, Reitor do Colégio Máximo Cristo Rei (Bohnen e Ullmann, 1989, p. 300).

⁷ O Curso de Direito é autorizado a funcionar em 13-10-1966, pelo Decreto n. 59.392. Inicia as atividades acadêmicas em 1967, sob a Direção do Dr. Lenine Nequete (Bohnen e Ullmann, 1989, p. 304, nota 16).

Desse conjunto de unidades acadêmicas nasce, em 1969, como coroamento desse esforço comum, a Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS⁸, que

fundamenta sua ação numa filosofia educacional alicerçada na experiência de quatro séculos e meio de ensino da Companhia de Jesus, e visa, em grandes linhas, à formação integral da pessoa, consubstanciando-se na prática da justiça, na busca da verdade, na convivência fraterna e na competência profissional. (*Unisinos 20 Anos, 1992, p.10*)

A pesquisa, nos diferentes campos do saber humano, é uma característica da Companhia de Jesus. A UNISINOS usufrui de um legado construído pelas obras de Balduino Rambo, Johannes Rick, Pedro Calderan Beltrão, Pio Buck, Aloysio Sehnem, Pedro I. Schmitz, entre muitos outros.

A UNISINOS, com o lastro da tradição jesuíta na educação e na pesquisa, fixa-se em um contexto geo-econômico-social de alta densidade demográfica, cuja área era servida por um eixo rodoviário⁹ e uma linha férrea (desativada, posteriormente). Há nesse *espaço* duas grandes universidades: a Universidade Federal do Rio Grande do Sul¹⁰ e a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul¹¹. Somam-se a elas outras instituições isoladas de ensino superior.

Os jesuítas, idealizadores da UNISINOS, visam a criar, sustentar e manter um “centro de reflexão, de conscientização social e mobilização intelectual”¹², com vistas à excelência acadêmica (remetendo-se ao *magis* inaciano). A universidade é, na estrutura do sistema escolar, o espaço apropriado para desenvolver as ciências, refletir sobre as mesmas, de modo especial sobre as suas aplicações, os possíveis resultados e os seus limites.

Para a organização universitária, a legislação nacional do ensino superior, sob a égide do *reformismo* e da doutrina de segurança nacional, adota, através da Lei 5.540/68, o conceito de Curso – traduzido em um *currículo* e expresso em uma *grade curricular* – em dois ciclos: o *Primeiro Ciclo*¹³ e o *Ciclo Profissional*¹⁴. Os cursos podem ser agregados por afinidade, constituindo Institutos, ou Centros, ou ainda Escolas.

A UNISINOS concebe seus Cursos de Graduação nessa estrutura, adotando o *Primeiro Ciclo* como o *primeiro semestre comum* a todos os Cursos¹⁵. O aluno pode escolher cinco das sete disciplinas (exceto *Realidade Brasileira*, que era obrigatória, no Curso, por força de lei).

⁸ A essa escolha da denominação antecedem outras sugestões, como, em 1958, o nome *Universidade de Loiola* ou *Universidade Loiola* é notícia no *Diário de Notícias* (06-07-1958); ou ainda, *UNIVARSINOS*, em 1967, numa convocação para uma reunião de trabalho da Comissão Pró-Universidade, assinada pelo Pe. Alcides Mário Giehl SJ (Bohnen e Ullmann, 1989, p. 304, nota 29).

⁹ À época, somente a BR02 – pista simples – que, em 1970, com o *Plano Rodoviário Nacional* passou a denominar-se BR116 ou, para os habitantes da região, simplesmente *a federal*, alimentada por estradas estaduais (diagonais e vicinais).

¹⁰ Torna-se *universidade* em 1934, sob a denominação de Universidade de Porto Alegre; *federalizada* em 1950, recebe a atual nomenclatura.

¹¹ Mantida pela Arquidiocese de Porto Alegre e administrada pela Congregação dos Irmãos Maristas, em 1950.

¹² *Agenda Unisinos (AU)*, 1972, p.5.

¹³ Propedêutico, de formação generalista, com o objetivo de *recuperar lacunas* da formação anterior, de oferecer *nivelamento* na formação das ciências básicas e de oportunizar uma opção profissional.

¹⁴ Formação visando ao exercício da profissão em nível superior.

¹⁵ Composto por sete disciplinas: quatro *instrumentais* – Matemática Fundamental, Português, Inglês e Lógica e Metodologia; e três de *formação humanística* – Antropologia, História do Pensamento Humano e Realidade Brasileira.

Não são, porém, disciplinas *aleatórias*, e sim, o pressuposto formativo é de uma concepção *antropocêntrica* (Antropologia), de *contextualização social* (Realidade Brasileira), sob a ótica *histórica* (História do Pensamento Humano), somadas às *instrumentalizações* mentais necessárias como o raciocínio e a lógica (Matemática Fundamental, Lógica e Metodologia) e os recursos de *expressão e de comunicação* (Português e Inglês).

O *Ciclo Profissional* de cada Curso expressa o estabelecido em lei para seus respectivos *currículos mínimos*. Assim, a UNISINOS adota uma estrutura curricular que se integraliza no *currículo pleno*¹⁶. O *Trabalho de Conclusão* (dissertação, pesquisa ou projeto) obrigatório – na modalidade de *monografia* – é à época, no sistema escolar superior brasileiro, uma inovação e, quiçá, uma ousadia. O *Trabalho de Conclusão* – uma atividade integradora dos estudos realizados – origina-se da tradição do ensino jesuíta, que privilegia, na exposição do tema, a análise, a interpretação, a aplicação de princípios de avaliação, a síntese e as possíveis conclusões.

Essa estrutura de Curso foi mantida – feitas várias adaptações e ajustes curriculares – até a ampla reforma e total revisão curriculares, realizadas e concluídas no período de 1997 a 2000, quando todos os Cursos de Graduação extinguem os *Ciclos* e, sob os princípios da *integração*, da *flexibilização*, da *agilização* e do *enxugamento*, implantam seus novos currículos. Em 2002, a UNISINOS lança o projeto “transformando o conceito de universidade”, implantando novos cursos de graduação, organizados em *programas de aprendizagem*, com estrutura similar aos antigos seriados. A matrícula é por programa e não mais por disciplinas. Impõe-se a obrigação do regime escolar diurno, caracterizando-se como um processo seletivo sócio-econômico e não de habilidades e competências.

A estrutura curricular primeva é concebida na forma modular, ou seja, cada disciplina, quanto à sua carga-horária, tinha sessenta ou cento e vinte horas-aula, integralizando, respectivamente, quatro ou oito créditos acadêmicos. Esses são múltiplos de quinze (quinze horas-aula equivalem a um crédito acadêmico). Isso possibilita a matrícula por disciplina (e não mais na série anual) e por semestre. A legislação reformista cria essa forma ao reestruturar a universidade brasileira. Além dessa concepção, as disciplinas desenvolvem-se num período de quatro horas semanais num mesmo turno (chamado *módulo quatro* de aulas). É uma elogiada medida administrativo-organizacional, mas pedagogicamente sempre questionada¹⁷. Igualmente favorece aos docentes, pois um número significativo é horista de tempo parcial, e aos discentes que, paralelamente às suas atividades profissionais, podem estudar, matriculando-se em, no mínimo, uma disciplina. Em 2002, institui-se a exigência, para os alunos ingressantes, da matrícula mínima em doze créditos acadêmicos. Essa medida é contestada no meio acadêmico por representar uma opção “preferencial” pelos alunos oriundos de famílias mais aquinhoadas.

¹⁶ Resultante do currículo mínimo de cada Curso, mais as disciplinas optativas e facultativas (primeiro ciclo e de formação humanística de orientação cristã – *Deontologia* e *Humanismo e Tecnologia*, disciplinas obrigatórias para todos os Cursos; e o Trabalho de Conclusão).

¹⁷ O questionamento pedagógico foca dois temas: as atividades acadêmicas concentradas em quatro horas-aula consecutivas exigem alternâncias de metodologias, cansam os discentes, oportunizam muitas distrações e desvios e a não integralização do horário; e o segundo tema é o hiato de oito dias entre um e outro encontro, o que desmotiva e distancia o aluno, em especial, na relação aluno-professor e na relação discente-programa.

Como *organização*, a UNISINOS se estabelece com uma estrutura enxuta e com reduzidos níveis hierárquicos. Prevalece o princípio da centralização decisória (tanto das acadêmicas, quanto das administrativo-econômico-financeiras). A centralização nas *atividades-meio* cria certa proeminência em relação às *atividades-fim*. A concepção corporativa é simples (apesar de nas teorias de administração a *universidade* ser classificada como uma *organização complexa*), constituída pela *Reitoria* (Reitor, Vice-Reitor Acadêmico e Vice-Reitor Administrativo) e seus *órgãos auxiliares* (Secretaria Geral, Comissão de Currículos, etc.). À Reitoria somavam-se o Conselho Universitário Acadêmico e o Conselho Universitário Administrativo. Esses três órgãos constituíam a *alta administração*.

Na estrutura acadêmica, adota-se o conceito de *Instituto Central, de Escolas Profissionais e de Departamentos*¹⁸. Os Institutos Centrais – “operam nos domínios fundamentais do conhecimento humano”¹⁹. As *Escolas Profissionais* – “operam nas áreas de conhecimento aplicado”²⁰.

Assim organizada, a UNISINOS assume “a responsabilidade no preparo de dirigentes, líderes e profissionais de alto nível” (*Unisinos 30 Anos, 2000, p.13*), considerando-se partícipe “no processo histórico de libertação do homem brasileiro” (AU, 1972, p.5). O ideal expresso (centro de reflexão, de conscientização social e mobilização intelectual) é enriquecido pela aspiração de “ser um centro de síntese e integração sócio-cultural” (AU, 1972, p.5), pois a *universidade* tem a tarefa “de auxiliar o aluno a transformar em síntese pessoal o conjunto de conhecimentos de toda ordem, que lhe são ministrados (...) para, como líder, mobilizar a liberdade, a criatividade de seus semelhantes” (AU, 1970, p.95). E se acrescenta a essa *visão* que

a missão da universidade sempre tem sido a de educar, tendo em vista dois objetivos definidos: a comunidade a que pertence; e a unificação de todos os esforços de estudo e pesquisa numa visão sintética, organicamente estruturada”(AU, 1970, p.96).

Em 1972, a *Agenda Unisinos* fala em *nova Unisinos*²¹. Diz o texto:

A *nova Unisinos* ensaia o desafio da auto-responsabilidade do aluno. Sua estrutura não é paternalista. É subsidiária. Complementar. É uma estrutura que possibilita,

¹⁸ Em 1972 os Institutos Centrais passaram para *Área de Conhecimento*; no final da década de 1970, para os Centros de Ensino; em 1995, para Centros de Ensino, Pesquisa e Extensão. Em 1972, igualmente, as Escolas Profissionais passaram a denominar-se Cursos. Em 1995, os Departamentos foram extintos e criadas as Áreas de Conhecimento e Aplicação.

¹⁹ *Agenda Unisinos*, 1970, p.16 – são: Instituto Central de Letras e Artes (departamentos: Línguas e Lingüística); Instituto Central de Ciências Humanas (departamentos: Teologia, Filosofia e Psicologia, Sociologia e Antropologia, História e Geografia) e Instituto Central de Ciências Positivas (departamentos: Matemática e Estatística, Física e Química, Biologia e Geologia).

²⁰ *Agenda Unisinos*, 1970, p.17 – são: a Escola de Educação; a Escola de Economia; a Escola de Direito; a Escola de Engenharia de Operação – Modalidade Mecânica; a Faculdade de Teologia e a Escola Superior de Música. Os Cursos são os seguintes: Ciências Sociais; Filosofia; Física; História; História Natural; Letras (Português, Português e Língua Estrangeira – Francês, Inglês, Alemão); Matemática; Estudos Sociais; Pedagogia (Orientação Educacional, Administração Escolar); Administração de Empresas; Ciências Contábeis; Economia; Direito; e Engenharia de Operação-Modalidade Mecânica.

²¹ *Nova Unisinos* - alusão à extinção dos três Institutos Centrais e às Escolas Profissionais, e à criação das sete Áreas de Conhecimento: Área 1 – Educação e Humanismo; Área 2 – Biomédica; Área 3 – Comunicação; Área 4 – Sócio-jurídica; Área 5 – Econômica; Área 6 – Técnica; Área 7 – Tecnológica; Período Comum; e as Superintendências: a Acadêmica – SUPAC e a Administrativa – SUPAD; e o Conselho Universitário.

estimula e cria as qualidades que são exigência da época: *formação – desafio – ousadia*. Pretende a UNISINOS forjar pessoas que marquem passo com o ritmo do tempo! (AU, 1972, Apresentação)

O texto mostra, também, a UNISINOS como

o resultado da atuação de três Faculdades e do esforço conjugado de alunos, professores e jesuítas (...) da agressividade da gente de uma região geo-econômica-educacional em direção ao desenvolvimento. É uma decisão que todos tomaram como um ato de fé no poder jovem. (*idem*, Apresentação)

A *Agenda Unisinos 1972* publica, pela primeira vez, um texto sobre *A filosofia da Unisinos*, o qual contém a missão, o credo e a visão em grandes linhas, lançando, inclusive, um desafio histórico: “uma instituição do porte da UNISINOS só tem duas alternativas: ou se torna grande de verdade ou desaparece!” O desafio tem por fundamento a crença de que

a UNISINOS nasceu sob o signo de uma grande esperança. Desde o alvorecer, teve a consciência nítida de que o seu futuro dependia muito mais da audácia e da originalidade dos seus objetivos do que da abundância de recursos materiais... (*idem*, p.5)

Em 1985, a UNISINOS reestrutura-se organizacionalmente, criando as Pró-Reitorias de Graduação, de Pós-Graduação e Pesquisa, Comunitária e Extensão e de Administração²², como resultado do *Plano Prospectivo e de Desenvolvimento: 1984 a 1988*.

Eram metas do plano a qualificação do corpo docente, com maior dedicação às atividades universitárias e um melhor desempenho pedagógico, o enriquecimento da produção científica e sua integração no processo de ensino e a extensão, como propulsora da renovação da Universidade como um todo. (*Unisinos 30 Anos, 2000, p.39*)

A partir de 1986, a Reitoria que assume implanta essa nova estrutura e

era o início de um processo de se pensar a Universidade de uma forma mais orgânica e sistêmica. Garantir coerência passou a ser um desafio, já que uma participação maior dos diversos órgãos nas decisões comuns exigia uma compreensão do todo por parte de cada membro da Instituição. (*idem*, p.44)

A crise econômico-financeira do País atinge a UNISINOS sob vários aspectos, como duas grandes greves dos docentes²³; o congelamento das mensalidades (decorrentes dos *planos econômicos*) e dos salários dos professores e funcionários.

Após a crise, “a UNISINOS renascia mais forte e madura” (*idem*, p.54), quando a Reitoria opta pelo *planejamento estratégico*²⁴, no ano de 1991, para definir:

o propósito institucional da Universidade – em termos de missão, credo, visão, objetivos permanentes e planos de ação -, delimitar os domínios de atuação, descrever as condições internas de resposta ao ambiente externo e a forma de modificá-las, engajar

²² Foram extintas a Vice-Reitoria Acadêmica e a Vice-Reitoria Administrativa, substituídas pela Vice-Reitoria e as Pró-Reitorias. As Superintendências (a Acadêmica – SUPAC e a Administrativa – SUPAD) foram mantidas.

²³ Em 1986, a paralisação dos professores é de um mês; em 1990, há uma greve geral de quase três meses.

²⁴ Ver item 10.1.

todos os níveis hierárquicos, e definir a natureza das contribuições que a Universidade devia fornecer a seus parceiros. (*idem*, p.54)

O processo do planejamento estratégico gera o documento *Missão e Perspectivas: 1994-2003*, aprovado em dezembro de 1993, pelo CONSUN,

que fixa a Missão, o Credo, os Objetivos Permanentes, as Opções Estratégicas, os Objetivos Estratégicos, as Estratégias, os Princípios de Gestão e as Prioridades da UNISINOS, num horizonte de dez anos. (*idem*, p.59)

Dessa forma, a UNISINOS, na compreensão da alta administração, se projeta para o novo milênio e, em 1994, a Reitoria promove o *I Seminário de Implantação do Plano Estratégico*, do qual sai o plano para o triênio: 1994-1996. As prioridades definidas são:

qualificação dos professores com doutorado, mestrado e especialização; consolidação do ensino de graduação; avaliação institucional; integração do ensino, pesquisa e extensão; e fortalecimento das coordenações de Curso. (*idem*, p. 60)

A realização de *Seminários* para a comunidade acadêmica é uma forma que a alta administração encontra para legitimar, no sentido weberiano, a nova ordem interna, resultante do planejamento estratégico, nem tão *participativo* quanto o desejado e o almejado. É um modo de persuadir a comunidade acadêmica a um “consenso”, porque ela se manteve distante, ao longo da trajetória da *mudança*, decorrente de restrições advindas do regime de trabalho, do processo de comunicação interna e da limitação de horários para as reuniões.

Um marco importante é o ano de 1995, quando se concretiza a *reconfiguração organizacional* – concebida como *modelo estratégico de universidade* – no plano administrativo e estrutural, atingindo os Centros de Ensino e a alta administração²⁵. É a primazia da lógica de que a *estratégia* antecede à *estrutura*.

Na rota das mudanças organizacionais e estruturais, a área acadêmica é atingida, em 1996, por três mudanças radicais: o sistema de avaliação escolar, o calendário escolar e o processo de seleção para a graduação.

²⁵ Os Centros de Ensino são transformados em *Centros de Ensino, Pesquisa e Extensão* e definidos como *Unidades Estratégicas de Negócios*; cria-se a Diretoria (Diretor, Pró-Diretor de Ensino, Pesquisa e Extensão e o Pró-Diretor Administrativo); extingue-se o *departamento* e surge a *área de conhecimento e aplicação*; o *conselho de centro* passa a ser o órgão máximo; a *coordenação de curso* é valorizada. Na alta administração, extinguem-se a Pró-Reitoria de Graduação e a Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa e lhes sucede a *Pró-Reitoria de Ensino e Pesquisa* (PROENPE), com as Coordenações Gerais de Ensino (em 1999 extinta, com a implantação da Diretoria de Graduação e da Diretoria de Pós-Graduação), de Pesquisa e de Administração Acadêmica; institui-se a *Pró-Reitoria de Desenvolvimento* (PRODESEN), com as Coordenações Gerais de Comunicação Social e Marketing, de Avaliação Institucional e de Desenvolvimento Institucional; mantém-se a Pró-Reitoria de Administração (PRODAD), com as Superintendências Acadêmicas (transferida da PROGRAD para a PRODAD), a Econômico-Financeira, a de Recursos Humanos, a do Câmpus e a do Serviço de Informação; igualmente permanece a Pró-Reitoria Comunitária e de Extensão (PROCEX), com as Coordenações Gerais de Extensão, de Assuntos Comunitários e das Relações Nacionais e Internacionais, as Diretorias da Biblioteca Central e da Editora.

Ainda no nível da alta administração, o Conselho de Ensino e Pesquisa é supresso e o Conselho Universitário incorpora suas funções. O Conselho Universitário, a partir de 1999, passa a funcionar com duas Câmaras, a da Graduação e a da Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão. Com a descrição das funções, das atribuições e das competências das Pró-Reitorias, em 1998, o CONSUN decide que as Coordenações Gerais e as Superintendências sejam transformadas em *Diretorias*. As funções, as atribuições e as competências da extinta SUPAC passam para a Diretoria de Administração Acadêmica da PROENPE.

O *Sistema de avaliação de rendimento escolar* valoriza a integralização do conhecimento e substitui o antigo (dois graus semestrais, recuperação/substituição e exame final) pela avaliação como processo no decorrer do semestre²⁶. As disciplinas (ou atividades) são desenvolvidas no *módulo três* (em vez do *módulo quatro*), permanecendo, contudo, a vigência de um encontro presencial semanal entre docente e discente. No *calendário escolar*, extinguem-se as quinze semanas de aula e introduzem-se as vinte semanas letivas. Essas mudanças são concomitantes pela interligação dos dois processos: desenvolvimento de conteúdos programáticos das disciplinas *versus* tempo. A comunidade acadêmica é amplamente mobilizada e esclarecida sobre as alterações²⁷.

O *processo de seleção para a graduação* (tradicional *concurso vestibular*), em consequência das manifestações da comunidade escolar e da sociedade em geral, passa a ser aplicado em dois dias (em substituição aos quatro anteriores).

Um dos *objetivos estratégicos* é a implantação e consolidação da Pós-Graduação *stricto sensu*. Em decorrência, são criados e implantados, até o final da década de noventa, doze Mestrados e seis Doutorados.

A *reconfiguração organizacional* da UNISINOS objetiva, segundo seus propugnadores, uma Universidade mais profissional e ágil, mais descentralizada e as decisões localizadas onde devem acontecer. Por isso, “1995 será recordado na história da UNISINOS como o ano da reconfiguração organizacional” (*Unisinos 30 Anos, 2000, p.62*).

A *reconfiguração organizacional*, concebida na trajetória do planejamento estratégico, no entendimento de seus formuladores, visa, por um lado, a diminuir as incertezas no processo decisório, frente às ameaças externas à instituição. Por outro lado, visa à maior inserção no mercado de trabalho, para captar melhor as demandas da sociedade. Para tanto, é indispensável conhecer as próprias forças, garantindo seu potencial de capacitação ou desempenho na direção do que está projetado; e as fraquezas, para precaver-se perante as limitações. Isso exige uma nova cultura e nova mentalidade de gestão.

A gestão estratégica, definida pela UNISINOS, no planejamento estratégico, está baseada nos princípios da *competência profissional*, da *participação co-responsável*, da *qualidade* e da *integração* na nova estrutura organizacional descentralizada. A organização universitária, diferentemente de outras, é complexa e de lenta mudança em decorrência da autonomia profissional, do frouxo acoplamento dos diferentes segmentos organizacionais e dos distintos atores nela envolvidos. Por isso, as múltiplas resistências eram previsíveis²⁸.

A *reconfiguração organizacional* da UNISINOS baseia-se na teoria das organizações, partindo do pressuposto de que, à semelhança das empresas de negócios, a Universidade, inserida num contexto local, regional, nacional e internacional – ambiente externo frente ao interno da

²⁶ Grau A – até a décima semana letiva; Grau B – a totalidade dos conteúdos, com valor dois; Grau C – como recuperação/substituição.

²⁷ É redigido e publicado o texto *A Unisinos responde: avaliação e módulo 3*.

²⁸ Na “Pesquisa de Clima Organizacional”, realizada em 1999, somente 58% dos docentes declaram-se “satisfeitos” com “as medidas decorrentes do Plano Estratégico da UNISINOS” (*Relatório final – Professores, agosto de 1999*).

organização – realiza o *seu negócio* (ensino, pesquisa e extensão) num determinado espaço físico, social, cultural, político e econômico (isto é, tem uma mercadoria, seu *mercado*, seus *clientes* e suas demandas). Em consequência, diante das rápidas transformações econômicas, culturais e tecnológicas e das crescentes exigências de resiliência, de flexibilidade e de adaptabilidade, a alta administração opta por um modelo de estrutura organizacional descentralizada, rompendo com a antiga centralização, ao menos segundo relata a documentação.

Esse modelo “reconfigurado”, inspirado em Mintzberg, tem uma formatação que envolve a *base operacional*²⁹; o *núcleo estratégico*³⁰; a *gerência intermediária*³¹; a *tecnoestrutura*³² e as *Unidades Estratégicas de Negócios* (os Centros de Ensino, Pesquisa e Extensão). Esse modelo é sugerido pelos consultores Porto e Guimarães, através do texto *Estrutura e configurações organizacionais*, 1994.

As características do *modelo jesuíta de universidade*³³ delineiam a *Weltanschauung* dos jesuítas, que se fundamenta na educação voltada para *o serviço da fé e a promoção da justiça*, como missão do apostolado da Companhia de Jesus. A educação e a pedagogia dos jesuítas estão centradas na pessoa humana (do educando, independente de sua idade), com profundo respeito à sua vocação e calcadas em valores.

Ainda em 1996, foram concluídos os *Planos Estratégicos de Negócios*, cognominados de *PLANCENTROS*, que foram divulgados em documento síntese com o subtítulo *Sumários Executivos*. Esse documento poderia ser a base de um estudo comparativo entre os Centros para identificar as diversidades na aplicação do plano estratégico, na medida em que foram definidos como as *unidades estratégicas de negócios*. Assim, por exemplo, o Centro de Ciências Humanas acentua a opção por ações que levarão o Centro “mais perto daqueles que se estão tornando *cada vez mais pobres*”; os demais estão focados, em grau superior, em se alinharem ao plano estratégico corporativo, enfatizando os produtos e os clientes, bem como com “quem competir na *cadeia produtiva*”. Resgatar este material seria de suma importância para avaliar o quanto foi executado das projeções feitas até o ano 2000. Será que o planejamento estratégico é realmente um método que auxilia a tomar decisões, ou será um modismo? Na prática, será que não acontece o que Atcon já sugeria para a universidade, qual seja, os *gerentes executivos* definem, como numa “fábrica de sapatos”, a linha de produção, os modelos, a qualidade e a quantidade, o ritmo de produção? As indagações são pistas para ulteriores investigações. Aliás, entre os docente do programa e meus ilustres professores, reiteradas vezes, ponderava-se que a UNISINOS, com o planejamento estratégico, estava num “processo de degradação do sentido de universidade”.

²⁹ Compreende as pessoas e os setores que executam atividades para assegurar e garantir a eficiência e a eficácia das atividades-fim, nos setores acadêmico, administrativo-financeiro, informacional e nos serviços internos de apoio.

³⁰ Pertencem a ele as pessoas e os setores que têm a responsabilidade global pela organização, assegurando o cumprimento da missão com vistas à visão; compõe-se da Reitoria e do Conselho Universitário.

³¹ Inclui as pessoas e o conjunto hierarquizado de gestores que fazem a vinculação do núcleo estratégico com a base operacional da organização.

³² Abrange as pessoas encarregadas de planejar, projetar e revisar os produtos, processos e condições de trabalho, como também de capacitar o corpo técnico-administrativo e gerencial para as suas atividades específicas.

³³ Ver item 8.2.3.

10 PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO DA UNISINOS

Este capítulo trata do modo como a UNISINOS se embebeu do planejamento estratégico e da análise dos resultados obtidos.

10.1 O planejamento estratégico e a UNISINOS

A UNISINOS nasce da audácia, da dedicação e do idealismo de alguns jesuítas, que traçam um plano com metas específicas. Sob a liderança dos mesmos, foi constituída, em 1967, a Comissão Pró-Universidade, com a finalidade de “promover a criação, instalação e desenvolvimento da Universidade do Vale do Rio dos Sinos”. Ela foi transformada em sociedade civil, em 1969, sob a denominação de Sociedade Universitária da Região Geoeeducacional dos Sinos (SURGES), objetivando a “elaboração do projeto global da Universidade e executá-lo”, com o escopo de “formar homens na plenitude de suas potencialidades e competentes em sua profissão” (Bohnen e Ullmann, 1989, p. 311). Esse é, em suma, segundo os mesmos autores, “o *pneuma* dos jesuítas”. Por isso, os jesuítas consideram que suas universidades devam ser formadoras de elites, “da aristocracia do espírito, em prol da comunidade humana”, como “a essência de sua visão” (Bohnen e Ullmann, 1994, p. 309). Também em 1969, foi criada a PLANISINOS – Projetos, Assessoria, Auditoria¹, “para coadjuvar a construção de um campus amplo, moderno e funcional” (*idem*, p. 316).

Prevalecem, na decisão da fundação da Universidade, as necessidades sociais da região geoeeducacional do Vale do Rio dos Sinos, bem como o íntimo desejo dos jesuítas de contribuir para o desenvolvimento sócio-econômico da Região. À época, estavam em pleno vigor a *teoria da modernização*, a teoria da formação de *recursos humanos* para o desenvolvimento (formação da força de trabalho necessária à indústria de capital intensivo, ou seja, a subsunção da educação aos interesses do capital) e, na área educacional, a teoria da *pedagogia de resultados* (Skinner; taxonomia de Bloom, etc.) entre outras, e, de modo bastante evidente, o planejamento educacional. O contexto das necessidades regionais e nacionais conjuga-se com as possibilidades da construção de um novo pensamento social, que deveria, através da pesquisa, “constituir uma característica marcante na nova instituição” (*idem*, p.311).

Surgida num contexto em que se acreditava que o planejamento era uma ferramenta transformadora de idéias em ação e que bastaria planejar para ter a solução de todos os problemas (o planejamento como instrumento de transformação), a UNISINOS adota este procedimento como uma característica institucional na instalação, na expansão e na consolidação do projeto de Universidade. Assim, por exemplo, o *Relatório Anual de 1970* aponta para um “Plano Quinquenal de investimentos: 1971-1976”. São alguns tracejados de itens a serem contemplados

¹ Devido a problemas surgidos entre a Mantenedora e a PLANISINOS, estabelecida como Sociedade Anônima, ela foi extinta em começos de 1970 (Bohnen e Ullmann, 1989, p. 316). A SURGES autodissolveu-se anos depois.

com verbas específicas como prédios, biblioteca e o novo campus. E no primeiro período de férias escolares (1970-1971) são construídas quinze salas de aula para atender aos novos alunos, ingressantes no 1º Ciclo (chamado *Básico*). Esse conjunto de salas foi carinhosamente apelidado “Mobral”, pelos próprios alunos. Com a rápida expansão² e a escassez de espaços físicos, a solução apontava para um novo campus universitário.

A partir daquele período, o planejamento voltava-se para o campus universitário, a implantação de novos cursos de graduação, suas exigências e as novas tecnologias educacionais e operacionais. Mas a Universidade estava apenas *autorizada* pelo Decreto-Lei de 1969. Era preciso seu credenciamento, condição obtida em 1983, com o *Plano Prospectivo e de Desenvolvimento: 1984 a 1988*. Além das metas previstas em relação ao corpo docente, à produção científica e à prestação de serviços à comunidade, o plano estabelecia a reestruturação organizacional, o que veio a ocorrer em 1986, com a Reitoria então empossada³.

Logo após a posse, Bohnen convidou a comunidade acadêmica para um dia de reflexão sobre a Universidade e para que cada qual, de modo participativo, expressasse seu sonho de “construir a Universidade que todos queremos”, frase epílogo de seu discurso de posse. O objetivo imediato era “reengajar o corpo docente no processo de aperfeiçoamento da UNISINOS” (MP, 1994, p.47), envolvendo as temáticas da finalidade da Universidade, da descentralização administrativa, do regime de trabalho, da avaliação institucional e da auto-suficiência financeira (*idem*, p.47).

A grave crise financeira que se abateu sobre a Universidade⁴ e a greve dos docentes, em outubro e novembro, no entanto, alteram as relações entre a Reitoria e o corpo docente, o que ficou expresso nas palavras do presidente da ADUNISINOS: “dora em diante, a história da UNISINOS não será mais a mesma.”⁵ As reivindicações docentes tinham três focos: (a) o cumprimento da decisão do processo TRT 1389/86, que arbitrara aumentos salariais aos professores e que foi contestado, pelas mantenedoras, no TST; (b) melhorias das condições de trabalho, com plano de carreira e mudanças no regime de trabalho; (c) participação no planejamento e no processo decisório da Universidade.

A mudança mais plausível foi que a UNISINOS firmou sua posição junto ao SINEPE e a ADUNISINOS junto ao SINPRO⁶, aumentando o fosso entre as partes, mas com características cada vez mais profissionais, de modo especial do lado dos professores como categoria social de trabalho, fato que se evidenciou em todo País⁷.

² Foram alugadas salas no Colégio São Luís (São Leopoldo); no Ginásio La Salle (Canoas); no Colégio Sevigné, no Colégio Anchieta, no Colégio São João, no Ginásio da Paz (esses quatro em Porto Alegre); e no Colégio Santa Teresinha (Taquara).

³ Ver capítulo 9.

⁴ Congelamento das mensalidades, por um lado, e incorporação dos índices das antecipações salariais, com a obrigatoriedade de pagar o “gatilho” mensal, por outro lado, gerou uma defasagem entre a receita e a despesa.

⁵ Associação dos Docentes da UNISINOS. Ata da Assembléia Geral Extraordinária de 06-11-1986. De fato, a história da UNISINOS tomou novos rumos, talvez não os imaginados pelo Presidente da ADUNISINOS.

⁶ SINEPE – Sindicato dos Estabelecimentos Privados de Ensino (patronal); SINPRO – Sindicato dos Professores.

⁷ Objeto de investigação da Dissertação do mestrando Ângelo Adalvino Dal Cin, do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas da UNISINOS.

A crise externa (econômico-financeira e institucional) atinge também a UNISINOS. Era preciso, urgentemente, repensar a Universidade. Por isso, em 1987, por decisão da Reitoria, formula-se o *Plano Diretor de Informática* (PDI), que diagnosticou *fraquezas e potencialidades* da UNISINOS nesta área. Surge a primeira experiência com uma *assessoria externa*. Constituiu-se um Comitê Executivo de Sistemas para executar, rever e atualizar o plano. Era, porém, o período da grave crise financeira da Universidade, resultante do Plano Cruzado (02/1986). O ano de 1987 foi o do empréstimo junto ao Banco do Brasil e, em decorrência, a fuga de recursos e o postergamento da aspiração do Reitor Bohnen de “num trabalho participativo, construir a Universidade que todos queremos ter” (*apud*: Bohnen e Ullmann, 1989, p.332).

O ano de 1988 foi de agravamento da crise nacional e da promulgação da Constituição Federal; houve ajustes financeiros internos num “clima de maior tranqüilidade, resultado de muitas reuniões, planejamento e diálogo” (*Unisinos 30 anos*, 2000, p.48). O clima era o de preparação da comemoração dos 20 anos da UNISINOS. Naquele ano, o Presidente da Mantenedora decide conceder um segundo mandato a Bohnen, que logo realiza um *Seminário* com as principais chefias para definir prioridades para o exercício 1990-1993. Parece que emerge o momento histórico da realização do *sonho* em “construir a Universidade que todos queremos ter”.

Mas, no plano nacional, ocorre o Plano Collor, que intensifica as ameaças sobre as instituições privadas de ensino superior; no plano externo, ocorre a conformação do *Consenso de Washington*; a queda do muro de Berlim; a queda do regime soviético. Estes fatos alteram os fluxos do capital transnacional; exigem-se ajustes econômico-financeiros dos países devedores e aponta-se para novas metodologias de planejamento e racionalização dos processos.

O primeiro ano da segunda gestão de Bohnen foi marcado pela segunda greve dos docentes, que se estendeu por noventa dias. As temáticas reivindicativas eram as da anterior, com alguns acréscimos, como a eleição direta do Reitor, dos Diretores e outras chefias. O movimento paredista dos professores já teve maior fôlego do que o anterior, sob as novas lideranças da ADUNISINOS e do SINPRO. Instalam-se, na administração superior, receios frente ao crescente espírito e ação sindicais dos docentes.

É neste contexto que a Reitoria escolhe a metodologia do *planejamento estratégico* para definir a missão, o credo, a visão e os objetivos permanentes e os planos de ação como propósitos institucionais. Prevalece a visão conservadora da sociedade e de suas formas de organização.

Num primeiro momento (1991), as reuniões e discussões ficam limitadas à alta administração. Convida-se um consultor externo para “afinar” o grupo dirigente e desenvolver a aprendizagem do trabalho em grupo. Há uma “internalização dos conceitos e da metodologia do Planejamento Estratégico” (MP, 1994, p.48). Daí resulta uma “primeira versão das premissas básicas (...) e a redação da primeira forma do plano global” (*idem*, p.48). Era a UNISINOS “em busca de novos horizontes”, conforme os autores do texto *Unisinos 30 anos*. Os *novos horizontes* seriam identificados mediante o planejamento estratégico.

Frente a esta atitude da Reitoria, houve forte reação contrária e de desconfiança da comunidade acadêmica, bem como uma rejeição “expressiva à consultoria externa e aos conceitos que

embasam o processo, segundo a teoria selecionada” (*idem*, p.48). A comunidade acadêmica via que suas constantes reivindicações participativas não foram formalmente atendidas. Evidencia-se a ambigüidade entre *planejamento estratégico*, *planejamento participativo* e *planejamento estratégico participativo* (MP, 1994, p. 13 e 48), nomenclaturas expressas no discurso oficial.

No ano de 1992, com outra assessoria externa⁸, definem-se novos momentos, quando em maio se realiza o *Seminário O Desafio da MUDANÇA I*, com o objetivo de “congregar pessoas interessadas em participar, coordenadamente, do processo de planejamento estratégico participativo, dispostos a criarem condições favoráveis às mudanças internas necessárias, para que a UNISINOS possa enfrentar os desafios do presente e do futuro” (*idem*, p.48).

Em julho, Bohnen faz a “abertura oficial do processo de planejamento estratégico participativo” (*idem*, p.49) junto aos professores, funcionários e representantes dos alunos⁹. No mesmo dia, efetua-se “o primeiro exercício coletivo de interpretação do sentido da missão” e os participantes preenchem um questionário para um diagnóstico interno da cultura organizacional.

Em agosto, cria-se a Coordenação do Planejamento Estratégico, “com dedicação prioritária à consolidação do processo e à expansão do mesmo a todos os segmentos da comunidade universitária” (*idem*, p. 49). Já se tinha evidências sobre cinco pontos que o planejamento estratégico desejava abranger: (a) determinar o propósito institucional da Universidade; (b) delimitar os domínios de atuação; (c) descrever as condições internas de resposta ao ambiente externo e a forma de modificá-las; (d) engajar todos os níveis hierárquicos; e (e) definir a natureza das contribuições que a Universidade devia fornecer a seus parceiros (*Unisinos 30 Anos*, 2000, p.54).

Em outubro, procede-se ao censo, com o *Diagnóstico interno e externo* (questionário aplicado ao corpo docente e técnico-administrativo) e a uma amostra (alunos das séries mediais e finais de curso) dos discentes, com o questionário *Percepções e sentimentos sobre a UNISINOS*¹⁰. Objetiva-se conhecer os *públicos internos* para melhor aquilatar o processo de autoconhecimento institucional.

Cabem aqui alguns destaques, quanto às *percepções e sentimentos sobre a UNISINOS* (1992), por parte dos docentes e funcionários do corpo técnico-administrativo. De 996 respondentes (297 professores e 669 funcionários):

- 65,53% (74% professores e 62% funcionários) apontam “o ambiente de trabalho é muito bom, sinto-me bem” como o principal motivo para trabalhar na UNISINOS.
- 65,22% (75% professores e 61% funcionários) excluem a possibilidade de sair da UNISINOS, sob a expressão “não estou considerando uma saída”.
- 95,24% (93% professores e 96% funcionários) aconselhariam um amigo a trabalhar na UNISINOS.

⁸ Professores da Universidade Federal de Santa Catarina.

⁹ Afirma-se que mais de mil pessoas compareceram ao Pavilhão de Esportes no dia 11-07-1992 (MP, 1994, p.49)

¹⁰ É um jogo de quatorze questionários (do 1 ao 13, para o *diagnóstico interno* e o 14, para o *diagnóstico externo*), com um total de 255 questões, cujo objetivo é verificar a percepção das *forças e fraquezas* da UNISINOS quanto às suas competências, aos cursos, à organização, ao funcionamento, ao corpo docente, à administração acadêmica, etc., pelos que nela trabalham.

- 27,64% (13% professores e 34% funcionários) indicam, no tema *produtividade*, que a UNISINOS “procura obter um máximo de eficiência e produtividade no trabalho, exercendo pressão sobre os que não atingem padrões satisfatórios de desempenho”; 26,71% (38% professores e 21% funcionários) assinalam que a UNISINOS “permite que cada um determine por si mesmo o que considera um padrão satisfatório de produtividade”; 23,91% (22% professores e 25% funcionários) marcam que “a produtividade não é cobrada, pois considera-se que as pessoas têm o direito de sentirem-se seguras e satisfeitas. Fazem o que é possível fazer”; e 18,01% (22% professores e 16% funcionários) destacam que “a produtividade – na visão da Instituição – não é um assunto importante, não existem padrões de produtividade”. Há, sobre esse tema, nítidas diferenças entre as percepções e as opiniões dos professores e funcionários.

- 38,82% (45% professores e 36% funcionários) assinalam, no tema *planejamento*, que “o planejamento é desenvolvido pela cúpula da Instituição e, geralmente não leva em conta a opinião das pessoas que serão envolvidas ou que executarão os planos”; 28,47% (15% professores e 34% funcionários) expressam que “o planejamento é bem elaborado, considera sempre as condições atuais, projeta as situações futuras e baseia-se em informações e sugestões da Instituição como um todo”; 11,18% (16,5% professores e 8% funcionários) consideram que “o planejamento é elaborado a curto prazo. É usado para apagar incêndios”; ou até 9,63% (10% professores e 9,5% funcionários) julgam que “não existe planejamento”. Também, nesse tema, há significativa diferença de percepção, entre funcionários e professores (exceto na última alternativa), sobre o tratamento dado pela UNISINOS à função *planejamento*.

- 36,34% (43% professores e 33,5% funcionários) opinam, sobre o tema *controle* na UNISINOS, que “as pessoas trabalham por si sós; o controle é uma atividade ocasional, aparecendo somente nos momentos em que os problemas se manifestam”; 25,05% (18% professores e 28% funcionários) acham que o controle “é exercido com muita compreensão e diálogo franco entre chefes e subordinados. O quadro de pessoal está permanentemente inteirado de sua situação na Instituição”; e 22,98% (26% professores e 23% funcionários) julgam “desconheço as formas de controle da Instituição”. Nesse caso, existe variação entre os professores e os funcionários quanto à percepção dos mecanismos e estruturas organizacionais de controles.

- 36,65% (38% professores e 36% funcionários) afirmam que as *mudanças* “são planejadas, mas sem qualquer participação das pessoas envolvidas”; ou, ainda, 31,47% (43% professores e 26% funcionários) apontam: “desconheço como se desenvolve o processo de mudança na Instituição”; por outro lado, 22,15% (10% professores e 27,5% funcionários) julgam que “são planejadas, sendo que as pessoas envolvidas sempre são consultadas e preparadas com antecedência”. As mudanças também são percebidas de maneira diferente entre professores e funcionários (exceto a primeira, que se apresenta homogênea). Considerando que as mudanças “são planejadas, mas sem qualquer participação...” e “desconheço como se desenvolve o processo de mudança na Instituição” é possível afirmar que 68% dos respondentes desconheciam os antecedentes das mudanças institucionais.

- 72,46% (79% professores e 69,5% funcionários) marcam que os *objetivos* da UNISINOS “existem, mas não são claros para todos”; por outro lado, 20,91% (15% professores e 23,5% funcionários) assinalam que “são conhecidos e claros para todos”. Chama a atenção que 72,46% dos respondentes julgam que os objetivos “não são claros para todos”.

- 38,92% (48% professores e 35% funcionários) assinalam, no item *coordenação das atividades*, que “as diferentes áreas agem como entidades independentes entre si. A troca de informações é precária”; ou, ainda, 28,47% (30% professores e 28% funcionários) revelam que “não existe coordenação entre as diversas áreas. O funcionamento de cada unidade é isolado e geralmente não se levam em conta as necessidades das demais”; por outro lado, 21,33% (16% professores e 24% funcionários) julgam que “a Instituição tenta integrar suas diversas áreas. O esforço de reduzir conflitos é permanente”. A desarticulação das atividades institucionais é evidenciada por 67% dos respondentes.

- 31,99% (31% professores e 32% funcionários) apontam, no item tratamento dado aos *conflitos*, que “as pessoas tomam cuidado para não deixar aflorar seus conflitos e irritações pessoais” e, ainda, 30,64% (32% professores e 30% funcionários), que “usam-se frequentemente a autoridade e a hierarquia como meio para solucionar conflitos”. Por outro lado, 22,77% (23% professores e 23% funcionários) julgam que a alternativa “discutem-se os problemas de tal maneira que a maior parte das pessoas acabam aceitando as soluções” fosse a preferencial. Também aqui ocorre uma clara homogeneidade entre professores e funcionários.

- 35,61% (44% professores e 32% funcionários) apontam que “as comunicações existentes são basicamente necessárias para que o pessoal faça seu trabalho; ocasionalmente há reuniões para discussões de problemas”; secundados por 29,61% (35% professores e 27% funcionários) afirmando que “as comunicações existentes são as de rotina, ou seja, restringem-se ao mínimo necessário”; ou, ainda, 20,70% (13% professores e 24% funcionários) opinam que “as comunicações informais – boatos, rumores, intrigas, fofocas – são um importante veículo de comunicação na Instituição”. Chama à atenção que, praticamente, um quarto dos funcionários sugere a última alternativa como relevante.

- 54,76% (61% professores e 52% funcionários), no tema da *inovação e criatividade*, apontam que “idéias e sugestões feitas são aceitas quando estão de acordo com as normas e rotinas vigentes na Instituição, caso contrário, são rejeitadas”; seguidos por 27,02% (24% professores e 29% funcionários) que julgam a alternativa: “as pessoas procuram não se comprometer apresentando novas idéias” como a mais aplicável à UNISINOS. A Instituição é vista como *rejeitadora* de novas idéias e sugestões, o que gera condutas descompromissadas.

- 32,30% (22% professores e 37% funcionários) assinalam que “os problemas, sempre que surgem, são tratados adequadamente e no momento oportuno”; mas 25,05% (28% professores e 24% funcionários) consideram que “recusam-se soluções que não estejam de acordo com as tradições e normas em vigor”; e, ainda, 24,43% (30% professores e 22% funcionários) julgam que “os problemas somente se resolvem quando já é impossível continuar a adiá-los”. Aqui,

evidenciam-se percepções diferenciadas entre professores e funcionários, mas a Instituição é percebida como *postergadora* de soluções.

- 30,75% (44% professores e 25% funcionários) afirmam que “a redução dos custos é um fator considerado prioritário na Instituição”, aliados aos 27,02% (27% professores e 27% funcionários) que julgam estar “o quadro funcional consciente de que a atuação afeta os custos da Instituição e é constantemente incentivada à redução dos mesmos”, e que enfatizam que a preocupação da Instituição com os custos é alta. Por outro lado, “as preocupações com a qualidade do ambiente de trabalho e dos serviços prevalecem sobre considerações de custos da Instituição” (15,11% - 11% professores e 17% funcionários), juntamente com “a preocupação com a qualidade supera a importância dada aos custos” (19,25% - 7,4% professores e 24,5% funcionários) somam 34,36% dos julgamentos registrados. Assim, para 58% a Instituição dá mais ênfase aos custos do que à qualidade.

O corpo discente, por sua vez, manifesta-se da seguinte forma:

- 13% ingressaram na UNISINOS por ser “uma universidade de prestígio”; 18,9%, porque “o ensino é de qualidade”; 22%, porque “na região, é a única que oferece o curso que escolheu”; 22,3%, porque “não conseguiu ingressar em outra Universidade / Faculdade”; e 23,5%, por outras razões. Em torno de um terço foi atraído pela UNISINOS pela imagem e possível projeção.

- 50,7% julgam o atendimento (Protocolo, Matrículas, Tesouraria, Postos dos Centros, outros serviços) como “é bom e os problemas são encaminhados e solucionados”. Dos demais, 36% o definem como “não é bom e precisa ser melhorado”; 9,3%, “é bom, mas raramente os problemas são solucionados”; e 3,8% o apontam como “péssimo”.

- 62,4% afirmam que o curso “tem correspondido, em parte, às expectativas”; 36,6%, “que não corresponde às expectativas”; tão-somente 18,5%, que “tem correspondido às expectativas”; e 2,4%, que tem superado as suas expectativas.

- 77,8% julgam os professores “qualificados” e 21,9%, que “não estão qualificados”.

- 58,3% consideram o sistema de avaliação parcialmente satisfatório; 20,5% o julgam totalmente inadequado; e 21,1% afirmam ser “bom e permite a avaliação justa do seu progresso escolar”.

- quanto à participação dos alunos nos órgãos de representação, a avaliação é totalmente negativa. Assim, “não satisfaz”: junto ao Departamento (64,2%); junto à Coordenação de Curso (64,8%); junto ao Conselho de Centro (78,6%); junto ao Conselho de Ensino e Pesquisa (82,2%); e junto ao Conselho Universitário (82,4%).

- quanto à percepção da UNISINOS: 54,2% afirmam “que está mudando, mas muito lentamente”; 31,8% apontam “que está mudando bastante e para melhor”; 8% declaram que está “voltada para o futuro”; mas 6,4% a vêem “parada no tempo”.

- quanto ao câmpus, é visto como “bem projetado e agradável” (83,2%) e “o tamanho é adequado às necessidades da universidade” (84,7%).

- em relação aos preços cobrados e àquilo que a UNISINOS oferece: 33,6% assinalam

que “cada curso deveria ter preço diferenciado, que assegurasse todos os recursos necessários a uma realização com qualidade”; 33,4% apontam que “a fixação do preço de cada Curso deveria estar relacionada tanto às leis de mercado quanto aos custos reais da sua implantação”; e 32,9% julgam que “o preço único para os Cursos é a melhor solução para equilibrar a defasagem entre a oferta e a procura que ocorre nas diversas carreiras profissionais e ao longo do tempo”. Desta forma, dois terços dos alunos manifestam-se favoráveis a preços diferenciados por Curso.

• perguntados se recomendariam a UNISINOS a um amigo para estudar, 85% respondem “sim”.

A alta administração interpretou, assim, estes resultados:

desconhecimento de grande parte da comunidade sobre a Universidade como um todo; as áreas e setores são muito diferentes: usam linguagens peculiares e se organizam de forma característica, o que desaconselha a adoção de um modelo único de planejamento setorial; os alunos gostam da Universidade e do câmpus, mas estão insatisfeitos quanto à qualidade do ensino e a sua própria capacidade de ocuparem os espaços formais de participação existentes; as pessoas passam a sentir-se individualmente desafiadas a firmarem posição, no processo, e mostraram-se mais interessadas no tratamento sistêmico das questões setoriais. (MP, 1994, p.50).

O “desconhecimento” diagnosticado, talvez, seja mais um descontentamento, sinalizado por vários índices, ao menos em relação ao quadro de docentes e de funcionários. A intenção da implantação de um “modelo único” (inspirado no pensamento único?) aniquilaria com a essência da *universidade*, que se sustenta mediante a peculiaridade e a autonomia das ciências. Não há evidências de que o planejamento estratégico tenha preterido esta concepção. Na prática, os PLANCENTROS seguiram o mesmo modelo.

A síntese dos resultados foi entregue às principais chefias “para estudo nas diversas unidades”. Neste clima (paira alguma desconfiança em relação ao processo; há incertezas etc.), realiza-se em janeiro de 1993, o seminário *O Desafio da Mudança II*, com dois objetivos: (a) “eliminar a desinformação detectada na fase precedente, com a apresentação de panoramas da atuação das grandes áreas e unidades da Universidade, nos últimos três anos, seguida de uma análise da conjuntura nacional”; (b) reunir os interessados em favorecer a mudança, por duas semanas, em grupos temáticos com oportunidades para trocas de idéias e sínteses coletivas, (MP, 1994, p. 50). Houve a adesão de duzentas e setenta pessoas, que produziram a base conceitual do futuro plano global.

Em março, consolida-se o grupo Planest, constituído por vinte integrantes da alta e média administração, que passa a reunir-se semanalmente, com o objetivo de “interpretar os resultados do seminário de janeiro e elaborar o plano global” (*idem*, p. 50) sob a Coordenação do Planejamento Estratégico.

Em junho, contrata-se a empresa Macroplan Prospectiva & Estratégia e se incorpora ao grupo Planest vinte voluntários¹¹, com a tarefa da elaboração de cenários a serem apresentados

¹¹ O autor integrou este grupo.

no terceiro seminário. A Reitoria decide que os Centros 4 e 5 serão os que elaborarão os primeiros planos das *unidades estratégicas*.

Em agosto, realiza-se o seminário *O Desafio da Mudança III*, com a apresentação dos cenários elaborados pelo grupo Planest. Houve o reconhecimento da aptidão desse grupo para “concluir o desenho do futuro da UNISINOS para a próxima década” (*idem*, p. 51).

O grupo Planest, imbuído da metodologia e da nomenclatura importada através da Macroplan, define o processo em três níveis: o *corporativo* (institucional, é o *macro*); o das *unidades estratégicas* (onde se concretizam os serviços e os “produtos”: Centros de Ensino); e o *funcional* (são as áreas de apoio: o operacional).

Com o intuito de “nivelar” conceitualmente os membros do grupo Planest, realiza-se o *1º Seminário de Planejamento Estratégico para 1994/2003*, com quatro temas: (1) as grandes referências: missão, credo, objetivos permanentes e princípios de gestão; (2) análise do ambiente externo; (3) análise do ambiente interno; e, (4) avaliação estratégica.

O *Documento de trabalho* preparado pela Macroplan, assim se expressa na *introdução*:

O Gerenciamento por Planos Estratégicos Periódicos é um dos métodos de Administração Estratégica mais difundidos e aplicados e vem sendo implantado na UNISINOS desde 1991. O escopo do Planejamento Estratégico Periódico é formular e atualizar estratégias consistentes com a evolução dos ambientes externo e interno da UNISINOS, numa perspectiva abrangente: vendo-a como um todo, numa perspectiva de médio e longo prazos, de maneira sistemática e com uma certa periodicidade. (*1º Seminário*, 1993)

O roteiro de trabalho é complementado com o texto “Estratégias e Configurações Organizacionais” de A. Guimarães e C. Porto (agosto/1993). Este seminário teve o papel de definir e formular as primeiras redações do plano global. Os aperfeiçoamentos sucedem em seminários posteriores.

O *2º Seminário* fez a “última revisão das premissas básicas. Validação da Missão, reescrita do Credo, definição dos Objetivos Permanentes e dos Princípios de Gestão” (MP, 1994, p.51).

O *3º Seminário* culminou com a “análise estratégica, definição das opções estratégicas e dos focos de planejamento futuro” (*idem*, p. 51).

O *4º Seminário* definiu os “objetivos estratégicos e as estratégias específicas” (*idem*, p.51).

Desse trabalho resultou o *plano global*, publicado no documento *Missão e Perspectivas 1994-2003*, aprovado pelo Conselho Universitário em 16-12-1993, sob a Resolução do CONSUN n.º 009/93, assinada por seu Presidente.

Em 1994, adota-se nova metodologia de atuação: (a) em pequenos grupos temáticos, que realizam os estudos técnicos e legais para a “implementação e implantação do plano global”; (b) em reuniões mensais conjuntas, “para verificação da coerência e da consistência dos resultados dos trabalhos específicos” (*idem*, p.52). A conclusão desse processo foi o *I Seminário de Implantação do Plano Estratégico*, do qual resultou o Plano trienal: 1994-1996. Ele prioriza a qualificação docente, o fortalecimento das coordenações de curso, a avaliação institucional e a integração

do ensino, da pesquisa e da extensão. Nesta fase, o apoio dos consultores externos foi constante.

Concomitantemente à implementação e à implantação do plano corporativo, os Centros 4 e 5 concluíram seus planos globais e setoriais. E os Centros 1, 2, 3, 6 e 7, com o apoio de consultores internos, oriundos do grupo Planest, procederam à elaboração de seus planos.

O ano de 1995 foi o da *reconfiguração organizacional*, quando se implanta o projeto estratégico de uma nova estrutura para o atendimento das novas estratégias definidas pelo plano corporativo. Na presente análise, este será entendido como *modelo estratégico de universidade*, por ter sido concebido, gerado e formulado pela Reitoria. Foi apresentado à comunidade acadêmica como fato consumado e como produto desenvolvido pelo *núcleo estratégico* da Universidade. Uma decisão, portanto, estruturada pelo poder central, tipicamente estratégico-corporativa e autoritária, sem a participação mais ampla dos demais segmentos universitários.

Essa postura da administração superior confirma a hipótese de que os *seminários* tinham o intuito de legitimação do processo de planejamento adotado, bem como das decisões decorrentes do mesmo para, aparentemente, dar-lhe uma marca mais democrática (o apelo diuturno era: “está aberto para todos”; “todos podem participar” etc.). A pesquisa de 1992 revelou que 45% do corpo docente assinalaram a opção: “o planejamento é desenvolvido pela cúpula da Instituição e, geralmente, não leva em conta a opinião das pessoas que serão envolvidas, ou que executarão os planos”. Parece, à vista disso, que neste hiato de tempo, entre 1992 a 1995, quanto a essa temática, não houve avanços participativos. Confirma-se a ambígua constância da terminologia em relação ao planejamento (na retórica oficial, às vezes, é estratégico, em outras é participativo ou até estratégico participativo).

Como o recorte deste estudo é de junho de 1993 a setembro de 1995, julgamos que os tópicos, de caráter histórico, até aqui relatados, são suficientes para a análise do objeto e a compreensão dos resultados inferidos como pertinentes.

10.2 Análise da documentação

10.2.1 A nomenclatura das matrizes

Iniciamos a análise, firmando os conceitos contidos na nomenclatura das matrizes: o conjunto de termos identitários (missão, credo, visão, finalidade e objetivos) que expressa a *filosofia* da instituição (para Mintzberg e outros, expressa a *ideologia*) ou da organização¹², cuja exteriorização se manifesta nas dimensões da estratégia, da estrutura, da gestão e dos atores.

¹² Há uma ambigüidade nos textos da UNISINOS. Às vezes a Universidade é assumida como *instituição social* (nosso *projeto institucional*, p.11; *ação institucional*, p.16; *autonomia institucional*, p.24; *avaliação institucional*, p.28, entre outras expressões. In: *Missão e Perspectivas*); outras vezes, é tratada como *organização* (uma *organização ágil*, p.1; Unisinos como *organização*, p.2; *reconfiguração organizacional*, entre outras. In: *Projeto de Reconfiguração Organizacional – Reconfiguração dos Centros*). No *Projeto*, a Unisinos é abordada como *instituição* e como *organização*. Entre estes dois documentos, há um espaço temporal de vinte meses.

Aborda-se seus sentidos e significados utilizados neste estudo, tendo como fundamentos a documentação especificada.

A *missão*¹³ “é uma declaração de propósitos ampla e duradoura que individualiza e distingue a razão de ser” de uma organização (ou instituição), conforme os textos da Macroplan. A UNISINOS adota o mesmo conceito, afirmando-se em relação a outras instituições de ensino superior. Com sua missão, a UNISINOS “identifica o escopo de suas operações em termos de linhas de serviços, públicos-alvo e condições essenciais de desempenho” (MP, 1994, p.43). A Macroplan orienta que “a missão deve ser sintética, conter poucas diretivas, ter grandes referências e ser de fácil compreensão” (2º Seminário, p.6). A *missão* é uma orientação global e ela dá um sentido atitudinal aos adeptos, explicitando a essência dos valores professados. Ela representa a razão de ser da existência, a finalidade visada e os objetivos essenciais da organização (do *negócio*¹⁴; é o *foco*: demandas da sociedade, do mercado, do cliente). A definição ou a formação da missão procura responder às perguntas: quem somos? o que fazemos? e, para quem ou para quê o fazemos? Em suma, a *missão* é a opção estratégica mais abrangente da organização. Por isso, ela não é mera “declaração formal” e deve ser definida, no *plano corporativo*, por *unidade de negócio* e por *função operacional*.

O *credo* explicita crenças e valores que “representam visões de mundo” e que configura “a essência de uma visão doutrinária” da instituição (da organização), conforme ensina a Macroplan (2º Seminário, p.7). A UNISINOS incorpora esse conceito e afirma seu *credo* como a “explicitação da visão doutrinária da UNISINOS e dos valores fundamentais que a compõem” (MP, 1994, p.42). Constitui-se numa complementação da *missão*.

A *visão* ilumina o sentido de futuro e a compreensão das ações e práticas necessárias da organização para ser exitosa em seu empreendimento. É como a organização se projeta no espaço e no tempo. Segundo Mintzberg (2001, p.182), a *visão* deve ser formulada e articulada com

¹³ Do latim *missione*, com uma origem etimológica religiosa e doutrinária: “delegação divina...”; “ação salvífica...”; “uma incumbência recebida...” etc. Mintzberg considera que a missão de uma organização é algum “produto a ser produzido”, ou algum “serviço a ser prestado” (2001, p.176). O conceito instala-se no mundo dos negócios, de modo inquestionável, a partir da década de 1970. A literatura do campo organizacional assim o relata. Este conceito também, em posição extremada, inspira os diversos *messianismos* e *fundamentalismos*.

¹⁴ No texto *Estratégia e configurações organizacionais*, A. Guimarães e C. Porto, consultores da Macroplan, frente às manifestações e estranhezas da comunidade acadêmica da UNISINOS, em relação ao termo *negócio*, empregado como atividade-fim de uma instituição superior de ensino, esclarecem que “trata-se de um termo já consagrado e consolidado em praticamente todas as modernas metodologias de planejamento estratégico e refere-se às funções-fim da organização e ao conjunto de produtos e/ou serviços que ela oferece à sociedade num dado momento histórico. Tem, portanto, um significado mais amplo do que *atividade lucrativa* e, às vezes, diverso desta. Negócio, em planejamento estratégico, não se confunde necessariamente com lucro, retorno econômico ou mesmo uma atividade mercantil. É justamente neste sentido mais amplo que o termo *negócio* deve ser entendido e considerado no caso da UNISINOS” (*Apresentação*, p.5). Assim, a UNISINOS incorpora uma ambigüidade terminológica.

O Prof. Lauro Dick, num esforço etimológico, buscou a origem latina do termo. Segundo ele, a formação foi a partir da expressão *nec + otiu*, ou seja, *sem ócio*, portanto, ocupação ou em atividade; daí a palavra *negotiu*: negócio. Mas foi incorporada à língua portuguesa com o significado de *comércio*, *tráfico*, *lucro* etc. (*otium et negotium*).

Domenico de Masi elaborou o *rizoma do ócio* e encontrou quinze sinônimos, sendo três com significado positivo (lazer, trabalho mental suave e repouso); quatro com sabor neutro (inércia, inatividade, inação e divagação); e, sete claramente negativos (mândria, debilidade, acídia, preguiça, negligência, improdutividade e desocupação). *Ociosidade* não recebeu classificação por ser da mesma raiz. De Masi pesquisou os sinônimos dos sinônimos e localizou mais 64, sendo 27 de significado positivo, 5 de significado neutro e 32 decididamente negativos. (De Masi, Domenico, *O ócio criativo*, p.301-303).

clareza (tornar os objetivos compreensíveis e significativos), com *continuidade* (ressaltar a importância duradoura dos propósitos) e com *consistência* (assegurar uniformidade em toda a organização). Assim formulada, ela permite ser *compartilhada* (substituir “minha visão” por “nossa visão”) e não é mera “filigrana administrativa”. É como a organização deseja ser em determinado contexto espaço-temporal. Portanto, ela se projeta para um horizonte temporal do qual “olha” para a sua atualidade.

A *finalidade* é a explicitação da missão quanto ao *para quem* ou *para que* a instituição (a organização) define sua razão de ser, sua existência. Ela é um “prolongamento” da *visão* e inspira os objetivos e as ações. Pode ser vista como um *sonho utópico* mais amplo, que configura o escopo que se pretende atingir. Ou seja, ela alimenta e atrai os propósitos institucionais (organizacionais). Para a escola do planejamento, a *finalidade* é uma premissa organizacional a ser formulada antes da elaboração do plano estratégico. Sem essa definição, a organização não teria como estabelecer suas ações em relação ao “ambiente externo”. De cunho mais filosófico (ou ideológico), a *finalidade* constitui-se num conectivo, numa sintonia fina entre os conceitos que configuram a *identidade* organizacional.

Os *objetivos* complementam a missão e o credo, focalizando alvos específicos ligados ao *negócio* da organização, concretizando o *fazer* na perseguição do desempenho. Em geral, são agrupados em duas categorias: os permanentes e os estratégicos, conforme instrui a Macroplan. Os permanentes explicitam o conjunto de alvos específicos, ligados às atividades essenciais da organização, constantemente buscados para o cumprimento da missão. Os estratégicos são estabelecidos, a partir dos permanentes, para serem concretizados num prazo temporal, envolvendo indicadores de resultado. Eles solidificam as opções estratégicas da organização (MP, 1994, p.43; 2º Seminário, p.8). As estratégias bem-sucedidas sempre contêm esse elemento essencial: objetivos a serem atingidos.

Em geral, eles ditam “quais e quando os resultados precisam ser alcançados” (Mintzberg, 2001, p.20). As *metas* integram os objetivos e constituem indicadores da quantificação temporal (cronoquantificação) do desempenho projetado. Mintzberg afirma sua convicção de que a essência da estratégia é construir uma postura forte e flexível, que permita à organização alcançar seus objetivos (metas), apesar das interferências das forças do imprevisível ambiente externo (2001, p.25).

A UNISINOS assimila essa conceituação ao formular seus nove objetivos permanentes (MP, 1994, p.23-24), e seus dezoito objetivos estratégicos (MP, 1994, p.28-36).

As *estratégias*¹⁵, na formulação clássica, são “os planos da alta administração para atingir resultados consistentes com as missões e objetivos da organização” (Mintzberg, 2001, p.17). No contexto das rápidas transformações da sociedade contemporânea, todavia, a essência da estratégia reside na dimensão de adaptabilidade da organização ao ambiente desse processo relacional. Então, a estratégia organizacional configura-se, a partir dessa adaptação, em: (a) linhas de ação

¹⁵ Ver item 4.3.2.1 A questão da estratégia.

na consecução dos objetivos; (b) grandes ênfases e rumos escolhidos, como opções estratégicas; (c) alvos da realização, como objetivos estratégicos (MP, 1994, p.42-43). Assim, a estratégia constitui o mecanismo, através do qual a organização define o seu próprio comportamento de interação com o ambiente externo mutável, dinâmico e competitivo. No *Projeto* se afirma, são “as linhas mestras de ação institucional” que perpassam “a organização como um todo: as pessoas, os valores, as crenças e as aspirações, os comportamentos, a divisão do trabalho e a especificação das atribuições, a conformação das unidades formais da estrutura, os processos de integração e coordenação, e, evidentemente, os resultados, os serviços e produtos de nosso trabalho” (PRO, 1995, p.2-3). A Macroplan, por sua vez, sustenta que para a formulação da estratégia da organização, num horizonte temporal, cumprir sua missão, esta deve ser nos planos corporativo, de negócios e funcional (Macroplan, 1993, p.35). Nesta perspectiva, não se deve desconsiderar que a estratégia está submissa à missão, ao credo, à visão e aos objetivos permanentes da organização. Pela complexidade da essência da estratégia, não há um conceito unívoco, mas cada *escola*¹⁶ propugna o seu, concebido dentro de determinada ênfase organizacional.

A *estrutura*¹⁷ é uma dimensão da organização e, muitas vezes, é confundida com a própria organização (ou até com o *organograma*, que é o desenho de “caixinhas” da estrutura). De seu conceito, porém, depende o enfoque que se dá à organização¹⁸, entendida como “um conjunto de pessoas que trabalham juntas numa divisão de trabalho para atingir um objetivo comum” (Schermerhorn *et al*, 1999, p.30). Para Mintzberg, a estrutura da organização constitui-se em partes básicas, dispostas vertical e horizontalmente, que são: a *base operacional* (produz os produtos ou a prestação de serviços); o *ápice estratégico* (define as diretrizes, as políticas; é o extremo vertical oposto à base operacional); a *linha intermediária* (é uma hierarquia de autoridade entre a base operacional e o ápice estratégico); o *staff de suporte* (constituído pelas pessoas e funções dos serviços internos de apoio); a *tecnoestrutura* (são os analistas que desempenham tarefas administrativas de planejar e controlar o trabalho de outros segmentos); e, a *ideologia* (a cultura organizacional que envolve a organização, infundindo-lhe vida e distinguindo-a de outras). Esses elementos interligados formam a configuração organizacional. A eles acrescem alguns fatores contingenciais (idade, tamanho, sistema técnico, ambiente e poder) e outros mecanismos de coordenação (Mintzberg, 2001, p.141).

Segundo os consultores da Macroplan, o conceito de *estrutura organizacional* é um útil instrumento para resolver as questões da *divisão* e da *coordenação* do trabalho organizacional, possibilitando concretizar nove *parâmetros estruturais*, agrupados em quatro conjuntos, a saber:

¹⁶ Ver item 4.3.2.3 As escolas da formulação estratégica.

¹⁷ Ver item 4.3.2.2 A questão da estrutura.

¹⁸ Conforme a Macroplan, os enfoques podem ser: (a) *formal-legal* (ênfata as leis, diretrizes e procedimentos burocrático-legais etc.); (b) *psicológico ou comportamental* (ênfata a organização informal e espontânea etc.); (c) *sistêmico* (ênfata a organização como sistema social: aberto e em interação com o meio ambiente; participa dinamicamente com o meio ambiente; forma subsistemas internos); (d) *cultural* (cultura organizacional: símbolos, representações, mitos, ritos, visão de mundo etc.); (e) *poder* (ênfata o modelo ator-criador: autoridade formal, capacidade técnica, relacionamento político etc.). In: Estrutura e configurações organizacionais, 1994, p.3-6.

(a) infra-estrutura (os parâmetros voltados para as condições e características do trabalho da organização: especialização do trabalho; formalização dos comportamentos; especificações dos requisitos de treinamento e doutrinação); (b) super-estrutura (os parâmetros que envolvem a hierarquia e as funções das unidades: o agrupamento das unidades; o tamanho das unidades e a amplitude do controle sobre elas); (c) dispositivos laterais (complementam o processo de coordenação: sistemas de planejamento e controle; mecanismos de ligação – gerente integrador, cargo de ligação etc.); (d) delegação de poder (distribuição do poder de decisão dentro e fora da cadeia de autoridade formal: descentralização vertical; descentralização horizontal). Assim, a *estrutura organizacional* é a combinação dos parâmetros da divisão e coordenação do trabalho (parâmetros estruturais), configurando uma congruência e consistência entre si mesmos e com os fatores contingenciais, expressando uma elevada compatibilidade entre ambos (Macroplan, 1994, p.6-11).

A *gestão* (os atores são: presidente, diretores, gerente, supervisor, líder, coordenador etc. e todos os subordinados) envolve, de modo geral, a divisão e a coordenação do trabalho realizado através do esforço de uma ou mais pessoas, desde a entrada dos recursos, perpassando o processo de transformação, até a saída dos produtos acabados e serviços. Aí estão pessoas trabalhando, tecnologias transformando materiais ou prestando serviços e recursos investidos. Suas relações e interrelações, dependências e interdependências, fluxos, espaços e tempos geram diferentes tipos de *ambientes de trabalho*, onde apontam os desafios da produtividade, da qualidade, da diversidade e da vantagem competitiva “numa era de concorrência global, com novas tecnologias, diferenças demográficas e valores sociais em transformação” (Schermerhorn *et al.*, 1999, p.26). No contexto da *estrutura organizacional*, amolda-se o *ambiente de trabalho* e ambos configuram o *comportamento organizacional*, que são as condutas das pessoas e grupos nas organizações, tanto as com quanto as sem fins lucrativos.

A visão tradicional da Administração (Taylor, Fayol e outros) sugere que cada pessoa “deve ter um patrão” e cada unidade “deve ter um líder”, estabelecendo uma *unidade de comando*, com acentuada centralização e hierarquização do processo decisório. Nesse modelo, há uma *especialização vertical*, ou seja, “uma divisão hierárquica de trabalho que distribui a autoridade formal e define onde e como as decisões importantes são tomadas” (Schermerhorn *et al.*, 1999, p.166). Enquadra-se no modelo burocrático weberiano das funções, das atribuições e das competências claramente estabelecidas. As mudanças, normalmente, são impostas *top-down*, como fruto de decisões estruturadas por uma diretoria central.

Com o advento do Gerenciamento da Qualidade Total (Deming, Juran e outros), surge o modelo da *especialização horizontal*, decorrente da descentralização e distribuição da autoridade¹⁹. A descentralização oportuniza o movimento *bottom-up*, que é o da participação. A delegação de mais poder para partes da organização (descentralização) fortalece a participação e a co-responsabilidade no processo decisório. Somente se concretiza em estruturas planas, onde há

¹⁹ *Empowerment*: é a concessão de poder (descentralização) e seu compartilhamento, superando a tradicional “pirâmide”, através de estruturas planas e colegiadas, acabando com “a era da hierarquia”.

colegiados que se autogerenciam. Organizações complexas, diversificadas e inovadoras, que estimulam e valorizam a criatividade, inclinam-se a criar, por habilidades e conhecimentos, unidades ou grupos específicos, altamente especializados e com acentuada autogestão.

A Macroplan, reproduzindo a Mintzberg, ensina que as organizações evoluíram dos procedimentos e instrumentos de gestão, oriundos da *administração científica*, para a moderna administração, porque aquela, com a crescente padronização e divisão do trabalho, tornou-se cara ao exigir a contratação de muitos analistas do trabalho organizacional. Além disso, com a chegada dos computadores, da tecnoestrutura, do planejamento estratégico e outras técnicas administrativas, mormente os sofisticados controles financeiros e produtivos, crescem as especializações horizontais. As organizações realizam suas reengenharias adaptativas (*downsizing*) e a reengenharia de processos, e terceirizam todas as atividades não essenciais ao *negócio*, transferindo para o mercado a execução de todas as atividades que possam ser desenvolvidas adequadamente por fornecedores e parceiros (Macroplan, 1994, p.25-26). Desse processo emergem os conceitos de *adaptabilidade*, *enxugamento*, *flexibilidade*, *multifuncionalidade*, entre outros. Consolidam-se os *sistemas sóciotécnicos*, que visam à integração das pessoas e da tecnologia para criar sistemas organizacionais de alto desempenho. Ou seja, o moderno ambiente de trabalho caracteriza-se pelo entrosamento das pessoas com os computadores, a alta tecnologia e a constante incorporação dos avanços tecno-científicos.

Os *atores*, como dimensão da identidade organizacional, são a expressão do fator humano nos diferentes papéis e funções profissionais da divisão e coordenação do trabalho da organização. Essa dimensão é extremamente relevante, a tal ponto que as empresas ou organizações, em sua estrutura de coordenação do trabalho, mantêm uma área voltada para o atendimento das pessoas, denominada *administração de pessoal*, ou *administração de recursos humanos*, ou *administração de capital humano*, dependendo das políticas ou enfoque prevalentes na administração.

No contexto de rápidas inovações tecnológicas e automatização produtiva e da prestação de serviços, o trabalho vivo tende a ser racionalizado e otimizado, implicando a diminuição dos postos de trabalho. Para os trabalhadores remanescentes exigem-se novas habilidades e novas capacitações tendentes à multifuncionalidade. Com o advento do planejamento estratégico, as organizações formulam suas estratégias, envolvendo seus atores para o melhor aproveitamento de suas forças e das oportunidades do mercado. A ele sucede a *administração estratégica*, que visa a efetivar as estratégias planejadas para um determinado cenário de futuro ou formular estratégias contingenciais, a partir de novas cenas político-econômico-sociais emergentes.

Da visão tradicional dos atores nas organizações, predominantemente operacional (chefia, subalternos etc.) e voltada para a produção, as organizações inclinam-se mais para os processos e constroem uma visão mais integradora, proativa, resiliente e estratégica de seus atores. Assim, as funções e as atividades, no plano das unidades e da operacionalidade, são planejadas e integradas ao plano estratégico corporativo, visando à unidade da organização. Por isso, ressalta-se a importância do fator humano nas organizações, porque “todos os empregados, desde os

administradores de cúpula até aos não-especializados, desde o trabalhador intelectual ao braçal, tornam-se cômicos do quanto dependem do que ocorre nas empresas” (Oliveira, 2000, p.282). Sob a expressão *fator humano*, encontram-se seres humanos e grupos repletos de emoções, de intuições, de percepções, de aspirações, de impulsos e de várias necessidades que “se impõem aos afazeres de uma empresa”. Dessa forma, cresce a compreensão de que os aspectos mais relevantes a serem considerados nas relações e interações das pessoas numa organização, são as “características emocionais e sociais” (*idem*, p.284). Isto porque são as pessoas que dão vida às organizações.

No presente estudo, os atores em evidência são os dirigentes, como os sujeitos das atividades-meio; os docentes e os discentes, como os sujeitos das atividades-fim de uma instituição de ensino.

10.2.2 Análise do *modelo estratégico da UNISINOS*

Para a presente análise, será construída, em cada célula da Matriz V, uma nova matriz com os seguintes elementos: na *Identidade* serão buscadas as correspondentes explicitações do modelo jesuíta de universidade (Matriz III) e do modelo orientado pelo mercado (Matriz IV); na *Dimensão* se procederá do mesmo modo. Dessa forma, a matriz constitui-se em quatro quadrantes, sendo o quadrante I (QI) a formulação do modelo jesuíta de universidade, como “potencialidade de atuação ofensiva”²⁰; e o quadrante IV (QIV), a formulação do modelo de universidade orientada para o mercado, como a “vulnerabilidade” do modelo jesuíta, ou seja, a potencialidade do modelo de mercado. Caso a formulação do modelo estratégico da UNISINOS se identifique mais com a formulação do QI, significa sua maior aproximação ao modelo jesuíta de universidade; caso a formulação do modelo estratégico da UNISINOS se identifique mais com a formulação do QIV, significa sua maior aproximação ao modelo de universidade orientado pelo mercado e, portanto, seu maior desvio do modelo jesuíta de universidade. O quadrante II (QII) representa a “capacidade defensiva” e de manutenção do modelo jesuíta. É o predomínio de seu potencial. O quadrante III (QIII) representa a submissão e a aceitação do modelo jesuíta em relação ao modelo de mercado. É, portanto, a sua “debilidade de atuação ofensiva”, ou seja, o predomínio da potência do modelo do mercado. Esses quadrantes são intermediários, em termos de aproximações ou desvios, mas expressam as ambigüidades ou as posições híbridas. Assim, a avaliação das aproximações e dos desvios do modelo estratégico da UNISINOS, em relação ao modelo jesuíta de universidade, é qualitativa, a partir da documentação utilizada para essa finalidade, e não são mensurações ou testes estatísticos.

²⁰ Essa terminologia é a utilizada pela *Macroplan* na avaliação e na análise estratégicas (2. *Seminário*, 1993, p.23). Aplicam-se, aqui, os conceitos na análise matricial dos quadrantes.

10.2.2.1 Célula V.11 – Missão x Estratégia

Identificar as potencialidades e debilidades, oportunidades e ameaças da Instituição e tomar decisões para sua sustentabilidade.

Essa é uma formulação sintética que não se encontra assim no texto da UNISINOS. Ela se aproxima das proposições feitas pelas escolas do *design*, do planejamento estratégico e do posicionamento²¹, apresentadas por Mintzberg e reproduzidas pela Macroplan, presentes nos textos preparatórios.

Essa síntese estratégica tem sua inspiração em descrições dispersas no plano estratégico como “garantir a autonomia institucional e auto-sustentação dos seus empreendimentos” (MP, 1994, p.24); “manter um sistema organizacional eficiente (mínimo e suficiente), flexível e adequado às necessidades” (*idem*, p.23); “manter nível salarial e plano de benefícios competitivos” (*idem*, p.29); “implantar imediatamente a avaliação institucional (...), utilizar os resultados da avaliação para retroalimentar o processo” (*idem*, p.29); “criar novos cursos de graduação, em função de demandas do mercado” (*idem*, p.30); “otimizar o aproveitamento das capacidades instaladas” (*idem*, p.30); “...em consonância com as demandas emergentes na região do Mercosul” (*idem*, p.30); “... detectar tendências e prospectar mercados” (*idem*, p.31), entre várias outras expressões.

Segue-se a matriz da relação entre *missão* e *estratégia*, onde se confronta essa formulação com QI e QIV.

Célula V.11 – Missão x Estratégia

IDENTIDADE DIMENSÃO		MISSÃO	
		MODELO JESUÍTA	MODELO MERCADO
E S T R A T É G I A	MODELO JESUÍTA	(QI) Promover o diálogo entre Fé e Razão; entre Fé e Cultura e Ciência: principal desafio. (Potencialidade)	(QII) (Capacidade: manutenção e defesa).
	MODELO MERCADO	(QIII) (Debilidade: aceitação e submissão).	(QIV) Buscar o “encaixe” à situação ambiental complexa e dinâmica para ser competitiva e agressiva. Lidar com as potencialidades e debilidades frente às oportunidades e ameaças. (Vulnerabilidade)

²¹ Ver item 4.3.2.3.

A UNISINOS definiu sua missão nos seguintes termos:

“A UNISINOS tem por Missão promover a formação integral da pessoa humana e sua capacitação ao exercício profissional, incentivando o aprendizado contínuo e a atuação solidária, para o desenvolvimento da sociedade”.

A UNISINOS declara os fundamentos de sua missão:

“Essa Missão se fundamenta no respeito à dignidade da pessoa humana, nos princípios do cristianismo, no serviço da fé e na promoção da justiça, características da educação da Companhia de Jesus”.

A UNISINOS mostra como quer cumprir sua missão:

“A UNISINOS cumpre sua Missão, ministrando ensino de qualidade, centrado na construção do conhecimento e apoiado na investigação científica e tecnológica, em sintonia com a cultura e as necessidades da comunidade” (MP, 1994, p.21).

Essa missão tem uma plausível inspiração e fundamentação na missão da Companhia de Jesus e no modelo de universidade jesuíta. Olhando na linha da estratégia, a UNISINOS não formulou *uma estratégia*, mas estabeleceu quatro *opções estratégicas*: *a excelência acadêmica*²²; *crescimento e desenvolvimento*²³; *graduação*²⁴; e, *diferenciação*²⁵.

Essas *opções estratégicas* são desdobradas em dezoito *objetivos estratégicos* e sessenta e nove *estratégias*. Nelas aparece a relação com a comunidade e a sociedade (perspectiva mais universal) como uma necessidade, mas também desponta a inclinação para o mercado sob expressões de *necessidades do mercado, como instrumento de apoio à decisão* (p.28); *manter nível salarial e plano de benefícios competitivos* (p.29); *por novos produtos* (p.29); *novos serviços para novos mercados* (p.36); *em função de demandas do mercado* (p.30); *acompanhar as exigências e a dinâmica do mercado de trabalho* (p.37) etc., como a nova forma de relacionamento da UNISINOS com o ambiente externo. Ela sinaliza a necessidade do “encaixe” para a eficácia, a eficiência e um desempenho competitivo.

Temos aqui ambigüidades que se localizam no QIII, porque a missão é definida e declarada com fundamentação explícita na missão da Companhia de Jesus, mas as estratégias são inspiradas, em parte, a partir do mercado, como uma via a ser seguida. Isso revela a potência da ideologia do mercado em se impor às organizações e uma parcial (quando não total) aceitação e submissão da UNISINOS a essa dominância. Aparecem, aqui, as influências da Macroplan, porque seus consultores afirmam que os textos conceituais têm “a finalidade de transferir para este grupo uma metodologia de planejamento, adequada à Universidade neste momento de sua histó-

²² Qualidade no ensino, na pesquisa, na extensão e nos processos e meios, a serviço do aluno (MP, 1994, p.28).

²³ Ampliação da oferta de programas de ensino, pesquisa e extensão, com ênfase na linha dos serviços atuais, para a área geoeeducacional atual, complementada por *novos produtos* para essa mesma área e atendimento seletivo a novas áreas. Uma parcela menor do esforço de crescimento será dedicada ao desenvolvimento de novos serviços para novos mercados (MP, 1994, p.30).

²⁴ Consolidação da graduação como atividade predominante da Universidade, enfatizando melhorias contínuas nos seus processos e serviços (MP, 1994, p.32).

²⁵ Destaque da UNISINOS, entre as demais instituições de ensino atuantes em sua área de influência, pela diferenciação dos seus cursos, serviços e atividades, em termos de qualidade, atualidade, atendimento e credibilidade (MP, 1994, p.34).

ria” (Guimarães e Porto, 1993, p.5) e orientam o grupo Planest a incorporar conceitos e teorias das “modernas teorias das organizações”.

Para eles, um plano estratégico, “é uma ferramenta gerencial essencial para impor uma racionalidade central às decisões, estimular a convergência de esforços e focalizar a atenção das decisões nos fatores chave para o sucesso da organização” (*idem*, p.15). Ele também alinhará a alocação “de recursos humanos, financeiros, tecnológicos e físicos da instituição” (*idem*, p.16).

Os consultores ainda defendem que o plano estratégico é “uma resposta a oportunidades²⁶ e ameaças²⁷ externas, e forças²⁸ e fraquezas²⁹ internas, com a finalidade de alcançar um desempenho competitivo” (*idem*, p.17), na constante busca da auto-sustentabilidade e do equilíbrio viável entre suas aptidões e vocações, e o ambiente externo (portador de oportunidades e ameaças). Assim, o plano estratégico não é algo passivo, mas está em contínua adaptação ao ambiente em mudança, o que permite assegurar “a continuidade vital” da organização.

Esses ensinamentos são assimilados pelo grupo Planest e transluzem nos documentos finais que consignam o plano estratégico da UNISINOS. Por isso, em termos avaliativos, consideramos que esta célula se identifica com o QIII.

10.2.2.2 Célula V.21 – Missão x Estrutura

Demonstrar racionalidade, agilidade, flexibilidade, capacidade de inovação e de adaptação ao ambiente externo.

No *Projeto de reconfiguração organizacional*³⁰, afirma-se que o escopo da reconfiguração é

redefinir a estrutura e projetar novas formas de funcionamento da Universidade como um todo para dotá-la de instrumentos, mecanismos e condições que a tornem uma organização ágil frente às exigências de inovação, integrada frente às exigências de participação, coesa a ponto de cada uma de suas partes orientar-se pelo todo e em função dos destinatários de suas atividades-fim. (PRO, 1995, p.1)

²⁶ A Macroplan esclarece que “oportunidades são situações, tendências ou fenômenos externos, atuais ou potenciais, que podem contribuir, em grau relevante e por longo tempo, para a realização da sua missão ou objetivos permanentes. A oportunidade é algo que pode ou não ser aproveitado, dependendo das condições internas da instituição. Trata-se, portanto, de *chances* e não de conquistas líquidas ou certas” (2º Seminário, 1993, p.13).

²⁷ A Macroplan ensina que “ameaças são situações, tendências ou fenômenos, que podem prejudicar, substancialmente e por longo tempo, o cumprimento da sua missão ou dos seus objetivos permanentes. A ameaça é algo que pode concretizar-se ou não e seus impactos podem afetar ou não a instituição, dependendo de suas condições internas de defesa ou neutralização. Trata-se, portanto, de *riscos* e não de perdas líquidas e certas” (2º Seminário, 1993, p.13).

²⁸ A Macroplan instrui que “a *força* é um fenômeno ou condição interna à instituição, capaz de auxiliar, substancialmente e por longo tempo, o seu potencial de capacitação ou desempenho, tendo em vista o cumprimento da missão, dos credos e dos objetivos permanentes” (2º Seminário, 1993, p.19).

²⁹ A Macroplan orienta que “a *fraqueza* é um fenômeno ou condição interna à instituição, capaz de dificultar substancialmente o seu potencial de capacitação ou desempenho, tendo em vista o cumprimento da missão, dos credos e dos objetivos permanentes” (2º Seminário, 1993, p.19).

³⁰ Aprovado o **Plano Estratégico (Missão e Perspectivas)**, o Grupo Planest foi dividido em vários grupos, iniciando, em 1994, a fase do detalhamento, sendo um o *Grupo da Reconfiguração* (outros: Macroquantificações; Magis etc.). As adesões eram espontâneas, exceto a composição do *Grupo de Reconfiguração*, que ficou assim constituído: Reitoria, um representante dos Diretores dos Centros, o Diretor de Recursos Humanos, a Coordenadora do Planest, um representante da Assessoria Acadêmica e os consultores.

Essa formulação brota da visão sistêmica (organicista), cada vez mais adotada pelos planejadores da UNISINOS, que visam a dar à Universidade, como organização, uma estrutura eficaz, eficiente e de elevado desempenho. Esta visão, segundo os paradigmas elaborados por Burrell e Morgan, integra a *sociologia funcionalista* e da regulação. Seus propugnadores posicionam-se numa perspectiva conservadora³¹, quando não reacionária. A adoção dessa linha-gem teórica contradiz a bandeira jesuíta de transformar as estruturas vigentes, em especial as que ferem a dignidade humana e as que, perversamente, geram a exclusão.

Mais adiante, declara-se, no texto em foco, que “as finalidades ou funções da Universidade” que, no entendimento do *grupo*, estavam atomizadas em “múltiplas interpretações individuais”, agora são “formalmente assumidas pela UNISINOS como organização” (*idem*, p.2). A nova estrutura e o funcionamento da Universidade “como um todo” são apontados como condições básicas para cumprir a missão educacional, definida “como formação integral, capacitação para o exercício profissional, para o aprendizado contínuo³² e para a atuação solidária na sociedade” (*idem*, p.3).

Pela avaliação estratégica feita (*1º e 2º Seminários*), frente aos possíveis cenários futuros, o grupo Planest, que optou por um cenário de *trajetória mista* (entre continuísmo e mudança radical), avaliou que a UNISINOS se encontra ainda numa “situação estratégica equilibrada, mas tendendo a desfavorável” (*2º Seminário*, p.27), ou seja, “predominam as debilidades de atuação ofensiva, em equilíbrio com as atuais potencialidades da Universidade; e as vulnerabilidades superam a capacidade defensiva da instituição”³³ (*idem*, p.27).

Definida a estratégia corporativa, consignada nas quatro *opções estratégicas* e nos nove *objetivos permanentes*, estava sinalizado “para onde” e “por onde” a UNISINOS caminharia no cumprimento de sua missão. As *opções* e os *objetivos* representam as macrodireções, os macroposicionamentos e as escolhas competitivas.

Para concretizá-los, o Grupo de Reconfiguração traçou alguns objetivos como

corrigir deficiências estruturais, gerenciais e de ideologia organizacional³⁴, decorrentes: do descompasso entre a atual divisão das unidades formais da estrutura, da forma de distribuição das atividades e das atribuições, da definição das relações hierárquicas, e a natureza dos objetivos e as necessidades do trabalho em educação (...). (PRO, 1995, p.4).

³¹ Ver item 4.2.4.

³² A expressão *aprendizado contínuo* origina-se nas políticas educacionais da UNESCO, que, na década de 1960, difundiu o tema da “educação permanente” (*continuing education; Weiterbildung*, ou *zweiter oder dritter Bildungsweg*). Foi Pierre Furter (*Educação e vida -1966; Educação e reflexão -1966*; Petrópolis, Vozes) que divulgou o tema no Brasil. Anos depois, a UNISINOS adota a expressão “educação por toda e para toda a vida”, como uma estratégia do *Movimento Unicidade* (2002).

³³ O grupo assim quantificou a situação: capacidade ofensiva – 1%; capacidade defensiva – 13%; posicionamento estratégico – 14% (*idem*, p.27).

³⁴ O texto traz a seguinte nota: “Ideologia organizacional: parte intangível, mas real, da organização, que envolve e influencia seus integrantes: valores, crenças, modo de pensar e visão de mundo, partilhados pelos integrantes de uma organização e que a diferenciam em relação às demais” (PRO, 1995, p.4).

Esse objetivo expressa que o *Grupo* entendeu que as novas estratégias exigiam novas estruturas para suportá-las (tanto na linha vertical quanto na horizontal e no agrupamento de unidades). Evidencia-se que o Grupo se orienta pelo princípio: “a estratégia precede à estrutura”. Assim, as novas estruturas induziriam à nova cultura organizacional (tida como *ideologia organizacional*), por conseguinte: novas condutas, novas posturas; novas formas de relações e funcionamento; possibilidade de adotar novas tecnologias etc., pois tiraria a Universidade da inércia organizacional, da rotinização estabelecida, do “continuar fazendo, porque está dando certo” e, sobretudo, do mito organizacional da *performance* da UNISINOS. Então, era preciso criar novas estruturas, novos processos, uma nova ideologia para assegurar “eficiência e eficácia no exercício crítico e responsável da missão” (*idem*, p.4). Para tanto, era preciso “compor estrutura racionalmente dimensionada, dotada de agilidade, de flexibilidade e de capacidade de inovação” (*idem*, p.4). Tudo isso em função de outra exigência básica: adaptação ao ambiente externo. É lá que estão as oportunidades e as ameaças; os destinatários das atividades-fim; os concorrentes e os nichos de mercado.

Esses elementos conduziram à definição das diretrizes corporativas como: “organização orientada para missão (...); organização orientada para cliente (...); descentralização (...); flexibilidade, capacidade de adaptação (...); organização baseada em equipe (...); e valorização da intuição, criatividade e capacidade empreendedora” (PRO, 1995, p.5).

Com estas constatações, é possível confrontar a posição adotada pela UNISINOS em seu modelo estratégico com o modelo jesuíta e o modelo de mercado. Isso está na próxima matriz.

Célula V.21 – Missão x Estrutura

IDENTIDADE DIMENSÃO		MISSÃO	
		MODELO JESUÍTA	MODELO MERCADO
ESTRUTURA	MODELO JESUÍTA	(QI) Ser dinâmica, ágil, flexível e adaptativa às pessoas, lugares e culturas. (Potencialidade)	(QII) (Capacidade: manutenção e defesa).
	MODELO MERCADO	(QIII) (Debilidade: aceitação e submissão).	(QIV) Ser enxuta, sistêmica e organicamente integrada e voltada para o <i>negócio</i> . Adaptar-se às exigências do mercado. (Vulnerabilidade)

Os modelos orientam-se, na composição das estruturas, por racionalidades específicas. Assim, na perspectiva weberiana, a racionalidade que sustenta o modelo jesuíta é a orientada por valores. Nessa ação, não se visa aos resultados no cumprimento da missão na busca constante dos valores que dão sentido e significado à obra jesuíta. Já a racionalidade contida no modelo do mercado é a orientada por fins, quando os resultados são determinantes. Aí, portanto, os meios,

as estruturas, os processos são racionalmente estabelecidos para a obtenção de resultados, de forma eficiente e eficaz, e, preferencialmente, mediante a redução de custos e aumento de lucros. O índice de retorno do investimento feito é o critério avaliativo dos resultados. São idéias e práticas dominantes no mundo dos negócios da sociedade contemporânea.

A UNISINOS quer resolver seu dilema de fidelidade à missão jesuíta e sua sustentabilidade, adaptando-se racionalmente ao mercado. Essa racionalidade adaptativa evita o choque, o confronto e, conseqüentemente, há uma submissão, porque a potência da racionalidade orientada por fins sobrepõe-se à racionalidade orientada por valores. Assim, nesta relação, a posição da UNISINOS enquadra-se no QIII, o que descaracteriza, em parte, a ação educativa na perspectiva demandada pela Ordem dos Jesuítas. Esse, contudo, é o desafio posto: realizar a missão num ambiente (contexto) adverso, onde prevalecem os valores utilitaristas, hedonistas, consumistas, individualistas, que se sobrepõem aos professados pela Companhia de Jesus, sendo muito complexo concretizar valores como o respeito e a valorização da pessoa humana ou a opção preferencial pelos pobres. A potenciação dos valores dominantes na sociedade contemporânea, no caso, conduz a uma submissão (mesmo não ocorrendo uma aceitação). Caso a UNISINOS conseguisse concretizá-los, estaria operando no QII. Acreditamos que a *diversidade* do modelo de universidade jesuíta concretiza-se nesta perspectiva, mas prevalecendo a essência da *unidade*.

A raiz da submissão está na opção feita em tratar a UNISINOS como *organização* e tudo dela decorrente, em substituição à postura tradicional e clássica de vê-la como instituição. Era preciso adotar, no entender dos fautores, ao menos em grande parte, no processo do planejamento estratégico, a nomenclatura vigente no mercado e passar a falar “a linguagem do mercado”. Um dos esforços dos consultores da Macroplan foi “unificar” a linguagem mediante a transferência da “metodologia de planejamento”, cujo nascedouro é a ambiência do mundo dos negócios, com a finalidade lucrativa. Mas, com a assimilação da nomenclatura, encharcou-se a Universidade com aquela ideologia.

Estabelecidos os objetivos e as diretrizes organizacionais como uma necessidade de adaptar a estrutura “às exigências do futuro” (PRO, 1995, p.17), foram eliminados: (a) os departamentos, que eram a menor unidade administrativa da universidade com funções administrativas, didático-pedagógicas e de pesquisa; (b) a Coordenação Geral do 1º Ciclo; (c) a Pró-Reitoria de Graduação e a Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa.

Os Centros de Ensino foram transformados em Centros de Ensino, Pesquisa e Extensão e declarados as *Unidades Estratégicas de Negócios* (UENs), como “unidade básica da estrutura universitária para todos os efeitos de organização administrativa, didático-científica e de distribuição de pessoal” (PRO, 195, p.9). Como UENs, sua administração passou a ser: Diretor e Pró-Diretor de Ensino, Pesquisa e Extensão e Pró-Diretor Administrativo³⁵. Valoriza-se a Coordenação do Curso (a gestão do curso passa a ser uma competência da coordenação), tanto da graduação quanto da pós-graduação.

³⁵ Em janeiro de 2002 essa estrutura foi extinta e criou-se a seguinte estrutura administrativa: Diretor, Vice-Diretor e Gerente Administrativo.

No plano da Reitoria, criaram-se a Pró-Reitoria de Ensino e Pesquisa, que absorveu as funções daquelas anteriores da Graduação e da Pós-Graduação e Pesquisa, e a Pró-Reitoria de Desenvolvimento. As demais duas permaneceram. Houve uma redistribuição de funções e se criaram algumas Coordenações Gerais, algumas Diretorias, e se mantiveram as Superintendências Acadêmica e Administrativa, e se criou a Superintendência de Serviços de Informações³⁶. Essa estrutura tornou-se pesada e burocrática, contrariando as diretrizes da descentralização e da autonomia gerencial. Foi causa de conflitos, contradições, entraves e desencontros administrativo-burocráticos.

A linha vertical hierárquica, em relação ao ensino, pesquisa e extensão, deveria ter ficado restrita à Reitoria, Pró-Reitorias e Centros, sem nenhuma ingerência das Coordenações Gerais (depois, Diretorias). Isso se constitui num descaminho para a concretização das diretrizes definidas. Na gestão, esse viés fica muito mais evidenciado, porque crítico, não é só a estrutura, mas a mentalidade daqueles que exercem funções na estrutura.

10.2.2.3 Célula V.31 – Missão x Gestão

Fomentar a integração, a participação e a co-responsabilidade através da descentralização das decisões, na busca da autonomia das unidades, para promover a formação integral da pessoa humana.

No *Projeto de reconfiguração organizacional*, afirma-se o propósito de corrigir as deficiências processuais e gerenciais causadoras de ineficiências, em especial, a centralização que privilegia a burocratização. Para tanto, é preciso reconfigurar a estrutura – divisão das unidades e distribuição das atividades – e criar condições para “mecanismos facilitadores da integração, da participação e da co-responsabilidade” (PRO, 1995, p.4). Isso exige a definição de novos papéis gerenciais, “baseados na descentralização, na autonomia e na participação co-responsável” (*idem*, p.4). A co-responsabilidade somente é possível em estruturas matriciais, com plena descentralização do poder e autonomia das unidades ou divisões. Pela estrutura reconfigurada não aconteceu nem a descentralização e muito menos a autonomia. O poder central reteve todo o domínio sobre as *Unidades Estratégicas de Negócios*.

O Plano Estratégico definiu quatro princípios de gestão: competência profissional, participação co-responsável, qualidade e integração (MP, 1994, p.25). Dois são dirigidos aos atores (competência profissional e qualidade) e dois às estruturas (participação co-responsável e integração). Talvez seja possível aplicar a participação co-responsável aos atores, mas ela só se viabiliza em estruturas planas e autogestionadas. Em virtude disso, consideramos esse princípio

³⁶ Esta estrutura foi transformada, em 1998, em Diretorias. Em 2003 (novembro), foram extintas as Pró-Reitorias e os Centros. Criaram-se a Pró-Reitoria Acadêmica e a Pró-Reitoria de Desenvolvimento, tendo quatro unidades: a de Graduação; a de Pós-Graduação e Pesquisa; a de Educação por Toda a Vida; e, a de Pró-Educação, apresentada como estrutura matricial. Caso os gestores não tenham uma *matriz mental* apropriada, será um *caos*. A estrutura matricial, por concepção e por definição, é plana (elimina-se as hierarquias), onde os fluxos interáreas devem fluir “ao natural”. Na “nova estrutura”, quem comporá a *Unidade Estratégica de Negócios*?

referente à estrutura, porque não houve a almejada planificação.

Adotados esses princípios e introduzidos no modelo estratégico, é possível confrontar essa posição com a do modelo jesuíta e a do modelo de mercado. Isso se expressa na próxima matriz

Célula V.31 – Missão x Gestão

IDENTIDADE		MISSÃO	
		MODELO JESUÍTA	MODELO MERCADO
G E S T Ã O	MODELO JESUÍTA	(QI) Estar a serviço da fé e da promoção da justiça, com opção preferencial pelos pobres. (Potencialidade)	(QII) (Capacidade: manutenção e defesa).
	MODELO MERCADO	(QIII) (Debilidade: aceitação e submissão).	(QIV) Ser centralizada nas opções e decisões estratégicas, e descentralizada nas ações e práticas operacionais focadas no <i>negócio</i> . (Vulnerabilidade)

Os objetivos são complementados com as diretrizes corporativas, fundamentadas nos princípios de gestão, de a organização orientar-se para a missão, para o cliente, com autonomia gerencial e a gestão, basear-se em equipe etc. Isso exigiria uma estrutura mais plana do que a definida como estratégica. Ela ainda é extremamente hierárquica e distanciada das pretensões organizacionais. Nisso, o PRO foi tímido e não acompanhou as tendências do mercado e do mundo empresarial. Prevaleceu a tradicional ordem burocrática, com seu sistema de autoridade formal e vertical, portanto, autoritário, questão várias vezes apontada por Weber em sua teoria da burocracia. O sistema formal se expressa (a) nas funções estabelecidas, (b) na forma como as unidades foram agrupadas e (c) como a autoridade formal flui entre elas (Guimarães e Porto, 1994, p.34). Caberia, segundo os objetivos e as diretrizes estabelecidas, uma estrutura tendente para a matricial e, conseqüentemente, uma gestão também matricial, com a atenção voltada para os fluxos dos processos, que os textos da Macroplan apontavam, bem como Mintzberg, o principal autor sempre mencionado no planejamento estratégico.

Um dos pressupostos para a reconfiguração dos Centros, no entanto, era fazê-la em “estruturas matriciais para fins de manejo das interdependências entre as diferentes unidades e áreas de conhecimento correspondentes, responsáveis pelo desenvolvimento dos produtos e serviços: cursos, pesquisas, atividades de extensão” (PRO, 1995, p.10). Temos aqui a visão operacional, com sua abrangência de responsabilidades, porque a decisão estratégica está no plano superior. Por isso, como conciliar estruturas matriciais com a primazia “da orientação para produtos,

serviços e clientes”? Não tendo a certeza da gestão matricial, que exige um equilíbrio dinâmico entre as unidades e atores com mentalidade matricial, predominou, na reconfiguração estrutural, a visão burocrático-hierárquica mais centralizadora e autoritária. Evidencia-se mais esta ambigüidade entre o texto (expressão do pensamento) e o produto (a estrutura organizacional estratégica).

O texto, por um lado, expressa forte influência da mentalidade e do pensamento vigentes no mercado, não quanto aos princípios de gestão, mas quanto à ação gerencial e, por outro lado, a estrutura gerada não acompanha aquela concepção e descrição. Há um distanciamento em relação à universidade jesuíta. Por isso, localizamos o resultado dessa avaliação no QIII.

10.2.2.4 Célula V.41 – Missão x Ator: Dirigente

Gerenciar com competência profissional e co-responsabilidade participativa, visando à qualidade e à integração.

O Plano Estratégico estabelece a implantação da gestão acadêmica participativa como um objetivo estratégico, na constante busca do exercício das “três funções essenciais – ensino, pesquisa e extensão” tanto por parte dos Centros (*unidades estratégicas de negócios*) quanto pelas Pró-Reitorias. Igualmente, o empenho da integração entre estes planos estruturais deve ser contínuo. De imediato, brota a pergunta: mas como, se a estrutura é hierárquica e autoritária? A participação somente é factível, mediante a descentralização estrutural e administrativa.

Aparentemente, cria-se uma estrutura descentralizada e se projeta a concentração da “gestão operacional do ensino, pesquisa e extensão nos Centros” (PRO, 1995, p.2) e a centralização das políticas e diretrizes nas Pró-Reitorias, e as estratégias na Reitoria, respeitando as autonomias previstas na matriz estrutural. A centralização, porém, não foi esquecida: (a) ela ocorre no plano financeiro (prevê-se a “descentralização orçamentária”, que é uma ficção. Aliás, como todo o orçamento que não seja *ad hoc*); (b) no plano da avaliação institucional; e (c) nas políticas de desenvolvimento de tecnologias educacionais, entre outras.

Pela estrutura reconfigurada (tida como estratégica), a alta administração (Reitoria e Pró-Reitorias), entendida como a alta gerência executiva, exerceria as funções políticas, orientativas, diretivas, avaliativas e decisórias. Pela lógica matricial, pertenceria a esse plano a Diretoria do Centro, porque o Centro foi estabelecido como *unidade estratégica de negócios*. Isso não aconteceu e ela foi estabelecida como uma gerência intermediária, com o agravante de também estar submetida às Diretorias das Pró-Reitorias, uma outra gerência intermediária. Essas Diretorias das Pró-Reitorias, na sua relação com os Centros, foram concebidas como instâncias de controle, portanto a desconfiança estatuída em relação à gestão dos Centros, dos Cursos e dos Programas. Há aqui ambigüidades que obstaculizam os fluxos entre as diversas instâncias, seja na verticalidade, seja na horizontalidade. Tudo poderá ser dificultado por aqueles gerentes que ainda portam uma mentalidade autoritária e burocrática.

Assim, na estrutura reconfigurada é extremamente complexo plenificar os princípios de gestão definidos e os atores-dirigentes estão em constantes conflitos. Um mito organizacional que a UNISINOS cultiva é que “ela funciona”. Esse “funcionar” está mais expresso na vontade e no desejo dos atores de “tocar em frente”, do que por mecanismos facilitadores das estruturas. Rigorosamente, os mecanismos são obstaculizadores, em termos de prazos, de instâncias, de fluxos e, logicamente, de decisões para uma época em que se exige agilidade e adaptabilidade.

Vamos tentar ler isso na próxima matriz.

Célula V.41 – Missão x Ator: Dirigente

IDENTIDADE		MISSÃO	
		MODELO JESUÍTA	MODELO MERCADO
A T O R - D I R I G E N T E	MODELO JESUÍTA	(QI) Administrar, gerenciar e decidir na escala de valores efluentes da missão. (Potencialidade)	(QII) (Capacidade: manutenção e defesa).
	MODELO MERCADO	(QIII) (Debilidade: aceitação e submissão).	(QIV) Gerenciar, com racionalidade, na metodologia da <i>qualidade total</i> (ou similar), os recursos e os meios para assegurar o <i>negócio</i> e ser referência de inovação. (Vulnerabilidade)

Prevalece a lógica dos “fluxos regulados” na estrutura reconfigurada, restringindo a gestão dos atores-dirigentes, de modo particular das Diretorias dos Centos, segundo ensinam os consultores da Macroplan, aos “fluxos regulados de trabalho”, aos “fluxos regulados de controle” e aos “fluxos regulados entre linha e *staff*” (1994, p.35). Assim, a gestão é extremamente operacional, limitando a possibilidade inovadora e empreendedora, descaracterizando, em parte, as funções da *unidade estratégica de negócios*.

Na perspectiva jesuíta, o gestor precisa ser exemplar na perseguição da missão e no privilegiamento dos valores aí contidos. Sua ação é a mediação entre a missão e a prática administrativa, que também é educativa. Sua racionalidade (orientada por valores) tem essa inspiração para a otimização dos processos e dos recursos.

Os fautores do modelo estratégico da UNISINOS, talvez, tenham imaginado que aqui estariam gestores, que se espelhassem nos CEO³⁷ das organizações com fins lucrativos, que se orientam por estratégias competitivas. Caso tenha sido, configuraram inapropriadamente a estru-

³⁷ Chief Executive Officer.

tura. Aliás, uma variante (que no decorrer do planejamento estratégico foi tida como *invariante*) que afeta a UNISINOS como organização é o fato de ela ser dos jesuítas. Isso interfere no livre arbítrio e no discernimento dos atores-dirigentes, porque ser *dos jesuítas* significa, em outras palavras, *ter dono*. Aí emerge uma potente fonte de ambigüidades, de incertezas e de irresoluções. Então, os princípios de gestão tornam-se bastante inócuos.

Ser dos jesuítas induz a que essa perspectiva deveria preceder, buscando o aperfeiçoamento e a agregação das seculares práticas administrativa e educativa já acumuladas. Parece que as duas perspectivas – a racionalidade orientada por valores e a racionalidade orientada por fins – são inconciliáveis. A tentativa da UNISINOS em prosseguir na racionalidade adaptativa gera incongruências em ambos os sentidos. Afinal, quem somos? O que fazemos? Para quem ou para quê o fazemos? Da *missão* flui a estratégia, a estrutura, a gestão e os modos de proceder dos atores. Havendo alguma dubiedade, instala-se o caos.

Pairam algumas dúvidas sobre as evidências em relação às opções e ações nesta relação, mas optamos em classificar esta célula no QIII desta matriz.

10.2.2.5 Célula V.51 – Missão x Ator: Docente

Ministrar um ensino de qualidade, visando à formação integral e profissional, e construir novos conhecimentos pela investigação científica.

A UNISINOS quer um docente capacitado e titulado para exercer as “novas” funções na ministração do “ensino de qualidade”. Esse é apresentado como voltado para “as necessidades do aluno” e para “os objetivos do curso”, integrando os avanços das ciências e das tecnologias, voltadas para “as exigências do desenvolvimento social” (PRO, 1995, p.18).

O exercício das “novas” funções docentes ocorre nos campos do ensino, da pesquisa e da extensão. A UNISINOS reconfigurada demanda professores(as) que tenham um perfil de atuação voltado para o aluno (*cliente*) e para o Curso. Acresce-se uma nova função: a da gestão. O docente deve sentir-se impelido para o gerenciamento de atividades-meio e de atividades-fim.

No campo da educação, o *ensino de qualidade*, integra-se à pesquisa e à extensão, com (a) adequação e atualidade dos conteúdos e práticas às exigências teórico-científicas; (b) adequação didático-pedagógica no planejamento, na organização e no desenvolvimento dos conteúdos programáticos, utilizando os recursos tecnológicos apropriados, numa relação interativa e participativa do aluno; (c) articulação com os objetivos do curso, enfatizando o desenvolvimento de habilidades intelectuais, metodológicas, técnicas e práticas sociais para o exercício profissional; (d) incentivo ao aprendizado contínuo, articulado com a dimensão ética na perspectiva formativo-social (*idem*, p.19).

No campo da pesquisa, o docente engaja-se nas linhas temáticas e de interesse social, constituídas e consolidadas, cujos resultados podem ser expressos em projetos de extensão, em especial, nas linhas de *interesse social*. Não há, contudo, uma conceituação de *interesse social*. O

que significa isso? Será a opção preferencial pelos pobres, feita pela Companhia de Jesus? Será a transferência de tecnologias da informação e da comunicação para categorias sociais excluídas? Acaba sendo uma expressão ambígua e amorfa, envolvendo uma opção estratégica.

Tentamos confrontar essa visão com a do modelo jesuíta na seguinte matriz.

Célula V.51 – Missão \times Ator: Docente

IDENTIDADE		MISSÃO	
		MODELO JESUÍTA	MODELO MERCADO
A T O R - D O C E N T E	MODELO JESUÍTA	Dar atenção especial a cada aluno, visando à formação integral na perspectiva do carisma inaciano. (QI) (Potencialidade)	(QII) (Capacidade: manutenção e defesa).
	MODELO MERCADO	(QIII) (Debilidade: aceitação e submissão).	Ministrar um ensino de qualidade (voltado para o mercado); ser gestor do conhecimento e ser referência de inovação e do empreendedorismo. (QIV) (Vulnerabilidade)

Em princípio, não há significativa distância entre a visão de docente da UNISINOS reconfigurada e do modelo jesuíta. Há, porém, algum senão quando o aluno é tratado como *cliente* (PRO, 1995, p.33). A relação pedagógica modifica-se significativamente. A relação docente-discente é essencialmente educativa e formativa, onde precedem os valores humanos e sociais. São relações que envolvem afetos e sentimentos, onde se intenta o desenvolvimento da pessoa humana na esfera intelectual, cognitiva, espiritual etc. A relação professor-cliente é uma relação de prestador de serviços e usuário; é uma relação que tende a ser mercantil, em especial nas instituições privadas. É uma relação de produtor para com o consumidor, porque prevalece a idéia de *negócio*. Aí mudam as demandas, estimuladas pelos interesses da clientela. Weber, ao comparar o sistema de ensino alemão com o norte-americano, já identificara no americano essa relação. Ou seja, o aluno “compra” conhecimentos e métodos (que seu pai paga), assim como a mãe compra verduras e frutas na quitanda (Weber, 2002b, p.50). É assim que os Friedman vêm e querem os professores (produtores) e os alunos (consumidores).

Então, a UNISINOS reconfigurada, que entende o aluno como cliente, quer um ator docente que seja capacitado e habilitado para manejar a relação com o cliente. O empenho na capacitação docente³⁸, com o intuito de voltar-se para o atendimento das “necessidades do aluno” e dos “objetivos do curso”, centra-se num projeto pedagógico que “olha” mais para o mercado do que para a missão de “promover a formação integral da pessoa humana e sua capacitação

³⁸ Uma das prioridades para o período 1994/96 é a capacitação docente (MP, 1994, p.41); e as metas para 2004 são: 30% de doutores, 50% de mestres e 20% de especialistas (MP, 1994, p.28) retratam esse esforço.

ao exercício profissional”. Eleva-se ao primeiro plano a preparação profissional do aluno, valendo o mesmo para o docente. Secundariamente, vem a “formação integral da pessoa humana”, tanto do docente quanto do discente.

Quanto à pesquisa, é tradição jesuíta enfatizar a investigação científica e apoiar os avanços das ciências. Nessa perspectiva, a Ordem dos Jesuítas tem uma história brilhante, apesar das muitas controvérsias por ela provocada na Filosofia, na Teologia, na Antropologia, na Psicologia, na Química, na Física e tantas outras. A UNISINOS, em sua curta trajetória, talvez, deixa a desejar nestes campos. Estimular o docente à pesquisa, é bem jesuítico. Para tanto, precisam instalar-se políticas administrativas que tenham a pesquisa em evidência.

Mesmo assim, aqui na relação de forças e potências, as do mercado – ver o aluno como cliente e consumidor – sobrepujam-se às jesuítas, que soam muito “humanistas”. Por isso, esta célula do modelo estratégico nidifica-se no QIII.

10.2.2.6 Célula V.61 – Missão x Ator: Discente

Diferenciar-se pela formação integral, pela capacitação profissional, pelo aprendizado contínuo e pela atuação solidária.

A UNISINOS reconfigurada coloca-se “a serviço do aluno” (tratado como *cliente*), através da racionalização das demandas, mantendo-se em “postura proativa”, estimulando uma “cultura empreendedora”, enfatizando “melhorias contínuas nos processos e serviços” para a satisfação das necessidades de cada aluno. Se a UNISINOS coloca no aluno seu sentido de ser, então esse ator exerce um papel predominante na instituição. Ele é a centralidade da missão educacional, definida como “formação integral, capacitação para exercício profissional, para o aprendizado contínuo e para a atuação solidária na sociedade” (PRO, 1995, p.3).

Em decorrência, a coordenação de cursos (graduação, pós-graduação e extensão) deve (a) orientar-se para o atendimento ao aluno, mobilizando toda a estrutura curricular, metodológica, tecnológica e pedagógica para “o desenvolvimento e o exercício de capacidades e habilidades intelectuais, técnicas e interpessoais do aluno, e para a interiorização e consolidação dos valores fundamentais à formação da pessoa”; (b) fomentar a “harmonia e integração entre alunos e professores”; (c) estar atento ao “desempenho didático-pedagógico e científico docente” para satisfazer as demandas dos alunos (*idem*, p.37-8).

Para isso, compete à Coordenação, juntamente com o docente: (a) identificar os interesses e as necessidades dos alunos e articulá-los com a estrutura curricular; (b) identificar as lacunas e deficiências na aprendizagem e promover atividades suplementares de recuperação; (c) integrar os alunos em atividade de iniciação científica e de iniciação à prática de participação no desenvolvimento social; e (d) promover a articulação com outros órgãos da Universidade, para oportunizar o desenvolvimento vocacional, psicológico e social do aluno (*idem*, p.41).

A UNISINOS reconfigurada, em suma, almeja um “atendimento personalizado aos alunos” (*idem*, p.47). Esses são, em síntese, tópicos que a UNISINOS projeta para cumprir sua missão em relação ao aluno.

Vamos confrontar essa proposta com o modelo de universidade jesuíta na seguinte matriz.

Célula V.61 – Missão x Ator: Discente

IDENTIDADE		MISSÃO	
		MODELO JESUÍTA	MODELO MERCADO
A T O R - D I S C E N T E	MODELO JESUÍTA	(QI) Ser agente multiplicador da missão e formar-se para ser um agente da transformação do <i>status quo</i> . (Potencialidade)	(QII) (Capacidade: manutenção e defesa).
	MODELO MERCADO	(QIII) (Debilidade: aceitação e submissão).	(QIV) Ser aprendiz de “Think globally, work globally, learn globally” (Vulnerabilidade)

Na lógica da formação, não há, em si, grandes diferenças ou distanciamentos. Até a formulação da UNISINOS tem cores e sabores jesuíticos. Quando, entretanto, olhamos da formação para a finalidade, o modelo de universidade jesuíta, como todo o modelo pedagógico dos jesuítas, projeta-se para a transformação e a libertação. A ação pedagógica jesuíta visa à passagem da pessoa do *ser-no-mundo* para um *ser-para-os-outros*, com vistas à promoção da justiça como “um compromisso com o serviço aos outros, que dá prioridade às necessidades dos pobres” (*Características*, n.107). Assim, a ação pedagógica jesuíta move o aprendizando a agir no sentido de mudar as condições estruturais que sustentam as injustiças e promover a valorização e a dignidade da pessoa humana.

Parece que a UNISINOS reconfigurada cede ao *espaço mercado* a avaliação do resultado do seu processo educativo (será como *produto*?). Tendo o mercado como inspirador, a moldagem é feita segundo seu perfil. É o *mercado* que impõe suas exigências e é a Universidade que se adapta a ele. Então, a UNISINOS vai ao encontro do mercado e se afasta da missão jesuíta, não na formulação de sua proposta, mas na prática da ação pedagógica; não na formulação do projeto formativo, mas na execução de uma “grade curricular”, que se constrói com vistas ao mercado. Por isso, o aluno é visto mais como *cliente* do que pessoa humana e potencial agente transformador da realidade social (mesmo que a proposta seja formar um profissional solidário).

Além disso, os interesses dos alunos sobrepõem-se à fundamentação da proposta pedagógica jesuíta. Passam a prevalecer os critérios utilitaristas de seleção, de competitividade, de concorrência, entre outros, vigentes no *espaço mercado*. Recuam os valores professados pela

Companhia de Jesus. Há uma incompatibilidade entre a ação pedagógica dos jesuítas e as exigências do mercado, como princípio regulador da sociedade. Por isso, esta célula do modelo estratégico emoldura-se no QIII desta matriz.

10.2.2.7 Célula V.12 – Credo x Estratégia

A UNISINOS crê que seu compromisso fundamental com a sociedade é promover a cultura do homem, que provém do homem e é para o homem.

Esse *credo* é esclarecido com o seguinte manifesto:

A UNISINOS, ao *promover a cultura do homem*, integra-o na própria humanidade, assumindo o lastro cultural da história, para dotá-lo de energia e inspirá-lo a tornar-se artífice da própria realização.

A promoção da cultura é a promoção da vida, ancorada na fé em Cristo, que manifesta o homem ao homem, pois Cristo é a chave, o centro e o fim da história humana.

A exímia dignidade da pessoa humana concretiza-se no solidarismo, pelo exercício co-responsável da liberdade e pelo amor à justiça – fonte de equilíbrio e do bem comum.

A UNISINOS, ao afirmar que a *cultura provém do homem*, reconhece-o como sujeito, dotado da capacidade de criar e de agir sobre si mesmo e sobre os semelhantes. Por isso, identificada com os propósitos inicianos do *serviço da Fé e da promoção da Justiça*, oferece-lhe condições de autodesenvolvimento, à luz dos princípios da educação jesuítica, os quais o habilitam à construção de um mundo melhor – para a família, a comunidade e a sociedade.

A UNISINOS, ao assegurar que a *cultura é para o homem*, visualiza-o como vocacionado à vida em plenitude e ao serviço à humanidade. Todos os que estiverem em busca desse ideal, nela encontram um ambiente propício, onde não há acolhida para animosidades étnico-raciais ou sectarismos filosóficos, religiosos e políticos. (MP, 1994, p.21)

A oração de promover “a cultura do homem que provém do homem e é para o homem” a UNISINOS encontrou na Constituição Apostólica *Ex Corde Ecclesiae* (1990) do Papa João Paulo II, no item que aborda o diálogo da Igreja com as culturas do nosso tempo³⁹. O Papa atribui à universidade católica a responsabilidade da tentativa de esclarecer “à luz da revelação” toda a verdade “acerca da natureza, do homem e de Deus”. Com este chamamento, o Papa almeja que a universidade católica se renove, enquanto universidade e enquanto católica, frente aos desafios da perplexa sociedade contemporânea e mostre para as pessoas e a sociedade humana o significado das descobertas científicas e tecnológicas (CE, n.4 e 5).

Aqui, a UNISINOS segue a diretriz da Companhia de Jesus de *sentire cum Ecclesia*, como expressão de lealdade e de fidelidade à Igreja. Em decorrência, ela coloca sua ação educativa a serviço da Igreja para promover uma visão espiritual do mundo, frente ao materialismo; uma preocupação pelos outros, frente ao egoísmo; a austeridade, frente ao consumismo; e a defesa dos pobres, frente à injustiça social (*Características*, n.96).

³⁹ Ver item 6.3.

O *credo* é a essência da visão doutrinária da UNISINOS, como expressão de seus valores fundamentais declarados na missão e que, com a reconfiguração, deverão perpassar a organização, as pessoas, os comportamentos, as aspirações e “os resultados, os serviços e produtos de nosso trabalho” (PRO, 1995, p.2-3).

Os “resultados” decorrem da estratégia e de estrutura da divisão e da coordenação das atividades-fim com as atividades-meio. Vamos identificar isso na próxima matriz.

Célula V.12 – Credo x Estratégia

IDENTIDADE		CREDO	
		MODELO JESUÍTA	MODELO MERCADO
E S T R A T É G I A	MODELO JESUÍTA	(QI) Ver o Criador em tudo, na Natureza, na História e na pessoa humana (Potencialidade)	(QII) (Capacidade: manutenção e defesa).
	MODELO MERCADO	(QIII) (Debilidade: aceitação e submissão).	(QIV) Defender o livre mercado como norteador da pessoa, da organização, da economia e da sociedade (Vulnerabilidade)

A UNISINOS tem dificuldades em conciliar o desafio de sua missão, imersa na da Companhia de Jesus, com os desafios do mercado. A Macroplan ensina que, no primeiro caso, “trata-se de cumprir a missão e os objetivos permanentes” e, no segundo, “trata-se de sobreviver e evoluir em um mercado competitivo” (Guimarães e Porto, 1993, p.39). Para tanto, no Plano Estratégico, a UNISINOS define os Centros como suas *unidades estratégicas de negócios* (UEN), nos quais devem ser gerados os resultados de seus serviços, e a criação, o lançamento e a execução de seus produtos. Por isso, a reconfiguração organizacional atinge diretamente os Centros para adequá-los à missão, ao credo e aos objetivos permanentes.

Estrategicamente, é nos Centros que a UNISINOS quer promover a *cultura do homem*, a vida e a solidariedade; reconhecer a pessoa humana como sujeito capaz de criar e agir com os semelhantes; e oferecer-lhe as condições de autodesenvolvimento sob os princípios da educação jesuíta. É uma profissão de propósitos que está repleta daquilo que é uma universidade orientada pelos princípios da Companhia de Jesus. Na prática, porém, os Centros, salvo algumas exceções, sucumbem à força ideológica do mercado⁴⁰, que prega princípios, como o individualismo e a livre concorrência; a competição como método eficiente e o lucro como força motriz, entre outros. Na geração de seus produtos, passam a prevalecer os “interesses dos alunos” (clientes) e os “objetivos do curso”, como estratégia corporativa à qual a UEN está sujeita. Assim, o

⁴⁰ Como aparece nos PLANCENTROS.

afastamento do *credo* jesuíta e a aproximação do mercado ocorrem através da “orientação dos objetivos”, apesar de a UEN ter o “compromisso com o cumprimento da missão e com a consecução dos objetivos e das metas gerais da Universidade e do Centro” (PRO, 1995, p.32).

Caso a UNISINOS conseguisse, através de suas UENs, sobrepor seu *credo* ao do mercado, demonstrando uma excepcional capacidade de defesa, ela sustentaria a *diversidade*, permeada pela *unidade* do modelo jesuíta de universidade. O *mercado*, contudo, rejeita qualquer tentativa de desviá-lo de seus mecanismos controladores, e ele se apresenta com alguma força hegemônica. Por isso, a leitura na linha da estratégia é a afirmação do *credo*, mas, na prática pedagógica, acabam prevalecendo os ditames do mercado, por serem do interesse do aluno. Assim, a melhor classificação desta relação é na célula QIII.

10.2.2.8 Célula V.22 – Credo x Estrutura

Expressar o credo na estrutura organizacional pela eficiência (racional, mínima e suficiente), flexibilidade e adequação às exigências da autosustentabilidade.

A reconfiguração organizacional tem como escopo redefinir a estrutura, em decorrência das exigências do plano estratégico, suas diretrizes e objetivos. Então, o credo professado precisa encarnar-se nas projetadas formas de funcionamento da Universidade: nas estruturas, nos processos, na gestão e na cultura organizacional. Esse é o desafio e a convicção dos reconfiguradores.

Partindo do entendimento de que os departamentos eram o grande obstáculo para a UNISINOS ser eficiente e eficaz no ensino, na pesquisa e na extensão, eles decidem extingui-los. Assim, o *departamento*⁴¹, uma referência na estrutura universitária brasileira, tido pela legislação como “agrupamento de conhecimentos afins e unidade básica da estrutura organizacional”, deixa de ser a unidade administrativa aglutinadora dos docentes e das atividades-fim. Os docentes perdem sua identidade acadêmica, didático-pedagógico-científica e de serviços. O principal elo administrativo e de gestão, entre o docente e a Universidade, era o Chefe do Departamento. Esse vínculo foi dissolvido.

Julgam os reconfiguradores que, no cumprimento da missão e do credo, o Centro é o melhor locador de todas as atribuições do departamento. Lá está a novel *área de conhecimento e aplicação*, como remanescência do departamento, formada por um “conjunto de matérias e disciplinas afins”, mas desprovida de qualquer função e competência administrativas. Dessa forma, o Centro, como unidade básica da estrutura universitária, adquire sua “identidade didático-

⁴¹ O Projeto de reconfiguração aponta as seguintes características do departamento: “(1) é órgão e unidade da estrutura administrativa; (2) tem atribuições deliberativas e executivas de administração de pessoal e de administração acadêmica; (3) tem gestores (Chefe de Departamento e Conselho Deliberativo); (4) tem professores lotados e subordinados administrativamente, com atribuições operacionais (operacionalização do Ensino, da Pesquisa e da Extensão); (5) é unidade básica, administrativa e didático-científica, da estrutura universitária; (6) é conjunto de matérias e disciplinas criadas para atender às necessidades de um ou mais cursos e agrupados com base: na afinidade (critérios didático-científico) e na exequibilidade (critérios prático-administrativos)” (PRO, 1995, p.13).

científica” pelas várias áreas de conhecimento e de aplicação que o compõe (PRO, 1995, p.13-14), portanto, polidentitário. Pensam os membros do grupo que a identidade de cada Centro teria uma centralidade, como sua *unidade*, circundada por várias esferas identitárias distintas (que é um dilema do modelo jesuíta: a unidade e a diversidade...).

Para justificar a eliminação do departamento, foram apresentadas duas razões: (1) “necessidade de harmonizar estrutura e forma de gerenciamento com a natureza e as peculiaridades do trabalho profissional”; e (2) “necessidade de adaptar a estrutura dos Centros às exigências do futuro” (PRO, 1995, p.17).

Em relação à primeira razão, é necessário afirmar que o departamento não se constituía em um impedimento para a harmonização entre estrutura, forma de gerenciamento, a natureza e as peculiaridades profissionais (não há um diagnóstico credenciado e publicado). O departamento, todavia, pode ter sido visto como um obstáculo para atender às “necessidades do aluno” e aos “objetivos do curso”. Colocando-os em evidência, era preciso demolir a menor unidade administrativa da estrutura universitária. Acredita-se que a nova estrutura encarne o credo para “promover a cultura do homem...”.

A segunda razão fundamenta-se numa futuridade: adaptação “às exigências do futuro”. Com ela se quer compor uma “estrutura dotada de agilidade, eficácia e eficiência” no ensino, na pesquisa e na extensão (*idem*, p.17) para melhor atender ao aluno. Como possibilidade, acreditam seus defensores que a UNISINOS, ao reconhecer seu aluno como “sujeito dotado de capacidade de criar e de agir sobre si mesmo e sobre os semelhantes” (MP, 1994, p.21), embebe suas novas estruturas com seu credo, identificando-se “com os propósitos inicianos do serviço da Fé e da promoção da Justiça” (MP, 1994, p.21).

O desmonte estrutural focou a estrutura, desconsiderando um segmento de atores que age e circula nela: os professores. Os docentes foram atingidos na sua essência de *atores*, quando a dimensão estrutural desenraizou sua identidade acadêmica. Como gerar vínculos com a nova entidade propositalmente definida como a UEN? Fica evidenciado, em vários momentos, que a UNISINOS reconfigurada transpõe estruturalmente sua ação educativa para a esfera econômica dos *negócios*, mesmo que se negue a ambigüidade da terminologia adotada e por se tratar de uma *organização sem fins lucrativos*.

A seguir estabelece-se a comparação entre o modelo estratégico e o modelo jesuíta e o modelo de mercado.

Célula V.22 – Credo x Estrutura

IDENTIDADE		CREDO	
		MODELO JESUÍTA	MODELO MERCADO
E S T R U T U R A	MODELO JESUÍTA	(QI) Adaptar-se às circunstâncias, às pessoas e ao momento histórico (Potencialidade)	(QII) (Capacidade: manutenção e defesa).
	MODELO MERCADO	(QIII) (Debilidade: aceitação e submissão).	(QIV) Propugnar a disposição estrutural norteada pelo mercado (Vulnerabilidade)

Os promovedores da reconfiguração procedem de acordo com a concepção de que a UNISINOS é uma organização, devendo reger-se pelos princípios que dão valor a seus produtos e aos resultados daí decorrentes. Por isso, a estrutura deve ser eficiente, flexível e adequada às exigências da autosustentabilidade. Ora, isso é distanciar-se do modelo jesuíta, que se sustenta por princípios mais universais e mais abrangentes, inspirados na missão. Nesta perspectiva, a universidade jesuíta posiciona-se com vigor, expressando sua capacidade de adaptar-se às pessoas, às culturas e às circunstâncias históricas sem, contudo, renunciar aos valores professados em sua crença. Isto significa inculturar-se, ou seja, enraizar-se, dar sentido à mensagem professada a partir do contexto, que é diferente do contexto de origem. Aí, possibilita-se a transformação da estrutura social para realizar o almejado “sonho” da promoção da justiça. Essa é uma faceta da racionalidade orientada por valores de não submergir, evidenciando sua capacidade de ação.

Os estrategistas da UNISINOS expressam vários objetivos para adotar a *área de conhecimento e de aplicação* (ou seja, justificam a extinção do departamento), entre os quais consta: “garantir, na orientação da estrutura e do sistema gerencial, a harmonia entre as necessidades do mercado, do aluno e do curso e as necessidades da produção científica” (PRO, 1995, p.18). Crê-se, portanto, que a estrutura e a gestão se harmonizam com as *necessidades do mercado*, as *necessidades do aluno*, as *necessidades do curso* e as *necessidades da produção científica*. Essa é a orientação. Ela é a essência do *gemeinte Sinn* weberiano, e seus significados mais expressivos são: “estar de acordo”; “pôr-se de acordo”, “conviver em...”. À vista disso, a UNISINOS reconfigurada busca a congruência com o mercado e o aluno, através do curso e de sua produção científica. Ela busca conveniências que se concretizam em parcerias com entidades do mundo dos negócios, do mundo empresarial. O parceiro tem seus interesses voltados para o mundo dos negócios e, presumivelmente, dos lucros. Ele somente firma uma parceria se estiver congruente com seus interesses, com seus objetivos e com sua ideologia. Prevalece o princípio (não escrito) de que “o negócio é bom, quando agrada a ambos”. Nisto, o grupo de reconfiguração traduziu um objetivo permanente do plano estratégico, de a UNISINOS “ser parceira do mundo empresarial e de outros tipos de organização (...)” (MP, 1994, p.24).

Cabe classificar o modelo estratégico no QIII pela subordinação ao mercado, o que fragiliza a confissão jesuíta e manifesta uma debilidade da UNISINOS frente ao contexto. Não há uma *inculturação*, como interpreta Kolvenbach (1992), mas uma aceitação, uma submissão.

10.2.2.9 Célula V.32 – Credo x Gestão

Revelar o credo na gestão descentralizada, na participação co-responsável e na competência profissional.

Estabelecidos os princípios de gestão no plano estratégico, os promotores da reconfiguração pretendem introduzir, além de outros objetivos, “condições básicas gerenciais”, baseadas na “descentralização, na autonomia e na participação co-responsável”, para assegurar a eficiência e a eficácia da Universidade. Isto, para contrapor à antiga ineficácia da inadequação do “sistema gerencial baseado na centralização administrativa e em papéis gerenciais que privilegiavam padronização e burocratização em detrimento da criatividade, da flexibilidade e da qualidade” (PRO, 1995, p.4). Para eles, a centralização gerencial distanciava a UNISINOS do aluno e do usuário de seus serviços.

A nova estrutura deverá ter “mecanismos facilitadores de integração, de participação e de co-responsabilidade” (*idem*, p.4). Então, a UNISINOS reconfigurada, orientando-se pela missão e para o cliente, necessita de “novos papéis gerenciais” como exigências da descentralização e da autonomia. A nova gestão deverá ser exímia na qualidade do atendimento (clientes; público interno e externo), valorizando a intuição, a criatividade, o trabalho em equipe, as capacidades empreendedora, resiliente e adaptativa, participação efetiva na execução e co-responsabilidade nos resultados (PRO, 1995, p.5).

Para tanto, a UNISINOS prepara e forma “um quadro docente e não-docente qualificado, comprometido, em nível pessoal e grupal, com a missão, disposto ao aprendizado contínuo e dedicado seriamente ao aluno” (MP, 1994, p.23) como seus competentes recursos humanos, capazes de incorporar o credo em sua ação gerencial.

Na nova concepção, os papéis das Pró-Reitorias, pelo lado interno, são normativos, orientativos, integrativos, supervisores e harmonizadores em relação às UENs e entre as mesmas, com vistas ao desenvolvimento das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. Pelo lado externo, são papéis articuladores com as agências públicas e privadas para a promoção de apoio logístico às atividades-fim (*idem*, p.7).

Nas UENs, os papéis são predominantemente operacionais mas, na medida em que o Centro é a “unidade básica da estrutura universitária para todos os efeitos de organização administrativa, didático-científica e de distribuição de pessoal” (*idem*, p.9), as Diretorias exercem alguns papéis similares às Pró-Reitorias, mas voltados para sua unidade e a articulação com as demais unidades. A grande inovação, segundo eles, está na implantação de uma estrutura e uma gestão matriciais nas UENs, para “fins de manejo das interdependências entre as diferentes uni-

dades e áreas de conhecimento correspondentes, responsáveis pelo desenvolvimento dos produtos e serviços: cursos, pesquisa, atividades de extensão” (*idem*, p.10).

Na prática, contudo, cada UEN luta por sua autonomia e diferenciação. Levantam-se “muros” intransponíveis. A reconfiguração paira mais como uma ameaça do que uma inovação empreendedora, a partir dos exemplos do mundo empresarial, ou seja, aquilo que é feito no mercado: reengenharia e *downsizing* significam dispensa de trabalho vivo. As mudanças foram impostas *top-down*, sem a participação da comunidade acadêmica, como fruto de decisões estruturadas do poder central. Essa dominação gera a submissão (quase uma servidão estamental) pela precariedade das relações e vínculos existentes. Repete-se o que já a pesquisa de 1992 apontava: 45% dos professores assinalaram que “o planejamento é desenvolvido pela cúpula da Instituição e, geralmente, não leva em conta a opinião das pessoas que serão envolvidas ou que executarão os planos”, contra 15% dos professores, que julgaram ser o planejamento “bem elaborado, considera sempre as condições atuais, projeta as situações futuras e baseia-se em informações e sugestões da Instituição como um todo”. Na categoria dos funcionários, a primeira posição é assinalada por 36% e, a segunda, por 34% (*Percepção e Sentimentos sobre a UNISINOS*, 1992).

Vamos confrontar a posição expressa do modelo estratégico quanto ao credo e à gestão, com o modelo jesuíta e o de mercado.

Célula V.32 – Credo x Gestão

IDENTIDADE DIMENSÃO		CREDO	
		MODELO JESUÍTA	MODELO MERCADO
G E S T Ã O	MODELO JESUÍTA	(QI) Expressar a convicção da justiça, da fraternidade e da solidariedade na administração dos meios para cumprir a missão e atingir a finalidade. (Potencialidade)	(QII) (Capacidade: manutenção e defesa).
	MODELO MERCADO	(QIII) (Debilidade: aceitação e submissão).	(QIV) Crer que a gestão do negócio deve estar orientada para o cliente e o mercado (Vulnerabilidade)

A UNISINOS não consegue ocultar sua ambigüidade: apresenta-se como sendo participativa, define a participação como um princípio de gestão, declara que exerce um planejamento participativo (MP, 1995, p.16), quer revelar seu credo na gestão descentralizada e na participação co-responsável etc., mas as formulações e as decisões estratégicas continuam centralizadas. Nisso, a *invariante* de ser dos jesuítas expressa sua dominação e não se renuncia à visão tradicional da *unidade de comando*, com acentuada centralização e hierarquização. É a

junção de duas variáveis que se coadunam com o mercado: *ter dono* e decisões estratégicas centralizadas, como ensina a Macroplan. Então, a “participação” é discursiva e meramente operacional, de execução; mas, de outro lado, exige-se “co-responsabilidade nos resultados”, que estão conectados com as decisões estratégicas.

Nesta perspectiva, a gestão ainda é hierarquizada em patamares, no formato de *pirâmide*, (Reitoria, Pró-Reitorias, Diretorias intermediárias, Diretorias das UENs, Coordenações, Chefes de Equipes etc.) e extremamente vertical, o que suscita desconfianças e inseguranças em professor o credo na prática cotidiana, em especial nos patamares operacionais, porque o *empowerment* não aconteceu. Mas, se a UNISINOS reconfigurada quer gerar um *espírito de corpo*, visando à congruência entre missão, credo, gestão e ações, necessita *treinar* e *doutrinar* suas gerências intermediárias e sua base operacional, como ditam os consultores da Macroplan.

Na contínua busca da orientação para o cliente e para o mercado, a UNISINOS reconfigurada afasta-se, em sua gestão, apesar da expressão do manifesto, do espírito contido na universidade jesuíta. Daí a inclusão desta célula no QIII da matriz de análise.

10.2.2.10 Célula V.42 – Credo *x* Ator: Dirigente

Comprometer-se com os princípios de gestão para a autonomia e autosustentabilidade institucional.

Esse *ator* exerce os papéis-chave da gestão, tanto na linha vertical quanto na horizontal. Frente aos gerenciamentos ineficazes da estrutura anterior (atribuídos à centralização, à padronização e à burocratização), a UNISINOS reconfigurada quer dirigentes proativos, resilientes, animadores, mobilizadores, empreendedores, inovadores, flexíveis e adaptáveis que valorizem a intuição e a criatividade (PRO, 1995, p.5). São traços atitudinais que descrevem o gestor imaginado e desejado, ou seja, o gestor idealizado. Os promovedores da nova UNISINOS querem que os caracteres do perfil de dirigente, em destaque no mundo empresarial, agreguem valor à gestão universitária. Colocam estas condições como “exigências do futuro”, porque acreditam que essa perfilização facilitaria à UNISINOS ajustar-se ao ambiente externo.

Os gestores da nova organização precisam provocar algumas mudanças fundamentais, eliminando rotinas e conflitos, suscitados pela vetusta estrutura, em especial os controles verticais, porque agora as UENs configuram-se como matriciais. Ora, uma estrutura matricial funciona quando os atores tiverem uma mentalidade matricial. Ou seja, há a necessidade da construção da cultura matricial para ocorrer sua incorporação nas atitudes, nas relações e, sobretudo, nas decisões.

A nova estrutura define “novos papéis gerenciais, baseados na descentralização, na autonomia e na participação co-responsável” (PRO, 1995, p.4), que, na prática gerencial (da executiva, da intermediária e da operacional), exigem novas concepções do ambiente de trabalho e de organização da prestação dos serviços (ensino, pesquisa e extensão), e não mera substituição de

procedimentos técnico-burocráticos. Isso significa que cada ator-dirigente passa a assumir tarefas de planejamento e de estratégia, não só ao seu patamar, mas também no plano corporativo, bem como a lutar contra o passado (estrutura e gestão ineficientes e descompassadas) para inovar e transformar, visando a uma mudança planejada, portanto, intencional.

Os planejadores da reconfiguração não querem alterações simplistas ou roupagens novas e atraentes para antigos procedimentos, mas implantar uma nova cultura administrativa.

Os novos papéis gerenciais da UEN, a partir da Diretoria, e os demais previstos são “cargos facilitadores”: (1) “da operacionalização e da administração integrada das atividades-fim”; (2) “do sistema integrado de gerenciamento de pessoal e de recursos materiais”; e (3) “da gestão em equipe (participação efetiva no planejamento e na execução e co-responsabilidade nos resultados)” para habilitar o novo dirigente como ator do processo de mudanças (PRO, 1995, p.9). A nova cultura deve caracterizar-se pela “primazia da orientação para produtos, serviços e clientes” (*idem*, p.10), determinando o perfil do dirigente intermediário e operacional. O credo do “compromisso fundamental com a sociedade” reduz-se, portanto, ao cliente e a suas demandas e circunstâncias. Isso vai conduzir, necessariamente, a uma competição e concorrência interinstitucional para atrair e conquistar clientes. Os encantos do mercado passam a prevalecer sobre as funções educativas e a lógica do mercado acaba ditando os rumos da UNISINOS. E os dirigentes da UEN são meros executores de uma intencionalidade planejada pelas gerências executivas e estratégicas.

Vamos transpor essa ambigüidade para a próxima matriz.

Célula V.42 – Credo \times Ator: Dirigente

DIMENSÃO \ IDENTIDADE		CREDO	
		MODELO JESUÍTA	MODELO MERCADO
A T O R - D I R I G E N T E	MODELO JESUÍTA	(QI) Comprometer-se com a gestão no cumprimento da missão e o atingimento da finalidade (Potencialidade).	(QII) (Capacidade: manutenção e defesa).
	MODELO MERCADO	(QIII) (Debilidade: aceitação e submissão).	(QIV) Aplicar na gestão princípios administrativos oriundos dos praticados pelo mercado (Vulnerabilidade).

Na universidade jesuíta, consolida-se o elo do compromisso gerencial para formar agentes multiplicadores da missão e transformadores da realidade. Para tanto, os programas de aprendizagem são imbuídos dessa intencionalidade, mesmo que isso signifique lutar abertamente con-

tra as estruturas econômicas, políticas, sociais e ideológicas vigentes, como se expressam o Superior Geral, os Provinciais da América Latina e a AUSJAL.

A UNISINOS reconfigurada prega a submissão à lógica do mercado e dá primazia a esta orientação. O gestor, como ator dessa dimensão da Universidade, passa a lidar com tais ambigüidades. Para os atores-dirigentes do nível executivo, cujos papéis são estratégicos, talvez não exista esse conflito. Os gestores intermediários e operacionais, no entanto, pressionados e exigidos pelos executivos, diuturnamente convivem com tais irresoluções.

Assim, o credo, como uma explicitação doutrinária e uma complementação da missão, assume o papel de discurso e a prática operacional, sorrateiramente, segue uma lógica oposta.

Os princípios de organização da gestão da UEN, estabelecidos pela reconfiguração, sinalizam para: (1) a “articulação das relações gerenciais do Centro com a estrutura, as funções organizacionais, os objetivos e as finalidades da Universidade”; (2) a “organização e funcionamento do trabalho gerencial no Centro”; e (3) a “orientação dos objetivos, meios e resultados da ação gerencial do Centro” (PRO, 1995, p.32-33).

O primeiro princípio aponta para os compromissos da Unidade em torno da missão, dos objetivos, das metas, da ética e das diretrizes preconizadas e assumidas pela Universidade como um todo. Deseja-se um dirigente afinado com a organização e que olhe do Centro para a Universidade e para a sociedade. É o apelo formal para a organicidade da Instituição. Não podia ser diferente, à medida que há manifesta opção pela lógica do sistemismo e do funcionalismo.

A centralidade do segundo é a própria UEN, quando se indica o “trabalho gerencial cooperativo” como principal meta com insistência na participação, no compartilhamento e na coresponsabilidade. Na medida em que o Centro é a UEN, a gestão deve orientar-se pelos *resultados*. Aqui, a relação *estratégia de negócio e resultados* fica mais evidenciada. Os propugnadores dessas idéias e conceitos adotados evidenciam que a avaliação da gestão e dos gestores, pela alta administração, terá essa relação como parâmetro. É dessa forma que se procede no mundo empresarial. Permanecerá no cargo aquele que atingir, no mínimo, as metas e os índices estabelecidos.

O terceiro reforça e amplia o segundo, insistindo na orientação gerencial para o “atendimento ao cliente” como dimensão estratégica. Tudo se direciona para conquistar equilíbrio, harmonia, integração, agilidade, qualidade, articulação etc. intra-Centros, inter-Centros, do Centro com a Universidade. Aparecem evidenciados os três atores: gestores, docentes e discentes, que devem viver de modo integrado e harmonioso (*mas*: prevalecendo os interesses do aluno...). Espera-se que não seja mera elocutória.

Sob esses princípios, há uma ambigüidade, que não é de agora. Em 1992, 79% dos professores assinalaram que os *objetivos* da UNISINOS “existem, mas não são claros para todos”, contra 15% que acharam serem “conhecidos e claros para todos”. Já entre os funcionários, 69,5% marcaram a primeira e 23,5% assumiram a segunda (*Percepções e Sentimentos sobre a UNISINOS*, 1992). Então, a UNISINOS convive com a obscuridade, a confusão e a incompreensão de seus princípios, objetivos, missão, credo e finalidade. Isso, porque, às vezes, ela se apresenta como

“participativa” e, outras, com a predominância da *invariante* de “ser dos jesuítas”. Cabe a indagação: afinal, o que é retórica e o que é realidade?

Frente às constatações, classificamos esta célula no QIII da presente matriz.

10.2.2.11 Célula V.52 – Credo *x* Ator: Docente

Promover a cultura empreendedora, reconhecer a pessoa como sujeito e responder às suas necessidades.

Esse ator é o mediador entre a UEN e o cliente. É a relação direta de produtor-consumidor (na visão do casal Friedman). A UNISINOS reconfigurada quer ele proativo, empreendedor, inovador, competente, titulado etc. Por isso, ela estabelece que um de seus objetivos estratégicos é formar um quadro de recursos humanos com “capacitação docente e gerencial” (MP, 1994, p.28), tendo o fito da excelência “no ensino, na pesquisa, na extensão e nos processos e meios, a serviço do aluno” (*idem*, p.28). Para tanto, os gestores das UENs têm como objetivo fortalecer o vínculo docente com o Centro, a Universidade e com os valores professados (PRO, 1995, p.33). Isto se concretiza com “o fortalecimento do vínculo docente com o curso e do engajamento didático-científico com a respectiva área de conhecimento e aplicação” (*idem*, p.38).

O docente foi reduzido a um “prestador de serviços” nos três campos: ensino, pesquisa e extensão. A UNISINOS reconfigurada, ao dissolver o vínculo docente com o departamento, esforça-se em apontar os novos vínculos como mais significativos: o vínculo administrativo-funcional com o Centro e o vínculo de ação com o curso, o programa ou o projeto. Na prática, vai prevalecer a relação docente (produtor) – cliente (consumidor), porque agora focalizam-se “as necessidades do aluno” e os “objetivos do curso”. As necessidades do aluno originam-se no mercado, no contexto de suas relações sociais e é para lá que se objetiva o curso. Essa é uma particularização organizacional, oposta ao universalismo societário, pretendido pelas instituições de ensino.

Nesta perspectiva, a UNISINOS afasta-se de seu próprio credo, que expressa o “compromisso fundamental com a sociedade”, porque algumas opções estratégicas têm o mercado como centralidade. E o docente, como ator mediador desta relação, é tido como um meio (recurso humano) na consecução destes objetivos. Então, as crenças “na própria humanidade”, “na promoção da vida”, “na dignidade da pessoa humana”, “no solidarismo”, “na liberdade”, “na justiça”, “no bem comum” e tantas outras professadas ficam registradas no documento formal do plano estratégico e não se traduzem em vivências, em experiências, em incorporações, em inculturações, enfim, em transformações da realidade.

Esse papel docente contrasta e se distancia da ação pedagógica inaciana⁴², que tem na experiência, na reflexão e na ação elementos indispensáveis da prática educativa para, em síntese,

⁴² Ver itens 7.3. e 7.4.

gerar a passagem do discente de *ser-no-mundo* para o *ser-para-os-outros*. Transpondo essa relação para uma matriz, temos o seguinte posicionamento:

Célula V.52 – Credo \times Ator: Docente

IDENTIDADE		CREDO	
		MODELO JESUÍTA	MODELO MERCADO
A T O R - D O C E N T E	MODELO JESUÍTA	(QI) Promover o conhecimento que liberta e transforma (Potencialidade).	(QII) (Capacidade: manutenção e defesa).
	MODELO MERCADO	(QIII) (Debilidade: aceitação e submissão).	(QIV) Ser agente dos valores, das crenças e da cultura, oriundos do mercado, no processo educativo (Vulnerabilidade).

A universidade jesuíta reveste-se do paradigma pedagógico inaciano, no qual a relação professor-aluno se especifica pela disponibilidade docente em ajudar ao aluno a encontrar caminhos, a superar dificuldades e a desenvolver as potencialidades pessoais. Em cada etapa evolutiva da pessoa humana, suas características psicológicas, emocionais, sentimentais e cognitivas etc. são respeitadas. É do âmago da pedagogia inaciana o respeito à pessoa, daí a ênfase na *cura personalis* (a atenção pessoal a ser dada a cada pessoa), para que ela cresça e desenvolva suas capacidades no plano intelectual, espiritual, afetivo, profissional etc. e encontre as respostas pessoais para a transformação de seu contexto.

Sob a denominação de “necessidades do aluno”, podem ser entendidas aquelas que a pedagogia inaciana propugna e a relação do docente com o aluno ser congruente com aquelas características. O mesmo pode-se afirmar sobre os “objetivos do curso”. Quando, porém, a UNISINOS reconfigurada define o aluno como *cliente*, quer tratá-lo como tal (é a perspectiva do *negócio*). Ou seja, suas “necessidades” brotam do imediatismo consumista, individualista, hedonista, materialista etc., incorporadas a partir do contexto e de suas idéias dominantes. As idéias, segundo Weber, são expressões de algumas pessoas que “dominaram os homens de uma época” (Weber, 1992, p.142). Então, é preciso olhar para o contexto da época atual. No macro, temos o mundo globalizado da cultura planetarizada, da cidadania cosmopolita, da *internet*, das novas tecnologias etc.; o outro lado é o da exclusão social, das desigualdades econômicas, políticas, sociais e culturais; das animosidades étnico-raciais, dos sectarismos filosóficos, religiosos e políticos. Ambos os lados estão representados na configuração da civilização da *taça do champanha*. Qual é a origem social do aluno da UNISINOS?⁴³ Um número significativo provém

⁴³ Em 1995/1, 27,85% dos inscritos no Concurso Vestibular declaram terem renda familiar média inferior a cinco salários mínimos (sendo 16,32% de três a cinco); 31,87%, de cinco a dez; 38,37%, de dez e mais salários mínimos (Conforme *Relatório* do Concurso Vestibular).

da parte “superior” da taça, ou próximo dela. Outros provêm da “haste” da taça; poucos da “base”. Esta segmentação da procedência (que se explicita mais na opção feita pelos cursos) permite a leitura de que prevalecem, nas aspirações dos alunos, os encantamentos da parte “superior” da taça. É provável que o imaginário dos da “haste” esteja repleto das benesses, dos bens e dos valores da parte “superior”. O mesmo pode ocorrer com os demais. Nesses casos, “as necessidades do aluno” têm moldura apropriada: satisfazê-las através do poder aquisitivo decorrente da profissão.

A “velha” UNISINOS era assim entendida: em 1992, 18,5% dos alunos afirmaram que a UNISINOS “tem correspondido às expectativas” (contra 36,6%, “que não corresponde às expectativas; e 62,4%, “tem correspondido, em parte, às expectativas); mesmo assim, 85% recomendariam a um amigo estudar na UNISINOS, porque os professores são “qualificados” (77,8%), o atendimento burocrático é bom (50,8%) e o campus é “bem projetado e agradável” (83,2%).

A UNISINOS reconfigurada quer mudar estes resultados, instalando a relação com o *cliente* (acredita-se na sentenciúncula: *o cliente tem razão*). Ora, o professor recebeu essa incumbência. Nessa perspectiva, há uma incompatibilidade entre o almejado pela universidade jesuíta e o estabelecido no modelo estratégico. Por isso, essa avaliação nos conduz a classificar a relação credo x ator: docente no QIII da presente matriz.

10.2.2.12 Célula V.62 – Credo x Ator: Discente

Ser sujeito capaz de autodesenvolvimento a serviço da comunidade

A UNISINOS reconfigurada acredita que o aluno, como pessoa humana, é *sujeito* (oposto a *objeto*) que tem capacidades e potencialidades “de criar e de agir sobre si mesmo e sobre os semelhantes”, e, conseqüentemente, autodesenvolver-se. Acredita ainda, que os “princípios da educação jesuíta” que ela tem para oferecer habilitam a cada discente a participar da “construção de um mundo melhor”.

Ao professar este credo, a UNISINOS procura identificar-se com os princípios que regem a universidade jesuíta. Mas há claros indícios, já apontados anteriormente, de que na aplicação, na prática, nas ações previstas, abandona-se aquela profissão de credibilidade e se sucumbe à perspectiva do *cliente*.

Isso tentamos explicitar na próxima matriz.

Célula V.62 – Credo x Ator: Discente

IDENTIDADE		CREDO	
		MODELO JESUÍTA	MODELO MERCADO
A T O R - D I S C E N T E	MODELO JESUÍTA	(QI) Ser sujeito capaz de praticar o bem e servir aos outros (Potencialidade).	(QII) (Capacidade: manutenção e defesa).
	MODELO MERCADO	(QIII) (Debilidade: aceitação e submissão).	(QIV) Professar os valores, as crenças e a cultura dominantes no <i>mercado</i> (Vulnerabilidade).

Então a UNISINOS, ao se colocar “a serviço do aluno”, para satisfazer a suas necessidades e atender a seus interesses, não o faz na perspectiva da “construção de um mundo melhor – para a família, a comunidade e a sociedade” (MP, 1994, p.21), mas para satisfazê-lo imediatamente na sua voracidade consumista, hedonista etc. Aliás, por que o aluno procura a UNISINOS? Quando há a opção “por ser universidade jesuíta” (como consta no questionário da inscrição ao concurso vestibular), não atinge a 1% os que a assinalam⁴⁴. Na enquête de 1992, os alunos foram indagados sobre a razão da escolha pela UNISINOS: 22,3% assinalaram, porque “não conseguiram ingressar em outra Universidade/Faculdade”; 22%, porque “na região é a única que oferece o curso que escolheu”; 18,9%, porque “o ensino é de qualidade”; 13%, porque é “uma universidade de prestígio”. Os demais 23,5% apresentam muitas outras razões, sem destaque ao fato de ser “dos jesuítas”. Isso permite inferir que o aluno-*cliente* da UNISINOS não está buscando a “construção de um mundo melhor”, mas como sobreviver neste mundo de desigualdades, de exclusão e de animosidades. Em 2000/1, os candidatos reproduzem um quadro muito assemelhado, respondendo ao principal motivo da opção feita pela UNISINOS. Pois, 24,44% apontam: “oferece o melhor curso na área”; 13,77% indicam: “imagem que tem como universidade”; 12,31% sinalizam: “localização – facilidade de acesso”. Ora, os índices apontam para a vulnerabilidade da proposta pedagógica inaciana na UNISINOS e a sucumbência à potência ideológica do mercado. Por isso, incluímos também essa classificação no QIII da matriz.

⁴⁴ Em 2000/1, foi 0,51% e, em 2003/1, 0,56% (Conforme *Relatórios* do Concurso Vestibular).

10.2.2.13 Célula V.13 – Visão x Estratégia

Ser referência na promoção da educação por toda a vida

A literatura, referente ao planejamento estratégico, aborda a *visão* na perspectiva como a organização se projeta, isto é, como ela deseja ser em determinado espaço e tempo, em relação ao ambiente externo. Por isso, ela se delinea no futuro, de forma clara e consistente, para desenvolver, no presente, ações que a conduzam ao êxito.

Para Senge, o esforço das pessoas deve ser no sentido de consolidar uma “visão compartilhada” da organização, como “um processo sem fim”, tentando responder, de uma forma contínua, à pergunta “o que queremos realmente conseguir?” (Senge, 2001, p.219). Isso fomenta uma disposição mental de aprendizagem e, em decorrência, superar as “rotinas defensivas”, obstaculizadoras das mudanças.

Quinn considera que a *visão*, estrategicamente administrada, projeta a organização de modo claro, contínuo e consistente, para “além de simples medidas econômicas” atuais, consolidando propósitos corporativos. A *clareza* expressa-se na compreensibilidade dos objetivos; a *continuidade* revela-se na durabilidade dos propósitos; e a *consistência* explica-se pela unidade compartilhada da “nossa visão”.

A UNISINOS, no processo do planejamento estratégico, não inclui no plano sua visão, por não tê-la formulada na perspectiva estratégica. Os consultores da Macroplan referiram isso nas reuniões posteriores, quando surgiram dois conceitos: o da *referência* e o da *educação por toda a vida* em relação à corporação. Assume-se, então, a redação: *ser referência na promoção da educação por toda a vida*. E os atores desta visão, que perfil ostentarão? Devem ser *solidários, criativos e inovadores*, concepção resultante da junção de duas posições doutrinárias na compreensão da pessoa humana: a da Companhia de Jesus e a do mercado. É assim que a UNISINOS reconfigurada intenta enxergar-se no futuro. Como, porém, unir solidariedade, criatividade e inovação no contexto de competição e de concorrência? Na perspectiva durkheimiana da solidariedade orgânica, as três características casam-se muito bem. Em ambientes sócio-econômicos, inspirados na lógica dos negócios, não há, entretanto, espaços para tais “virtudes”. As virtudes da criatividade e da inovação são estimuladas para atrair mais clientes, aumentar os lucros e sobrepujar a concorrência. Qual *chave* de leitura o *cliente* utilizará para interpretar esta *visão* e introjetá-la em seu mapa mental e formar a *imagem* organizacional? A história desse porvir, que um dia estará concretizada, conterà os dados empíricos dessa bandeira. Subjazem, talvez, aqui, elementos da utopia da pedagogia inaciana “da orientação para a mudança”, da transformação da realidade e de a pessoa *ser-para-os-outros*.

Com o projeto *Unicidade*, a redação da *visão* passou a ser: “Ser referência na promoção da educação por toda a vida, estar comprometida com o desenvolvimento regional e ser impulsionada por pessoas solidárias, criativas e inovadoras.” Na versão original, foi incluído *estar comprometida com o desenvolvimento regional* como a nova opção estratégica a ser refletida na imagem organizacional e como a UNISINOS se enxerga a si mesma.

Não procederemos à discussão desta faceta identitária – a *visão* – relacionando-a às dimensões, por insuficiência documental. Contudo, as seis matrizes subsequentes, retratam as células 13, 23, 33, 43, 53 e 63 da Matriz V.

Célula V.13 – Visão x Estratégia

IDENTIDADE		VISÃO	
		MODELO JESUÍTA	MODELO MERCADO
E S T R A T É G I A	MODELO JESUÍTA	(QI) Ser um instrumento de justiça, de fraternidade e de igualdade na promoção humana (Potencialidade).	(QII) (Capacidade: manutenção e defesa).
	MODELO MERCADO	(QIII) (Debilidade: aceitação e submissão).	(QIV) Ser referência na inovação e empreendedorismo do <i>negócio</i> : educação como mercadoria (Vulnerabilidade).

10.2.2.14 Célula V.23 – Visão x Estrutura

Ser referência na promoção da educação por toda a vida

Célula V.23 – Visão x Estrutura

IDENTIDADE		VISÃO	
		MODELO JESUÍTA	MODELO MERCADO
E S T R U T U R A	MODELO JESUÍTA	(QI) Cultivar a perspectiva cristã na estrutura, com respeito à pessoa humana (Potencialidade).	(QII) (Capacidade: manutenção e defesa).
	MODELO MERCADO	(QIII) (Debilidade: aceitação e submissão).	(QIV) Estar em contínua adaptação em decorrência das exigências do negócio, do cliente e da dinâmica do mercado (Vulnerabilidade).

10.2.2.15 Célula V.33 – Visão x Gestão

Ser referência na promoção da educação por toda a vida

Célula V.33 – Visão x Gestão

IDENTIDADE		VISÃO	
		MODELO JESUÍTA	MODELO MERCADO
G E S T Ã O	MODELO JESUÍTA	(QI) Ser referência do humanismo social de orientação cristã (Potencialidade).	(QII) (Capacidade: manutenção e defesa).
	MODELO MERCADO	(QIII) (Debilidade: aceitação e submissão).	(QIV) Romper com padrões estabelecidos para promover a inovação (Vulnerabilidade).

10.2.2.16 Célula V.43 – Visão x Ator: Dirigente

Ser solidário, criativo e inovador

Célula V.43 – Visão x Ator: Dirigente

IDENTIDADE		VISÃO	
		MODELO JESUÍTA	MODELO MERCADO
A T O R - D I R I G E N T E	MODELO JESUÍTA	(QI) Ser referência nas boas relações entre os diferentes atores (Potencialidade).	(QII) (Capacidade: manutenção e defesa).
	MODELO MERCADO	(QIII) (Debilidade: aceitação e submissão).	(QIV) Romper com padrões estabelecidos para promover a inovação (Vulnerabilidade).

10.2.2.17 Célula V.53 – Visão x Ator: Docente

Ser solidário, criativo e inovador

Célula V.53 – Visão x Ator: Docente

IDENTIDADE		VISÃO	
		MODELO JESUÍTA	MODELO MERCADO
A T O R - D O C E N T E	MODELO JESUÍTA	(QI) Formar homens e mulheres para os outros, solidários e cooperativos (Potencialidade).	(QII) (Capacidade: manutenção e defesa).
	MODELO MERCADO	(QIII) (Debilidade: aceitação e submissão).	(QIV) Romper com padrões estabelecidos para promover a inovação (Vulnerabilidade).

10.2.2.18 Célula V.63 – Visão x Ator: Discente

Ser solidário, criativo e inovador

Célula V.63 – Visão x Ator: Discente

IDENTIDADE		VISÃO	
		MODELO JESUÍTA	MODELO MERCADO
A T O R - D I S C E N T E	MODELO JESUÍTA	(QI) Proclamar a liberdade individual, mas capaz de converter-se para os outros (Potencialidade).	(QII) (Capacidade: manutenção e defesa).
	MODELO MERCADO	(QIII) (Debilidade: aceitação e submissão).	(QIV) Ser submisso, dócil..., de um lado; do outro, ser competitivo, agressivo, ambicioso... (Vulnerabilidade).

10.2.2.19 Célula V.14 – Finalidade x Estratégia

Orientar-se para o cliente a partir do mercado: graduação, pós-graduação, pesquisa e serviços à comunidade

A UNISINOS reconfigurada quer garantir o substantivo de ser *universidade*, praticando a “investigação científica e tecnológica”, participando da “construção do conhecimento”, ministrando um “ensino de qualidade” e estando em “sintonia com a cultura e as necessidades da comunidade” (MP, 1994, p.19). Esse é o *ideal* a ser perseguido pelos atores, através dos objetivos permanentes, das opções estratégicas e dos objetivos estratégicos.

Como concretizar, no dia-a-dia organizacional, a finalidade apresentada de modo tão abstrato, genérico, universal e intangível? A tangibilidade encontra-se no *cliente* e suas necessidades, como síntese da cultura e da comunidade. Ele é a unidade retratável a quem a UNISINOS se dirige, porque se constitui em sua “razão de ser”. Assim, particulariza-se a finalidade. É da doutrina estrategista particularizar, ou seja, pôr em evidência e definir o foco, para estabelecer a estratégia.

Quando a UNISINOS olha para o mercado, ela o entende, provavelmente, *livre* de controles, de regulamentações e de intervenções governamentais, condição para constituir uma sociedade livre, justa e igualitária, como Hayek prognostica em *The Road to Serfdom* (1944).

Não se pode olvidar que o plano estratégico foi concebido, formulado e publicado em plena era do *consenso de Washington*, doutrina que se instalou em alguns governos e no campo empresarial. É também a época das propaladas conquistas econômicas do GQT e da *revolução gerencial* (que, segundo Drucker, iniciou na década de 1950).

Os textos produzidos pela Macroplan estão, no nosso entendimento, eivados dessas doutrinas e os autores do *plano*, assimilando estas mensagens, as retratam em expressões como: a UNISINOS se colocando “em dia com as modernas teorias”, ou que os valores e os princípios da educação jesuítica estão “vitalizados e traduzidos para a linguagem do nosso tempo” (MP, 1994, p.15). É uma adesão às idéias dominantes no mundo dos negócios.

Transpondo essa adesão para uma matriz, temos o seguinte posicionamento:

Célula V.14 – Finalidade x Estratégia

DIMENSÃO \ IDENTIDADE		FINALIDADE	
		MODELO JESUÍTA	MODELO MERCADO
ESTRATÉGICA	MODELO JESUÍTA	(QI) Estar a serviço da Fé e da promoção da justiça do Reino, como princípio integrador da <i>missão</i> . A universidade: fórum para o encontro com a fé que pratica a justiça. Visar à formação integral e capacitar a pessoa para <i>fazer o bem</i> . (Potencialidade).	(QII) (Capacidade: manutenção e defesa).
	MODELO MERCADO	(QIII) (Debilidade: aceitação e submissão).	(QIV) Fixar os objetivos estratégicos e permanentes em relação ao cliente e ao mercado, oportunizando o ensino, a pesquisa e os serviços conforme as necessidades (Vulnerabilidade).

A adesão às “modernas teorias” e a tradução para a “linguagem do nosso tempo” permitem avaliar o quanto a UNISINOS reconfigurada se distancia do modelo jesuíta. Há uma clareza ímpar, por parte da Companhia de Jesus, de que a universidade que se “denomina jesuíta” deve participar, como *conditio sine qua non*, na identidade e na missão da Companhia, não lhe negando a descoberta, em seu contexto, da finalidade e da identidade próprias, a partir da constituição de “um fórum para o encontro com a fé que pratica a justiça” (D.17, n.7).

Aí reside uma dificuldade da UNISINOS em construir, a partir da finalidade da Companhia e do princípio integrador da missão, com clareza e autenticidade, sua estratégia e seus objetivos estratégicos. É nas UENs que se realizarão o ensino de graduação, de pós-graduação, a pesquisa e os serviços à comunidade. Estrategicamente, portanto, os Centros são responsáveis pela produção das atividades-fim e, por determinação central, dos resultados. Descentraliza-se a responsabilidade, mas não o poder decisório. É uma marca da Companhia de Jesus a hierarquização do processo decisório que a UNISINOS, por sua vez, preserva. Por não ter descentralizado o poder, a UNISINOS reconfigurada revela uma ambigüidade em sua nova estratégia e na estrutura: o *marketing* está no poder central, distante da UEN, com a justificativa de que ele sempre é corporativo (mas a missão, o credo, a visão são formulados corporativamente, funcionalmente e operacionalmente). Então, no bojo da reconfiguração, há contradições, ambigüidades e inconsistências, o que possibilita classificar a relação da estratégia com a finalidade, no QIII dessa matriz, como clara subordinação ao modelo mercado.

10.2.2.20 Célula V.24 – Finalidade x Estrutura

Integrar, racionalizar e operacionalizar os processos, baseado na descentralização com qualidade dos serviços.

Ao assumir as finalidades formalmente como corporação, a UNISINOS reconfigurada quer uma estrutura ágil, eficiente, eficaz e de elevado desempenho. Entendem os membros do grupo de reconfiguração que, na antiga estrutura, as finalidades estavam atomizadas, prevalecendo “as múltiplas interpretações individuais”. Agora, na perspectiva organicista e sistêmica, a UNISINOS impõe uma nova estrutura, onde a visão do todo se antepõe aos segmentos. São, todavia, as UENs que têm como finalidade precípua “a produção e operacionalização do ensino, da pesquisa e da extensão e a gestão dos serviços correspondentes” (PRO, 1995, p.25), em coerência com o “modelo de organização” preconizado pela Universidade.

O “modelo de organização” proposto é o matricial, mas somente para as UENs. Pensava-se que o Centro teria uma estrutura plana e que os fluxos operacionais canalizariam todos os recursos para as finalidades pretendidas. O modelo previa que a unidade corporativa em torno da missão, do credo, dos objetivos, dos princípios de gestão, dos valores etc. seria garantida mediante a participação dos Diretores na “gestão estratégica da Universidade”, integrando os “colegiados da administração superior” e participando dos “comitês de planejamento e administração estratégica” (PRO, 1995, p.27). Tudo isso seria sustentado por uma estrutura de apoio pelo “sistema central de serviços comuns a todas as unidades da Universidade”⁴⁵ (*idem*, p.27). O “modelo de organização”, contudo, mantém a tradicional estrutura vertical ao preconizar que “a produção das atividades-fim e a gestão operacional serão exercidas sob a coordenação e supervisão das Pró-Reitorias, da Reitoria e dos órgãos colegiados da administração superior” (*idem*, p.27). Assim, as almejadas agilidade, flexibilidade, resiliência, eficiência e eficácia enfrentarão obstruções de instâncias intermediárias e da administração superior. Não têm como *fluir*, verbo que Drucker enaltece como sendo a chave, no futuro, das organizações exitosas. Então, no cruzamento das finalidades com a estrutura, o “modelo de organização” cria novos gargalos, que são os vícios da criticada estrutura que se quer abandonar.

Desta forma, os promotores da reconfiguração organizacional da UNISINOS não conseguem superar as estruturas diagnosticadas como obsoletas e viciadas e assumir as novas formas, enaltecidas pelo mercado e transmitidas pelos consultores da Macroplan, já em plena aplicação no mundo dos negócios.

Colocamos essa relação na próxima matriz.

⁴⁵ São especificadas: Coordenação de Desenvolvimento; Assessoria Acadêmica; Assessoria Jurídica; Assessoria de Comunicação Social; Assessoria para Assuntos Internacionais; SUPAD; SUPAC; CPD; Biblioteca; Editora (PRO, 1995, p.27).

Célula V.24 – Finalidade x Estrutura

DIMENSÃO \ IDENTIDADE		FINALIDADE	
		MODELO JESUÍTA	MODELO MERCADO
ESTRUTURA	MODELO JESUÍTA	(QI) Estar a serviço da missão como instrumento de justiça social e promoção humana. (Potencialidade).	(QII) (Capacidade: manutenção e defesa).
	MODELO MERCADO	(QIII) (Debilidade: aceitação e submissão).	(QIV) Visar e assegurar a compatibilidade entre as partes da organização para garantir a realização dos objetivos globais e setoriais, visando ao sucesso (Vulnerabilidade).

Essa é uma relação que, na presente análise, pode ser considerada de caráter, pendendo para o neutro. Ela é de natureza racional. Não se exclui, porém, seu envolvimento ideológico. O caráter identitário e a característica dimensional são profundamente direcionados pela ideologia organizacional, mas tanto uma organização com fins lucrativos quanto uma sem fins lucrativos necessitam decidir e agir racionalmente. A racionalidade pode variar, como já mencionamos anteriormente. Aqui, o que se constata é que os princípios formulados não se concretizam estruturalmente, deixando uma lacuna entre o modelo idealizado e o projeto implantado.

Desta forma, o tipo de desvio é a incoseqüência e a incongruência do modelo estratégico em relação ao modelo idealizado pelo grupo da reconfiguração. Ou seja, o próprio grupo exterioriza suas incompatibilidades e contradições. Isso, porque a principal preocupação era o que deslocar, como deslocar, para onde deslocar etc. das funções, sem estabelecer uma reengenharia dos processos. Foi feito um ajuste organizacional (com a mentalidade de organograma) sem reengenharizar os fluxos funcionais e operacionais com base nas diretrizes e princípios estabelecidos.

10.2.2.21 Célula V.34 – Finalidade x Gestão

Atingir os objetivos e os públicos com qualidade de serviços e a produção de novo conhecimento.

A formulação dos princípios de gestão, pelo grupo Planest (competência profissional, participação co-responsável, qualidade e integração), projeta o novo “modelo de organização” e de funcionamento, que será idealizado pelo grupo da reconfiguração. Idealiza-se uma gestão descentralizada, desburocratizada, compartilhada, integrada, autônoma e de co-responsabilidade. Pretende-se desmontar a hegemonia da centralização anterior: autoritária, vertical e diretiva.

Como a nova gestão a atingirá se a estrutura organizacional não o permite? Em que adiantam *princípios* se sua factibilidade é estruturalmente obstaculizada?

Nisso se evidencia o gargalo mestre da reconfiguração: a não reengenharia dos processos. Já foi afirmado antes que a estrutura matricial, calcada em fluxos, demanda gestores com mapas mentais matriciais. A reconfiguração, porém, não consolidou uma estrutura matricial, mas fez um remendo, que criou uma estrutura mais pesada e lenta do que a anterior. Se no passado as finalidades estavam atomizadas e agora corporativamente assumidas, a expectativa é que a operacionalização flua exitosamente. Isso não acontecerá por serem duas estruturas: a das UENs (matricial) e a da Universidade (vertical). Exige-se uma *articulação* entre as estruturas, observados os princípios básicos de funcionamento e de gestão para tornar atingíveis as finalidades. A gestão da UEN teria que ser pela metodologia da *administração por objetivos*, na qual os subordinados participam com os gerentes e supervisores na definição dos objetivos. Ela é incompatível com a dualidade estrutural implantada pela UNISINOS.

A ênfase da gestão na UEN é “a orientação para o atendimento ao cliente”, os diferentes públicos e para a qualidade dos serviços (PRO, 1995, p.33), além de todo o atendimento gerencial interno, com vistas aos objetivos estabelecidos. Esses princípios são acrescidos, entre outros, pela “articulação consistente com os demais Centros” e “com os órgãos da Administração Superior” (*idem*, p.34).

Colocada na relação matricial, a finalidade *x* gestão se apresenta da seguinte forma:

Célula V.34 – Finalidade *x* Gestão

IDENTIDADE		FINALIDADE	
		MODELO JESUÍTA	MODELO MERCADO
G E S T Ã O	MODELO JESUÍTA	(QI) Formar agentes multiplicadores da missão para a transformação do <i>status quo</i> vigente (Potencialidade).	(QII) (Capacidade: manutenção e defesa).
	MODELO MERCADO	(QIII) (Debilidade: aceitação e submissão).	(QIV) Desenvolver projetos inovadores frente ao ambiente externo, complexo e dinâmico, visando ao sucesso (Vulnerabilidade).

Com a *revolução gerencial* e o gerenciamento da qualidade total, a gestão inovadora de qualquer empreendimento é entendida como uma possibilidade para reduzir os custos e aumentar os lucros. Também a UNISINOS quis inovar sua gestão a nível gerencial executivo, intermediário e operacional, bem como das atividades de ensino, de pesquisa, de extensão, dos recursos humanos, dos serviços, da tecnologia, da informação, e, sobretudo, da gestão orçamentária e da

financeira, permanecendo essas duas centralizadas, para reduzir os custos. Tudo orientado para a *finalidade*, como reza a primeira diretriz básica: “organização orientada para missão (*sic*)” (PRO, 1995, p.5), a qual é sucedida pela diretriz: “organização orientada para cliente (*sic*)” (*idem*, p.5).

As diretrizes para a *nova gestão* estão calcadas na *descentralização*, mas a centralização é mantida. Assim, as diretrizes expressam:

DESCENTRALIZAÇÃO	CENTRALIZAÇÃO
Orçamentária, por áreas de responsabilidade;	Dos registros financeiros;
Da coordenação e supervisão de execução da política de capacitação docente;	Da fixação de políticas de qualificação docente;
Do planejamento, da implantação e implementação;	Do estabelecimento de políticas de expansão de ensino;
xxx - xxx	Da função de avaliação institucional;
Da gestão dos recursos tecnológicos para a prática docente e discente;	Da fixação de políticas de desenvolvimento de tecnologias educacionais;
Da gestão dos recursos humanos nas bases operativas;	Da fixação de políticas de recursos humanos na abrangência corporativa;
Da concentração da gestão operacional do ensino, da pesquisa e da extensão nos Centros.	Da fixação das políticas de ensino, de pesquisa e de extensão.

(PRO, 1995, p.7-8)

Mediante essas diretrizes, a UEN ficou responsável “pela produção de ensino, pesquisa e extensão”, com as *finalidades* da “operacionalização do ensino, da pesquisa e da extensão e prestação dos serviços correspondentes”; a “gestão operacional das atividades-fim”; e a “articulação e integração com os demais órgãos da estrutura organizacional da Universidade e com o sistema geral de gestão” (*idem*, p.25). A gestão das UENs assume, pois, a responsabilidade pela *produção* e a *operacionalização* das atividades-fim da universidade. Isso significa que o “modo de gestão da UNISINOS” (MP, 1994, p.44) continua segmentado em patamares hierárquicos, não consolidando na íntegra os “princípios de gestão” (*idem*, p.25) estabelecidos no plano estratégico.

Mediante essas considerações e análises, tendo em vista a incongruência e o distanciamento do modelo estratégico da gestão visualizada pelos princípios da Companhia de Jesus, incluímos esta célula no QIII da presente matriz.

10.2.2.22 Célula V.44 – Finalidade x Ator: Dirigente

Orientar-se como gestor da inovação e do negócio no competitivo mercado.

A UNISINOS reconfigurada quer seus dirigentes (que ocupam cargos de confiança da Reitoria) exercendo o papel de *agentes de mudança*, como já foi apontado na *missão* e no *credo*. Daí a ênfase na definição de *novos papéis gerenciais* como o de animação, de mobilização, de orientação, de trabalho em equipe, de facilitação e de apoio. Utiliza-se a analogia da orquestra, onde o *maestro* conduz harmoniosamente seus músicos (é o *time*, a *equipe*), extraíndo o máximo potencial de cada um, conduzindo o todo para a excelência musical. É a integração das pessoas com os instrumentos e a participação na evolução do conjunto. A UNISINOS reconfigurada sugere que ela é uma “orquestra”⁴⁶.

Na medida em que é uma *mudança planejada* para suprir a ineficiência e a ineficácia da estrutura e da gestão anteriores, pretende-se, nesta trajetória, atingir a uma situação desejada com pleno êxito. Para tanto, o perfil do dirigente *agente de mudança* está sendo proposto como uma pessoa proativa, empreendedora, flexível, eficaz e eficiente⁴⁷. E a *visão* o apresenta como um ser solidário, criativo e inovador.

A reconfiguração organizacional, porém, não brotou das bases, através de decisões participativas e poderes compartilhados, mas, qual sentença proferida, foi decretada pela administração superior. Há nisso uma força coercitiva, revestida de legalidade e de legitimidade, que induz o dirigente, baseado nas prerrogativas do cargo, a conduzir os subalternos para a mudança (considera-se a característica de “favorecer a mudança”). É provável que o pavor da exclusão e o risco da demissão resultem em adesão (não por convicção, mas por conveniência e sobrevivência), como cumprimento das ordenações estatuídas. Então, os *novos papéis gerenciais* acabam sendo formais, porque a constituição do poder permanece *top-down*. Não houve o *empowerment*, a desierarquização e a descentralização, permanecendo a verticalidade e a centralização do poder. Ou seja, a UNISINOS, às vezes, parece *ter dono* e, outras vezes, não. Aliás, os *Seminários* foram concebidos como instrumentos de *legitimação* das decisões diante da comunidade acadêmica. São momentos e situações de duvidosa eficácia, simbolizados pela obscuridade organizacional e silenciosa resistência da comunidade (expressadas pela ausência física ou pela calada presença).

Mas a UNISINOS quer um dirigente que seja um gestor da inovação (um favorecedor da mudança). Na literatura do campo das organizações, a *inovação* é tida como “o processo de criar novas idéias e colocá-las em prática”, envolvendo a *criação*, a *experimentação*, a *determinação de viabilidade* e a *aplicação* (Schermerhorn *et al*, 1999, p.289). Nesta perspectiva, define-se o perfil do dirigente voltado para a inovação, com vistas ao desenvolvimento de *negócios* no competitivo mercado. Por isso, a reconfiguração centra-se, na primeira etapa, nas UENs. Nelas se operacionaliza o *negócio*, que demanda gestores com o perfil acima descrito.

⁴⁶ Não há um consenso em relação à “harmonia” dessa metáfora. Para tanto, ver: BERTERO, Carlos Osmar. *Orquestras sinfônicas: uma metáfora revisitada*. RAE/FGV-SP, São Paulo, v.41, n.3, jul/set 2001, p.84-88.

⁴⁷ As características do perfil e dos novos papéis gerenciais estão no Projeto de Reconfiguração Organizacional – 1995.

A relação finalidade \times ator: dirigente apresenta-se assim na matriz:

Célula V.44 – Finalidade \times Ator: Dirigente

IDENTIDADE		FINALIDADE	
		MODELO JESUÍTA	MODELO MERCADO
A T O R - D I R I G E N T E	MODELO JESUÍTA	(QI) Projetar e desenvolver programas de aprendizagem, com vistas à excelência acadêmica (Potencialidade).	(QII) (Capacidade: manutenção e defesa).
	MODELO MERCADO	(QIII) (Debilidade: aceitação e submissão).	(QIV) Personificar a inovação e o empreendedorismo; garantir a sustentabilidade do <i>negócio</i> (Vulnerabilidade).

A UNISINOS, a exemplo da Companhia de Jesus, proclama a excelência acadêmica como uma opção estratégica, colocando-a “a serviço do aluno” (MP, 1994, p.28). Ao desdobrá-la em objetivos estratégicos, porém, as *necessidades do mercado* invadem as estratégias. O dirigente exerce o papel de ligação entre o presente e o porvir das pessoas na organização, e do discente, no mercado profissional. Daí a ênfase em *voltar-se* para o competitivo mercado, na busca de *parceiros* competentes e na perfilização pelo mercado. É a particularização da finalidade. É a *customização*, não na perspectiva jesuíta da *cura personalis*, mas do habilitar-se para a competição.

Sendo uma *mudança planejada*, o dirigente deverá desenvolver ações para alcançar a situação desejada, através do apoio das pessoas. Isso significa vencer as resistências à mudança (medo da perda de algo; ou a defesa daquilo que as pessoas julgam importante etc.). Como, entretanto, proceder se o dirigente detém o papel de nomear (e de demitir), de atribuir atividades docentes, de controlar as ações e de avaliar o desempenho? Ele participa do controle sobre a universidade, em determinada esfera da cúpula (a administração superior), diretamente ou por delegação. Por isso, a UNISINOS reconfigurada quer ele liderando a mudança. Afinal, o quadro revelado em 1992, não poderá fossilizar-se. Naquela enquête, 13% dos professores (e 34% dos funcionários) apontaram que a UNISINOS “procura obter um máximo de eficiência e produtividade no trabalho, exercendo pressão sobre os que não atingem padrões satisfatórios de desempenho”; 38% dos professores (e 21% dos funcionários) assinalaram que a UNISINOS “permite que cada um determine por si mesmo o que considera um padrão satisfatório de produtividade”; 22% dos professores (e 25% dos funcionários) marcaram que “a produtividade não é cobrada, pois considera-se que as pessoas têm o direito de sentirem-se seguras e satisfeitas, fazem o que é

possível fazer”; 22% dos professores (e 16% dos funcionários) destacaram que “a produtividade – na visão da Instituição – não é um assunto importante, não existem padrões de produtividade” (*Percepções e sentimentos sobre a UNISINOS*, 1992).

Essa é uma face do retrato da diagnosticada ineficiência e ineficácia da estrutura e da gestão anteriores. Revela também a *atomização* da missão e da finalidade. Agora, a UNISINOS reconfigurada quer mudar este quadro, assumindo corporativamente a missão e a finalidade, estabelecendo indicadores (macroqualificações) e metas. Exigir-se-á, portanto, *desempenho* de todos (como o maestro da orquestra). O dirigente passará a exercer também esse papel na busca da sustentabilidade e sobrevivência no mercado (princípio de co-responsabilidade na gestão). Esse papel (de controle, de avaliação etc.) é amenizado sob a denominação de *novos papéis gerenciais*.

Encontram-se elementos nesta relação que permitem classificar esta célula no QIII da matriz em discussão.

10.2.2.23 Célula V.54 – Finalidade x Ator: Docente

Criar e disseminar conhecimentos para qualificar os clientes para o mundo do trabalho e o dos negócios.

É na finalidade que a UNISINOS reconfigurada coloca a ênfase do papel da docência. A finalidade explícita *para que e para quem* se orienta a organização. Sendo o aluno visto como *cliente*, a “razão de ser” da Universidade; o docente é o principal *agente* que estabelece suas ações em relação ao “ambiente interno” e ao “ambiente externo”. Então, ele também assume o papel de gestor do ensino, da pesquisa e da extensão. Por isso, o papel tradicional e clássico de docente está superado e deve ser entregue à voracidade destruidora das traças. Emerge o *novo docente* capaz de lidar com as novas tecnologias da informação, conhecedor das novas teorias do conhecimento e da aprendizagem, voltado para *qualificar o cliente*. Esse docente estará vinculado à UEN (já que o departamento foi extinto), que traçará suas políticas (adaptando-as às gerais da Universidade) em relação às atividades-fim, ou seja, à sua finalidade.

Na operacionalização do ensino, o docente deverá estar integrado aos objetivos do Curso ou do Programa, implantando procedimentos didático-pedagógicos sustentados pelas novas tecnologias da informação e da comunicação, orientadas para a excelência, a atualidade e a credibilidade das atividades didáticas e científicas do Curso (PRO, 1995, p.51). Pretende-se um docente proativo, resiliente, empreendedor, flexível, competente, orientador, articulador, consultor, avaliador, integrador e que saiba trabalhar em equipe (ufa!) para oportunizar um “atendimento personalizado aos alunos” (*idem*, p.47), a fim de orientá-los para “o desenvolvimento intelectual, técnico-científico e interpessoal” (*idem*, p.50), para que possam consolidar os valores fundamentais da cidadania e da pessoa humana. Em suma, ser um gestor. Da mesma forma como o dirigente, o docente, no papel de agente da mudança, está concebido na *visão* com o perfil de ser solidário, criativo e inovador.

Estabelecendo a relação com o modelo jesuíta e o modelo do mercado, temos a seguinte matriz:

Célula V.54 – Finalidade x Ator: Docente

IDENTIDADE		FINALIDADE	
		MODELO JESUÍTA	MODELO MERCADO
A T O R - D O C E N T E	MODELO JESUÍTA	(QI) Formar lideranças para as diferentes esferas da sociedade (Potencialidade).	(QII) (Capacidade: manutenção e defesa).
	MODELO MERCADO	(QIII) (Debilidade: aceitação e submissão).	(QIV) <i>Customizar os conhecimentos para as exigências do cliente e do mercado</i> (Vulnerabilidade).

No modelo jesuíta, o papel do docente é dirigido ao universal, à comunidade, à sociedade, transluzindo o caráter formativo. No modelo estratégico, prevalece o atendimento ao cliente, voltado para a profissionalização. Essa é particularizante. Percebe-se nítida influência do pensamento vigente no mundo dos negócios, no mundo do trabalho. Ou seja, é necessário *saber* para crescer e ter sucesso (o *saber* dirigido para o *ter* e não, para o *ser*, conforme já ensinava Lebrecht).

O docente, na sua disciplina, no seu programa, no seu projeto, é um instrumentista dessa orquestra organizacional, que deverá dar contínua e constantemente o máximo de si, buscando a excelência. Sendo a educação uma prestação de serviços, ela *se dirige* a alguém que tem seus interesses, suas motivações e seus desejos amoldados por um ambiente que não é o da Universidade. E aí invertem-se os papéis. O docente precisa identificar os interesses e as necessidades do cliente para satisfazê-los. A “oferta” *formativa*, da qual o docente é o portador, é substituída pela *informativa* imediatista, perfil pelo qual o *cliente* quer ser formado. Então, é o cliente que dita o tipo de “educação” que ele busca. À vista disso, no caso da UNISINOS reconfigurada, o paradigma pedagógico iniciano evapora-se.

Nesta perspectiva, a classificação mais apropriada dessa relação está no QIII da matriz em discussão.

10.2.2.24 Célula V.64 – Finalidade x Ator: Discente

Adquirir as competências profissionais exigidas pelo mercado.

O discente como ator, no Plano Estratégico, está contemplado com um objetivo estratégico específico, que é o da *formação integral*. A UNISINOS quer “diferenciar-se pela formação integral dos alunos” (MP, 194, p.34). Já no *Projeto de Reconfiguração Organizacional*, essa nobreza de intencionalidade é traduzida para as necessidades e interesses dos clientes (“organização orientada para cliente”, p.5; “orientação para o atendimento ao cliente”, p.33; “... para o desenvolvimento e o exercício de capacidades e habilidades intelectuais, técnicas e inter-pessoais ao aluno, e para a interiorização e consolidação dos valores fundamentais à formação da pessoa”, p.37; “necessidades do aluno”; “objetivos do curso”, p.18; entre outras expressões). Pois este ator é visto como aquele que procura a Universidade para adquirir estas competências e não, por outras razões (p. ex.: formação humanística; orientação jesuíta etc.). Por isso, ele deixa de ser acolhido como discente (um sujeito em formação) e passa a ser acalentado como cliente (um sujeito que tem interesses).

Colocando essa relação com o modelo jesuíta e o modelo do mercado, temos a seguinte composição matricial:

Célula V.64 – Finalidade x Ator: Discente

IDENTIDADE DIMENSÃO		FINALIDADE	
		MODELO JESUÍTA	MODELO MERCADO
A T O R - D I S C E N T E	MODELO JESUÍTA	(QI) Desenvolver a aprendizagem crítico-reflexiva, como sujeito ativo, pela experiência, reflexão e ação (Potencialidade).	(QII) (Capacidade: manutenção e defesa).
	MODELO MERCADO	(QIII) (Debilidade: aceitação e submissão).	(QIV) Ser profissional competente, flexível, multifuncional, competitivo e visando ao sucesso (Vulnerabilidade).

No processo formativo da universidade jesuíta, estribado no paradigma pedagógico inaciano, entende-se o aluno como sujeito que, pela ação, experiência e reflexão, desenvolve seu espírito crítico. Ele aprende a dialogar, a compreender, a refletir, a comparar, a avaliar, a agir etc., fundamentado na escala de valores, cujo ápice é a vida humana, interpretada na perspectiva e ética cristãs, que passam a dar sentido e significado às suas ações e práticas em todas as esferas da vida humana, social e profissional. Esse é um diferencial. Aliás, no Plano Estratégico isso é

destacado em uma *opção estratégica* (diferenciação) e um *objetivo estratégico* (formação integral).

Já a UNISINOS reconfigurada ajusta sua direção, orientada pelos princípios que regem o mercado, adaptando-se às exigências do ambiente externo. Sua “razão de ser” acomoda-se aos *interesses* do cliente e não aos valores das enaltecidas perspectivas da Ética e do Cristianismo. Inclusive esse “encaixe” é uma negação do paradigma pedagógico inaciano. O “adaptar-se às pessoas e às circunstâncias” inaciano é orientado por uma racionalidade de adaptação para não gerar conflitos, mas intenta-se continuamente uma imersão para impregnar o meio com os valores, a concepção de vida, a visão de mundo, na perspectiva da transformação social, prevalecendo o bem comum aos objetivos e interesses particulares. É na ótica da transformação social que se pretende formar líderes empreendedores, inovadores e criativos para encontrar soluções de libertação humana, de inclusão social e de eliminação da miséria e de pobreza, sejam física, biológica, humana, social ou espiritual.

A lógica do mercado, entretanto, não é esta. Então, a UNISINOS reconfigurada, ao se direcionar pela orientação do pensamento único, aceita um modo de pensar alheio à sua origem e à sua fundamentação, vergando-se a ele, e, conseqüentemente, distanciando-se dos procedimentos jesuíticos e inacianos. Por isso, essa célula enquadra-se no QIII da matriz em análise.

10.2.2.25 Célula V.15 – Objetivos x Estratégia

Definir os objetivos e as metas decorrentes da missão e a finalidade a serem atingidos em determinado prazo, indicam as macrodireções, os macroposicionamentos ou as escolhas competitivas.

A UNISINOS estabelece formalmente, com seu Plano Estratégico, a concretização de sua *missão* e de seu *credo* em objetivos estratégicos de curto, médio e longo prazos. Os objetivos visam a estabilizar as ações, em congruência com a missão, tanto no plano corporativo quanto no dos negócios e dos funcionais. Essa escolha e definição permitem priorizar as ações programáticas e a alocação de recursos humanos, financeiros, tecnológicos e físicos (Guimarães e Porto, 1993, p.16). Os objetivos também sinalizam a área de *negócios* em que a UNISINOS pretende estar no futuro (“em que negócios estamos?” e, “em que negócios pretendemos estar?” – *idem*, p.17).

Esses elementos constituem a base da administração estratégica que sucede ao plano, dando-lhe “senso de direção e continuidade”, bem como “flexibilidade e agilidade no dia-a-dia” (*idem*, p.20). A operacionalização dos objetivos ocorre nos Centros que a UNISINOS fixou como suas UENs.

Seguindo o rumo estabelecido pelos consultores da Macroplan, a UNISINOS formulou seus objetivos permanentes como a “explicitação do conjunto de alvos específicos ligados às atividades essenciais” (MP, 1994, p.43) e que devem ser perseguidos permanentemente, no cumprimento da missão. Após, foram elaborados os objetivos estratégicos, como o conjunto de metas concretizáveis em determinado horizonte temporal. Ambos reúnem em si a expressão das

macrodireções, dos macroposicionamentos e das escolhas competitivas a serem evidenciadas pela administração estratégica. Para sua exequibilidade, definiram-se as estratégias como linhas de ação em consonância com as fortalezas e as debilidades da UNISINOS.

Nas estratégias, infiltram-se novos conceitos hauridos do pensamento dominante no mercado em que a educação (o ensino, propriamente) começa a ser organizada como uma mercadoria, com a qual se desenvolve um negócio. Por cautela, o termo mercadoria não aparece, mas *negócio, mercado, novos produtos, competitivos, indicadores, competências, treinamento* entre outros, pululam nos textos. Já no Projeto de Reconfiguração, o aluno é visto como *cliente* que é impelido por seus *interesses*. Nesta perspectiva, formulam-se as estratégias para captá-lo e fidelizá-lo. As UENs orientam suas estratégias para o “atendimento ao cliente”, desenvolvendo as ações gerenciais em torno dos interesses e necessidades vinculadas às atividades-fim.

Na comparação do modelo estratégico com o modelo jesuíta e o modelo mercado, a matriz apresenta-se da seguinte forma:

Célula V.15 – Objetivos x Estratégia

IDENTIDADE DIMENSÃO		OBJETIVOS	
		MODELO JESUÍTA	MODELO MERCADO
E S T R A T É G I A	MODELO JESUÍTA	(QI) Formar as pessoas voltadas para os outros; conservar, renovar e comunicar os valores e saberes humanos pelo ensino, pesquisa e serviço à comunidade (Potencialidade).	(QII) (Capacidade: manutenção e defesa).
	MODELO MERCADO	(QIII) (Debilidade: aceitação e submissão).	(QIV) Definir os alvos, as metas e os espaços a serem atingidos, no ambiente, com o <i>negócio</i> , frente aos concorrentes (Vulnerabilidade).

A universidade jesuíta é coerente na intencionalidade da orientação para a comunidade, para o universal. Seus objetivos visam à formação da pessoa voltada para os outros (*ser-para-os-outros*). A UNISINOS reconfigurada aponta, em sua *visão*, que almeja atores *solidários*. Ora, a solidariedade conjuga-se com a participação, com o coletivo etc. Como, porém, desenvolvê-la em ambientes competitivos e concorrenciais? Pois a UNISINOS fez *escolhas competitivas* ao definir suas macrodireções. Assim, na relação *objetivos x estratégia* prevalece a identidade mercantil à qual ela se submete. Portanto, ela deseja clientes competitivos ou ao menos quer *treiná-los e doutriná-los* para que os sejam. Não só o ator cliente, mas também o docente e o dirigente. Logo, suas práticas educativas subordinam-se ao pensamento dominante para facilitar o “encaixe” no “ambiente externo”.

Como já foi apontado algumas vezes, as ambigüidades despontam também nesta relação, o que autoriza classificá-la no QIII desta matriz.

10.2.2.26 Célula V.25 – Objetivos x Estrutura

Assegurar a eficácia e a eficiência nos processos gerenciais e operacionais com vistas à missão e à finalidade.

Ao se submeter à lógica de que a “estratégia antecede à estrutura”, a UNISINOS decide, sob a liderança da alta administração, como já vimos anteriormente, por mudanças na estrutura organizacional para, na sua auto leitura, tornar-se mais racional, mais ágil, mais flexível, em contínua inovação e adaptação ao ambiente externo, no cumprimento da *missão*. Mas ela não sabe como fazê-lo. Por isso, ela quer adotar, às vezes, a metodologia do Gerenciamento da Qualidade Total⁴⁸; outras vezes, oscila entre o Planejamento Estratégico (sem se decidir por uma escola; ela faz um ecletismo) ou o Planejamento Estratégico Participativo (sem defini-lo). Essa incerteza é expressa, nos seguintes termos:

No entanto, apesar da necessidade da avaliação, a metodologia e os procedimentos que a viabilizam são de difícil definição, na especificidade das atividades universitárias: a observação do processo e do produto universitário, através do **ensino**, não pode ser unificada; na **pesquisa** produzida, é difícil comparar os resultados; na **extensão**, encontra-se uma variedade de atividades para acompanhar. (PAI, 1995, p.7-8)

A avaliação é da tradição jesuíta, mas a intencionalidade da UNISINOS reconfigurada é de natureza diversa. Ela tem por base o desempenho e os resultados, assim como as atividades de *negócios* e como é apregoadado pelo Gerenciamento da Qualidade Total. Daí a dificuldade dos autores do Projeto de Avaliação Institucional em amoldar a metodologia proposta às atividades docentes e acadêmicas.

Não obstante a *incerteza*, esta é substituída por uma *clareza* de que a UNISINOS somente avançará se “avaliar sistemática e continuamente toda e cada uma de suas dimensões e divulgar os resultados. Esses dados traduzirão a vida da universidade nas suas relações internas e externas” (*idem*, p.8). Nessa lógica, mais adiante afirma-se:

o planejamento estratégico, quando utilizado pelas instituições de ensino, possibilita aos seus dirigentes condições de identificar o modelo de instituição que desejam administrar, os recursos e a forma de combinar recursos organizacionais para melhor atender às demandas sociais. (*idem*, p.15)

⁴⁸ Em *Missão e Perspectivas a Avaliação Institucional* é uma das prioridades estabelecidas para 1994/96. A Resolução nº 010/95 aprova o *Projeto de Avaliação Institucional* (PAI), 03-07-1995, como a concretização do objetivo estratégico *Avaliação Institucional*, que assim reza: “Implantar imediatamente a avaliação institucional e promovê-la, de forma sistemática, centrando-se nos currículos, na prática docente, nos serviços, no perfil do egresso e nas necessidades do mercado, como instrumento de apoio à decisão” (MP, 1994, p.28). Para tanto, foi criado o Comitê de Avaliação e Desenvolvimento Institucional (CADI), donde emerge a Comissão de Avaliação Institucional (CAI). Cada Centro constitui seu Núcleo de Avaliação do Centro (NAC).

Este documento expressa a meridiana opção pela metodologia do Planejamento Estratégico e as seqüelas dele decorrentes. E mais, seus autores estão preocupados com a *legitimidade* e enxergam a avaliação institucional, além de um processo abrangente, construtivo e renovador como um *processo legítimo*, dependente da aceitabilidade e da participação da comunidade envolvida. Ressaltam que não terá um caráter punitivo, mas inovador. Por isso, “os elementos necessários para legitimar o processo constituem-se na confiança, no respeito à competência e no conhecimento do modo como se pensa e como se decide” (*idem*, p.24).

A UNISINOS forja um caráter de *legitimação participativa* a um processo que não desempenhou esse papel, em virtude da assunção para dez anos de seu plano estratégico, elaborado na metodologia do planejamento estratégico e da ideologia a ele subjacente. E a avaliação institucional constitui-se no processo voltado para os objetivos do plano, que “visa à excelência acadêmica, ao compromisso social e à eficiência de sistema universitário” (*idem*, p.27). Instala-se, assim o *continuum*: ação – resultado – avaliação – correção da ação – novo resultado – nova avaliação - etc.

Por isso, a reconfiguração organizacional calca seu direcionamento na consecução de objetivos e de metas, cujos resultados são medidos por indicadores. Há uma ideologização da “orientação dos objetivos”; “pela produção das atividades-fim”; “orientação da estrutura” para as estruturas “responsáveis pelo desenvolvimento dos produtos e serviços”; “primazia da orientação para produtos, serviços e clientes” etc.

Colocada em confronto com o modelo de universidade jesuíta, a matriz apresenta a seguinte configuração:

Célula V.25 – Objetivos x Estrutura

DIMENSÃO \ IDENTIDADE		OBJETIVOS	
		MODELO JESUÍTA	MODELO MERCADO
ESTRUTURA	MODELO JESUÍTA	(QI) Promover a missão, a finalidade e o credo de modo racional, visando à eficácia e à eficiência (Potencialidade).	(QII) (Capacidade: manutenção e defesa).
	MODELO MERCADO	(QIII) (Debilidade: aceitação e submissão).	(QIV) Assegurar a produtividade mediante a eficácia e a eficiência dos processos; atender plenamente ao cliente (Vulnerabilidade).

Também esta relação evidencia a importância que a Companhia de Jesus dá à universidade orientada por seus princípios educacionais e pedagógicos, ao enfatizar a *missão* na construção dos objetivos nas estruturas administrativas. A estrutura é um *meio* que deve facilitar a conquista

de resultados almeçados. Na lógica da racionalidade orientada por valores, os resultados não são o mais importante (medidos empiricamente por indicadores), mas a fidelidade à missão. Contudo, os meios devem ser eficazes e eficientes. Os desperdícios devem ser eliminados; a capacidade ociosa deve ser preenchida etc.

Mesmo que a UNISINOS reconfigurada remeta seus processos e suas estruturas à missão e à finalidade, através de sua necessária eficácia e eficiências, as justificativas de sua sustentação são inspiradas na metodologia do GQT, cuja fundamentação teórica distancia-se dos valores proferidos pela Companhia de Jesus. Seu pensamento escuda-se em princípios utilitaristas, que têm como horizonte o *lucro*. Nesta perspectiva, seus defensores posicionam-se na concepção de que a sociedade humana reduz-se a um processo econômico. Por isso, não se questionam as estruturas econômicas, políticas e sociais vigentes e se reproduz o *status quo*, com todos os privilegiamentos e desigualdades existentes. Contrariamente, a Companhia fomenta a formação do espírito crítico e as ações voltadas para a transformação das estruturas injustas e a libertação da comunidade humana de quaisquer opressões.

Assim, se evidencia nesta relação um enfraquecimento da posição jesuíta frente ao pensamento dominante no mundo dos negócios. Na medida em que a UNISINOS entende seu ensino, sua pesquisa e sua extensão como *negócios* e assim os gerencia, também curva-se à potência daquele modo de pensar. Entende ainda a UNISINOS reconfigurada que essa é a exigência de possíveis parceiros para o lançamento de novos produtos. E a estratégia estabelecida é: “criar mecanismos que garantam a implementação, o desenvolvimento, a continuidade e o aperfeiçoamento das relações de parceria e de seus resultados” (MP, 1994, p.31). Os *mecanismos* são, entre outros (p.ex.: os jurídicos), os acima apontados.

Essas ponderações permitem localizar no QIII o distanciamento da relação objetivos x estrutura do modelo estratégico, do modelo jesuíta de Universidade.

10.2.2.27 Célula V.35 – Objetivos x Gestão

Assegurar a eficácia organizacional na promoção da excelência acadêmica, produção científica e serviço à comunidade. Integrar ensino, pesquisa e extensão.

A UNISINOS reconfigurada pretende implantar uma gestão por objetivos para ser fiel às diretrizes estabelecidas como a “organização orientada para o cliente”; ou, “descentralização e autonomia gerencial” etc. (PRO, 1995, p.5). É da filosofia do planejamento estratégico estabelecer metas e que, pela orientação da gestão estratégica, devem ser cumpridas, envolvendo todos os segmentos da organização.

No PAI, afirma-se que os princípios de gestão, assumidos no plano, demandam “o emprego da estratégia da avaliação institucional como recurso auxiliar no processo de seleção de meios que viabilizam a implementação desses princípios na UNISINOS” (PAI, 1995, p.21). Em vista disto, um objetivo específico do PAI é “identificar e diagnosticar as formas de gestão” (*idem*,

p.22). Isto significa que os programadores do PAI entenderam que a forma de gestão proposta no plano ainda não estava concretizada; ou também, pode significar que a “identificação e o diagnóstico” não foram feitos antes da definição do plano.

Os formuladores do PAI posicionam-se no sentido de que os gestores, juntamente com os demais atores, são os responsáveis para tornar atingível as metas propostas. Assim, a gestão do ensino, da pesquisa e da extensão deve orientar-se pela clareza dos objetivos institucionais, formulados a partir das políticas estrategicamente estabelecidas. Os resultados atingidos devem confluir para os objetivos da Instituição, definidos com base na missão e na finalidade.

Os objetivos permanentes e os objetivos estratégicos operacionalizam-se nas atividades-fim e estas ocorrem nas UENs, que são responsáveis “pela produção de ensino, pesquisa e extensão” (PRO, 1995, p.25). A gestão operacional, orientada pela gestão funcional, que por sua vez depende da gestão estratégica, “serão exercidas com base nas diretrizes e políticas” defluentes da missão, da finalidade, dos valores e do sistema de gestão. Então, a gestão operacional é das UENs; a gestão funcional é das Pró-Reitorias; e a gestão estratégica é da Reitoria.

Transferindo esta relação para uma matriz, temos a seguinte composição:

Célula V.35 – Objetivos x Gestão

IDENTIDADE DIMENSÃO		OBJETIVOS	
		MODELO JESUÍTA	MODELO MERCADO
G E S T Ã O	MODELO JESUÍTA	(QI) Otimizar os processos (de gerência, de produção científica, de ensino etc.) para cumprir a missão (Potencialidade).	(QII) (Capacidade: manutenção e defesa).
	MODELO MERCADO	(QIII) (Debilidade: aceitação e submissão).	(QIV) Executar os projetos inovadores para atingir os alvos e a conquista de novos espaços (Vulnerabilidade).

Na expressão terminológica do modelo estratégico em relação ao modelo jesuíta, não há aparente distanciamento. Isto já constatamos em outros posicionamentos. É preciso verificar seu comportamento na totalidade. No caso, a sustentação da posição no modelo jesuíta tem uma raiz valorativa, independente dos resultados construídos em indicadores. Já no modelo estratégico, a gestão por objetivos é uma gestão de resultados. Não se admitem outras opções. As metas precisam ser atingidas no espaço e no tempo estabelecidos. Quaisquer resultados aquém, mesmo com certo êxito, serão avaliados, pela administração superior, como insuficientes. Logo, a ineficiência e a ineficácia continuariam eivando os belos propósitos fixados. Submetendo-se à lógica do mercado, a UNISINOS reconfigurada não teria outra alternativa senão substituir os próceres dessa gestão.

No rumo encetado, os gestores precisam compreender, aceitar e implementar as mudanças impostas, canalizando e controlando os principais processos das atividades acadêmicas para as metas fixadas. A gestão por objetivos não pode prescindir das pessoas envolvidas em cada momento dos processos. Aí o elemento humano é de capital significância. E, na metodologia adotada, a pessoa humana é vista como um *meio* de produção. Ora, o *meio*, quando não satisfaz às exigências, é substituível por outro mais adequado.

Nessa linha de pensamento, há um distanciamento do modelo jesuíta de universidade, o que permite incluir esta relação no QIII da presente matriz.

10.2.2.28 Célula V.45 – Objetivos x Ator: Dirigente

Ser competente, eficiente e eficaz na programação das atividades para cumprir a missão e atingir os objetivos.

O perfil de dirigente, anteriormente mencionado, retorna aqui com ênfase, porque se trata de uma gestão por objetivos. Ora, ela se materializa na operacionalização das programações. Então, a liderança, a proação, a resiliência, a iniciativa etc. são determinantes para uma administração existosa nos moldes traçados. Por isso, um dos objetivos específicos do PAI é avaliar institucionalmente as pessoas quanto à sua participação, à sua contribuição às mudanças e ao seu comprometimento com a Instituição, para ajustá-las ao plano estratégico, ou substituí-las, quando for o caso.

O gestor está à frente dos procedimentos administrativos no setor ou na área de sua atribuição. Lá, ele determina as ações e sua direção, de acordo com os valores eleitos pela Instituição e com os quais há um compromisso.

O dirigente necessita ter clareza sobre os valores e objetivos institucionais para exercer a gestão do ensino, da pesquisa, da extensão e das pessoas com apropriação aos propósitos organizacionais.

Transpondo esta relação para uma matriz, temos a seguinte disposição:

Célula V.45 – Objetivos x Ator: Dirigente

IDENTIDADE		OBJETIVOS	
		MODELO JESUÍTA	MODELO MERCADO
A T O R - D I R I G E N T E	MODELO JESUÍTA	(QI) Ser competente, consciente, compassivo e comprometido (Potencialidade).	(QII) (Capacidade: manutenção e defesa).
	MODELO MERCADO	(QIII) (Debilidade: aceitação e submissão).	(QIV) Ser ágil na execução dos novos projetos pedagógicos, em sintonia com as aspirações do cliente e do mercado (Vulnerabilidade).

Na visão de Kolvenbach, os atributos de pessoa competente, consciente, compassiva e comprometida completam o perfil, emoldurado e imbuído do humanismo social de orientação cristã, da comunidade acadêmica, válidos para dirigentes, docentes e discentes⁴⁹. Então, é do âmago do modelo jesuíta a *formação* da pessoa humana como “agentes multiplicadores e homens e mulheres para os outros”, na manifestação de Arrupe. Assim, o dirigente, portador desses atributos, desenvolverá suas ações nesta perspectiva, tanto em relação aos docentes quanto aos discentes. Não importam os resultados quantificados em indicadores, mas o efeito multiplicador difusível dos valores professados.

Já no modelo estratégico, a UNISINOS reconfigurada pretende resultados comparáveis com a concorrência e melhorar as *posições* nos diferentes *rankings* acadêmicos. Essa passa a ser a *missão* do dirigente: determinar “o escopo de suas operações em termos de linhas de serviços, públicos-alvo e condições essenciais de desempenho” (MP, 1994, p.43), para elevar a *imagem* organizacional.

Avalia-se, com nitidez, que a postura de dirigente, desejado ardentemente pela UNISINOS reconfigurada, é aquela valorizada no mundo dos negócios. Assim, ela se afasta do modelo jesuíta para se identificar com o mercado, enfraquecendo a potência da proposta jesuíta. Isso permite incluir a presente relação no QIII da matriz em análise.

⁴⁹ Kolvenbach, Peter-Hans. *Pedagogia Ignaciana hoy*, 29-04-1993.

10.2.2.29 Célula V.55 – Objetivos x Ator: Docente

Distinguir-se pela excelência na geração, inovação e difusão do conhecimento.

Célula V.55 – Objetivos x Ator: Docente

IDENTIDADE		OBJETIVOS	
		MODELO JESUÍTA	MODELO MERCADO
A T O R - D O C E N T E	MODELO JESUÍTA	(QI) Ser competente, consciente, compassivo e comprometido (Potencialidade).	(QII) (Capacidade: manutenção e defesa).
	MODELO MERCADO	(QIII) (Debilidade: aceitação e submissão).	(QIV) Transmitir os “novos conhecimentos” com as NTIC, visando à profissionalização das novas gerações (Vulnerabilidade).

10.2.2.30 Célula V.65 – Objetivos x Ator: Discente

Ser competente, empreendedor e inovador.

Célula V.65 – Objetivos x Ator: Discente

IDENTIDADE		OBJETIVOS	
		MODELO JESUÍTA	MODELO MERCADO
A T O R - D I S C E N T E	MODELO JESUÍTA	(QI) Ser competente, consciente, compassivo e comprometido (Potencialidade).	(QII) (Capacidade: manutenção e defesa).
	MODELO MERCADO	(QIII) (Debilidade: aceitação e submissão).	(QIV) Adquirir habilidades e desenvolver capacidades para competir no mercado (Vulnerabilidade).

A lógica até aqui seguida autoriza a classificar as duas últimas relações no QIII de cada matriz. Não procederemos à análise, porque no modelo jesuíta não se faz distinções caracterizantes entre os atores, na interpretação de Kolvenbach. Essa é uma peculiaridade deste modelo: os

atores, apesar das distintas esferas de atuação, são identificados com as mesmas características. Já a UNISINOS reconfigurada trata os atores conforme seus níveis organizacionais e os enxerga motivados e impulsionados por suas necessidades e seus interesses. Isso determina suas ações.

Na medida em que a UNISINOS reconfigurada formulou sua concepção de organização voltada para o mercado, abandona as características constituintes de *instituição social*. Passa, então, a tratar as pessoas em suas diferentes categorias sociais particulares, perdendo a perspectiva do universal. Kolvenbach ainda compreende a universidade como uma *instituição social*, por isso caracteriza seus principais atores com os mesmos atributos. Na ótica do mercado, porém, prevalecem os critérios da lógica utilitarista e todas as seqüelas daí decorrentes.

11 CONCLUSÃO

Ao concluirmos o presente estudo, queremos salientar os seguintes aspectos: (1) as dificuldades enfrentadas; (2) as contribuições, as limitações e as lacunas; e (3) os resultados encontrados.

11.1 As dificuldades

As principais dificuldades decorrem da natureza deste estudo sociológico, que envolvem questões institucionais e pessoais. Sendo um estudo de caso, com recorte temporal, os documentos para a análise, referentes à trajetória escolhida, são escassos. Por um lado, é um reflexo da própria Instituição, que nem sempre atribui caráter técnico-formal às suas decisões ou procedimentos. Ou ainda, no decorrer do processo, os trabalhos não foram conclusivos e não considerados como documentos pelas pessoas envolvidas. Por outro lado, a base documental fundamental restringiu-se ao Plano Estratégico e ao Projeto de Reconfiguração Organizacional e suas respectivas Resoluções do Conselho Universitário. Essas são lacônicas e restringem-se à aprovação dos documentos, que as passam a integrar, revogando as disposições em contrário. O mesmo ocorre com as atas das sessões. São atas lineares, seguindo o temário da agenda, sem relatar as discussões. Acrescentam-se a este conjunto, os textos da empresa de consultoria (Macroplan) contratada para dirigir e monitorar o planejamento estratégico.

Já por parte da Companhia de Jesus, os documentos são em maior quantidade por abranger um período histórico mais dilatado. Consideraram-se, entretanto, os mais recentes, nos quais se enfatiza a universidade regida pelos princípios jesuítas. O âmago do modelo é a *unidade*, ao redor da qual gravitam as *diversidades*. Na diversidade, em princípio, não há desvios de unidade e, sim, são as peculiaridades temporais e locais, de culturas e de pessoas.

No presente caso, identificar os desvios e as aproximações do modelo estratégico em relação ao modelo jesuítico foi possível mediante a evidência da compreensão racional, na medida em que essa foi a opção metodológica e não, uma evidência factual adquirida pela observação empírica e sistemática. Contudo, em muitos momentos foi delicado separar a evidência da compreensão racional da evidência da compreensão sensível ou intuitiva. Caso tenha acontecido esse deslize, pedimos vênias ao caro leitor, porque não foi um desvio da rota científica, ou uma quebra da vigilância procedimental, mas uma manifestação incontida da nossa participação direta em vários momentos da trajetória analisada.

A escolha pela busca das evidências (desvios e aproximações) entre os modelos, através da interpretação da compreensão racional, foi para evitar, o quanto possível, a interpretação da compreensão empática. Seguindo a sugestão do próprio Weber, de não evidenciá-la tanto pelas limitações (subjetivas) que a *revivência* contém. Weber, no entanto, admite que, às vezes, é preciso contentar-se com este recurso metodológico.

11.2 As contribuições, as limitações e as lacunas

11.2.1 As contribuições

As contribuições mais relevantes são as que se referem à metodologia e à compreensão teórica do planejamento estratégico da UNISINOS, cuja suprema concretização foi a reconfiguração organizacional. A metodologia da construção do *tipo ideal* weberiano permite transformar conceitos abstratos em imagens racionais e logicamente visíveis, adquirindo uma figuração mental. O esforço foi no sentido de tomar dois modelos de universidade como *tipos ideais* bem visíveis (Matriz II e IV), sendo a Matriz III – o modelo jesuíta – uma construção histórica na vertente de compreensão da universidade como instituição social, decorrente da Matriz II. Sua base racional é aquela orientada por valores que Weber tão bem caracteriza e distingue das demais. Já o modelo estratégico da UNISINOS foi abordado como o caso concreto, o histórico. Esse formula-se na racionalidade adaptativa, predominando o viés de evitar conflitos com o meio ambiente externo. Nessa perspectiva, porém, o modelo estratégico subordina-se à potencialidade do pensamento dominante. À vista disso, o esforço teórico foi no sentido de evidenciar os desvios e as aproximações do modelo estratégico em relação ao modelo jesuíta.

Cabe salientar que o modelo de mercado (Matriz IV) foi concebido na lógica da racionalidade orientada por fins. Nesse momento histórico, essa racionalidade está eivada pelo neoliberalismo como pensamento dominante.

Fica então compreendido que o pensamento dominante impõe-se aos demais, gerando sua hegemonia, dificultando a concretização de um modelo de universidade “para a verdade e o diálogo cultural” como interpreta Kolvenbach (1992). A UNISINOS foi fundada quando se queria uma universidade voltada “para o desenvolvimento econômico” e social, sustentada pela teoria da modernização. Uma universidade “modernizada”, como projetava Atcon em seu relatório sobre a universidade brasileira. A este modelo contrapõe-se, posteriormente, uma universidade “para a justiça e a mudança das estruturas sociais”, como expressão das lutas sociais contra as desigualdades e as exclusões. Por esta razão, Kolvenbach quer que a universidade jesuíta, em seu espaço acadêmico, privilegie o diálogo entre as culturas, entre as diversas ciências e estas, com a Filosofia e a Teologia (1992), para reconstruir o elo entre a educação e o desenvolvimento humano. Pela análise documental, demonstra-se que o modelo estratégico da UNISINOS reconfigurada afasta-se, significativamente, deste propósito ao pôr-se “em dia com as modernas teorias”, vitalizando e traduzindo “para a linguagem do nosso tempo, os valores e os princípios da educação, tais como os concebe a Companhia de Jesus” (MP, 1994, p.15).

Convém ressaltar, além disso, que a construção de matrizes, permitindo a confrontação dos modelos entre os quadrantes, como instrumento heurístico, é uma contribuição significativa à metodologia da análise qualitativa na busca da compreensão e da interpretação das organiza-

ções. O instrumento é aplicável em outros campos, dependendo da opção do pesquisador. No presente estudo, a comparação do modelo estratégico com o modelo jesuíta permitiu identificar os diversos desvios do primeiro em relação ao segundo, revelando, num sentido, a vulnerabilidade do modelo jesuíta frente à potencialidade do modelo do mercado, e, noutro sentido, a submissão do modelo estratégico ao modelo do mercado, desviando-se do modelo jesuíta.

Essa interpretação evidencia-se mediante as formulações manifestas, em cada modelo, dos caracteres identitários e suas expressões nas dimensões da organização. A praticidade deste instrumento heurístico-analítico está na visualização das relações, bem como, nas entradas pela coluna e pela linha das variáveis em foco, constituindo, por cruzamento, a célula. A partir do ponto central entre os quadrantes, permite-se a comparação, investindo nas quatro direções. Identifica-se, então, a potencialidade, a vulnerabilidade, a debilidade e a capacidade de manutenção de cada variável.

11.2.2 As limitações e as lacunas

As limitações derivam, em parte, das dificuldades já apontadas. A elas somam-se aspectos metodológicos e teóricos. As limitações de caráter metodológico, apesar do valor heurístico das matrizes, referem-se ao fato de o modelo jesuíta, como *tipo ideal*, ter sido construído na linha descensional da universidade, concebida como instituição social e *tipo ideal*, conceito firmemente arraigado nesta concepção. De fato, em termos históricos, as universidades jesuítas são concretizações da *diversidade*, qualidade inerente e imanente às ações e práticas educativas da Companhia de Jesus. Isto significa que cada uma tem seu modelo peculiar. Contudo, os documentos oficiais mencionam a *unidade* como o elo identitário entre as universidades e a Companhia de Jesus. Ou seja, para ela ser chamada de *jesuíta* é preciso trazer a *marca inaciana*. Nisso consiste o *tipo ideal* de universidade jesuíta. A *diversidade* explicita *idealizações*. Isto significa que cada universidade que se orienta pelos princípios da Companhia forma sua própria identidade a partir da adaptação às pessoas, às culturas, aos lugares e às circunstâncias históricas. Entende-se, pela análise feita, que nisso a UNISINOS reconfigurada exacerbou ao preferir a submissão, qual obediência espontânea, ao pensamento dominante, arremessando ao olvido os valores enaltecidos pela Companhia de Jesus.

Entretanto, mesmo considerando as limitações impostas, os textos documentais utilizados dão a máxima confiabilidade aos resultados apontados na análise.

As limitações teóricas referem-se à reduzida abrangência inerente ao próprio estudo de caso. No presente, o caráter comparativo restringe-se ao cotejo entre o modelo estratégico da UNISINOS (o histórico) e o modelo de universidade jesuíta (de caráter *tipo ideal*). Na perspectiva weberiana, isto é suficiente para proceder a ilações, em se tratando de casos assemelháveis. Daí o contínuo esforço para manter a fidelidade ao manancial teórico de Weber. Posicionando o modelo estratégico entre o modelo jesuíta e o modelo de mercado, não houve a preocupação em

verificar o quanto o modelo estratégico se aproxima ou se identifica com o modelo orientado pelo mercado. Ainda há expressivas limitações para a construção deste *tipo ideal* pelas incipientes ocorrências desta organização. Sousa Santos captou o momento histórico, afirmando que o investidor vê “o mercado da educação como uma nova fronteira que mal começou a ser colonizada”. Não obstante, esses investidores e capitalistas universitários alinham-se à ideologia que sustenta a premissa que “toda a atividade humana se organiza melhor como mercado” (Sousa Santos, 2001, p.02), pensamento que se afirma planetariamente, a partir da década de 1980. Para seus defensores, o mercado passa a ser considerado não apenas como um mecanismo técnico para a distribuição de bens e serviços, mas, sobretudo, como a melhor forma de regulamentar a sociedade e a principal fonte das diretrizes que orientam a ação individual e coletiva, constituindo a nova *ordem global*.

11.3 Os resultados encontrados

A sociedade contemporânea, no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo, é descrita por Drucker como *pós-capitalista*, porque sua centralidade é o conhecimento. “Sua estrutura, sua dinâmica social e econômica, suas classes sociais e seus problemas sociais” são diferentes daqueles que dominaram os últimos duzentos e cinquenta anos, quando os *meios de produção* eram o capital, a matéria-prima, a mão-de-obra, a energia e a máquina. Nesta época, a centralidade “é e será o conhecimento” (Drucker, 2001, p.XVI). Ou seja, é a transformação da produção fundada em *sistemas de máquinas* para a produção baseada em *sistemas inteligentes*, sem abandonar “o livre mercado como mecanismo comprovado de integração econômica”.

Mas, quem criará o novo conhecimento? Apesar das controvérsias, por um lado, a universidade ainda é o *locus*, por excelência, da concepção e da geração de conhecimentos, das ciências e da cultura para o desenvolvimento social e econômico (com crescimento econômico, equidade social e preservação ecológica). Por outro lado, as organizações com fins lucrativos, cada vez mais, fornecem suas próprias tecnologias de produção e de gestão, ou compram o *know-how*, porque o domínio privado do conhecimento tornou-se uma condição para obter lucros.

A universidade, por sua vez, não se limita à geração de *recursos*, mas ela também produz arte, história, filosofia, pensamento social etc., organizando a crítica social e política que, às vezes, contraria os interesses dos detentores do capital e dos diferentes poderes vigentes. Em seu papel crítico, a universidade não deixa de constatar que, a exemplo da subsunção do trabalho ao capital, no passado, agora é a produção intelectual que está subsunta ao capital.

Num cenário mais amplo, a educação está, há várias décadas, subsumida ao capital. Então, estando na servidão do capital, a educação, mais apropriadamente o *ensino*, torna-se um fator estratégico numa sociedade que privilegia o mercado como mecanismo de integração econômica e social. Este, de modo insólito, cada vez mais se entende como orgânico, sistêmico e sem fronteiras. À vista disso, as instituições sociais de ensino, em particular as universidades, são

tratadas como organizações, cujo “produto” é mercantilizável. Ora, o mercadejar lida com valores monetários, impondo aos que integram o sistema as regras da concorrência e da competição. Desta forma, quem ingressar no jogo, submete-se às regras do mercado (local, regional e mundial) e sua sobrevivência depende da inserção no meio ambiente e da capacidade de inovação. Assim, pensam e ensinam Drucker, Hayek e Friedman¹, entre outros.

Nesta perspectiva, a universidade é impelida a associar-se ao macro processo de construção contínua do novo padrão tecnológico, liderado pelas novas tecnologias de informação e de comunicação (NTIC), aplicado à produção de bens e serviços, submetendo o trabalho intelectual à dominante ideologia do capitalismo globalizado. É assim que se subordina a educação à qualidade e à produtividade. É a prevalência da retórica da *qualidade total* que visa a aniquilar a reflexão, a crítica e a compreensão do *status quo* das estruturas econômicas, políticas e sociais estabelecidas.

Os propugnadores do discurso da *qualidade total* e do *livre mercado* divulgam a concepção da marcha inexorável da *sociedade do trabalho* para a *sociedade do conhecimento* como fato histórico inquestionável. Ora, diante da inevitabilidade histórica é preciso aderir aos *novos tempos*. O caminho sugerido é aquele que as organizações capitalistas bem sucedidas trilham, ou seja, empregar os critérios empresariais da eficiência, da eficácia e da competitividade, tanto nas organizações de fins lucrativos quanto nas de fins não-lucrativos.

Nesta lógica, as universidades são constrangidas (pelos resultados das avaliações, dos *rankings* etc.) a redirecionarem seus rumos institucionais para “sobreviverem” à concorrência. Então, as mudanças organizacionais – estrutura, processos e gestão – impõem-se como uma exigência do mercado. Mas o “produto” por excelência da universidade é a educação – um bem público que envolve ensino, pesquisa e extensão – que nesta “marcha inexorável” da história está sendo tratado como uma *mercadoria*. Logo, a educação é subjugada pelas exigências do mercado. Ele somente aprecia o que agrega valor à mercadoria. Hodiernamente, na perspectiva dos livremercadistas, os bens intangíveis agregam mais valores monetários aos bens tangíveis, daí sua importância mercantil. Por isso, o conhecimento valorizado é o mercantilizável, e não o transformador, o libertador, o emancipador etc. Esse deve ser desprezado como inútil, desarticulador e destruidor. Convém até eliminá-lo.

Diante da realidade da globalização econômica e da mercantilização da educação, a universidade vive em crise. Para Sousa Santos (2000), ela ocorre no plano da hegemonia, da legitimidade e da institucionalidade. A *crise da hegemonia*, resulta, por um lado, da perda relativa da condição social de ser uma instituição necessária, única e exclusiva. Por outro lado, a universidade sente-se incapaz de desempenhar as funções e atingir seus objetivos no atendimento dos diversos grupos sociais. A *crise de legitimidade* se expressa na contradição entre a manutenção da hierarquização e a crescente exigência de democratização. Há uma falência dos objetivos social e coletivamente assumidos. A *crise institucional* se manifesta na contradição entre a autonomia

¹ Apesar de Drucker posicionar-se de modo crítico em relação a Hayek e Friedman. Considera-os neoconservadores (quando não, reacionários).

institucional e a produtividade social, porque sua especificidade organizativa está sendo questionada e se lhe pretende impor modelos vigentes em outras instituições, tidos como mais eficientes.

Na análise e na interpretação desse contexto e de possíveis cenários estimados em relação à sua situação histórica, é que a UNISINOS concebe, formula e implanta seu modelo estratégico de universidade para diminuir as incertezas frente às ameaças, provenientes do ambiente externo, e aumentar a segurança nos processos decisório e operacional na perseguição dos objetivos e da finalidade. Se, por um lado, se reduzem as incertezas e se sinaliza com mais segurança em relação à organização, por outro lado, as flagrantes ambigüidades se expressam (a) na educação vista como *mercadoria*; (b) na adoção da ideologia dominante em detrimento da *Weltanschauung* jesuítica; (c) na adoção de uma visão mais mecanicista e no abandono da visão humanista; (d) na educação tida como processo de transmissão de conhecimentos em detrimento do processo construtivo e valorização do sujeito da aprendizagem; entre outras.

Já Atcon pontificara que a universidade brasileira, para ser eficaz e eficiente, somente o conseguiria, caso se organizasse como “empresa privada”. Ora, as empresas privadas estruturam-se na lógica da racionalidade orientada por fins e escolhem os *meios* mais apropriados para atingi-los. Para os seguidores desta racionalidade, as demais, apontadas por Weber, não existem.

À vista disso, a UNISINOS, duas décadas após a sua fundação e “no limiar do seu jubileu de prata” (MP, 1994, p.8), subordina-se à racionalidade orientada por fins, em detrimento da racionalidade orientada por valores, que é seu manancial fundante. Mas, os procedimentos adotados disfarçam os meios, sob uma racionalidade adaptativa, para alcançar os objetivos. A retórica desta racionalidade expressa-se em termos da necessidade de ir ao encontro do mercado e não confrontar com ele, para evitar o conflito; ou ainda, da exigência do “encaixe” no meio ambiente para sobreviver; ou, do adaptar-se às pessoas, aos lugares e às circunstâncias ser do perfil jesuítico etc. Além disso, a nova opção estratégica é apresentada como empreendedora e inovadora. Espera-se que não seja uma *aventura*, a exemplo do capitalismo aventureiro (*Abenteuerkapitalismus*), apontada por Weber em sua análise histórica deste sistema econômico.

Desta forma, a UNISINOS, seduzida pelos encantamentos do mercado, coloca-se ao serviço dos interesses econômicos vigorantes, alinhando-se em conformidade com as novas formas de controle econômico e social. Em decorrência, ela esvazia sua função e seu papel crítico frente ao pensamento dominante e suas mazelas econômico-sociais, distanciando-se do propósito jesuíta da reflexão crítica, da ação transformadora da realidade. É uma forma de servidão na sociedade contemporânea. E, como instituição de ensino, acaba reproduzindo o pensamento dominante e as estruturas sociais estabelecidas.

Com base na análise feita e pela evidência da compreensão racional, firmamos:

1. A UNISINOS reconfigurada proclama sua *missão* em congruência com a da Companhia de Jesus, mas ao expressá-la na estratégia, na estrutura, na gestão e nos atores revela ambigüidades. Assim:

a) a estratégia corporativa é inspirada no mundo dos negócios, mostrando-se a via de sobrevivência como o do “encaixe” no meio ambiente. A constante adaptação ao ambiente em

mudanças permite assegurar, segundo seus adeptos, a “continuidade vital” da Universidade (visão organicista). A ideologia sustentadora da superioridade do mercado revela sua potência hegemônica ao colocar, em seu séquito, instituições de larga tradição e orientadas por valores, como são as filiadas à Companhia de Jesus.

b) a estrutura reconfigurada fundamenta-se no sistemismo e funcionalismo, posições conservadoras no quadro do pensamento social. Aliás, por isto tão aceitos e defendidos pelos pensadores liberais e pelo meio empresarial capitalista. A adoção desse pensamento desdiz o estandarte jesuíta da transformação das estruturas vigentes. À vista disso, o elocutivo da promoção e a defesa da vida, da dignidade humana e da opção preferencial pelos pobres, no caso da UNISINOS, é tão-somente formal, indicando mais uma ambigüidade ideológica e não uma fidelização à missão jesuíta.

c) a proclamada gestão matricial tem sua centralidade direcionada ao *cliente*, pretendendo-se um gerenciamento descentralizado, inovador e empreendedor. Mas a concretização da missão na gestão não rompe com a tradicional ordem burocrática, vertical, autoritária e centralizada. A gestão matricial é realizável em estruturas matriciais que, no presente caso, não foram implantadas. Evidencia-se nesta relação a contradição entre o texto documental e a possibilidade real da ação gerencial.

d) os atores – dirigentes e docentes -, expressão do fator humano e que dão vida à Universidade, que atuam nas atividades-meio e nas atividades-fim aparecem no modelo estratégico projetados como um novo tipo de *homem da organização* (concebido na visão sistêmica). Ele deve amoldar-se, de forma acrítica, ao aparato estrutural e operacional da organização. Nesta conformidade, a UNISINOS concretiza o vaticínio de Taylor de que, no futuro, a primazia será do sistema. Assim, a UNISINOS reconfigurada impõe-se, qual *leito de Procusto*, a seus atores. Perde-se a perspectiva inaciana de *ser-para-os-outros* e de *colaboradores* da missão, como acenam os documentos da Companhia de Jesus.

2. A UNISINOS reconfigurada anuncia seu *credo* de compromisso fundamental com a sociedade humana, manifestando-o através da promoção da cultura, da defesa da vida, da dignidade humana, da justiça, da solidariedade etc. Ao convertê-lo em prática organizacional, contudo, tornam-se visíveis algumas ambigüidades e incongruências. Destacamos:

a) a estratégia corporativa explicitada é de fidelidade à Companhia, engajando-se na promoção da visão espiritual do mundo, frente ao materialismo; da solidariedade, frente ao egoísmo; da austeridade, frente ao consumismo; da defesa dos pobres, frente às injustiças. Como, no entanto, conciliar esse *credo* com os desafios do mercado? Em relação ao mercado, é uma questão de *sobrevivência*, ensinam os consultores. Então, a UNISINOS reconfigurada mantém a retórica e sucumbe à força ideológica do mercado, abordando o aluno (o sujeito *ser-no-mundo*, a ser educado como sujeito *ser-para-os-outros*) como *cliente* e a educação como *produto*. Não há mais constrangimento em mercantilizá-la.

b) a reestruturação teve por fundamento a compreensão conceitual da Universidade como *organização* e não como *instituição social*. Sendo assim, os princípios particularizantes

sobrepujam-se aos universalizantes. Ou seja, dá-se valor aos produtos e aos resultados, adotando os critérios da eficiência, da eficácia e do desempenho do mundo dos negócios. Evidencia-se a transposição da ação educativa para a esfera econômica, negando a pretendida *inculturação* jesuítica para realizar o almejado *sonho* da promoção da justiça social. Rejeita-se a educação crítica, libertadora e emancipadora.

c) os princípios de gestão anunciados são inapropriados à estratégia corporativa e à estrutura reconfigurada por continuarem centralizadas. Nesse caso, a elocutória da *participação*, da *descentralização*, da *co-responsabilidade* gerencial etc. expressam a obscuridade dos propósitos organizacionais. Veladamente, a *unidade de comando* impede a gerência participativa.

d) a UNISINOS reconfigurada preconiza o ator dirigente, como novo *homem da organização*, perfilado pelos critérios do mundo dos negócios, afinado com a Universidade. Mas ele convive com as irresoluções inerentes aos conflitos estabelecidos entre a estrutura e as estratégias definidas para os diferentes patamares hierárquicos. Isso contradiz o propósito jesuíta de consolidar os elos gerenciais para formar multiplicadores da missão e transformadores da realidade.

e) o ator docente – da mesma forma como o ator dirigente é um novo *homem da organização*, e assim perfilado – exerce o papel da mediação entre a Universidade e o *cliente* (a relação de *produtor* para *consumidor*). Ao reduzir o docente a um “prestador de serviços ao cliente”, a UNISINOS afasta-se de seu próprio credo, que expressa o compromisso fundamental para com a sociedade. Isso também distancia o docente da ação pedagógica inaciana do exercício de uma prática educativa reflexiva, crítica e criadora, para formar o aluno como sujeito, um *ser-para-os-outros*.

3. A UNISINOS reconfigurada quer cumprir sua *missão*, oferecendo um ensino, uma pesquisa e um serviço de qualidade à comunidade, orientando-se para o aluno, a família e a sociedade. Ao expressá-lo nas diversas dimensões organizacionais, revela contradições e desvios em relação aos princípios educativos da Companhia. Salientamos:

a) ao eleger o *mercado* como campo de atuação e definir o aluno como *cliente* na centralidade de suas estratégias, a UNISINOS reconfigurada absorve, a partir dos textos da Macroplan, o elementário do pensamento único, optando por ações distintas das propostas no modelo de universidade jesuíta. A adesão às idéias dominantes no mundo dos negócios revela o quanto os planejadores locais se afastam da finalidade e da missão da Companhia de Jesus.

b) ao querer ser mais corporativa, a UNISINOS reconfigurada não consegue retratar isso no modelo organizacional. A estrutura proposta não facilita as almejadas inovações, porque a reconfiguração se ateve mais à localização das funções nas unidades do que em reengenharizar os fluxos funcionais e operacionais com base nos princípios estabelecidos.

c) ao formular novos princípios de gestão, a UNISINOS reconfigurada quer ser descentralizada e ter gestores participativos e co-responsáveis, mas a estrutura dicotomizada (em matricial e verticalizada) não o permitirá. A ênfase gerencial na descentralização será ineficaz, pela elevada centralização ainda sancionada. Há uma evidente incompatibilidade entre os princí-

pios de gestão e a estrutura implantada, para tornar atingível a finalidade. De outro lado, há um distanciar-se da finalidade gerencial focada pelo modelo de universidade jesuíta, qual seja, formar agentes multiplicadores da missão e transformadores da realidade.

d) ao estipular o papel dos dirigentes como *agentes de mudanças* (as planejadas), a UNISINOS reconfigurada declara quão coercitiva ela é. O dirigente, na qualidade de cargo-de-confiança, cumpre as ordenações estatuídas e integra a cúpula administrativa, mesmo que seja por delegação. Disso derivam suas ações e, dificilmente, a *inovação* poderá desviar-se da intencionalidade organizacional programada, porque existem as macroquantificações, as macrodireções, as opções estratégicas, as escolhas competitivas etc., limitadores da *inovação* e da *criatividade*.

e) ao almejar o docente como *gestor do conhecimento* e um *agente de mudanças* (as planejadas), a UNISINOS reconfigurada ambiciona que este ator seja o principal mediador na qualificação do cliente em sua preparação para o mundo dos negócios, prevalecendo nas ações educativas o atendimento ao cliente, visando à profissionalização. Nisso, ressaltam dois desvios em relação ao papel do docente no modelo de universidade jesuíta: primeiro, na proposta jesuíta tem primazia o *caráter formativo* da pessoa, secundado pela formação profissional. Segundo, a ação educacional dirige o educando para a família, a comunidade, a sociedade e não, exclusivamente, para o *mercado* (de trabalho, dos negócios etc).

4. A UNISINOS reconfigurada especifica seus alvos pela escolha de seus objetivos permanentes e estratégicos, congruentes com a missão e o credo, permitindo priorizar as ações programáticas e a alocação de recursos. Mas, ao transpô-los para as diversas dimensões organizacionais, tornam-se visíveis alguns desvios em relação ao modelo de universidade jesuíta. Realçamos:

a) ao organizar seu campo educacional como um *negócio*, a UNISINOS reconfigurada sinaliza com seus objetivos as macrodireções e as escolhas competitivas, para as quais formula suas estratégias do exercício das atividades. Estas estão em consonância com suas fortalezas e debilidades. Ela, porém, haure conceitos do pensamento dominante e as estratégias dirigem-se ao campo mercantil da educação. À vista disso, suas práticas educativas subordinam-se à ideologia do mercado para evitar qualquer conflito e facilitar o “encaixe”. Já no modelo jesuíta evidencia-se a intencionalidade orientada para a comunidade, para o universal, visando à formação do sujeito *para-os-outros* e da transformação das estruturas vigentes.

b) ao aceitar a lógica de que a “estratégia antecede à estrutura”, a UNISINOS reconfigurada orienta seus objetivos e sua estrutura para a produção das atividades-fim, dando primazia ao *cliente*, que atuará no meio ambiente extremamente competitivo e cujo horizonte é o lucro. Os resultados das ações devem ser mensuráveis e comparáveis com as metas firmadas, inspiradas na metodologia do GQT. Esta opção não permite questionar as estruturas econômico-sociais vigentes e tende a reproduzir o *status quo*. Contrariamente, os inicianos fomentam a formação do espírito crítico e as ações voltadas para a transformação da realidade e a libertação da comunidade humana de quaisquer opressões.

c) ao definir seu receituário gerencial, a UNISINOS reconfigurada não se distancia, aparentemente, da concepção jesuítica, ao menos na expressão terminológica. Na perspectiva da sustentação, evidencia a radical diferença: o modelo estratégico adota a gestão por objetivos (que visa aos resultados) e que vê a pessoa humana como um recurso, um *meio* de produção; enquanto o modelo jesuíta se ampara em valores (o gerenciamento não é avaliado pelos resultados), dando ênfase à eficiência e à eficácia, independente dos resultados.

d) ao definir o perfil de seus gestores, a UNISINOS reconfigurada assimila as características exaltadas no mundo dos negócios e impõe exigências para elevar a *imagem* organizacional expressa em posições e *rankings*. Em contraponto, os atributos enaltecidos pelo modelo jesuíta são os que brotam dos fundamentos inicianos da vida, emoldurados pelo humanismo social de orientação cristã. Nisso há diferenças expressivas entre os dois modelos.

Em suma, a UNISINOS reconfigurada insere-se, segundo seus fatores, no contexto mais amplo das transformações organizacionais da sociedade contemporânea, consolidando seu modelo estratégico de universidade. Ela passa a orientar-se pelas práticas administrativas do mundo dos negócios, adotando os critérios predominantes no mercado, induzidos pela globalização econômica, sob o escudo do neoliberalismo da “sociedade pós-capitalista”, para garantir a sua sobrevivência. Ao estabilizar esta opção, a UNISINOS reconfigurada afasta-se significativamente do modelo de universidade de orientação jesuíta que, na sua origem, foi o principal ideário fundante.

Acreditamos que os resultados acima descritos e relatados confirmam a tese dos múltiplos desvios do modelo estratégico em relação ao modelo jesuíta e as várias aproximações e identificações com o modelo do mercado. Por isso, pode-se afirmar que o ideário mercantil, presente no modelo estratégico, é incompatível com o manancial valorativo da universidade, sob orientação iniciano.

Em consonância com a opção feita, a UNISINOS realizará sucessivas reconfigurações para se adaptar à dinâmica do mercado. Cada reconfiguração organizacional consolidada gerará nova crise econômico-financeira e gerencial, que desembocará numa insustentabilidade, num colapso. A apregoada busca da auto-sustentabilidade, caso seja atingida, será transitória e acabará em obsolescência organizacional, na medida em que a inserção sistêmica exigir novos “produtos”, mediante novas demandas, decorrentes das emergentes necessidades sócio-econômicas e de limitações que o próprio mercado imporá. A seqüência: ação – resultado – avaliação – correção da ação – novo resultado – nova avaliação – etc. caracterizará o *moto contínuo* organizacional para manter vivo o “encaixe” no meio ambiente. Prevalecerá, em todas as decisões, a sobrevivência da organização em detrimento das pessoas – os atores sociais -, que dão vida e sentido à Universidade.

Para Drucker, a sobrevivência de uma organização dependerá de sua capacidade de embutir o gerenciamento das mudanças em sua própria estrutura. À vista disso, ela sempre estará em conflito com as pessoas e a comunidade. Na medida em que a organização estiver em constante reestruturação, gerará novas tensões, tanto em relação aos indivíduos e à comunidade

quanto em relação à própria autonomia e às exigências do bem-comum. Pela trajetória analisada, essa foi a via escolhida pela UNISINOS. Entretanto, aí reside a possibilidade de uma retomada dos valores que orientaram a sua fundação, com a devida adaptação aos *novos tempos*.

12 POSFÁCIO

Transcorrida mais de uma década do período analisado nesta tese, por sugestão da Comissão Examinadora, apresenta-se, sucintamente, a trajetória subsequente delineada pela ação institucional da Unisinos. A *reconfiguração organizacional* significa, de um lado, o esforço da alta administração em “transformar o conceito de universidade” e a Universidade como se profere no projeto *Unicidade*¹, elaborado para dar sustentabilidade e referenciabilidade à universidade e o engajamento no mundo cada vez mais globalizado, destruidor das conquistas sociais e da proteção social dos trabalhadores, seja na educação ou em qualquer atividade econômica; por outro lado, a desconstrução de estruturas administrativas e estruturas de poder acadêmico, conquistadas por gerações passadas e idealistas, nas quais conceitos e ideais avivavam-se numa dinâmica, tendo como referenciais a erudição acadêmica, o conhecimento nos diferentes campos científicos, a salutar convivência acadêmica e o espaço cultural.

A globalização revela-se como a dominação do campo econômico² sobre os demais campos, o político, o social e o educacional, na sociedade em geral, ou seja, quanto mais globalizada a economia, mais despolitizada e mais dessocializada se torna o cidadão e a cidadã, mesmo com o movimento, cada vez mais intenso e crescente, da antiglobalização que investe na direção de uma “outra globalização” ser possível, a da solidariedade. Os intercâmbios espaciais cedem lugar à dominação que se sustenta mediante a intensificação do individualismo e da concorrência, fomentado por um ávido consumismo hedonista. A decomposição do campo político e do campo social faz triunfar o indivíduo dessocializado e atomizado que se torna capaz de lutar por seus desejos e aspirações mais vorazes, fabricados e incitados no seu imaginário, impulsionado pelos ímpetus humanos mais primitivos e estimulado pela indústria da comunicação, totalmente desvinculado de grupos de pertença, como ensina Touraine³.

Na virada do século, a globalização apresenta-se dominada por empresas e monopólios, por redes econômicas e financeiras, por produtos e serviços transnacionalizados com o intuito de abafar o confronto cultural e dismantelar o multiculturalismo, impondo um “liberalismo sem limites”, que se sacia com o triunfo do mercado. O mercado, por sua vez, domina, de um lado, a vida econômica, a vida social, a vida política, a vida profissional e o âmago da vida familiar; e, do outro lado, as tecnologias de informação e da comunicação, bem como o campo das pesquisas, visando à “construção de um novo tipo de sociedade” (*idem*), ou seja, a sociedade de massa, manipulável e unidimensional⁴, sem contrapontos, um capitalismo avançado que gera uma “de-

¹ “Por meio do Unicidade, a Unisinos reúne instituições comprometidas com a formação do ser humano solidário. Assim, cada parceiro dessa rede de cooperação (universidade, governo, empresas, instituições financeiras, entre outros segmentos) contribui com sua competência para gerar benefícios sociais e econômicos, inalcançáveis quando se age de modo isolado”. (...) “Unicidade é o movimento interinstitucional que promove o desenvolvimento.” Aloysio Bohnen, vice-reitor. Disponível: www.unisinos.br/principal/. Visita: 18-12-2006

² Campo, na perspectiva de P. Bourdieu.

³ TOURAINE, Alain. Um novo paradigma: para compreender o mundo de hoje. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.

⁴ Na ótica de Herbert Marcuse. MARCUSE, Herbert. A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

mocracia autoritária”, como vaticinou Marcuse há mais de quatro décadas.

A globalização é movida pelo “pensamento único” que se apresenta como ideologia vitoriosa após a queda do muro de Berlim e do regime soviético, ultrapassando, presumivelmente, as barreiras das grandes narrativas e se apropriando da multifacetada diversidade sócio-cultural. Prega-se que “não há salvação” fora do capitalismo e, não havendo mais alternativas, que é preciso aderir e sujeitar-se a estas regras ou sucumbir e desaparecer. Na avalanche do *mainstream* a universidade como instituição da geração do conhecimento está ameaçada porque ela se torna propriedade das corporações e elas se apropriam do conhecimento transformando-o em produto mercantilizável. Temos aí uma nova forma de capitalismo: o capitalismo acadêmico, já denunciado por pensadores como Sousa Santos. Aí a universidade perde a sua capacidade crítica. Isto tem seus reflexos na relação entre o espaço público e o espaço privado. O Estado, cada vez mais fragilizado e reduzido, desincumbe-se de suas competências, transferindo para o setor privado as competências da pesquisa e do ensino, ou seja, a pesquisa privatiza-se orientada pelos interesses empresariais e não pelo bem comum e, muito menos, pela justiça e pelas igualdades sociais.

A Unisinos, na trajetória da racionalidade adaptativa e orientada pela teoria econômica dos custos de transação, prossegue em sua jornada de redefinição de suas estratégias para, em decorrência, mudar sua estrutura de administração, da pesquisa, do ensino e da extensão, a essência da *reconfiguração organizacional* analisada. Alguns documentos⁵ recentes explicitam esta dinâmica, bem como o redirecionamento do discurso com um olhar voltado para uma universidade jesuítica, construída e inspirada no carisma inaciano, tão ausente no período enfocado pela presente tese. Aqueles documentos, a base objetificada da análise, evidenciavam a inspiração doutrinária mercantilista, liberal e mercadológica manifesta nas diversas ambigüidades destacadas, o que mantém a atualidade e a pertinência dos argumentos da tese. Entretanto, não houve ainda um distanciamento suficiente, porque ainda há vigorosas forças internas que se filiam ao pensamento sistêmico, tanto para avaliar quanto para decidir sobre os rumos da Universidade⁶, a tal ponto que os mencionados autores acreditam que “o processo de construção permitiu à universidade a compreender e aplicar uma importante metodologia de análise e solução de situações complexas, bem como repensar a sua estrutura” (*op.cit.*, p.414).

Tendo *Missão e Perspectivas: 2006-2011* – Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) como referência, destaco alguns tópicos da retrospectiva aí consignada. O documento apresenta-

⁵ DUTRA, Silvia *et al.* O conceito de competência e seus desdobramentos didático-pedagógicos na UNISINOS. São Leopoldo, 2006, 13p. Disponível: Portal da Unisinos www.minha.unisinos.br/
 SOUZA, Vanderlei Langoni de *et al.* Projeto Linguagem Organizacional. São Leopoldo, 2006, 13p. Disponível: Portal da Unisinos www.minha.unisinos.br/
 UNIVERSIDADE do Vale do Rio dos Sinos. Missão e Perspectivas: 2006-2011 – Plano de Desenvolvimento Institucional. São Leopoldo, 2006, 120p. Disponível: Portal da Unisinos www.minha.unisinos.br/
 UNIVERSIDADE do Vale do Rio dos Sinos. Avaliação Institucional: Relatório de Auto-Avaliação 2006. São Leopoldo, 2006, 274p. Disponível: Portal da Unisinos www.minha.unisinos.br/

⁶ BORBA, Gustavo Severo de *et al.* Sustentabilidade e Referenciabilidade em uma Instituição de Ensino Superior. In: ANDRADE, Aurélio *et al.* Pensamento Sistêmico: caderno de campo. Porto Alegre: Bookman, 2006; p.410-414.

se bastante laudatório quanto ao êxito do planejamento estratégico, na ótica da instituição e na perspectiva “de cima para baixo”, omitindo as drásticas decisões tomadas na demissão de centenas de funcionários e professores, resultante do “aprendizado institucional” para a “solução de situações complexas”. A retrospectiva é periodizada em três tempos: 1994-1998; 1999-2001; e, 2002-2005. O primeiro período é o abrangido pela tese, fazendo-se desnecessário pô-lo em destaque. Entretanto, as decisões institucionais da época como a extinção dos departamentos, a extinção do *Ciclo Básico*, a revisão curricular enfatizando as disciplinas específicas (eliminando as comuns e compartilhadas), a ampliação de créditos acadêmicos gratuitos (bolsas), o aumento da oferta de Programas de Pós-graduação, o plano de carreira docente, o novo sistema de avaliação do desempenho escolar, entre outras, conduziram a Universidade a uma nova crise financeira (redução da receita), frente à pressão da concorrência e do aumento da oferta de cursos na região, similares à carteira da Unisinos. Disso resultou uma significativa redução de alunos, tanto pela baixa no ingresso, quanto pelas transferências e desistências. Inicia-se um período de demissões causadas pelo lado operacional, onde a Universidade adota a *terceirização* e pelo lado acadêmico, com a redução de turmas na área da graduação. Aí as opções estratégicas: *excelência acadêmica, crescimento e desenvolvimento, graduação e diferenciação* e os objetivos estratégicos estavam comprometidos, exigindo uma revisão do plano estratégico. A revisão

considerou os desafios, as oportunidades e as ameaças que congestionavam o final de século, ensejando o estabelecimento de uma visão institucional para orientar a intenção de tornar a Universidade referência, a partir das expectativas da comunidade acadêmica permanente e da sociedade como um todo (PDI, p.44).

Isto foi divulgado no documento *Missão e Perspectivas 1999-2004*, no qual a Universidade projetava “avanços qualitativos para todas as dimensões da vida acadêmica”. As opções estratégicas receberam nova formulação e passaram a ser: *ambiente de excelência acadêmica, crescimento e desenvolvimento e aprendizado contínuo* (substituindo *graduação e diferenciação*). Em decorrência, implanta-se, entre 1999 e 2001, a “formação humanística de orientação cristã em todos os cursos de graduação”, definida em três “eixos”: o da Antropologia, o da Ética e o da América Latina, em consonância com a Associação das Universidades Jesuíticas da América Latina (AUSJAL), numa carga horária correspondente a vinte créditos acadêmicos, para incrementar a pedagogia e o carisma inacianos, como inserção na perspectiva da universidade católica e jesuítica. Houve muitas resistências por parte da comunidade acadêmica – por contrariar decisões anteriores em relação à opção curricular - o que levou os negociadores a fazerem ajustes e adaptações, com algumas aberrações evidentes não se mantendo a pretendida solidez do projeto. Esta situação curricular caótica levou a Reitoria a reduzir para doze créditos acadêmicos a formação humanística, a partir de 2005, em todos os cursos que procedessem à sua revisão, apoiada no novo projeto político pedagógico (PPP), emergido das discussões sobre o “novo conceito de universidade”.

Neste período a Universidade olha para a sua inserção na comunidade, definindo e aprovando as “linhas de pesquisa e de interesse social destinadas a concentrar espaços e recursos de

pesquisa e de extensão” (PDI, p.46). Isto repercute nos Programas de Pós-graduação e nos programas de extensão, exigindo o redirecionamento do corpo docente para as políticas estabelecidas pela Universidade, dando ênfase à pesquisa e aos serviços à comunidade. Contudo não houve os esperados avanços na construção de uma nova cultura da integração da Pós-graduação com a Graduação e a Extensão, bem como a composição de novos grupos de pesquisa e de trabalhos acadêmicos para reforçar a crescente necessidade dos alunos em cumprirem as exigências acadêmicas das “atividades curriculares complementares”. A integração do corpo docente da Pós-graduação na Graduação ocorre de forma compulsória, obrigando, num primeiro momento, os professores a assumirem aulas correspondentes a oito créditos acadêmicos e, posteriormente, a doze créditos. Esta exigência foi causadora de demissões de docentes, não vinculados aos PPGs, em especial nas áreas em que os PPGs atuam.

Na avaliação do desempenho da Universidade os formuladores do PDI indicam a

necessidade de maior qualificação da gestão e de agilidade no desenvolvimento de novos produtos e serviços. Pareceu claro que a disposição institucional para o aprendizado não se revelava suficiente, requerendo um programa de capacitação de gestores. Considerando que o aprendizado institucional ocorre quando se verifica um novo nível de conhecimento que produza melhorias, foi preciso estimular a construção de unidade de propósito e intervir no processo, para desenvolver conhecimentos e habilidades comuns de planejamento e de análise de desempenho, fatores que estimulam a inovação, a melhoria e o aprendizado. A Universidade entendeu que a rapidez e a agilidade de resposta são requisitos para prevenir problemas e minimizar os impactos sobre os processos internos e para reduzir o tempo de introdução de novos produtos no mercado (PDI, p. 46).

Neste período, como no anterior, não houve a oferta de novos cursos de graduação, persistindo as dificuldades para uma maior integração das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, a essência de ser da universidade. Além disso, também não se concretizaram as metas em relação “ao ensino a distância”.

Frente ao novo cenário mundial, a Universidade optou em atualizar seu plano estratégico ainda em 2001. As mudanças consideradas impactantes foram: o acirramento da concorrência e a diluição da demanda; o alto custo do ensino e da pesquisa; a obsolescência de carreiras universitárias tradicionais; a perda da exclusividade das IES no ensino e na pesquisa; a tendência de internacionalizar a educação; as mudanças na legislação educacional; a regulamentação da educação a distância; o aumento da demanda de educação continuada; e, a escassez de recursos próprios (PDI, p.47). Neste processo de atualização as opções estratégicas foram: *desenvolvimento regional, transdisciplinaridade e educação por toda a vida*, apoiadas por projetos para “orientar a atuação da Universidade e de seus integrantes” com vistas à sustentabilidade e à referenciabilidade. “A reflexão gerada a partir do tema estratégico *UNICIDADE* possibilitou a ampliação de seu entendimento para aprofundar e enriquecer o conceito de universidade, em tempos de revelações científicas” (PDI, p. 47).

Além disso, a Universidade traz uma nova marca, a partir de 2001, que é o *Instituto Humanitas Unisinos (IHU)* considerado, hoje, o principal núcleo de reflexão crítica e de divulga-

ção da Universidade, enfocando temas atuais, limítrofes e críticos em todas as áreas do conhecimento humano, pondo em prática a transdisciplinaridade. Suas publicações são referências nas diferentes áreas e demandadas pelos docentes e discentes. Além das publicações, os seminários, os congressos e demais projetos são muito apreciados pela comunidade acadêmica interna e externa.

Nesse processo de atualização do plano, para o período 2002-2005, gera-se uma reflexão movida pelo tema estratégico *unicidade* que aprofunda e enriquece o conceito de universidade, definindo-se como “eixos organizadores” da estrutura dos cursos: a *vida*, a *historicidade*, a *tecnociência* e a *cidadania*, “em consonância com as exigências de empregabilidade e as aspirações e vocações regionais”, atualizando o “compromisso histórico” e oferecendo “formação integral às pessoas”. Entretanto, nesta reflexão emerge o “pensamento sistêmico” com uma “ferramenta de comunicação” que é o *mapa estratégico* da Universidade baseado na “metodologia do *Balanced Scorecard* (BSC)”. Segundo seus defensores, a metodologia permite sistematizar as estratégias nas perspectivas definidas, estabelecendo metas, ações e controles. No entanto, sob esta metodologia e pensamento perpassa-se o ideário de que a universidade deva ser vista, entendida e administrada como uma empresa, tese de Rudolf Atcon defendida há cinco décadas. Aliás, o “mapa” apresentado em sessão pública, impresso e amplamente distribuído, reproduz as ambigüidades reveladas na presente tese e é, até certo ponto, grotesco ao separar as atividades acadêmicas das financeiras, revelando, no fundo, uma supremacia destas em relação àquelas. A sustentabilidade e referencialidade da universidade é seu estado financeiro sadio e não a produção do conhecimento. Segundo um dos membros da equipe que elaborou o PDI, aquela concepção “foi implodida” e está no “lixo da história”.

Deste período cabe destacar: as novas modalidades de organização curricular; a criação de programas de aprendizagem; a nova estrutura organizacional com a extinção dos Centros de Ensino, Pesquisa e Extensão (tidos como Unidades Estratégicas de Negócios), implantando uma estrutura integrada por Unidades-fim (Acadêmicas)⁷ e Unidades de Apoio⁸, sob a gestão de duas Pró-reitorias: a Acadêmica e a de Administração; a obtenção da certificação ISO 14001; a consolidação da TVUNISINOS; a implantação do Sistema Integrado de Informação, apoiado pela ferramenta *Enterprise Resource Planning* (ERP2); e a elaboração do novo estatuto da Universidade (PDI, p.49).

Quanto à nova estrutura administrativa um aspecto chama a atenção de qualquer analista, habituado a avaliar estruturas de instituições de ensino, é de que a “administração acadêmica” sumiu. A antiga Diretoria de Administração Acadêmica, que lidava com o ingresso, a matrícula, os currículos, os registros, a emissão de certificados e diplomas, bem como a guarda de históricos escolares e toda documentação pertinente, foi “lotada” na Unidade de Apoio de Finanças e

⁷ Unidade Acadêmica de Graduação; Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação; Unidade Acadêmica de Educação Continuada; Unidade Acadêmica de Pró-Educação.

⁸ Unidade de Apoio de Recursos Humanos; Unidade de Apoio de Finanças e Informação; Unidade de Apoio de Marketing.

Informação. Inquestionavelmente lida-se com informações acadêmicas, possíveis de serem extraídas dos dados existentes. No entanto, em se tratando de uma universidade a administração acadêmica deveria ser evidenciada e se não houvesse outras razões, a visibilidade externa e os intercâmbios institucionais a justificariam. Neste caso, apesar de os adeptos do pensamento sistêmico estarem presentes, não se aplicou o conceito luhmanniano de comunicação. Para Luhmann, a comunicação consiste no conjunto da informação, da mensagem e da compreensão, tornando-se o fundamento da sociedade. Teria sido mais apropriado criar a unidade de apoio de administração acadêmica, a unidade de apoio de finanças e a unidade de apoio de informação e de marketing. Juntar informação e marketing seria mais lógico do que finanças e informação, estando aí “lotado” todo o complexo da administração acadêmica⁹. No PDI se esboça uma avaliação deste período, nos seguintes termos:

A análise crítica do período 2002-2005, a partir das iniciativas realizadas, indica que a nova orientação estratégica foi estabelecida para direcionar e organizar, com maior foco, a transformação da Universidade em sintonia com as crescentes demandas da sociedade e do contexto de mudança acelerada no mundo do trabalho, que estão exigindo a formação de pessoas com capacidade de aprendizado contínuo, com criatividade, empreendedorismo, abertura para a inovação e disposição para a cooperação (PDI, p.49).

É, sem dúvida, uma “análise crítica” muito vantajosa em prol da instituição, como se os professores, funcionários e alunos não fossem atores importantes, pois foi neste período que se acentuou o “enxugamento” do corpo docente, com demissões, reduzindo o quadro de mais de doze centenas para um pouco mais de nove centenas, que hoje ostenta o índice de 86% com título de mestre e doutor (em 1995 eram 70 doutores, atingindo a 320, em 2003, como resultado exitoso do plano de capacitação docente). Segundo Borba *et al.* (2006), “as capacidades e competências pessoais evoluíram além das expectativas e geraram, conseqüentemente, um custo financeiro bastante acentuado” (p.410). Há um lamentável equívoco nesta avaliação, porque estava projetado para 2004, com o plano de capacitação docente, um quadro docente detentor de, no mínimo, 30% com título de doutor e 50% com título de mestre. Isto significa que houve um sério empenho da instituição em patrocinar os aspirantes bem como uma resposta positiva dos professores em aderirem ao programa. Cabe mencionar que o autor da presente tese enquadra-se em ambas as variáveis. O plano também repercutiu nas novas contratações, restritas aos portadores daqueles títulos. Aliás, o PDI faz reiteradas referências ao desenvolvimento da “capacitação docente para o uso de novas tecnologias e para inovação pedagógica” como fator altamente positivo das diversas conquistas no campo da tecnologia, do ensino e da pesquisa. Cabe lembrar que uma universidade se faz com profissionais competentes ou, como dizia o Prof. Zeferino Vaz¹⁰, “com cérebros”.

⁹ O autor manifestou-se reiteradas vezes, por escrito sobre o tema, não obtendo acolhida e nem respostas plausíveis.

¹⁰ Idealizador e fundador da Universidade Estadual de Campinas/SP – UNICAMP.

Quanto à ferramenta ERP2 cabe registrar a insatisfação da comunidade acadêmica diante da burocracia implantada, derrubando o argumento de que a informatização “aliviaria” as atividades docentes, fato confirmado pela pesquisa do “clima organizacional” de 2005. Olhando somente o aspecto operacional do registro de frequências e de notas ou conceitos, o docente necessita dedicar um precioso tempo para atender diuturnamente estas exigências. Na medida em que a ferramenta está concebida em “funções”, o conceito “turma” é eliminado, contrariando a atividade docente que tem por base a turma (entendida como um conjunto de alunos que estão reunidos em determinado horário – virtualmente - ou em sala de aula - presencialmente). Além desta atividade docente, quando se trata de projetos, sejam de pesquisa ou de extensão, aumentam as dificuldades e a complexidade, sobretudo na operação *on-line*. Teríamos aí um extraordinário tema para desenvolver uma pesquisa sobre o uso deste *software*, os níveis de satisfação etc., tendo presente o alto custo da importação.

Sugere-se que este lapso de tempo seja estudado com elevada acuidade por se apresentar repleto de mudanças, algumas muito tímidas (pequenos ajustes), outras radicais, como a extinção dos Centros de Ensino, Pesquisa e Extensão, quando se atingiu núcleos de poder que se formaram após a *reconfiguração organizacional* de 1995. Estas medidas denotam que houve uma reafirmação da estrutura de poder – em torno do poder central - ao deslegitimar aquelas estruturas, embora o discurso seja da descentralização. Caso esta hipótese seja confirmada, estaríamos diante de uma estrutura em que a descentralização seria de caráter de submissão ao poder central.

O autor
São Leopoldo, dezembro de 2006.

REFERÊNCIAS

- ALCADIPANI, Rafael e CRUBELLATE, João Marcelo. *Cultura organizacional: generalizações improváveis e conceituações imprecisas*. RAE/FGV/EAESP, São Paulo, Brasil, v. 43, n.2, abr./mai./jun. 2003, p. 64-77.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith e GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 1999, 203p.
- AMIN, Samir. A estratégia mundial do capitalismo. In: HOUTART, François e POLET, François (orgs.). *O outro Davos: mundialização de resistências e de lutas (The other Davos: the globalization of resistance to the world economic system; Trad.: Mariclara Oliveira)*. São Paulo: Cortez, 2002; p. 30-41.
- ALVESSON, Mats e DEETZ, Stanley. Teoria crítica e abordagens pós-modernas para estudos organizacionais (Trad. Marcos Amatuçce e Ilan Avrichir). In: CLEGG, Stewart R., HARDY, Cynthia, NORD, Walter R. (org.)/ CALDAS, Miguel, FACHIN, Roberto, FISCHER, Tânia (org. ed. bras.). *Handbook de estudos organizacionais*. v.1: Modelos de análise e novas questões em estudos organizacionais (*Handbook of organizational studies*, 1996). São Paulo: Atlas, 1998; p.227-271.
- ANAND, Vikas, GLICK, William H. e MANZ, Charles C. *Capital social: explorando a rede de relações da empresa*. RAE/FGV/EAESP, São Paulo, Brasil, v. 42, n. 4, out./nov. 2002, p. 57-71.
- ANDERSON, Perry. História e lições do neoliberalismo. In: HOUTART, François e POLET, François (orgs.). *O outro Davos: mundialização de resistências e de lutas (The other Davos: the globalization of resistance to the world economic system; Trad. Mariclara Oliveira)*. São Paulo: Cortez, 2002; p. 16-29.
- _____. Além do neoliberalismo. In: HOUTART, François e POLET, François (orgs.). *O outro Davos: mundialização de resistências e de lutas (The other Davos: the globalization of resistance to the world economic system; Trad.: Mariclara Oliveira)*. São Paulo: Cortez, 2002; p. 86-90.
- AQUINO, Marcelo Fernandes de, SAFT, Emi Maria Santini e BENZ, Ione Ghislene. *Rumos da pesquisa na UNISINOS em transformação*. Conferência, 2002; 15p.
- ANDREWS, Kenneth R. O conceito de estratégia empresarial. In: MINTZBERG, Henry, QUINN, James Brian (org.). *O processo da estratégia (Readings in the strategy process, 1998*. Trad. James Sunderland Cook). 3ªed. Porto Alegre: Bookman, 2001; p.58-64.
- ANSOFF, H. Igor. *Estratégia empresarial (Corporate Strategy)*. São Paulo: McGraw-Hill, 1977, 203p.
- ANSOFF, H.Igor, DECLERCK, Roger P., HAYES, Robert L. (org.). *Do planejamento estratégico à administração estratégica (From strategic planning to strategic management, 1976*. Trad. Carlos Roberto Vieira de Araújo). 1ªed., 4ª tiragem. São Paulo: Atlas, 1990.
- ARRIGHI, Giovanni. *O longo século XX: dinheiro, poder e as origens de nosso tempo (The Long Twentieth Century, 1994; Trad. Vera Ribeiro)*. 3ª reimpr., Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Editora UNESP, 1996, 408p.
- ARRIGHI, Giovanni e SILVER, Belverly J. *Caos e governabilidade no moderno sistema mundial (Chaos and Governance in the Modern World System, 1999; Trad. Vera Ribeiro)*. Rio de Janeiro: Contraponto; Editora UFRJ, 2001.
- ATCON, Rudolph P. e SERRANO, José. *Atcon e a universidade brasileira*. Rio de Janeiro: Revista dos Tribunais, 1974.

AUDY, Jorge Luís Nicolas. *Modelo de planejamento estratégico de sistemas de informação: contribuição da aprendizagem organizacional e do processo decisório*. Tese de doutorado, 2000, 194p.; PPGA/UFRGS. In: Biblioteca digital: teses e dissertações, UFRGS.

AUSJAL. *Desafios de América Latina y propuestas educativas AUSJAL*. Santafé de Bogotá: Colombia, AUSJAL, 1995.

_____. *Plan estratégico: 2001-2005*. Asociación de Universidades confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina, Caracas, 2001; 53p.

BAQUERO, Marcello. *Cidadania e neoliberalismo na América Latina*. HUMANAS, Porto Alegre, v.17, n.1/2, 1994, p.111-127.

BARBOSA, Lívia. *Cultura de negócios: ambigüidades e contradições*. ERA/FGV/EAESP, São Paulo, Brasil, v. 42, n. 4, out./nov. 2002, p. 106-109.

BAUM, Joel A.C. Ecologia organizacional (Trad. Kátia Madruga). In: CLEGG, Stewart R., HARDY, Cynthia, NORD, Walter R. (org.)/ CALDAS, Miguel, FACHIN, Roberto, FISCHER, Tânia (org. ed. bras.). *Handbook de estudos organizacionais*. v.1: Modelos de análise e novas questões em estudos organizacionais (*Handbook of organizational studies*, 1996). São Paulo: Atlas, 1998; p.137-195.

BELL, Daniel. *O advento da sociedade pós-industrial (The coming of Post-Industrial Society, 1973*. Trad. Heloysa de Lima Dantas). São Paulo: Editora Cultrix, 1977.

BELTRÃO, Pedro Calderan. *Sociologia do desenvolvimento*. Porto Alegre: Editora Globo, 1965.

BONILLA, Fernando Lozano e CUBEROS, Edgar Rodriguez. *Ecoformación del Yo para el desarrollo humano: una alternativa pedagógica para la búsqueda de la calidad educativa desde el reconocimiento personal*. In: Colóquio internacional sobre Teología y Espiritualidad de la Pedagogía Ignaciana. Bogotá, 7 a 8-11-2002; Conferência, 9p.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3ª ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992, 238p.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 1ª reimpr., Campinas/SP: Papirus, 1997, 224p.

_____. *Escritos de educação*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998 (org. NOGUEIRA, M. Alice e CATANI, Afrânio), 251p.

_____. (Coord.) *A miséria do mundo*. 3ª ed., Petrópolis/RJ: Vozes, 1999, 747p.

_____. *O poder simbólico*. 3ª ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000, 322p.

BRANDÃO, Hugo Pena e GUIMARÃES, Tomás de Aquino. *Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo constructo?* ERA/FGV/EAESP, São Paulo, Brasil, v. 41, n. 1, jan./mar. 2001, p.8-15.

BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista. A degradação do tabalho no século XX (Labor and Monopoly Capital: The Degradation of Work in the Twentieth Century, 1974*. Trad. Nathanael C. Caixeiro). 3ª.ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

BRUSH, Candida G., GREENE, Patrícia G. e HART, Myra M. *Empreendedorismo e construção da base de recursos*. RAE/FGV/EAESP, São Paulo, Brasil, v. 42, n. 1, jan./mar. 2002, p.20-35.

BUARQUE, Cristóvam. *A aventura da universidade*. São Paulo: Unesp, 1993.

BURRELL, Gibson. Ciência normal, paradigmas, metáforas, discursos e genealogia da análise (Trad. Mário Conto Soares Pinto). In: CLEGG, Stewart R., HARDY, Cynthia, NORD, Walter R. (org.)./ CALDAS, Miguel, FACHIN, Roberto, FISCHER, Tânia (org. ed. bras.). *Handbook de estudos organizacionais*. v.1: Modelos de análise e novas questões em estudos organizacionais (*Handbook of organizational studies*, 1996). São Paulo: Atlas, 1998; p.439-462.

BURRELL, Gibson and MORGAN, Gareth. *Sociological Paradigms and Organisational Analysis: elements of the sociology of corporate life*(1979). Reprinted; London: Ipswich Book Company, 1998.

CÁCERES, Alirio. *Educación ambiental em perspectiva ignaciana*. In: Colóquio internacional sobre Teología y Espiritualidad de la Pedagogía Ignaciana. Bogotá, 7a8-11-2002; Conferência, 6p.

CANCLINI, Néstor García. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999, 290p.

CARACTERÍSTICAS da Educação da Companhia de Jesus. São Paulo: Ed. Loyola, 1987.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. *O mito do método*. HUMANAS, Porto Alegre, v.23, n.1/2 – 2000; p237-264.

CARTA dos Provinciais da América Latina, 1996: sobre o neoliberalismo. Texto digital: <http://www.sjsocial.org/documento>.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede* (A era da informação, economia, sociedade e cultura). São Paulo: Paz e Terra, v.1, 1999, 617p.

_____. *O Poder da identidade* (A era da informação, economia, sociedade e cultura). São Paulo: Paz e Terra, v.2, 1999, 530p.

_____. *Fim do milênio* (A era da informação, economia, sociedade e cultura). São Paulo: Paz e Terra, v.3, 1999, 497p.

CAVEDON, Neusa R. *Administração de Toga: desvendando a cultura organizacional da UFRGS e da UNISINOS*. 2000, (Tese de Doutorado, PPGA – UFRGS).

CECILIO, Luiz Carlos de Oliveira. *Inventando a mudança na saúde*. São Paulo: Hucitec, 1994.

_____. *Pensando o planejamento na universidade*. RAE Light, FGV/EAESP, São Paulo, Brasil, v. 8, n. 2 , abr./jun. 2001, p. 2-7.

CHANDLER JR., Alfred D. *Strategy and Structure: Chapters in History of the industrial Enterprise*. Cambridge, MIT, 1990, 469p.

CHARLE, Christophe e VERGER, Jacques. *História das universidades*. São Paulo: UNESP, 1996.

CHAUÍ, Marilena. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, Héglio (org.). *Universidade em ruínas – na república dos professores*. 2ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes; Porto Alegre: CIPEDS, 1999, p.211-222.

CHESNAIS, François. *A mundialização do capital* (*La mondialization du capital*, 1994; Trad.: Silvana Finizi Foá). São Paulo: Xamã, 1996, 335p.

CHIAVENATO, Idalberto. *Introdução à teoria geral da administração*. 6ª ed. São Paulo: Campus, 2000, 700p.

CHOMSKY, Noam. *Os caminhos do poder: reflexões sobre a natureza humana e a ordem social (Powers and prospects, 1996; Trad.: Elisabete Lacerda)*. Porto Alegre: ArtMed, 1998, 255p.

_____. Democracia e mercados na nova ordem mundial. In: GENTILI, Pablo (org.). *Globalização excludente: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial*. Petrópolis/RJ: Vozes; Buenos Aires: CLACSO, 2001; p. 7-45.

CLEGG, Stewart R., HARDY, Cynthia, NORD, Walter R. (org.) / CALDAS, Miguel, FACHIN, Roberto, FISCHER, Tânia (org. ed. bras.). *Handbook de estudos organizacionais (Hnadbook of organizational Studies, 1996)*. São Paulo: Atlas, 1998, v. 1.

COLADO, Eduardo Ibarra. *Capitalismo académico y globalización: la universidad reinventada. Educação & Sociedade*, set. 2003, v. 24, n. 84, p. 1059-1067.

COMPANHIA de Jesus. *Jesuítas: Anuário da Companhia de Jesus 1992*. Roma, 1991.

_____. *Congregação Geral XXXIV - Jesuítas e leigos: servidores da missão de Cristo*. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

CONCÍLIO VATICANO I. Constituição Dogmática *Dei Filius (DF)*: sobre a fé católica, 1870.

CONCÍLIO VATICANO II. Constituição Dogmática *Lumen Gentium (LG)*: sobre a Igreja, 1964.

_____. Constituição Dogmática *Dei Verbum (DV)*: sobre a revelação divina, 1965.

_____. Constituição Pastoral *Gaudium et Spes (GS)*: sobre a Igreja no mundo de hoje, 1965.

_____. Declaração *Gravissimum Educationis (GE)*: sobre a educação cristã, 1965.

_____. Decreto *Unitatis Redintegratio (UR)*: sobre o ecumenismo, 1964.

_____. Declaração *Nostra Aetate (NA)*: sobre a relação da Igreja com as Igrejas não-cristãs, 1965.

CONFERÊNCIA EPISCOPAL LATINO-AMERICANA (CELAM). *Evangelização no presente e no futuro da América Latina* (Documento de Puebla, 1979). São Paulo: Edições Paulinas, 1979.

_____. *Nova evangelização, promoção humana e cultura cristã* (Documento de Santo Domingo, 1992), 4 ed, Petrópolis / RJ: Vozes, 1993.

CONGREGAÇÃO DA EDUCAÇÃO CATÓLICA. *A Escola Católica (EC)*: sobre a escola católica na educação cristã, 1977.

_____. *A Escola Católica no Limiar do Terceiro Milênio*: sobre a educação cristã para o terceiro milênio, 1997.

CONGREGAÇÃO GERAL XXXIV. Decreto 2: *Servidores da missão de Cristo*. In: Jesuítas e leigos: servidores da missão de Cristo. São Paulo: Ed. Loyola, 1997.

_____. Decreto 3: *Nossa missão e a justiça*. In: Jesuítas e leigos: servidores da missão de Cristo. São Paulo: Ed. Loyola, 1997.

_____. Decreto 4: *Nossa missão e a cultura*. In: Jesuítas e leigos: servidores da missão de Cristo. São Paulo: Ed. Loyola, 1997.

_____. Decreto 5: *Nossa missão e o diálogo inter-religioso*. In: Jesuítas e leigos: servidores da missão de Cristo. São Paulo: Ed. Loyola, 1997.

_____. Decreto 12: *Ecumenismo*. In: Jesuítas e leigos: servidores da missão de Cristo. São Paulo: Ed. Loyola, 1997.

_____. Decreto 13: *Colaboração com os leigos na missão*. In: Jesuítas e leigos: servidores da missão de Cristo. São Paulo: Ed. Loyola, 1997.

_____. Decreto 14: *A Companhia e a situação da mulher na Igreja e na sociedade*. In: Jesuítas e leigos: servidores da missão de Cristo. São Paulo: Ed. Loyola, 1997.

_____. Decreto 15: *Comunicação: uma nova cultura*. In: Jesuítas e leigos: servidores da missão de Cristo. São Paulo: Ed. Loyola, 1997.

_____. Decreto 16: *Dimensão intelectual da Companhia*. In: Jesuítas e leigos: servidores da missão de Cristo. São Paulo: Ed. Loyola, 1997.

_____. Decreto 17: *A Companhia e a vida universitária*. In: Jesuítas e leigos: servidores da missão de Cristo. São Paulo: Ed. Loyola, 1997.

_____. Decreto 18: *Sobre a educação*. In: Jesuítas e leigos: servidores da missão de Cristo. São Paulo: Ed. Loyola, 1997.

CONSTITUIÇÃO apostólica do Sumo Pontífice João Paulo II sobre as universidades católicas. Roma: Libreria Editrice Vaticana, s.d.

COUTINHO, Karyne Dias. *Educação como mercadoria: o público e o privado no caso dos shopping centers*. *Educação & Sociedade*, set. 2003, v. 24, n. 84, p. 955-982.

CUNHA, Luiz A. *A universidade temporã*. O ensino superior da colônia à era de Vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. *A universidade crítica*. O ensino superior da república populista. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1983.

_____. *A universidade reformada*. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1988.

DELORENZO NETO, Antonio. *Sociologia aplicada à administração*. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 1986, 279p.

DE MASI, Domenico (org.). *A sociedade pós-industrial (L'avvento post-industriale)*; Trad.: Ana Maria Capovilla Iet al.). São Paulo: Editora SENAC, 1999, 443p.

_____. *O futuro do trabalho: fadiga e ócio na sociedade pós-industrial (Il futuro del lavoro: fática e ozio nella società postindustriale)*; Trad.: Yadir Figueiredo). Rio de Janeiro: José Olympio; Brasília/DF: UnB, 1999, 354p.

_____. *O ócio criativo (Ozio creativo)*; Trad.: Lea Manzi). Rio de Janeiro: Esxtante, 2000, 319p.

DEMING, William Edwards. *Qualidade: a revolução da administração (Out of the Crisis)*; Trad. Francis Henrik Aubert). Rio de Janeiro: Marques Saraiva, 1990, 367p.

DIAS, Marco Antônio Rodrigues. *Comercialização no ensino superior: é possível manter a idéia de bem público?* *Educação & Sociedade*, set. 2003, v. 24, n. 84, p. 817-838.

DONALDSON, Lex. Teoria da contingência estrutural (Trad. Marcos Amatucci). In: CLEGG, Stewart R., HARDY, Cynthia, NORD, Walter R. (org.). / CALDAS, Miguel, FACHIN, Roberto, FISCHER, Tânia (org. ed. bras.). *Handbook de estudos organizacionais*. v.1: Modelos de análise e novas questões em estudos organizacionais (*Handbook of organizational studies*, 1996). São Paulo: Atlas, 1998; p.105-133.

DREIFUSS, René Armand. *A época das perplexidades - mundialização, globalização e planetarização: novos desafios*. 3ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996, 350p.

DRUCKER, Peter F. *Administrando para o futuro: os anos 90 e a virada do século*. 6ª

reimpr. da 1ª ed. de 1992, São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001, 242p.

_____. *A sociedade pós-capitalista*. 7ª reimpr. da 1ª ed. de 1993, São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001, 186p.

_____. *Entrevista*. In: Revista EXAME, nº 24, edição 754, 28.11.2001, p.49-58.

_____. *Administrando em tempos de grandes mudanças*. São Paulo: Pioneira, 1993.

DRUCKER, Peter F. *Administração em tempos de grandes mudanças*. (*Managing in a Time of great Change*, 1995, trad. Nivaldo Montingelli Jr.) 5. ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

DEMO, Pedro. *Desafios modernos da educação*. 2.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1993.

_____. *Pesquisa e construção de conhecimento: Metodologia científica no caminho de Habermas*. 3.ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997. 125 p.

DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico* (*Les règles de la méthode sociologique*; Trad.: Maria Isaura Pereira de Queiroz). 6ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971, 128p.

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. 17ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2002, 170p.

ESTRADA, Rolando Juan Soliz. *Os rumos do planejamento estratégico na universidade pública: um estudo de caso da Universidade Federal de Santa Maria*. Tese de doutorado, 2000, 206p. PPGEDUC/UFRGS. In: Banco de teses da CAPES.

FACHIN, Roberto e RODRIGUES, Suzana Braga. Nota técnica: teorizando sobre organizações – vaidades ou pontos de vista? In: CLEGG, Stewart R., HARDY, Cynthia, NORD, Walter R. (org.) / CALDAS, Miguel, FACHIN, Roberto, FISCHER, Tânia (org. ed. bras.). *Handbook de estudos organizacionais*. v.1: Modelos de análise e novas questões em estudos organizacionais (*Handbook of organizational studies*, 1996). São Paulo: Atlas, 1998; p.99-104.

FERNANDES, Florestan. Reforma universitária e mudança social. Revista: *Argumento*, ano 1, n.3, 1968. p. 05-22.

_____. *Fundamentos empíricos da explicação sociológica*. 2.ed. São Paulo: Editora Nacional, 1967.

FRANCA, Leonel. *O Método pedagógico dos jesuítas. O Ratio Studiorum*. Rio de Janeiro: Ed. Agir, 1952. 234 p.

_____. *A Igreja, a Reforma e a Civilização*. 7.ed. Rio de Janeiro: Ed. Agir, 1958.

FLEURY, Afonso e FLEURY, Maria Tereza Leme. *Aprendizagem e inovação organizacional: as experiências de Japão, Coréia e Brasil*. 2ª ed., São Paulo: Atlas, 1997, 237p.

FLÓREZ, Esteban Ocampo. *La pedagogía ignaciana en la universidad*. In: Colóquio internacional sobre Teología y Espiritualidad de la Pedagogía Ignaciana. Bogotá, 7 a 8-11-2002. Conferência, 9p.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, Pablo (org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 8ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001; p.169-196.

FREITAS, Maria Ester de. *Assédio moral e assédio sexual: faces do poder perverso nas organizações*. RAE/ FGV/EAESP, São Paulo, Brasil, v. 41, n. 2, abr./jun. 2001, p.8-19.

FRIEDMAN, Milton. *Liberdade de escolher (Free to Choose: A Personal Statement)*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1980.

_____. *Capitalismo e liberdade (Capitalism and Freedom)*. São Paulo: Nova cultural, 1988.

_____. A teoria quantitativa da moeda – uma reafirmação. In: CARNEIRO, Ricardo (org.). *Os clássicos da economia*. São Paulo: Ática, 1997; v.2, Série *Fundamentos* n.130, p.234-253.

_____. O papel da política monetária. In: CARNEIRO, Ricardo (org.). *Os clássicos da economia*. São Paulo: Ática, 1997; v.2, Série *Fundamentos* n.130, p.254-270.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo A. A. e SILVA, Tomaz Tadeu de (orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação – visões críticas*. 2ª. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995, p.31-92.

_____. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo A. A. (org.). *Pedagogia da exclusão – crítica ao neoliberalismo em educação*. 8ª. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001a, p.77-108.

_____. A nova e a velha face da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (orgs.). *Teoria e educação no labirinto do capital*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001b, p.21-46.

FUENTES, José Luís. *Pedagogia inaciana – uma visão sintética*, 1999. Texto digital: <http://www.pedroarrupe.com.br/artigos/pivisao>.

FURTER, Pierre. Visão utópica da universidade: seu desafio e suas limitações. *REVISTA Paz e Terra*, n.9, 1969, p.45-50.

GABOR, Andrea. *Os filósofos do capitalismo*. A genialidade dos homens que construíram o mundo dos negócios. Rio de Janeiro: Campus, 2001, 430p.

GALBRAITH, Jay R. Planejamento estratégico e de organização. In: MINTZBERG, Henry, QUINN, James Brian (org.). *O processo da estratégia (Readings in the strategy process*, 1998. Trad. James Sunderland Cook). 3ªed. Porto Alegre: Bookman, 2001; p.133-140.

GALBRAITH, John Kenneth. *O novo estado industrial (The new Industrial State, 1967; trad. Álvaro Cabral)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969.

GANDIN, Danilo. *Planejamento como prática educativa*. São Paulo: Loyola, 1983.

_____. *A prática do planejamento participativo*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

_____. *Escola e transformação social*. 3ªed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

_____. Planejamento participativo. In: II Congresso Inaciano de Educação. *A pedagogia inaciana rumo ao século XXI*. São Paulo: Loyola, 1998; p.215-226 (Coleção *Documenta SJ*, nº14).

GANDINI, Raquel. *Intelectuais, estado e educação*: Revista brasileira de estudos pedagógicos 1944-1952. Campinas/SP: Ed. UNICAMP, 1995.

GARCÍA, Araceli Estebanz. Los caminos de la Universidad. In: GARRIDO, Susane Lopes, CUNHA, Maria Isabel da e MARTINI, Jussara Gue (orgs.). *Os rumos da educação superior*. São Leopoldo/RS: UNISINOS, 2002; p. 45-74.

- GARCIA, Walter (org.). *Inovação Educacional no Brasil*. São Paulo: EdUSP, 1980.
- GARRIDO, Susane Lopes, CUNHA, Maria Isabel da, MARTINI, Jussara Gue (orgs.) *Os rumos da educação superior*. São Leopoldo/RS: UNISINOS, 2002, 303p.
- GENTILI, Pablo A. A. O discurso da *qualidade* como retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo A. A. e SILVA, TOMAZ Tadeu de (orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação – visões críticas*. 2ª. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995, p.111-177.
- _____. (org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 8ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001, 303p.
- _____. (org.). *Globalização excludente: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial*. 3ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes; Buenos Aires: CLACSO, 2001, 251p.
- _____. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: GENTILI, Pablo A. A. (org.). *Pedagogia da exclusão – crítica ao neoliberalismo em educação*. 8ª. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001, p.228-252.
- GOROSTIAGA, Xabier. *Em busca de la refundación de la Universidad Latinoamericana*. Esquema metodológico y proyecto universitario. Conferencia en el Seminario: *La Educación Superior y el Desarrollo Social – ILAEDES*, Jarandilla de la Vera, 03-07-2000 (Mimeo).
- GRACIANI, Maria Stela. *O ensino superior no Brasil*. A estrutura de poder na universidade em questão. Petrópolis/RJ: Vozes, 1982.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*: Introdução ao estudo da filosofia; A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. v.1, 1999, 494p.
- GUEDES, Paulo Coimbra e SANGUINETTI, Yvone (org). *UFRGS: Identidade e Memórias: 1934 – 1994*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1994.
- GUERRERO, Fabián Salazar. *Formación de profesores del programa de licenciatura em pedagogía ignaciana*. In: Colóquio internacional sobre Teología y Espiritualidad de la Pedagogía Ignaciana. Bogotá, 7 a 8-11-2002; Conferência, 9p.
- GUIMARÃES, Aluísio e PORTO, Cláudio. *Estratégia e planejamento estratégico de negócios*. Macroplan – Prospectiva & Estratégia, 1993 (mimeo), 73p..
- _____. *Estratégia e configurações organizacionais*. Macroplan – Prospectiva & Estratégia, 1993 (mimeo), 98p.
- GUIMARÃES, Aluísio. *Estrutura e configurações organizacionais*. Macroplan – Prospectiva & Estratégia, 1994 (mimeo), 213p.
- HARDY, Cynthia e FACHIN, Roberto. *Gestão estratégica na universidade brasileira: teoria e casos*. 2.ed. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. 223p.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. 8ª. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999, 349p.
- HAYEK, Fridrich August von. *Os fundamentos da liberdade (The Constitution of Liberty)*. Brasília: Ed. UnB, 1983.
- _____. *O caminho da servidão (The Road to Serfdom, 1944; Trad. Anna Maria Capovilla, José Ítalo Stelle, Liane de Moraes Ribeiro)*. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1984.
- _____. *Los Fundamentos de la Libertad (The Constitution of Liberty)*. 5ª ed. Madrid: UNION, 1991, 510p.

_____. Economia e conhecimento. In: CARNEIRO, Ricardo (org.). *Os clássicos da economia*. São Paulo: Ática, 1997; v.2, Série *Fundamentos*, n.130, p.184-206.

_____. A ficção do conhecimento. In: CARNEIRO, Ricardo (org.). *Os clássicos da economia*. São Paulo: Ática, 1997; v.2, Série *Fundamentos*, n. 130, p. 207-220.

HERNANDEZ, José Moura de e CALDAS, Miguel P. *Resistência à mudança: uma revisão crítica*. RAE/FGV/EAESP, São Paulo, Brasil, v. 41, n. 2, abr./jun. 2001, p.31-45.

HOUTART, François e POLET, François (orgs.). *O outro Davos: mundialização de resistências e de lutas (The other Davos: the globalization of resistance to the world economic system; Trad.: Mariclara Oliveira)*. São Paulo: Cortez, 2002, 176p.

IANNI, Octávio. *Estado e planejamento econômico no Brasil (1930-1970)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

_____. (org.) *Marx*. São Paulo: Ática, 1996; COLEÇÃO Grandes Cientistas Sociais, n. 10. 214p.

_____. *A era do globalismo*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997, 304p.

_____. *Teorias da globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

JARAMILLO, Mario Gutiérrez. *El profesor en las universidades de la Compañía de Jesús*. In: Colóquio internacional sobre Teología y Espiritualidad de la Pedagogía Ignaciana; Conferência, 6p.

JOÃO PAULO II. Carta Apostólica *Fides et Ratio (FR)*: sobre as relações entre Fé e Razão, 1998.

_____. Constituição Apostólica *Pastor Bonus (PB)*: sobre a Teologia da Libertação, 1988.

_____. Encíclica *Laborem Exercens (LE)*: sobre o trabalho humano, 1981.

_____. Encíclica *Sollicitudo Rei Socialis (SR)*: sobre a questão social, 1987.

_____. Encíclica *Centesimus Annus (CA)*: sobre o mundo do trabalho, 1991.

_____. Constituição Apostólica *Ex Corde Ecclesiae (CE)*: sobre a universidade católica, 1990.

JOÃO XXIII. Encíclica *Mater et Magistra (MM)*, 1961.

_____. Encíclica *Pacem in Terris (PT)*, 1963.

JOHN, Jaime. O caráter antropológico da concepção de universidade de Wilhelm von Humboldt – Lições e paradoxos. In: LAMPERT, Ernâni (org.). *A universidade na virada do século 21: ciência, pesquisa e cidadania*. Porto Alegre: Editora Sulina / Editora da FURG, 2000. p.85-94.

JOIA, Luiz Antonio. *Medindo o capital intelectual*. RAE/ FGV/EAESP, São Paulo, Brasil, v.41, n.2, abril/junho 2001, p.54-63.

JURAN, Joseph M. *A qualidade desde o projeto: novos passos para o planejamento da qualidade em produtos e serviços (Juran on Quality by Design)*. 3ª ed. São Paulo: Pioneira, 1997, 551p.

KING, Adelaide Wilcox, FOWLER, Sally W. e ZEITHAML, Carl P. *Competências organizacionais e vantagem competitiva: o desafio da gerência intermediária*. ERA/FGV/EAESP, São Paulo, Brasil, v. 42, n. 1, jan./mar. 2002, p.36-49.

KLEIN, Luiz Fernando. Por uma abordagem histórica da pedagogia inaciana. In: OSOWSKI, Cecília I. e BECKER, Lia Bergamo. *Visão Inaciana da Educação – Desafios hoje*. São Leopoldo/RS: Editora UNISINOS, 1997. 170 p. p.89-105.

_____. *Exercícios espirituais*: Escola de formação para a pedagogia inaciana. 1999. Texto digital: <http://www.pedroarrupe.com.br/artigos/eescola/>

KLOPPENBURG, Frei Boaventura. Introdução geral aos documentos do Concílio. In: KLOPPENBURG, Frei Boaventura. *Compêndio do Vaticano II: constituições, decretos e declarações*. Petrópolis / RJ: Vozes, 1968, p.05-36.

KOLVENBACH, Hans-Peter. Allocución del P. General a la Asamblea de enseñanza superior de los jesuitas de Estados Unidos. In: ANUARIO DE LA COMPAÑIA DE JESÚS. *Jesuítas*. Roma: Ediciones de la Curia General S.J., Edición española, 1990. p.86-95.

_____. *Universidade católica e evangelização da cultura*. Palestra, São Leopoldo, 8 de dezembro de 1992.

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas (The Structure of Scientific Revolutions)*. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1996, 257p.

KUMAR, Krishan. *Da sociedade pós-industrial à pós-moderna: novas teorias sobre o mundo contemporâneo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997, 258p.

LABRADOR, Carmen. *Aportaciones de la pedagogía ignaciana a la educación superior*. In: Colóquio internacional sobre Teología y Espiritualidad de la Pedagogía Ignaciana; Bogotá, 7 a 8-11-2002. Conferência, 14p.

LAHÓZ, André, CAETANO, José Roberto. O perigo mora ao lado. Revista EXAME, edição 745, ano 35, n.15, 25 de julho 2001, p.38-47.

LAMPERT, Ernâni. *Universidade, docência e globalização*. Porto Alegre: Sulina, 1999.

_____. *A universidade na virada do século 21: ciência, pesquisa e cidadania*. Porto Alegre: Sulina, 2000. 167 p.

LARA, David Eduardo. *Critérios pedagógicos para iluminar um processo educativo universitário hoy*. In: Colóquio internacional sobre Teologia y Espiritualidad de la Pedagogía Ignaciana. Bogotá, 7 a 8-11-2002; Conferência, 7p.

LAVAL, Christian. *L'école n'est pas une entreprise: le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*. Paris: La Déconverte, 2003.

LEITE, Rogério C. de Cerqueira. *As sete pragas da universidade brasileira*. São Paulo: Duas Cidades, 1978.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 de 20/12/1996.

LESSA, Carlos. A universidade e a pós-modernidade: o panorama brasileiro. *DADOS – Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v.42, n.1, 1999. p.159-188.

LEVINE, Donald N. *Visões da tradição sociológica (Visions of the Sociological Tradition)*; Trad.: Álvaro Cabral). Rio de Janeiro: Zahar, 1997, 325p.

LIBÂNIO, J. Batista. O contexto latino-americano, universidade e pedagogia inaciana. In: OSOWSKI, Cecília Irene e BECKER, Lia Bergamo (org.). *Visão inaciana da educação: desafios hoje*. São Leopoldo/RS: Ed. UNISINOS, 1997, p.41-54.

- LOYOLA, Santo Inácio de. *Exercícios espirituais*. São Paulo: Ed. Loyola, 1985.
- LUCAS, Thomas. Exposição da Biblioteca Apostólica Vaticana. In: *Jesuítas: Anuário da Companhia de Jesus*, 1992. Roma: 1991, p.6-7.
- LUKES, Steven. *O poder: uma visão radical*. Brasília: UnB, 1980, 57p.
- MACHADO-DA-SILVA, Clóvis L. e GONÇALVES, Sandro A. Nota técnica: a teoria institucional. In: CLEGG, Stewart R., HARDY, Cynthia, NORD, Walter R. (org.)/ CALDAS, Miguel, FACHIN, Roberto, FISCHER, Tânia (org. ed. bras.). *Handbook de estudos organizacionais*. v.1: Modelos de análise e novas questões em estudos organizacionais (*Handbook of organizational studies*, 1996). São Paulo: Atlas, 1998; p.220-226.
- MARCOVITCH, Jacques. *A universidade (im)possível*. São Paulo: Futura, 1998.
- MARIOTTO, Fábio Luiz. *Mobilizando estratégias emergentes*. RAE/FGV/EAESP, São Paulo, Brasil, v. 43, n. 2, abr./mai./jun. 2003, p.78-93.
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. In: IANNI, Octávio. *Karl Marx*. 8ª. ed. São Paulo: Editora Ática, 1996, p.45-61. Coleção: Grandes Cientistas Sociais – Série: Sociologia n.10.
- _____. *Manifesto do partido comunista*. Porto Alegre: L&PM, 2001, p.132p.: Coleção L&PM Pocket.
- MARX, Karl. Contribuição à crítica da economia política – *Prefácio*. In: IANNI, Octávio. *Karl Marx*. 8ª. ed. São Paulo: Editora Ática, 1996a, p.82-3. Coleção: Grandes Cientistas Sociais – Série: Sociologia n.10.
- _____. Contribuição à crítica da economia política – *Posfácio*. In: IANNI, Octávio. *Karl Marx*. 8ª. ed. São Paulo: Editora Ática, 1996b, p.62-73. Coleção: Grandes Cientistas Sociais – Série: Sociologia n.10.
- MATUS, Carlos. *Política, planificação e governo*. Brasília/DF: IPEA, 1993.
- MAYO, Elton. *Problemas sociales de una civilización industrial (The social problems of an industrial civilization, 1945)*. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión, 1977.
- MEIRA MATTOS, Carlos de. Relatório Meira Mattos. REVISTA *Paz e Terra*, n.9, 1968, p.199-241.
- MESA, José Alberto. *El reto de una educación moral para vivir a la intempérie*. In: Colóquio internacional sobre Teología y Espiritualidad de la Pedagogía Ignaciana. Bogotá, 7 a 8-11-2002; Conferência, 7p.
- MINTZBERG, Henry. *Estrutura e dinâmica das organizações*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. 537 p.
- MINTZBERG, Henry, AHLSTRAND, Bruce e LAMPEL, Joseph. *Safári de estratégia: um roteiro pela selva do planejamento estratégico*. Porto Alegre: Bookman, 2000. 299 p.
- MINTZBERG, Henry e QUINN, James Brian. *O processo da estratégia*. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. 404 p.
- MINTZBERG, Henry. Os 5 Ps da estratégia. In: MINTZBERG, Henry, QUINN, James Brian (org.). *O processo da estratégia (Readings in the strategy process*, 1998. Trad. James Sunderland Cook). 3ªed. Porto Alegre: Bookman, 2001; p.26-32.

_____. Um guia para o posicionamento estratégico. In: MINTZBERG, Henry, QUINN, James Brian (org.). *O processo da estratégia (Readings in the strategy process*, 1998. Trad. James Sunderland Cook). 3ªed. Porto Alegre: Bookman, 2001; p.97-105.

_____. A estruturação das organizações. In: MINTZBERG, Henry, QUINN, James Brian (org.). *O processo da estratégia (Readings in the strategy process*, 1998. Trad. James Sunderland Cook). 3ªed. Porto Alegre: Bookman, 2001; p.140-156.

_____. Ideologia e a organização missionária. In: MINTZBERG, Henry, QUINN, James Brian (org.). *O processo da estratégia (Readings in the strategy process*, 1998. Trad. James Sunderland Cook). 3ªed. Porto Alegre: Bookman, 2001; p.175-180.

_____. A organização empreendedora. In: MINTZBERG, Henry, QUINN, James Brian (org.). *O processo da estratégia (Readings in the strategy process*, 1998. Trad. James Sunderland Cook). 3ªed. Porto Alegre: Bookman, 2001; p.231-238.

_____. A organização maquinal. In: MINTZBERG, Henry, QUINN, James Brian (org.). *O processo da estratégia (Readings in the strategy process*, 1998. Trad. James Sunderland Cook). 3ªed. Porto Alegre: Bookman, 2001; p.250-263.

_____. A organização profissional. In: MINTZBERG, Henry, QUINN, James Brian (org.). *O processo da estratégia (Readings in the strategy process*, 1998. Trad. James Sunderland Cook). 3ªed. Porto Alegre: Bookman, 2001; p.272-282.

_____. A organização inovadora. In: MINTZBERG, Henry, QUINN, James Brian (org.). *O processo da estratégia (Readings in the strategy process*, 1998. Trad. James Sunderland Cook). 3ªed. Porto Alegre: Bookman, 2001; p.292-305.

_____. A organização diversificada. In: MINTZBERG, Henry, QUINN, James Brian (org.). *O processo da estratégia (Readings in the strategy process*, 1998. Trad. James Sunderland Cook). 3ªed. Porto Alegre: Bookman, 2001; p.316-326.

_____. Além da configuração. In: MINTZBERG, Henry, QUINN, James Brian (org.). *O processo da estratégia (Readings in the strategy process*, 1998. Trad. James Sunderland Cook). 3ªed. Porto Alegre: Bookman, 2001; p.363-368.

MINTZBERG, Henry, AHLSTRAND, Bruce, LAMPEL, Joseph. *Safári de estratégica: um roteiro pela selva do planejamento estratégico (Strategy safári: a guided tour through the wilds of strategic management*, 1998; trad. Nivaldo Montigelli Jr.). Porto Alegre: Bookman, 2000, 299p.

MINTZBERG, Henry. *Estrutura e dinâmica das organizações*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. 537 p.

MINTZBERG, Henry e QUINN, James Brian. *O processo da estratégia*. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. 404 p.

MORGAN, Gareth. *Images of Organization*. Thousand Oaks: Sage, 1997, 485p.

MOTTA, Fernando Cláudio Prestes. *Teoria geral da administração: uma introdução*. 22ª ed. São Paulo: Pioneira, 1998, 230p.

NEUTZLING, Inácio e KNEI, José Dari. Organização do Trabalho. In: ENDERLE, Georges et al. *Dicionário de Ética Econômica*. São Leopoldo/RS: Editora UNISINOS, 1997. p. 701-8.

NUNES, Rogério da Silva. *Administração universitária: concepções, modelos e estratégias gerenciais*. Tese de doutorado, 1998, 230p. FEA/USP. In: Banco de teses da CAPES.

OFFE, Claus. A atual transição da história e algumas opções básicas para as instituições da sociedade (Trad. Eduardo César Marques). In: BRESSER PEREIRA, L.C. *et al.* (org.). *Sociedade e Estado em transformação*. São Paulo: UNESP; Brasília: ENAP, 1999; p.119-145.

OFFE, Claus. *Capitalismo desorganizado (Desorganized Capitalism)*, 1985; Trad. Wanda Caldeira Brant). São Paulo: Brasiliense, 1995.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. *Sociologia das organizações: uma análise do homem e das empresas no ambiente competitivo*. São Paulo: Editora Pioneira, 2000.

OLIVEIRA, João Batista. Universidade: aberta para reformas. *DADOS – Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v.25, n.1, 1982. p.45-61.

OSOWSKI, Cecília Irene e BECKER, Lia Bergamo. *Visão inaciana da educação: desafios hoje*. São Leopoldo/RS: Editora UNISINOS, 1997. 170 p.

OSOWSKI, Cecília Irene. Paradigma da pedagogia inaciana: questões curriculares. In: OSOWSKI, Cecília Irene e BECKER, Lia Bergamo (org.). *Visão inaciana da educação: desafios hoje*. São Leopoldo/RS: Ed. UNISINOS, 1997, p-107-126.

PAULO VI. Encíclica *Populorum Progressio (PP)*, 1967.

PEDAGOGIA Inaciana: uma proposta prática (PI). São Paulo: Ed. Loyola, 1993.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. *A sociedade estatal e a tecnoburocracia*. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1982, 301p.

_____. *O sociólogo das organizações*: Fernando Cláudio Prestes Motta. ERA/FGV/EAESP, São Paulo, Brasil, v. 43, n. 2, abr./mai./jun. 2003, p. 116-118.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, 320p.

PETERS,SJ, Theodoro. *Identidade da universidade católica e inaciana*, 2002. Texto digital: <http://www.ucu.edu.uy/semausjal/>

PETRELLA, Riccardo. O desmanche do Estado. *Cadernos Le Monde Diplomatique*, Edição Especial, n.2, janeiro de 2001, p.15-17.

_____. *et al.* Expropriados do Mundo, construímos juntos uma outra mundialização. In: HOUTART, François e POLET, François (orgs.). *O outro Davos: mundialização de resistências e de lutas (The other Davos: the globalization of resistance to the world economic system;* Trad.: Mariclara Oliveira). São Paulo: Cortez, 2002; p.42-50.

_____. *et al.* Uma outra mundialização. In: HOUTART, François e POLET, François (orgs.). *O outro Davos: mundialização de resistências e de lutas (The other Davos: the globalization of resistance to the world economic system;* Trad.: Mariclara Oliveira). São Paulo: Cortez, 2002; p.95-101.

PEURSEN, C. A. Van. O futuro da universidade. *REVISTA Paz e Terra*, n.9, 1969, p.07-43.

PIO IX. Encíclica *Quanta Cura et Syllabus*, 1864.

PIO X. Encíclica *Pascendi Dominici Gregis*, 1907.

PIO XI. Encíclica *Quadragesimo Anno*, 1931.

PORTER, Michael E. *Estratégia competitiva: técnicas para análise de indústrias e da concorrência* (*Competitive Strategy*; Trad. Elizabeth Maria de Pinto Braga). 16ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 1998, 362p.

_____. Como forças competitivas moldam a estratégia. In: MINTZBERG, Henry, QUINN, James Brian (org.). *O processo da estratégia* (*Readings in the strategy process*, 1998. Trad. James Sunderland Cook). 3ªed. Porto Alegre: Bookman, 2001; p.82-89.

_____. Estratégia competitiva em indústrias emergentes. In: MINTZBERG, Henry, QUINN, James Brian (org.). *O processo da estratégia* (*Readings in the strategy process*, 1998. Trad. James Sunderland Cook). 3ªed. Porto Alegre: Bookman, 2001; p.239-241.

_____. Da vantagem competitiva à estratégia empresarial. In: MINTZBERG, Henry, QUINN, James Brian (org.). *O processo da estratégia* (*Readings in the strategy process*, 1998. Trad. James Sunderland Cook). 3ªed. Porto Alegre: Bookman, 2001; p.335-343.

PORTO, Cláudio. *Construção de cenários e prospecção de futuros*. Macroplan – Prospectiva & Estratégia, 1993 (mimeo), 72p.

_____. *Introdução à administração estratégica em “tempo real”*. Macroplan – Prospectiva & Estratégia, 1995 (mimeo), 21p.

POWER, Sally e WHITTY, Geoff. *Mercados educacionais e a comunidade*. *Educação & Sociedade*, set. 2003, v. 24, n. 84, p. 791-815.

QUINN, James. Estratégias para mudança. In: MINTZBERG, Henry, QUINN, James Brian (org.). *O processo da estratégia* (*Readings in the strategy process*, 1998. Trad. James Sunderland Cook). 3ªed. Porto Alegre: Bookman, 2001; p.20-26.

RAMONET, Ignácio. *La pensée unique*. *Le Monde Diplomatique*, n.490, 42 année, janvier 1995, p.1.

REED, Michael. Teorização organizacional: um campo historicamente contestado (Trad. Jader Cristino de Souza Silva e Marcos Cerqueira Lima). In: CLEGG, Stewart R., HARDY, Cynthia, NORD, Walter R. (org.)/ CALDAS, Miguel, FACHIN, Roberto, FISCHER, Tânia (org. ed. bras.). *Handbook de estudos organizacionais*. v.1: Modelos de análise e novas questões em estudos organizacionais (*Handbook of organizational studies*, 1996). São Paulo: Atlas, 1998; p.61-98.

REGO, Arménio. *Climas éticos e comportamentais de cidadania organizacional*. RAE/FGV/EAESP, São Paulo, Brasil, v. 42, n. 1, jan./mar. 2002, p.50-63.

REPÚBLICA Federativa do Brasil. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei nº 9394/96 de 20-12-1996.

RICOUER, Paul. Reconstruir a universidade. *REVISTA Paz e Terra*, n.9, 1969, p.51-9.

RODRIGUES, Francisco da Paula Marques. *Co-responsabilidade acadêmico-administrativa: gestão da ordem e da desordem na universidade*. Tese de doutorado, 2003, 217p. PPGEDUC/UFRGS. In: Biblioteca digital: teses e dissertações, UFRGS.

RODRIGUES, P. dos S. (org.). *Universidade e a Pesquisa: O público e o privado*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

ROHR, João Roque. A educação jesuítica e a (re)construção dos saberes escolares. In: OSOWSKI, Cecília Irene e BÉCKER, Lia Bergamo. *Visão inaciana da educação: desafio hoje*. São Leopoldo/RS: Editora UNISINOS, 1997. p. 85-8.

- ROMANO, R.A. (org.). *A crise da Universidade*. Rio de Janeiro: Revan, 1998.
- ROWE, W. Glenn. *Liderança estratégica e criação de valor*. ERA/FGV/EAESP, São Paulo, Brasil, v. 42, n. 1, jan./mar. 2002, p. 7-19.
- RUMELT, Richard R. Avaliando a estratégia dos negócios. In: MINTZBERG, Henry, QUINN, James Brian (org.). *O processo da estratégia (Readings in the strategy process*, 1998. Trad. James Sunderland Cook). 3ªed. Porto Alegre: Bookman, 2001; p.64-72.
- SADER, Emir e GENTILI, Pablo (orgs.). *Pós-neoliberalismo II: que Estado para que democracia?* Petrópolis/RJ: Vozes, 1999,182p.
- SAVIANI, Demerval. *Ensino público e algumas falas sobre a universidade*. 3.ed. São Paulo: Cortez Editora, 1986.
- SCHAFF, Adam. *A sociedade informática: as conseqüências sociais da segunda revolução industrial*. São Paulo: Ed UNESP/Brasiliense, 1995.
- SCHERMERHORN, John R.Jr., HUNT, James G., OSBORN, Richard N. *Fundamentos de comportamento organizacional*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 1999.
- SCHNEIDER, José O., LENZ, M.Martinho e PETRY, Almiro. *Realidade Brasileira*. 11ª ed. Porto Alegre: Editora SULINA, 1990.
- SCHREYÖGG, Georg. *Teatro e mudança organizacional*. ERA/FGV/EAESP, São Paulo, Brasil, v. 42, n. 4, out./nov. 2002, p. 29-35.
- SCHUMPETER, Joseph Alois. *Teoria do desenvolvimento econômico: uma pesquisa sobre lucros, capital, crédito, juros e o ciclo econômico (Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung)*. São Paulo: Abril cultural, 1982, 169p.
- _____. A instabilidade do capitalismo. In: CARNEIRO, Ricardo (org.). *Os clássicos da economia*. São Paulo: Ática, 1997; v. 2 ; Série *Fundamentos n.130*, p.68-96.
- SENGE, Peter M. A nova tarefa do líder: formar organizações de aprendizado. In: MINTZBERG, Henry, QUINN, James Brian (org.). *O processo da estratégia (Readings in the strategy process*, 1998. Trad. James Sunderland Cook). 3ªed. Porto Alegre: Bookman, 2001; p.213-221.
- _____. *A quinta disciplina: arte, teoria e prática da organização de aprendizagem (The Fifth Discipline)*. São Paulo: Best Seller, 1990.
- SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior no Brasil. Caminhos e descaminhos. In: GARRIDO, Susane Lopes, CUNHA, Maria Isabel da, MARTINI, Jussara Gue (orgs.). *Os rumos da educação superior*. São Leopoldo/RS: UNISINOS, 2002; p.13-44.
- SIMONETTI, Eliana Giannella. Tudo que é sólido se desmancha no ar. Revista VEJA, edição 1710, ano 34, n.29, 25 de julho 2001, p.46-50.
- SOARES, Mozart Pereira e SILVA, Pery Pinto Diniz da. *Memória da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: 1934 – 1964*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1992.
- SOLINO, Antônio da Silva. *Planejamento e gestão na instituição universitária: um enfoque multidimensional*. Tese de doutorado, 1996, 261p., EAE/FGVSP. In: Banco de teses da CAPES.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 7ª ed., São Paulo: Cortez, 2000, 348p.
- _____. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2001.

- _____. (org.) *A globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez, 2002.
- SPINK, Mary Jane (org.). *Práticas discursivas e produção de sentido no cotidiano*. São Paulo: Cortez, 2000. 296p.
- STEWART, Thomas A. *Capital intelectual: a nova vantagem competitiva das empresas*. Rio de Janeiro: Campus, 1998, 237p.
- SUÁREZ, Daniel. O princípio educativo da nova direita: neoliberalismo, ética e escola pública. In: GENTILI, Pablo (org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 8ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001; p. 253-270.
- SUN, Tzu. *A arte da guerra (The Art of War; Trad.: José Sanz)*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1983, 114p.
- SUNKEL, Osvaldo. Globalização, neoliberalismo e a reforma do Estado (Trad. Maria Clara Cescato). In: BRESSER PEREIRA, L.C. et al. (org.). *Sociedade e Estado em transformação*. São Paulo: UNESP; Brasília: ENAP, 1999; p.173-195.
- TABATONI, Pierre e JARNIOU, Pierre. A dinâmica das normas na administração estratégica. In: ANSOFF, H. Igor, DECLERCK, Roger P., HAYES, Robert L. (org.). *Do planejamento estratégico à administração estratégica (From strategic planning to strategic management, 1976; Trad.: Carlos Roberto Vieira de Araújo)*. 1ª ed., 4ª tiragem, São Paulo: Atlas, 1990. p.41-47.
- TAPIA, Alberto Vasquez. *Universidad e identidad ignaciana: Elementos e cosecuencias*, 2002. Texto digital: <http://www.ucu.edu.uy/semausjal/>
- TAYLOR, Frederick W. *Princípios de administração científica*. (The Principles of Scientific Management, 1911; Trad. Arlindo Vieira Ramos). 8ed. São Paulo: Atlas, 1990.
- TEIXEIRA, Anísio. *Ensino Superior no Brasil*. Análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1989.
- _____. *Educação no Brasil*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.
- _____. *Educação e Universidade*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.
- THERBORN, Göran. Dimensões da globalização e a dinâmica das (des)igualdades. In: GENTILI, Pablo (org.). *Globalização excludente: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial*. 3ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes; Buenos Aires: CLACSO, 2001; p.63-95.
- THIOLENT, Michel. *Pesquisa-ação nas organizações*. São Paulo: Atlas, 1997. 164p.
- TOFFLER, Alvin. *A terceira onda: a morte do industrialismo e o nascimento de uma nova civilização*. 23ªed. Rio de Janeiro: Record, 1998, 491p.
- _____. *Powershift: as mudanças do poder (Powershift: The overthrow of the elites; Trad. Luiz Carlos do Nascimento)*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1998, 614p.
- TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo (org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 8ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001; p. 109-136.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo. *A educação em tempos de neoliberalismo (Educación em tiempos de neoliberalismo, 2001; Trad.: Cláudia Schilling)*. Porto Alegre: Artmed, 2003, 264p.
- TOURAINÉ, Alain. *Crítica da modernidade*. 5ªed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998, 431p.

_____. *Poderemos viver Juntos? Iguais e diferentes (Pouvons-nous vivre ensemble? – Égaux et différents; Trad.: Jaime Clasen e Ephraim Alves)*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999, 387p.

TURATO, Egberto Ribeiro. *Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003, 685p.

ULGALDE, S.J., Luis. La Propuesta de AUSJAL y la Pedagogia Iguaciana. In: OSOWOSKI, Cecília Irene e BECKER, Lia Bergamo. *Visão inaciana da educação: desafios hoje*. São Leopoldo/RS: Editora UNISINOS, 1997. p.55-69.

ULLMANN, Reinholdo Aloysio e BOHNEN S.J., Aloysio. *A atividade dos Jesuítas de São Leopoldo: 1844 – 1989*. São Leopoldo/RS: Editora UNISINOS, 1989. 368 p.

_____. *Inácio de Loyola (1491-1991)*. São Leopoldo/RS: Editora UNISINOS, 1991. 272 p.

_____. *A Universidade – Das origens à Renascença*. São Leopoldo/RS: Editora UNISINOS, 1994. 336 p.

UNIVERSIDADE do Vale do Rio dos Sinos. *Agenda Unisinos – 1970*. São Leopoldo/RS: Gráfica UNISINOS, 1969.

_____. *Agenda Unisinos – 1972*. São Leopoldo/RS: Gráfica UNISINOS, 1971.

_____. *Unisinos – 20 anos (1969–1989)*. São Leopoldo/RS: Gráfica UNISINOS, 1992.

_____. *Unisinos – 20 Anos: administração, professorado e vida acadêmica*. São Leopoldo/RS: Ed. UNISINOS, 1992.

_____. *Percepção e Sentimentos sobre a UNISINOS – Relatório*. São Leopoldo/RS: Gráfica UNISINOS; (mimeo) 1992.

_____. *1. Seminário de planejamento estratégico para 1994-2003*. São Leopoldo/RS: Gráfica UNISINOS, 1993.

_____. *2. Seminário de planejamento estratégico para 1994-2003*. São Leopoldo/RS: Gráfica UNISINOS, 1993.

_____. *Missão e Perspectivas: 1994-2003*. São Leopoldo/RS: Gráfica UNISINOS, 1994; 56p. (citado: MP).

_____. *Projeto de reconfiguração organizacional – reconfiguração dos centros*. São Leopoldo/RS: Gráfica UNISINOS, 1995; 86p. (citado: PRO).

_____. *Projeto de avaliação institucional: subprojeto – avaliação da graduação*. São Leopoldo/RS: Gráfica UNISINOS, 1995; 90p. (citado: PAI).

_____. *Planos estratégicos de negócios: sumários executivos*. São Leopoldo/RS: Gráfica UNISINOS, 1996; 130p.

_____. *A Unisinos responde: avaliação e módulo 3*. São Leopoldo/RS: Gráfica UNISINOS, 1996.

_____. *Pesquisa de clima organizacional – Relatório final – Professores*. São Leopoldo, 1999 (mimeo).

_____. *Pesquisa de clima organizacional – Relatório final – Funcionários*. São Leopoldo, 1999 (mimeo).

_____. *Unisinos 30 anos*. São Leopoldo/RS: Gráfica UNISINOS, 2000; 98p.

VASCONCELOS, Isabella e VASCONCELOS, Flávio C. *Gestão de recursos humanos e identidade organizacional*. RAE/FGV/EAESP, São Paulo, Brasil, v. 42, n. 1, jan./mar. 2002, p.64-78.

VASCONCELOS, Isabella, MOTTA, Fernando Cláudio Prestes e PINOCHET, Luís Hernan Contreras. *Tecnologia, paradoxos organizacionais e gestão de pessoas*. RAE/FGV/EAESP, São Paulo, Brasil, v. 43, n. 2, abr./mai./jun. 2003, p.94-106.

VASQUEZ,SJ, Carlos. *Universidad católica del Uruguay: proceso de construcción de una identidad ignaciana*, 2002. Texto digital: <http://www.ucu.edu.uy/semausjal>

VERGARA, Sylvia Constant e BRANCO, Paulo Durval. *Empresa humanizada: a organização necessária e possível*. RAE/FGV/EAESP, São Paulo, Brasil, v. 41, n. 2, abr./jun. 2001, p. 20-30.

WALLERSTEIN, Immanuel. *Capitalismo histórico & Civilização capitalista*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001, 143p.

_____. A reestruturação capitalista e o sistema-mundo. In: GENTILI, Pablo (org.). *Globalização excludente: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial*. 3ª.ed. Petrópolis/RJ: Vozes; Buenos Aires: CLACSO, 2001, p. 223-250.

_____. *Após o Liberalismo: em busca da reconstrução do mundo (After Liberalism, 1995; Trad.: Ricardo Aníbal Rosenbusch)*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002, 271p.

WANDERLEY, Luis Eduardo W. Parâmetros sociológicos da inovação. In: GARCIA, Walter (org.). *Inovação Educacional no Brasil*. São Paulo: EdUSP, 1980.

_____. *O que é universidade*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983. 84 p. Coleção *Primeiros Passos*, n.91.

WEBER, Max. *A Ética protestante e o espírito do capitalismo (Die Protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus, 1904/1905; Trad.: Pietro Nasseti)*. São Paulo: Martins Claret, 2002.

_____. *Wirtschaft und Gesellschaft*. Köln-Berlin: Kiepenheuer & Witsch, 1964, Band 1. und Band 2.

_____. *História geral da economia (Wirtschaftsgeschichte, 1923; Trad.: Calógeras A. Pajuaba)*. São Paulo: Mestre Jou, 1968.

_____. *Ensaio de sociologia (Essays in Sociology, Oxford, 1946; Trad.: Waltensir Dutra)*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

_____. *Metodologia das Ciências Sociais*. Parte I (Trad.: Augustin Wernet). São Paulo: Cortez Editora; Campinas/SP: UNICAMP, 1992.

_____. *Metodologia das Ciências Sociais*. 3ª ed. Parte II (Tad.: Augustin Wernet). São Paulo: Cortez; Campinas/SP: UNICAMP, 2001.

_____. *Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. 3ªed. (*Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriss der verstehenden Soziologie*, Band 1., 1972; Trad.: Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa). Brasília/DF: UnB, 1994, v.1.

_____. *Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva (Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriss der verstehenden Soziologie*, Band 2; Trad.: Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa). Brasília/DF: UnB, 1999. v.2.

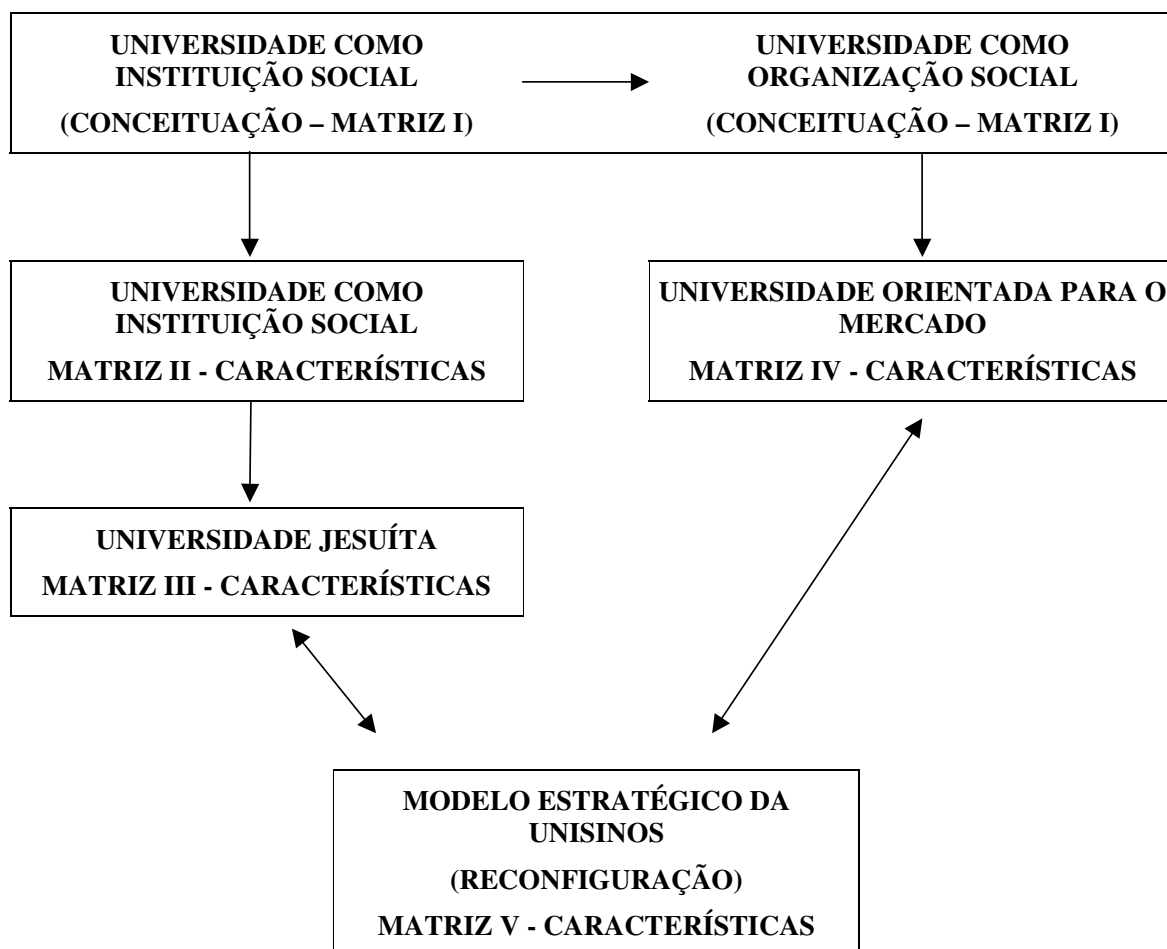
_____. Religião e racionalidade econômica. In: COHN, Gabriel. *Max Weber*. 6ªed. São Paulo: Editora Ática, 1997, p.142-159.

_____. *Ciência e Política: duas vocações (Wissenschaft als Beruf; Politik als Beruf, 1918. Trad.: Jean Malville)*. São Paulo: Martin Claret, 2002 (citado 2002b).

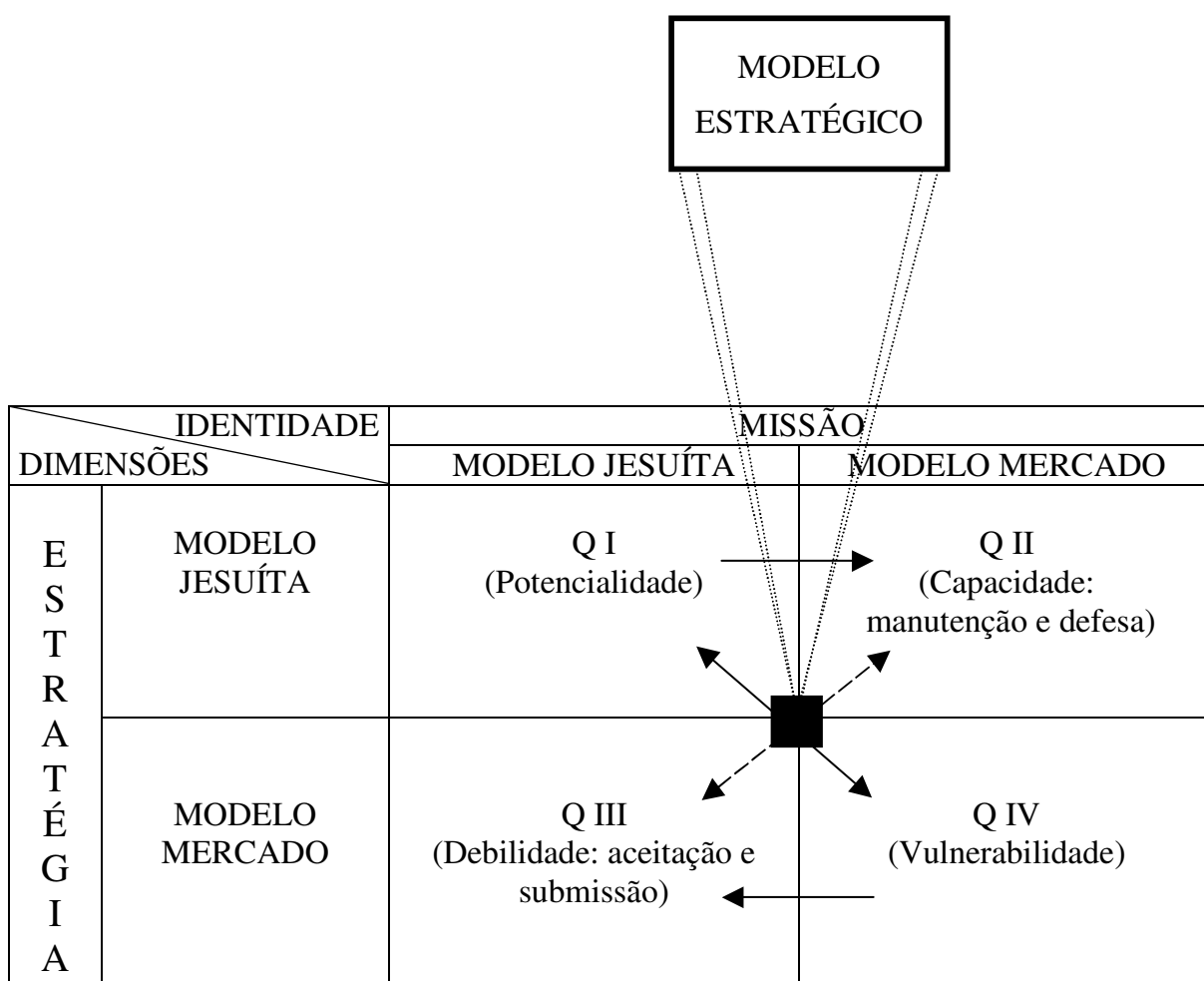
YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001, 205p.

ZAINKO, Maria Aurélia Sabbag. *Planejamento universitário: requisito da modernidade ou instrumento de modernização da universidade brasileira?* Tese de doutorado, 1997, 212p. UNESP-Educação. In: Banco de teses da CAPES.

APÊNDICE A - Esquema I: Análise



APÊNDICE B - Esquema II: Análise da matriz



APÊNDICE C - Matriz I: Universidade: de Instituição para Organização

Universidade Dimensão	INSTITUIÇÃO SOCIAL	1970 →	ORGANIZAÇÃO SOCIAL
FUNÇÃO	Conservar, transmitir e criar novos conhecimentos (ensino, pesquisa e extensão) → gerar a intelectualidade, o pensamento econômico, político, social ao longo do tempo e do espaço		Desenvolver políticas de ensino, pesquisa e extensão conforme a dinâmica das demandas sociais → novos conhecimentos aplicados → gerar o “capital intelectual”.
OBJETIVOS	Educação dos jovens para a cidadania e a profissão → para as esferas pública, privada e liberal.		Transmissão de conhecimentos (os conhecimentos agregam valor) e treinamento de habilidades para as necessidades do mercado.
RELAÇÃO COM OUTROS CAMPOS INST/ORG	Tradição, valores, modo de pensar (visão de mundo) e a integração da estrutura social. Articulação interinstitucional e sistêmica.		Os valores de mercado prevalecem aos demais: a empresa (como organização), o mercado como o principal “agente social” (o demiurgo da sociedade).
ESTRUTURA SOCIAL	A escolarização é vista como fator de mobilidade social (oportunidades na vida, status social etc.). Estruturação de relações sociais ao longo do tempo e do espaço.		Busca sua “clientela preferencial” → a) que já tem uma trajetória econômico-social de elite; b) aqueles que são rapidamente preparados para as necessidades do mercado (depois são jogados fora como obsoletos).
MODALIDADE EDUCACIONAL	Projeto pedagógico voltado para a formação com determinada cosmovisão e quase utópico; ensino presencial (uma forma de controle social); prevalece o processo socializador.		Projeto pedagógico voltado para o mercado e inspirado pelo “negócio”; o ensino presencial não é fundamental (implanta-se o ensino a distância; o <i>indivíduo</i> busca o seu nível de empregabilidade, portanto, depende dele sua formação).
FINALIDADE	A integração social; a coesão (solidariedade, fraternidade, igualdade); o bem-estar do indivíduo e da coletividade.		A sustentabilidade econômico-financeira própria e do sistema; o lucro (o ensino é um produto, portanto, uma mercadoria → mercantilização).
O ENJEU: A REGULAÇÃO	O Estado (fonte reguladora); a nacionalidade (fronteiras econômicas, políticas, culturais); LDB.		Regras que garantam a expansão desse mercado: OMC, BM.
QUEM? ATORES	O <i>Estado</i> (obrigação pública) → ensino gratuito e universal; concessão a entidades privadas → prevalecem as regras da Nação.		A empresa (as empresas produtivas criam suas próprias universidades: GM, DELL etc.) submetida às regras do mercado (OMC).

DIM. \ IDENT.		MISSÃO ¹	CREDO ²	VISÃO ³	FINALIDADE ⁴	
ESTRATÉGIA	1	Guardar e promover a cultura; disseminar os <i>saberes</i> e os conhecimentos; proporcionar a formação profissional e da cidadania. Ser agência da educação permanente. 11	Ter a liberdade individual e social como direitos inalienáveis para a conquista da democracia e da equidade social. 12	Ser a instituição das mudanças sociais, econômicas e culturais; através do ensino, da pesquisa básica e aplicada e do serviço à comunidade. 13	Garantir a sustentabilidade institucional. Gerar ciência; oportunizar o acesso democrático ao ensino superior; incluir as novas tecnologias e promover uma consciência planetária. 14	Cump a final como profi Cria pres
	2	Ser dinâmica; de hierarquicamente estabelecida, tender para horizontal e democrática. 21	Adaptar-se aos contextos local, regional e nacional. 22	Cultivar, como instituição social da aprendizagem, a perspectiva da equidade social, ter visão ética, politicamente imparcial e capacidade crítica. 23	Estar a serviço do cidadão e da sociedade, promovendo a cultura e disseminando o conhecimento. 24	Racio rec cumpr
	3	Garantir a autonomia e oportunizar o desenvolvimento pessoal; buscar métodos de ensino que promovam a aprendizagem e da construção do conhecimento. 31	Expressar os princípios democráticos na gestão dos recursos e meios, para otimização do cumprimento da missão e o atingimento da finalidade. 32	Garantir uma educação apropriada para as necessidades da sociedade, nos setores público e privado (e no terceiro setor). 33	Prestar um serviço público de ensino superior de qualidade. Contribuir para a equidade na sociedade; inovar os currículos. 34	Ac exig (tec flexi artic do ti meca
A T O R E S	4	Dirigir a instituição de aprendizagem nas perspectivas da democratização, da criação e da disseminação do conhecimento. 41	Ser gestor da administração e das políticas educativas. 42	Formular os programas pedagógicos com vistas às necessidades da comunidade e da sociedade. 43	Garantir o desenvolvimento dos programas pedagógicos com vistas ao cumprimento da missão. 44	Ex e parâm
	5	Estabelecer o equilíbrio entre o ensino da tradição e do novo conhecimento. Ser referência social e cultural; formar pessoas e profissionais. 51	Ser gestor da inovação didática, da pesquisa, da competência profissional e da interação dos saberes. 52	Ser autor e administrador da aprendizagem, da integração e da articulação dos processos cognitivos e vitais. 53	Visar a totalidade da formação pessoal, da profissional e da cidadania para uma diversidade cultural e uma pluralidade tecnológica. 54	S prof
	6	Formar-se cidadão e profissional; ser agente da identidade cultural e da inovação. 61	Proporcionar o desenvolvimento pessoal, descobrindo as capacidades individuais. 62	Conduzir à escolha: ser pesquisador, ou engajar-se no mercado de trabalho, ou ser empreendedor, ou ser educador etc. 63	Oportunizar a formação profissional, como resposta às necessidades sociais e profissionais da sociedade. 64	Ser ci com conhe

IDENT. DIM.		MISSÃO 1	CREDO 2	VISÃO 3	FINALIDADE 4	O
ESTRATÉGIA 1		Promover o diálogo entre Fé e Razão; entre Fé e Cultura e Ciência: principal desafio. 11	Ver o Criador em tudo, na Natureza, na História e na pessoa humana. 12	Ser um instrumento de justiça, de fraternidade e de igualdade na promoção humana. 13	Estar ao serviço da fé e da justiça do Reino: novas fronteiras científicas e temáticas emergentes. Visar à formação integral e capacitar a pessoa para <i>fazer o bem.</i> 14	Formar para o renov valores pelo servi
ESTRUTURA 2		Ser dinâmica, ágil, flexível e adaptativa às pessoas, lugares e culturas. 21	Adaptar-se às circunstâncias, às pessoas e ao momento histórico. 22	Cultivar a perspectiva cristã da pessoa humana e da sociedade. 23	Estar a serviço da missão como instrumento de justiça social e promoção humana. 24	Pror finali modo
GESTÃO 3		Estar a serviço da fé e promoção da justiça, com opção preferencial pelos pobres. 31	Expressar a convicção da justiça, da fraternidade e da solidariedade na administração dos meios para cumprir a missão e atingir a finalidade. 32	Ser referência do humanismo social de orientação cristã. 33	Formar agentes multiplicadores da missão para a transformação do <i>status quo</i> vigente. 34	Otimiz gerê científ para
A T O R E S	DIRIGENTE 4	Administrar, gerenciar e decidir na escala de valores efluentes da missão. 41	Comprometer-se com a gestão no cumprimento da missão e o atingimento da finalidade. 42	Ser referência nas boas relações entre os diferentes atores. 43	Projetar e desenvolver programas de aprendizagem com vistas à excelência acadêmica. 44	Ser con (c
	DOCENTE 5	Dar atenção especial a cada aluno, visando a formação integral na perspectiva do carisma inaciano. 51	Promover o conhecimento que liberta e transforma. 52	Formar homens e mulheres para os outros, solidários e cooperativos. 53	Formar liderança para as diferentes esferas da sociedade. 54	Ser con (c
	DISCENTE 6	Ser agente multiplicador da missão e formar-se para ser um agente da transformação do <i>status quo.</i> 61	Ser um sujeito capaz de praticar o bem e servir aos outros. 62	Proclamar a liberdade individual, mas capaz de converter-se <i>para os outros.</i> 63	Desenvolver a aprendizagem crítico-reflexiva, como sujeito ativo, pela experiência, reflexão e ação. 64	Ser con (c

DIM. \ IDENT.		MISSÃO ¹	CREDO ²	VISÃO ³	FINALIDADE ⁴	C
	ESTRATÉGIA 1	Buscar o “encaixe” ao ambiente externo de forma competitiva e agressiva. Lidar com as potencialidades e debilidades frente às oportunidades e ameaças. 11	Defender o <i>mercado</i> como norteador da pessoa, da organização, da economia e da sociedade. 12	Ser referência na inovação e empreendedorismo do <i>negócio</i> : educação como mercadoria. 13	Fixar os objetivos estratégicos e permanentes em relação ao cliente e ao mercado, oportunizando o ensino, a pesquisa e os serviços conforme as necessidades. 14	Defini os ating com o
	ESTRUTURA 2	Ser <i>enxuta</i> , sistêmica e organicamente integrada e voltada para o <i>negócio</i> . Adaptar-se às exigência do mercado. 21	Propugnar a disposição estrutural norteada pelo mercado. 22	Estar em contínua adaptação em decorrência das exigências do negócio, do cliente e da dinâmica do mercado. 23	Assegurar a compatibilidade entre as partes da organização para garantir a realização dos objetivos, visando ao sucesso. 24	Asseg med eficiê aten
	GESTÃO 3	Ser centralizada nas opções e decisões estratégicas e descentralizada nas ações e práticas operacionais, focado no negócio. 31	Crer que a gestão do negócio deve estar orientada para o cliente e o mercado. 32	Romper com padrões estabelecidos para promover a inovação. 33	Desenvolver projetos inovadores frente ao ambiente complexo e dinâmico, visando ao sucesso. 34	Exe inovac alvo 1
A T O R E S	DIRIGENTE 4	Gerenciar, com racionalidade, a metodologia da <i>qualidade total</i> (ou similar), os recursos e os meios para assegurar o <i>negócio</i> e ser referência da inovação. 41	Aplicar na gestão princípios administrativos oriundos dos praticados pelo mercado. 42	Romper com padrões estabelecidos para promover a inovação. 43	Personificar a inovação e o empreendedorismo; garantir a sustentabilidade do <i>negócio</i> . 44	Ser áq 1 pedag con clie
	DOCENTE 5	Ministrar um ensino de <i>qualidade</i> (voltado para o mercado); ser gestor do conhecimento e ser referência da inovação e do empreendedorismo. 51	Ser agente dos valores, crenças e da cultura, oriundos do mercado, no processo educativo. 52	Romper com padrões estabelecidos para promover a inovação. 53	“Customizar” os conhecimentos para as exigências do cliente e do mercado. 54	Tra conh N prof n
	DISCENTE 6	Ser aprendiz de: “Think globally, work globally, learn globally”. 61	Professar os valores, as crenças e a cultura dominantes no <i>mercado</i> . 62	Ser submisso, dócil... de um lado; do outro, ser competitivo, agressivo, ambicioso... 63	Ser profissional competente, flexível, multifuncional, competitivo e visando ao sucesso. 64	Adq desen para c

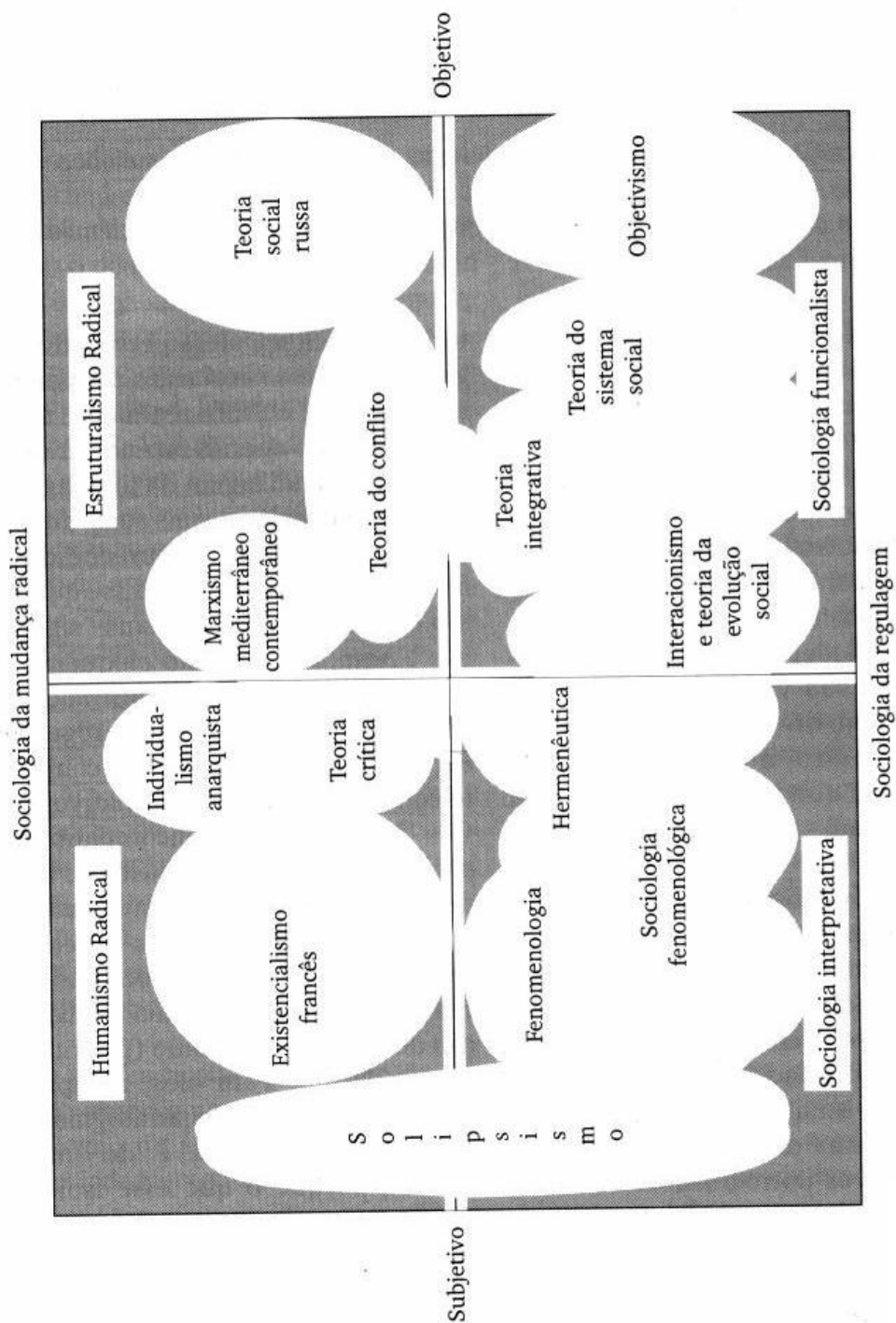
DIM.		IDENT. 1	MISSÃO 1	CREDO 2	VISÃO 3	FINALIDADE 4	5
ESTRATÉGIA		1	Identificar as potencialidades e debilidades, oportunidades e ameaças da Instituição e tomar decisões para sua sustentabilidade. 11	Promover a <i>cultura do homem que provém do homem e é para o homem</i> , como compromisso fundamental. 12	Ser referência na promoção da educação por toda a vida. 13	Orientar-se para o cliente a partir do mercado: graduação, pós-graduação, pesquisa e serviços à comunidade. 14	Definição de missão e visão da instituição.
ESTRUTURA		2	Demonstrar racionalidade, agilidade, flexibilidade, capacidade de inovação e adaptação ao ambiente externo. 21	Expressar o credo na estrutura organizacional eficiente, flexível e adequada às exigências da autosustentabilidade. 22	Ser referência na promoção da educação por toda a vida. 23	Integrar, racionalizar e operacionalizar os processos, baseado na descentralização com qualidade dos serviços. 24	Assegurar a eficiência e a qualidade dos serviços.
GESTÃO		3	Fomentar a integração e a participação para promover a formação integral da pessoa humana, fundamentada no cristianismo, no serviço da fé e na promoção da justiça. 31	Revelar o credo na gestão descentralizada, na participação co-responsável e na competência profissional. 32	Ser referência na promoção da educação por toda a vida. 33	Atingir os objetivos e os públicos com qualidade de serviços e a produção de novo conhecimento. 34	Atuar com proatividade e eficiência.
ATORES	DIRIGENTE	4	Gerenciar com competência profissional, co-responsabilidade e participação. 41	Comprometer-se com os princípios de gestão para a autonomia e autosustentabilidade institucional. 42	Ser solidário, criativo e inovador. 43	Orientar-se como gestor da inovação e do <i>negócio</i> no competitivo mercado. 44	Ser eficaz e ativo.
	DOCENTE	5	Ministrar um ensino de qualidade, construir novos conhecimentos pela investigação científica. 51	Promover a cultura empreendedora, reconhecer a pessoa como sujeito e responder às suas necessidades. 52	Ser solidário, criativo e inovador. 53	Criar e disseminar conhecimentos para qualificar os clientes para o mundo do trabalho e dos negócios. 54	Incentivar a inovação.
	DISCENTE	6	Diferenciar-se pela formação integral, capacitação profissional, aprendizado contínuo e atuação solidária. 61	Ser sujeito capaz de autodesenvolvimento a serviço da comunidade. 62	Ser solidário, criativo e inovador. 63	Adquirir as competências profissionais exigidas pelo mercado. 64	Empreender.

APÊNDICE H - Narrativas analíticas em análise organizacional

Modelo de metanarrativa interpretativa	Problemática principal	Perspectivas ilustrativas/ exemplos	Transições contextualizadas
Racionalidade	Ordem	Teoria das Organizações clássica, administração científica, teoria da decisão, Taylor, Fayol, Simon	<i>de</i> Estado guarda-noturno <i>a</i> Estado industrial
Integração	Consenso	Relações Humanas, neo-RH, funcionalismo, teoria da contingência/sistêmica, cultura corporativa, Durkheim, Barnard, Mayo, Parsons	<i>de</i> capitalismo empresarial <i>a</i> capitalismo do bem-estar
Mercado	Liberdade	Teoria da firma, economia institucional, custos de transação, teoria da atuação, dependência de recursos, ecologia populacional, Teoria Organizacional liberal	<i>de</i> capitalismo gerencial <i>a</i> capitalismo neoliberal
Poder	Dominação	Weberianos neo-radicais, marxismo crítico-estrutural, processo de trabalho, teoria institucional, Weber, Marx	<i>de</i> coletivismo liberal <i>a</i> corporativismo negociado
Conhecimento	Controle	Etnométrico, símbolo/cultura organizacional, pós-estruturalista, pós-industrialista, pós-fordista/moderno, Foucault, Garfinkel, teoria do ator-rede	<i>de</i> industrialismo/modernidade <i>a</i> pós-industrialismo/pós-modernidade
Justiça	Participação	Ética de negócios, moralidade e OB, democracia industrial, teoria participativa, teoria crítica, Habermas	<i>de</i> democracia repressiva <i>a</i> democracia participativa

Fonte: REED, 1998, p.65.

APÊNDICE I - Os quatro paradigmas sociológicos



Fonte: BURRELL, 1998, p.449.

APÊNDICE J - Os quatorze pontos cardeais de Deming

- 1) Instituir como objetivo permanente o aperfeiçoamento de produtos e de serviços.
- 2) Adotar a nova filosofia de estabilidade econômica.
- 3) Acabar com a dependência da inspeção em massa.
- 4) Acabar com a prática de fazer negócios com base somente no preço.
- 5) Aperfeiçoar constante e indefinidamente o sistema de produção e os serviços.
- 6) Instituir métodos modernos de treinamento.
- 7) Instituir a liderança no sentido de ajudar as pessoas.
- 8) Eliminar o medo de fazer perguntas.
- 9) Romper as barreiras entre os departamentos, para o trabalho em equipe.
- 10) Eliminar os *slogans*, exortações e alvos para a força de trabalho.
- 11) Eliminar cotas numéricas (padrões de trabalho).
- 12) Remover as barreiras ao orgulho do trabalho bem feito.
- 13) Instituir um vigoroso programa de educação e de auto-aperfeiçoamento.
- 14) Empreender as ações para realizar a transformação.

Fonte: OLIVEIRA, 2000, p.122.