



GESTÃO EDUCACIONAL:
TEMAS EMERGENTES



Universidade La Salle

Reitor: *Paulo Fossatti*

Vice-Reitor: *Cledes Antonio Casagrande*

Pró-Reitor de Graduação: *Cledes Antonio Casagrande*

Pró-Reitor de Administração: *Vitor Augusto Costa Benites*

Pró-Reitor de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão: *Cledes Antonio Casagrande*

Conselho da Editora Unilasalle

Andressa de Souza, Cledes Antonio Casagrande, Cristiele Magalhães Ribeiro,

Jonas Rodrigues Saraiva, Lúcia Regina Lucas da Rosa, Patrícia Kayser

Vargas Mangan, Rute Henrique da Silva Ferreira, Tamára Cecília

Karawejczyk Telles, Zilá Bernd, Ricardo Figueiredo Neujahr

Projeto gráfico e diagramação: *Editora Unilasalle - Ricardo Neujahr*

Revisão: *Sergio Luiz Silveira Dias*

Revisão final: *Louise de Quadros da Silva, Paulo Fossatti*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

G393 Gestão educacional : temas emergentes / Paulo Fossatti,
Hildegard Susana Jung, organizadores. – Canoas : Ed.
Unilasalle, 2020.
310 p. : il. ; 23 cm.

ISBN xxxxxxxxxxxxxxxxxx

Bibliografia.

1. Educação. 2. Gestão educacional. 3. Educação superior.
4. Gestão universitária. 5. Universidades comunitárias.
I. Fossatti, Paulo. II. Jung, Hildegard Susana.

CDU: 371

Bibliotecário responsável: Samarone Guedes Silveira - CRB 10/1418

Editora Unilasalle

Av. Victor Barreto, 2288 | Canoas, RS | 92.010-000

<http://livrariavirtual.unilasalle.edu.br>

editora@unilasalle.edu.br

+55 51 3476.8603

Editora afiliada:



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias



Paulo Fossatti
Hildegard Susana Jung
Organizadores

GESTÃO EDUCACIONAL: TEMAS EMERGENTES

Canoas, 2020

Universidade La Salle – Editora Unilasalle





GESTÃO EDUCACIONAL:
TEMAS EMERGENTES





SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
<i>Paulo Fossatti; Hildegard Susana Jung</i>	
PREFÁCIO	11
<i>Fábio Reis</i>	
CAPÍTULO 1 - GOBERNANZA UNIVERSITARIA: CONCEPTOS Y PRÁCTICAS EN LATINOAMÉRICA	15
<i>Paulo Fossatti; Francisco Ganga Contreras; Hildegard Susana Jung</i>	
CAPÍTULO 2 - OBSERVAÇÕES HISTÓRICAS E CONTEMPORÂNEAS SOBRE A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	33
<i>Renaldo Vieira de Souza; Paulo Fossatti; Eduardo Bugallo de Araujo</i>	
CAPÍTULO 3 - O DESENVOLVIMENTO DO ESTUDANTE GLOBAL E OS DESAFIOS PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	51
<i>José Alberto de Miranda; Paulo Fossatti</i>	
CAPÍTULO 4 - MUDANÇAS DA GESTÃO EDUCACIONAL: UMA NOVA REALIDADE A PARTIR DE TECNOLOGIAS DIGITAIS	73
<i>Louise de Quadros da Silva; Paulo Fossatti</i>	
CAPÍTULO 5 - PROCESSO DECISÓRIO EM GESTÃO EDUCACIONAL: UM ESTUDO SOBRE A SUA CONTRIBUIÇÃO ACADÊMICA	91
<i>Eduardo Bugallo de Araujo; Paulo Fossatti; Renaldo Vieira de Souza; Louise de Quadros da Silva</i>	



CAPÍTULO 6 - GESTÃO UNIVERSITÁRIA E BEM-ESTAR: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A SAÚDE MENTAL DOS ACADÊMICOS 103

Joanah Dal Mas dos Santos; Paulo Fossatti; Simone Van der Halen de Freitas; Mariana Pinkoski de Souza

CAPÍTULO 7 - REFLEXÕES SOBRE A PARCERIA ENTRE UNIVERSIDADES ESTATAIS E COMUNITÁRIAS NO BRASIL 117

Paulo Fossatti; Luiz Carlos Danesi; Fádua Ionara Andrade de Andrade

CAPÍTULO 8 - COMMUNITY-BASED, COOPERATIVE AND COMPETITOR STRATEGIES: COOPETITION IN THE BRAZILIAN HIGHER EDUCATION 139

Fábio Dal-Soto; Jefferson Marlon Monticelli

CAPÍTULO 9 - GESTÃO UNIVERSITÁRIA E A AUTONOMIA DE PROFESSORES COM DEFICIÊNCIA 167

Mariana Pinkoski de Souza; Paulo Fossatti; Henrique Güths; Simone Van Der Halen Freitas; Emanuele Barbosa

CAPÍTULO 10 - O OLHAR DA GESTÃO SOBRE A CAPTAÇÃO DE RECURSOS: UMA PROPOSTA DE REORGANIZAÇÃO DAS ÁREAS ESTRATÉGICAS 185

Alice Rodrigues Almeida; Renaldo Vieira de Souza; Paulo Fossatti; Henrique Güths

CAPÍTULO 11 - LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD INSTITUCIONAL DE LA UNIVERSIDAD COMUNITARIA EN BRASIL 203

Paulo Fossatti; Luiz Carlos Danesi

CAPÍTULO 12 - PERFECCIONAR LOS MODELOS DE GESTIÓN: UN DESAFÍO PARA LAS UNIVERSIDADES COMUNITARIAS EN BRASIL 221

Paulo Fossatti; Luiz Carlos Danesi

CAPÍTULO 13 - FILANTROPIA E EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA PARA GARANTIR O ACESSO UNIVERSAL À UNIVERSIDADE 241

Paulo Fossatti; Francisco Ganga Contreras; Hildegard Susana Jung

CAPÍTULO 14 - A ATUAÇÃO DO GESTOR EDUCACIONAL NA CONTEMPORANEIDADE INSPIRADA NOS PRINCÍPIOS CATÓLICOS 253

Ana Marli Hoernig; Breno Arno Hoernig Junior; Paulo Fossatti

CAPÍTULO 15 - O CASO DA INTEGRAÇÃO DE ESCOLA E UNIVERSIDADE: CRIAÇÃO DE BOAS PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR 273

Alcione Müller; Paulo Fossatti

CAPÍTULO 16 - OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS: NOVAS MODALIDADES? 287

Hildegard Susana Jung; Douglas Vaz; Remi Maria Zanatta Benatti

SOBRE OS AUTORES 303





APRESENTAÇÃO

Paulo Fossatti

Hildegard Susana Jung

(Orgs.)

Esta obra é resultado de discursos e práticas de gestores educacionais, docentes e discentes de Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu*. Ela nasce no seio do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional em Diferentes Contextos, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle, sita em Canoas-RS, Brasil.

Seus autores participam de diversos cenários da Educação Básica e Educação Superior no Brasil e no exterior. Representam diferentes instituições e níveis de ensino integrando a Educação Básica com a Educação Superior. Todos eles estão ligados ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle, e em parceria com outras escolas e universidades do Brasil e do exterior.

No intuito de desenvolver ensino, pesquisa e extensão, de forma integrada, esta obra também é resultado do fomento recebido do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), no apoio à pesquisa sobre modelos de gestão nas Universidades Comunitárias do Sul do Brasil, no diálogo com a gestão educacional nos diferentes contextos escolares e universitários. O apoio recebido refere-se ao projeto sob o título de Gestão Universitária: Da teoria aos modos de efetivação em diferentes contextos do Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas.

Num cenário de rápidas e profundas mudanças na gestão da educação, os temas aqui abordados emergem da realidade vivida nos diferentes contextos da gestão educacional do século XXI. Tais temas problematizam assuntos da gestão educacional e suas implicações atuais, na tentativa de propor respostas a uma gestão com foco em pessoas, processos e aprendizagem. Tudo isto visando os resultados esperados.

No atendimento ao novo perfil de leitor, oferecemos este livro nas modalidades impressa e *on-line*, a fim de socializar o conhecimento em maior



escala e de forma gratuita a todos os educadores e gestores que desejam realizar seu processo de formação continuada na gestão educacional.

Acreditamos que a triangulação - dados resultantes da pesquisa, diálogo com as diferentes contribuições da literatura e posicionamento dos autores - apresenta-se como contribuição singular no impacto esperado a seus leitores. Dentre estes, esta produção volta-se prioritariamente para gestores, educadores, discentes de graduação e pós-graduação, pesquisadores e a todos os demais que se interessam pela temática. Em atendimento ao princípio de uma educação sem fronteiras e de formação para o cidadão global, garantiu-se artigos em português, espanhol e inglês, em decorrência dos vínculos com universidades fora do Brasil.

Dentre os temas atuais da gestão educacional, este livro ocupa-se da governança universitária na América Latina e no Brasil. Trabalha o conceito de estudante global em tempos de internacionalização da educação. Problematisa as mudanças da gestão educacional a partir da nova realidade com as tecnologias digitais. Aborda também o processo decisório nas organizações e sua contribuição para a academia.



Outro eixo da discussão recai sobre a saúde mental dos acadêmicos e a inclusão acadêmica. Num mundo que trabalha em rede, o tema das parcerias, da cooperação e cooptação universitária também ganha espaço em nossas discussões.

A Identidade das Instituições de Ensino Superior, dentre elas, as Comunitárias, seus modelos de gestão e o viés filantrópico, bem como as políticas públicas enriquecem a pauta aqui discutida. Numa realidade de escolas e universidades confessionais com grande contribuição no Brasil, o perfil do gestor católico pode inspirar princípios de gestão para outras instituições de caráter confessional, particular ou estatal, partindo do princípio de que podemos aprender e ser melhores gestores quando nos aproximamos da cultura do diálogo, do encontro e da riqueza entre saberes diferentes.

Nosso agradecimento à Universidade La Salle, ao seu Grupo de Pesquisa: Gestão Educacional em Diferentes Contextos e ao CNPq pelo fomento à pesquisa que, dentre outros produtos científicos, encontra-se este livro.

Os organizadores.



PREFÁCIO

*Fábio Reis*¹

As incertezas estão cada vez mais presentes no ambiente da educação. Dificilmente, um gestor educacional poderá ter certeza sobre o que irá acontecer daqui cinco anos. Por outro lado, é possível desenhar cenários, que precisarão ser revistos constantemente. Há várias razões que explicam essas incertezas, entre elas, as tecnologias emergentes e as mudanças de comportamento das novas gerações.

Para uma Instituição Educacional (IE) enfrentar os desafios que nascem das incertezas, é preciso, no mínimo, que a instituição, em todos os níveis de ensino, tenha uma gestão capaz de compreender o contexto contemporâneo, realizar as mudanças que são necessárias e criar um ambiente de trabalho saudável e coletivo. O livro “Gestão Educacional: temas emergentes” é relevante porque proporciona ao leitor análises de diferentes perspectivas da gestão da educação. O livro aborda temas como identidade institucional, filantropia, governança, papel social das instituições educacionais, internacionalização, cooperação, inovação, estratégias de captação de recursos e relação entre empresa e IES.

Uma IE é uma organização complexa, com setores administrativos e acadêmicos, que precisa se organizar de forma coerente e integrada. Dificilmente uma instituição terá sucesso se houver desorganização em sua governança e gestão, que estão entre os temas centrais do livro. A governança proporciona a organização necessária para a IE. Induz a instituição a trilhar um caminho, ao se responsabilizar pela realização da missão, institucionalizar a identidade e aprovar o macro planejamento. A gestão, por exemplo, irá conduzir a IE em sua trajetória.

Há no livro capítulos que tratam do papel das IE comunitárias que possuem, naturalmente, uma inserção social na localidade em que está inserida. A inserção é natural em função de sua origem e vocação. São IE sem fins lucrativos,

¹ Doutor em História pela USP, Professor do Unisal, Diretor de Inovação e Redes do Semesp e Presidente do Consórcio Sthem Brasil.



que reconhecem o papel transformador da educação. Nessas instituições, o foco na formação de cidadãos não é um discurso ou intenção, é uma realidade.

Em tempos de incertezas e de mudanças muito rápidas é a governança e a gestão que garantirão a perenidade da IE. Essas instituições precisam ter um modelo de organização pautado na gestão profissionalizada, nos resultados financeiros e acadêmicos mas, ao mesmo tempo, garantir que sua identidade seja institucionalizada.

Ter uma gestão que permita resultados financeiros e acadêmicos, não significa abandonar ou perder a identidade comunitária. IE de caráter confessional e comunitária são organizações que precisam ser bem administradas. A administração requer lideranças. É comum que as IE educacionais tenham dificuldades para possuir um grupo de pessoas capazes de conduzir a gestão institucional, porque, geralmente, as pessoas não são preparadas para a função. Esse é um desafio que as instituições precisam enfrentar – formar líderes educacionais capazes de fazer gestão, gerar dar resultados, garantir a missão e a identidade e realizar o planejamento.

A filantropia representa um bem e um serviço para a sociedade, que os agentes públicos precisam preservar e valorizar no Brasil. IE são, em sua essência, filantrópicas e cumprem seu papel social. Governança e gestão profissionalizada são compatíveis com instituições comunitárias filantrópicas. A IE comunitária ou não, que enfrentou crises de sustentabilidade financeira nos últimos anos, proporcionou um aprendizado: Não basta ser reconhecida como uma instituição comunitária ou confessional para garantir o sucesso. A tradição não garante o futuro de uma instituição.

O livro “Gestão Educacional: Temas Emergentes” traz reflexões relevantes para a atualidade. Não é possível conceber uma IE que se recuse a compreender e utilizar as tecnologias educacionais. Há um claro processo de transformação digital das instituições. Da mesma forma, é preciso investir em projetos de inovação que permitam mudanças acadêmicas, no currículo, no perfil dos professores, no foco na aprendizagem e nas metodologias ativas, assim como inovações que sejam capazes de gerar novas tecnologias e conhecimentos, seja por startups, incubadoras e cooperação com o setor produtivo.





Aliás, o livro traz um tema que tem incidência em nossa sociedade: cooperação. Provavelmente, nos próximos anos, haverá um avanço das redes entre IE. A busca de sustentabilidade, aliada à necessidade de os gestores terem informações estratégicas, de promoverem diferentes conexões com IE do mundo e a mobilidade dos professores e estudantes, estão entre os fatores que explicam o avanço dos processos de cooperação.

O livro também demonstra que a aliança entre IE e o setor produtivo, e a aliança entre ensino superior e ensino fundamental e médio serão comuns. As IE estão definitivamente transpondo seus muros. O subtítulo do livro se refere aos temas emergentes. De fato, o leitor terá a oportunidade de navegar por capítulos que criam um cenário contemporâneo da educação.

A gestão educacional de nossas instituições é um recurso indispensável em tempos de incertezas, crises e rápidas mudanças. Todavia, é preciso sempre ter a referência de que gestão se faz com pessoas qualificadas para a função.







CAPÍTULO 1 - GOBERNANZA UNIVERSITARIA: CONCEPTOS Y PRÁCTICAS EN LATINOAMÉRICA¹

Paulo Fossatti

Francisco Ganga Contreras

Hildegard Susana Jung

1 Introducción

Este artículo nace de una serie de planteamientos que se han realizado sobre gobernanza universitaria, desde un evento académico que estuvo orientado a analizar teórica y empíricamente estos tópicos. A partir de esta realidad, han emergido ideas que apuntan a contextualizar las diversas presentaciones que realizaron los respectivos académicos.

Los fundamentos teóricos tienen un anclaje evidente en lo que se conoce como gobernanza de las universidades, concepto omniabarcante para referirse a una manera integral de las implicancias que tiene la dirección de este tipo de entidades.

En este orden de cosas, se puede afirmar que el propósito cardinal de este trabajo, está orientado a reflexionar y problematizar respecto de las contribuciones que se han realizado en relación a la gobernanza universitaria en América Latina. Se trata, por lo tanto, de un trabajo que tiene una aproximación cualitativa, de carácter exploratorio, que utiliza fuentes secundarias de información.

Desde la perspectiva de los contenidos, en primera instancia se abordan sumariamente aspectos de carácter metodológico; enseguida se colocan en evidencia el concepto de gobernanza y la necesidad de estudiarla, dado el entorno altamente complejo de las organizaciones universitarias; para finalmente dar paso al abordaje específico de la denominada gobernanza universitaria y el

¹ Texto modificado de sua versão original: FOSSATTI, P.; GANGA, F.; JUNG, H. S. Reflexiones en torno a la gobernanza universitaria: Una mirada desde Latinoamérica. *Revista Espacios*, v. 38, n. 35, 2017. Disponível em: <<http://www.revistaespacios.com/a17v38n35/17383514.html>>.

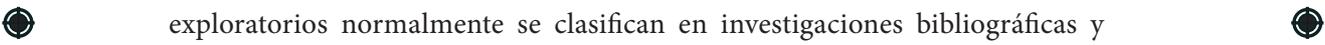




aporte de los respectivos modelos en las instituciones de educación superior de Latinoamérica.

2 Metodología

En cuanto a la metodología, se trata de una investigación de abordaje cualitativo, puesto que los autores entienden que las ciencias sociales, por su especificidad, no pueden seguir a modelos que consideran tan sólo a datos mensurables, sino que hay que conjeturar la existencia de factores no cuantificables (GOLDENBERG, 1997). Sin embargo, este tipo de investigación no rechaza componentes cuantitativos – en caso de que los haya -, pues defiende que no hay solamente un único tipo de investigación para todas las ciencias, sino un universo de creencias, valores y realidades que necesita ser observado y explotado (MINAYO, 2001).



Con relación a los objetivos metodológicos, éstos son de cuño exploratorio (GIL, 2007) y descriptivo (TRIVIÑOS, 1987). Los estudios exploratorios normalmente se clasifican en investigaciones bibliográficas y estudios de caso. Nuestra opción será por el procedimiento de investigación que realiza una revisión bibliográfica acerca del tema. De esta manera, se asume la investigación del tipo descriptivo, con la intención de describir hechos y fenómenos de la realidad de Latinoamérica con respecto a la gobernanza universitaria y sus contribuciones.

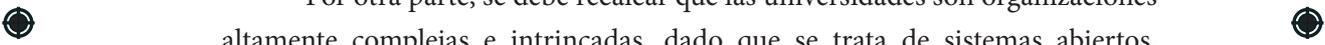
3 Marco teórico

3.1 Complejidad de la gobernanza

Es muy posible que, para muchas personas, el término gobernanza universitaria, sea baladí, o simplemente un concepto remoto, razón por la cual, no le prestan mayor atención. Asumir esta actitud es nefasta, dado que una buena gobernanza de las organizaciones, posibilita el logro de los propósitos institucionales, de manera más eficiente y efectiva, respondiendo - por lo tanto - de mejor forma a su razón de ser, es decir a los motivos cardinales que permitieron su germinación.

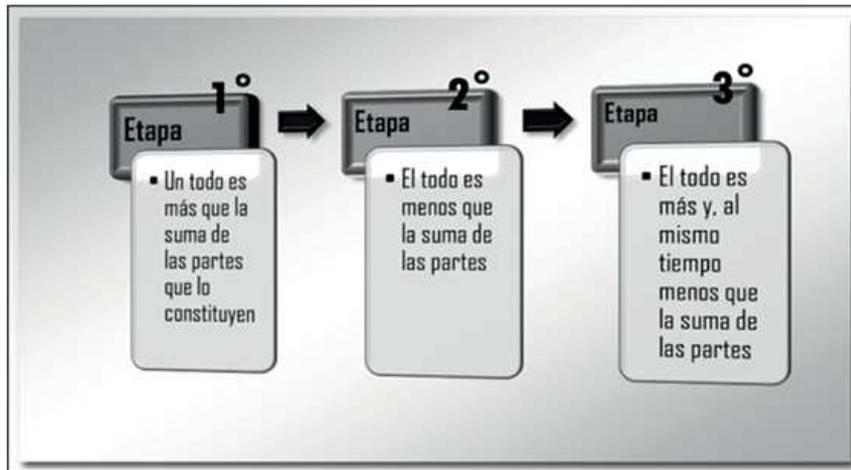


Las sociedades y sus múltiples grupos de interés, siempre han apostado por las universidades, cuando se trata de avanzar en la generación y transferencia de conocimiento; para ello, deciden invertir ingentes cantidades de recursos, los cuales debieran ser utilizados de la mejor forma factible, de modo de poder alcanzar óptimamente los propósitos trazados. En este contexto, cobra especial relevancia la gobernanza universitaria, la cual apunta a la manera en que las universidades se encuentran organizadas y estructuradas, y al modo como ellas son administradas desde la óptica de su gobierno y gestión; incorporando además el diseño que tienen para establecer y manejar sus vínculos y relaciones con entes y entidades del entorno; es decir, este concepto necesariamente es de carácter dinámico debido a que se preocupa de manera especial de los procesos, procedimientos, métodos y dispositivos que posibilitan la acción recíproca con los entes gubernamentales, empresariales y no lucrativos (GANGA; ABELLO, 2014, p. 3-4).



Por otra parte, se debe recalcar que las universidades son organizaciones altamente complejas e intrincadas, dado que se trata de sistemas abiertos, homeostáticos, sinérgicos y recursivos (por citar algunas de sus características), compuestos por una multiplicidad de elementos que se interrelacionan dinámicamente; siendo uno de los factores que requiere elevadísimos niveles de profesionalismo, porque son extremadamente difíciles de manejar: las personas (LAWRENCE; LORSCH, 1967; THOMPSON, 1967; BEER, 1972; NADLER; TUSHMAN, 1999; DESSLER, 2001; URCOLA, 2003; MORÍN, 2011). En esta misma línea, y de manera complementaria, al gran filósofo y sociólogo francés de origen sefardí, Edgar Morín explica que la complejidad tiene tres etapas, las cuales pueden observarse en la figura 1.

Figura 1: Etapas de la complejidad



Fuente: Diseño propio, basado en Morin (2011).

Todas estas variables requieren ineluctablemente de una preocupación especial, justificándose plenamente el estudio sistemático de la gobernanza de estas entidades educativas. En esta perspectiva, es casi axiomático sostener, que las diversas acciones que desarrolle el mundo académico en la dirección de mejorar las maneras como sus respectivas casas de estudios cumplen apropiadamente con sus diversas tareas y responsabilidades, son bienvenidas, y es precisamente en este marco, donde los eventos que se realicen, tendiente a intercambiar ideas y experiencias en estos relevantes tópicos, son de extrema utilidad.

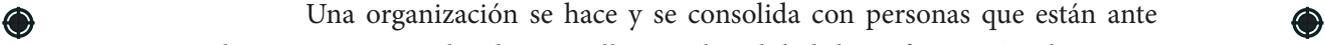
Ahora bien, se debe reconocer que la gobernanza pasa por un momento muy peculiar, por lo que su estudio resulta muy necesario. En este orden de cosas, Silva (2009, p. 71), expresa lo siguiente:

Para que se pueda hacer un análisis de las causas que están llevando a que las Instituciones de Educación Superior (IES) adopten métodos de gestión profesionalizada de comprobada eficacia como forma de sobrevivencia a un exceso de oferta con demanda reprimida, se debe, primeramente, comprender cómo se procesa la complejidad y dinámica que circunda e impacta en las IES, sobre todo, comprender cambios ambientales provenientes del proceso de internacionalización de la enseñanza, de



las fusiones e incorporaciones, el avance tecnológico y los cambios comportamentales de las personas y el papel que esas instituciones ejercen en este ágil contexto de transformaciones.

Una buena gobernanza universitaria sólo podrá ser alcanzada por la calidad de la gestión de personas que la componen. El éxito institucional pasa por políticas y cuidado con la formación de profesionales según perfil exigido por el mercado y por la organización. Gobernanza institucional (universitaria o no) y gestión de personas son temas interdependientes y es de grandísima necesidad considerarlas en el actual escenario de las organizaciones. La gestión de personas en el medio universitario resulta tarea urgente y necesaria para el desarrollo organizacional. Sobre este tema, Falconi (2009. p. 1269) reconoce: “Como el conocimiento es siempre adquirido por personas, cuide para que la motivación (salud mental) de su equipo sea la mejor posible y que personas ciertas estén en los asientos ciertos (meritocracia). Cuide para que sea cultivada la cultura de excelencia y de elevado desempeño”.



Una organización se hace y se consolida con personas que están ante los procesos e implicadas con ellos. De la calidad de su formación, discursos, prácticas, posicionamientos y relaciones establecidas depende gran parte del éxito de una organización, a ejemplo: la organización educacional.

Cuando se trata de instituciones educativas, esa preocupación gana centralidad, puesto que son personas formando a otras personas. Por tanto, visando la calidad educativa es necesario invertir en el potencial humano como la primera opción en el objetivo de una gestión estratégica. Desde la formación de los gestores al modelo de gestión institucional es necesario garantizar la identidad, los desafíos y los escenarios locales y globales para asegurar la sustentabilidad y desarrollo organizacional. Cuidar del capital humano de una institución de enseñanza es garantizar la transferencia del conocimiento a través de la enseñanza, de la investigación y de la extensión a los académicos, a la comunidad y a los gobiernos.

La aproximación entre universidad, empresa, gobierno y sociedad es un desafío y una necesidad en el actual contexto de la Gobernanza Universitaria. Todos estos actores poseen un papel importante en el desarrollo local, regional,



nacional e internacional. La superación del concepto de tríplice hélice, incluyendo las demandas de las comunidades es tarea candente.

Este eje, entre otros, problematiza estudios sobre el papel de las universidades junto a las empresas, gobierno y sociedad. La internacionalización de las IES, nuevas tecnologías y trabajo en red, son temas emergentes aquí discutidos. Las Instituciones de Enseñanza Superior, independientemente de su naturaleza y objetivos que las constituyen, es decir, pública-gubernamental, comunitaria o privada, poseen como característica común su inserción en la comunidad, en las empresas y en los gobiernos.

Conocimientos pueden ser transformados en productos generadores de la principal actividad económica en la mayoría de los países emergentes y desarrollados. Para Bitner y Brown (2008), en países emergentes como China, India y Brasil la importancia del sector de servicios viene creciendo rápidamente. El ambiente económico y social, en el cual participa la gobernanza universitaria, está en pleno movimiento de cambios.



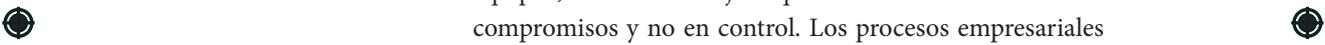
Para los emprendimientos, la palabra de orden es volverse más competitivos y la gestión de las organizaciones, sea las de fines de lucro o no, tiene el reto de presentar innovación en sus procesos, productos y servicios. En esta plataforma de análisis, Janeiro (2013), expresa que las universidades debieran ser conocidas por sus habilidades y/o capacidades para formar profesionales y realizar investigación científica, relacionadas con el conocimiento aplicado en la institución (JANEIRO *et al.*, 2013). De esta manera, la universidad se constituye una de las fuentes del desarrollo e innovación en el mundo de la ciencia y tecnología, compañera del avance del conocimiento junto de la sociedad y gobiernos. Según Bernhein y Chauí (2008), estamos viviendo nuevo paradigma económico y productivo, donde el factor más importante es el uso intensivo de conocimiento e información.

De esa forma, las universidades son invitadas a evolucionar en el conocimiento y a generar nuevas informaciones relevantes para el avance de la ciencia y tecnología. Siveres (2011) nos da la dimensión de la misión de la universidad desde su período fundacional como una institución formativa, la cual contribuye con las personas y profundiza las relaciones sociales, políticas y económicas a través de sus procesos académicos y sociales.



La ciencia de la administración contribuye significativamente para la ciencia de la educación. Gana fuerza a fines del siglo XX hasta los días actuales el modelo empresarial de gestión en las instituciones universitarias con sustentabilidad y calidad en los servicios ofrecidos (MORAES, 2006). Así, cabe a las instituciones estimular e invertir en la capacitación de los docentes y del personal técnico-administrativo en gestiones académicas y de sustentabilidad, con estrategias metodológicas.

Tachizawa y Andrade (2006, p. 132), afirman lo siguiente:



Está ocurriendo un cambio en la naturaleza de las organizaciones y, por reflejo natural, en las IESs. La organización de la antigüedad ya no funciona. La transformación organizacional posibilitada por la información es necesaria para obtener éxito en un nuevo ambiente. La nueva organización es dinámica y puede responder rápidamente a cambios en el mercado. Ella posee una estructura diferente, más aplastada y apoyada en equipos, eliminando la jerarquía burocrática. Se basa en compromisos y no en control. Los procesos empresariales son simplificados en pro de la productividad y de la calidad. La nueva organización está abierta y actúa en red.

3.2 Concepto de gobernanza universitaria

El término *gobernanza* fue agregado al vocabulario de las ciencias políticas, a partir de una discusión a nivel internacional que se articuló alrededor del concepto *governance*. Tomado prestado del inglés, *government*, *authority*, según el diccionario *online* [wordreference.com](http://www.wordreference.com)² significa *gobierno; gobernación; gobernanza; dirección de empresas; gerencia corporativa; política de manejo empresarial*. Su aplicación al campo universitario es algo reciente en América Latina, de ahí que, en el trabajo de Ganga, Viancos y Leyva (2010, p. 31) se exprese que: “[...] sería un error considerar que ya está siendo utilizada en nuestras entidades educativas”, puesto que estamos recién alcanzando un *status*

² Disponible en: <<http://www.wordreference.com/es/translation.asp?tranword=governance>>.



de discusiones. De todos modos, los mismos autores explican que el concepto se refiere a “[...] una medida de la capacidad de la organización universitaria, con su especial complejidad, para relacionarse con el ambiente del cual depende.

Por su parte, en una investigación realizada sobre los conceptos de gobernanza universitaria, Brunner (2000, p. 139) identificó cuatro regímenes: “[...] el burocrático, el colegial, el de las partes interesadas y el emprendedor”. Según el autor, la importancia de entender las modalidades de gobernanza se relaciona con la principal característica de los tiempos actuales, que es la “[...] magnitud, intensidad y velocidad de los cambios del entorno”. Si la universidad no consigue adaptarse a esa nueva realidad, podrá perder competitividad, causando una seria crisis. A su vez, Baldrige (1991) añade otros dos modelos a lista: el modelo político y otro que denominó de “anarquía organizada” (a éste, Cohen y March (1974) habrían apodado “basurero” por reutilizar decisiones ya tomadas, en situaciones aparentemente parecidas).

Dicho lo anterior, a continuación, se hace un recorrido por las modalidades de gobernanza identificadas por los autores citados, trayendo, además de la contribución de otros investigadores, una aproximación en cuanto a tipologías, dinámicas y tendencias.

a) Burocrático

Orientado por el postulado de la legitimidad. Es el régimen más frecuente, en igual medida en el paradigma napoleónico, como en el humboldtiano. Se deja gobernar por un órgano estatal que “[...] directamente o por medio de delegados se adapta a las decisiones estratégicas y encarga su aplicación a una estructura de agencia que comprende al personal ejecutivo del vértice superior de la universidad” (BRUNNER, 2000, p. 141). En la opinión de Schmieguel (2005), el modelo burocrático habría sido creado inicialmente por Marx Weber y adaptado al gobierno universitario por Mintzberg (1979) con las características ya citadas. Así, se trata de un régimen que “[...] se refiere a la forma profesional de organización, en la que determinadas características burocráticas aparecen combinadas con autonomía profesional descentralizada” (SCHMIEGUEL, 2005, p. 987). De acuerdo con Pinheiro (2011, p. 165), este modelo está más asociado con asesoría, es decir, con el equipo técnico y administrativo, delegando a los



profesores algún grado de autonomía. Una de las limitaciones de este modelo cuando es asignado a la universidad - sería que, por ser ella una institución compleja, es común que ocurran simultáneamente distintos modelos de decisión “[...] dependiendo los factores externos y de características de las áreas de conocimiento, la cultura y del momento histórico, además de la parte de la estructura que esté en análisis”.

b) Colegial o de gobierno interno

Además de ser el modelo más antiguo, es el más estimado en el medio académico. Este sistema comparte la gobernación entre los docentes, considerando “[...] a la universidad como comunidad de eruditos (*scholars*) [...]. Representa la república autogobernada de las ciencias” (BRUNNER, 2000, p. 141). Baldrige (1991) supone la organización del modelo colegial como una comunidad de profesionales de alto nivel, que necesitan ponerse de acuerdo sobre la toma de decisiones juntamente con la comunidad. El análisis de Pinheiro (2011, p. 166) señala a un modelo que tiene como principal característica la búsqueda de consensos. Sin embargo, el autor reconoce que “[...] en la práctica, la idea de una comunidad de estudiosos administrando sus propios asuntos independiente de la estructura burocrática, sólo funciona en pequeños establecimientos”, puesto que el consenso sería una característica que no se adapta a las relaciones jerárquicas. La esfera que se podría adaptar bien a ese modelo sería la de los docentes, pero entonces se tendría un colegiado en nivel operacional y no administrativo, causando dificultades a una gestión que necesita rapidez y precisión en sus acciones, lo que no se consigue con instancias consultivas.

c) El régimen de partes interesadas o partícipes (o régimen de *stakeholders*)

Modelo abierto y preocupado, tanto de su público interno (docentes, discentes y funcionarios), como externo (sector público, sector privado y comunidad en general). Su concepción es más amplia e implica la apertura de la universidad pública como una especie de empresa de servicios. La crítica a este modelo está en que “[...] algunos sostienen que con esto [...] sus funciones



se mercantilizan y su misión se vería reducida a la generación de ganancias” (BRUNNER, 2000, p. 141).

d) Emprendedor

Está en lucha constante para adaptarse al mercado competitivo, como una empresa. “Supone asumir riesgos en condiciones de incertidumbre; implica innovación, transformación y autodeterminación organizacional” (BRUNNER, 2000, p. 145). Tiene que ver con la imaginación del negocio en relación con el mercado y necesita adaptarse a las necesidades que demanda el mundo *business*.

e) Modelo de anarquía organizada: Según Cohen y March (1974)



Cada sujeto está considerado un tomador de decisiones autónomo, de manera que no hay un planeamiento y/o control estricto, sino que los hechos se dan como consecuencias del sistema. Pinheiro (2011) considera este modelo como aquel donde los gestores actuarían tan sólo como catalizadores, contribuyendo a la inercia. Sin embargo, cuando las decisiones se presentan urgentes, este modelo propende a evolucionar a otro, puesto que el proceso de discusiones se puede hacer largo, ya que demanda la participación de múltiples actores.

f) Político

Es un modelo de alta complejidad, como explica Baldrige (1991), teniendo como principales características la negociación entre los grupos de interés, el disenso y el conflicto, generando alto grado de estrés. Está valorada la pluralidad a través de distintos grupos con valores e intereses divergentes, predominando el trueque, la negociación y la influencia externa, que afectan las decisiones internas, causando conflictos. Según Pinheiro (2011), este modelo añade un factor a la gestión, que es la representatividad. No todos participarían en las decisiones, puesto que se hacen representar por aquellos que han nombrado para ello. Así, siendo el modelo político un proceso de negociación, la fuerza de distintos grupos de interés acaba limitando la autoridad formal, lo que tiene

sus ventajas, puesto que fortalece el procedimiento democrático. Por otro lado, si el grupo más influyente defiende intereses privados y/o del mismo grupo, resulta perjudicada la democracia y la participación y/o representatividad de los segmentos menos influyentes.

La tabla 1 hace una síntesis de los tipos de gobernanza que se acaban de presentar.

Tabla 1: Modelos De Gobernanza

Modelo	Características
Burocrático	Funciona como una máquina
	Formalidad de jerarquías
	Subordinación, precisión, velocidad, impersonalidad
	Entrenamiento para el cargo
Colegial	Gobernación compartida
	Instancias consultivas
	Autogobierno, relativa autonomía
	Universidad como entidad moral independiente
Partes interesadas	Abierta al público interno y externo
	Universidad como empresa de servicios
	Administradores gerenciales
	Foco en el desempeño: utiliza indicadores y estándares
Emprendedor	Se relaciona con los sectores público y privado prestando servicios
	Opera en el mercado para lograr recursos y reputación
	Liderazgo orientado al cambio
	Cuenta con red comprometida con la agenda emprendedora y generación de ingreso.
Anarquía organizada	Discusiones colegiadas
	No hay planeamiento formal
	Gestores actúan como catalizadores
	Los hechos ocurren como consecuencias del sistema

Político	Proceso de negociación
	Influencias externas, trueques
	Limita el poder de la autoridad formal
	Representatividad

Fuente: elaboración propia, a partir de Brunner (2000); Pinheiro (2011); Schmieguel (2005); Cohen y March (1974) y Baldrige (1991).

Sin embargo, hay que cuestionarse sobre cuál sería el modelo de gobernanza que desea Latinoamérica. En esta perspectiva, Steinberg (2003) *apud* Foletto y Tavares (2014, p. 163, traducción nuestra) suponen como principios fundamentales de una buena gobernanza: “[...] transparencia, equidad, rendimientode cuentas, cumplimiento de las leyes y ética”. A su vez, Contreras, Viancos y Leyva (2016, p. 36) enseñan que, para cumplir de manera satisfactoria su misión, la universidad debe “[...] estar necesariamente bien administrada, técnicamente proyectada y apropiadamente liderada”. Es decir, el cumplimiento de la misión de la universidad está directamente relacionada con su gobernanza y ésta sólo se mostrará eficiente en cuanto permita que se llegue al cumplimiento integral de la misión. Pero, ¿cuál es el mejor modelo de gobernanza? ¿Cómo lograr que se llegue al cumplimiento de la misión? Foletto y Tavares (2014, p. 160) plantean un conjunto de condiciones que, reunidas, contemplarían un modelo exitoso de gobernanza universitaria:

Un modelo de gobernanza universitaria debe contemplar puntos como: el proceso de decisiones y la forma de participación en la gestión; la autonomía universitaria; la dimensión política de la universidad; la performance institucional; el control institucional y social; indicadores cualitativos y cuantitativos; financiación; perspectiva de largo plazo; inseparabilidad; diferencia y diversidad; y formación de gestores universitarios.

Por otro lado, Schmieguel (2005, p. 988) explica que varios modelos de gobernanza universitaria “[...] pueden coexistir en una misma institución y estilos de toma de decisión pueden también variar de un momento a otro”. Esto significa que el modelo que anhelamos para América Latina podrá ser una mezcla de regímenes, desde que sean atendidas las condiciones anteriormente descritas.

3.3 Contribución de los modelos de gobernanza en las IES latinoamericanas

En su análisis sobre la gobernanza en universidades de Latinoamérica, Samoilovich (2007) critica la falta de financiación y las políticas públicas débilmente articuladas. Además, explica cuáles son los logros que debe alcanzar una buena gobernanza para las universidades de Latinoamérica: “[...] el aumento de la cobertura, una mejora en la retención de estudiantes que provienen de sectores sociales menos favorecidos, una mayor pertinencia y calidad de su oferta formativa” (SAMOILOVICH, 2007, p. 322). Un “buen gobierno”, dice el autor, se articula “[...] como un triángulo entre las funciones de: gobierno, academia y administración” (id.). Así, la gobernanza se muestra responsable, en gran parte, de los logros pretendidos.

Admitir esa asertiva afirmación, implica entender que una gobernanza innovadora, creativa, responsable y que se muestra eficaz ante la sociedad y el sector público trabaja en pro de su autonomía. De lo contrario, se estaría legitimando acciones intervencionistas y de control externo en la universidad. “No hay forma de gobierno que garantice la gobernabilidad. [...]. Donde hay una mayor gobernabilidad es donde se tienen claras las reglas del juego” (SAMOILOVICH, 2007, p. 335).

Sobre ese mismo tema, Ganga, Viancos y Leyva (2016, p. 40) aclaran que las universidades en América Latina son en gran parte responsables del desarrollo de su entorno. Además, sostienen que factores de una gobernanza de éxito, requieren de una serie de características, dado que: tienen que ver con una buena dirección, o incluso más, una adecuada gobernanza de estas entidades, la que debe ser equilibrada y armónica, y tener muy presente dinámicas como: profesionalización de la gestión y administración universitaria, masificación de la matrícula, fuerte incidencia de la investigación y políticas públicas que coloquen el acento en los resultados y en la evaluación permanente y sistemática de la calidad, entre otras variables.

Así, se puede tener claro que una vez más se forma un ciclo alrededor de la universidad de Latinoamérica: su buena gobernación está atraída a un número más robusto de alumnos y de proyectos, lo que, a la vez, está relacionado



con el crecimiento de la comunidad donde se inserta la universidad. Se puede decir, entonces, que la gobernación universitaria tiene un papel importante en el progreso de toda una región e, incluso, del país.

Aunque, como ya se ha referido, no se pueda decir que una universidad sea regida exclusivamente por un único modelo de gobernanza, sino que ellos coexisten, encontrándose diversas maneras de perfeccionar la gestión; al respecto Samoilovich (2007) sugiere:

a) Fortalecer el núcleo de dirección: una de las formas de lograrlo, es con el equilibrio entre administración y gestión, estimulando la participación, lo que culmina incluso con la internalización de las presiones externas.

b) Integrar la organización: además del fortalecimiento de los cuerpos colegiados, mejorar la calidad de las informaciones (incluso financieras), dado que disminuye las asimetrías informativas y aporta más transparencia y confiabilidad a la institución.

c) Profesionalizar la administración: una gestión fortalecida, que sea asumida por personas competentes y mejor preparadas, aleja la politización, el amiguismo y el clientelismo. Esta nueva realidad, permite conquistar la confianza de los estudiantes y de la comunidad académica en general, mediante la definición y operacionalización de estrategias competitivas; racionalizando los procesos e incrementando la calidad.

d) Estimular el corazón del mundo universitario: fomentar el emprendimiento académico y el reconocimiento de los miembros de la comunidad universitaria más meritorios (meritocracia académica); todo lo cual, debiera permitir retener el personal académico más talentoso y altamente productivo, mejorando e incrementando cualitativa y cuantitativamente los respectivos indicadores. Como externalidad adicional, se puede generar movilidad de personal, lo que permite renovar el plantel, en la medida que sea necesario.

e) Desarrollar una cultura emprendedora: la universidad que se abre al entorno, muestra su identidad y acaba diversificando sus fuentes de financiación, promoviendo la cooperación con actores externos.



De lo anterior se puede inferir que no es tan sólo un modelo exclusivo de gobernanza universitaria que traerá éxito a las instituciones de Latinoamérica, sino el conjunto de factores que se agreguen a esos regímenes de gestión – en plural, porque se cree que una gestión exitosa hace coexistir varios modelos.

4 Consideraciones Finales

Es innegable que las reflexiones realizadas, sientan ciertos basamentos sobre los cuales se deben seguir realizando estudios e investigaciones, que permitan mejorar la manera como estas entidades educativas son administradas y cumplen finalmente con el mandato y las tareas que la comunidad le está permanentemente encargando.

Como se ha podido observar, la finalidad de los planteamientos efectuados, apuntan a provocar discusión, respecto de lo que está ocurriendo en el campo de las universidades, particularmente en el ámbito de su gobernanza institucional. Se estima que este ejercicio resulta necesario y provechoso, dado los actuales escenarios, entre cuyas características se pueden mencionar: extremadamente dinámicos, plagados de incertidumbre, disponibilidad de profusos datos e información, conocimiento como centro de la competitividad, altamente tecnologizado, etc.; todos los cuales gestan una nueva relación bidireccional entre la sociedad-universidad- sociedad, donde la co-creación puede jugar un rol muy significativo.

Todos estos desafíos, que son multidimensionales, deben instar a las comunidades académicas de Latinoamérica, a que estén atentos y disponibles para impulsar transformaciones en sus respectivas casas de estudios. En este orden de cosas, se debe promocionar un diálogo permanente y sistemático, donde la crítica y la autocrítica constructiva sean sólidos pilares de las innovaciones requeridas.

Lo anterior significa, cuestionar los procesos universitarios y velar por una gobernanza de las universidades, que permita enfrentar desde el conocimiento, dúctil y creativamente los cambios requeridos.

Al parecer, el debate está sólo comenzando y muchos datos empíricos necesitan ser agregados al tema, sin embargo, el hecho de saber qué se quiere de



la buena administración y gestión universitaria, ya es una gran cosa, y de eso sí que hay cierta seguridad: calidad, procesos ágiles y eficientes, universalización, investigación y desarrollo.

Referencias

BALDRIDGE, J. V. *et al.* Alternative Models of Governance in Higher Education. *In:* PETERSON, M. (Org.) **Organization and governance in higher education**. NeedhamHeights: GinnPress, 1991.

BEER, S. **Cibernética y administración**. México DF: Compañía Editorial Continental, 1972.

BERNHEIN, C. T.; CHAUI, M. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento**. Unesco, 2008.

BITNER, M. J.; BROWM, S. W. The service imperative. **Business Horizons**, v. 51, n. 1, p. 39-46, 2008.

BRUNNER, J. J. *et al.* Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias. *In:* Seminario sobre Prospectiva de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe, Chile, 2000. **Anais** [...] Chile: Seminario sobre Prospectiva de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe, p. 1-35, 2000.

COHEN, M. D.; MARCH, J. G. **Leadership and ambiguity**: The American college president. 1974.

DESSLER, G. **Administración de personal**. Pearson Educación, México, 2001.

FALCONI, V. **O verdadeiro poder**. Nova Lima: INDG, 159, 2009.

FOLETTTO, P. R.; TAVARES, S. M. N. Especificidades da governança universitária: alguns aspectos. *In:* COLOMBO, S. S. **Gestão Universitária: Os Caminhos para a Excelência**. São Paulo: Editora Penso, 2014.

GANGA, F.; VIANCOS, P.; LEYVA, O. Gobernanza universitaria en Iberoamérica: una sucinta mirada textual y contextual. **Revista ciencias de la documentación**, v. 2, n. 4, p. 30-42, 2016.



GANGA, F.; ABELLO, J. Gobernanza universitaria: una aproximación preliminar y sinóptica a su conceptualización. **Revista Fen Opina**, Espol del Ecuador, v. 1, n. 56, p. 1-6, 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1997.

JANEIRO, P. PROENÇA, I.; GONCALVES, V.C. (2013), Open Innovation: Factors explaining universities as service firm innovation services. **Journal of Business Research**, v. 66, n. 10, p. 2017-2023, 2013.

LAWRENCE, P. R.; LORSCH, J. W. Differentiation and integration in complex organizations. **Administrative science quarterly**, v. 12, n. 1, p. 1-47, 1967.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MINTZBERG, H. *et al.* **The structuring of organizations**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice hall, 1979.

MORAES, C. H. de. Apontamentos sobre o contexto do Ensino Superior. **Educação Brasileira, Brasília**, v. 28, p. 13-29, 2006.

MORIN, E. **Introducción al pensamiento complejo**. Barcelona: Editorial Gedisa S. A, 2011.

NADLER, D.; TUSHMAN, M. **El Diseño de la Organización como Arma Competitiva**. México: Ediciones Oxford, 1999.

PINHEIRO, H. D. **Redesenho das configurações estruturais na gestão universitária**: ações derivadas da inovação e flexibilidade na legislação pós LDB de 1996. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011.

SAMOILOVICH, D. **Escenarios de gobierno en las universidades europeas**. Caracas: Fundación CYD, 2007.

SCHMIEGUEL, O. Planejamento e a tomada de decisão nas instituições de educação superior: um caminho de mão dupla?. Educere, Porto Alegre, PUCRS, 2005. **Anais [...]** Porto Alegre, PUCRS: Educere, 2005.



SILVA, R. **Balancedscorecard – BSC:** gestão de ensino superior, gestão profissionalizada e qualidade de ensino para instituições de ensino superior privado. Curitiba: Juruá, 186, 2009.

SIVERES, L. Princípios estruturantes da extensão universitária. *In:* MENEZES, A. L. T. de; SIVERES, L. **Transcendendo fronteiras:** a contribuição da extensão das instituições comunitárias de ensino superior (ICES). Santa Cruz do Sul: EDUNISC, p. 26-50, 2011.

TACHIZAWA, T. ; ANDRADE, R. O. B. de. **Gestão de Instituições de Ensino.** 4. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

THOMPSON, J. **Organizations in Action.** New York: McGraw-Hill, 1967.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:**a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

URCOLA, J. **Dirigir personas:** fondo y formas. Madrid: Esic Editorial, 2003.





CAPÍTULO 2 - OBSERVAÇÕES HISTÓRICAS E CONTEMPORÂNEAS SOBRE A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL¹

Renaldo Vieira de Souza

Paulo Fossatti

Eduardo Bugallo de Araujo

1 Introdução

Conforme Trindade (2000), em um retrospecto da instituição universitária identifica-se quatro períodos distintos: a) do século XII até o Renascimento: caracterizado como “[...] período da invenção da universidade em plena Idade Média em que se constituiu o modelo da universidade tradicional, a partir das experiências precursoras de Paris e Bolonha, da sua implantação em todo território europeu sob a proteção da Igreja” (p. 122). b) no século XV: ocasião em que a universidade renascentista recebe o impacto das transformações comerciais do capitalismo e do humanismo literário e artístico, mas sofre também os efeitos da Reforma. c) a partir do século XVII: período marcado por descobertas científicas em vários campos do saber, e do Iluminismo do século XVIII, a universidade começou a institucionalizar a ciência. d) no século XIX: implantou-se a universidade estatal moderna, e essa etapa, que se desdobra até os nossos dias, introduz uma nova relação entre estado e universidade.

Dessa forma, a partir do século XIX é possível observar que os respectivos contextos políticos, econômicos, sociais e culturais, influenciaram a trajetória da instituição Universidade. Ocorrência observada também na história do ensino superior brasileiro.

1 Texto modificado de sua versão original: SOUZA, R. V.; FOSSATTI, P.; BUGALLO, E. O ensino superior no Brasil: apontamentos históricos e contemporâneos. 2018. *In*: VI Congresso Ibero-Americano de Investigação em Governança Universitária e I Encontro Regional Gestão Educacional em Diferentes Contextos, 2018, Canoas. **Anais** [...] Canoas: VI Congresso Ibero-Americano de Investigação em Governança Universitária e I Encontro Regional Gestão Educacional em Diferentes Contextos, 2018, p. 275-290. Disponível em: <https://biblioteca.unilasalle.edu.br/docs_online/livros/investigacao_em_governanca_universitaria_vol_2.pdf>.



A partir desse contexto, o objetivo da presente pesquisa consiste em suscitar o debate sobre as influências que deram origem ao modelo de universidade que temos no Brasil atualmente. Trata-se de uma pesquisa teórica, a qual buscou em documentos legais e na revisão de literatura acerca da temática, os dados para análise.

Após esta breve introdução apresentamos o referencial teórico, seguido da descrição do percurso metodológico. Na continuação, consta a análise e discussão dos dados e fecham o estudo as considerações finais e as referências.

2 Metodologia

A presente pesquisa tem abordagem qualitativa e caráter teórico, e segue as orientações metodológicas de Gil (2008) e Bardin (2011). O primeiro caracteriza o estudo qualitativo como aquele que, devido à subjetividade do tema ao qual se dedica, não lança mão de cálculos e recursos matemáticos para o tratamento de seus achados.

Para a coleta dos dados, recorreremos a uma revisão de literatura sobre o assunto, buscando em plataformas científicas como Scielo, Capes Periódicos e Google Acadêmico, bem como em fontes físicas. Estas foram a biblioteca da universidade onde se desenvolveu a pesquisa, bem como obras do acervo pessoal dos autores. Também foram examinados alguns documentos legais.

Para o tratamento dos dados, utilizamos a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2011), cuja autora explica as três fases que seguimos, segundo sua orientação: a) leitura flutuante, na qual se realiza uma primeira observação do material, com o intuito de selecionar e organizar o que consideramos pertinente; b) a fase da segunda leitura e identificação das categorias e organização das etapas da pesquisa; c) a fase de inferências, à qual segue a escrita do texto. Esta última fase foi desenvolvida por meio de arquivo compartilhado no recurso Google Drive, permitindo aos autores um trabalho de escrita coletiva.

3 Referencial

Em relação ao desenvolvimento da educação superior nas Américas,



diferentemente do que ocorreu no Brasil, colonizado pelos portugueses, em suas colônias, os espanhóis seguiram o mesmo modelo para implementar no Caribe. Já no início do século XVI, “[...] a primeira universidade (SANTO DOMINGO, 1538) inspirada no modelo de Salamanca e até fins do século XVII se constituiu uma rede de mais de uma dezena de instituições ‘públicas e católicas’” (DURHAM *apud* TRINDADE, 2000, p. 123). Trindade (2000, p. 123) esclarece ainda que “[...] as colônias norte-americanas da costa leste, após enviarem seus filhos para estudar em Oxford e Cambridge no período de 1650 e 1750, adotaram o modelo dos colégios ingleses, a partir de 1636, em Cambridge (Harvard), Philadelphia, Yale e Princeton e Columbia.”

Em continuidade ao tema da evolução histórica da educação superior, em especial do Brasil, registram-se os seguintes períodos: a) Período da educação superior no Brasil; b) Período Monárquico (1808–1889); c) Primeira República; d) A Década de 1920 e o Movimento de Modernização da Educação; e) A Década de 1930, fim da Primeira República; f) A Segunda República: 1945 até 1964; g) O Regime Militar e a Reforma (1964–1980); h) A década de crise econômica e de transição política (1980); i) Era FHC da aprovação da LDB (BRASIL, 1996); j) As políticas educacionais para a educação superior no governo Lula. (SANTOS; CERQUEIRA, 2005).

- a) O ensino superior no Brasil registra sua origem no século XIX, que na opinião de alguns estudiosos, como Cunha (1980) e Durham (2005), consideram o movimento atrasado, para efeito de desenvolvimento do país.
- b) Período Monárquico (1808 – 1889): Segundo Durham (2005), a aventura de Portugal em terras brasileiras, se assemelhava ao investimento em uma empresa, voltada fundamentalmente para a exploração, onde se manteve fiel. Não interessava para a Coroa Portuguesa a criação de instituições de ensino, muito menos universidades, considerando não ser importante dar autonomia para a Colônia. Neste sentido, foram introduzidos alguns cursos aqui no Brasil, com sua conclusão em Portugal. Mesmo as iniciativas jesuítas de estabelecer seminários para a formação de um clero brasileiro pararam na reforma, ao expulsar a Companhia de Jesus no final do século XVIII. “As primeiras Instituições de Ensino Superior foram criadas apenas em 1808 e as primeiras universidades são ainda



mais recentes, datando de década de 1930” (DURHAM, 2005, p. 201). Somente em 1808, quando a Corte se transferiu para a Colônia, após a ameaça da invasão napoleônica, começou a história do ensino superior no Brasil. Já em 1910, foi constituída a Academia Real Militar, que mais tarde se transformaria na Escola Central e, depois, em Escola Politécnica, onde passaria a ser a Escola Nacional de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Em 1927 foram criadas duas faculdades de Direito, uma em São Paulo e outra em Olinda. Nesta ocasião, a única preocupação era de implantar um modelo de escola autônoma que formasse para as carreiras liberais: advogados, engenheiros e médicos, para atender às necessidades governamentais e, ao mesmo tempo, da elite local (SANTOS; CERQUEIRA, 2005).

- c) Primeira República: Com a chegada da Família Real para o Brasil, retardou-se o processo de independência, impactando no atraso da criação da primeira universidade brasileira, somente na década de 1930. A Carta Magna permitiu a descentralização da educação superior e o aparecimento de novas instituições, tanto as de caráter público (estaduais e municipais) como as da iniciativa privada. A nova era permitiu, pela primeira vez, a criação de estabelecimentos confessionais no cenário educacional do país. Entre 1890 e 1920 foram criadas 56 novas escolas superiores no Brasil, a maioria pela iniciativa privada. Desta forma dividindo o cenário da educação naquele momento: por um lado as instituições católicas, empenhadas em oferecer uma alternativa confessional ao ensino público e, por outro, iniciativas de elites locais que buscavam dotar seus estados de estabelecimentos de ensino superior. Sendo que desses, alguns contaram com o apoio dos governos estaduais ou foram encampados por eles, outros permaneceram essencialmente privados (DURHAM, 2005, p. 201). Começa naquele momento, a diversificação do sistema educacional que vai perdurar até os dias de hoje no âmbito do ensino superior brasileiro: instituições públicas e leigas, federais ou estaduais, ao lado de instituições privadas, confessionais ou não.
- d) A Década de 1920 e o Movimento de Modernização do Ensino: A chegada da industrialização no país trouxe, além das transformações econômicas, culturais e urbanas, as ideias de reformas do ensino como um todo, com o lema de um ensino primário público, universal e gratuito. Os mesmos



tecnocratas que reformaram o ensino primário propuseram a reforma do ensino superior. A proposta seria substituir todo o sistema já existente:

O que se propunha era bem mais que a simples criação de uma universidade: era a ampla reforma de todo o sistema de ensino superior, substituindo as escolas autônomas por grandes universidades, com espaço para o desenvolvimento das ciências básicas e pesquisas [...] (DURHAM, 2005, p. 202).

- e) A Década de 1930, fim da Primeira República: Em vários países católicos, em especial na América espanhola, a Igreja Católica esteve à frente do sistema de ensino, sobretudo do ensino superior. No Brasil, diferentemente desses países, a Igreja não conseguiu estabelecer o comando almejado sobre o ensino. Ainda que tenha conseguido introduzir o ensino religioso nas escolas públicas, entre outras negociações como a dos fundos públicos voltados à primeira universidade brasileira, na promessa de apoio ao novo regime. “A reforma foi marcada por uma intensa disputa pela hegemonia em relação à educação, especialmente em relação ao ensino superior, que então se travava entre as elites católicas conservadoras e intelectuais liberais” (DURHAM, 2005, p. 203, *apud* SCHWARTZMAN *et al.*, 1991). Ainda nesta década todo o setor privado, especialmente o confessional, era bem forte. As estatísticas educacionais, em 1933, mostravam que as instituições privadas respondiam por cerca 45% das matrículas e por cerca 60% de instituições de ensino superior. Embora a quantidade de consumidores dessa estrutura fosse pequena, o número de alunos pouco passava de trinta e três mil. Com a reforma no governo Vargas instituiu-se as universidades e definiu-se o formato legal que todas as instituições que viessem a ser criadas no Brasil deveriam obedecer, sem, no entanto, propor a eliminação das escolas autônomas e nem negar a liberdade para a iniciativa privada. Com a reforma, há também uma retomada típica do período monárquico, na centralização, por parte do governo, com relação ao sistema educacional superior. Segundo Durham (2005), a universidade nasceu conservadora, onde o modelo de universidade proposto consistia, em grande parte, numa confederação de escolas que preservaram boa parte de sua autonomia anterior.
- f) A Segunda República (1945 até 1964): Durante esse período, o sistema de ensino superior teve seu crescimento lento até 1960, época marcada



pela formação da rede de universidades federais; criação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (a primeira de uma série de universidades católicas); expansão do sistema universitário estadual paulista e o surgimento de instituições estaduais e municipais de ensino de menor porte em todas as regiões do país. No período 1946 e 1960, foram criadas 18 universidades públicas e dez particulares de maioria confessional católica e presbiteriana (SAMPAIO, 2000). A segunda metade da década de 1950 é marcada pelo movimento estudantil, que entra em cena, pela “[...] reforma profunda de todo o sistema educacional” (DURHAM, 2005, p. 208). O movimento estudantil defende que o mais importante era alterar toda a estrutura existente e romper com o modelo resultante dos compromissos com o Estado Novo. Mesmo com isso, pode-se tratar desse período como uma das primeiras experiências de expansão do sistema de ensino superior. Ao contrário do crescimento do setor privado, a pretensão era de ampliar as vagas nas universidades públicas e gratuitas, associar o ensino à pesquisa, com foco no desenvolvimento do país, na luta contra a desigualdade social no ensino superior em detrimento das classes populares. Outra reivindicação da União Nacional dos Estudantes (UNE), tratava da mudança de todo o setor privado. Admitiam a manutenção das PUCs, do Rio de Janeiro e de São Paulo, a partir do direcionamento da Igreja Católica para as causas sociais, com base nas teorias da Teologia da Libertação. Mais tarde, essas instituições de ensino superior apoiaram o movimento estudantil, por meio da juventude católica, que se transformou num segmento importante na luta contra o regime militar (SANTOS; CERQUEIRA, 2005). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1961) atendeu as pretensões dos setores privados e conservadores, permitindo legitimar e ampliar o sistema existente. A LDB se preocupou basicamente em estabelecer mecanismos de controle da expansão do ensino superior e do conteúdo a ser trabalhado.

- g) O Regime Militar e a Reforma (1964–1980): O movimento estudantil foi foco de resistência ao regime militar, tendo a universidade pública como suporte. O regime foi radical com os estudantes, a partir do Decreto-lei, emitido pelo então presidente Castelo Branco, em que este: “[...] vetou aos órgãos de representação estudantil qualquer ação, manifestação ou



propaganda de caráter político-partidário, racial e religioso, bem como incitar, promover ou apoiar ausências coletivas aos trabalhos escolares” (DURHAM, 2005, p. 210). Esse fato, na verdade, provocou atitudes radicais por parte dos estudantes, culminando em grandes passeatas e embates entre os estudantes das universidades públicas e os segmentos do setor privado que apoiavam o regime militar. No Brasil, o ano foi marcado pelas reivindicações por mudanças sociais, políticas e culturais e terminou com a destruição do movimento estudantil pelo governo militar. As universidades ficaram sob a vigilância do governo por mais de dez anos. Após derrotar o movimento estudantil, o governo militar promoveu uma profunda reforma no ensino superior. Alguns membros do governo reconheciam a necessidade de mudanças e resolveram promover uma reformulação e modernização do sistema de ensino no Brasil. A reforma dos militares continha basicamente as seguintes mudanças: extinção da cátedra; fim da autonomia das faculdades; criação de institutos, faculdades e/ou escolas; introdução do sistema de créditos; ciclo básico antes da formação profissional; garantia da representação discente e docente; ingresso contínuo por carreiras e currículos mínimos fixados pelo Ministério da Educação (MEC), negando a flexibilização. O período também foi marcado por mudanças que ampliaram o acesso nos cursos tradicionais, na organização da rede federal; no estímulo à pesquisa e na qualificação pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); foi criado um programa modular de apoio à pós-graduação e à pesquisa e a introdução do regime de tempo integral para docentes (SANTOS; CERQUEIRA, 2005). A década de 1970 foi palco de um grande desenvolvimento econômico o chamado “milagre econômico”. A classe média brasileira foi beneficiada, enriquecida dentre outros hábitos de consumo, aumentou a demanda pela educação superior com o aumento providencial dos recursos federais e o orçamento destinado à educação. Neste período, tanto o setor público quanto o setor privado foram beneficiados com os resultados da política econômica do regime militar. No Brasil, ao contrário de alguns países da América Latina, a repressão política promoveu o ensino superior, tanto público quanto privado. O número de matrículas, em cerca de vinte anos, passou de aproximadamente 95.000 (em 1960), para aproximadamente 135.000





(em 1980). O crescimento da demanda por educação superior esteve associado ao crescimento das camadas médias e às novas oportunidades de trabalho no setor da economia. O setor público praticamente não se preparou para esse momento da educação superior. No entanto, o setor privado foi capaz de absorver esta demanda, tendo em vista a concentração na oferta de cursos de baixo custo e no estabelecimento de exigências acadêmicas menores, tanto para o ingresso como para o prosseguimento dos estudos até a graduação. As Instituições de Ensino Superior (IES) privadas tornaram-se um grande negócio. Os donos dessas instituições, não tinham comprometimento com a educação de qualidade e viam a necessidade imediata, por parte de um percentual da sociedade, da obtenção de um diploma a oportunidade de ganhar dinheiro. Esse fenômeno foi visível na região mais rica do país, o Sudeste, enquanto que no Norte e no Nordeste o ensino ficava em boa parte por conta do setor público. O setor privado não tinha grandes preocupações com a pesquisa e nem com a qualidade do ensino (SANTOS; CERQUEIRA, 2005).

- h) A década de crise econômica e de transição política (1980): A década de 1980 foi de crise econômica e de mudança política que culminou, com uma nova Constituição em 1988 e, logo no início da década seguinte, a eleição direta para presidente. Neste período, tanto o setor público quanto o privado foram atingidos pela estagnação no ensino superior, no entanto, os reflexos da crise econômica causaram maior efeito no setor privado. Verifica-se neste período uma expansão dos cursos noturnos, criados para atender a uma nova demanda. O setor privado absorve a demanda por se revelar como uma oportunidade “mais fácil” de ingresso em setores da sociedade já inseridos no mercado de trabalho, impossibilitados de frequentar cursos diurnos. Em 1986, 76,5% das matrículas no ensino superior se concentravam no setor privado. As universidades federais resistiam à implementação de cursos noturnos, com um percentual de apenas 16% das matrículas. Começa a grande competitividade entre IES públicas e privadas. O setor privado investe na ampliação de seus estabelecimentos por processos de fusão e incorporação, para fugir do controle do Conselho Federal de Educação (CFE). Entre 1985 e 1990, é registrado um aumento de 145% no número de IES privadas, passando de 20 para 49.

- 
- i) Era FHC da aprovação da LDB (BRASIL, 1996): Com a aprovação da LDB, em dezembro de 1996, foi incorporado inovações no setor de educação superior. Entre estas mudanças se definiu que universidade seja compreendida com a instituição que articulasse ensino e pesquisa. A LDB obrigou a busca do recredenciamento das instituições de ensino superior, precedida de avaliações, além de estabelecer a necessidade de renovação periódica para o reconhecimento dos cursos superiores. Considerando que para as IES públicas pouco ou nada afetou, com a implantação da nova Lei, para as IES privadas representou uma ameaça de perda de *status* e autonomia. Neste contexto foi criado o Exame Nacional dos Cursos, o conhecido Provão, onde encontrou resistências entre as IES privadas e de alunos e professores das IES públicas. No entanto, com os primeiros resultados, ganhou em parte a simpatia das instituições do setor público, já que os cursos mais bem classificados a elas estavam vinculados. Isso fez com que o provão fosse criticado pela forma como seus resultados foram divulgados pelo MEC. Para Cunha (2003), nos oito anos de governo de FHC as ações voltadas para a educação superior foram a normatização fragmentada, conjunto de leis regulando mecanismos de avaliação; criação do ENEM, como alternativa ao tradicional vestibular criado em 1911; ampliação do poder docente na gestão universitária, a contragosto de discentes e de técnico-administrativos; reconfiguração do Conselho Nacional de Educação, com novas atribuições; gestação de um sistema de avaliação do Ensino Superior e o estabelecimento de padrões de referência para a organização acadêmica das IES.
- j) As políticas educacionais para o ensino superior no governo Lula: O governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, iniciado em 2003, que se apresentava como um governo popular democrático, as expectativas da sociedade eram muitas. Uma das primeiras iniciativas desse governo para o setor se revelou na edição do Decreto de 20 de outubro de 2003 que “[...] institui Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) encarregado de analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES” (BRASIL, 2003). O GT deveria “[...] analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando à reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino



Superior - IFES” (BRASIL, 2003). O Decreto orientava que o plano a ser elaborado deveria ainda apresentar:

Medidas visando a adequação da legislação relativa às IFES, inclusive no que diz respeito às suas respectivas estruturas regimentais, bem assim sobre a eficácia da gestão, os aspectos organizacionais, administrativos e operacionais, a melhoria da qualidade dos serviços e instrumentos de avaliação de desempenho (BRASIL, 2003).

O período ainda é marcado pela crise fiscal do Estado que afetaram seus recursos humanos, sua manutenção e investimento. A prioridade ao setor privado chegou ao setor do ensino superior ocasião em que as IES privadas experimentaram uma expansão recorde, no entanto, ameaçadas pelo risco de uma grande inadimplência e crescente desconfiança quanto a seus diplomas.

O período ainda é marcado por significativas mudanças envolvendo o MEC, com apoio da UNESCO e Banco Mundial, com o objetivo de traçar novos caminhos para o ensino superior brasileiro. Mudanças frequentes dos ministros da educação, semelhantes às que acontecem nos dias atuais, colocando em prática um modelo de Reforma Universitária.

Em se tratando de políticas recentes de reforma, seja por conta de ações do MEC ou do PNE vigente, muito ainda terá que ser feito para um modelo ideal para o ensino superior.

Em se tratando de políticas públicas adotadas, algumas das quais materializadas nos programas e ações referidas nesta tese é procedente aprofundar os estudos desta pesquisa, com vistas a uma melhor compreensão do sistema. O que permite a continuidade dos estudos com o desafio de melhor aferir a esta pesquisa sua adequada compreensão.

4 Análise e discussão dos dados

4.1A Universidade do Século XXI

Conforme Santos e Almeida Filho (2008), as instituições de uma maneira geral enfrentam inúmeros desafios, oriundos de crises e transtornos de toda



espécie e que nas universidades, não é diferente. Em especial na Universidade, o autor apresenta três fatores que geram a crise universitária, tais como: a) crise de hegemonia; b) crise de legitimidade; c) crise de institucionalidade.

- a) Crise de hegemonia: compreendida como fator resultante de atribuições funcionais de ideias contraditórias, onde se considerava que o papel da Universidade era formar as elites na Idade Média, e hoje forma de “maneira disfarçada” uma quantidade de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho.
- b) Crise de legitimidade: caracterizada pela perda de consenso dentro das Universidades, em que cria uma contradição entre a hierarquia do saber restringindo-se a uma minoria. Isto é, uma pequena quantidade de pessoas confrontando-se com as exigências sócio políticas, que defende a democratização do ensino superior, com a finalidade de formar todo e qualquer cidadão, independente de sua classe social.
- c) Crise de institucionalidade: ilustrada pelo modelo neoliberal, ainda presente na atualidade, as Universidades estão abrindo-se para o mercado transnacional, amparados pelo Banco Mundial e pela Organização Mundial do Comércio (OMC). Estimuladas a uma acumulação privada, que acarreta na descapitalização da Universidade pública, obrigando estas instituições a captar maiores recursos.

Para o autor a crise Universitária por via da descapitalização é um fenômeno global, mesmo que se diferencie das consequências no centro, nas periferias e nas semiperiferias mundiais. As Instituições de Ensino Superior (IES) do Século XXI passam por processos dinâmicos e constantes de transformações. Vemos então, o crescimento dos investimentos/despesas mundiais com a educação: “[...] desde o início da década de 1990, os analistas financeiros têm chamado a atenção para o potencial de a educação se transformar num dos mais vibrantes mercados no século XXI” (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008, p. 18).

Nos últimos anos a demanda por Instituições de Ensino Superior cresceu consideravelmente, porém, a oferta ainda é muito maior que a procura. Esses são os principais entraves a serem solucionados pelos gestores destas instituições. Neste contexto, alguns pontos devem ser observados no



que diz respeito aos relacionados ao meio ambiente e ao desenvolvimento sustentável, considerados como parte da missão e da visão dessas IES.

O primeiro ponto relaciona-se às IES que devem elaborar um plano de marketing eficiente, com o objetivo de encontrar alternativas que permitam o aumento da demanda e ao mesmo tempo destaque a importância de valores ambientais no meio acadêmico das instituições. As universidades do século XXI devem ter o compromisso muito além do *gerar o saber*. As instituições necessitam de um empenho maior na relação docente e discente, com vistas a busca da excelência na prestação de serviço e no tratamento do aluno como cliente. Não se esquecendo do compromisso e do envolvimento com os educandos, com a finalidade de proporcionar um ambiente de ensino - aprendizagem favorável a todos.

Outro ponto relevante que necessita ser integrado aos empreendimentos educacionais de nível superior, diz respeito à tecnologia. Uma IES deve possuir ferramentas tecnológicas com a intenção de fortalecer sua marca no mercado. A adoção de recursos tecnológicos na instituição pode aumentar a interação de forma integrada com instituições de outros estados e outros países.

Para alcançar a qualidade e excelência na prestação de serviços, falhas e erros precisam ser mitigados e reduzidos ao máximo. Em um mercado competitivo não se admite qualquer forma de despreparo por parte das instituições. Neste sentido, a mão de obra deve ser altamente qualificada e capacitada, tanto do corpo docente e corpo técnico administrativo, como dos gestores envolvidos no planejamento estratégico das IES.

Quanto às parcerias institucionais, estas devem ser formadas com todos os segmentos de mercado, na ideia da tríplice-hélice com a finalidade de fortalecer a empresa, assim como com outros países, a fim de incentivar um movimento transnacional do consumidor. A observância a esses pontos é fator que possibilita o sucesso desses empreendimentos, para que as instituições de ensino superior cresçam de forma sustentáveis.

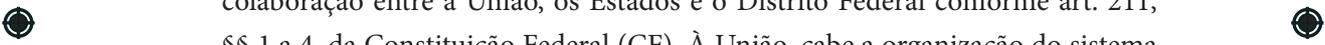
Por fim, as pessoas, engajadas e comprometidas, garantindo a qualidade tanto dos profissionais quanto dos produtos educacionais. A amplitude de mercadorização da educação em todos os níveis inclui transnacionalização de



serviços, de idiomas, de intercâmbio de estudantes, de avaliação de cursos e programas para qualificação dos docentes universitários.

Santos e Almeida Filho (2008) tratam em sua obra de um novo modelo de universidade para o Século XXI. No entanto, deveremos dar (re)significado a ideia de uma universidade para todos, não bastando apenas uma proposta de governo ou de empreendimento atrativo. Pois o acesso à universidade ainda é um desafio para muitos. Os mesmos autores descrevem em sua obra “Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova”, as bases de estudo sobre a universidade no que tange a reforma democrática e emancipatória para o século presente, onde demonstra passo a passo os processos e esclarece sobre o verdadeiro papel da universidade.

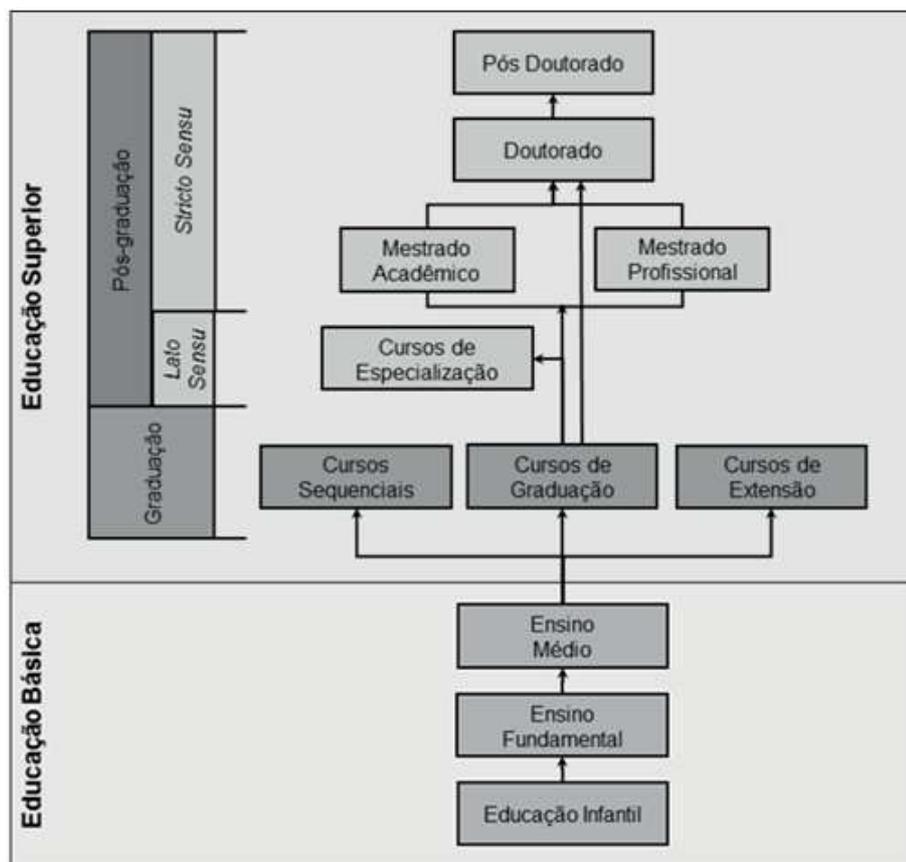
4.2 O Sistema Educacional Brasileiro: Estrutura e Funcionamento



Os sistemas de ensino, no Brasil, são organizados em regime de colaboração entre a União, os Estados e o Distrito Federal conforme art. 211, §§ 1 a 4, da Constituição Federal (CF). À União, cabe a organização do sistema de ensino federal e dos Territórios, financiando as instituições públicas federais e exercendo, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. Aos Municípios cabe a responsabilidade de atuarem, prioritariamente, no ensino fundamental e na educação infantil. Já os Estados e o Distrito Federal atuam principalmente no ensino fundamental e médio definindo formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. Nos últimos anos, Estados e Municípios passaram a atuar, também, no nível superior.

Além dos princípios gerais estabelecidos pela Constituição Federal, o sistema educativo brasileiro foi redefinido pela Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDB), Nº 9.394 (BRASIL, 1996), na qual ficaram estabelecidos os níveis escolares e as modalidades de educação e ensino, bem como suas respectivas finalidades, conforme o ilustrado na figura 1.

Figura 1: Estrutura do Sistema Educativo Brasileiro



Fonte: Adaptado pelo autor com base na LDB (BRASIL, 1996).

4.3 Tipologia das Instituições de Educação Superior

Neste tópico estaremos apresentando a tipologia das Instituições de Ensino Superior (IES) do sistema de educação brasileiro. Para isso, embasamos nossos dados e informações de acordo com a legislação vigente do Ministério da Educação (MEC, 2016). A descrição deste tópico contempla todas as informações relacionadas ao ensino superior, desde a configuração das IES, passando pelas modalidades de oferta de cursos, tipologia de identificação de regime de trabalho de professores até a nomenclatura para tratamento dos estudantes.



As Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras podem ser *públicas* ou *privadas*. As instituições públicas são aquelas mantidas pelo Poder Público: a) Federal, b) Estadual ou c) Municipal. Essas instituições são financiadas pelo Estado e não cobram matrícula ou mensalidade; As instituições privadas são administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, com ou sem finalidade de lucro. As instituições privadas sem finalidade de lucro são as: a) Comunitárias: que incluem em sua entidade mantenedora representantes da comunidade; b) Confessionais: que atendem a determinada orientação confessional e ideológica; e c) Filantrópicas: que prestam serviços à população, em caráter complementar às atividades do Estado (art. 20 da LDB).

No que diz respeito à classificação acadêmico-administrativa, as IES podem receber diferentes denominações. A mais estrita definida na LDB (BRASIL, 1996) é a Universidade. Trata-se de instituição acadêmica pluridisciplinar que conta com produção intelectual institucionalizada, além de apresentar requisitos mínimos de titulação acadêmica (um terço de mestres e doutores) e carga de trabalho do corpo docente (um terço em regime integral). É autônoma para criar cursos e sedes acadêmicas e administrativas, expedir diplomas, fixar currículos e número de vagas, firmar contratos, acordos e convênios, entre outras ações, respeitadas as legislações vigentes e a norma constitucional.

O Centro Universitário é instituição pluricurricular, que abrange uma ou mais áreas do conhecimento. É semelhante à Universidade em termos de estrutura, mas não está definido na Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) e não apresenta o requisito da pesquisa institucionalizada. Por fim, a Faculdade tem duas conotações. A primeira é a de uma Instituição de Ensino Superior que não apresenta autonomia para conferir títulos e diplomas, os quais devem ser registrados por uma Universidade e não tem a função de promover a pós-graduação. O segundo sentido é aplicado para se referir a unidades orgânicas de uma Universidade.

Também temos os Institutos Federais, que são unidades voltadas à formação técnica, com capacitação profissional em áreas diversas. Oferecem ensino médio integrado ao ensino técnico, cursos técnicos, cursos superiores de tecnologia, licenciaturas e pós-graduação. A denominação remonta à Lei



Nº 11.892 (BRASIL, 2008), que renomeou os Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFETS) e as Escolas Técnicas.

5 Considerações Finais

O Sistema Educativo Brasileiro assemelha-se aos modelos como o norte-americano, o finlandês, o chileno, o japonês, entre outros países. Com algumas particularidades, mas em sua essência são similares, tendo em vista que a formação do indivíduo, independente da nação, devendo oportunizar uma formação nos diferentes níveis de ensino, dentro de um modelo universal.

Levando em consideração o modelo e as tipologias das instituições de Ensino Superior brasileira, observa-se uma certa complexidade, no entanto, trata-se do padrão institucionalizado pelo Ministério da Educação, independente das instituições, sejam elas públicas ou privadas. Padrão esse, evidenciado pelo sistema de avaliação institucional, recentemente revisado, para atender o processo de credenciamento e reconhecimentos das IES (MEC, 2017).

Atento ao cumprimento dos modelos e em coerência com os sistemas estabelecidos, o desafio maior da gestão universitária está fortemente centrado no fato de ir além dos requisitos legais e mandatários. A gestão universitária engloba elementos que permeiam toda a Instituição, exigindo forte processo de profissionalização dos processos e das pessoas, para garantir estabilidade no dia a dia do fazer, sem descuidar do pensamento sistêmico voltado para cultura da melhoria contínua e inovação.

Elementos esses que servem de balizadores para o processo decisório, tais como: a) contínuo processo de desenvolvimento sustentável da IES; b) empenho nas relações docente e discente; c) compromisso com os educandos, proporcionando ambiente de ensino-aprendizagem favorável para todos; d) empreendimento educacional com atualização tecnológica; e) ações de marketing para equilibrar a oferta e demanda; f) reforçar a marca da Instituição; g) parcerias institucionais com base na trílice-hélice; h) alinhamento e foco nos propósitos institucionais; busca contínua pela qualidade e excelência do negócio; pessoas engajadas e comprometidas.



Considerando a complexidade, frente à um negócio extremamente concorrido, a gestão universitária na atual conjuntura tem se mostrado desafiadora, primeiramente para um governo que busca atender metas de qualidade da educação no país e, por conseguinte, os gestores das instituições de ensino que incessantemente lidam com os mais variados problemas conjunturais.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de setembro de 1946)**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm>. Acesso em: 05 mar. 2016.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529>>. Acesso em: 05 mar. 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 05 mar. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm>. Acesso em: 05 mar. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 05 mar. 2016.

DURHAM, E. Educação superior, pública e privada (1808–2000). *In*: SCHWARTMAN, S.; BROCK, C. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

SAMPAIO, H. **Ensino Superior no Brasil: o setor privado**. São Paulo: Hucitec, 2000.



SANTOS, A. P. dos; CERQUEIRA, E. A. de. Ensino Superior: trajetória histórica e políticas recentes. *In: IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, Florianópolis, 2009. Anais [...]*Florianópolis: IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, 2009.

SANTOS, B. S.; ALMEIDA FILHO, N. **A universidade no século XXI: para uma universidade nova.** Coimbra: Almedina, 2008.

TRINDADE, H. Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira. São Paulo. **Estudos Avançados**, v. 14, n. 40, p. 122-133, 2000.

Acrescentar a LDBs de 1996.



CAPÍTULO 3 - O DESENVOLVIMENTO DO ESTUDANTE GLOBAL E OS DESAFIOS PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR¹

José Alberto de Miranda

Paulo Fossatti

1 Introdução

A Educação Superior brasileira, nos últimos cinco anos, enviou para o exterior, por meio de programas de mobilidade acadêmica do governo ou das instituições de Ensino Superior, um número de alunos superior aos dez anos anteriores. Entretanto, grande parte desses alunos não teve a oportunidade em suas próprias instituições de origem de se preparar para o mundo globalizado.

O Brasil, por não ter uma política pública para a internacionalização da Educação Superior, não oferece parâmetros às Instituições de Educação Superior (IES) para constituírem currículos que atentem, particularmente, às exigências de formação do estudante em tempos de globalização. Com isso, muitos são os aprendizados adquiridos nesses países o que desfavorece o retorno do estudante e o conseqüente desenvolvimento das universidades e do país de origem como um todo. A crítica que se faz aqui, e não há dados sobre isso no Brasil, é que na volta às IES de origem, os alunos não desenvolvem atividades no sentido de promoverem a troca de conhecimento aos que não tiveram a mesma oportunidade. Também poucas desenvolvem atividades no sentido de reforçar os conhecimentos adquiridos no exterior para desenvolvimento profissional.

O capítulo a seguir expõe de forma crítica a falta de uma gestão pedagógica implementada pelas IES brasileiras para o desenvolvimento dos alunos em uma sociedade global. As questões cruciais que essas instituições precisam atender, de

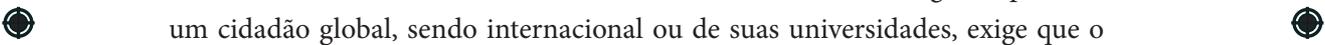
¹ Texto modificado de sua versão original: DE MIRANDA, J. A. A.; FOSSATTI, P. Gestão da internacionalização da Educação Superior: desafios para o desenvolvimento do estudante global. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 23, n. 2, p. 273-289, 2018. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveduacao/article/view/3811>>.





forma mais propositiva por meio da gestão da internacionalização da Educação Superior, são as seguintes: as decisões sobre formação de talentos para o futuro do país; uma agenda de cooperação internacional em matéria de transferência de conhecimento; a contribuição nacional aos desafios mundiais; e a vinculação das atividades de internacionalização das agendas regionais.

Os dados aqui trabalhados decorrem de uma pesquisa bibliográfica e documental dos últimos seis anos com relação ao tema da gestão da internacionalização da Educação Superior brasileira. Da mesma forma, contemplam diário de campo e as vivências dos autores enquanto gestores de sua Universidade e responsáveis por assessorias no processo de internacionalização de outras instituições brasileiras. O capítulo é parte dos estudos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa Gestão Educacional nos Diferentes Contextos.



A internacionalização constitui, hoje, uma das forças que mais impacta e define a Educação Superior, pois é um dos mais importantes desafios frente ao novo século. A globalização provoca diferentes mudanças de maneira distinta em diferentes contextos. A necessidade de formar um estudante global para ser um cidadão global, sendo internacional ou de suas universidades, exige que o mesmo seja crítico ante suas experiências de interconectividade. Considera-se, para este estudo, o conceito de cidadão global defendido por Clifford, que afirma que são as pessoas que têm conhecimento sobre o mundo e que desenvolveram competências interculturais, tendo, da mesma forma, senso de responsabilidade social. Essas são as pessoas que costumemente se envolvem com problemas globais em nível local, nacional e internacional e que compreendem que o mundo é interdependente e que toda ação que se desenvolve, toda decisão que se toma, afeta outras pessoas (CLIFFORD, 2016). Ao mesmo tempo, aos professores responsáveis por suas disciplinas é exigida a capacidade de desenvolver nos discentes o reconhecimento de suas próprias relações globais, a partir das tensões existentes no mundo e suas desigualdades. Está o estudante brasileiro preparado para contribuir com a diminuição das barreiras globais, para lidar efetivamente com novas ideias e participar integralmente em sua comunidade?

Nas próximas seções, procura-se apresentar os principais desafios nesse sentido, apontando que a maioria dos estudantes ainda está presa à ideia do Estado-Nação como organização política na qual está inserido e se identifica.



Pela gestão pedagógica do processo de internacionalização de uma universidade se pode promover, junto aos alunos, o seu desenvolvimento a partir de um olhar crítico e de uma visão onde o global contribui para o local e vice-versa.

2 Metodologia

A abordagem deste estudo é qualitativa, pois foi considerada a forma mais adequada para entender a natureza do fenômeno estudado: gestão e internacionalização do Ensino Superior. Os estudos que utilizam a metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema e analisar a interação entre determinadas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por determinados atores (RICHARDSON, 1999).

Para a elaboração do referencial teórico, procedeu-se uma revisão da literatura disponível nas bases de dados (Google Scholar; Ebscohost; SciELO), buscando-se as teses e dissertações, bem como artigos científicos publicados sobre o tema no Brasil e no exterior. Nos bancos de dados e *sites* governamentais, fez-se uma pesquisa bibliográfica e documental com coleta de dados secundários, buscando-se identificar, a partir da internacionalização das IES, a forma como alguns países, e como o Brasil, em particular, desenvolve a gestão pedagógica para a formação do estudante global. Gestão pedagógica aqui compreendida como o ato e o processo de desenvolver o estudante universitário brasileiro ante as mudanças que ocorrem no mundo a partir da integração das dimensões internacional, intercultural e global (KILLICK, 2013).

De acordo com Gil (2010), a pesquisa documental vale-se de toda sorte de documentos elaborados com finalidades diversas. A modalidade mais comum de documento é a constituída por um texto escrito, mas estão se tornando cada vez mais frequentes os eletrônicos, disponíveis sob os mais diferentes formatos. O conceito de documento, por sua vez, é bastante amplo, já que pode ser construído por qualquer objeto capaz de comprovar algum fato ou acontecimento. Ainda segundo o mesmo autor, os mais utilizados nas pesquisas são os documentos institucionais, mantidos em arquivos de empresas, órgãos públicos e outras organizações.



Sendo assim, para este estudo, avançou-se com mais uma etapa da pesquisa que consistiu na compreensão crítica de como se identifica a gestão pedagógica da internacionalização em termos de preparo dos estudantes universitários para obterem uma visão global. Realizou-se a identificação de documentos governamentais e estrangeiros que descrevessem ou indicassem ações de políticas públicas adotadas para o desenvolvimento da internacionalização do Ensino Superior. Essa etapa foi realizada através de revisão bibliográfica e análise documental do material disponibilizado nos *sites* governamentais dos países que são representativos nos avanços da gestão pedagógica para a internacionalização da educação superior e no que diz respeito à existência de definições e de políticas claras para essas ações.

Da mesma forma, investigou-se documentos do Governo brasileiro, disponibilizados ao longo dos últimos anos, que mencionam a internacionalização da Educação Superior, especialmente no Ministério da Educação (MEC), Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) e Ministério das Relações Exteriores (MRE), focando especificamente as agências de fomento e de cooperação internacional, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). No caso do Brasil, analisou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), os Planos Nacionais de Educação, o Plano Nacional de Pós-graduação de 2011-2020 e o Programa Ciências Sem Fronteiras (Quadro 1).

Após a coleta de dados feita por meio do levantamento bibliográfico e documental, procedeu-se a análise do material selecionado. Isso possibilitou a análise crítica ante o tema gestão pedagógica para a internacionalização do Ensino Superior brasileiro.

Quadro 1: Etapas da pesquisa e fontes de coletas de dados

Etapas da pesquisa	Fontes de coletas de dados
Revisão sistemática da literatura	Bases de dados (Google Scholar, Ebscohost, SciELO)
Elaboração do referencial teórico	Teses, dissertações, artigos científicos selecionados
Seleção de documentos governamentais	Investigou-se documentos do Governo brasileiro, disponibilizados ao longo dos últimos anos, que mencionam a internacionalização da educação superior, especialmente nos Ministérios da Educação (MEC), Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) e Ministério das Relações Exteriores (MRE), focando especificamente as agências de fomento e de cooperação internacional, Capes e CNPq (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2008; Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 2020; Brasil, 2012). No caso do Brasil, analisou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Nacional (Lei Nº 9.394/96) (Brasil, 1996), os Planos Nacionais de Educação, Lei Nº 10.172 (BRASIL, 2001) e Lei Nº 13.005 (BRASIL, 2014) (BRASIL, 2001; 2014a), o Plano Nacional de Pós-graduação de 2011-2020 (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2010), o Programa Ciências Sem Fronteiras, Decreto Nº 7.642 (BRASIL, 2011) e o Programa Idiomas sem Fronteiras, Portaria Nº 973 (BRASIL, 2014).

Fonte: Elaborado pelos autores (2016).

3 Resultados e discussões

3.1 A gestão da internacionalização na Educação Superior: principais barreiras e resistências

A partir do processo de globalização, a Educação Superior no mundo tem experimentado e continua experimentando mudanças desconfortáveis. A mesma se expandiu de forma muito rápida nos últimos anos, tanto em termos de



números absolutos quanto de percentuais ante a população a que serve.

Ainda que se celebre o alcance que a educação tenha atingido, não se pode negar os desafios que essa expansão trouxe. Mais pontualmente, pode-se focar na comunidade acadêmica brasileira a qual se viu frente à necessidade de responder ao aumento do número de pessoas com mais diversidade de experiências, de expectativas e aspirações no meio universitário.

A gestão da internacionalização da Educação Superior trouxe à responsabilidade das universidades respostas aos vários desenvolvimentos promovidos pelo processo de globalização. Esse processo não apresenta uma concepção homogênea. A gestão dessa internacionalização deveria estimular os alunos a compreender as diferenças e similaridades das culturas existentes, por meio de um pensamento crítico e de um aprendizado sobre visões e lentes de um mundo de diferentes culturas.



A internacionalização da Educação Superior neste trabalho é vista como o comprometimento por meio de ações que trabalhem as perspectivas internacional e comparativa por meio do ensino, da pesquisa e das missões de serviço do Ensino Superior. Ela define o *ethos* e os valores institucionais e atinge todo o empreendimento da Educação Superior. Deve ser um imperativo institucional e não simplesmente uma desejável possibilidade (HUDZIK, 2015).

Enquanto a internacionalização conduz à visão de uma instituição além das fronteiras, as instituições permanecem local e nacionalmente fundadas e influenciadas pelas políticas nacionais, assim como pelos eleitorados locais. O local e o global são uma falsa dicotomia quando se pensa em internacionalização da Educação Superior. Esta é capaz de mediar o global impactando no local e vice-versa.

Entretanto, internacionalização não significa pessoas se dirigindo a lugares distantes, embora essa mobilidade possa ser uma constante. A noção principal está na mobilidade de ideias espalhadas não apenas pela viagem de pessoas, mas através da *Internet* ou outro meio eletrônico. De acordo com Hudzik (2015) os modelos dominantes de universidade contemporânea originados nos séculos XVIII e XIX são paralelos ao crescimento do poder do Estado nação; as universidades eram instituições de configurações nacionais. Se podiam



identificar tensões entre os interesses nacionais que deveriam ser servidos pelas universidades e a liberdade da condução das ideias e dos acadêmicos pelas fronteiras na busca pelo conhecimento global. A internacionalização estava naquele tempo em tensão com o político, o institucional e a resistência cultural como um fenômeno individualístico.

A realidade das Instituições de Ensino Superior é peculiar. Mesmo em sistemas nacionais de educação superior centralizados, as instituições desenvolvem culturas e sistemas formais e informais individuais de gestão no sentido de formatar e governar o seu comportamento baseado nas tradições e personalidades de cada local. Um processo de internacionalização abrangente necessita estar de acordo e comprometido com os princípios institucionais de cada IES.

Para que as IES se movam em direção a uma gestão da internacionalização, de forma abrangente, estratégica e consistente, é fundamental o significado das modificações substanciais que irão estabelecer. As mudanças precisam estar refletidas nas práticas e nas regulamentações associadas com as áreas específicas dos programas ou em questões ainda mais amplas, como a própria identidade das universidades. É importante considerar que as IES possuem identidades de acordo com a sua categoria: públicas, privadas e comunitárias, que são as três categorias reconhecidas pelo governo brasileiro. As privadas e comunitárias ainda podem ser confessionais.

A partir de motivações e ações mais complexas, associadas à internacionalização da clientela, irão mudar as ações assim como a necessidade de parcerias e colaboração (HUDZIK, 2015). Conforme também apontam Miranda e Bentes (2017, p. 100), “A natureza organizativa das universidades e suas formas de gestão alteram-se. No mundo as universidades moveram-se em direção a novas formas de gerenciamento executivo, estruturas de tomada de decisão plana e responsabilidades desconcentradas”.

As resistências ao processo de internacionalização podem surgir de várias circunstâncias, a saber: pelo medo de que a internacionalização modifique as formas de praticar o ensino e a pesquisa entre os acadêmicos; pela preocupação da parte das unidades e disciplinas acadêmicas de que a atividade internacional



não vá proporcionar reconhecimento suficiente pelos conselhos nacionais; pela preocupação dos acadêmicos de que não terão experiências e habilidades necessárias para o engajamento frente à internacionalização de uma maneira qualitativa ou de maneira subjetiva internacional; através do medo de que sejam redirecionados os recursos já limitados dos departamentos ou setores e posições não tradicionais; pela falta de clareza quanto à recompensa ao acadêmico pelo seu reconhecimento, considerando seu engajamento internacional (LEASK, 2015).

Por outro lado, há três tipos de partes institucionais interessadas em um processo de internacionalização mais abrangente em grande parte das IES. Primeiro, identifica-se que os apoiadores (pró-reitores, coordenações de curso e professores) são facilmente reconhecíveis por seu interesse pelos aspectos da internacionalização e contribuem para a gestão. Segundo, usualmente, os apoiadores tiveram algum tipo de experiência internacional anterior. Terceiro, há uma forte relação direta entre os apoiadores e opositores ao processo de internacionalização dependendo das experiências internacionais já realizadas (GREEN, 2007). Será principalmente por meio dos apoiadores que se conseguirá, dentro das IES, avanços mais rápidos e concretos no âmbito da consolidação da gestão pedagógica para o desenvolvimento dos alunos para uma esfera global. As universidades possuem diferentes prioridades e, muitas vezes, observam a necessidade de se alterarem de acordo com as circunstâncias locais e mesmo globais. A gestão da internacionalização é conduzida por uma variedade de construções institucionais por meio de suas próprias identidades, papéis, tipos de aluno e abordagens para a prática (KILLICK, 2013).

No Brasil, não há estudos pontuais de ordem abrangente com o levantamento de dados empíricos nacionais sobre a resistência ao processo de internacionalização nas universidades brasileiras. Acontece que algumas IES, por exemplo, iniciam estudos internos por meio de questionários, buscando compreender o entendimento dos docentes e discentes ante a importância ou não do processo de internacionalização. Recentemente, a CAPES enviou um questionário aos Programas de Pós-graduação das IES brasileiras para tentar obter mais dados precisos sobre internacionalização. Esses ainda estão em análise.



A partir das dificuldades apontadas acima, deveria ser um objetivo da universidade brasileira dar condições para que os seus estudantes tenham a oportunidade de se desenvolverem ante a sociedade internacional. Este será o tema sobre o qual trabalha-se a seguir.

4 O papel das IES na inclusão e no desenvolvimento do estudante para a sociedade global

A globalização impacta diretamente a preparação das populações das IES. No Brasil, os *campi* universitários ainda não são tão diversos, tanto com relação aos alunos quanto aos colaboradores, como os existentes em países que se abriram mais à internacionalização da Educação Superior. Ainda assim, os estudantes ingressam, convivem e estudam, além de competirem e cooperarem. Complementam suas identidades a partir da vivência nos *campi*, fazem planos de vida rodeados por diferentes culturas nacionais, étnicas e socioeconômicas.

Essas questões trazem debates no âmbito do processo de globalização aludidos à grande diversidade e ao engajamento da imigração e à expansão das culturas locais, bem como à mercantilização da Educação Superior. A massificação do acesso à educação superior, por exemplo, poderia ser conduzida por uma visão de que competir globalmente exige uma base de estudantes muito mais preparados para se integrar ao mercado de trabalho e às atividades das grandes empresas (ALMEIDA; SANTIAGO, 2016).

Além disso, a globalização impacta diretamente o modo como os estudantes necessitam estar preparados para compreender e aplicar seus conhecimentos. A natureza interconectiva dos diferentes sistemas de mundos exige habilidades para se compreender os problemas e para pesquisar e implementar soluções que levam em conta essas conexões. O impacto nas decisões dos indivíduos tem a potencialidade de ser sentido em outros sítios globais, requisitando habilidades de prever, avaliar e realizar julgamentos étnicos a ações pessoais e profissionais informados pela perspectiva global (LAUDER, 2006).

Com relação ao *campus*, a maioria dos contextos nos quais os estudantes e colegas interagem envolve contato com outros ou, mais pontualmente, com estrangeiros. Em suas ontologias, normas, rituais e motivações, podem



diferenciar significativamente as suas vidas. No Brasil, dentro das categorias existentes de IES – públicas, privadas e comunitárias –, cada uma apresenta realidades diferenciadas de estudantes. Também é importante salientar que, no caso brasileiro, a dimensão territorial do país influencia nesses contextos.

Ambas as dimensões da internacionalização são importantes: tanto o *design* e o fornecimento do *currículum* quanto a experiência da universidade. Entretanto, no seu todo, a inclusão e a relevância do global são evidenciadas por meio de políticas e processos.

Como já foi apontado anteriormente, não há a menor dúvida de que algumas condições que levaram à aproximação entre IES são as características da globalização. É preciso que se indique que não há como considerar a internacionalização de qualquer fenômeno histórico contemporâneo descolado do fenômeno da globalização, entendido como expansão internacional das relações de produção capitalistas, como a mundialização das comunicações e das novas tecnologias (ROMÃO, 2013). É preciso lembrar de como as comunicações tecnológicas, a mídia global, as viagens de negócios, o turismo, a migração, as forças de trabalho multinacionais e multiculturais atuam de forma complexa como *network* da economia global, colocando o ser humano em contato com o outro diariamente. A globalização e a educação são caracterizadas como relevantes perante o Estado-Nação. “Seria [...] a *questão central desses tempos* [...] o que a educação pode fazer para o estudante se não é mais o Estado-Nação que dita as regras?” (LAUDER, 2006, p. 189, grifo do autor). A discussão sobre globalização apresentada por Bauman em seu livro “Modernidade Líquida” oferece novas formas de visão com relação a esse importante processo que atualmente atinge a vida dos estudantes de formas diferentes (BAUMAN, 2001). Já Ward sustenta que nas teorias de ajustes interculturais e aculturação há uma premissa básica de que os indivíduos que se expõem às influências culturais heterogêneas podem aceitar ou resistir ao intercultural (WARD, 2001).

É importante que se compreenda que há múltiplos sentidos no conceito de interculturalidade. Há três perspectivas distintas: relacional, funcional e crítica. A primeira é definida como sendo o contato e o intercâmbio de culturas, isto é, entre pessoas concretas, agentes e construtores dessas culturas, entre suas práticas, saberes, valores e tradições. Essa relação pode ocorrer em igualdade



ou desigualdade de condições, de forma que se assume que a interculturalidade sempre existiu na América do Sul (WALSH, 2009).

A perspectiva funcional aborda a interculturalidade servindo aos propósitos do poder dominante na sociedade e no sistema-mundo. É usada como discurso, como reconhecimento da diversidade e da diferença cultural a partir de um padrão institucionalizado, sendo um modelo a ser seguido (RAMOS, 2016). A perspectiva crítica, adotada neste estudo, explora o problema estrutural-colonial-racial e sua ligação com o capitalismo do mercado. A interculturalidade crítica parte da questão do poder e é uma chamada a partir das pessoas que vêm sofrendo submissão e subalternização históricas (WALSH, 2009).



A distância entre a retórica institucional sobre internacionalização se evidencia em algumas declarações, sejam elas sobre Missão, Visão e outras proclamações institucionais e a sua realização em práticas, políticas e culturas institucionais, pois deixam a desejar em muitos campos universitários no Brasil. Existe uma distância considerável entre a capacidade do estudante de receber uma formação mais ampla com relação à visão de mundo e à capacidade do corpo docente em grande parte das IES brasileiras de poder transmiti-la. Ainda há no Brasil um desinteresse muito grande pelo global ou a simples assimilação do mesmo, vendidos sob uma perspectiva funcional de necessidade de interculturalidade. Por exemplo, são poucos os professores que tiveram experiências internacionais consolidadas e que são capazes de falar fluentemente um segundo idioma, tornando o país ainda uma nação monolíngue.

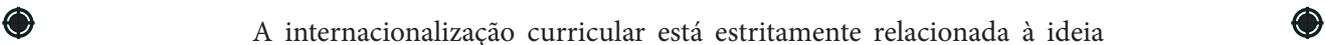
É preciso que se diga que a estruturação de uma política para a internacionalização da educação superior exige elementos de política pública que respondam à construção de um projeto de Estado. Identifica-se que há motivações econômicas, políticas, acadêmicas e socioculturais no suporte ao desenvolvimento econômico e tecnológico do país, mas a indicação de como a internacionalização da educação superior, a partir dessas motivações, contribuirá no fortalecimento da posição internacional do Brasil no sistema internacional ainda é frágil.

Da mesma forma, as limitações estruturais, enfrentadas pelas IES brasileiras, são inúmeras: desde a ausência de sensibilização da comunidade



acadêmica até atitudes passivas por parte do corpo docente e discente diante da importância da internacionalização para o país. Além disso, não existem estratégias claras para a internacionalização e para as relações interinstitucionais em grande parte das IES e falta reconhecimento das diferenças culturais e da compreensão da importância das mesmas. Vive-se a indisponibilidade ou inviabilidade de adaptação das comunidades estrangeiras, além das barreiras linguísticas já citadas e da ausência de articulação política (MIRANDA; FOSSATTI; MOCHLECKE, 2015).

Segundo Killick (2015), a caracterização do estudante global é aquela que o coloca com a identidade de mundo e a atuação de mundo. São capacidades que irão conferir a ele a possibilidade de fazer seu caminho em direção ao mundo globalizado sob as bases dessas questões, as quais ele dá razão em valorar, e alerta para o seu próprio envolvimento em questões e ações globais. Para que isso aconteça, as universidades precisam estimular o estudante a compreender o mundo por meio de uma visão holística, um aprendizado significativo e perspectivas de transformação.



A internacionalização curricular está estritamente relacionada à ideia de internacionalização em casa, que, em síntese, corresponde a quaisquer atividades de natureza internacional que aconteçam na instituição de origem. Sua centralidade está na integração das dimensões internacional, intercultural e global aos processos de ensino e aprendizagem (BALDASSAR; MCKENZIE, 2016). Também é preciso que os professores da educação superior promovam experiências para os estudantes no sentido de prepará-los para construir e experimentar, eles mesmos, conversas e trocas com o outro, o diverso. Para isso, as universidades brasileiras necessitam promover um ambiente inclusivo e equitativo com atenção ao currículo, examinando e desafiando o estereótipo do outro. Necessitam ainda estar alertas aos perigos de atos de identificação exigindo e exibindo capacidades interculturais de comunicação.

No Brasil, a presença de estudantes estrangeiros ainda é baixa se comparada com outros países, mas em muitos *campi* existem alunos de outras nacionalidades. Algumas universidades brasileiras, ainda que poucas, considerando o tamanho do país, chegam a receber mais de cem alunos estrangeiros por semestre, vindos de diferentes países. Universidades como a Pontifícia Universidade Católica do



Rio de Janeiro (PUC-Rio), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Estadual Paulista (UNESP) são exemplos dessas IES.

Ao redor do mundo, as pessoas que estão envolvidas com a gestão pedagógica da internacionalização da Educação Superior para a formação do estudante global ensinam, supervisionam e avaliam de acordo com os respectivos modelos de ensino adotados por diferentes países. Ao observar a variedade pedagógica nos sistemas educacionais, pode-se encontrar diferentes exemplos. Hockings descreve um ambiente de aprendizado inclusivo como aquele em que todos os estudantes experimentam o aprendizado como acessível, com significado e relevância (HOCKINGS, 2010).

Os alunos, no Brasil, necessitam ter um senso realista de suas capacidades linguísticas. A maioria deles não valoriza o aprendizado de um idioma estrangeiro e o quanto de esforço ou dedicação necessita ter para dominar uma outra língua e se destacar no futuro. Isso se deve, em grande parte, às falhas originadas na Educação Secundária e na própria Educação Superior que, muitas vezes, não faz essa exigência. Em ambos os casos, grande parte do corpo docente também não foi preparada para dar importância ao domínio de uma segunda língua, pois também são monolíngues. Não há diagnósticos claros no Brasil sobre a questão do aprendizado de línguas estrangeiras no Ensino Superior. O Governo brasileiro (BRASIL, 2014b), recentemente, criou o programa Idiomas sem Fronteiras, Portaria 973 (BRASIL, 2014), disponível em isf.mec.gov, com o objetivo de promover ações em prol de uma política linguística para internacionalização, valorizando a formação em línguas estrangeiras. Nesse primeiro momento, o programa é apenas direcionado às Universidades Federais e não há segurança se terá continuidade ou se atingirá outras categorias de universidades (comunitárias e particulares).

A interação que o aluno constrói a partir de sua vivência nas IES permite construir a identidade de grupo que o leva a usar e valorizar cada habilidade e conhecimento. Também permite a prática de habilidades profissionais e o aprofundamento da compreensão sobre o mundo. A interação com o internacional também pode apoiar o desenvolvimento da linguagem (ARKOUDIS, *et al.*, 2010).

O mesmo é verdadeiro para o ensino da comunicação intercultural e para



a participação em discussões em sala de aula e em atividades de seminários. Os alunos estão aprendendo a falar como arquitetos, a escrever como biólogos ou a terem ideias críticas como cientistas políticos, bem como estão aprendendo a fazê-lo em outros idiomas. Atividades colaborativas em torno de conteúdos específicos são locais de aprendizagem de línguas estrangeiras especialmente frutíferas (ARKOUDIS, *et al.*, 2010).

No Brasil, as razões pelas quais os estudantes de hoje vão dedicar tempo e esforço para se tornarem mais competentes, em termos interculturais, varia muito de acordo com suas possibilidades econômicas. Durante os estudos, grande parte irá trabalhar com uma diversidade cultural de estudantes. Eles precisarão desenvolver habilidades interculturais para colaborarem de forma efetiva. A maioria precisará desenvolver atitudes de abertura a curiosidade se desejar alargar suas próprias perspectivas sobre as ideias e posições que irá encontrar.

Depois da graduação, todos os estudantes irão viver e trabalhar em um mundo altamente globalizado e interconectado, onde a diversidade cultural será a norma e a interação com as pessoas de diferentes contextos culturais sustentando suas efetivas cidadanias, uma constante. A comunicação intercultural facilita o desenvolvimento de seres humanos interligados e mais cooperativos.

Atitudes também são exigidas, incluindo abertura, curiosidade e o desejo de refleti-las durante e depois das interações. Para Deardorff (2006), competência intercultural é a habilidade de se comunicar efetivamente e apropriadamente em situações interculturais para mudar quadros de referências apropriadas e adaptar o comportamento ao contexto cultural.

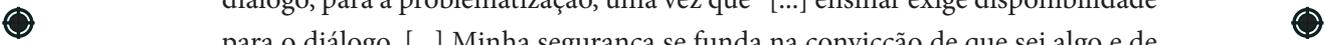
Não há, no país, um estudo abrangente que questione se as práticas pedagógicas instituídas em grande parte das IES estão preparando bem o estudante para o mundo global, ou seja, se estão desenvolvendo competências interculturais. É frequente o caso de alunos da educação superior não refletirem sobre a importância da multiculturalidade.

Uma barreira importante a ser transposta no Brasil é o encapsulamento linguístico e cultural dos docentes que é maior que o dos estudantes. Grande parte dos docentes não estão preparados para ensinar em contextos multiculturais e,



em alguns casos, os seus sistemas de compreensão de mundo são resistentes a esses contextos.

As universidades deveriam oferecer a melhor experiência de ensino possível em todos os sentidos, inclusive no que diz respeito à internacionalização. Isso implica necessidade contínua de engajamento dos profissionais do ensino, desenvolvendo melhores práticas de aprendizado, de ensino e de avaliação para que isso ocorra. Os docentes, não menos que os alunos, necessitam estar abertos a novas formas de conhecimento e de trabalho, sendo críticos o suficiente para questionar seu próprio modelo de ensino e aprendizado e, da mesma forma, os próprios valores, atitudes e comportamentos. Neste sentido, Freire (1997, p. 92) alerta que a “[...] educação teria de ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude”, chamando a atenção para a postura atenta no sentido de (re)pensar a prática pedagógica, tendo em mente as necessidades e a realidade do educando.



A referida mudança de atitude está ancorada na disposição para o diálogo, para a problematização, uma vez que “[...] ensinar exige disponibilidade para o diálogo. [...] Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei” (FREIRE, 1996, p. 85).

Se a competência intercultural for tratada como um objetivo curricular chave para o país, é crucial que as políticas governamentais venham a encorajar a mobilidade internacional. Da mesma forma, cabe às IES darem suporte à intervenção pedagógica a partir da implementação de uma internacionalização curricular adequada, com apoio aos estudantes no sentido de criar significados ante suas experiências orientadas não só para o local e o nacional, mas também para o internacional.

O currículo não pode ser visto como uma simples lista de tópicos a serem estudados. Segundo Leask (2015), a internacionalização do mesmo deve se apoiar na noção de *curriculum* formal, informal e oculto. Seria a relação entre esses três elementos que simultaneamente define o aprendizado e desenvolve as habilidades, o conhecimento e as atitudes necessárias para a sociedade globalizada. O quadro conceitual da internacionalização do currículo consegue



absorver e revelar a complexidade do processo de internacionalização por suas camadas de contextos: o global, o nacional e regional. Sobre essa base, os professores podem contemplar, em seus currículos e planos de ensino, os paradigmas marginalizados, devendo, para isso, adotar perspectivas de escolas, autores, culturas e línguas os mais diversos.

Nos anos 1990, nos países desenvolvidos, o conceito de internacionalização em casa envolveu e tornou-se conectado às competências do estudante. Habilidades internacionais e interculturais foram incluídas nas competências das graduações no sentido de que a internacionalização deveria ser para todos. A própria Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) definia a Internacionalização do currículo como:

Um currículo com orientação internacional no conteúdo e forma tem como objetivo preparar os estudantes a estarem aptos profissional e socialmente a se inserirem em contextos internacionais e multiculturais desenhados para estudantes domésticos e estrangeiros (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 1990, p. 6).

As aulas precisam estar a par dos aspectos internacionais das disciplinas e terem pesquisas internacionais em colaboração. Contudo, isso não é o mesmo que desenhar e facilitar o aprendizado do ambiente internacional dos estudantes. É preciso levar em conta que desenvolver programas internacionais nas universidades dificilmente implica oferecer cursos que desenvolvam habilidades de internacionalização. No Brasil, muitas IES limitam seus esforços de internacionalização à exigência de proficiência em língua inglesa. Confundem a dimensão internacional da educação com a língua em que é dada, ignorando a importância da didática e da metodologia, as quais são condições para o aprendizado intercultural e internacional.

Outra questão é em que medida os resultados de aprendizagem das atividades de uma classe internacional são avaliados. É claro que a aprendizagem não ocorre automaticamente assim que estudantes de diferentes países ou culturas compartilham um ambiente de aprendizagem. Uma sala de aula internacional exige muito das habilidades educacionais do conferencista.



Como o internacional e as competências interculturais de todos os alunos em uma classe podem ser avaliados é um tema que vai exigir muito debate nos próximos anos.

No caso de um país como o Brasil, a gestão da internacionalização da educação superior em sala de aula exige ainda mais atenção. São poucos os alunos que têm condições de vivenciar uma experiência internacional saindo do país. A maioria precisará vivenciar essas experiências no próprio *campus*. Logo, o aproveitamento de alunos estrangeiros será fundamental.

Uma pesquisa conduzida por Calderón (2012) aponta que haverá mais de 400 milhões de estudantes circulando pelo globo até 2030. Todas as evidências sugerem que os mesmos irão continuar a vir, predominantemente, de países mais avançados.



É importante destacar a ênfase da Conferência Mundial sobre a Educação Superior realizada em Paris (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2009), que frisou a educação e a construção de uma sociedade do conhecimento inclusivas e que considerem as diferenças e as diversidades como lastro da pesquisa, da inovação e da criatividade. Essa visão tem por objetivo o desenvolvimento econômico e social da humanidade. Há evidências de que a Educação Superior, nessa década, contribuiu grandemente para o desenvolvimento sustentável, para a erradicação da pobreza e para o progresso, especialmente em atendimento às metas estabelecidas pelos programas “Metas de Desenvolvimento do Milênio” e “Educação para Todos”.

Aspectos como a economia mundial integrada, a globalização e o progresso das tecnologias de informação e comunicação ajudam a delinear o panorama em que essa Conferência se ancorou. Os temas centrais também estão bastante alinhados com o cenário que se apresenta voltado para um desafio comum: o de formar cidadãos do mundo. Estes são baseados em valores sólidos e com respeito à diversidade cultural: ensino articulado à pesquisa, educação superior como bem público, diversidade de modelos institucionais, aumento da qualidade, liberdade acadêmica, internacionalização, educação continuada, novas tecnologias e favorecimento à implementação de centros de excelência.



Segundo Pereira (2011), do ponto de vista da responsabilidade social, a Educação Superior precisa ser entendida como um bem público e de responsabilidade de todos os *stakeholders*, especialmente dos governos. As instituições devem buscar a ampliação do seu caráter interdisciplinar e intersetorial, promovendo o pensamento crítico e o desenvolvimento sustentável. A ênfase não deve ficar restrita ao desenvolvimento de habilidades sólidas, mas, sobretudo, à formação de cidadãos comprometidos com a construção da paz e engajados em missões sociais por meio da qualidade, da relevância, da eficiência, da transparência e da responsabilidade social.

A necessidade de expansão em termos de objetivos sociais coletivos também deve se efetivar a partir da garantia de condições de acesso, equidade e qualidade, de modo a favorecer a ênfase no desenvolvimento de tecnologias que sempre considerem as ciências humanas e sociais em sua base. As políticas e os investimentos precisam dar suporte a uma grande diversidade de modelos de aprendizagem, ou seja, diversidade de estratégias de ensino e pesquisa que respondam com rapidez e eficiência às necessidades dos novos e diversos alunos e mercados (PEREIRA, 2011).

5 Considerações Finais

A gestão da internacionalização da educação superior por meio de intervenções pedagógicas para o desenvolvimento do estudante global permite aos educadores estimular os estudantes a terem experiências multiculturais. O aluno global precisa ser habilitado a ver-se a partir de um *script* de si mesmo, como alguém que pode encontrar seu caminho dentro e entre o desconhecido. Desta forma, suas experiências de aprendizagem precisam ser aquelas em que um *script* pode ser construído sob a perspectiva do outro.

As IES brasileiras ainda possuem muita dificuldade de instituir um programa de gestão pedagógica para a internacionalização da educação superior de forma a permitir que os estudantes tenham uma formação abrangente sobre o mundo. Isso se deve, em grande parte, ao fato de o país não ter uma política pública que estabeleça parâmetros com relação ao que se espera da formação de um estudante para o mundo globalizado.



Esta determinação precisa levar em conta que grande parte dos estudantes brasileiros na educação superior dificilmente terá condições de ter uma experiência internacional. É ainda uma elite que tem acesso a esse tipo de experiência. Neste sentido, mais do que nunca, o Brasil precisa incentivar a gestão pedagógica para o desenvolvimento do estudante global por meio da aplicação das técnicas correspondentes à Internacionalização em casa.

É necessário que as IES se preocupem em desenvolver o currículo com orientação internacional no conteúdo e na forma. Assim como é relevante ter como objetivo a preparação dos estudantes para inserção em contextos internacionais e multiculturais desenhados para os alunos domésticos e estrangeiros que se encontram no Brasil.

A gestão pedagógica para a internacionalização da educação superior direcionada à preparação do estudante global é bastante restrita. Quando existente, é desordenada, nem sempre respeitando rigorosos critérios de qualidade. Muitas vezes, parece refletir mais uma tendência de mercado do que parte de ações subjacentes a uma política acadêmica de Estado, organicamente concebida para encaminhar o país para um melhor desenvolvimento educacional.

Referências

ALMEIDA, C. A.; SANTIAGO, M. N. Globalização, mundialização e internacionalização: convergência para configurações de cidadania. *In*: LUNNA, J. M. F. (Org.). **Internacionalização do currículo**: educação, interculturalidade, cidadania global. Campinas: Pontes, 2016. p. 71-81.

ARKOUDIS, S. *et al.* **Finding common ground**: Enhancing interaction between domestic and international students-guide for academics. Australian Learning and Teaching Council, 2010. Disponível em: <<http://dro.deakin.edu.au/eserv/DU:30051263/lang-findingcommonground-2010.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2019.

BALDASSAR, L.; MCKENZIE, L. Beyond just being there: teaching internationalization at home in two qualitative methods units. **Teaching Sociology**, v. 44, n. 2, p. 84-95, 2016. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0092055X16631126>>. Acesso em: 16 out. 2017.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. Brasil.

MINISTÉRIO DA CULTURA. **Lei Nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 24 jan. 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Nº 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 7 dez. 2016.

BRASIL. **Decreto Nº 742/2011**. Ministério da Educação. Programa Ciências sem Fronteiras. Brasília: Ministério da Educação, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7642.htm>. Acesso em: 18 jun. 2016.

BRASIL. **Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Ministério da Educação. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 10 abr. 2017.

BRASIL. **Portaria Nº 973/2014**. Ministério da Educação. Institui o Programa Idioma sem Fronteiras e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2014b. Disponível em: <http://isf.mec.gov.br/images/pdf/novembro/Portaria_973_Idiomas_sem_Fronteiras.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2016.

CALDERÓN, A. **Higher Education in 2035: The ongoing massification**. Melbourne: RMIT University, 2012.

CLIFFORD, V. Exploring internationalization of the curriculum through the lens of global citizenship. *In*: LUNNA, J. M. F. (Org.). **Internacionalização do currículo: educação, interculturalidade, cidadania global**. Pontes: Campinas, 2016. p. 35-42.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. **Painel de demanda de atendimento**. Brasília: MCT, 2020. Disponível em: <<http://estatico.cnpq.br/bi/DemandaAtendimento/painel-demanda-atendimento/painel-baixar-dados/index.html>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Cooperação Internacional**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional>>.



COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020**. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Cunha, M.I. O professor universitário: na transição de paradigmas. São Paulo: Junqueira e Marin, 2005.

DEARDORFF, D. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. **Journal of Studies in International Education**, v. 10, n. 3, p. 241-266, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GREEN, M. F. Internationalizing Community Colleges: Barriers and strategies. **New Directions for Community Colleges**, v. 2, n. 138, p. 15-24, 2007.

HOCKINGS, C. **Inclusive learning and teaching in higher education: A synthesis of research**. Helsington: Higher Education Academy, 2010. Available from: <http://www.heacademy.ac.uk/resources/detail/evidencenet/Inclusive_learning_and_teaching_in_higher_education_synthesis>. Cited: Apr. 14, 2016

HUDZIK, J. **Comprehensive internationalization: Institutional pathways to success**. New York: Routledge, 2015.

KILLICK, D. Global citizenship and campus community: Lessons from learning theory and the lived-experience of mobile students. *In*: RYAN, J. **Cross-cultural teaching and learning for home and international students**. London: Routledge, 2013. p. 182-195.

KILLICK, D. **Developing the global student: Higher education in an era of globalization**. New York: Routledge, 2015.

LAUDER, H. *et al.*, (Ed.). **Education, globalization and social change**. Oxford: Oxford University Press, 2006.

LEASK, B. **Internationalizing the curriculum in action**. London: Routledge, 2015.



MIRANDA, J.; BENTES, J. Internacionalização: dificuldades na gestão das IES brasileiras. *In: BENTES, J. et al., (Org.). Gestão no ensino superior: governança internacional.* Rio de Janeiro: Wak, p. 91-108, 2017.

MIRANDA, J. A; FOSSATTI, P; MOCHLECKE, C. Internacionalização das IES brasileiras: uma análise crítica ante as dificuldades na gestão. *In: Colóquio Internacional de Gestão Universitária - GIGU, 15, 2015, Mar del Plata. Anais eletrônicos [...] Mar del Plata: Colóquio Internacional de Gestão Universitária, 2015.* Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/136050/101_00156.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 28 out. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Conferência Mundial sobre a Educação Superior.** Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Paris: Unesco, 2009. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/docs/3_relatorionacionalacompanhamentoodm.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2016.

PEREIRA, M. V. O lugar da prática na globalização da educação superior. **Educação em Revista**, v. 27, n. 3, p. 109-124, 2011.

RAMOS, R. K. Perspectivas interculturais na internacionalização do currículo. *In: LUNNA, J. M. F. (Org.). Internacionalização do currículo: educação, interculturalidade, cidadania global.* Pontes: Campinas, 2016. p. 99-115.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1999.

ROMÃO, J. E. Globalização, internacionalização e Educação Superior. *In: BELTRAN, J.; TEODORO, A. (Org.). Educación superior e inclusion social: Aproximaciones conceptuales y perspectivas internacionales.* Buenos Aires: Mino e Avila, p. 86-96, 2013.

WALSH, C. Interculturalidad y (de) colonialidad: perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, 2009. Disponível em: <<https://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/view/3412>>. Acesso em: 16 out. 2017.

WARD, C. The A, B, Cs of acculturation. *In: MATSUMOTO, D. (Ed.). The handbook of culture and psychology.* Oxford: Oxford University Press, p. 411-445, 2001.



CAPÍTULO 4 - MUDANÇAS DA GESTÃO EDUCACIONAL: UMA NOVA REALIDADE A PARTIR DE TECNOLOGIAS DIGITAIS¹

Louise de Quadros da Silva

Paulo Fossatti

1 Introdução

O tema da presente pesquisa versa em torno da gestão educacional e as novas tecnologias. Seu objetivo consiste em suscitar o debate em torno das implicações das novas tecnologias na gestão educacional de instituições de ensino superior. Este capítulo, de caráter qualitativo, possui como metodologia a pesquisa bibliográfica a partir de Bardin (2011), Leão (2016) e Gil (2008). Para a análise dos dados nos baseamos nas etapas da análise de conteúdo de Bardin (2011).

A sociedade tem passado por uma série de avanços tecnológicos, principalmente quando nos referimos aos digitais, que implicam em mudanças culturais, de hábitos, de estilos de vida, modos de pensar, entre outros assuntos como a forma de ensinar e aprender na educação superior. Essa Era Digital em que vivemos requer das instituições de ensino, mais flexibilidade, isso, porque as pessoas querem otimizar ao máximo seu tempo e buscam educação de formas mais dinâmicas, interativas e que se adaptem com sua rotina. Desse modo, cresce a procura por formação a distância, com cursos completamente ou parcialmente *online*, e mesmo que sejam completamente presenciais, espera-se que tenham interação tecnológica a fim de facilitar o entendimento e atrair alunos.

Atualmente, na educação superior, as tecnologias têm sido utilizadas para ilustrar o conteúdo ou adiantar materiais da aula, ou seja, “[...] colocamos tecnologias na universidade e nas escolas, mas, em geral, para continuar fazendo o de sempre – o professor falando e o aluno ouvindo – com um verniz de

¹ Texto modificado de sua versão original: DE QUADROS DA SILVA, L.; FOSSATTI, P. As novas tecnologias: Um novo paradigma para a gestão educacional. *In: Sociology of Law*, 2018, Canoas. **Anais** [...] Canoas: Sociology of Law, 2018, p. 25-33. Disponível em: <<http://repositorio.unilasalle.edu.br/handle/11690/1106>>.





modernidade” (MORAN, 2004, p. 2). Mas, o que precisamos é de instituições de ensino superior que estejam em constante movimento a fim de, mais do que acompanhar, se apropriar positivamente das novas tecnologias para seu uso em sala de aula. Para isso, a gestão educacional deve preparar-se para os avanços tecnológicos a fim de compreender as ferramentas trazidas por estes e poder utilizá-las de forma correta agregando ao processo de ensino e aprendizagem. Do mesmo modo, todos os envolvidos devem ser estimulados e desenvolvidos para a compreensão destes elementos da educação que vem surgindo.

A estrutura do presente capítulo está constituída por quatro tópicos principais. O primeiro deles consiste na abordagem metodológica, que é apresentada logo após esta introdução, descrevendo as etapas percorridas pelos autores nesta pesquisa. O segundo descreve o referencial teórico, o qual aborda conceitos sobre gestão educacional, tecnologias e as questões em torno da relação entre elas. O tópico seguinte trata dos resultados e discussão dos dados encontrados, finalizando com as considerações finais e referências bibliográficas utilizadas.



2 Metodologia



Este trabalho trata-se de uma revisão de literatura que se compõe de artigos, livros, dissertações, entre outros materiais. Tal método de estudo é conceituado por Gil (2008, p. 50) como aquele “[...] desenvolvido a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Concordando com este autor, Leão (2016, p. 107) diz que: “A pesquisa bibliográfica é aquela que predominantemente utiliza informações provenientes de material gráfico, sonoro ou informatizado na tentativa de resolver um problema ou adquirir conhecimento sobre um determinado assunto”.

Optamos pela revisão de literatura por nos possibilitar uma abrangência maior sobre o campo de estudo, oferecendo condições de reunir uma quantidade maior de conteúdo a partir de outras investigações. Utilizamos materiais já analisados, porém, com uma visão atual e de forma a reorganizar ideias na busca por compreender as alterações que as tecnologias trouxeram para a gestão educacional. Em concordância, Gil (2008, p. 51) fala sobre esta forma de pesquisa, e colabora dizendo que esta tipologia “[...] vale-se de materiais que não



receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”.

Portanto, utilizando a técnica de análise de conteúdo, passamos por três principais momentos nesta pesquisa, guiados pelas etapas de Bardin (2011): 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Sendo assim, primeiramente, buscando a partir dos descritores “gestão da tecnologia” AND “ensino superior”, “gestão educacional” AND “tecnologia na educação”. A partir daí, realizamos uma breve análise dos materiais através do título, resumo e palavras-chave, separando-os por categoria – gestão, tecnologia e gestão da tecnologia – pois assim como descreve Bardin (2011, p. 95), está é “[...] a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas, tem por objectivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais [...]”.

Na segunda etapa, a exploração do material, foi feita uma leitura mais profunda e criteriosa dos materiais anteriormente selecionados, de forma a compreender os conceitos e as principais ideias dos autores, diferente da fase anterior. Após, no tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, é que chegamos à compreensão dos conteúdos, momento em que nos colocamos como pesquisadores de forma ativa e cruzamos dados a fim de encontrar respostas ao objetivo que propusemos. Deste modo, Bardin (2011) complementa dizendo que esta etapa é compreendida como aquela em que os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos.

Na análise do conteúdo dos materiais selecionado através das etapas descritas anteriormente, nos embasamos em Bardin que a descreve tendo como finalidade “[...] obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (BARDIN, 2011, p. 47). Neste processo, adotamos um olhar cuidadoso sobre os conteúdos, para que pudéssemos decidir com pertinência quais materiais manter e quais descartar, em prol da validação da nossa pesquisa para o desenvolvimento do campo.

Para isso, seguimos as quatro regras de Bardin (2011, p. 126-128), sendo elas: Regra da exaustividade: “[...] uma vez definido o campo do corpus [...], é



preciso terem-se em conta todos os elementos desse corpus. Por outras palavras, não se pode deixar de fora qualquer um dos elementos por esta ou por aquela razão (dificuldade de acesso, impressão de não interesse), que não possa ser justificável no plano do rigor”; Regra da representatividade: “[...] análise pode efetuar-se numa amostra desde que o material a isso se preste. A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial. Neste caso os resultados obtidos para a amostra serão generalizados ao todo”; Regra da homogeneidade: “[...] os documentos retidos devem ser homogêneos, quer dizer, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora destes critérios de escolha”; Regra de pertinência: “[...] os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise”.

Após essa compreensão sobre o processo metodológico que elegemos para esta pesquisa, nos seguintes tópicos contextualizamos a gestão com o uso das tecnologias. E no elemento 4 “Tecnologia: um paradigma para a gestão educacional” faremos a análise de dados encontrados nos itens anteriores.



3 Referencial teórico

3.1 Gestão educacional

Entende-se por gestão, o ato de guiar processos a partir de conhecimentos técnicos e experiências anteriores no manejo de situações adversas. Assim como conceitua Goergen (2013, p. 40) dizendo que “[...] gestão é criar um ambiente de relações humanas, de partilhamento do espaço e tempo, do uso de recursos pedagógicos e humanos”, ou seja, tem o objetivo de conciliar recursos físicos e humanos em busca das melhores formas de educação. No mesmo sentido, Oliveira e Della Giustina (2018) indicam que a gestão educacional influencia na relação entre docentes e discentes. Lück (2017) aponta que este processo se caracteriza pela integração social em um trabalho em conjunto que é associado e cooperativo para a análise de situações, tomada de decisão e ação sobre elas, em conformidade aos objetivos da instituição.

Outro autor que conceitua a gestão por uma mesma linha de pensamento é Libâneo (2013, p. 23) considerando-a como responsável por “[...] prover as

condições, meios e recursos necessários ao ótimo funcionamento da escola e do trabalho dos professores e alunos na sala de aula, de modo a favorecer a efetiva aprendizagem por todos” (LIBÂNEO, 2013, p. 23). Conforme Oliveira e Della Giustina (2018, p. 1) “[...] gestão educacional é entendida como um conjunto de ações articuladas de política educativa democrática, no qual o ensino e a aprendizagem são de fundamental importância para as decisões dos gestores”. Sendo assim, compreendemos que a gestão é responsável por buscar sempre as melhores condições para o processo de ensino e aprendizagem. O mesmo autor ainda acrescenta que “[...] a gestão é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização, envolvendo basicamente os aspectos gerenciais e técnico-administrativos” (LIBÂNEO, 2013, p. 88).

Conforme Libâneo (2013, p. 85), “[...] administrar é ato de governar, pôr em prática um conjunto de normas e funções; gerir é administrar, gerenciar, dirigir”. Portanto, a gestão não é composta apenas por questões burocráticas, mas também pelo conjunto de tomadas de decisões para uma instituição como um todo, englobando demandas materiais como estrutura, aparatos, documentos, entre outros. Ainda pertencem à gestão os processos humanos como a cultura institucional, as metodologias de ensino, a qualidade de vida dos professores, o clima do ambiente de trabalho e estudo, entre outros. A partir desses teóricos podemos sintetizar os conceitos de gestão educacional no quadro 1.

Quadro 1: Resumo dos conceitos de gestão

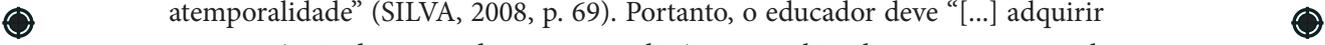
Autor	Conceito de gestão
Goergen (2013)	Atos que buscam a criação de um ambiente de relações, guiando o processo de ensino e aprendizagem a partir do uso de recursos pedagógicos e humanos.
Lück (2017)	Ação em conjunto de forma cooperativa, visando a análise de situação para a escolha das melhores decisões, que estejam alinhadas aos objetivos da instituição.
Libâneo (2013)	Administrar, gerenciar e dirigir são responsabilidades contempladas pela gestão, a qual tem como dever promover os melhores recursos e condições para o processo educacional, favorecendo a aprendizagem.
Oliveira e Della Giustina (2018)	Conjunto de ações com foco no no ensino e aprendizagem dos estudantes, com grande relevância das decisões tomadas pelos gestores.

Fonte: Elaboração própria a partir dos autores, 2018



Compreendemos com estes autores que a gestão vai além de ações administrativas, como setores de contabilidade e financeiro. Esta é responsável também por analisar, discutir e promover mudanças nas áreas humanas, contemplando questões imateriais como a cultura, as metodologias de ensino, o clima entre profissionais e estudantes, entre outros. A gestão também é responsável pelas decisões sobre as metodologias de ensino pelas quais a instituição opta. A seguir veremos contexto atual em que a educação está inserida, abordando as novas tecnologias que têm causado mudanças na gestão educacional.

3.2 Novas Tecnologias e educação



Vivemos um momento em que o avanço tecnológico vem desencadeando uma série de mudanças, crescendo cada vez mais. O perfil do estudante do século XXI busca uma educação bem mais flexível, que possa se adaptar às suas necessidades, o que se percebe, pois a “[...] procura por cursos *online* aumenta surpreendentemente por causa da sua flexibilidade, mobilidade e atemporalidade” (SILVA, 2008, p. 69). Portanto, o educador deve “[...] adquirir a competência da gestão dos tempos a distância combinado com o presencial. O que vale a pena fazer pela *Internet*, pois ela ajuda a melhorar a aprendizagem, mantém a motivação, traz novas experiências para a classe e enriquece o repertório do grupo” (MORAN, 2004, p. 351). Neste mesmo sentido, a instituição precisa compreender as necessidades dos estudantes e busca formas de atendê-las (MORAN, 2015).

O ambiente *online* de aprendizagem é composto pelas interfaces de conteúdo que “[...] são os dispositivos que permitem produzir, disponibilizar e compartilhar conteúdo digitalizado em diversos formatos e linguagens (textos, áudios, imagens estáticas e dinâmicas)” e as interfaces de comunicação que “[...] aquelas reservadas para a interatividade entre os interlocutores” (SANTOS; SILVA, 2009, p. 276). Na pesquisa feita por Vicente e Eidelwein (2016, p. 18), os estudantes relatam que “[...] as tecnologias são importantes para nos ajudar a aprender de um jeito diferente e para podermos fazer pesquisas e trabalhos mais organizados”. Os mesmos autores, ao se referirem à educação por meios tecnológicos, compreendem que “[...] a aprendizagem pode ser colaborativa



e o ensino deve contemplar a pesquisa, autoria do estudante em ambiente de sala de aula presencial e virtual” (VICENTE; EIDELWEIN, 2016, p. 19). Assim, percebemos que o mais importante não é a tecnologia usada em si, mas o modo como nos apropriamos de suas potencialidades (ANDRADE, 2018).

O progresso tecnológico tem sido extremamente impactante na área educacional e é de responsabilidade da instituição e do corpo docente preparar-se, tanto que Barbosa (2004, p. 187) salienta que a “[...] instituição de ensino tem por obrigação oferecer os meios para o professor se preparar para o uso da tecnologia em seu dia-a-dia”. Segundo Moran (2015) para realizar mudanças no que se refere a tecnologia, a instituição precisa de um planejamento sobre as ações e decisões a serem desenvolvidas.

A educação por meio *online* possui uma ampla gama de possibilidades pois “[...] oferece disposições técnicas que contemplam a expressão de fundamentos essenciais da educação como diálogo, compartilhamento de informações e de opiniões, participação, autoria criativa e colaborativa” (SILVA, 2008, p. 71). Assim como também Vicente e Eidelwein (2016, p. 8) dizem que as tecnologias digitais, na prática docente possibilitam “[...] trabalhar de forma colaborativa, em ambientes presenciais e virtuais de aprendizagem. [...] ampliar as ferramentas de comunicação e colaboração para o ensino a distância”. Moran (2015) acrescenta dizendo que as tecnologias apresenta a possibilidade de concentrarmos os conteúdos em um ambiente *online* que pode ser acessado conforme disponibilidade do estudante, deixando assim, o espaço em sala de aula destinado a discussão e atividades mais dinâmicas. Nesta perspectiva, Andrade (2018, p. 4) fala desta nova realidade em que:

O aluno passa a viver a experiência da aprendizagem por meio de projetos colaborativos, nos quais os professores e colegas atuam juntos. Os recursos disponíveis na escola passam a ser usados de maneira criativa e novas estratégias são baseadas nas metodologias ativas para as atividades em sala de aula.

A tela do computador *online* “[...] é campo de possibilidades para a ação do sujeito interagente que opera facilmente com outros interagentes a partir de imagens, sons e textos plásticos e dinâmicos em sua condição digital”

(SILVA, 2008, p. 69). Tecnologias são ferramentas que tomam um significado diferente, podendo ser modeladas conforme o manuseio das pessoas, considerando suas particularidades além da cultura regional e outros elementos influenciadores. Costa (2003, p. 153) descreve: “Tecnologias são os meios, os apoios, as ferramentas que utilizamos para que os alunos aprendam. A forma como os organizamos em grupos, em salas, em outros espaços: isso também é tecnologia”. Seguem no quadro 2 as ideias destes autores de forma sintetizada.

Quadro 2: Síntese sobre os conceitos de tecnologia

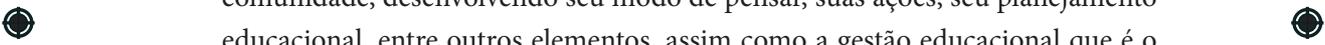
Autor	Conceito
Costa (2003)	Tecnologias são ferramentas, meios ou apoios que tem como objetivo o auxílio na aprendizagem dos alunos. Não apenas ambientes <i>online</i> , mas também formas de organização de turma, grupos e espaços são tecnologia.
Silva (2008).	Tecnologia é um meio de diálogo, participação, troca de ideias, compartilhamentos e participação, de uma forma <i>online</i> , onde o sujeito pode interagir de forma criativa e colaborativa.
Santos e Silva (2009)	O ambiente <i>online</i> para a educação possibilita produzir, disponibilizar e compartilhar conteúdos como áudios, textos, vídeos, imagens, entre outros de forma gratuita e instantânea, além de possibilitar a comunicação entre alunos, professores e comunidade.
Moran (2015)	A tecnologia amplia as possibilidades de aprendizagem, proporcionando diferentes espaços de interação, leitura, discussão e construção de conhecimento.
Vicente e Eidelwein (2016)	Educação, por meios digitais, é uma forma de aprendizagem colaborativa, que amplia ferramentas de comunicação para o ensino a distância e deve promover a pesquisa e autoria do estudante.
Andrade (2018)	Falamos atualmente, no como, porque e para que usar tecnologias, pois apenas o fato de usá-las, não as tornam relevantes. Tecnologias podem ser bastante benéficas para o ensino, mas precisamos primeiro compreendê-las e nos apropriarmos de tais possibilidades.

Fonte: Elaboração própria a partir dos autores, 2018



Verificamos, então, que as novas tecnologias contêm uma série de ferramentas que possibilitam o compartilhamento de dados, troca de informações, discussão sobre assuntos diversos, pesquisa e criação de conteúdos individualmente ou em grupo. Neste sentido, Moran (2004, p. 7) afirma que a “*Internet* favorece a construção colaborativa, o trabalho conjunto entre professores e alunos, próximos física ou virtualmente”. Seguimos agora para um momento de constatação dos principais achados referentes às mudanças na gestão educacional causadas pelas novas tecnologias. Também buscamos contextualizar esse processo de adaptação.

3.3 Mudanças na gestão educacional devido às tecnologias digitais



A gestão de uma instituição precisa estar atenta às mudanças da sociedade, pois as alterações de hábitos, costumes, culturas, políticas, entre outros, são elementos responsáveis e influenciadores sociais que precisam ser acompanhados. As instituições de ensino superior têm de evoluir junto à comunidade, desenvolvendo seu modo de pensar, suas ações, seu planejamento educacional, entre outros elementos, assim como a gestão educacional que é o item do qual iremos tratar. “Para isso, uma formação reflexiva e a realização de práticas de gestão inovadoras tornam-se o ponto chave para o enfrentamento dos desafios da cultura digital [...]” (FAVARIN; DA ROCHA, 2015, p. 61).

As novas tecnologias e seus avanços têm interferido em diversas áreas da vida das pessoas, alterando o modo de pensar, se comunicar, se informar e interagir. A partir destas alterações na sociedade, percebe-se que estas também envolveram a educação nessa transformação. Segundo Schons (2016), a gestão de instituições de ensino superior tem dever de promover estratégias de ensino e aprendizagem que possam proporcionar a formação integral do cidadão, e se este está inserido em um mundo tecnológico, logo percebemos a necessidade de uma adaptação na gestão para receber e utilizar da melhor forma possível esta tecnologia.

Com os contínuos avanços da tecnologia, é extremamente importante falarmos sobre o desenvolvimento da instituição assim como de sua gestão para acompanhar tais evoluções da sociedade. Nesse sentido, lembramos que a gestão “[...] ocorre na medida em que os gerentes enfrentam as questões e os



problemas” (PINTO, 2019, p. 56). Não podemos deixar de pensar no ambiente em que a instituição está inserida ao pensarmos na gestão, pois está inteiramente ligada ao contexto social, assim como Schons (2013, p. 32) constata: “A gestão das instituições de ensino superior está inserida num contexto social, político e ideológico, sendo que desconsiderá-lo é altamente prejudicial à instituição”.

No mesmo sentido, Pinto (2019) afirma que a gestão precisa compreender que os recursos humanos da instituição são pessoas que buscam sentido às suas ações, ou seja, não há uma única forma de gerenciar, pois é preciso levar em consideração o contexto, os objetivos, entre outros fatores. Entendemos também, que “[...] a gestão acadêmica, em especial a gestão das estratégias de ensino-aprendizagem, contribui para que a instituição seja diferenciada e ofereça o melhor serviço possível à sociedade” (SCHONS, 2013, p. 36).

Novamente trazendo a afirmação de que a gestão precisa atentar ao que a sociedade necessita e buscar seu desenvolvimento de modo que possa acompanhar o desenvolvimento social, Schons (2013, p. 37) salienta que “[...] a gestão de instituições de ensino superior não ocorre de maneira isolada aos fatos históricos e sociais, antes é pressionada por estes”. Neste cenário nota-se que “[...] as instituições de ensino têm a responsabilidade de passar por uma reformulação para tornar-se mais atrativas, interessantes e democráticas” (BARBOSA, 2004, p. 191). Assim como também, cabe aos gestores serem “[...] mais abertos e dispostos a compreender todas as dimensões que estão envolvidas no processo pedagógico [...]” (FAVARIN; DA ROCHA, 2015, p. 62). Barbosa (2004, p. 187) complementa afirmando que: “Hoje uma das funções da escola é assegurar a inserção de seus alunos na Era Digital, mesclando o saber tradicional, como a função de uma mitocôndria, com a utilização, de forma ágil, de um site de busca”.

Constatamos que a gestão educacional é responsável por proporcionar o melhor ambiente de estudo possível, assim como meios, metodologias e recursos. Barbosa (2004, p. 196) traz um outro aspecto importante a ser valorizado neste processo de incorporação das tecnologias para a educação, sendo: “[...] a montagem de uma sala com vários recursos tecnológicos e acesso à *internet* à disposição dos professores e dos alunos”. Dentre esses autores sobre gestão que contemplam a temática tecnologia, citamos as principais ideias no quadro 3, a seguir:

Quadro 3: Principais ideias sobre a gestão educacional e tecnologia

Autor	Conceito
Costa (2003)	A gestão educacional tem como responsabilidade preparar a instituição como um todo para o uso de ferramentas tecnológicas para a educação. E isso se dá através de etapas, que são: a) garantir o acesso; b) ter domínio técnico; c) ter domínio pedagógico e gerencial; e d) soluções inovadoras.
Barbosa (2004)	As instituições de ensino precisam estar em constante desenvolvimento para manter-se atrativas, interessantes e democráticas. Portanto, uma das funções da gestão é assegurar esse desenvolvimento e nessa atualidade digital, proporcionar uma educação tecnológica mesclando o tradicional com a utilização do ambiente <i>online</i> .
Schons (2013)	Gestão em instituições de ensino superior não ocorre de maneira isolada, sendo influenciada pelos fatores históricos e sociais. Tem o dever de promover a formação integral do cidadão, o qual está inserido em um mundo tecnológico, o que pressiona a gestão a adaptar-se a essa nova realidade tecnológica.
Favarin e Da Rocha (2015)	A gestão de instituições de ensino superior precisa compreender as necessidades de seu público, estudantes, para assim buscar as melhores formas de atender a este público do século XXI.

Fonte: Elaboração própria a partir de Costa (2003); Barbosa (2004); Schons (2013).

Após essa teorização da gestão, dos avanços tecnológicos para a área educacional e sua influência na gestão educacional, podemos então descrever alguns elementos importantes a serem tratados sobre a inserção das novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. Veremos a seguir uma lista de itens que elencamos como importantes neste processo adaptação das instituições de ensino superior a esses avanços.

4 Análise e interpretação dos achados da pesquisa

Neste tópico abordamos a análise e desenvolvimento de dados a partir dos autores consultados e nossas percepções sobre a temática. Fazemos um apanhado



teórico alinhado com as principais ideias que a pesquisa nos apontou. Assim também verificamos as principais mudanças encontradas na gestão educacional, desencadeadas pelas novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. Atualmente as pessoas buscam um desenvolvimento por completo, e apenas compreender o conteúdo não é mais suficiente, pois

[...] é importante preparar os alunos para que sejam empreendedores, inovadores, criativos; que tenham um bom conhecimento de si mesmos, uma boa auto-estima e que aprendam a ser cidadãos, com um comportamento ético e preocupação social crescentes. A educação é um desafio cada vez maior. Com as tecnologias avançadas e interligadas, podemos aproximar-nos destes objetivos de formas diferentes a como estávamos acostumados (MORAN, 2004, p. 348).



O desenvolvimento tecnológico tem avançado em diversas áreas como vimos anteriormente, e no campo educacional essas ferramentas são consideradas como meios, metodologias, artefatos, ambientes, entre outros, mas principalmente aqueles que estão conectados à *internet*. Percebe-se assim que “[...] educação de qualidade hoje se faz com soluções inovadoras pedagógicas, gerenciais e tecnológicas” (MORAN, 2004, p. 355). Este novo conceito de aula, através de meios digitais, tem se tornado cada vez mais relevante pela procura, por parte dos estudantes, por metodologias de ensino mais flexíveis ao seu dia a dia e mais atrativas em relação à sua realidade que é em maioria virtual.

Ferramentas tecnológicas podem ser fontes de metodologias inovadoras de ensino, possibilitando a educação a distância, a interatividade *online*, a busca por materiais, o compartilhamento de conteúdos, discussão e troca de ideias de forma instantânea entre professores e alunos ou até mesmo com a comunidade e pessoas externas à instituição. Porém, estes são apenas meios, os quais dependem da utilização feita por nós, ou seja, “[...] não podemos ficar deslumbrados com as constantes inovações tecnológicas, o computador não vai educar ninguém sozinho” (BARBOSA, 2004, p. 198). É a gestão educacional que deve preparar seus docentes para inserir a tecnologia em seus planos de aula, da melhor forma possível, pois assim como Moran (2004, p. 349) relata, “A rotina, a repetição, a previsibilidade é uma arma letal para a aprendizagem”.



Complementando, Santos e Silva dizem que a prática pedagógica *online* “[...] envolve o planejamento, a produção e a operatividade de conteúdos e de situações de aprendizagem, que estruturam processos de construção do conhecimento na sala de aula *online*” (SANTOS; SILVA, 2009, p. 275). Costas (2003) concorda com essa fala, trazendo para a gestão a responsabilidade de se adaptar, capacitar professores e ambientes para a inserção das tecnologias, e descreve em quatro etapas a implantação de tecnologias, a saber:

Na implantação de tecnologias, o primeiro passo é garantir o acesso. Que elas cheguem aos colégios, que estejam fisicamente presentes ou que professores, alunos e comunidade possam estar conectados. [...] O segundo passo na gestão tecnológica é o domínio técnico. É a capacitação para saber usar, é a destreza que se adquire com a prática. [...] O terceiro passo é o do domínio pedagógico e gerencial. O que podemos fazer com essas tecnologias para facilitar o processo de aprendizagem, para que alunos, professores e pais acessem mais facilmente as informações pertinentes. [...] O quarto passo é o das soluções inovadoras que seriam impossíveis sem essas novas tecnologias (COSTAS, 2003, p. 150-160).

As novas tecnologias têm ganhado cada vez mais espaço na vida das pessoas e, por isso, não podemos simplesmente ignorá-las no sentido educacional, até mesmo porque ela possibilita uma grande variedade de atividades *online* que facilitam o processo de ensino e aprendizagem assim como vimos anteriormente neste trabalho. Porém, o processo de implantação e preparação para o uso destas ferramentas digitais deve ser feito de forma muito cuidadosa para que os educadores possam realmente utilizá-las de forma proveitosa. Talvez por este motivo, conforme Moran (2004, p. 348) “Muitos expressam seu receio de que o virtual e as atividades a distância sejam um pretexto para baixar o nível de ensino, para aligeirar a aprendizagem. Tudo depende de como for feito”. Portanto, destacamos cinco elementos como os principais a serem observados a partir das mudanças geradas pela educação digital, que podemos ver na figura 1.

Figura 1: Elementos importantes na gestão educacional com a inserção tecnológica



Fonte: Elaboração própria a partir de Costas (2003) e Santos e Silva (2009)

A instituição de ensino deve estar atenta às mudanças e buscar sempre se desenvolver em conjunto à comunidade e por isso é responsabilidade da gestão educacional estar também atenta às evoluções e preparar suas metodologias, ambientes e professores para tais avanços como o da tecnologia. Assim como complementa Moran (2004, p. 349): “A escola pode ser um espaço de inovação, de experimentação saudável de novos caminhos. Não precisamos romper com tudo, mas implementar mudanças e supervisioná-las com equilíbrio e maturidade”. Conforme este autor, nenhuma escola está muito à frente com relação ao uso das novas tecnologias, uma vez que estamos todos aprendendo e por isso é preciso experimentar as diversas soluções possíveis.

5 Considerações Finais

Percebe-se que a tecnologia não é a solução por si só, mas, sim, um



meio para a solução, ou seja, são ferramentas que o educador pode pesquisar, compreender e se apropriar delas para suas aulas e neste caminho torná-las mais proveitosas. Desta maneira, verifica-se que “[...] não basta ter acesso às tecnologias digitais, é necessário que o professor, ao se apropriar desta linguagem, faça uma reflexão sobre o uso destas tecnologias e, assim, reveja sua metodologia de trabalho” (VICENTE, 2012, p. 101). Moran (2004, p. 348) acrescenta dizendo que “As tecnologias são só apoio, meios. Mas elas nos permitem realizar atividades de aprendizagem de formas diferentes às de antes. Podemos aprender estando juntos em lugares distantes, sem precisarmos estar sempre juntos numa sala para que isso aconteça”.

Visto isso, notamos que os avanços tecnológicos têm sido cada vez mais impulsionadores de mudanças globais, estudantes buscam flexibilidade, agilidade e metodologias mais interativas e diversificadas. E essas alterações têm efeito na gestão educacional, pois esta é responsável por buscar o desenvolvimento e a melhora contínua do processo de ensino e aprendizagem dentro da instituição. Conforme nosso objetivo de suscitar o debate em torno das implicações das novas tecnologias na gestão educacional de instituições de ensino superior, encontramos cinco principais elementos envolvidos neste processo, sendo elas: garantia de acesso; domínio técnico; domínio pedagógico e gerencial; soluções inovadoras; planejamento.

Para que as novas tecnologias sejam utilizadas de forma a agregar e auxiliar o processo de ensino e aprendizagem, é necessário que a gestão educacional se desenvolva para compreender e se apropriar de tais avanços. Tais mudanças se dão em recursos materiais e humanos, pois a instituição passa por alterações de ambiente e materiais para a garantia do acesso à rede de *internet* e outras tecnologias. Além disso, requerem desenvolvimento humano para garantir o domínio técnico, pedagógico e gerencial, o que possibilita sua utilização para soluções inovadoras e planejamento.

Por fim, notamos como uma das limitações desta pesquisa a relação entre a teoria e opiniões de pessoas responsáveis pela gestão que vivenciam essas mudanças, para que pudéssemos comparar os achados teóricos com a realidade vivenciada. Portanto, entendemos que este estudo poderá ter continuidade



instigando outras investigações que tragam dados empíricos deste assunto para dialogar com os resultados deste trabalho.

Referências

ANDRADE, K. **Guia definitivo da educação 4.0**: Uma rede de conexões interligando pessoas e saberes. São Paulo: PlannetaEducação, 2018. Disponível em: <<https://goo.gl/TDvyLG>>. Acesso em: 11 set. 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011

BARBOSA, J. do V. Do Giz ao Mouse – A informática no processo de ensino-aprendizagem. *In*: COLOMBO, S. S. (Org.). **Gestão educacional**: uma nova visão. Porto Alegre: Artmed, 2004. 261 p.



COSTAS, J. M. M. Gestão inovadora com tecnologias. *In*: VIEIRA, A. T.; ALMEIDA, M. E. B. de; ALONSO, M. (Org.). **Gestão educacional e tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2003. 164 p.



FAVARIN, E. do A.; DA ROCHA, A. M. Gestão educacional inovadora: o professor na cultura digital. **Regae-Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v. 4, n. 8, p. 59-78, 2015.

GOERGEN, P. Gestão educacional: entre instrumentalização e formação. **Revista EXITUS**, v. 3, n. 1, 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/2BHZJX>>. Acesso em 05 abr. 2017.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. xvi, 200 p.

LEÃO, L. M. **Metodologia do estudo e pesquisa**: facilitando a vida dos estudantes, professores e pesquisadores. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. 134 p.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6 ed. São Paulo: Heccus Editora, 2013.



LÜCK, H. **Gestão Educacional:** uma Questão Paradigmática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. Série Cadernos de Gestão.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/7Ndw19>>. Acesso em: 07 fev. 2019.

MORAN, J. M. A contribuição das tecnologias para uma educação inovadora. **Revista Contrapontos**, 2004, Itajaí, v. 4, n. 2, p. 347-356.

MORAN, J. M. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 12, p. 13-21, 2004.

OLIVEIRA, W. A.; DELLA GIUSTINA, F. P. Gestão educacional: relação docente/discente no ensino superior. **Revista de Enfermagem da FACIPLAC**, v. 1, n. 1, 2018. Disponível em: <<http://revista.faciplac.edu.br/index.php/REFACI/article/view/503/191>>. Acessado em: 09 abr. 2019.

PINTO, T. R. G. S.; MARTINS, S.; DE FARIA, R. O significado da gestão para os coordenadores de curso superior. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, v. 12, n. 1, p. 49-72, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2019v12n1p49/38099>>. Acessado em: 09 abr. 2019.

SANTOS, E. O.; SILVA, M. Desenho didático para educação *online*. **Revista iberoamericana de educación**. v. 49, p. 267-287, 2009. Disponível em: <<https://rieoei.org/RIE/article/view/683>>. Acessado em: 01 abr. 2018.

SCHONS, M. **Gestão de instituições de ensino superior:** Estratégias de ensino-aprendizagem na concepção de docentes da educação profissional e tecnológica. 148 folhas. Pós-graduação em Administração – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2016.

SILVA, M. Cibercultura e educação: a comunicação na sala de aula presencial e *online*. **Revista FAMECOS (Online)**, v. 37, p. 69-74, 2008. Disponível on-line: <<https://goo.gl/zmbKPC>>. Acessado em: 26 mar. 2018.



VICENTE, D. E. de V. G.; EIDELWEIN, M. P. Novos lugares para aprender:O
google nos polos de apoio presencial do sistema Universidade Aberta do Brasil.
Semina: Ciências Sociais e Humanas, v. 37, n. 1, p. 7-22, 2016

VICENTE, D. E. de V. G. **Educação a distância**: a experiência de Santo Antônio
da Patrulha, RS. Porto Alegre: Cidadela, 2012.



CAPÍTULO 5 - PROCESSO DECISÓRIO EM GESTÃO EDUCACIONAL: UM ESTUDO SOBRE A SUA CONTRIBUIÇÃO ACADÊMICA¹

Eduardo Bugallo de Araujo

Paulo Fossatti

Renaldo Vieira de Souza

Louise de Quadros da Silva

1 Introdução



A escassez de recursos, combinado com o aumento da complexidade das variáveis ambientais, têm desafiado os tomadores de decisão empresarial. Quanto mais complexo for o ambiente da decisão, maior também será a dificuldade deste tomador obter êxito. Diariamente somos convidados a tomar decisões, desde as mais simples, até as mais complexas. No contexto empresarial não é diferente, e em todos os níveis das organizações.

No contexto das organizações, essas decisões consomem grande parte dos esforços dos gestores, e quanto mais qualificado for esse processo, mais assertivo e rápido será o resultado. A natureza do papel de gerência faz com que os administradores dediquem grande parte do tempo ao processo decisório (MINTZBERG, 1973).

Para Simon (1979, p. 1) “[...] uma teoria geral de administração deve incluir tanto os princípios de organização, que asseguram decisões corretas, como os princípios que asseguram uma ação efetiva”. Por esse pensamento pode-se dimensionar, dentro da estrutura de gestão, a importância da assertividade da decisão em todos os níveis, desde o nível estratégico até o operacional. A maioria dos estudos sobre o processo de decisão estratégica produziu um tanto “focado”

¹ Texto modificado de sua versão original: BUGALLO, E. ; FOSSATTI, P.; SOUZA, R. V.; QUADROS DA SILVA, Louise de. Tomada de decisão: um estudo sobre a contribuição acadêmica para gestão educacional. *In*: X Simpósio Nacional de Educação, 2018. **Anais** [...] Frederico Westphalen: X Simpósio Nacional de Educação, 2018.





conjunto de observações sobre uma questão do processo, ou uma descrição muito rica, mas “solto” de todo o processo de decisão (FREDRICKSON, 1986).

A organização do presente capítulo se dá da seguinte forma: a) O Referencial Teórico traz a evolução dos estudos em Tomada de Decisão até o contexto educacional. b) Em seguida, é apresentado o método norteador da coleta e tratamento dos dados da pesquisa. c) A partir do método empregado, os dados são apresentados e analisados à luz das teorias apresentadas no referencial teórico. d) Por fim, as principais reflexões sobre o estudo, bem como a sugestão para estudos futuros.

2 Referencial teórico

Com vistas a compreender o processo de tomada de decisão, muitos estudos foram propostos. Em sua grande maioria estes estudos iniciaram nos primórdios do século passado.



2.1 Evolução nos Estudos sobre Tomada de Decisão nas Organizações

O primeiro estudo que se dedicou a descrever o processo de tomada de decisão nas organizações foi o proposto por Taylor (1978). O autor defende que o processo de tomada de decisão nas empresas seria absolutamente racional. O decisor sempre utiliza a racionalidade total em seus processos decisórios, onde todas as informações necessárias para tomada de decisão, bem como todo o conhecimento estaria disponível para escolha da melhor alternativa. Nesse modelo, *one best way*, somente uma alternativa era considerada ótima.

Segundo Laudon e Laudon (2011), tal modelo racional de decisão tem por base o empenho pessoal dos tomadores em construir o conhecimento necessário para a decisão ótima. Desta forma, o tomador tem por finalidade identificar o objetivo, elencar as ações possíveis que possam contribuir para alcançar o objetivo e escolher a que mais contribui.

A fragilidade dessa proposta, segundo March e Simon (1975), é evidenciada nos pressupostos de que o modelo requer um mecanismo de



escolha, onde todas as alternativas são listadas, as consequências destas escolhas são conhecidas e classificadas de acordo com sua utilidade. Ainda assim, não são contempladas as possíveis pressões sociais e organizacionais do ambiente (MOTTA; VASCONCELOS, 2002).

Contrapondo essa visão, Simon (1979) em *Administrative Behavior* (1945) e *Organizations* (1958, em co-autoria com J. March), apresenta a Teoria da Racionalidade Limitada, que pressupõe que o decisor não possui todas as informações, assim como também não haveria condições de processá-las, devido principalmente às limitações de tempo e recursos. Por este modelo, a decisão “ótima” seria a mais aceitável, dadas as condições disponíveis para decidir.

A capacidade humana de absorver informações e tomar decisões é limitada, que, na visão Weick (1973, p. 9):

[...] os indivíduos têm limites perceptivos assim como de processamento de informação, e embora possam pretender agir racionalmente, só podem fazê-lo de maneira limitada. Esta consiste em ações a partir de conhecimento suficiente e não a partir de conhecimento completo (o conceito de satisfatório), a partir do uso de regras simples, e não trabalhosas, para procurar uma solução no momento em que o problema surge.

Ainda sobre essa percepção, Simon (1979, p. 84): destaca que a racionalidade requer um conhecimento completo, e inalcançável, das consequências exatas de cada escolha. Na realidade, o ser humano possui apenas um conhecimento fragmentado das condições que cercam sua ação, e ligeira percepção das regularidades dos fenômenos e das leis que lhe permitam gerar futuras consequências com base no conhecimento das circunstâncias atuais.

A limitação humana em sintetizar um número cada vez maior de informação é entendida como remediável, mediante aplicação de processos para solução de problemas, conforme proposto por March e Simon (1975, p. 212), onde

[...] cada indivíduo só pode atender a um número limitado de assuntos a um só tempo. A razão básica por que a definição que o agente dá à situação difere tanto da situação objetiva é que esta última se apresenta excessivamente complexa para



poder ser tratada nos menores detalhes. O comportamento racional compreende a substituição da realidade complexa por um modelo de realidade suficientemente simples para poder ser tratado mediante processos de solução de problemas.

A ruptura entre a racionalidade e o comportamento no processo de tomada de decisão nas organizações ocorreu através dos modelos de Racionalidade Limitada, contra o então modelo racional. Desde então, as áreas econômicas e psicológicas têm desenvolvido estudos voltado à qualificação deste processo, sob orientação destes dois modelos.

2.2 Processo decisório no contexto da Gestão Educacional



No âmbito da gestão educacional, os estudos que tratam do processo decisório podem ser mais percebidos enquanto consequência do Planejamento Estratégico. Neste sentido, Lück (2009, p. 35) define que o processo de planejamento “[...] constitui um processo mental, dinâmico, contínuo e complexo, de modo a acompanhar os estágios de tomada de decisão que antecedem, acompanham e sucedem a realização de intervenções sistematizadas e orientadas para a consecução de resultados”.

Fossatti e Souza (2014, p. 6) ressaltam que “Para garantir que as decisões sejam as mais assertivas possíveis, temos que ter em mente a relação existente entre a gestão e a tomada de decisões”.

Sobre a importância dos indicadores enquanto ferramenta de controle deste processo, Lück (2009, p. 58) destaca que “Os indicadores de desempenho da escola servem para apontar sucessos, como também expor dificuldades, limitações e indicar situações que necessitam de mais cuidado e atenção, de modo a orientar a tomada de decisão e a determinação de ações de melhoria e a necessária correção de rumos”.

3 Metodologia

O presente estudo é classificado segundo sua abordagem como quantitativo-qualitativo, com viés descritivo. A coleta de dados ocorreu com uso da técnica de meta-análise, através de pesquisa documental.

Os dados foram coletados em outubro de 2019 da plataforma ISI *Web of Science Knowledge*, com busca inicial pelas palavras: “*decision making*”, no campo “tópico”. Inicialmente não se restringiu o tempo, nem o tipo de documento, levando em consideração toda a base histórica da plataforma de dados (a partir de 1946). A busca resultou em 489.321 documentos. Ato contínuo, foi realizado o primeiro refinamento dos resultados, pelo “tipo de documento” como “artigo”, restando 342.873 artigos.

Neste resultado apurado estão contemplados todos os estudos realizados em diversas áreas de pesquisa, como: gestão e negócios, medicina, engenharia, educação, dentre outras. Por isso, serão destacadas duas áreas específicas para fins de comparação com o total pesquisado: “Economia e Negócios” e “Educação”. Importando em 44.557 e 10.084 artigos respectivamente.

Com base nos dados apurados, das áreas de pesquisa denominadas “Economia e Negócios” e “Educação”, serão propostas as análises conforme tabela 1:

Tabela 1: Critérios Metodológicos

Etapa	Critérios
1ª Etapa: Análise dos artigos publicados por área do conhecimento.	<ul style="list-style-type: none"> • Na base de dados estão contempladas todas as áreas de conhecimento, que publicaram artigos com o termo “<i>DecisionMaking</i>” (tomada de decisão).
2ª Etapa: Evolução dos Estudos de Tomada de Decisão.	<ul style="list-style-type: none"> • Os percentuais apurados nos períodos de 5 em 5 anos faz referência a produção total de artigos, bem como das áreas específicas, desde 1946; e • Na base de dados estão contempladas todas as áreas de conhecimento, que publicaram artigos com o termo “<i>DecisionMaking</i>” (tomada de decisão).
3ª Etapa: Principais países que promovem estudos sobre tomada de decisão.	<ul style="list-style-type: none"> • Na base de dados estão contempladas todas as áreas de conhecimento, que publicaram artigos com o termo “<i>DecisionMaking</i>” (tomada de decisão).

Fonte: autoria própria (2019).

A seguir, apresentamos os instrumentos para a coleta e tratamento dos dados, e a análise dos seus desdobramentos.

4 Análise dos Dados

Inicialmente serão apresentados os artigos publicados por área do conhecimento, para posterior comparação entre as áreas do conhecimento: “Gestão e Negócios” e “Educação”.

4.1 Análise dos artigos publicados por área do conhecimento

Na tabela 2 é possível verificar as vinte áreas de pesquisa que mais dedicam esforços no objetivo de entender a tomada de decisão.

Tabela 2: Tomada de Decisão por área do conhecimento

	Área	Quantidade de Artigos	%
1	Negócios e Economia	44.557	13,02%
2	Engenharia	43.010	12,47%
3	Ciências da Computação	35.657	10,41%
4	Psicologia	29.947	8,77%
5	Ecologia	26.107	7,62%
6	Gestão de Operações	15.833	4,64%
7	Saúde Ocupacional	14.877	4,35%
8	Neurologia	14.858	4,35%
9	Saúde	14.804	4,33%
10	Outras Ciências Sociais	12.959	3,78%
11	Direito Governamental	12.552	3,68%
12	Tecnologia Científica	12.040	3,49%
13	Medicina Geral	11.762	3,44%
14	Educação	10.084	2,94%
15	Cirurgia	8.508	2,49%
16	Matemática	8.413	2,46%
17	Oncologia	7.281	2,13%
18	Enfermagem	6.651	1,94%
19	Psiquiatria	6.538	1,92%
20	Agricultura	6.024	1,76%
	Total das 20 maiores áreas	342.462	100,00%

Fonte: autoria própria (2019).

Dentre as áreas que estudam o processo de tomada de decisão, a de Negócios e Economia é a que apresenta o maior volume de artigos publicados, seguido pela Engenharia, Ciência da Computação e Psicologia, respectivamente. A área da Educação está em 14º lugar.

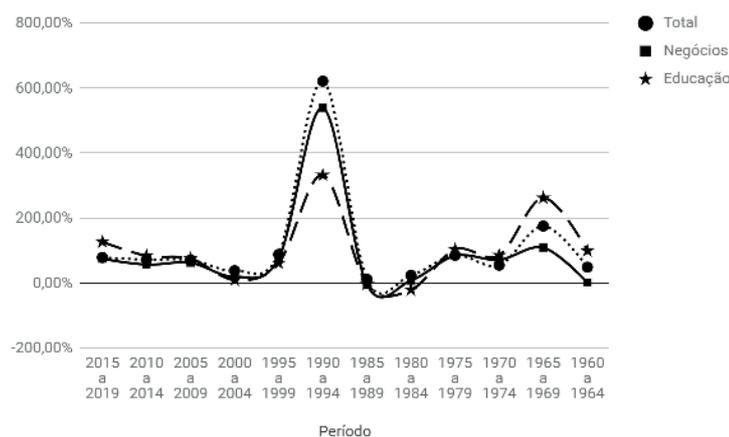
Curiosamente o somatório dos artigos apresentados na tabela 2 é muito próximo ao total dos artigos apurados, visto que normalmente cada artigo pode ser atrelado a mais de uma área do conhecimento.

4.1.1 Evolução dos Estudos de Tomada de Decisão

Diante disso, se faz necessário apresentar a quantidade de artigos publicados por ano. Ao todo, desde 1946 até 2019, foram publicados 342.873 artigos, destes 231.124 foram publicados nos últimos 10 anos, o que corresponde a 67,41%. Para o mesmo período, os artigos publicados nas áreas de “Economia e Negócios” e “Educação” importaram em 62,51% e 68,82%, respectivamente.

Ao se comparar períodos de 5 anos, em quase todas as amostragens pode-se perceber crescimento em todos os períodos, conforme se observa no Gráfico 1:

Gráfico 1: Evolução dos Estudos de Tomada de Decisão em relação aos 5 anos anteriores



Fonte: autoria própria (2019)

Como demonstrado na gráfico 1, é percebido um aumento significativo do interesse pelo tema na década de 1990, onde as áreas tratadas registraram acréscimo de aproximadamente 400%.

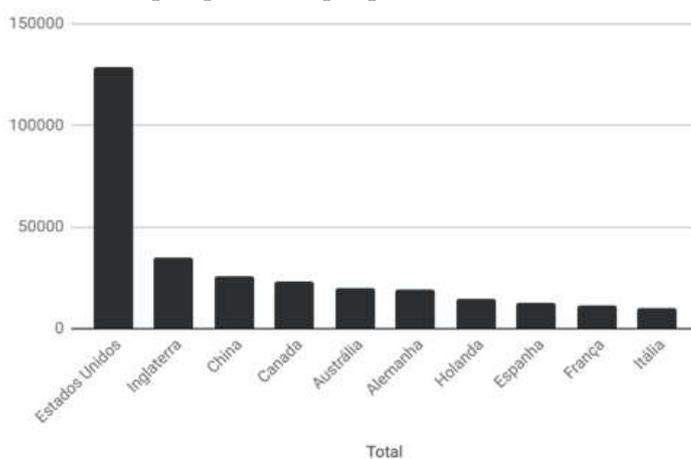
Um dos fatores que podem contribuir para explicar esse aumento no interesse na década de 1990, é o surgimento das teorias sobre a Tomada de Decisão Naturalista (TDN). Tais estudos iniciaram na década de 1980. Esta tendência contribui com o estudo de Zavadskas e Turskis (2011) que concluem que as principais atividades de pesquisa em economia durante os últimos anos têm aumentado.

4.1.2 Principais países que promovem estudos sobre tomada de decisão

Neste momento são apresentados os principais países que norteiam os estudos sobre o tema proposto por este capítulo. Inicialmente é apresentado o *ranking* que contempla todas as áreas, seguido pelos específicos das áreas de “Economia e Negócios” e “Educação”.

Pode-se observar no Gráfico 2 que o maior número de trabalhos é promovido por pesquisadores vinculados a instituições norte-americanas. Em número de artigos, o total de trabalhos supera a produção da Inglaterra, da China, do Canadá, da Austrália e da Alemanha somados.

Gráfico 2: Principais países nas pesquisas sobre Tomada de Decisão

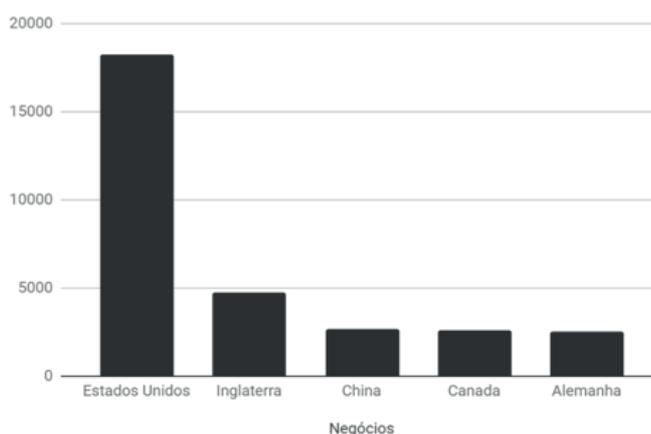


Fonte: autoria própria (2019).

O Brasil ocupa a décima sétima colocação, com 5.907 artigos publicados. Cabe destacar que os Estados Unidos publicaram 21 vezes mais artigos do Brasil.

No Gráfico 3 pode-se observar as publicações sobre Tomada de Decisão na área de Economia e Negócios. Assim como no gráfico 2, é verificado um protagonismo das pesquisas norte-americanas, as quais importam em quase 4 vezes a produção do segundo colocado, a Inglaterra.

Gráfico 3: Principais países em pesquisas sobre Tomada de Decisão na área de Economia e Negócios

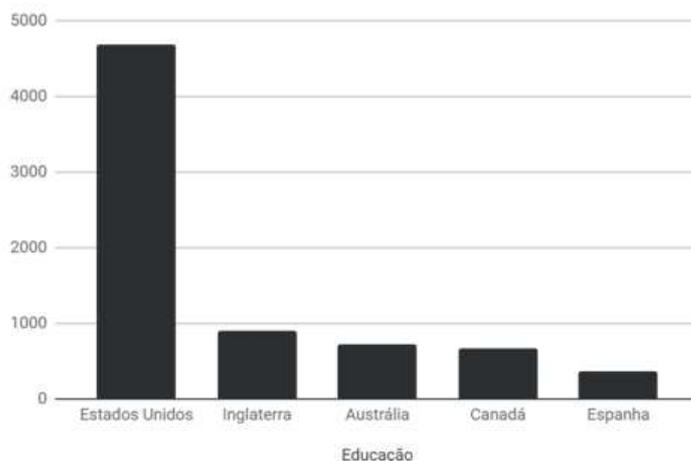


Fonte: autoria própria (2019).

O Brasil está na décima quinta posição, com 734 artigos publicados. O Gráfico 4 representa os trabalhos publicados na área de pesquisa: Educação. Os norte-americanos continuam liderando estas pesquisas. No entanto, o que surpreende em relação às anteriores é a quinta colocação ocupada pela Espanha, que não estava entre os 5 primeiros nos gráficos anteriores.

Os estudos brasileiros são quantificados em 103 artigos. Levando em consideração o período da coleta, que iniciou na década de 1960, é baixo se comparado com outros países. O Brasil ocupa a décima sexta colocação.

Gráfico 4: Principais países nas pesquisas sobre Tomada de Decisão na área de Educação



Fonte: autoria própria (2019).

O baixo número de artigos publicados por pesquisadores brasileiros no contexto da educação reforça a necessidade de promover mais estudos sobre tomada de decisão no contexto da gestão educacional brasileira.

5 Considerações Finais

O tema “Tomada de Decisão” tem uma amplitude que transcende uma única área de conhecimento. Neste estudo, pode-se verificar que perpassa áreas como: Economia, Medicina, Psicologia, Engenharia, Gestão, Ciências da Computação, Ecologia, Educação, Sociologia, Telecomunicações, dentre outras.

No entanto, os esforços do presente estudo estavam centrados na tomada de decisão empresarial no contexto da gestão educacional. Neste sentido, convém compreender as diferenças entre as pesquisas destas áreas, para possibilitar a convergência e conveniências destes estudos no contexto da Gestão.

Também convém destacar que o Brasil tem colocação intermediária de produção acadêmica tanto no total dos trabalhos de tomada de decisão, como nas áreas recortadas pelo presente capítulo.



A educação tem pequena participação no contexto das áreas do conhecimento, o que deve justificar a necessidade de estudos sobre tomada de decisão no contexto da gestão educacional.

Como contribuição para estudos futuros, convém elencar os principais *Journals* dedicados ao tema, ordenados pela quantidade de citações. Também se sugere que o estudo seja comparativo entre as áreas de pesquisa em gestão, contemplando as áreas correlatas, e da mesma forma consolidando todos os estudos na área da educação.

Referências

FOSSATTI, P.; SOUZA, R. V. de. A contribuição do programa gaúcho da qualidade e produtividade para a profissionalização da gestão do UNILASALLE Canoas. *In: X AnpedSul*, Florianópolis, 2014. **Anais** [...] Florianópolis: X AnpedSul, 2014, p. 1–22.

FREDRICKSON, James W. The strategic decision process and organizational structure. **Academy of management review**, v. 11, n. 2, p. 280-297, 1986.

KAHNEMAN, D. **Rápido e devagar**: duas formas de pensar; tradução Cássio de Arantes Leite. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

LAUDON, J.; LAUDON, K. **Sistemas de Informação Gerenciais**. 9. ed. São Paulo: Pearson, 2011.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo. 2009. Disponível em: <http://www.fundacaoemann.org.br/uploads/estudos/gestao_escolar/dimensoes_livro.pdf>. Acesso em: 05 out. 2019.

MARCH, J. G.; SIMON, H. A. **Teoria das Organizações**. Rio de Janeiro: FGV, 1975.

MOTTA, F. C. P.; VASCONCELOS, I. G. **Teoria Geral da Administração**. 3 ed. São Paulo: Thomson, 2006.

MINTZBERG, H. **The Nature of Managerial Work**. Nova York: Harper e Row, 1973.



SIMON, H. **Comportamento administrativo**: Estudo dos Processos Decisórios nas Organizações Administrativas. Rio de Janeiro: FGV, 1979.

TAYLOR, F. W. **Princípios de Administração Científica**. 7. tiragem. Rio de Janeiro: Atlas, 1978.

WEICK, K. A **Psicologia Social da Organização**. São Paulo: Edgar Blücher, 1973.

ZAVADSKAS, E. K.; TURSKIS, Z. Multiple criteria decision making (MCDM) methods in economics: an overview. **Technological and Economic Development of Economy**, v. 17, n. 2, p. 397–427, 2011.



CAPÍTULO 6 - GESTÃO UNIVERSITÁRIA E BEM-ESTAR: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A SAÚDE MENTAL DOS ACADÊMICOS¹

Joanah Dal Mas dos Santos

Paulo Fossatti

Simone Van der Halen de Freitas

Mariana Pinkoski de Souza

1 Introdução



Em uma Era de Qualidade Total (TURCHI, 1997) é frequente que, desde a educação infantil, a excelência seja imposta aos alunos. Na continuidade da vida acadêmica isso pode ser reforçado, sendo potencializado durante a educação superior, período que eventualmente se caracteriza por sentimentos de solidão e angústia (BRANDTNER; BARDAGI, 2009). A universidade é um ambiente que requer muita comunicação e bom convívio entre as pessoas, fazendo com que os acadêmicos necessitem fazer uso de “[...] muitas habilidades interpessoais e acadêmicas” (BOLSONI-SILVA; GUERRA, 2014, p. 430), como apresentações em seminários, semanas de provas, estágios, entre outros. Porém, com o decorrer da vida pessoal e acadêmica (ensino fundamental e médio) o aluno nem sempre é orientado adequadamente para isso (BOLSONI-SILVA; GUERRA, 2014).

De acordo com pesquisa realizada por Brandtner e Bardagi (2009), que avaliou sintomas de ansiedade e depressão em 200 estudantes universitários em uma universidade privada no Sul do Brasil, estes sintomas foram identificados com maior frequência em jovens ingressantes, do que em acadêmicos concluintes ou veteranos. Segundo os autores, esse fenômeno está relacionado a fatores como a “[...] saída da escola, a perda do grupo de amigos da adolescência, a necessidade de novas posturas e novas relações, o que pode favorecer o aparecimento de melancolia e maior vulnerabilidade à depressão” (BRANDTNER; BARDAGI, 2009, p. 88).

¹ Texto modificado de sua versão original: SANTOS, J. D. M.; FOSSATTI, P.; HALEN, S. V. D.; PINKOSKI, M. A gestão universitária e a saúde mental dos acadêmicos: um desafio contemporâneo. *In: X Simpósio Nacional de Educação, 2018. Anais [...]* Frederico Westphalen: X Simpósio Nacional de Educação, 2018.





Dessa forma, ao ver-se em determinadas situações, os estudantes tornam-se vulneráveis para o surgimento de transtornos mentais, podendo acarretar na baixa do desempenho acadêmico ou inclusive no abandono da carreira universitária. Como explica Salkovskis (2004), cada ser humano sente as emoções de forma particular e com intensidades diferenciadas. Portanto, estas emoções são desencadeadas de acordo com o significado que cada um destes eventos produz na vida daquele indivíduo. Neste sentido, Brandtner e Bardagi (2009, p. 82) esclarecem que “[...] é preciso entender que as emoções são sentidas de acordo como as pessoas avaliam-nas”. Por esse motivo, é importante uma escuta sensível (SILVA, 2015) da gestão universitária para que ocorra uma “[...] identificação, prevenção e tratamento [...]” (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2016, p. 1) dos casos de patologias ou potenciais patologias.

Dito isso, este capítulo tem como tema o olhar da gestão sobre a saúde mental dos universitários. O objetivo consiste em compreender o papel da gestão universitária no cuidado da saúde mental dos estudantes da instituição. O trajeto metodológico segue a abordagem qualitativa, na qual foi adotado o diário de campo dos autores-pesquisadores juntamente com a revisão de literatura sobre o tema. Assim, configura-se como um estudo de caso sobre os programas de apoio ao estudante que a Instituição de Ensino Superior (IES) oferece. O universo deste trabalho consiste em uma universidade comunitária da região metropolitana de Porto Alegre, RS.

Na continuidade desta introdução, o desenvolvimento do capítulo aborda, dividido em subtítulos, os desafios contemporâneos da gestão universitária sobre a saúde mental dos acadêmicos. Posteriormente, apresentamos o estudo de caso sobre o Núcleo de Apoio ao estudante (NAE) da respectiva universidade. Por fim, descrevemos as considerações finais e as referências nas quais se ancora o estudo.

2 Sobre a gestão universitária: Desafios contemporâneos

As IES são o lugar onde os estudantes irão construir seu saber acadêmico e sua vida profissional. Apesar disso, entendemos a universidade também como algo variável, levando-se em consideração “[...] o caráter instrumental, no sentido de responder às demandas e aos tempos econômico, industrial, tecnológico e



urbano da ordem capitalista” (SILVEIRA; BIANCHETTI, 2016, p. 81) que pode se diversificar no decorrer dos anos. A carreira acadêmica, portanto, pode ser um período de solidão, de pressão dos pais ou da empresa que financia os estudos do funcionário, ou até mesmo do próprio estudante, que busca sucesso acadêmico, já ali empreende seu tempo e seus recursos, muitas vezes financiados.

Dessa maneira, compreendemos que a questão da saúde mental dos alunos vai além do desempenho acadêmico, uma vez que a Universidade tem como objetivo formar o estudante para a vida, em uma perspectiva integral. Entretanto, as IES da contemporaneidade se veem em um emaranhado de outras questões complexas, que também afetam sua relação com os acadêmicos. Soares (2013, p. 81) traz essa questão sobre as instituições de ensino superior:

Além da preocupação contínua com a melhoria do processo de ensino-aprendizagem que margeia todas as ações das IES, estas deverão verificar questões relacionadas com evasão discente, inadimplência, trancamentos, cancelamentos de matrícula, lucratividade e custos operacionais.



Visto que o modelo de universidade se modifica ao longo do tempo, o modelo de gestão universitária também terá que se adaptar a essas mudanças. Cabe ao gestor compreender não só a função da IES, como também aprimorar práticas para alcançar uma gestão que consiga abranger todos os âmbitos que demandam os novos tempos. Lucchesi (2014, p. 38) define a administração como um “[...] processo complexo de gerir negócios, com características próprias, decorrentes da instituição mantenedora”. É indispensável que o gestor universitário considere todas as dimensões que a instituição de ensino superior pode tomar para si, fugindo do modo habitual que a administração ocorre (SOARES, 2013).

A gestão de uma IES caminha cada vez mais para a busca do alcance de padrões de qualidade e excelência (FOSSATTI *et al.*, 2017). Dessa forma, o gestor necessita estar preparado não unicamente por meio de sua trajetória, mas também é necessário que se instrumentalize por meio de saberes mais específicos à área, como esclarecem Sarmiento *et al.* (2015, p. 328):

É fundamental que o gestor, independentemente da tipologia de organização que tenha sob sua responsabilidade,



possua um conjunto de conhecimentos, de técnicas e procedimentos que viabilizem agir e tomar decisões de forma a garantir uma gestão eficiente e eficaz, cujo foco seja o alcance de determinados resultados.

Posto isso, reforçamos o papel do líder, compreendendo que além de administrar é importante que o mesmo exerça empatia diante de questões como, por exemplo, a saúde mental. Güths (2016, p. 76) demonstra isso quando define o perfil do líder pela “[...] capacidade de empatia, de reconhecimento da alteridade e da capacidade de reconhecer e de garantir a autonomia das pessoas”. Segundo o autor, o líder possui seguidores e não subordinados, de forma que a maneira de pensar dos liderados seja respeitada e preservada.

Essa complexidade na qual se envolve o papel do gestor da educação superior, também está relacionada com a saúde mental dos sujeitos envolvidos nos processos da universidade, como veremos na sequência.



3 Sobre a saúde mental dos estudantes



Em seus achados, Gallo-Belluzzo, Ferreira-Teixeira e Aiello-Vaisberg (2017) expõem reflexões referentes ao ensino básico oferecido no Brasil, bem como ao sistema meritocrático. Como alguns têm mais facilidade ao acesso de ensino de qualidade que outros, é comum que obtenham maior êxito no vestibular, por exemplo. Em contrapartida, é comum que esses jovens ingressantes no ensino superior advindos de escolas particulares, por exemplo, tenham sobre si uma maior responsabilidade e pressão para a inserção na faculdade, visto que é esperado um bom resultado. Dito isso, a cobrança pode gerar ansiedade, insegurança entre outros aspectos negativos para a saúde mental (GALLO-BELLUZZO; FERREIRA-TEIXEIRA; AIELLO-VAISBERG, 2017). Através de sua busca, os autores ressaltam que a importância que os adolescentes dão ao ingressar na IES, de melhora da condição financeira, está entendida muitas vezes como sinônimo de felicidade, portanto, o contrário disso no imaginário jovem é a completa infelicidade e falta de realização pessoal.

Moreno e Soares (2014) esclarecem um ponto importante perante a evasão nas IES, que é a expectativa do aluno ingressante Versus o que a IES



pode oferecer. Dito isso, percebe-se que muitas vezes os estudantes que prestam vestibular e logo ingressam no ensino superior têm expectativas que, se não atendidas pela IES, é possível que ocorra a evasão. Entretanto, existem outros fatores como, por exemplo, as dificuldades financeiras, falta de adaptação ao sistema de ensino na IES, até mesmo dificuldades na integração com colegas de curso, professores e coordenação (MORENO; SOARES, 2014). Em seus achados, os mesmos autores expõem que a dificuldade ao se adaptar à rotina da IES corrobora com o aparecimento de psicopatologias nos estudantes.

Diversas vezes a saúde mental é posta de lado, desta forma, sendo desvalorizada também como saúde e bem-estar (LOUREIRO *et al.*, 2015). É importante que compreendamos a saúde fisiológica e mental como uma totalidade. Neste sentido, Nery *et al.* (2009, p. 18) estabelecem um conceito de saúde: “[...] para que o conceito de saúde provoque a nossa transformação cultural acredita-se ser necessária a inclusão de dimensões individuais”. Nessa perspectiva, entendemos aqui saúde mental como um elemento essencial na vida do indivíduo, o qual “[...] não se esgota apenas na ausência de doença mental” (LOUREIRO *et al.*, 2015, p. 12).

Como mencionado anteriormente, situações estressantes para as quais os estudantes não estejam preparados podem acarretar na manifestação de transtornos mentais (BOLSONI-SILVA; GUERRA, 2014), nem sempre com manifestações explícitas. Sendo assim, o ambiente é também parte essencial para nosso bem-estar e saúde mental. Loureiro *et al.* (2015, p. 14), concordam quando expõem que “[...] o ambiente físico e construído que nos envolve podem afetar a nossa saúde e bem-estar mental, tendo, por vezes, a capacidade de nos “animar” ou “levantar o espírito” ou, por outro lado, de nos deixar “deprimidos” ou “claustrofóbicos””. No nosso caso, a universidade consiste em nosso ambiente de estudo.

Entretanto, discutir sobre saúde mental de estudantes no ensino superior vai além do ambiente no qual eles estão inseridos. Dar importância à saúde mental é compreender que, assim como a vida e as relações, o bem-estar mental também é mutável e oscila. A Organização Mundial da Saúde (OMS) informou que 4,4% da população mundial sofre de depressão (JUNG, 2018). A já citada pesquisa de Brandtner e Bardagi (2009), por sua vez, identificou um número maior de casos de ansiedade do que depressivos.



Nessa perspectiva, percebemos que há um adoecimento das pessoas, e a saúde mental da população estudantil, principalmente na Educação Superior, preocupa. Como reconhecemos no decorrer do presente capítulo, sobre a gestão universitária frente a essa situação que cresce cada vez mais, é preciso que haja, dentro da IES, o olhar atento para a identificação do problema, um trabalho em direção à sua prevenção e o encaminhamento para o tratamento adequado dos casos comprovados (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2016).

Como já sinalizamos, a depressão e a ansiedade são as patologias que mais afetam estudantes universitários. Bolsoni-Silva e Loureiro (2016, p. 1) trazem dados preocupantes de sua pesquisa: “[...] 25,4% dos estudantes apresentavam algum grau de depressão e 50%, de ansiedade”. Além disso, segundo os autores, mais de três quartos (85%) dos alunos de IES relatam que sofrem de pelo menos um transtorno mental.

A saúde mental dos acadêmicos está associada a uma série de eventos dentro da universidade e também da vida pessoal. Estes transtornos, os quais podem vir a ter ou se agravar quando já existentes, ao não serem tratados de forma adequada, podem terminar, como consequência, em uma instância de extrema gravidade, que são os casos de suicídio (BOLSONI-SILVA; GUERRA, 2014).

Graner e Cerqueira (2019) trazem a perspectiva dos transtornos mentais comuns (TMC) que são circunstâncias de ansiedade e depressão em diferentes níveis, podendo-se observar sintomas comuns de tais psicopatologias. Em sua pesquisa, Franco *et al.*, (2017) observam que uma das direções de estudos sobre suicídio em estudantes universitários são a relação com as psicopatologias, entre elas os TMC. Os autores destacam também que estudos referentes a suicídios realizados por universitários são escassos, o que dificulta para saber qual posição a IES e profissionais da saúde devem tomar perante essa problemática. O suicídio é algo complexo e engloba diversos fatores sócio-culturais, psicológicos, etc. (FRANCO; *et al.*, 2017; GONÇALVES; FREITAS; SEQUEIRA, 2011). Além do suicídio, entendido como comportamento de risco, Faria, Gandolfi e Moura (2014), demonstram que o consumo de álcool com risco por parte de estudantes universitários é significativo, principalmente nos homens.

4 Metodologia

Como exposto na introdução deste capítulo, o trajeto metodológico é de abordagem qualitativa, na qual foi adotado o diário de campo dos autores-pesquisadores juntamente com a revisão de literatura sobre o tema. Corroboramos com Bardin (2011, p. 145) quando esclarece que o estudo qualitativo têm características distintas do quantitativo e particulares, sendo mais clara “[...] na elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, e não em inferências gerais”. Ao caracterizar essa abordagem, Bardin (2011, p. 146) descreve que “[...] a análise qualitativa é o fato de a inferência – sempre que é realizada – ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem, etc!), e não sobre a frequência da sua aparição, em cada comunicação individual”. A revisão de literatura concentra-se, como elucida Gil (2008), que essa quantidade de informações favorece na compreensão para a interpretação dos dados obtidos através dos achados do estudo de caso. A seleção dos artigos deu-se por meio da busca de descritores em plataformas de pesquisa em periódicos, como, CAPES Periódicos, SciELO e Google Acadêmico, com delimitação de artigos publicados nos últimos cinco anos. Posto tudo isso, a metodologia deste capítulo configura-se como um estudo de caso sobre os programas de apoio ao estudante que a Instituição de Ensino Superior (IES) oferece. O universo deste trabalho consiste em uma universidade comunitária da região metropolitana de Porto Alegre-RS.

Como anunciado acima, o capítulo baseia-se em um estudo de caso sobre os programas de apoio oferecidos ao estudante em uma Universidade comunitária da região metropolitana de Porto Alegre-RS. Yin (2001, p. 19) expõe que o estudo de caso é adequado quando perseguimos os seguintes questionamentos: “como” e “por que”. Ao seguir os cinco componentes básicos de Yin (2001) para a formulação de um estudo de caso, o primeiro componente, como mencionado anteriormente, refere-se aos questionamentos deste estudo. Desta forma, o “como” está em torno do funcionamento dos programas de apoio oferecidos ao aluno na IES *lócus* do estudo, bem como o “por que” de abordar essa temática, principalmente problematizando a saúde mental desses estudantes. Dito isso, as proposições, segundo componente (YIN, 2001) relaciona-se com as questões antes referida, pois essas proposições orientam a atenção do que irá tratar o presente estudo de caso.



O autor também explica que uma unidade de análise, terceiro componente, pode ser entendida de diversas maneiras, e que no início, os estudos de caso concentravam-se em casos com indivíduos (YIN, 2001). Porém, neste capítulo, entende-se que a unidade de análise constitui-se no *locus* deste estudo de caso e na qual possui um Núcleo de Atendimento ao Estudante (NAE), que tem como meta acompanhar os estudantes durante a vida acadêmica. Sendo assim, o objetivo do trabalho deste setor baseia-se em compreender os alunos, tanto em relação à sua vida pessoal, quanto na vida coletiva dentro da Instituição de Ensino Superior (IES).

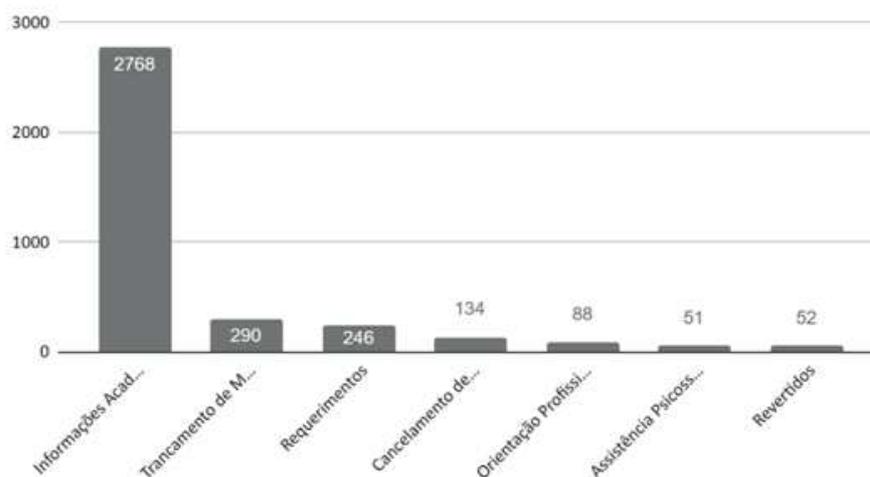
O quarto componente esclarecido pelo autor são a união dos dados às proposições, ou seja, podendo ser feita de variadas maneiras. No presente capítulo, se dá através dos dados obtidos nos registros do NAE e da revisão de literatura. Por fim, o quinto e último componente esclarece quais são “[...] os critérios para a interpretação das descobertas do estudo” (YIN, 2001, p. 47), na qual foram a triangulação do estudo de caso: juntando os dados obtidos, a revisão de literatura e nossas inferências.

5 O núcleo de apoio ao estudante: Um estudo de caso

O Núcleo de Apoio ao Estudante (NAE) é um espaço de acolhimento aos acadêmicos, nas suas mais diversas demandas, desde informações acadêmicas, processo de adaptação ao ambiente universitário, processos de inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, momentos de dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento acadêmico, bem como em situações de dúvidas quanto a permanência dos estudantes. Assim, conta com diversos serviços de apoio aos acadêmicos, como: auxílio para adaptação à Instituição, alternativas para não trancar o curso, programa de nivelamento para reforçar conteúdos do Ensino Médio, programa de monitoria para reforço em disciplinas, serviço de orientação profissional para ponderar quanto à escolha da profissão, programa de inclusão das pessoas com deficiência, através do acolhimento e mediação para as adaptações necessárias, junto ao corpo docente e infraestrutura e também o serviço de assistência psicossocial, atribuído aos alunos que sentem necessidade de acolhimento e escuta.

No ano de 2018, de acordo com registros do NAE, foram realizados 3.629 atendimentos no setor, referentes aos diversos serviços prestados: informações acadêmicas, trancamentos de matrículas, cancelamentos de matrícula, requerimentos, trancamento ou cancelamento revertidos, desistências oficializadas, orientações profissionais com alunos e casos de assistência psicossocial. O gráfico 01 apresenta a distribuição destes atendimentos pelos serviços prestados pelo NAE no ano de 2018.

Gráfico 1: Tipos de serviços prestados pelo NAE em 2018



Fonte: Dados fornecido pelo NAE.

Os casos com maior frequência registrados nos atendimentos durante o ano de 2018 foram as informações acadêmicas, seguidas dos requerimentos, visto que estes são a porta de entrada e primeiro contato do acadêmico com o setor. É a partir de uma informação que, muitas vezes, o aluno terá acesso aos demais serviços que venha atender às suas demandas. Trata-se de uma primeira escuta, de uma “queixa” ou “sofrimento” que pode estar encoberto por uma questão administrativa. Demanda sensibilidade e empatia, por parte da equipe para filtrar e acolher de fato a demanda do estudante. Em segundo lugar ocorre os trancamentos de matrícula, o que também se torna uma possibilidade para algum encaminhamento e atendimento de outra natureza, visto que, a partir dos motivos apresentados para o trancamento, são oferecidas alternativas para



a reversão e busca pela permanência. São nesses momentos que o aluno poderá passar a receber um atendimento psicossocial, ou mesmo a orientação profissional. As orientações profissionais são oferecidas para qualquer aluno que esteja em dúvida quanto a escolha do curso, ou que sinta-se não identificado com o curso, sendo ou não um candidato ao trancamento de matrícula. Da mesma forma, os atendimentos psicossociais também são oferecidos a qualquer aluno que relate alguma situação que esteja interferindo em sua adaptação, desenvolvimento, ou permanência em aula, podendo também ser encaminhado por professores e coordenadores de curso. A solicitação de trancamento de matrículas, em alguns casos, pode ser interpretado como um “pedido de socorro”, um forma de buscar ajuda e ser acolhido.

De acordo com Cremasco e Baptista (2017), em situações de depressão maior, por exemplo, nas quais se tem diversos sintomas, casos de tentativa de suicídio e outros sintomas de transtornos mentais podem figurar nos dados de diversas formas: trancamento de matrícula, cancelamento, revertidos (quando o aluno foi encaminhado, etc.), conforme relatado, em relação aos dados apresentados pelo NAE. Os autores ainda citam os casos de assistência psicossocial e, até mesmo, na orientação profissional. Daí a importância do olhar atento e da escuta sensível (SILVA, 2015) da gestão sobre a saúde mental dos acadêmicos.

O NAE, atento a esse contexto, como o receio de exposição, insegurança e dificuldade de expressão, por parte dos alunos, preocupa-se em disponibilizar um atendimento acolhedor e escuta qualificada, contando com uma equipe formada por psicopedagoga, psicóloga, pedagoga empresarial e estudantes de psicologia, para gerar um espaço onde o estudante sinta-se seguro e confiante para compartilhar sua inquietações e angústias que interferem em sua trajetória acadêmica.

O trabalho preventivo também possui um papel singular, como alertam Bolsoni-Silva e Loureiro (2016). A universidade *locus* do estudo, em conjunto com o NAE, em parceria com o Curso de Psicologia, trabalha neste sentido oferecendo diversas ações sistemáticas com e para os alunos. O Ciclo de Palestras, onde são convidados palestrantes para abordarem temáticas transversais e contemporâneas, as quais são escolhidas por sugestões dos próprios acadêmicos que buscam os serviços do NAE, ou mesmo temas contemporâneos. Além



disso, também são trabalhados os temas de campanhas de prevenção nacional e mundial, como Setembro Azul com o objetivo de reconhecimento às conquistas da comunidade surda; debate no Dia Internacional contra a Homofobia, Bifobia e Transfobia; Dia de Luta Antimanicomial; Setembro amarelo, para a prevenção ao suicídio; conversa no Dia Internacional da Mulher; diversas atividades no Outubro Rosa, visando o combate ao câncer de mama. Nos dias dessas atividades, os professores são convidados a levar seus acadêmicos ao local do campus onde estão sendo realizadas as ações.

Como evidenciou a literatura consultada na pesquisa, estudantes do ensino superior estão expostos a casos de transtornos mentais. Bolsoni-Silva (2014, p. 434) descreve em seus achados a falta de estudos que “[...] avaliem múltiplas classes de respostas de habilidades sociais e que avaliem as respostas, os sentimentos e os contextos sociais em que ocorrem”. Desta forma, as atividades preventivas mencionadas anteriormente, bem como o registro cuidadoso das atividades de setores como o NAE vem ao encontro da produção de dados empíricos para a realização de pesquisas na área.

Assim, nos colocamos de acordo com o autor e enfatizamos a importância da prevenção e da tomada de decisão, como também pondera GÜTHS (2016). Este autor ressalta a relevância do trabalho constante da gestão universitária frente à questão do bem-estar e saúde mental do estudante.

Posto isso, mais uma maneira de a gestão dar importância para a saúde mental dos estudantes é reconhecer o valor psicológico e da resiliência, ou seja, a voltar sua atenção para a importância de “[...] aproximar distâncias entre conceitos e práticas de bem-estar voltados à resiliência e integração humana” (GÜTHS, 2016, p. 78). Ainda segundo o autor, não apenas o bem-estar dos estudantes, mas também de professores e demais funcionários, visto que todos fazem parte do bom funcionamento da IES.

6 Considerações Finais

Vimos, por meio dos achados da pesquisa, que os modelos de universidade e gestão universitária se modificam ao longo do tempo, sendo assim, novos



desafios demandam novas posturas da gestão da IES. Por outro lado, a vida líquida (BAUMAN, 2013) contemporânea traz consigo novas patologias e um ritmo que causa certa vertigem (SANTOS, 2002) aos que estão a bordo dela. Por esse motivo, compreendemos a importância do olhar atento da gestão universitária perante a saúde e o bem-estar mental dos estudantes, os quais estão expostos diversas vezes e de diferentes maneiras a transtornos mentais.

O que se conclui é que a tomada de decisão, a escuta sensível, juntamente com o acolhimento e encaminhamento do acadêmico que apresenta sintomas de patologias é um dos muitos desafios contemporâneos da gestão da universidade. Neste sentido, a criação de núcleos de atendimento como o NAE, seus atendimentos, ações, campanhas e demais serviços voltados exclusivamente à saúde mental do acadêmico têm um papel imprescindível.

Referências

- 
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BAUMAN, Z. **Liquidmodernity**. New Jersey: John Wiley & Sons, 2013.
- BRANDTNER, M.; BARDAGI, M. Sintomatologia de depressão e ansiedade em estudantes de uma universidade privada do Rio Grande do Sul. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 2, n. 2, p. 81-91, 2009.
- BOLSONI-SILVA, A. T.; GUERRA, B. T. O impacto da depressão para as interações sociais de universitários. **Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 14, n. 2, p. 429-452, 2014.
- BOLSONI-SILVA, A. T.; LOUREIRO, S. R. Validação do Questionário de Avaliação de Habilidades Sociais, Comportamentos, Contextos para Universitários. **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 32 n. 2, p. 1-10, 2016.
- CREMASCO, G. da S.; BAPTISTA, M. N. Depressão, Motivos para Viver e o Significado do Suicídio em Graduandos do Curso de Psicologia. **Revista Estudos Interdisciplinares em Psicologia, Londrina**, v. 8, n. 1, p. 22-37, 2017.
- FARIA, Y de O.; GANDOLFI, L.; MOURA, L. B. A. Prevalência de

comportamentos de risco em adulto jovem e universitário. **Revista Acta Paul Enferm.**, v. 27, n. 6, p. 591-5, 2014.

FOSSATTI, P.; SOUZA, R. V.; JUNG, H. S. Desenvolvimento de Lideranças Lassalistas Inovadoras: Fundamentos para Excelência da Gestão. *In: XVII Colóquio Internacional de Gestão Universitária*, Mar del Plata, Argentina, 2017. **Anais [...]** Mar del Plata, Argentina: XVII Colóquio Internacional de Gestão Universitária, 2017.

FRANCO, S. A. *et al.* Suicídio em estudantes universitarios en Bogotá, Colombia, 2004-2014. **Revista Ciência e Saúde Coletiva**, v. 22, n. 1, p. 269-278, 2017.

GALLO-BELLUZZO, S. R.; FERREIRA-TEIXEIRA, M. C.; AIELLO-VAISBERG, T. M. J. O Imaginário de Adolescentes Sobre o Vestibular: Um Estudo Psicanalítico. **Revista Paidéia**, v. 27, n. 1, p. 404-412, 2017.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, A. M.; FREITAS, P. P. de; SEQUEIRA, C. A. da C. Comportamentos suicidários em estudantes do ensino superior: factores de risco e de protecção. **Revista Millenium**, v. 40, n. 1, p. 149-159, 2011.

GRANER, K. M.; CERQUEIRA, A. T. de A. R. Revisão integrativa: sofrimento psíquico em estudantes universitários e fatores associados. **Revista Ciência e Saúde Coletiva**, v. 24, n. 4, p. 1327-1346, 2019.

GÜTHS, H. **Modelo Conceitual de Gestão da Qualidade de Vida no Trabalho em Instituições de Educação Superior**. 138 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/bbMiBX>>. Acesso em: 26 jun. 2018.

JUNG, H. S. **Educação Básica e Autonomia do Educando: Aproximações e Distanciamentos entre Brasil e Chile**. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade La Salle, Canoas, 2018. Disponível em: <<https://goo.gl/LWUKp5>>. Acesso em: 13 jun. 2018.

LOUREIRO, A. *et al.* Condicionantes da saúde mental e os instrumentos de avaliação de impactos. *In: SANTANA, P. Território e saúde mental em tempos de crise*. Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2015, p. 10-27. Disponível em: <<https://goo.gl/BwNwdW>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

LUCCHESI, M. A. S. Gestão da Escola Pública: Utopia e Poder. **Revista Atos de Pesquisa em Educação - PPGE/ME FURB**, v. 7, n. 1, p. 27-40, 2012.



MORENO, P. F.; SOARES, A. B. O que vai acontecer quando eu estiver na universidade? Expectativas de jovens estudantes brasileiros. **Revista Aletheia**, v. 45, p. 114-127, 2014.

NERY, A. A. *et al.* Concepção de Saúde: Visão de Adolescentes do Ensino Fundamental de um Município da Bahia. **Revista Saúde**, v. 5, n. 1, p. 17-30, 2009.

SALKOVSKIS, P. M. Ansiedade, crenças e comportamento de busca de segurança. *In*: SALKOVSKIS, P. M. (Org.). **Fronteiras da terapia cognitiva**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p. 61-82.

SANTOS, B. de S. **A crítica da razão indolente**: Contra o desperdício da experiência. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SARMENTO, D. F.; MENEGAT, J.; RAMIREZ, V. L. Educação de qualidade e gestão pública: a construção do planejamento de uma secretaria de educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.31, n. 2, p. 313-333, 2015.

SILVA, J. C. **A influência do gestor escolar na promoção do bem-estar docente**. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário La Salle, Canoas, 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/g9E4KM>>. Acesso em: 18 mar. 2018.

SILVEIRA, Z. S.; BIANCHETTI, L. Universidade moderna: dos interesses do Estado-nação às conveniências do mercado. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21 n. 64, p. 79-99, 2016.

SOARES, L. H. Gestão de Instituições de Ensino: o ensino superior privado e os novos parâmetros de perenidade. **Revista Universitas Gestão e TI**, v. 3, n. 2, p. 79-87, 2013.

TURCHI, L. M. **Qualidade total**: afinal, de que estamos falando? Texto para discussão Nº 459. Brasília, 1997. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/pub/td/1997/td_0459.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2018.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YUNES, M. A. M. Psicologia Positiva e Resiliência: O Foco no Indivíduo e na Família. **Revista Psicologia em Estudo, Maringá**, v. 8, n. 1, p. 75-84. 2003.



CAPÍTULO 7 - REFLEXÕES SOBRE A PARCERIA ENTRE UNIVERSIDADES ESTATAIS E COMUNITÁRIAS NO BRASIL¹

Paulo Fossatti

Luiz Carlos Danesi

Fádua Ionara Andrade de Andrade

1 Introdução

O atual cenário do ensino superior brasileiro é compreendido entre as instituições públicas estatais, públicas comunitárias e privadas com fins de lucro. As públicas estatais e as públicas comunitárias têm como finalidade comum a natureza pública voltada aos interesses da sociedade. Daí, justifica-se a pergunta: qual é o preço para manter um aluno na universidade sem parceria estatal-comunitária entre as Instituições de Ensino Superior? O preço para manter o estudante na universidade pode ser compreendido por duas vertentes: o custo para o indivíduo e o custo para a sociedade (SILVA, 2007). O custo para o indivíduo representa os recursos que o mesmo despense para frequentar a universidade (MORGAN, 2004). Observa-se que o frequentar deve compreender todos os gastos envolvidos para com a pessoa na sua formação universitária. No caso de o aluno custear seus estudos, além de despesas correntes envolvendo materiais, a alimentação e os deslocamentos devem ser agregados às mensalidades pagas à instituição na qual está vinculado.

O aluno de Universidade pública estatal, seja federal, estadual ou municipal, transfere os encargos institucionais de forma total ou parcial à sociedade. Há ainda os que estudam com bolsa do Programa Universidade Para Todos (PROUNI) e com programas públicos de financiamento estudantil com carência e juros diferenciados, no caso do governo federal, o Fundo de

¹ Texto modificado de sua versão original: FOSSATTI, P.; DANESI, L. C.; DE ANDRADE, F. I. A. Reflexões sobre a parceria entre universidades estatais e comunitárias no Brasil. *Imagens da Educação*, v. 8, n. 3, p. e42336, 2018. Disponível em: <<https://search.proquest.com/openview/d0a8694031a543c35498a867d8706e36/1?cbl=2037667&pq-origsite=gschola>>.



Financiamento Estudantil (FIES). Estamos, desta forma, frente a um *trade-off*². Neste contexto, justifica-se a pergunta pelos benefícios de parcerias entre as universidades, inclusive com o viés de redução de custos e otimização de recursos para todos os atores.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, em sua meta 12³, almeja que pelo menos 33% dos jovens brasileiros entre 18 e 24 anos estejam matriculados no ensino superior até 2024. Em 2018, o percentual dessa população que se encontrava matriculada em alguma graduação era de 21,5%⁴. Como estratégias para o alcance da meta, estão a expansão da interiorização das instituições, o aumento do número de vagas e a criação de mecanismos de inclusão de populações marginalizadas.

Cabe enfatizar que quase metade dos estudantes brasileiros avaliados no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), não conseguiram alcançar o nível 2, em uma escala de 1 a 6, conforme relatório de 2015 (OCDE, 2016). De acordo com Corradini (2012), os resultados desta avaliação internacional devem ser examinados com extremo cuidado, levando-se em conta as diferenças socioeconômicas, políticas e culturais de cada país. Ainda assim, a autora estabelece um vínculo entre o PISA e a qualidade da educação:

O programa de educação da OCDE pretende melhorar os indicadores internacionais de desempenho educacional. Para tanto, o grupo investe diretamente na medida das melhorias de resultados, organizando pesquisas internacionalmente comparáveis, focando especialmente medidas de habilidades e competências necessárias para dar respostas compatíveis aos atuais desafios mundiais (CORRADINI, 2012, p. 62).

- 2 Trade-off: ver em Dicionário em Linha Porto Editora, 2003-2018. Disponível em: <[https://www.infopedia.pt/\\$trade-off](https://www.infopedia.pt/$trade-off)>.
- 3 “Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.” (Lei Nº 13.005, 2014).
- 4 Conforme Observatório do PNE. Disponível em: <<https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/12-ensino-superior/indicadores>>. Acesso em: 07 fev. 2019.



Neste cenário, na rede estatal, somam-se problemas de ensino e de aprendizagem na educação básica, principalmente no ensino médio, com carência de professores especialistas em sua área de conhecimento⁵. O resultado do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2018 reforça a fragilidade do sistema público da educação básica, apontando que, das 100 escolas com melhor desempenho, 96 são particulares e somente quatro são públicas – neste caso, federais, com processo de ingresso é marcado pela intensa concorrência às vagas (INEP, 2018b). O mesmo relatório aponta que, das 1.000 melhores, apenas 49 são públicas. Tal realidade mostra a melhor qualidade da educação básica particular em relação à pública. Aqui, novamente recai a questão: a parceria entre públicas estatais e públicas comunitárias no ensino superior canalizaria maior número de recursos para serem direcionados à educação básica na rede pública e, com isto, a melhora da qualidade do desempenho desta?

Tais lacunas, provenientes da educação básica, repercutem na falta de base de conhecimentos e habilidades necessárias aos futuros e atuais acadêmicos. A pesquisa de Borges e Carnielli (2005) verificou que os cursos universitários de maior prestígio social – Direito, Engenharia Civil e Medicina - não são acessados pelos alunos provindos de escolas públicas e com estratos sociais mais baixos. Segundo os autores, “A dualidade escola privada e escola pública tem sido utilizada para explicar em parte as diferenças de desempenho dos candidatos na seleção à educação superior” (BORGES; CARNIELLI, 2005, p. 119). Na mesma linha caminham estudos realizados por Almeida *et al.* (2012), Amaral (1998) e Braga, Peixoto e Bogutchi (2001), os quais coincidem em afirmar que, no Brasil, há estreita relação entre o segmento social do candidato e o curso pretendido no ensino superior, devido às sequelas da educação básica. Um melhor direcionamento dos recursos provenientes de parcerias estatais e comunitárias poderia diminuir essa disparidade.

Estes e outros problemas levam ao questionamento sobre a forma de aplicação dos investimentos estatais e comunitários na educação, de forma dissociada. Fica a interrogação pela possibilidade de considerar uma parceria

5 De acordo com o Observatório do PNE, somente 54,9% dos docentes do Ensino Médio possuem formação em nível superior na área em que atuam. Mais informações em: <<http://www.observatoriodopne.org.br>>. Acesso em: 26 set. 2017.



da União com o segmento comunitário para otimizar investimentos públicos estatais e aumentar a qualidade, a inclusão e a permanência dos estudantes na educação básica e na educação superior em ambos os segmentos, mesmo que nosso foco esteja na Ensino Superior. Tal política poderia beneficiar os cofres públicos estatais e a sustentabilidade das comunitárias com melhor custo benefício, por aluno, junto ao sistema federal de Ensino Superior mantido pelo Ministério de Educação (MEC)?

Interessante registrar que, quando se realizou uma busca de trabalhos científicos com o descritor “[...] parceria entre universidades públicas e universidades comunitárias”, não se obteve resultados significativos⁶. A ênfase das pesquisas está na parceria público-privada com empresas e análises sobre o PROUNI. Igualmente, não foi possível encontrar produções científicas realizando uma comparação entre o custo de um aluno na universidade pública estatal e o custo de um estudante em uma Instituição Comunitária de Ensino Superior (ICE). Desta forma, nos atrevemos, neste estudo, a refletir sobre as possíveis parcerias, trazendo números – na sequência - os quais mostram significativa diferença das instituições de Ensino Superior públicas estatais frente às comunitárias. O que justifica tal diferença? O que se pode fazer para otimizar o dinheiro investido em Ensino Superior, seja estatal ou comunitária no sentido de aproximações e parcerias entre estas? Por que o Brasil resiste em fazer parcerias entre instituições públicas estatais e comunitárias? Para auxiliar na busca por respostas a estes questionamentos, o presente capítulo tem como objetivo incentivar o diálogo com relação à parceria entre universidades estatais e comunitárias no Brasil, de forma a potencializar os recursos investidos na educação superior.

2 Metodologia

O texto não se envolve na temática das metodologias de custo em instituições de ensino superior, seja pública estatal, comunitária ou privada, muito menos com os aspectos de finalidade gerencial dos custos em uma universidade.

⁶ A pesquisa foi realizada no dia 25 de setembro de 2017, nas plataformas de busca: Google Acadêmico, Scielo, CAPES Periódicos e CAPES Teses e Dissertações.



Limita-se a refletir sobre a possibilidade de parcerias entre as Instituições de Ensino Superior Públicas Estatais (IESPE) e as Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES). Trata-se um estudo qualitativo/descritivo que envolveu revisão da literatura e pesquisa documental - documentos públicos por meio de relatórios governamentais, especialmente do Ministério de Educação (MEC) - incluindo demonstrações numérico/estatísticas. Segundo Bardin (2011), a pesquisa qualitativa não despreza dados quantitativos. Ao contrário, ampara-se neles para uma análise mais robusta, realidade que ocorre com nossa pesquisa.

Seguindo as orientações da autora citada (BARDIN, 2011), além de documentos legais como a Lei das Universidades Comunitárias, Lei Nº 12.881 (BRASIL, 2013), a Lei do PNE Nº 13.005 (BRASIL, 2014), e os dados das edições do Censo da Educação Superior referente aos anos de 2014 e 2015 (INEP, 2016a; INEP, 2016b), realizamos minuciosa busca com os descritores: “parceria entre universidades públicas e universidades comunitárias” e “investimentos em universidades públicas x investimentos em universidades comunitárias”. A investigação foi realizada nas plataformas de pesquisa Google Acadêmico, SciELO, CAPES Teses e Dissertações e CAPES Periódicos. Apesar da escassa produção a respeito dos descritores, os achados foram classificados de acordo com tópicos já definidos no estudo.

Como sugere Bardin (2011), primeiramente foi realizada a leitura flutuante, com a intenção de selecionar o material. Num segundo momento, partimos para a seleção das unidades de análise e, por último, veio a fase do processo de categorização e subcategorização, com as devidas inferências, amparadas nos documentos legais.

A arquitetura do trabalho inclui, após esta introdução, uma aproximação ao conceito e caracterização das ICES. Na sequência, com fins de sensibilização do leitor para a necessidade de parcerias, é realizada uma reflexão sobre os custos da universidade no Brasil incluindo um quadro geral, a relação entre a receita total e o número de alunos, entre folha total e o número total de alunos, entre custeio e o número total de alunos, e entre investimentos e o número total de alunos. Por último, conclama-se ao debate sobre as parcerias entre as universidades públicas

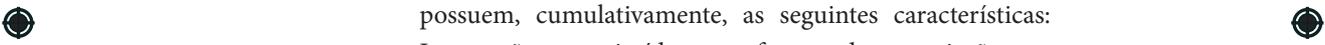


estatais e as comunitárias, e sobre a necessidade da profissionalização da gestão universitária, como forma de caminhar rumo à excelência.

3 Referencial teórico

3.1 As Instituições Comunitárias de Ensino Superior - ICES

Antes de seguir com o tema da parceria é importante delimitar que o presente estudo se refere à parceria entre universidades estatais e comunitárias. Para tanto, urge diferenciar as ICES das demais instituições privadas. As comunitárias, previstas na Lei Nº 12.881 (BRASIL, 2013), de 12 de novembro de 2013, que dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES), disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências. As Instituições Comunitárias recebem a seguinte definição:



Art. 1: As Instituições Comunitárias de Educação Superior são organizações da sociedade civil brasileira que possuem, cumulativamente, as seguintes características: I - estão constituídas na forma de associação ou fundação, com personalidade jurídica de direito privado, inclusive as instituídas pelo poder público; II - patrimônio pertencente a entidades da sociedade civil e/ou poder público; III - sem fins lucrativos, assim entendidas as que observam, cumulativamente, os seguintes requisitos: a) não distribuem qualquer parcela de seu patrimônio ou de suas rendas, a qualquer título; b) aplicam integralmente no País os seus recursos na manutenção dos seus objetivos institucionais; c) mantêm escrituração de suas receitas e despesas em livros revestidos de formalidades capazes de assegurar sua exatidão; IV - transparência administrativa, nos termos dos arts. 3º e 4º; V - destinação do patrimônio, em caso de extinção, a uma instituição pública ou congênera (BRASIL, 2013).

As ICES, portanto, são instituições sem fins lucrativos que exercem um caráter público não estatal. Têm seu status reconhecido pela Lei Federal Nº 12.881 (BRASIL, 2013), e com certificação expedida pelo MEC. Mantém um



forte compromisso e atenção aos interesses de suas comunidades, à qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão.

Na visão de Schmidt e Campis (2009), estas instituições remontam em suas origens a meados do século passado frente à dificuldade do Estado em promover a educação superior no país de forma a atender à necessidade de diversas regiões. Santos (2012) corrobora com a ideia anterior – ainda que se refira às primeiras escolas de educação básica - esclarecendo que o Estado não tinha recursos para a difusão da educação, o que fez com que as comunitárias começassem a surgir com mais expressividade. Ignacio Sánchez Días, Reitor da Pontifícia Universidade Católica do Chile, retoma a origem do sentido comunitário a partir do surgimento das primeiras Universidades europeias:

Luego de diversas experiencias, surgen espontáneamente las instituciones que llegarían a ser conocidas como universidades, como es el caso de Bolonia, París y Oxford. Todas ellas fueron previas al Estado, lo cual no significa que fueran privadas. Tenían un marcado sentido comunitario y estaban orientadas a los intereses generales. Lo que les confería su carácter público era el estilo de relación entre sus integrantes y la índole universalista de sus preocupaciones (SÁNCHEZ, 2015, p. 192-193).⁷

As ICES têm abrangência em quase todo o território brasileiro. Apenas as universidades filiadas à Associação Nacional de Universidades Comunitárias (ABRUC) são em número de 68 instituições (ABRUC, 2018). Em relação às matrículas de graduação nas ICES brasileiras, em 2018 foram 2.132.574 alunos⁸, ou 25% do total nacional de graduandos (INEP, 2018a).

O Ranking Universitário Folha (RUF), edição 2018, do Jornal Folha de São Paulo classificou 196 universidades brasileiras a partir de indicadores de

7 Logo, de diversas experiências, surgem espontaneamente as instituições que chegariam a ser conhecidas como universidades, como é o caso de Bolonha, Paris e Oxford. Todas elas foram prévias ao Estado, o que significa que foram privadas. Tinham um forte senso comunitário e estavam orientadas aos interesses gerais. O que lhe conferia um caráter público era o estilo de relação entre seus integrantes e a índole universalista de suas preocupações (tradução nossa).

8 Total de alunos matriculados na categoria administrativa “privada sem fins lucrativos”, conforme classificação do Censo da Educação Superior.



ensino, pesquisa, mercado, inovação, internacionalização. No *ranking* geral destacam-se, junto as 50 melhores universidades do Brasil, onde prevalece as universidades públicas estatais, instituições comunitárias reconhecidas, tais como: as Pontifícias Universidades Católicas Rio Grande do Sul (PUCRS), do Rio de Janeiro (PUC-RIO) e do Paraná (PUCPR). Outras ICES que se destacam no *ranking* geral são a Universidade Presbiteriana Mackenzie de São Paulo (MACKENZIE), a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), a Universidade de Caxias do Sul (UCS) e a Universidade Católica de Brasília (UCB), pela ordem de classificação (RUF, 2018).

Entre as citadas ainda no ranking das 50 melhores as Pontifícias universidades católicas do RS, RIO e PR inserem-se em todos os indicadores. A UCB a exceção do ensino esteve presente nos demais indicadores. A MACKENZIE constou também dos indicadores de internacionalização, e de ensino e de inovação junto com a UNISINOS. A UCS também insere-se no quesito de inovação. Ainda podemos destacar entre as 50 melhores no ranking de pesquisa a Universidade Católica de Pelotas (UCPEL); no ranking de ensino a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP); no ranking da internacionalização aponta-se a UCPEL, MACKENZIE, a Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) e a Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). No ranking da inovação incluem-se também a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MINAS), a Universidade Regional de Ijuí (UNIJUÍ) e a Universidade de Passo Fundo (UPF). Neste indicador, ainda, destacamos que a UCS, PUCRS e PUC-RIO estão entre as dez melhores do país

As ICES citadas, por exemplo, se destacam nos indicadores de inovação. No caso das Pontifícias Universidades Católicas, as mesmas se sobressaem no indicador referente à pesquisa, estas na ordem descrita anteriormente: 19º, 20º, 44º. A PUC-RIO é a quinta de 193 universidades no país em indicador de internacionalização e a nona em coautoria de publicações internacionais. Entre as 10 primeiras no país no indicador de avaliação pelo mercado, constam as seguintes ICES: Universidade Paulista (UNIP) e Mackenzie em 3º lugar, PUC Minas em 6º e PUC-SP em 7º lugar.



3.2 Uma reflexão sobre custos sem parcerias

Chiau e Panucci (2013), ao pesquisarem a literatura corrente, apontam que não há uma metodologia reconhecida no trato do custo na educação superior em razão das particularidades entre as instituições, principalmente as públicas estatais. Outra dificuldade em estabelecer uma metodologia de custos são os componentes de ordem emocional que podem estar envolvidos na elaboração do reajuste de mensalidades das IES, ou ainda, componentes ideológicos (CHIAU; PANUCCI, 2013). Em relação a essa observação, pode-se dizer que as ICES podem acabar sendo mais afetadas por questões subjetivas como forte identidade junto às suas comunidades locais, do que instituições com fins lucrativos, no momento de avaliar seus investimentos intangíveis na formação de lideranças comunitárias e no desenvolvimento social de seu entorno com recursos próprios. Esta premissa baseia-se nos princípios ligados ao serviço comunitário e à missão educativa com maior ênfase.



Todavia, ressalta Chiau (2010) que as ICES, pela sua natureza econômica, se utilizam de ferramentas de custo para as decisões gerenciais, como, por exemplo, a descontinuidade de cursos que não apresentam margens contributivas. Ainda, segundo a autora, o MEC identificou a necessidade de definir critérios de controle de custos para as universidades federais na década de 1990. As universidades públicas estatais também se sujeitam às regras legais orçamentárias de alcance geral ao serviço público (CHIAU, 2010).

A diferença fundamental entre as IESPE e as ICES é que as comunitárias, a exemplo também das privadas com fins lucrativos, representam, conforme Silva (2007), custo ao indivíduo, enquanto as públicas estatais representam custo para a sociedade, visto que há uma transferência das mensalidades do indivíduo para o orçamento público (SILVA, 2007). Mais de 95% do orçamento das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) provém do orçamento da União. Ou seja, um custo social. Chiau e Panucci (2013) sintetizam que o demonstrativo de custos, além da visão geral institucional, também específica, principalmente para efeitos gerenciais, o custo por aluno, por curso e outros indicadores que se queira observar. O equilíbrio de recursos entre o orçamento público e a contribuição

do estudante, conforme sua renda per capita, poderia ser uma alternativa salutar para a educação superior no Brasil, a exemplo de outros países.

As ICES possuem, de acordo com a Constituição Federal (1988)⁹, imunidade tributária. Esta isenção tem aplicação exclusiva sobre o Imposto de Renda da Pessoa Jurídica e a Contribuição Social sobre o Lucro Líquido, Lei Nº 9.532 (BRASIL, 1997)¹⁰, estando as referidas entidades sujeitas ao recolhimento do Programa de Integração Social (PIS) no montante equivalente a 1% sobre a Folha de Pagamento, Lei Nº 9.715 (BRASIL, 1998)¹¹. Estão excluídos da isenção do imposto de renda os rendimentos e ganhos de capital auferidos em aplicações financeiras de renda fixa ou de renda variável. Já com relação à Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social, as associações e fundações sem fins lucrativos estão isentas (BRASIL, 2001). Tais condições endossam nossa premissa da necessidade de estreitar vínculos entre as IES estatais e comunitárias a fim destas últimas darem o retorno esperado pela sociedade e pelo estado considerando sua natureza.

Na premissa de parceria entre IES comunitária e estatal refletimos também a variável custo por aluno, categoria que exige problematização para avançar no tema que nos propomos. Os números utilizados referem-se, no caso das ICES,

9 “Art. 150: em prejuízo de outras garantias asseguradas ao contribuinte, é vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios: (...) VI - Instituir impostos sobre: (...) c) patrimônio, renda ou serviços dos partidos políticos, inclusive suas fundações, das entidades sindicais dos trabalhadores, das instituições de educação e de assistência social, sem fins lucrativos, atendidos os requisitos da lei”.

10 “Art. 15: Consideram-se isentas as instituições de caráter filantrópico, recreativo, cultural e científico e as associações civis que prestem os serviços para os quais houverem sido instituídas e os coloquem à disposição do grupo de pessoas a que se destinam, sem fins lucrativos. § 1º A isenção a que se refere este artigo aplica-se, exclusivamente, em relação ao imposto de renda da pessoa jurídica e à contribuição social sobre o lucro líquido, observado o disposto no parágrafo subsequente. § 2º Não estão abrangidos pela isenção do imposto de renda os rendimentos e ganhos de capital auferidos em aplicações financeiras de renda fixa ou de renda variável”.

11 “Art. 2º A contribuição para o PIS/PASEP será apurada mensalmente: [...] II - II - pelas entidades sem fins lucrativos definidas como empregadoras pela legislação trabalhista e as fundações, com base na folha de salários”. “Art. 8º: A contribuição será calculada mediante a aplicação, conforme o caso, das seguintes alíquotas: [...] II - um por cento sobre a folha de salários”.



a todo o universo de instituições alocadas na categoria administrativa “sem fins lucrativos”, de acordo com a classificação do Censo da Educação Superior (CENSUP). Assim, constam dados relativos a faculdades, centros universitários e universidades filiadas, ou não, à ABRUC.

Quanto às IESPE, estas estão representadas nas três esferas de governo (federal, estadual e municipal). Os números foram obtidos tomando por base as informações contidas no Censup de 2018 (INEP, 2018a). Ressaltamos que a base de dados do MEC/INEP dá-se a partir de informações das mantenedoras e não das IES. Também podem ocorrer variações nos dados em razão da qualidade dos mesmos (fornecimento) e das metodologias distintas existentes para a apuração do custeio e dos investimentos. Contudo, acreditamos que, mesmo na ocorrência de alguma imprecisão, a análise macro não será comprometida, visto que se trata de dados oficiais que podem contribuir com nossa reflexão.

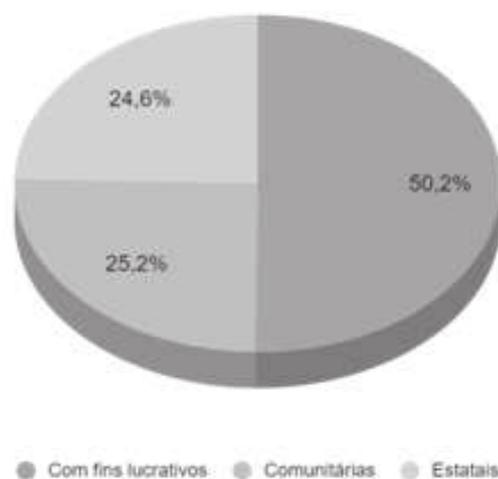
Ainda destacamos que, de acordo com o Panorama da Educação (INEP, 2018), em 2018 o gasto em educação no Brasil representou aproximadamente 13,5% do gasto público estatal total. No mesmo ano, o investimento estatal por aluno no Ensino Superior ao investimento estatal por aluno na educação básica. Perguntamos: e a diferença entre os investimentos nos distintos níveis? Considerando a falta de recursos, não seria mais adequado investir na educação básica como prioridade e nas parcerias com as comunitárias para resolver este dilema?

Conforme o Panorama da Educação (INEP, 2016c), a partir de dados provenientes do estudo *Education at a Glance* (EAG), dentre os países analisados na publicação, o Brasil tem o maior percentual de jovens entre 20 a 24 anos de idade fora da universidade. O contingente representa 75% da faixa etária em questão. Ao analisarmos a faixa etária de 15 a 29 anos, 20% desse total, além de não estudar, também se encontra fora do mercado de trabalho, caracterizando, assim, a geração chamada “*nem-nem*” (nem estudam, nem trabalham). Que políticas públicas poderão alcançar estes cidadãos que se encontram à margem da escola e à margem do trabalho? Os dados expressam a importância de ações que venham a viabilizar o acesso à universidade e a necessidade de debater sobre como se está dando o investimento estatal no que tange ao ensino superior, principalmente por meio de parcerias com instituições comunitárias.

3.3 Quadro geral do ensino superior brasileiro

Conforme dados do Censup (INEP, 2018a), em relação ao total de alunos, em 2018 as ICES possuíam, somando matrículas da modalidade presencial e a distância, 25,2% das matrículas (2.132.574), as estatais 24,6% (2.077.835), e as privadas com fins lucrativos, 50% (4.241.339), conforme gráfico a seguir.

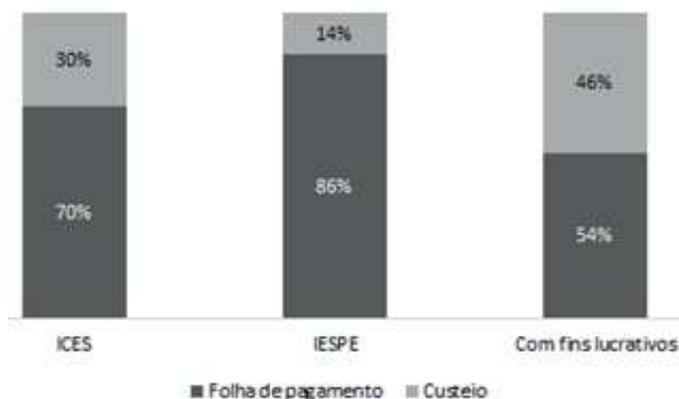
Gráfico 1: Distribuição das matrículas de graduação, em 2018, por categoria administrativa no Brasil



Fonte: INEP (2018a), adaptado pelos autores (2019).

Em relação ao destino das despesas das IES brasileiras em 2018, o Gráfico 2 apresenta que prevalecem os gastos de folha de pagamento. No entanto, em relação às IESPE, percebemos que mais de 80% da despesa dessas instituições está comprometida com a folha de pagamento. Isso reflete a questão dos salários dos servidores públicos e também o pagamento dos inativos. Por outro lado, as ICES despendem mais recursos com pessoal do que as IES com fins lucrativos. As estruturas de pessoas nessas últimas tendem a ser mais enxutas, reflexo de estratégias de baixo custo adotadas como, por exemplo, o baixo custo em pesquisa, os reduzidos projetos de extensão comunitária, bem como o atendimento mínimo exigido por lei para percentual de Mestres e Doutores.

Gráfico 2: Despesa efetuada (não considera investimentos) pelas IES brasileiras, em 2018, por categoria administrativa



Fonte: INEP (2018), adaptado pelos autores (2019).

3.4 Relação entre a receita total e o número de alunos sem parcerias

Ao compararmos o somatório das receitas das ICES ao somatório das receitas das IESPE, estas superam o montante daquelas. No entanto, as ICES mantêm um número maior de alunos do que as IESPE. Segundo dados do Censup, as IESPE receberam em 2018 o equivalente a pouco mais que R\$ 66 mil por matrícula de graduação. Considerando essa quantia, temos uma relação de 2,17 alunos das IESPE para cada aluno das ICES, se considerarmos que a receita/aluno das ICES foi de R\$ 30.384,60 (Tabela 1).

Tabela 1: Receita/Aluno das ICES e das IESPE

Categoria administrativa	© das receitas (R\$)	Total de alunos	Receita/Aluno (R\$)
ICES	6.479.741.446,003	2.132.574	30.384,60
IESPE	137.146.085.923,00	2.077.835	66.004,32

Fonte: INEP (2016a), adaptado pelos autores (2016).

Por que tal diferença existe nestes dados governamentais? Estaria na titulação docente das IESPE, que somente trabalham com mestres e doutores? Estaria no modelo de gestão destas instituições?

Os números da Receita/Alunos (RA) são obtidos da soma da Receita Total (RT) de cada IES, dividida pela soma do Total de Alunos (TA) de cada IES. Assim, $RA = RT / TA$. O valor de RA é expressivo, pois considerando ser dado de mantenedora, não considera somente receita de contribuições individuais (comunitárias) e sociais (estatais). Neste contexto são consideradas outras receitas como aquelas provenientes de prestação de serviços como, por exemplo, na área da saúde. Tais diferenças, sem atribuir juízo de valor, nos levam a reafirmar a importância do trabalho em rede, principalmente entre os gestores educacionais, no compartilhamento de boas práticas de gestão. Tal estratégia poderá esclarecer processos de gestão de recursos administrativos e educacionais e, conseqüentemente, incidir na otimização de custo-benefício aluno em diferentes IES.

3.5 Relação entre folha total e o número total de alunos

Consideremos Folha Total (FT) a soma dos valores destinados ao pagamento da folha funcional das IES analisadas, conforme dados do Censup de 2018 (INEP, 2018). Assim, a divisão da FT pelo Total de Aluno (TA), resulta no valor da Folha por aluno (FA) e é dada pela equação $FA = FT / TA$. O valor da FT, assim como a FA, apresenta-se distinto ao comparar as estatais com as comunitárias. Entendemos que no caso das IESPE, por exemplo, há influência significativa devido à vinculação dos aposentados, por tratar-se de funcionários públicos. Os indicadores em relação à FA constam na Tabela 2. Quando se trata de folha de pagamento, a relação folha/aluno das IESPE, é de 3,93 comparada às ICES.

Tabela 2: Folha/Aluno das ICES e das IESPE

Categoria Administrativa	Folha Total R\$	Total de Alunos	Folha/Aluno R\$
ICES	27.551.422.234,00	2.132.574	12.919,33
IESPE	105.491.015.653,00	2.077.835	50.769,68

Fonte: INEP (2016a), adaptado pelos autores (2016).

3.6 Relação entre custeio e o número total de alunos

A relação do custeio entre comunitárias e estatais se estabelece pela fórmula que considera Custeio Total (CT), Total de Alunos (TA) e Custeio/Alunos (CA), sendo: $CA = CT / TA$, conforme a Tabela 3. O cálculo do CT trata-se do somatório dos valores destinados ao custeio das IES analisadas, conforme informação constante no Censup de 2014 (INEP, 2016a).

Tabela 3: Custeio/Aluno das ICES e das IESPE

Categoria Administrativa	Custeio Total R\$	Total de Alunos	Custeio/Aluno R\$
ICES	12.028.176.591,00	2.132.574	5.640,22
IESPE	16.531.268.744,00	2.077835	7.956,01

Fonte: INEP (2016a), adaptado pelos autores (2016).

Assim como nos itens anteriormente analisados, as IESPE apresentam um custeio por aluno maior que as ICES. O CA destinado ao custeio das estatais corresponde a 1,4. Para o entendimento de tais diferenças, novamente recorreremos à premissa da partilha de processos de gestão entre as IES de diferentes naturezas.

4 Análise e discussão dos resultados: a parceria e o fortalecimento da gestão universitária

A parceria entre as ICES e as IESPE poderia fortalecer a gestão das IES e a otimização dos recursos? Entendemos que o debate com relação à parceria entre a universidade pública estatal e as comunitárias torna-se urgente, não somente devido à meta 12 do PNE, já mencionada. Consideramos que uma discussão lúcida, tendo como base as cifras que envolvem a criação de cada vaga na universidade pública ou comunitária, poderá levar ao aperfeiçoamento do atual sistema de vagas por intermédio do Programa Universidade para Todos (PROUNI) ou de cursos de extensão, dentre outras alternativas. Apesar de serem necessários estudos mais profundos, podemos cogitar um aproveitamento da estrutura física e recursos humanos das universidades comunitárias, de alta qualidade, com maior frequência nos horários ociosos. Convênios e parcerias de compartilhamento dos recursos para pesquisas, corpo docente e projetos conjuntos igualmente figuram como uma possibilidade.



Apesar da crítica generalizada a respeito das parcerias descritas, e o “[...] papel do Estado por meio da minimização de suas ações e competências referentes à educação superior como um bem público” (OLIVEIRA *et al.*, 2005, p. 323), acreditamos que esta é uma possibilidade criativa a ser ponderada, uma vez que a atual política de ajuste fiscal afeta a educação de maneira geral e, em especial, a educação superior, severamente.

Além disso, a proposição não é inédita, posto que a própria lei das comunitárias, já citada, prevê inclusive um “Termo de Parceria”, Lei Nº 12.881, Capítulo III (BRASIL, 2013). Trata-se, como dito, de ampliar o trabalho conjunto, como dispõe a referida legislação:

Art. IV - ser alternativa na oferta de serviços públicos nos casos em que não são proporcionados diretamente por entidades públicas estatais; V - oferecer de forma conjunta com órgãos públicos estatais, mediante parceria, serviços de interesse público, de modo a bem aproveitar recursos físicos e humanos existentes nas instituições comunitárias, evitar a multiplicação de estruturas e assegurar o bom uso dos recursos públicos (BRASIL, 2013).

Martins (2008) recupera a importância do princípio da educação Universitária cooperativa. Advoga pela expansão, democratização e descentralização da educação universitária. Significa o envolvimento e a participação dos demais entes federativos. Isto, porém, não significa a estadualização ou municipalização de instituições universitárias, mas agregação de compromissos e responsabilidades coparticipativas.

Neste sentido, ganha força a arguição pela factibilidade da cooperação entre o público estatal e o que se pode considerar público comunitário. Assim, se possibilitaria a ampliação da oferta de vagas no ensino superior, reduzindo significativamente o impacto no orçamento público estatal, além de proporcionar a otimização de recursos material e humano.

Espíndola (2016), ao estudar a educação privada no México, traz uma visão ampla entre educação pública e privada muito próxima do Brasil, servindo tanto para educação básica como superior. O autor constata que os pais pagam impostos ao mesmo tempo em que arcam com os custos de uma educação privada



sendo, assim, duplamente penalizados. Afirma ainda que a educação privada presta um serviço público ao proporcionar alívio aos cofres governamentais nos gastos com educação.

A gestão das IES, sejam estas ICES ou IESPE, é outro aspecto urgente, com grande respaldo na literatura. Segundo Fossatti, Ganga e Jung (2017), as universidades são instituições extremamente complexas, cujas variáveis requerem uma preocupação especial com a governança. Ou seja, a gestão universitária precisa ser amplamente discutida e cuidadosamente executada. Assim, supõe-se que a governança está intimamente relacionada com o êxito de toda a instituição:



Una buena gobernanza universitaria sólo podrá ser alcanzada por la calidad de la gestión de personas que la componen. El éxito institucional pasa por políticas y cuidado con la formación de profesionales según perfil exigido por el mercado y por la organización. Gobernanza institucional (universitaria o no) y gestión de personas son temas interdependientes y es de grandísima necesidad considerarlas en el actual escenario de las organizaciones. La gestión de personas en el medio universitario resulta tarea urgente y necesaria para el desarrollo organizacional (FOSSATTI; GANGA; JUNG, 2017, p. 15).

No mesmo sentido caminha o entendimento de Tachizawa e Andrade (2006), autores que alertam sobre a profissionalização da gestão universitária contemporânea, para que as IES se tornem mais eficientes. Folleto e Tavares (2013) vinculam a excelência das universidades à gestão atenta, cuidadosa e realizada por profissionais capacitados.

Teixeira (2012), por sua vez, versa sobre a abertura das IES na contemporaneidade, dando especial ênfase ao trabalho conjunto e à profissionalização da gestão, de maneira a otimizar recursos humanos, materiais e financeiros. Por que não caminhar para uma política de parcerias na lógica de fazer mais com menos, a fim de favorecer o acesso e a permanência de maior número de jovens no Ensino Superior? Neste sentido, poderíamos ter uma cifra bem maior de jovens no Ensino Superior, como prevê a meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE): “Elevar a taxa bruta de matrícula no



Ensino Superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público” (Brasil, 2014). Hoje, entretanto, as porcentagens correspondem, respectivamente, a 34,6% e 18,1%, de acordo com dados do Observatório do PNE¹².

5 Considerações Finais

A presente investigação abordou diversos aspectos relacionados ao debate sobre o fortalecimento da parceria entre universidades comunitárias e públicas estatais, como já previsto na legislação (BRASIL, 2013). Concluímos que, para atender aos objetivos do PNE, alternativas viáveis são as parcerias no sentido do compartilhamento de espaços físicos, materiais, corpo docente e projetos conjuntos de pesquisa. Outro aspecto que se mostrou relevante na literatura para a busca da excelência administrativa, financeira e pedagógica das IES é a profissionalização da gestão. A maximização do compartilhamento dos recursos econômicos, entre as diferentes IES, possibilita outras alternativas viáveis para as demandas do Ensino Superior otimizando a expertise de cada instituição.

Uma maior aproximação, fortalecendo parcerias entre o governo Federal e as ICES poderá proporcionar também a expansão da oferta de vagas, com qualidade, a um maior número de jovens, principalmente da população com faixa etária entre 18 e 24 anos. Esta parceria poderá incidir na redução de custo por aluno e, em decorrência, gerar aumento de número de vagas. Indicando a continuidade desta formulação, atentamos a estudo posterior, multidisciplinar, por regiões, disponibilidades de vagas por turno, custo das vagas, forma remunerativa, como também as exigências legais que se farão necessárias.

Por fim, num momento histórico pautado por trabalho em rede, fusões, parcerias de diversas naturezas, projetos interinstitucionais, dentre outros, cabe à boa governança universitária evoluir no diálogo e aproximação entre as entidades congêneres, a exemplo do que propomos aqui no estreitamento de vínculos por meio de efetivas parcerias entre as ICES e as IESPE.

¹² Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/12-ensino-superior>>. Acesso em: 13 mar. 2018.

Referências

ABRUC. **Associação das Universidades Comunitárias tem nova diretoria.** 2018. Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/54511-joao-otavio-bastos-e-o-novo-presidente-da-abruc>>. Recuperado em: 01 novembro 2018.

ALMEIDA, L. *et al.* Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 17, n. 3, 2012.

AMARAL, N. C. O Perfil socioeconômico dos alunos de graduação e o funcionamento das IFES: dez argumentos a favor da gratuidade. **Revista Avaliação**, Porto Alegre, Cipedes, v. 2, n. 1, 1998.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2011.

BORGES, J. L. das G.; CARNIELLI, B. L. Educação e estratificação social no acesso à universidade pública. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 113-139, 2005.

BRAGA, M. M.; PEIXOTO, M. do C.; BOGUTCHI, T. F. Tendências da demanda pelo ensino superior: estudo de caso da UFMG. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 129-152, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 1988. Disponível em: <<https://goo.gl/GYtU1E>>. Acesso em: 13 março 2018

BRASIL. **Lei Nº 9.532, de 10 de dezembro de 1997.** Altera a legislação tributária federal, e dá outras providências. Brasília, DF, 1997. Disponível em: <<https://goo.gl/Zs79wH>>. Acesso em: 13 mar. 2018.

BRASIL. **Lei Nº 9.715, de 25 de novembro de 1998.** Dispõe sobre as contribuições para os Programas de Integração Social e de Formação do Patrimônio do Servidor Público - PIS/PASEP, e dá outras providências. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <<https://goo.gl/Sg3kP6>>. Acesso em: 13 mar. 2018

BRASIL. **Medida Provisória n. 2.158, de 24 de agosto de 2001.** Altera a legislação das Contribuições para a Seguridade Social - COFINS, para os Programas de Integração Social e de Formação do Patrimônio do Servidor Público - PIS/PASEP e do Imposto sobre a Renda, e dá outras providências. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<https://goo.gl/qfZy8i>>. Acesso em: 13 março 2018.



BRASIL. **Decreto Nº 5.773, de 9 de maio de 2006.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <<http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/dec5773.htm>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

BRASIL. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE, e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/tFpFyQ>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

BRASIL. **Lei Nº 12.881, de 12 de novembro de 2013.** Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior - ICES, disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12881.htm>. Acesso em: 05 jan. 2018.

CHIAU, A. V. **Custos nas instituições federais de ensino superior:** análise comparativa entre a Universidade Federal do Paraná e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Contabilidade) – Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2010.

CHIAU, A. V.; PANUCCI-FILHO, L. Custos nas instituições federais de ensino superior: Análise comparativa entre duas Universidades Federais do Sul do Brasil. REICE. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 12, n. 1, p. 55-71, 2014.

CORRADINI, S. N. **Indicadores de Qualidade na Educação:** um estudo a partir do PISA e da TALIS. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Carlos, São Carlos, SP, 2012.

DÍAS, I. S. **Desde la universidad a la sociedad: selección de escritos, 2010-2015.** Santiago: Ed. Universidad Católica de Chile, 2015.

ESPÍNDOLA, J. Educación Privada e Impuestos:¿ Es Justo el Régimen Fiscal de las Escuelas Particulares en México?. **Education Policy Analysis Archives / Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, p. 1-19, 2016.

FOLETTTO, P. R.; TAVARES, S. M. N. Especificidades da governança universitária: alguns aspectos. *In:* COLOMBO, S. S. **Gestão universitária: os caminhos para a excelência.** Porto Alegre: Penso, 2013, p. 153-165.



FOSSATTI, P; GANGA, F; JUNG, H. S. Reflexiones en torno a la gobernanza universitaria: Una mirada desde Latinoamérica. **Revista Espacios**, v. 38, n. 35, 2017.

INEP. **Censo da Educação Superior de 2014**. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF: INEP, 2016a.

INEP. **Censo da Educação Superior de 2015**. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF: INEP, 2016b.

INEP. **Panorama da educação**. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF: INEP, 2016c.

INEP. **Censo da Educação Superior de 2018**. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF: INEP, 2018a.

INEP. **Panorama da educação**. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF: INEP, 2018b.

MARTINS, G. M. **Universidade federativa, autônoma e comunitária**. Brasília, DF: Athalaia, 2008.



MORGAN, B. **A determinação do custo do ensino na educação superior**: o caso da universidade de Brasília. Brasília, DF: Ed. da Universidade de Brasília, 2004.



OLIVEIRA, J. F. de *et al.* A reforma da Educação Superior e os mecanismos de parceria público-privada. **Revista Perspectiva**, v. 23, n. 2, p. 323-348, 2005.

OCDE. **Brasil no PISA 2015**: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. São Paulo: Fundação Santillana, 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/naEkpK>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

RUF. **Ranking universitário Folha 2017**: ranking de universidades. 2017. Disponível em: <<http://ruf.folha.uol.com.br>>. Acesso em: 13 ago. 2018.

SÁNCHEZ, I. **Educación universitaria**: el conflicto entre lo público y lo privado. 2017. Disponível em: <http://observatorio.duoc.cl/educacion_universitaria_el_conflicto_entre_lo_publico_y_lo_privado>. Acesso em: 10 de outubro 2017.

SANTOS, A. V. Educação e colonização no Brasil: as escolas étnicas alemãs. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 538-561, 2012.



SCHMIDT, J. P.; CAMPIS, L. A. C. As instituições comunitárias e o novo marco jurídico do público não-estatal. *In*: SCHMIDT, J. P. (Org.). **Instituições comunitárias**: instituições públicas não-estatais. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, p. 17-37, 2009.

SCIREA, B. Universidades federais do RS estão no vermelho. **Zero Hora**, p. 30, 18 de outubro de 2016.

SILVA, C. (Org.). **Custos no setor público**. Brasília, DF: Ed. da Universidade de Brasília, 2007.

TACHIZAWA, T.; ANDRADE, R. O. B. **Gestão de instituições de ensino**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

TEIXEIRA, A. Desconstruindo a universidade: modelos universitários emergentes mais abertos, flexíveis e sustentáveis. **RED: revista de educación a distancia**, v.1, n. 32, p. 1-13, 2012.



CAPÍTULO 8 - COMMUNITY-BASED, COOPERATIVE AND COMPETITOR STRATEGIES: COOPETITION IN THE BRAZILIAN HIGHER EDUCATION¹

Fábio Dal-Soto

Jefferson Marlon Monticelli

1 Introduction

Relationship networks, a fashion topic (JARILLO, 1988), has derived into several research focus, such as alliances (GULATI, 1998), social networking (GRANOVETTER, 1973; BURT, 1992; COLEMAN, 1988), learning (KHANNA; GULATI; NOHRIA, 2000), innovation (PITTAWAY *et al.*, 2004), and governance (PROVAN; KENIS, 2007). These networks can be considered as the basis to build a more recent focus, which has been coopetition (BENGTSSON; KOCK, 1999, 2000; BENGTSSON; ERIKSSON; WINCENT, 2010): an emerging and *trending topic* in the strategies of relationships between companies and institutions.

Thus, the objective of this chapter is to analyze the development of competition strategies through the Consortium of Community Universities in the South of Brazil (COMUNG), which is comprehended by 15 higher education institutions (HEI) and considered the biggest higher education system in the State of Rio Grande do Sul (South of Brazil) (COMUNG, 2015). Therefore, the following question guides our investigation: how do community HEIs in the South of Brazil develop competition strategies through the Comung? Based on that, this chapter contributes to the coopetition topic by creating theoretical propositions. Thus, our aim is to further this emerging theoretical field by understanding the empirical use of cooperative strategies.

Generally speaking, coopetition has been analyzed under two approaches: as a context and as a process (BENGTSSON, ERIKSSON; WINCENT, 2010).

¹ Texto modificado de sua versão original: DAL-SOTO, F.; MONTICELLI, J. Coopetition strategies in the Brazilian high ereducation. *Revista de Administração de Empresas*, v. 57, n. 1, p. 65-78, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v57n1/0034-7590-rae-57-01-0065.pdf>>.



On one hand, contextually, it has been present in a chain that adds value to the company (BRANDENBURGER; NALEBUFF, 1995), composed by the own company, its clients, suppliers, substitutes, and complementaries. In this relationship, competition can occur between the company and these parts, in any direction, based on the game theory (NASH, 1950). On the other hand, when seen as a process, cooperation involves strategies of cooperation and competition simultaneously between competing companies, but in different areas and under different levels of interaction (BENGTSSON; KOCK, 2000).

For example, recently, Samsung was hired by Apple to produce a chip for iPhone 7, aiming to solve the problems found in the latest ones produced by Apple and reduce the dependency on one only supplier (MENDOZA, 2014). Sony has also collaborated to distribute the content of PlayStation Now via Samsung Smart TVs (SNIDER, 2014). Amazon, characterized by the pressure put on its direct and indirect rivals, had already competed with their own suppliers in the editorial market in 2010, in order to reduce the bargaining power of the big publishing houses. In the electronics market, Walmart, Target, Best Buy, Home Depot, and Sears joined forces through the Alliance for Main Street Fairness to fight against Amazon (STONE, 2014).

In general, the studies on cooperation are directed to large companies (BENGTSSON; KOCK, 2014), even though the small and medium enterprises (SMEs) are also considered relevant (GNYAWALI; PARK, 2009). In economic terms, many industries have suffered the impacts of globalization, including those known to be more traditional and basic of the economy, as in the case of the education area. In the case of higher education, the globalized economy of the twentieth century brought many consequences for the international and Brazilian academic system due to the pressures of adapting to new circumstances.

In response to these movements, HEIs have elaborated policies, strategies, and actions to create or support competitive advantages. This strategic intent has encouraged HEIs to explore new alternative groupings. Also, since the target activities of the HEIs are related to one of the key elements of the national development and are part of an environment characterized, on one hand, by the



market dynamics and, on the other, by state regulation, new inter-organizational arrangements are relevant for the perpetuity in the environment. However, few studies have explored the adoption of coopetition strategies in this sector, aiming at increasing the competitiveness of its participants (MUIJS; RUMYANTSEVA, 2014) or researching on inter-organizational relations in educational networks (FU; WU; HO, 2007; SJOGREN; FAY, 2002).

Next, we address the theoretical assumptions that support coopetition, presenting at first poles of competition and cooperation. Consequently, the methodological aspects designing this research are presented and the Comung case is explored. Finally, the chapter shows the conclusions and limitations of the research and indicates new issues that deserve to be investigated.

2 Method



From the qualitative bias, this research focuses on a single case study with multiple analysis units. This technique was chosen for comprising a complex, context-dependent phenomenon (EISENHARDT, 1989). The research shed light to the discussion between competition and cooperation in HEIs through coopetition (MUIJS; RUMYANTSEVA, 2014). Coopetition is a rarely addressed topic, especially in emerging countries, besides dealing with a relatively new concept (PENG; BOURNE, 2009).

Despite the integration into the same consortium, the HEIs of Comung have significant differences that impact directly on competitiveness, such as: size, location/scope, quantity, and quality of graduate, strict sense and scientific post-graduate programs, among others. As Comung consists of 15 HEIs, the geographical proximity was taken as a criterion for choosing the HEIs researched, in order to better highlight the cooperative and competitive features in the Consortium. Using this criterion, six HEIs and the presidency of Comung, were surveyed in order to cover the different contexts of activity (Table 1).

Table 1: Institutions researched

Institution	Interviewee(s)	Location of the campus/campi	Number of students (2014 basis)
Comung	President		Approximately 210,000
PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Vice-Dean of Research, Innovation, and Development	Porto Alegre (main campus) and Viamão (city located in the Metropolitan Region of Porto Alegre).	Approximately 30,000
Univates - Centro Universitário Univates	Dean and Vice-Dean of Business Administration	Lajeado, city located in the West region of the state of Rio Grande do Sul and approximately 110 km from Porto Alegre.	More than 13,000
Unisc - Universidade de Santa Cruz do Sul	Vice-Dean of Business Administration	Santa Cruz do Sul, city located in the West region of the state of Rio Grande do Sul and approximately 60 km from Lajeado.	More than 12,000
Unilasalle - Centro Universitário La Salle	Vice-Dean of Development	Canoas (city located in the Metropolitan Region of Porto Alegre).	More than 8,000
Unijuí - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	Dean	Ijuí (main campus), Santa Rosa, Panambi, and TrêsPassos, all located in the North-West of the state of Rio Grande do Sul.	More than 10,000

Unicruz - Universidade de Cruz Alta	Dean	Cruz Alta, city located in the North- West of the state of Rio Grande do Sul and approximately 40 km from Ijuí.	More than 3,000
---	------	--	-----------------

For the data collection in those HEIs, several sources were used through direct and indirect documentation. As a direct source documentation, the research used semi-structured interviews with the President of Comung and with the Deans and/or Chancellors of the HEIs selected. Thus, seven interviews were made, each one lasting 40 min-1 hour. Given the qualitative approach, the validity and the reliability of the method were considered with great care. Thus, the script used in the interviews was based on three analysis categories, starting from the theoretical foundations of the study, involving competition, cooperation, and coopetition (Table 2).

Table 2: Analysis categories used for the interview script

Categories	Subcategories	References
Competition	Competition for markets, products/services, geographic location; academic areas, competition between the HEIs of Comung and other HEIs; factors generating competitive advantage.	Porter (1980; 1985); Padula and Dagnino (2007); Hamel and Prahalad (1994); Prahalad and Hamel (1990).
Cooperation	Actions, motivations, benefits, symmetry, or asymmetry of power and information, based on trust or contracts, rules and norms to be a member of Comung; formal ties of cooperation with other institutions.	Jarillo (1988, 1993); Osarenkhoe (2010); Tiessen and Linton (2000); Das and Teng (1998).

Coopetition	Conflicts, advantages, difficulties, individual protagonism of HEIs inside Comung.	Bengtsson and Kock (1999, 2000); Bengtsson, Eriksson and Wincent (2010); Gnyawali, He and Madhavan (2006); Padula and Dagnino (2007).
-------------	--	---

Regarding the indirect documentation, the research used information already formalized by Comung and the HEIs selected in internal documents, promotional materials, and their own institutional sites. By associating the interviews made with secondary data, observations, and notes of researchers, the data triangulation was accomplished. This strategy helps in a more comprehensive analysis, since it takes into account more than one source of information (FLICK, 2009). While dealing both with primary and secondary data, the data triangulation was aimed to obtain more validity and reliability when collecting data at different times, from different sources or through more than one single instrument in the study of one same phenomenon (COLLI; HUSSEY, 2005; STAKE, 1998).

For data analysis purposes, the content analysis technique was used in order to infer knowledge through the generation or not of quantitative indicators (BARDIN, 2011). Data analysis was performed using summaries prepared by the authors, interviews recordings, in addition to the printed and digital materials. The data were constantly compared (STRAUSS; CORBIN, 1990) between theory and results, with the aim to further the discussion on coopetition and the propositions made.

3 Theoretical Background

Until the mid-1980s, inter-organizational relations were analyzed mainly under the view of competition between companies, being influenced by economic theories. From the second half of the 1980s, studies on cooperation between companies widened, starting to consider the interaction between cooperation and competition strategies simultaneously from the 1990s.



Thus, the competition is no longer the only relationship strategy that prevails in the market in general. Cooperation and cooptation strategies complement the competitive paradigm, through the generation of new forms of intra-organizational governance and expansion of grouping alternatives between organizations (BRANDENBURGER; NALEBUFF, 1995; PADULA; DAGNINO, 2007).

3.1 The Competitive Perspective

The competition aims to measure forces between agents, in order to obtain an advantage over the opponent. The objective is to ensure that the subsequent risks are lower than the future rewards (HAMEL; PRAHALAD, 1994). The main premise of the competitive paradigm is the dispute between the agents for the same resources, which not everyone can achieve simultaneously. This motivates a behavior that targets at individual gains and results counter-movements in response, which are intensified to deal with the challenges posed by competition or when an opportunity to improve their market position is identified (PADULA; DAGNINO, 2007).

In this perspective, the basic assumption is that the individuals act to maximize their own interests (BENGTSSON; KOCK, 2000), which provides imitation movements among the competitors to deal with situations of environmental uncertainty (BENGTSSON; KOCK, 1999) – phenomenon known as mimetic isomorphism (DIMAGGIO; POWELL, 1983). Thus, even if the organizations develop distinctive competencies, competitors' behaviors are homogenized for the legitimacy of their strategies.

Similarly, competition is the concurrence relationship aiming to establish the supremacy over a position. Through this domain, the company achieves a performance superior to the others, creating a competitive advantage (PORTER, 1980; 1985) or distinctive competences that are difficult to be imitated (BARNEY, 1991; WERNERFELT, 1984). Accordingly, the organizational competencies related to the company's strategy, that generate results better than the market average, characterized as organizational or core competencies also provide an advantageous competitive position to the company (PRAHALAD; HAMEL, 1990). Thus, it is expected that the company adopt a hostile behavior in the



business environment, since it will exercise its power over its competitors, through distinctive and organizational competencies that differentiate the company from the others.

In the relationship between the competitors, there are shared goals, as they are determined independently. However, the common goal is a premise in the competition, as competitors dispute similar goals, by using their available resources. Therefore, this relationship is defined as a condition of tension between different actors who drift to the conflict, disharmony, and relentless pursuit by an imbalance between the agents, even if this results in a zero-sum game (ERIKSSON, 2008).

Horizontally, the company will compete for and seize a competitive advantage (PORTER, 1980, 1985) or distinctive competencies that provide products or services superior to those of its competitors (BARNEY, 1991; WERNERFELT, 1984). Competitiveness is intensified when challenges are posed by concurrence attitudes or when an opportunity to improve their market position is identified. Furthermore, when it comes to horizontal relationships, these interactions can yield networks of inter-organizational complementarity (BENGTSSON; KOCK, 1999).

Vertically, position, power, and dependency of the company within a network to which it belongs will affect the taking of competitive advantages to the firm. This inter-organizational relationship is influenced by the interaction with the purchasing position or with the selling position of the operation (BRANDENBURGER; NALEBUFF, 1995; GNYAWALI; MADHAVAN, 2001).

From the perspective of the managers, factors such as prestige and pride of executives ahead of the companies also stimulate competition and to overcome the challenges posed by the market (BENGTSSON; KOCK, 2000). This behavior is further supported by segregation and concealment of information among collaborators, committing them to the company's objectives and reaffirming the challenge of overcoming the competitors (TIESEN; LINTON, 2000).

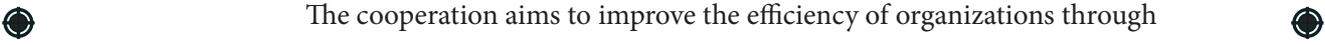
However, the approach of the competitive dynamic has some limitations. Its main criticism includes not recognizing that the decisions of a company affect the others and, consequently, the industry it belongs to; competition is described



as being very passive; and ignores imperfections of the competitive relationship that can lead to, for example, a monopoly situation (HUNT; MORGAN, 1995; OSARENKHOE, 2010). As a result, it is understood that the term competition involves intrinsically conflict and rivalry for the dispute of the same features. Its objective is to develop aggressive strategies that enable to retrieve a higher value when compared to their competitors.

3.2 The Cooperative Perspective

The cooperation strategies occur when the organizations attempt to reach their goals through a reciprocal cooperation instead of competition (JARILLO, 1988). They act motivated by increased competition based on technology, environmental dynamism, demand for additional resources in order to acquire and share knowledge and technological development, to access new markets, to expand scale gains, and to create barriers of entry, as well as providing the focus on its target activity (KHANNA, GULATI; NOHRIA, 1998).



The cooperation aims to improve the efficiency of organizations through the interaction between agents with common goals. It is an alternative to maintaining the competitiveness of companies in a highly competitive scenario. Conceptually, cooperation can be defined as a relationship in which individuals, groups, and organizations interact through capacity division and additional resources or leverage them for mutual benefit (OSARENKHOE, 2010).

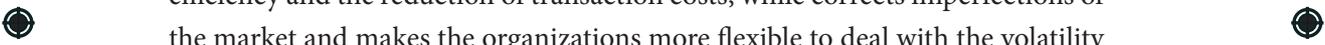
In a highly competitive scenario, organizations aim to develop strategies that generate sustainable competitive advantages. Cooperation is one of the adopted positions, since it prevents the direct dispute with competitors, limiting the conflict based on a cooperative agreement enabling to maintain the sustainability of the acquired competitive advantage or that encourages the generation of value (BLEEKE; ERNST, 2001).

Hamel and Prahalad (1989) also state that cooperation is the most effective way for new competitors to access markets and technology, especially when it comes to smaller companies in relation to the market-leading companies. However, they are not without risks, as they cooperate to produce mutual gains and compete to maximize their own returns (TIESEN; LINTON, 2000). Thus, a



paradox is created, because there is the risk of the company developing a selfish behavior. On the other hand, there is the need to establish a relationship of trust, collaboration, sharing of information and experiences.

The main implication of the cooperative paradigm is that the interdependence between companies generates a positive-sum game, in which the performance of a participant is directly related to the performance of another, emphasizing the development of joint actions to achieve mutual benefits (JARILLO, 1993; PADULA; DAGNINO, 2007). That is, it is a strategy based on trust and harmony in the relationship (BENGTSSON; KOCK, 1999), having as premises concern and commitment to the other party (DAS; TENG, 1998). For this become successful, behaviors of reciprocity and stability among the ones involved are necessary (AXELROD; HAMILTON, 1981).



Other approaches have justified the need for companies to cooperate rather than compete in a dynamic environment, characterized by organizational interactions. From the economic point of view, the cooperation allows the efficiency and the reduction of transaction costs, while corrects imperfections of the market and makes the organizations more flexible to deal with the volatility of the environment where they are inserted (WILLIAMSON, 1985). Moreover, following the *Resource-Based View* concept (BARNEY, 1991; WERNERFELT, 1984), a better use of the resources through cooperation is seen, unless their valuable resources are not shared.

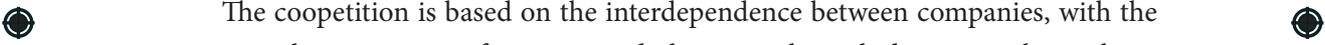
In general, cooperative agreements can be characterized by formal or informal agreements, that is, strict and rigid or flexible and tenuous agreements (BENGTSSON; KOCK, 1999). The stronger the contract is, more formal the relationship will be, since it is mainly used to form business groupings (KANTER, 1994). However, the specified topics, whether in formal contracts or informal agreements, are important but neglected dimensions and future points of conflict (GRANDORI; CACCIATORI, 2006). At this point, the importance of mutual trust and commitment to achieve common objectives and the strengthening of the existing cooperation are emphasized.

The lack of confidence between the participants, the unfavorable environment, and the strategic mismatch between companies with different



goals, and the opportunistic actions limit the collaborative strategy, as well as benefits that are inferior to the ones that they want (TIESSSEN; LINTON, 2000; JARILLO, 1988; BENGTSSON; KOCK, 2000). These facts are associated with the lack of recognition of competitive forces in a cooperative relationship (PADULA; DAGNINO, 2007) or understanding those facts only as negative influences (BENGTSSON; ERIKSSON; WINCENT, 2010). As well as the competitive approach, the cooperative perspective presents an incomplete view, which can be improved with the concept of coopeitition.

3.3 The Coopetitive Perspective



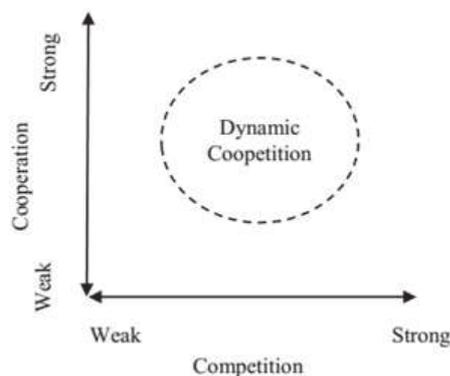
The cooperative and competitive strategies must be analyzed separately to find the balance between the two. They can be seen in levels of firms, groups or industries (GNYAWALI; HE; MADHAVAN, 2006); separated by activities or geographic boundaries; segmented into dyads, inter-firm relationships or inter-organizational networks (DAGNINO; PADULA, 2002; CRISAN, 2013). The coopetition is based on the interdependence between companies, with the partial convergence of interests and objectives through disparate relationships. Its foundation is in aligning different interests towards a common goal. It is based on creating opportunities to generate competitive advantages, while removing external obstacles and neutralizing threats (CHIN; CHAN; LAM, 2008). However, participants cooperate in areas different from the ones where they are competing (LUO, 2005).

The proposal of the coopetition is cooperating with rivals to improve conditions such as size or market demand and competing with rival companies for higher profits (OKURA, 2007). Even if companies gather and have all the resources, it is difficult to access them individually. In this case, an alternative is to create value by the parties that share knowledge and resources, by using cooperation, but at the same time compete to achieve the best results. This relationship involves economic and non-economic exchanges; in the cooperative link, power is marked across the value chain, and in the competitive link, the strength, and position of the actors in the network (BENGTSSON; KOCK, 1999, 2000; BENGTSSON; ERIKSSON; WINCENT, 2010).

Seen as a process of interaction between competition and cooperation between companies, coopetition can be seen as a relational concept presenting with several dimensions, according to the types of established strategies (BENGTSSON; ERIKSSON; WINCENT, 2010). Companies assume dynamic combinations that aim to balance between competition and cooperation, according to the environment in which they operate (Figure 1). Companies that occupy a more central and autonomous position in the network assume greater competitiveness among the other agents. Similarly, companies with a greater diversity of markets are more likely to get results from its centrality and its cooperative relationship (GNYAWALI; HE; MADHAVAN, 2006). In this relationship, three types of resources circulate: reputation, information, and assets, which are optimized following the company's position (GNYAWALI; MADHAVAN, 2001).

That said, coopetition has the same origin as collaboration, since both arise from common interests that substitute the maximization of individual gain. However, this will not necessarily be divided equally between the parties (PADULA; DAGNINO, 2007). Though existing an alignment of interest, at some point a discord point will lead to a dispute over the division of the results. The earnings of the relationship will be proportional not only to what was invested by the participants, but what was that obtained by learning and individual power exercised in the relationship strategy (ABDALLAH; WADHWA, 2009).

Figure 1: The arena for dynamic competition

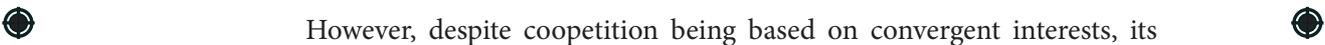


Source: Adapted from Bengtsson, Eriksson, and Wincent (2010).



In general, the coopetitive relationship is due to maximizing the results achieved by targeting efforts in the same direction, transcribed by formal or tacit agreements. Cooperation implies, basically, harmony; while competition, conflict. In the distant activities of the target market, companies cooperate; in the activities similar to the targeted market, companies compete (BENGTSSON; KOCK, 1999, 2000). For the survival of coopetitive relations, the following factors are important: motivation, good faith, and strategic alignment of individuals; interdependence; same cultural composition; organizational arrangements; integration, and integrity between the parties (ZINELDIN, 2004).

Coopetitive and collaborative relationships are based on trust, reciprocity, and altruism (KANTER, 1994). Thus, access to resources and markets, economies of scale and scope, increased bargaining power, reduction of transaction costs, periods of product development, innovation and contractual mechanisms to neutralize opportunistic risks are gained. Nevertheless, strategic options enable assuming flexible postures are acquired (LADO; BOYD, HANLON, 1997; ZINELDIN, 2004).



However, despite coopetition being based on convergent interests, its model is criticized mainly because of the risks posed by the environmental opportunism and dynamism (GULATI; NOHRIA; ZAHEER, 2000; HAMEL, 1991). Moreover, the relation fails when the agents fail to recognize the asymmetry of benefits and have the perception of injustice (KHANNA; GULATI; NOHRIA, 1998). The problem of coopetition is that the dependency is manifested through the negotiation of information between the parties, and the exchange must maintain a minimum level to be engaged in cooperation, while its segregation provides sources of competitiveness (BAUMARD, 2008).

Therefore, coopetition is not a dichotomous construct on a continuum between competition and cooperation. It's multidimensional, complex, and dynamic concept takes different forms and multiple levels of analysis in relation to structure, processes, and standards (PADULA; DAGNINO, 2007). Thus, coopetition implies sharing goals that induce agents to cooperate and compete to reduce risks, losses, and uncertainties, expand their strategic options, and leverage their earnings and performance to strategies based only on competition or cooperation.

4 The Comung Case

Overall, Comung has approximately 208,000 undergraduate students and graduate students, representing about 60% of the students in higher education in the State of Rio Grande do Sul. The HEIs participating in the Comung gather more than 40 university campi and comprehend more than 380 municipalities in the State of Rio Grande do Sul. The 15 HEI sthat are participatin gof the Comung are: Feevale, Centro Universitário Metodista IPA, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Centro Universitário Franciscano (UNIFRA), Centro Universitário La Salle (UNILASSALLE), Universidade Católica de Pelotas (UCPel), Universidade de Caxias do Sul (UCS), Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Centro Universitário Univates, Universidade de Passo Fundo (UPF), Universidade da Região da Campanha (URCAMP), and Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) (COMUNG, 2015).

Because of the geographic coverage and the academic areas, it is clear that these HEIs have a supply of overlap and often compete for the same markets. However, these HEIs also cooperate in certain activities, especially in strengthening the position of Community HEIs in the context of Brazilian higher education and political power with regulatory agencies of the federal government, such as Ministry of Education (MEC), Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), and National Council for Scientific and Technological Development (CNPq).

Thus, this seemingly dichotomous coexistence has been developed for over 20 years within the Comung, with periods of greater or lesser engagement between HEIs, marked by the dynamics of the Consortium, the industry pressures, the regulatory bodies, and the market. Because of this history and sectorial dynamics, this research focuses on the key aspects developed by Comung, both in competition and cooperation in order to theoretically explore the evidence that model the perpetuation of this inter-organizational arrangement and its HEIs through coepetition.

4.1 Competition in/of Comung

The competition between Comung HEIs occurs naturally from competing for students, raise of the quality of the activities and the concept of the courses, especially between those HEIs that are geographically close. However, this competition attends several elements that soften the market relations, by observing the geographical areas and non-predatory or aggressive competition. These elements are built tacitly between the HEIs, as the trust relationships are strengthened. Within this network, the expression “civilized competition” can be used, as it expresses a set of rules that allow strengthening the competitive position of the group (MUIJS; RUMYANTSEVA, 2014). Moreover, smaller HEIs are favored by a mediation of this competition in relation to more resourceful HEIs.

As most students in Brazilian higher education has the “worker” profile, that is, generally the HEIs operate mainly during the evening, after the daily work-shift of the students, the biggest competition lays on HEIs that are geographically close, because of the audience regionalized. However, there is a kind of safeguard of the territory located between the HEIs forming Comung, despite it is not formalized and has no clear demarcation, but in favor of having good sense in the relationships between HEIs and their managers. This is the most noticeable aspect of the HEIs are located in the rural side of Rio Grande do Sul, because hardly an HEIs belonging to Comung will settle in a city where a co-sister institution is located. In the metropolitan area of Porto Alegre, it shows to be somewhat different, due to the greater overcrowding and nearby towns, which ends up by overlapping even more the geographic markets of the HEIs.

From the financial point of view, the main source of support of the community HEIs are the fees for which the students are charged, especially those studying undergraduate courses. As a result, the formation of the portfolio of undergraduate courses of Comung HEIs takes place according to their individual interests and its market, with no type of delimitation by the Consortium. There is even Comung HEIs located geographically close and having much of their portfolios of undergraduate courses with similar



content, indicating the competition for the same markets.

When compared to each other and seen as a block, the Comung HEIs compete based on the quality of their activities. Beyond the walls of the Consortium, the biggest competition is with the private HEIs, but more following the non-collaborative logic than following a logic that is aggressive and based on their differentials. Moreover, those HEIs enjoy relative tradition with the development of their regions and much overlapping in their areas of coverage, which increases the barriers to potential private entrants in higher education in the state.

Proposition 1: The competition capacity is increased through the cooperative relationship, which protects the geographical market where the company operates and raises barriers to new entrants.

4.2 Cooperation in Comung



There are many actions of cooperation between the HEIs of Comung, involving the administrative and academic areas (Table 3). The exchange of experiences has been incremented to the Consortium since 2010, including bureaucratic and administrative activities inherent to the sector and academic experiences of implementation and management of academic courses and programs. This has contributed to the competitiveness of the HEIs by reducing and sharing costs, learning faster and through right paths, and the qualification and differentiation of activities in general.

Table 3: Examples of cooperation between HEIs of Comung

Administrative actions
<ul style="list-style-type: none">- Joint political movement together with regulatory agencies of the federal government, as Ministry of Education, Capes, CNPq, among others.- Active participation and support in the construction and implementation of student loan programs by the federal government (e.g.: Student Financing Fund - FIES) and partial and integral grants (e.g.: Program University for All - Prouni).- Active participation in the construction and approval of a specific federal regulation that recognizes the status of the community universities (Law No. 12881, 2013) and the tax recovery plan (Incentive Program for Restructuring and Strengthening of Institutions of Higher Education - Proies, Law No. 12688, 2012).- Joint action with other national and regional entities, such as Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (Brazilian Association of the Community Universities, ABRUC), Associação Catarinense das Fundações Educacionais (Association of Educational Foundations in the State of Santa Catarina, Acafe), Associação Brasileira de Instituições Educacionais Evangélicas (Brazilian Association of Educational and Evangelical Institutions, ABIEE), Associação Nacional de Educação Católica do Brasil (National Association of Catholic Education of Brazil, ANEC), etc., in order to reinforce their bargain power with the Federal Government.- Joint negotiation with teachers' and technical and administrative civil servants' unions.- Joint purchases of materials and software, but also with several obstacles, such as: cooperation difficulties in the middle ranks of the HEIs management; differences in the specifications of the materials and methods of payment; relationship with local suppliers of each HEI, according to their community character.- Two editions of the MBA in HEIs Management for qualification of managers, including an international module in European universities.- Sharing managerial experiences and administrative procedures.

AcademicActions

- Association to joint implementation of strict sensu post-graduation courses (e.g.: Master's Degree in Full Attention to Health - Unicruz and Unijuí; Ph.D. in Business Administration - PUCRS and UCS).
- The offer of a continuing education program for general teachers (with experts from Finland participating in one of the editions) and specifically for teachers in the field of Engineering.
- Preparation of Internal Notices of Research by Comung, involving researchers from at least three HEIs in order to foster research and associated research lines.
- Agreements with foreign universities to share experiences of students and teachers (e.g.: UAS7 – *Seven Universities of Applied Sciences*, Germany).
- Two Comung Seminars to discuss teaching, research, extension, and management activities.
- Exchange of experiences of implementation and management of academic courses and programs.

Even in areas of intense competition, for example, in undergraduate courses, the HEIs participating in the Comung cooperate through the exchange of successful and unsuccessful experiences, including those that are geographically close. In areas with less competition, as in the case of postgraduate courses *strict sensu*, some HEIs cooperate more intensively by offering associate programs, which requires a closer relationship of teachers of the HEIs involved. For the institutional view, this type of association offers many benefits, since it provides access to unavailable resources individually, aids to retain the faculty of the universities, and promotes verticalization of a particular knowledge field. These aspects converge with the benefits observed by Muijs and others (2011), which include transferal of professional, practical, and political experiences between the institutions, along with the development of capabilities to fill organizational gaps, as well as to acquire resilience to external changes.

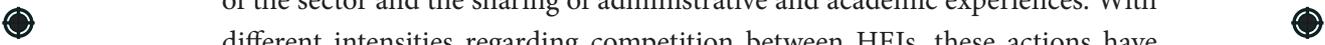
Generally, these cooperation actions are carried out by the Consortium as a whole or for those HEIs that are more interested in them. According to the action or issue at hand, there is the protagonist role of some HEIs. The exchanges occur between those with similar realities or needs, regarding size, geographic region of expertise, knowledge field, etc. However, as there are significant



differences between the HEIs of Comung, as already mentioned, the increase and advancement of some cooperation activities are hindered by the HEIs' own individual characteristics.

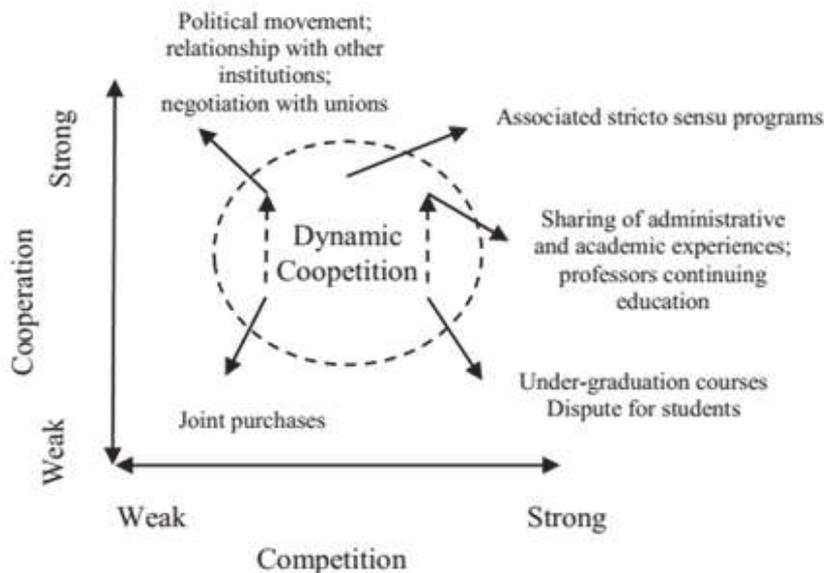
Proposition 2: The cooperation enables the access to unavailable resources individually, generating more quickly learning and benefits for sharing costs and quality increase.

4.3 Coopetition in Comung



Competition and cooperation relationships between HEIs of Comung assume several configurations over time and according to the topic being addressed (Figure 2). Now a topic may be dominated by the competition assumptions, now this same topic may advance to the sharing of experiences and resources. This can be illustrated by the evolution of Comung in relation to its largest unification facing the political discussions and the consequent regulations of the sector and the sharing of administrative and academic experiences. With different intensities regarding competition between HEIs, these actions have advanced from an initial timid relationship to a closer cooperation. Despite the advances, competition relationships are not homogeneous among the HEIs of the Consortium, with some being more willing to cooperate and others being more reclusive or more focused on competition.

Figure 2: Cooperation between HEIs of Comung



Source: Adapted from Bengtsson, Eriksson, and Wincent (2010).

These different types of cooperation relationships between HEIs of Comung reflect the how mature these topics are according to the Consortium. Coopetition is based on sharing objectives, transferring knowledge, identifying complementarities in the industry, flexible inter-organizational networks (CHOI; GARCIA; FRIEDRICH, 2009), and reciprocity (MUIJS; RUMYANTSEVA, 2014). The balance between competition and cooperation is not an easy task, because some topics are directly linked to the financial and academic sustainability of the HEIs, which implies a larger discussion and the decisions to be postponed. The limit of competition is an inherent function to each HEI, since a greater openness for cooperation can lead to their competitive capacity to be fragilized.

Comung, for example, did not go further to initiatives, such as the one made by Acafe, which promotes a final entrance exam jointly with all the HEIs associated. There is also no cooperation for discussion on the provision of undergraduate courses, in order to avoid an autophagic process, especially between HEIs that are geographically close. Therefore, depending on the income generated on undergraduate courses is mandatory in general in the



competition for students and inhibits the progress of cooperation activities. It is also noteworthy that cooperative relationships of Comungare developed based on trust and informal relationships between HEIs and their managers. In this case, the greater the initiative of the network is to establish competition strategies, the stronger the trust relationships are (MUIJS *et al.*, 2011).

Proposition 3: Cooperative relationships develop over time and according to the influence of the topic being addressed, which implies intensity of cooperation and competition movements of the institutions involved.

5 Final Considerations

Based on competition and cooperation strategies developed by the community HEIs in Rio Grande do Sul belonging to Comung, this study contributes to the competition topic by creating three theoretical propositions. Therefore, the relationship strategies established by the HEIs with the Comung were used as an empirical field, in order to achieve the expected conclusions.

First, in emerging countries like Brazil, there were many changes in their market structures. Until the late 1980s, the country was characterized by being extremely closed, with little competition and a short number of suppliers. In the early 1990s, with the end of the market reserves and the entry of foreign companies, there is a restructuring of the competition in most industries, including education. One of the strategies to face this new competitive scenario through strengthening cooperative relationships, aiming at creating mechanisms to protect the market. However, it is emphasized that the interaction between competition and cooperation is not static, being susceptible to internal and external environmental factors (LUO, 2007) that constantly create opportunities for value capture (CRISAN, 2013) or even threats.

Secondly, resources as knowledge, capabilities, and assets are not homogeneous between institutions that compete for the same market. Thus, the heterogeneity of resources can stimulate cooperation to make this relationship a source of advantage for the companies (BENGTSSON; KOECK, 2000). Moreover, the transfer of knowledge through cooperation and competition between



companies allows the expansion of the increased customer base and financial performance (LUO; SLOTEGRAAF; PAN, 2006). Considering the need for resources complementary to a greater engagement on cooperation, larger HEIs may have a lower commitment with this relation than smaller HEIs may have. Thus, just as the interdependence between the HEIs can create and share value through greater interaction, its benefits are also not necessarily equally divided.

Thirdly, for the coopetition strategy to provide better results, the balance between competition and cooperation must be reached (GNYAWALI; PARK, 2011). However, depending on the characteristics of the ones involved and the environment, one or other strategy will prevail. HEIs have a paradox that makes the adoption of a collaborative behavior possible and, at the same time, individualistic, allowing arbitrate its position according to the dynamism of relationships. Thus, each HEI operates according to its counterpart, viewing opportunities or threats and establishing countermoves. This view is in line with Dagnino and Padula (2002), who identify coopetition as a hybrid strategy that unites deliberate actions or emerging company, according to the environmental dynamism and its possibilities to improve positions, resources, or capabilities.

Although the case presented has been discussed in the light of the theory, the relevance of the concept of coopetition will depend on the educational policies in regional and national levels, considering the market aspects. Coopetitive strategies, with emphasis on competition, result from institutional policies that aim at the education sector as a potential market with business opportunities. Coopetition is based on collaboration, in its turn, is seen more frequently in countries as Chile, England, and Sweden, where there is an education market structure, but there are also limitations on competitive behaviors (MUIJS; RUMYANTSEVA, 2014). Once the deepness of the topic is understood, there are many paths to be followed in future studies. The theory of social capital becomes an eminent possibility as a way to analyze the centrality of each HEI. Finally, identifying the institutional influences that permeate the relationship strategies, both from HEIs and Comung, is another field of research to be explored.



References

ABDALLAH, F.; WADHWA, A. **Collaborating with your rivals**: identifying sources of cooperative performance. Copenhagen: Copenhagen Business School, 2009.

AXELROD, R.; HAMILTON, W.D. The Evolution of Cooperation. **Science**, v. 2, n. 1, p. 1390-1396, 1981.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 229 p.

BARNEY, J. B. Firm Resources and Sustained Competitive Advantage. **Journal of Management**, v. 17, n. 1, p. 99-120, 1991.

BAUMARD, P. Learning Strategies in Cooperative Environments. *In*: LE ROY, F.; YAMI, S. **Coopetition**: winning strategy for the XXIst century. Northampton, MA: Edward Edgar Publishing, 2008, p. 125-145.

BENGTSSON, M.; ERIKSSON, J.; WINCENT, J. Co-opetition dynamics – an outline for further inquiry. **International Business Journal**, v. 20, n. 2, p. 194-214, 2010.

BENGTSSON, M.; KOCK, S. Cooperation and competition in relationships between competitors in business networks. **Journal of Business & Industrial Marketing**, v. 14, n. 3, p. 178-194, 1999.

BENGTSSON, M.; KOCK, S. “Coopetition” in business networks – to cooperate and compete simultaneously. **Industrial Marketing Management**, v. 29, p. 411-426, 2000.

BENGTSSON, M.; KOCK, S. Coopetition – Quo vadis? Past accomplishments and future challenges. **Industrial Marketing Management**, v. 43, n. 2, p. 180-188, 2014.

BLEEKE, J.; ERNST, D. Colaborando para competir. *In*: MINTZBERG, H.; QUINN, J. B. **O processo da estratégia**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

BRANDENBURGER, A. M.; NALEBUFF, B. J. The right game: use game theory to shape strategy. **Harvard Business Review**, v. 73, n. 4, p. 57-71, jul.-ago. 1995.

BURT, R. S. **Structural holes**: The social structure of competition. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1992.



CHIN, K. S.; CHAN, B. L.; LAM, P. K. Identifying and prioritizing critical success factors for coeopetition strategy. **Industrial Management & Data Systems**, v. 108, n. 4, p. 437-454, 2008.

CHOI, P.; GARCIA, R.; FRIEDRICH, C. Under what conditions can coeopetition develop?: An investigation into coeopetition formation. **American Marketing Association**, p. 13-14, 2009.

COLEMAN, J. S. Social capital in the creation of human capital. **American Journal of Sociology**, v. 94 n. 1, p. 95-120, 1988.

COLLIS, J.; HUSSEY, R. **Pesquisa em administração: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

COMUNG. **O maior sistema de educação superior em atuação no Rio Grande do Sul**. Available in: <<http://www.comung.org.br>>. Access: 25 nov. 2015.

CRISAN, P. Coeopetition structural dynamics. **Managerial Challenges of the Contemporary Society**, v. 5, n. 1, p. 81-86, 2013.



DAGNINO, G. B.; PADULA, G. Coeopetition Strategy: A new kind of interfirm dynamics for value creation. *In*: II Annual Conference of EURAM. Stockholm: May 9-11, 2002. **Anais [...]** Stockholm: II Annual Conference of EURAM, 2002.



DAS, T. K.; TENG, B. S. Resource and risk management in the strategic alliance making process. **Journal of Management**, v. 24, n. 1, p. 21- 42, 1998. Available in: <10.1016/S0149-2063(99)80052-X>. Access: 14 nov. 2018.

DIMAGGIO, P.; POWELL, W. The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. **American Sociological Review**, v. 48, n. 2, p. 147-160, 1983.

EISENHARDT, K. M. Building theories from case study research. **Academy of Management Review**, v. 14, n. 4, p. 532-550, 1989.

ERIKSSON, E. Achieving suitable coeopetition in buyer-supplier relationships: The case of AstraZeneca. **Journal of Business-to-Business Marketing**, v. 15, n. 4, p. 425-454, 2008. Available in: <10.1080/15470620802325674>. Access: 25 set. 2018.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.



FU, F. L.; WU, Y. L.; HO, H. C. The design of cooperative pedagogy in an integrated web-based learning model. *In: HUI, K-C. et al. (Eds). Technologies for e-Learning and digital entertainment.* Berlin, Germany: Berlin Heidelberg, 2007, p. 293-304.

GNYAWALI, D. R.; HE, J.; MADHAVAN, R. Impact of co-opetition on firm competitive behavior: An empirical examination. **Journal of Management**, v. 32, n. 4, p. 507-530, 2006. Available in: <10.1177/0149206305284550>. Access: 13 out. 2018.

GNYAWALI, D. R.; MADHAVAN, R. Cooperative networks and competitive dynamics: A structural embeddedness perspective. **Academy of Management Review**, v. 26, n. 3, p. 431-445, 2001.

GNYAWALI, D. R.; PARK, R. Co-opetition between giants: Collaboration with competitors for technological innovation. **ResearchPolicy**, v. 40, v. 5, p. 650-663, 2011. Available in: <10.1016/j.respol.2011.01.009>. Access: 13 ago. 2018.

GNYAWALI, D. R.; PARK, R. Co-opetition between giants: Collaboration with competitors for technological innovation. **Research Policy**, v. 40, n. 1, p. 650-663, 2011.

GRANDORI, A.; CACCIATORI, E. **Cooperation and competition in inter-firm projects:** the role of contractual and extra-contractual governance. Center for Research on Business Organization (CRORA). Università Coccoconi. EGOS, 2006.

GRANOVETTER, M. The strength of weak ties. **American Journal of Sociology**, v. 78, n. 6, p. 1360-1380, 1973. Available in: <10.1086/225469>. Access: 10 nov. 2018.

GULATI, R..Alliancesand networks. **Strategic Management Journal**, v. 19, n. 4, p. 293-317, 1998. Available in: <10.1002/(sici)1097-0266(199804)19:4<3.0.co;2-m>. Access: 19 out. 2018.

GULATI, R.; NOHRIA, N.; ZAHEER, A. Strategic networks. **Strategic Management Journal**, v. 21, n. 3, p. 203-215, 2000. Available in: <10.1002/(sici)1097-0266(200003)21:3<3.0.co;2-k>. Access: 13 set. 2018.

HAMEL, G. Competition for competence and interpartner learning within international strategic alliances. **Strategic Management Journal**, v. 12, n. 1, p. 83-103, 1991. Available in: <10.1002/smj.4250120908>. Access: 07 nov. 2018.



HAMEL, G.; PRAHALAD, C. K. Strategic intent. **Harvard Business Review**, v. 67, n. 3, 1989.

HAMEL, G.; PRAHALAD, C. K. Competing for the future. **Harvard Business Review**, v. 72, n. 2, 1994.

HUNT, S.; MORGAN, R. M. The comparative advantage theory of competition. **Journal of Marketing**, v. 59, n. 2, p. 1-15, 1995. Available in: <10.2307/1252069>. Access: 07 nov. 2018.

JARILLO, J. C. On strategic networks. **Strategic Management Journal**, v. 9, n. 1, p. 31-41, 1998. Available in: <10.1002/smj.4250090104>. Access: 08 nov. 2018.

JARILLO, J. C. **Strategical networks**: Creating the borderless organization. Oxford, UK: Butterworth & Heinemann, 1993.

KANTER, R. M. Collaborative advantage: The art of alliances. **Harvard Business Review**, v. 72, n. 4, p. 96-108, 1994.

KHANNA, T.; GULATI, R.; NAHRIA, N. The dynamics of learning alliances: Competition, cooperation and relative scope. **Strategic Management Journal**, v. 19, n. 3, p. 193-210, 1998. Available in: <10.1002/(sici)1097-0266(199803)19:33.0.co;2-c>. Access: 12 mai. 2018.

LADO, A. A.; BOYD, N. G.; HANLON, S. C. Competition, cooperation, and the search for economic rents: a syncretic model. **Academic of Management Review**, v. 2, n. 1, p. 110-141, 1997.

LUO, Y. Toward coopetition within a multinational enterprise: A perspective from foreign subsidiaries. **Journal of World Business**, v. 40, n. 1, p. 71-90, 2005. Available in: <10.1016/j.jwb.2004.10.006>. Access: 11 out. 2018.

LUO, Y. A coopetition perspective of global competition. **Journal of World Business**, v. 42, n. 2, p. 129-144, 2007. Available in: <10.1016/j.jwb.2006.08.007>. Access: 20 out. 2018.

LUO, X.; SLOTEGRAAF, R. J.; PAN, X. Cross-functional “coopetition”: The simultaneous role of cooperation and competition within firms. **Journal of Marketing**, v. 70, n. 2, p. 67-80, 2006. Available in: <10.1509/jmkg.70.2.67>. Access: 08 nov. 2018.

MENDOZA, M. **Samsung begins production of A9 chip for Apple**

iPhone 7. Tech Times. 2014. Available in: <<http://www.techtimes.com/articles/22142/20141215/samsung-begins-production-of-a9-chipfor-apple-iphone-7.htm>>. Access: 11 out. 2018.

MUIJS, D.; RUMYANTSEVA, N. Coopetition in education: Collaborating in a competitive environment. **Journal of Educational Change**, v. 15, n. 1, p. 1-18, 2014. Disponível em: <10.1007/s10833-013-9223-8>. Acesso em: 11 out. 2018.

MUIJS, D. *et al.* **Collaboration and Networking in education.** Dordrecht, Netherlands: Springer, 2011.

NASH, J. The bargaining problem. **Econometrica**, v. 18, n. 2, p. 155-162, 1950.

OKURA, M. Coopetitive strategies of Japanese insurance firms: A game-theory approach. **International Studies of Management & Organisation**, v. 37, n. 2, p. 53-69, 2007. Available in: <10.2753/IMO0020-8825370203>. Access: 11 out. 2018.

OSARENKHOE, A. A study of inter-firm dynamics between competition and cooperation – A coopetition strategy. **Journal of Database Marketing & Customer Strategy Management**, v. 17, n. 3, p. 201- 221, 2010. Available in: <10.1057/dbm.2010.23>. Access: 26 set. 2018.

PADULA, G.; DAGNINO, G. B. Untangling the rise of coopetition: The intrusion of competition in a cooperative game structure. **International Studies of Management & Organization**, v. 37, n. 2, p. 32-52, 2007.

PARK, B.-J.; SRIVASTAVA, M. K.; GNYAWALI, D. R. Impact of coopetition in the alliance portfolio and coopetition experience on firm innovation. **Technology Analysis & Strategic Management**, v. 26, n. 8, p. 893-907, 2014. Available in: <10.1080/09537325.2014.913016>. Access: 06 out. 2018.

PITTAWAY, L. *et al.* Networking and innovation: A systematic review of the evidence. **International Journal of Management Reviews**, v. 5, n. 3-4, p. 137-168, 2004. Available in: <10.1111/j.1460-8545.2004.00101.x>. Access: 25 set. 2018.

PORTER, M. **Competitive strategy.** New York, USA: Free Press, 1980.

PORTER, M. **Competitive advantage.** New York, USA: Free Press, 1985.

PRAHALAD, C. K.; HAMEL, G. The core competence of the corporation. **Harvard Business Review**, v. 68, n. 3, p. 79-91, 1990.



PROVAN, K. G.; KENIS, P. Modes of network governance: Structure, management, and effectiveness. **Journal of Public Administration Research and Theory**, v. 18, n. 2, p. 229-252, 2007. Available in: <10.1093/jopart/mum015>. Access: 11 nov. 2018.

SJOGREN, J.; FAY, J. Cost issues in online learning: Using “coopetition” to advantage. **Change: The Magazine of Higher Learning**, v. 34, n. 3, p. 53-57, 2002. Available in: <10.1080/00091380209601856>. Access: 05 out. 2018

SNIDER, M. **Sony’s cloud video game service coming to Samsung TVs.** USA Today, 2014. Available in: <<http://www.usatoday.com/story/tech/gaming/2014/12/24/sony-playstation-now-samsungtvs/20852691/>>. Access: 11 nov. 2018

STAKE, R. Case studies. *In*: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Eds). **Strategies of qualitative inquiry.** Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage, 1998.

STONE, B. **A loja de tudo:** Jeff Bezos e a era da Amazon. Rio de Janeiro, RJ: Intrínseca, 2014.



STRAUSS, A.; CORBIN, J. Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques. Newbury Park, USA: Sage, 1990.



TIESSEN, J. H.; LINTON, J. D. The JV dilemma: Cooperating and competing in joint ventures. **Canadian Journal of Administrative Sciences**, v. 17, n. 3, p. 203-215, 2000. Available in: <10.1111/j.1936-4490.2000.tb00221.x>. Access: 07 nov. 2018.

WERNERFELT, B. A resource-based view of the firm. **Strategic Management Journal**, v. 5, n. 2, p. 171-180, 1984. Available in: <10.1002/smj.4250050207>. Access: 24 out. 2018.

WILLIAMSON, O. **The economics of institutions of capitalism:** Firms, markets, relational contracting. New York, USA: Free Press, 1985.

ZINELDIN, M. Co-opetition: the organization of the future. **Marketing Intelligence & Planning**, v. 22, n. 7, p. 780-789, 2004.



CAPÍTULO 9 - GESTÃO UNIVERSITÁRIA E A AUTONOMIA DE PROFESSORES COM DEFICIÊNCIA¹

Mariana Pinkoski de Souza

Paulo Fossatti

Henrique Güths

Simone Van Der Halen Freitas

Emanuele Barbosa

1 Introdução



Este capítulo versa sobre um recorte de pesquisa vinculada ao grupo de pesquisa gestão educacional nos diferentes contextos, pertencente ao programa de pós-graduação em educação da Universidade La Salle. A temática que este capítulo abordará segue o escopo da linha de estudos sobre a inclusão universitária, que concerne em um assunto atual, com importância social e de relevância científica.

É importante iniciarmos o capítulo destacando marcos históricos e informações pertinentes para a construção de saberes, em seguida será destacada a metodologia utilizada para a constatação científica, conseguinte será embasado sobre a educação superior e a gestão universitária, com a análise e discussão de todas as constatações encontradas, finalizando com as considerações do que foi apresentado e construído sobre a perspectiva da gestão e a autonomia de professores universitários com deficiência.

As instituições de ensino superior no Brasil, juntamente com os avanços sociais e tecnológicos e amparadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Nº 9394 (BRASIL, 1996), especialmente fundamentadas no artigo 58, iniciaram uma política para proporcionar o acesso e permanência de pessoas com deficiências nos cursos superiores, tanto de alunos quanto de professores,

¹ Texto modificado de sua versão original: SOUZA, M. P.; FOSSATTI, P.; HALEN, S. V. D.; BARBOSA, E. Governança universitária e a autonomia de professores com deficiência. In: X Simpósio Nacional de Educação, 2018. Anais [...] Frederico Westphalen: X Simpósio Nacional de Educação, 2018.





no final do século XX. Sabe-se, pelo IBGE (2010), que 23,9% da população total do Brasil tem algum tipo de deficiência, visual, auditiva, motora e mental ou intelectual, o que representa uma real necessidade de inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior. Diante desses dados, uma instituição de ensino precisa levar em conta a deficiência do indivíduo para buscar proporcionar-lhe bem-estar, acessibilidade e autonomia.

No Rio Grande do Sul, foi constituído o Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG). As instituições que pertencem ao COMUNG são FEEVALE, IPA, PUCRS, UCPEL, UCS, UNICRUZ, UNIFRA, UNIJUI, UNISC, UNISINOS, UNILASALLE, UNIVATES, UPF, URCAMP e URI. O COMUNG constitui uma grande rede de educação, ciência e tecnologia que, em seu conjunto, conta mais de 40 *campi* universitários, alcança mais de 380 municípios e computa no ano de 2018, segundo seu jornal eletrônico, mais de 208 mil alunos de graduação e pós-graduação, ou seja, 50% dos universitários gaúchos, quase 9 mil professores e mais de 11 mil funcionários, é, por isso, o maior complexo de educação superior do RS.

As instituições confessionais e comunitárias destacam-se no cenário nacional e, em especial, as do Rio Grande do Sul, dado o grande número destas neste Estado, por um forte compromisso social. Neste compromisso, elas trabalham na perspectiva de praticar um processo educativo e uma gestão universitária que possibilitem uma efetiva inclusão de pessoas com deficiência. Essa inclusão, não se limita à dimensão da inserção; ela vai além e objetiva uma integração digna na qual as pessoas, além do acesso, são cuidadas para bem permanecerem no ambiente acadêmico e nele desenvolverem-se como seres humanos e profissionais, sejam eles, estudantes, funcionários e professores. Abrir as portas com vagas de emprego para docentes com deficiência, demonstra que a instituição de ensino superior se preocupa com a equidade de oportunidades e relações.

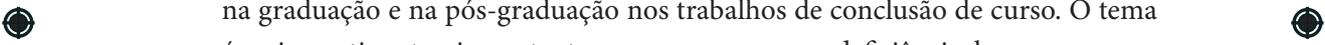
O bem-estar, acessibilidade e autonomia constituem fatores que compõem indicadores para a organização e garantia da qualidade de vida no ambiente de trabalho. Para Güths (2016), a gestão universitária deve estar atenta para garantir que os docentes estejam satisfeitos em todas dimensões laborais por meio do trabalho humanizado, e com responsabilidade social. O ambiente de trabalho satisfatório garante aos docentes com deficiência amparo por meio de fatores de



uma gestão dinâmica, preocupada nas questões sociais, culturais, psicológicas e tecnológicas. Assim, este capítulo, revela sentimentos experimentados por professores sobre a sua autonomia na academia.

A arquitetura do capítulo é constituído pela metodologia, após esta breve introdução, seguido do referencial teórico, resultados com a discussão e conclusão.

2 Metodologia



A pesquisa que consta neste capítulo implicou em uma investigação de natureza qualitativa, na qual, segundo Bardin (2011), permite-se que o foco de estudo vá se construindo e ajustando ao longo do processo. A pesquisa foi realizada no âmbito da educação superior brasileira, tomando em estudo de caso uma instituição confessional no RS Foi escolhido, intencionalmente, um Centro Universitário da região metropolitana de Porto Alegre, por observação própria da natureza dos seus processos de inclusão de pessoas com alguma deficiência e da constatação de que tais processos têm sido tomados em estudos na graduação e na pós-graduação nos trabalhos de conclusão de curso. O tema é, pois, pertinente e importante para as pessoas com deficiência, bem como para as outras pessoas que com elas convivem e para as instituições de ensino.

O conjunto dos sujeitos da pesquisa foi constituído, pelo critério de inclusão, de dois deficientes físicos, um deficiente visual e um deficiente auditivo que trabalham como professores da instituição em estudo. O número de participantes ficou condicionado à observação do número de professores deficientes que havia na Instituição.

A pesquisa foi realizada considerando, além de bibliografia impressa, a bibliografia encontrada nos portais científicos utilizando os termos professores universitários, inclusão, deficiência física, deficiência auditiva e deficiência visual, em busca de material científico relevante para os objetivos dos estudos. Foi aplicada, para coletar os dados, uma entrevista semiestruturada. A opção pela entrevista foi feita porque na pesquisa qualitativa, ela possibilita ao entrevistado rememorar os fatos vividos, falar de suas contradições, suas marcas, enfim, de suas memórias individuais e coletivas (CAIADO, 2003). Para manter o sigilo dos professores entrevistados, foram construídas siglas para identificar



cada um: professor universitário com deficiência física, cadeirante (PDF1), professor universitário com deficiência física por talidomida (PDF2), professor universitário com deficiência visual (PDV) e professor universitário com deficiência auditiva (PDA). Foi utilizada a sigla PDV (pessoa com deficiência) ao longo do texto, sendo o termo correto para a denominação desde o ano de 2010. A pesquisa foi autorizada por Comitê de Ética em Pesquisa da instituição em estudo. Para o entrevistado cego foi feita uma versão em braile do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os resultados práticos da pesquisa, concluída no ano de 2015, foram sistematizados na forma de um Guia de Orientação, contemplando procedimentos para gestão numa instituição de ensino superior e para o professor deficiente físico, visual ou auditivo.

Assim, considerando a importância de uma gestão universitária preocupada e inclusiva, este capítulo apresenta os resultados da pesquisa realizada. Acreditamos que os achados construídos durante os estudos podem ajudar significativamente nas discussões, chamando a atenção para a necessidade frente a dimensão da autonomia quando se discute políticas sociais e educação na universidade.

3 Gestão na Educação Superior e Autonomia

A educação superior, entendida como um “microcosmo” da sociedade, carrega transformações e modificações, mas sofre interferências desta sociedade em sua maneira de pensar e organizar, sendo, também, capaz de influenciar um novo pensar e fazer social. Assim, a relação sociedade e educação superior é estreita, devido às demandas e exigências da contemporaneidade com situações complexas e dicotômicas (SANTOS *et al.* 2011). Frente à procura de instituições democráticas, autônomas, críticas e inventivas que auxiliem no processo de construção de uma sociedade mais justa e humana, o tema da autonomia de professores universitários com deficiência torna-se fundamental.

As instituições de ensino superior no Brasil realizaram com o passar dos anos, evoluções formais, para a efetiva inclusão da pessoa com deficiência.



O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior, publicou o Edital INCLUIR 04/2008, que convocava as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) a apresentarem propostas de criação, reestruturação e consolidação de Núcleos de Acessibilidade na Instituição. Os núcleos de acessibilidade possuem a função de atuar na implementação da acessibilidade às pessoas com deficiência em todos os espaços, ambientes, materiais, ações e processos desenvolvidos na instituição, buscando integrar e articular as demais atividades para a inclusão educacional e social das pessoas com deficiência, no âmbito do Programa de Acessibilidade na Educação Superior - INCLUIR, promovendo, inclusive, o cumprimento disposto no Decreto Nº 5.296 (BRASIL, 2004), nas Portarias MEC e no Decreto Nº 5.626 (BRASIL, 2005), e no referido Edital.



Os direitos da pessoa com deficiência podem ser acionados tanto com base no direito fundamental do ser humano como com base nas características próprias desse segmento populacional, eis que 45.606.048 de brasileiros, têm algum tipo de deficiência, sendo, visual, auditiva, motora e mental ou intelectual (IBGE 2010). A deficiência visual apresentou a maior ocorrência, afetando 18,6% da população brasileira. Em segundo lugar está a deficiência motora, que ocorre em 7% da população, seguida da deficiência auditiva, em 5,10% e da deficiência mental ou intelectual, em 1,40%, sendo 25.800.681 (26,5%) em mulheres e 19.805.367 (21,2%) em homens (IBGE, 2010).

A inclusão de indivíduos com deficiência, ao ensino superior, é primordial para mudança de paradigmas antigos, podendo aumentar a demanda de profissionais capacitados para a docência. A sociedade democrática é fundada no princípio ético da equidade, assegurando direitos iguais ao processo educacional, frente ao conceito de inclusão, pelo qual, de acordo com Costa (2011), inclusão não significa apenas inserir a pessoa com limitações ou dificuldades dentro do sistema de ensino, mas implica preparar esse ambiente para recebê-la. Para Sasaki (1997), a prática desta inclusão social e educacional, repousa em princípios até então considerados incomuns, tais como: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada indivíduo, a convivência com diferentes grupos sociais e a aprendizagem através da cooperação. É importante perceber-se que está inaugurado um novo milênio, a era da diversidade, na



qual não cabe mais discriminar e excluir, pois o reconhecimento e a inclusão de indivíduos com deficiência representam um avanço significativo para a instauração de uma sociedade plenamente democrática (SIQUEIRA, 2010).

De acordo com o Censo da Pessoa com Deficiência (IBGE, 2010), outra iniciativa que dá garantias ao trabalhador com deficiência é a Lei de Cotas Nº 8213/91, criada em 24 de julho de 1991 e que estabelece em seu Artigo 93 que a empresa com 100 ou mais funcionários está obrigada a preencher de dois a cinco por cento dos seus cargos com pessoas com deficiência e reabilitadas, na seguinte proporção do número total de funcionários: até 200, 2%; de 201 a 500, 3%; de 501 a 1.000, 4%; de 1001 e acima, 5%.

Conforme Giabardo (2017), existem poucos artigos publicados com o tema, professores universitários com deficiência, pois em sua análise, de 1990 até 2015, apenas onze artigos foram encontrados, obtendo ausência de artigos publicados no Norte, Nordeste e Centro-oeste e, também, foi observado que nenhum dos artigos tratou como tema principal a autonomia.



Autonomia pode ser descrita, segundo Jung (2018), como uma forma de crescimento humano, de desenvolvimento de potencialidades e atos que auxiliem na sustentabilidade social, num processo de ser e estar no mundo de forma harmoniosa. Pode ser considerado um processo para a vida inteira, que precisa ser cultivado e dialogado sempre. A dimensão entre o docente e a autonomia para Paulo Freire é de que em um mundo formado pela história, pela cultura, pela política, fazendo-nos constatar que nele estamos não para nos adaptar, mas para promover a mudança, não há como conceber o espaço pedagógico como neutro e imune a uma ideologia (LIMA, 2016).

No contexto da Educação Superior, o ensino, quando associado à pesquisa, leva a um pensar e um agir comprometidos com a reflexão sobre o cotidiano em que se vive e atua. É nesse percurso que se percebem os distintos ângulos da prática e que se descobrem as possibilidades de romper com as amarras de um olhar comum, estereotipado, que em nada ajuda a compreender a realidade. A integração com a realidade é inerente à consciência crítica que representa situações expressadas na sala de aula do Ensino Superior. O caráter da criticidade contribui com a intervenção consciente do ser humano no



mundo, constituindo a consciência revolucionária e autônoma (LIMA, 2016).

Segundo estas mesmas autoras, é preciso considerar que a prática educativa do professor implica a capacidade de transformação e adequação do conhecimento científico para o acadêmico e deste para o profissional, ou seja, o exercício da transposição didática no ato educativo. Assim, configura-se como um desafio à docência no ensino superior o desenvolvimento de estratégias formativas que envolvem esforços pessoais e institucionais desenvolvidos e orientados para o favorecimento da apropriação de conhecimentos e fazeres próprios da área de atuação, pois o desenvolvimento profissional docente não pode ser pensado numa perspectiva individual, ele necessita ser assumido coletivamente e institucionalmente, integrando processos voltados para a melhoria das condições do trabalho docente. O percurso docente rumo à professoralidade passa por um desenvolvimento profissional consistente, organizado por meio da produção de lugares de sentido e significado, nos quais as redes de interação e de mediação possibilitem aos professores refletir, compartilhar e reconstruir experiências e conhecimentos próprios à especificidade da educação na universidade (BOLZAN, 2007). O delineamento de uma pedagogia deve ser de forma compartilhada, garantindo a geração de intercâmbios, promovendo a diversidade e o protagonismo do professor nas instituições de ensino superior (BOLZAN, 2017).

Segundo Paulo Freire a dimensão entre o docente e a autonomia resulta um mundo formado pela história, pela cultura, pela política, fazendo-nos constatar que nele estamos não para nos adaptar, mas para promover a mudança, não há como conceber o espaço pedagógico como neutro e imune a uma ideologia (LIMA, 2016). Para Bolzan (2017) e Fossatti (2013), o protagonismo do professor nas instituições de ensino superior, são induzidos por uma governança universitária comprometida com engajamento do profissional no mercado de trabalho e na vida acadêmica.

Nos últimos 20 anos o tema da gestão educacional tem recebido especial atenção no cenário da educação brasileira, com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que dispõe sobre a gestão democrática nos âmbitos da Educação Básica e Superior das Instituições Públicas, prevendo participação docente, discente,



formação de conselhos que integram a comunidade escolar e colegiados, no caso das universidades (FOSSATTI, 2017). O exemplo de gestão e governança nas universidades particulares é na Universidade La Salle (UNILASALLE) Canoas-RS, onde a metodologia é participativa, privilegiando a construção coletiva, fundamentada no “Plano de Formação Lassalista”, no “Programa Qualidade de Vida no Trabalho – Saúde do Trabalhador” e no “Programa de Gestão por Competência”. Estes programas possuem a finalidade de aproximar as pessoas e grupos de trabalho, verificar e dialogar sobre a Instituição: acolhida, respeito, cordialidade, valorizar a missão de cada um dos colaboradores na Instituição, aprofundar a compreensão da identidade e espiritualidade lassalista, entendendo-os a partir da missão, visão e princípios institucionais (FOSSATTI, 2017).

É importante ressaltar que o padrão organizacional das instituições de ensino é seguido de acordo com os valores estabelecidos pelos líderes, pelas crenças e pelos valores acadêmicos. Possuindo o tema emergente que é a autonomia no trabalho e na academia de professores com deficiência, os gestores devem se subsidiar de informações, entender as demandas, as exigências operacionais e profissionais, mas ao mesmo tempo compreender as subjetividades dos indivíduos para um melhor desenvolvimento relacional e interpessoal (DEWES; BOLZAN, 2018).

Para que os gestores consigam constituírem-se em líderes de equipes que trabalham é essencial compreender a cultura organizacional universitária em setores específicos, mas que, principalmente, atuem em prol da manutenção dos tempos e espaços formativos de qualidade na instituição. Nessa perspectiva, o formato da gestão concebido e posto em prática é também uma das dimensões que precisa ser compreendida por todos os envolvidos, pois somente com o comprometimento dos profissionais é que a gestão, poderá ser efetivada. De acordo com Dewes e Bolzan (2018), é primordial entender que a gestão é feita pela coletividade, a equipe de gestão de um determinado setor é fundamental, pois o processo de gestão é compartilhado com todos aqueles que vivem os tempos e espaços universitários. O gestor precisa compreender que influências externas repercutem no ambiente interno da universidade e vice-versa, por isso é fundamental conhecer e compreender as dinâmicas externas e as internas, bem como o quanto e como cada uma repercute na gestão universitária inclusiva que promove autonomia.



Com base nesses referenciais e na reflexão que os mesmos suscitaram, foi desenvolvida a pesquisa sobre a percepção de professores universitários com deficiência física, visual ou auditiva na educação superior, e, nela, aspectos referentes à dimensão da gestão universitária e da autonomia do professor universitário com deficiência podem ser observados neste capítulo.

4 Análise e Discussão dos Resultados

A seguir são apresentadas algumas considerações que podem ajudar a IES a otimizar suas práticas com professores universitários com deficiência, desde que a instituição desenvolva um processo de construção de gestão universitária participativa e inclusiva, como práticas educativas e formação humana. Para enriquecer este capítulo, indicamos os aspectos tocantes às Instituições. Destacaremos o que os professores demonstraram por meio da entrevista realizada e também apontamentos de como as IES podem atuar frente a estes resultados.



4.1 Sentimento de boa autonomia e livre acesso dentro da Instituição de Ensino

Sobre a boa autonomia e o livre acesso dos professores universitários com deficiência dentro da Instituição de ensino em que trabalham, PDF2 destacou sobre a presença de autonomia e liberdade: “A gente tem autonomia para o trabalho, desde o trabalho na docência e na gestão; claro, tem as diretrizes, enfim mas tem a liberdade para criar, inovar, enfim, a troca com os colegas, então, isso é uma característica minha porque eu não me vejo trabalhando em um lugar que não fosse assim”.

Com o relato semelhante, PDA destaca a facilidade de deslocamento: “Para mim é muito tranquilo; tem a questão de ter as duas pernas, de conseguir me deslocar de lugar para outro”. A autonomia e livre acesso dentro do ambiente de trabalho, facilita a atividade laboral, bem como aumenta as possibilidades de atuação e inserção. Para Fernandes (2010), o trabalho não é apenas de natureza econômica, mas também possui um potencial emancipatório, nos termos da autorrealização individual. Nessa perspectiva, em que o trabalho não é reduzido



a mera categoria instrumental, e quando a instituição oportuniza e disponibiliza o livre acesso aos indivíduos, a externalização de habilidades e talentos do indivíduo fica evidenciada.

4.2 Dificuldades de locomoção dentro da Instituição, mudanças na estrutura física ao longo do tempo e possíveis projetos de melhorias

Os professores com deficiência evidenciaram dificuldades de locomoção dentro da Instituição e as mudanças na estrutura física ao longo do tempo e os possíveis projetos e melhorias. Para PDF1 destacou:

A [Instituição] foi se ajustando com o tempo, pra facilitar, não só pra mim mas pra outros, as pessoas da terceira idade, então hoje dá pra andar [na Instituição], pegar o elevador aqui no prédio G, descer e se deslocar, passar pelo estacionamento, ir até o xerox lá no prédio, no ginásio e isso realmente melhorou bastante e também tem um indicador o pessoal da segurança normalmente até ajuda a empurrar a cadeira, embora eu consiga me deslocar bem sozinho aqui [na Instituição]. No [outra unidade] também, tem o elevador lá, então tinha que dar aula no [mesma unidade] e ir lá no [auditório], não era adaptado, não tinha rampa, então, eram detalhes que complicavam bastante, assim muitas vezes e na época que eu não tinha carro e usava transporte especial. [...] O processo de mudança [na Instituição] eu mesmo opinei, mas o MEC obriga também essas mudanças.

É importante haver acessibilidade arquitetônica, bem como realizar melhorias e a instituição estar de acordo com as regras exigidas. Segundo o Ministério da Educação (2014), acessibilidade arquitetônica é a eliminação das barreiras ambientais físicas nas residências, nos edifícios, nos espaços e equipamentos urbanos. Os exemplos mais comuns de acessibilidade arquitetônica são a presença de rampas, banheiros adaptados, elevadores adaptados, piso tátil, entre outros. São pontos importantes que ajudam muito a locomoção dentro da Academia, garantindo facilidade nos acessos aos prédios, salas e andares.



A estratégia de PDA, para lidar com as dificuldades de autonomia dentro da Instituição de Ensino implica comunicar-se por meio da escrita no papel: “Quando eu tenho alguma dúvida ou dificuldade, escrevo no papel para poder me comunicar com as pessoas”. Na fala de PDV, foram destacadas dificuldades, bem como alternativas para melhorar e promover facilidades para as pessoas com deficiência na Academia. Segundo Oliveira (2014), acredita-se que as barreiras físicas sejam mais fáceis de serem removidas, pois dependem apenas de recursos financeiros, mas quanto às barreiras atitudinais, essas são mais difíceis de serem superadas, pois dependem do conhecimento acerca da inclusão juntamente com a sensibilidade, o bom senso, a ética, o comprometimento e o profissionalismo de todas as pessoas envolvidas.

O impacto da falta de acessibilidade, tanto física como atitudinal, discrimina e segrega pessoas com deficiência, o que não lhes possibilita equidade de oportunidade para uma vida de bem-estar e independência. De acordo com a Norma Brasil (NR 9050), da Associação Brasileira de Normas Técnicas, que trata da Acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiências, de edificações, espaço, mobiliário e equipamentos urbanos (ABNT, 2004), os requisitos de acessibilidade compreendem no mínimo, para a deficiência física, eliminar as barreiras arquitetônicas para a circulação do estudante nos espaços de uso coletivo; reservar vagas de estacionamento nas proximidades das unidades de serviços, bem como construir rampas com corrimão ou colocar elevadores, adaptar sanitários, além de instalar lavabos, bebedouros e telefones para deficientes físicos, usuários de cadeiras de rodas.

Ainda segundo a ABNT (2004), para pessoas com deficiência visual é necessário, uma sala de apoio com máquina de datilografia braile, impressora braile acoplada a computador; sistema de sintetizador de voz, gravador e fotocopiadora que amplie textos, software de ampliação de tela, aquisição gradual de acervo bibliográfico em fitas de áudio em braile, equipamento de ampliação de texto para o estudante com baixa visão, lupas, régua de leitura, *scanner* acoplado no computador e acervo bibliográfico em braile.

O deficiente auditivo precisa de um intérprete de língua de sinais, flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico,



aprendizado da língua portuguesa, materiais de apoio para os professores, referentes à especificidade linguística dos surdos (ORLANDO, 2014).

Segundo PDV, a Instituição de Ensino não apresentava na época em que lecionava todos os recursos necessários para garantir o livre acesso das pessoas com deficiência; e destacou possíveis mudanças físicas. Os entrevistados relatam tanto a boa autonomia quanto às dificuldades de locomoção e melhorias da Instituição. PDA e PDF2 percebem que possuem uma boa autonomia dentro da Instituição, já que conseguem se locomover e possuem liberdade para inovar em suas atividades laborais. Para PDF1, ao longo dos anos houve muitas mudanças físicas facilitadoras dentro da Instituição, onde instalaram mais elevadores, construíram mais rampas e um piso mais uniforme de acordo com as exigências do MEC. No caso de PDA, o mesmo utiliza estratégias para a comunicação, quando não está com o intérprete; para facilitar o entendimento, escreve em papel o seu questionamento.

Segundo PDV a Instituição poderia realizar algumas melhorias, os prédios são muito afastados, os anexos são em ruas diferentes, não há grandes referências para o deslocamento e falta piso podotátil. PDV sugere possíveis projetos, como o treinamento dos funcionários, o planejamento de ambientar a pessoa com deficiência na Instituição, realizar maquetes para auxiliar na organização espacial; destaca, ainda, que são pequenos detalhes que fazem a pessoa com deficiência sentir-se acolhido e ambientado.

4.3 Autonomia e a gestão universitária

O livre acesso dentro do ambiente de trabalho e a autonomia para os professores universitários com deficiência facilita a atividade laboral, bem como aumenta as possibilidades de inserção e atuações positivas. Para Fernandes (2010), o trabalho não é apenas de natureza econômica, mas também possui um potencial emancipatório, nos termos da autorrealização individual. Nessa perspectiva, em que o trabalho não é reduzido a uma mera categoria instrumental, e quando a instituição oportuniza e disponibiliza o livre acesso aos indivíduos, a externalização de habilidades e talentos do indivíduo fica facilitada.



É necessário compreender que a pedagogia da autonomia é produzida por meio do indivíduo, tanto na qualidade de professor universitário quanto na condição de aluno, a partir do seu autoconhecimento e baseado em sua história de vida (PRETI, 2014). Considerando importante a construção e o desenvolvimento da autonomia, é possível, conscientemente, que as instituições de ensino superior: a) promovam o livre acesso de professores universitários com deficiência; b) facilitem a atividade laboral dos professores universitários com deficiência; c) compreendam que a autonomia dos professores universitários com deficiência capacita-os a terem uma melhor atividade laboral, ampliando as suas habilidades; d) avaliem a satisfação e a autonomia dos professores universitários com deficiência. Para tanto, tanto, a escuta sensível da gestão (SILVA; BERWIG; FOSSATTI, 2018) com relação às necessidades de seus docentes com deficiência torna-se imprescindível e fundamental.

5 Considerações Finais



Os resultados apresentados neste capítulo, a partir da pesquisa realizada, e expostos na forma de reflexão e orientação sobre a autonomia de professores universitários com deficiência na Academia, trazem o recorte no tocante à instituição universitária. No primeiro estudo, que resultou numa dissertação de mestrado, há também os indicativos de procedimentos a serem praticados pelos professores com deficiência.

A oportunidade em apresentar este conteúdo, constitui na efetiva possibilidade de contribuir com a reflexão que a sociedade faz sobre a inclusão e autonomia laboral.

A universidade, dada a sua natureza social, tem o compromisso de dar à sociedade retorno das pesquisas que realiza e do ensino e aprendizagem que promove. Assim, neste intuito, apresentamos nossa contribuição, demonstrando que a gestão universitária deve estar atenta e preocupada, atuando junto e em prol da autonomia dos professores universitários com deficiência. A pluralidade, a interculturalidade, a empatia e o cuidado laboral promovem ações de equidade e reforçam a autonomia de professores com deficiência no ambiente universitário.



A garantia da autonomia de professores universitários com deficiência reflete em muitas ações que a gestão institucional deve auxiliar, como oportunizar a voz ativa, facilitando o dia a dia destes indivíduos e certificar que as acessibilidades estejam disponíveis, como a inclusão arquitetônica, programática, instrumental e, principalmente, a atitudinal.

Iniciativas constatadas neste capítulo indicam a crescente sensibilização da gestão para o tema e surgimento de espaços e projetos que levam à instauração de uma cultura institucional da acessibilidade, inclusão e permanência da pessoa com deficiência em uma dimensão laboral humanizada, concluindo ser necessário mais estudos e discussões que abordem este assunto, a fim de fortalecer ações que ampliem o cuidado do professor universitário com deficiência na sociedade acadêmica atual.



Referências

ABNT. **NBR 9050 - Norma brasileira - Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. 2004. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagensfilefield-description%5D_24.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BOLZAN, D. P. V. **Formação de Professores: construindo e compartilhando conhecimento**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

BOLZAN, D. P. V.; POWACZUK, A. C. H. Docência universitária: a construção da professoralidade. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 2, n. 1, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial. 1988.

BRASIL. **Cartilha do Censo 2010: pessoas com deficiência**. 2012.



BRASIL. **Censo da Educação Superior**. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Coordenação Geral do Censo da Educação Superior. Brasília-DF. 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/questionarios_e_manuais/2013/glossario_modulo_ies_censup_2013.pdf>. Acesso em: 3 de abr. 2019.

CAIADO, K. R. M. **Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos**. Campinas: Autores Associados, PUC, 2003.

CARVALHO, R. P. Q. **O Surdo E O Mercado De Trabalho: Conquistas e Desafios**. Anais do Seminário ENIAC, v. 1, n. 4, p. 105-111, 2014.

COSTA, G. T. M; CARVALHO, C. L. A educação para o empreendedorismo como facilitador da inclusão social: um caso no ensino superior. **Revista Lusófona de Educação**, p. 103-118, 2011.

DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E. **Itinerário teórico em psicopatologia do trabalho: psicodinâmica do trabalho**. São Paulo: Atlas, 1999.

DEWES, A.; BOLZAN, D. P. V. Gestão universitária a partir da narrativa de professores gestores de departamentos didáticos. **Regae-Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v. 7, n. 15, p. 39-53, 2018.

DUSEN, G. C. **The virtual campus: technology and reform in higher education**. ERIC Digest. 2009. Disponível em: <<http://bern.library.nenu.edu.cn/upload/soft/0-article/+024/24173.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2019.

FERNANDES, A. L; SILVA, S. M. Recrutamento e Seleção do Profissional Portador de Deficiência nas organizações: Integração ou Inclusão?. **FACEF Pesquisa-Desenvolvimento e Gestão**, v. 11, n. 2, 2010.

FOSSATTI, P. **Perfil docente e produção de sentido**. Canoas: Editora Unilasalle. 2013.

GIABARDO, S.; RIBEIRO, C.; MARIA, S. As produções científicas sobre o professor com deficiência. **Revista Educação Especial**, Universidade Federal de Santa Maria. v. 30, n. 58, p. 373-387, 2017.



GÜTHS, H. **Modelo Conceitual de Gestão da Qualidade de Vida no Trabalho em Instituições de Educação Superior**. 138 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/bbMiBX>>. Acesso em: 26 jun. 2018.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Censo 2010.

JUNG, H. S. **Educação básica e autonomia do educando**: aproximações e distanciamentos entre Brasil e Chile. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade La Salle, 2018. 227 f.

LIMA, M. S. L.; DE CARVALHO B. M. M. S. Relação ensino-aprendizagem da docência: traços da pedagogia de Paulo Freire no ensino superior. **Educar em Revista**, v. 32, n. 61, p. 71-88, 2016.

NASCIMENTO, M. V.; BEZERRA, T. C. Dupla docência no ensino de língua brasileira de sinais: interação surdo/ouvinte em perspectiva dialógico-polifônica. **ReVEL**, v. 10, n. 19, 2012.



OLIVEIRA, M. A. *et al.* Educação inclusiva e a acessibilidade da pessoa com deficiência ao ensino superior. **REVELLI-Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, v. 5, n. 2, p. 100-109, 2014.



ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - OMS. **Pessoas com deficiência não devem ser esquecidas dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. 2015. Disponível em: <<http://nacoesunidas.org/pessoas-com-deficiencia-nao-devem-ser-esquecidas-dos-objetivos-de-desenvolvimento-sustentaveis-pedem-relatores-da-onu>>. Acesso em: 03 abr. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS- OMS. **Convenção da ONU sobre os direitos das pessoas com deficiência**, 2008.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE-OMS. **Política Nacional de Saúde da Pessoa Portadora de Deficiência**. Brasília-DF; 2008. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_saude_pessoa_deficiencia.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2013.

ORLANDO, R. M.; CAIADO, K. R. M. University teachers with disabilities: school career and professional achievement. **Educação & Realidade**, v. 39, n. 3, p. 811-830, 2014.



PAIXÃO, R. B. *et al.* Por que ocorre? Como lidar? A percepção de professores de graduação em Administração sobre o assédio moral. **Revista de Administração**, v. 48, n. 3, p. 516-529, 2013.

PEREIRA, R. J. F. *et al.* Política de formação inclusiva: percepção de gestores sobre processo de mudanças em instituições de ensino superior. **Revista brasileira de enfermagem**, Brasília, v. 64, n. 4, p. 711-716, 2011.

PRETI, F. R. *et al.* Desafios na formação dos professores para o uso das tecnologias assistivas com a deficiência visual. **Revista Teias**, v. 15, n. 39, p. 174-186, 2014.

ROSSATO, R. Universidade brasileira: novos paradigmas institucionais emergentes. A universidade como lugar de formação. **Observatório da educação capes/inep**, v. 2, n. 1, p. 20-39, 2006.

SANTOS, C. M. dos, *et al.* As entidades do serviço social Brasileiro na defesa da formação profissional e do projeto ético-político. **Serviço social**, v. 1, n. 108, São Paulo, 2011.

SANTOS, W. R. Justiça e deficiência: a visão do poder judiciário sobre o BPC. **Sociedade em Debate**, v. 12, n. 2, p. 165-186, 2012.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, J. P. Inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. **Revista Direito & Dialogicidade**, v. 4, n. 2, p. 60-75, 2013.

SILVA, J.; BERVIG, G.; FOSSATTI, P. A relação entre o trabalho da gestão escolar e o bem-estar docente. **Trabalho & Educação**, v. 27, n. 1, p. 161-177, 2018. Disponível em: <<https://seer.ufmg.br/index.p.../trabedu/article/view/9905/8470>>.

SILVA, N.; TOLFO, S. Trabalho significativo e felicidade humana: explorando aproximações. **Revista Psicologia**, v. 12, n. 3, p. 341-354, 2012.

SILVA, R. T. P. *et al.* História da educação e os processos sócio-culturais. *In*: Encontro Nacional de Educação (ENAED), Unemat Sinop/MT, 2012. **Anais [...]** Sinop/MT: ENAED, 2012.



SIQUEIRA, I. M.; SANTANA, C. S. Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 1, p. 127-136, 2010.

SOUSA C. *et al.* Educação inclusiva: dificuldades e progressos. **Revista Interfaces: Saúde, Humanas e Tecnologia**, v. 2, n. 4, p. 1-5, 2014.



CAPÍTULO 10 - O OLHAR DA GESTÃO SOBRE A CAPTAÇÃO DE RECURSOS: UMA PROPOSTA DE REORGANIZAÇÃO DAS ÁREAS ESTRATÉGICAS¹

Alice Rodrigues Almeida

Renaldo Vieira de Souza

Paulo Fossatti

Henrique Güths

1 Introdução



Na atualidade, com a presente crise econômica e com a competitividade acirrada das instituições de ensino superior (IES) se faz necessária uma nova alternativa na captação de recursos, de modo que contribua para a sustentabilidade dessas instituições. A realidade de uma IES que tem como principal fonte de receita a mensalidade de discentes da graduação é bastante preocupante, pois com a crise econômica, o cidadão prioriza suas necessidades básicas e deixa de lado o curso superior. Logo, os índices de evasão crescem e é preciso buscar alternativas autossustentáveis. Pensando nisso, entre outros objetivos, a instituição X decidiu investir na captação de recursos externos, oriundos de editais e propostas junto a organizações diversas. Para potencializar essas ações, criou o Escritório de Projetos (EP) setor que realiza a captação de editais nacionais e internacionais e executa os projetos institucionais junto às esferas municipal, estadual e federal. A equipe é formada por profissionais multidisciplinares e com experiência sólida no gerenciamento de projetos.

Considerando a preocupação da instituição nesta alternativa, foi ofertado, a alguns colaboradores, MBA em Gerenciamento de Projetos. A partir da conclusão deste curso novos horizontes surgiram, novas alternativas foram

¹ Texto modificado de sua versão original: ALMEIDA, A. R.; SOUZA, R. V.; FOSSATTI, P.; GUTHS, H. O olhar da gestão sobre a captação de recursos: Uma proposta de reorganização das áreas estratégicas. In: X Simpósio Nacional de Educação, 2018. *Anais [...]* Frederico Westphalen: X Simpósio Nacional de Educação, 2018.





pensadas, algumas experiências revistas e o trabalho passou por um processo de refinamento, que permitiu tornar o EP, antes um setor meramente operacional, em um setor estratégico para a instituição. Aqui se propõe apresentar uma proposta para a captação de oportunidades que darão subsídio à meta institucional, considerando o quadro de docentes que a instituição dispõe, seus setores e responsáveis e cruzando-os às oportunidades que surgem e que são disponibilizadas no mercado.

A gestão de projetos tem crescido em diversos campos do conhecimento. Um desses campos é o do ensino superior, que a cada dia tem considerado mais a eficácia da gestão de projetos a partir de técnicas de controle, bem como a metodologia do guia PMBOK², que compreende 13 áreas de processos a serem consideradas na gestão de projetos. Dentre essas 13 áreas, o presente artigo utilizou como subsídio teórico o 10º processo do guia, que trata da gestão da comunicação. Essa área de conhecimento é composta por três subprocessos, os quais serão aplicados à realidade da IES em questão, a fim de propiciar uma análise da viabilidade de implantação de uma metodologia que atenda à necessidade de implantação de uma ferramenta que abarque as propostas de projetos institucionais. Assim, elas poderão ser gerenciadas, articulando-as às oportunidades disponíveis e à inteligência institucional, oriunda do corpo docente.

Considerando a importância da gestão da comunicação como uma ferramenta aliada à competitividade institucional devido ao entendimento de suas forças e fraquezas, este artigo tem como objetivo geral desenvolver um panorama do quadro de possibilidades atuais no que tange à captação de recursos. Esse panorama dará subsídio para a construção de um caminho assertivo na captação de recursos. Com ele serão identificados os órgãos que mais disponibilizam recursos, onde estão as oportunidades que ainda não são conhecidas e de que forma a instituição deverá se preparar para pleitear esses recursos. A partir das análises dessas oportunidades e avaliação de forças, o Escritório de Projetos

2 O guia Project Management Body of Knowledge (PMBOK) é um conjunto de práticas na gestão de projetos organizado pelo instituto PMI e é considerado a base do conhecimento sobre gestão de projetos por profissionais da área. Atualmente, o livro encontra-se na quinta edição (lançada em 2013). A quarta edição (lançada em 2008) é normatizada pelas normas ANSI/PMI 99-001-2008 e IEEE 1490-2011.



passa a ter um papel estratégico, atuando no desenvolvimento institucional e contribuindo para alcance da meta financeira. Ele se torna um centro de oportunidades, tanto para quem quer elaborar projetos, quanto para quem já o tem e deseja financiamento, fazendo isso de forma assertiva e com foco, pleiteando recursos os quais mostram mais chances de ganho, evitando, assim, esforços desnecessários.

2 Metodologia

A presente pesquisa se trata de um estudo de caso realizado em uma Instituição de Ensino Superior, comunitária, localizada na região metropolitana de Porto Alegre, que analisou a atuação do seu próprio Escritório de Projetos, realizando ponderações entre suas ações e os objetivos institucionais. Considerando o estudo de caso um método bastante importante nessa análise, buscou-se embasamento teórico nos autores Goode e Hatt (1999, *apud* LAZZARINI, 1995, p. 17), que apresentam essa metodologia como “[...] um modo de organizar os dados em termos de uma determinada unidade escolhida”.

Sendo assim, esta construção se insere no estudo de caso, uma vez que analisa o Escritório de Projetos e suas ações (YIN, 2001). A abordagem de pesquisa é também quantitativa, pois verificará o número de projetos gerenciados pela Instituição no setor responsável para essas demandas, o Escritório de Projetos (EP), que será apresentado a seguir. A técnica de coleta de dados foi realizada em forma de um questionário, contendo questões sobre os projetos que tiveram início em 2014. A inteligência institucional foi mapeada por meio do Currículo LATTES dos professores que compõem o quadro de docentes da instituição e organizados por áreas. Após, foram mapeadas as possibilidades de busca de captação de recursos e uma matriz de informações foi representada em uma ferramenta.

2.1 Mapeamento dos setores que consolidam os projetos institucionais³

Neste tópico será apresentado o mapeamento dos setores que trabalham

³ As informações que compõem o mapeamento dos setores foram extraídas das páginas da Universidade pesquisada.



com projetos na instituição. Tais setores estão distribuídos pelo campus e sua maior parte está sob responsabilidade da equipe do Escritório de Projetos.

2.1.1 Mapeamento dos setores que consolidam os projetos institucionais⁴

Implantado em 2014, o Escritório de Projetos é o setor responsável pela assessoria no gerenciamento de projetos. Tem como finalidade contribuir para potencializar a captação de recursos oriundos de órgãos de fomento e dos governos: municipal, estadual e federal, visando à sustentabilidade econômico-financeira. É composto por profissionais das áreas administrativa e acadêmica, com conhecimentos em gerenciamento de projetos em nível de especialização *lato sensu*. Tem como sua principal atribuição a articulação de propostas entre potenciais parceiros que compõem a quadrúplice hélice: poder público, universidades, sociedade civil e empresas, realizando o mapeamento das oportunidades e contribuindo na elaboração e submissão de projetos, além de realizar o controle e monitoramento das propostas submetidas até a homologação de sua prestação de contas.

A coleta de dados se deu a partir de um mapeamento dos projetos em execução no exercício de 2014 e que estão sendo gerenciados pelo EP. Com isso foram mapeados 17 projetos, todos sob a responsabilidade do EP em conjunto com os coordenadores de projeto. Ainda nesta seção serão apresentados os projetos em execução, os editais captados e as propostas submetidas.

2.1.2 O setor incubadora

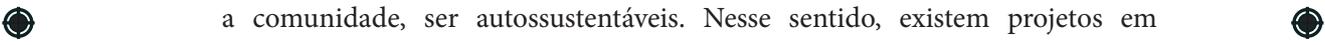
O setor incubadora é a Incubadora de Empresas de Base Tecnológica da Instituição. Inaugurada em setembro de 2014, ela nasce de um projeto voltado à criação de novos negócios baseados em tecnologias inovadoras, permeando as atividades do Ensino Superior, da Pesquisa, da Extensão, comunitárias e

4 O Escritório de Projetos é o setor responsável pela assessoria no gerenciamento de projetos e trabalha a gestão de projetos em todas as suas etapas, com uma equipe de profissionais especializados e com experiência na área. Os serviços são integrados com as demais áreas da Universidade, trabalhando em conjunto com as áreas de ensino, pesquisa e extensão para promoção de serviços e soluções.



sociais. Visando a fomentar o desenvolvimento de negócios inovadores de base tecnológica, agrega valor e competitividade aos setores econômicos de tecnologia e à sociedade. Nesse sentido, o Escritório de Projetos articula as oportunidades que se apresentam no contexto da incubadora, pensando alternativas de fomento para os empreendimentos incubados, e promovendo ações integradas entre as incubadas e possíveis patrocinadores, empresários e mentores dispostos a contribuir.

2.1.3 O setor social



O setor social da instituição é voltado para ações sociais que interagem com as comunidades da região e para criação e difusão de tecnologias sociais que representem efetivas inovações. Constitui-se em um núcleo acadêmico-institucional que tem como função, prestar suporte ao processo de formação dos estudantes, conjugando ensino, pesquisa e extensão. Todas as ações do setor são pensadas de modo que as ações de extensão possam, além de beneficiar a comunidade, ser autossustentáveis. Nesse sentido, existem projetos em andamento, fomentados com recursos oriundos do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e da Secretaria Nacional de Economia Solidária (SENAES), assim como já ocorreu a execução de projetos com recursos da Espanha, na parceria com União Europeia. O setor social é um setor de extrema importância para a instituição e uma fonte de oportunidades para o Escritório de Projetos, pois nele há 10 anos de história com ações em prol de sujeitos vulneráveis sócio e financeiramente, e isso nos abona credibilidade na submissão de propostas.

2.1.4 Núcleo de Inovação e Transferência Tecnológica

O Núcleo de Inovação e Transferência Tecnológica (NITT) atua na orientação e assessoria na gestão do conhecimento científico e tecnológico, exercendo atividades concernentes à disseminação da cultura de propriedade intelectual, registro de propriedade intelectual e ao sigilo das informações sensíveis, à proteção do conhecimento e à comercialização das inovações geradas pela IES. Possui papel central nos resultados dos projetos desenvolvidos

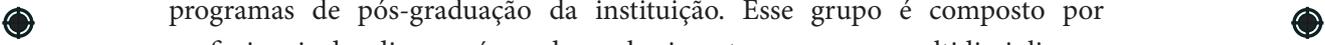


pelo Escritório de Projetos e pela instituição no sentido de orientação e encaminhamentos de proteção intelectual, registro de patentes e transferência tecnológica. O Escritório de Projetos oferece apoio ao NITT e trabalha na prospecção e análise de oportunidades de projetos que têm potencial inovador.

2.2 Mapeamento dos potenciais pesquisadores

Neste espaço decidiu-se por mapear, primeiramente, os pesquisadores oriundos dos Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu*, pois entende-se que nesta composição estão os professores melhor qualificados na instituição e essa premissa (qualificação/boa produção científica) é parte importante das aprovações de propostas junto aos órgãos de fomento.

2.2.1 Pós-graduação *Stricto Sensu*



Neste tópico foram mapeados os pesquisadores que atuam nos programas de pós-graduação da instituição. Esse grupo é composto por profissionais das diversas áreas do conhecimento, um grupo multidisciplinar e com expertise nos mais diversos âmbitos, nos permitindo desenvolver propostas de todos os segmentos, proporcionando, assim, abrangência no que se refere às oportunidades de fomento disponibilizadas. A partir do mapeamento dos pesquisadores, os mesmos foram classificados, de acordo com suas pesquisas, em grandes áreas, que aqui chamaremos de GT (grupo de trabalho), a saber: GT Social, GT Ambiental, GT Direito, GT Engenharias, GT Cultural e GT Saúde.

O GT Social pode ser organizado por até 3 grupos, uma vez que se trata de uma área em que temos muitas oportunidades, tanto nacionais quanto internacionais e o grupo existente poderá articular as propostas junto aos coordenadores da graduação, potencializando os temas a serem trabalhadas.

O GT Ambiental é composto por pesquisadores que podem atender às oportunidades oriundas de Meio Ambiente, área essa bastante priorizada em editais de fomento. Além disso, está aqui também uma oportunidade desse grupo se tornar mais “agressivo” em relação às diversas oportunidades que se apresentam, bem como as legislações que obrigam as empresas a pensarem



melhores alternativas sustentáveis e ecologicamente corretas de devolução de resíduos diversos ao meio ambiente. Seria importante que esse grupo se articulasse de forma proativa e buscasse apresentação de soluções às empresas dos arredores. Há professores na graduação que podem construir propostas sólidas e assertivas de apresentação às empresas e o Escritório de Projetos pode ser um apoiador dessas ações.

O GT Direito ainda precisa ser articulado entre outras áreas, uma vez que esse grupo não costuma pleitear recursos externos. Na instituição, os professores dessa área estão mais ambientados a editais de pesquisador individual, por ser a captação de recursos uma área pouco explorada pelo grupo, em função de sua nova constituição em relação aos demais grupos. Ainda que pouco explorada essa área em nossa instituição, o Escritório de Projetos já percebe editais fomentando pesquisas do judiciário e um fundo que fomenta pesquisas em diversas áreas do Direito. Além das opções de fomento que estão se abrindo aleatoriamente, o GT Direito será muito importante nas captações de recursos por meio das legislações de incentivo e no pleito de fundos estaduais e municipais. Hoje, os fundos que dispomos no município, por exemplo, estão diretamente atrelados à Lei do Idoso e ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), entre outros recursos que fomentam programas e políticas públicas voltadas para as minorias, que podem ser trabalhados por meio de uma proposta em conjunto com o GT Social.

O GT Cultural será muito estratégico no que se refere à captação por meio dos incentivos da Lei Rouanet, além das oportunidades oriundas de editais de chamamento público, já identificados pelo EP. Esse grupo deverá desenvolver propostas que atendam aos eixos apontados pela lei, de modo a propor projetos que estejam estritamente alinhados com as exigências dessa oportunidade. O GT Direito poderá contribuir de forma significativa nesse processo, o Escritório de Projetos já está estudando a legislação e suas peculiaridades e já criou um cadastro no Ministério da cultura (2001) a fim de pleitear essa forma de fomento.

O GT Saúde poderá estar bem articulado no que se refere às legislações de incentivos fiscais na área do esporte, além de trabalhar em propostas transversais com os GTs Social e Cultural. Temos na instituição projetos de grande visibilidade, bem como o projeto de Incentivo ao Vôlei, que pode servir como um potencializador na aprovação de novas propostas. O GT Direito poderá



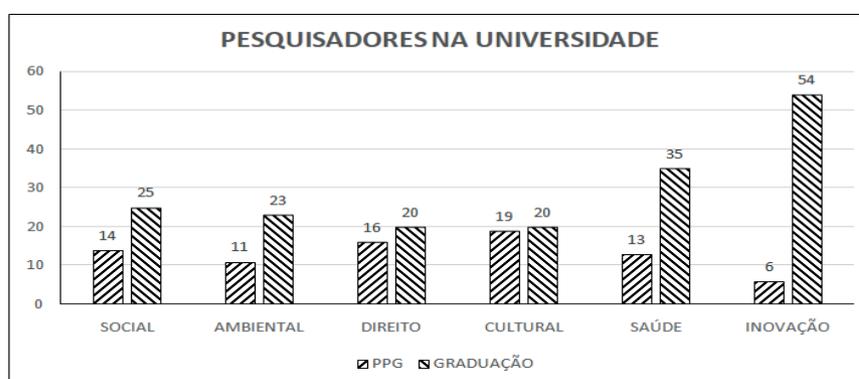
contribuir nestas propostas no sentido de identificar na legislação oportunidades que se aliem com a expertise da Instituição. A Saúde também é uma área com grande aporte de recursos financeiros oriundos de emenda parlamentar. Parte do recurso das emendas é destinado, obrigatoriamente, a ações de saúde e dados do portal do governo federal nos mostram que tais valores se aproximam de R\$ 8 bilhões para 2014.

O GT Engenharias contempla professores da área da Inovação, além de outras áreas afins, esse GT possui uma série de oportunidades já sinalizadas por grandes órgãos de fomento à pesquisa e rede privada no que se refere à Lei da Informática, que poderá ser uma grande propulsora da inovação na Universidade. Além disso, também é importante salientar a construção do Parque Canoas de Inovação (PCI) que irá reunir empresas de base tecnológica num complexo que irá desenvolver ainda mais a inovação no município de Canoas e arredores, proporcionando uma gama de oportunidades a serem exploradas pelo GT inovação. Esse GT, além de estar atento a oportunidades que o EP já mapeou para o ano, também precisará estar bem articulado politicamente, a fim de manter relações estratégicas que possam agregar valor às nossas propostas a serem submetidas.

O quadro de professores pesquisadores da Universidade é bastante rico. É possível identificar professores com potencial para elaboração de projetos nas diversas áreas do conhecimento. É importante observar que os pesquisadores dos PPGs possuem carga horária exclusiva para dedicação a projetos de pesquisa enquanto os professores da graduação não. Essa informação é importante no que se refere a dois pontos: o primeiro, tem a ver com os pesquisadores dos PPGs, que, atualmente, elaboram projetos de acordo com seus interesses de pesquisa. E se fosse possível alinhar os interesses dos pesquisadores com as oportunidades de recursos financeiros? Se fosse possível apresentar aos pesquisadores as oportunidades de desenvolvimento de soluções que o mercado está suscitando? Esse seria um cenário ideal, em que todas as partes interessadas teriam vantagens. Hoje a escrita de projeto no âmbito da pós-graduação é uma definição do próprio pesquisador e assim permanece, mas é possível conversar com o colegiado e apresentar oportunidades mapeadas a fim de sensibilizá-los para uma nova proposta, unindo esforços para um bem maior e pela sustentabilidade da própria

instituição. O segundo ponto é sobre o incentivo a professores da graduação, que hoje não estão contemplados com nenhuma política de incentivo, diminuindo assim o interesse e engajamento desses professores junto às oportunidades mapeadas pelo EP. É preciso pensar em incentivos para tal engajamento, a fim de que se tenha aproveitamento otimizado do corpo docente existente na instituição. O gráfico da Figura 1 apresenta um mapeamento quantitativo dos professores pesquisadores que estão distribuídos nos programas de pós-graduação *stricto sensu* e na graduação, conforme apresentado a seguir.

Figura 1: Quadro de pesquisadores na Universidade



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Considerando o quadro de pesquisadores mapeados acima, de aproximadamente 250 professores, foi possível identificar um grupo bastante grande e que poderia atender aos planos institucionais de forma a contribuir para a escrita de propostas a serem submetidas nas diversas oportunidades existentes ao longo dos exercícios que seguem. Mais adiante serão mapeadas, também, as oportunidades já identificadas para o ano de 2018, a fim de que seja possível distribuir a equipe mapeada em grupos específicos a fim iniciar uma força tarefa com base nos objetivos institucionais.

2.3 Mapeamento de oportunidades de fomento

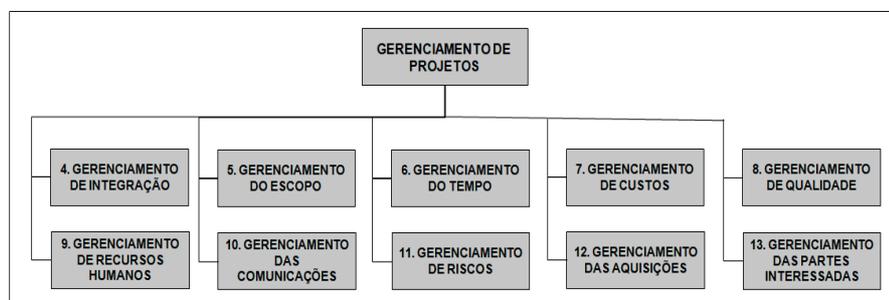
A prospecção de editais é realizada a partir de pesquisa semanal nos diversos canais de divulgação de chamamentos em aberto. Além dos órgãos

de fomento, o Escritório de Projetos está estudando as formas de captação de recursos por meio dos incentivos fiscais e lei de incentivo à cultura. A apresentação desse panorama de oportunidades será representada na ferramenta elaborada para visualização dessas oportunidades, ela será melhor compreendida de forma gráfica e já está sendo testada pelo Escritório de Projetos e Desenvolvimento Institucional (DI). A ferramenta permite ao Escritório trabalhar de forma articulada e com antecedência, pois identifica os editais e oportunidades antes dos mesmos serem lançados.

3 Referencial de literatura

De acordo com o guia Project Management Institute (PMI), o gerenciamento de projetos se trata de subconjuntos de gerenciamento de projetos, que incluem processos que tratam da: realização de identificação, análise, respostas, monitoramento e controle, e planejamento do gerenciamento de riscos em um projeto. PMI (2008).

Quadro 1: Grupos de Gerenciamento segundo a metodologia PMBOK



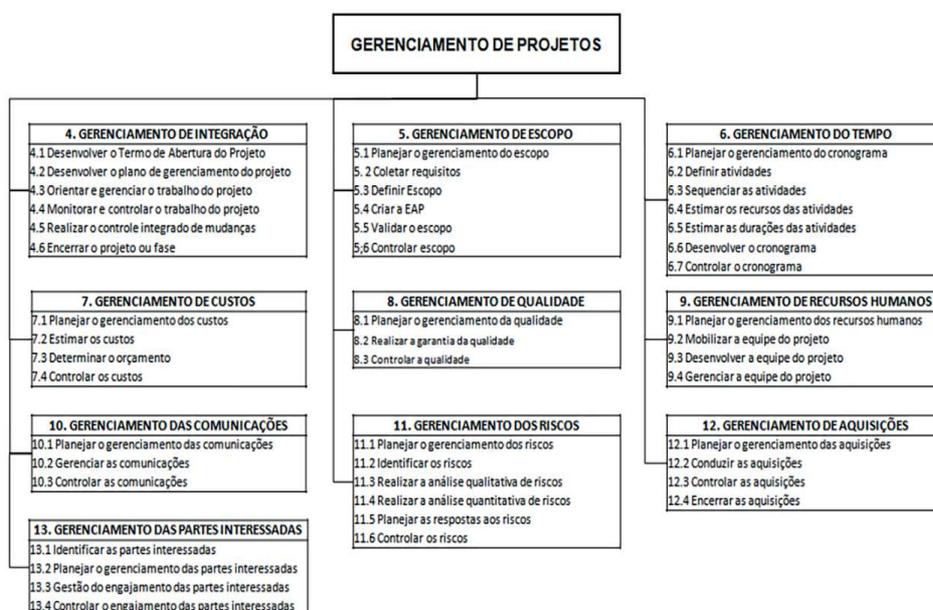
Fonte: Portal PMI⁵

Como é possível verificar no quadro acima, o gerenciamento de projetos é composto por 13 áreas a serem controladas e monitoradas a fim de que se tenha êxito nos projetos em execução. Neste estudo de caso serão abordadas duas das áreas apresentadas, são as áreas 10 e 13, gerenciamento das comunicações e gerenciamento das partes interessadas, respectivamente. Que mais adiante

⁵ Disponível em: <<https://brasil.pmi.org/>>

serão especificadas de acordo com seus desdobramentos. Tais desdobramentos poderão ser verificados no quadro 2, que está representado a seguir.

Quadro 2: Grupos de processos a partir das áreas de gerenciamento



Fonte: Portal PMI

Planejamento das comunicações: determinação das necessidades de informações e comunicações das partes interessadas no projeto.

Gerenciar as comunicações: O gerenciamento das comunicações será monitorado através de *dashboards*, que irão filtrar as informações de produtividade das propostas a serem confeccionadas, oferecendo um panorama geral de todas as propostas sugeridas aos grupos e controlando se as mesmas estão sendo cumpridas; alimentando a ferramenta com *status* mensal de andamento das ações, incluindo datas de devolutivas, campo específico para histórico das tratativas e campo para plano de ação.

Relatório de desempenho: coleta e distribuição das informações sobre o desempenho. Isso inclui o relatório de andamento, medição do progresso e previsão. Nesta proposta de intervenção comunicativa, considerando a cultura organizacional e a experiência que o Escritório de Projetos possui em relação às



peculiaridades da instituição, sugere-se que o gerenciamento da comunicação seja realizado pela equipe do Escritório de Projetos. O planejamento está proposto de acordo com o mapeamento realizado. No item mapeamento de oportunidades, o planejamento deverá ser realizado verbalmente, em momentos individuais com os responsáveis pelos grupos de trabalho. Apresentando a esses coordenadores quais foram as oportunidades captadas e quais delas foram selecionadas pelo escritório de modo que tal grupo possa trabalhar. A abordagem será pessoal e verbalmente, pois entende-se que essa ação compromete de forma mais eficaz o coordenador, fazendo-o parte de um grande processo.

Gerenciar as partes interessadas: gerenciamento das comunicações para satisfazer os requisitos das partes interessadas no projeto e resolver problemas com elas. Esses processos interagem entre si e também com processos de outras áreas de conhecimento. Cada processo envolverá uma ou mais pessoas e será gerenciado pelo Escritório de Projetos. A comunicação dentro de uma empresa se trata de algo muito importante, pois ela permite que os processos e tomadas de decisão sejam assertivos. Segundo Nassar e Figueiredo (2007, p. 20),



A comunicação empresarial é uma verdadeira guerra com muitas frentes de batalha: a frente de batalha voltada para mostrar que a empresa tem uma relação de respeito com a natureza, visando sobretudo a sua preservação (se quiser, pode chamar de frente de batalha ecológica); a frente de batalha para manter e conquistar novos consumidores; a frente de batalha da comunicação interna, dirigida para os imensos exércitos de trabalhadores engravatados e de uniformes que constituem os recursos humanos das empresas modernas; a frente de batalha das complicadas relações da empresa com os governos e os políticos [...].

Como é possível observar, a comunicação é uma estratégia frente às dificuldades que são enfrentadas no cotidiano das organizações e a forma como essa comunicação vai ser utilizada pelos gestores fará a diferença entre vencer ou perder uma oportunidade, portanto, o Escritório de Projetos compreende e adota essa premissa, pois considera a comunicação entre os grupos da instituição um processo imprescindível. Essa comunicação deverá acontecer desde a identificação de oportunidade até os prazos dos entregáveis. Comunicação



escrita para Pimenta (2002, p. 151) é

Expressar-se por meio da palavra escrita, redigir, é uma prática comum e necessária entre os profissionais que trabalham em empresas. Em geral, os objetivos dessa prática são: obter e fornecer informação; promover uma ação específica; promover, manter ou encerrar relacionamentos comerciais.

A partir dessa afirmação, também é importante salientar que a comunicação escrita será essencial para a assertividade dos projetos, uma vez que as ações e decisões precisam ser documentadas, é preciso que se desenvolva um histórico das tratativas a fim de que a comunicação seja preservada e garanta a qualidade do projeto. O gerenciamento de projeto é um meio para se atingir o planejamento estratégico, podendo ser de uma demanda de mercado, oportunidade, necessidade estratégica de negócios, solicitação de um cliente, avanço tecnológico ou mesmo um requisito legal (GUIA PMBOOK, 2011). Neste caso o gerenciamento de projetos está sendo utilizado para organizar as atividades, do Escritório de Projetos, no que concerne à execução e gerenciar as informações no que tange ao atingimento da meta institucional.

A partir de 13 áreas que precisam de monitoramento, o gerenciamento das comunicações contempla os processos necessários para assegurar que as informações do projeto sejam geradas, coletadas, distribuídas, armazenadas, recuperadas e organizadas de maneira oportuna e apropriadas. A comunicação eficaz cria uma ponte entre diversas partes interessadas. Que neste caso deverá integrar a graduação, o Programa de pós-graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*, seus pesquisadores, a equipe técnica, do Escritório de Projetos, e a alta gestão. As informações serão discutidas mensalmente e os indicadores serão postados a cada início de mês.

4 Análise e discussão dos dados

Neste item parte-se da premissa da constituição do Escritório de Projetos para justificar as considerações que serão apontadas. Em suas características, o Escritório “[...] tem como finalidade contribuir para potencializar a captação



*de recursos oriundos de órgãos de fomento e dos governos: municipal, estadual e federal, visando à sustentabilidade econômico-financeira”. É possível perceber que o Escritório precisa de mais inserção institucional, articulação efetiva e concreta, é preciso que esse setor esteja presente nas reuniões de coordenações dos diversos grupos de pesquisadores da instituição, utilizando-se dessa inteligência institucional que a Universidade dispõe enquanto uma instituição de ensino. É preciso articulação efetiva dentro desses ambientes acadêmicos, fazendo, de fato, a articulação entre o DI x Escritório de Projetos x Graduação x Programas de Pós-graduação *Lato Sensu e Stricto Sensu*.*

Os pesquisadores que desenvolvem projetos dentro da instituição (e aqueles que não desenvolvem, mas poderiam ser estimulados a isso) precisam se enxergar dentro do Escritório e perceber nele um apoiador para a concretização de suas ideias e projetos, desenvolvendo na instituição uma cultura de projetos, de desenvolvimento de projetos, de desenvolvimento de ideias etc. Assim, em um planejamento a médio e a longo prazo, o Escritório poderá ser ainda mais estratégico, pois tornaria suas ações assertivas, uma vez que com a inteligência institucional sendo “utilizada” de acordo com as opções do mercado de fomento que o Escritório enxerga (conforme matriz apresentada na ferramenta a seguir), as submissões de propostas serão focadas, assertivas e potencializadas.

De forma bem estruturada, será possível o pleito de incentivos junto aos editais (o que já é realizado) e junto às empresas, por meio das leis de incentivos fiscais, ações que podem garantir a sustentabilidade econômico-financeira da instituição. Para isso, é preciso acreditar nesse setor, nessas pessoas. A coordenação do setor precisa de desenvolvimento no que se refere às legislações de incentivo e de captação para o desenvolvimento da capacidade de inovação. Para a equipe de execução do escritório, é preciso cursos de qualificação operacional, cursos e consultorias para manuseio do Sistema de Gestão de Convênios e Contratos de Repasse do Governo Federal (SICONV), de tributação e de legislação. Nessa ordem. Esses são passos imprescindíveis no caminho assertivo que precisa ser trilhado. O Escritório de Projetos é um setor que pode se propagar e ser um grande aliado na competitividade acirrada das instituições de ensino, mas é preciso acreditar nele. No que se refere à assertividade e eficácia desta proposta, faz-se necessária a compreensão de que é preciso envolver o corpo docente de



forma amigável, convidando-os a fazerem parte desta proposta.

Na realidade institucional os coordenadores de curso recebem inúmeras atribuições, são demandas burocráticas, relacionamento com alunos, queixas e reclamações, propagação do curso, enfim, eles já estão muito assoberbados de demandas e qualquer demanda nova pode ser considerada segundo plano e isso pode ser uma limitação para a presente proposta. A partir disso, é preciso pensar na possibilidade de consolidar as demandas existentes com a demanda de desenvolvimento de propostas a serem submetidas aos órgãos de fomento. Os professores precisam saber da importância desta ação para que seja alcançada a meta institucional.

Considerando o fato de que a Universidade é composta por diversos setores que trabalham com o desenvolvimento de projetos, este artigo ocupou-se em apresentar uma alternativa para atender os planos e metas institucionais, bem como a meta financeira, que para o ano de 2015 é de R\$ 7.500.000,00. Considerando o tamanho da meta e o grande desafio que se apresenta em paralelo, após realizar o mapeamento dos setores e dos pesquisadores que a instituição possui em seu quadro, este artigo apresentou uma proposta de trabalho que abarca 6 grandes áreas.

Não se trata das áreas do conhecimento segundo o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), se trata de uma estratégia com base no mapeamento de editais de fomento, com recursos nacionais e internacionais e do mapeamento de oportunidades a partir das demandas apresentadas pelo governo em suas esferas municipal, estadual e federal. O mapeamento identificou 6 grandes áreas, a saber, 1. saúde; 2. social; 3. ambiental; 4. empresarial; 5. cultura e 6. Inovação. A partir das áreas identificadas, foi realizado o mapeamento dos potenciais profissionais, os quais a instituição dispõe em seu quadro. Foram considerados como responsáveis dos grupos de trabalho 1 docente da graduação e 1 docente da pós-graduação *Stricto Sensu*, a sugestão baseou-se na experiência do Escritório de Projetos, no exercício de 2014.

Com o mapeamento de oportunidades e de pessoas com expertise nas determinadas áreas, a proposta é composta da organização de 6 Grupos de Trabalho (GT) sob a coordenação dos seus responsáveis e objetiva que cada



responsável organize o seu GT, a fim de que possam otimizar as disponibilidades e prioridades dos demais docentes que irão compor suas equipes de trabalho de acordo com a demanda apresentada em determinada ocasião. Nesta proposta, o setor responsável por coordenar as ações a serem pensadas e as propostas a serem priorizadas para a confecção de projetos é o Escritório de Projetos. A sugestão é que os responsáveis sejam chamados uma vez ao mês para apresentarem suas ações considerando as oportunidades de sua área, o Escritório de Projetos, por sua vez, consolida as ações e apresenta à sua instância – Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD), Pró-reitoria de Administração (PROAD) e Pró-reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão (PROPEX) – a fim de garantir junto aos *stakeholders* que as ações priorizadas estão sendo assertivas e em consonância com os objetivos institucionais.

Este capítulo propõe que a meta institucional seja fragmentada entre as áreas mapeadas, uma vez que quando escuta-se falar em meta institucional dificilmente percebe-se que essa meta está institucionalizada entre os colaboradores da instituição, a meta institucional ainda parece muito vaga, “sem dono” e esse fato é determinante para que as ações sejam assertivas. É preciso que os docentes – pesquisadores da instituição – sintam-se parte desta meta, construtores deste ideal, responsáveis por parte dele e é a partir disso que acredita-se ser necessária a intervenção da reitoria junto aos responsáveis, não com a intenção de impor uma meta, mas de sensibilizar esse grupo acerca de sua importância para a meta institucional, ou seja, toda a proposta em questão será mais assertiva se for apresentada, não de forma *top down*, da reitoria para os responsáveis das grandes áreas, mas em construção coletiva com seus atores. Assim, o Escritório de Projetos passará a ocupar um papel de apoiador, facilitador desses grupos, objetivo já estabelecido.



Referências

BONOMA, T. V. Case Research in Marketing: Opportunities, Problems, and Process. **Journal of Marketing Research**, v. 22, n. 1, 1985.

BRESSAN, F. O método do estudo de caso. **Administração online**, v. 1, n. 1, 2000. Disponível em:<http://www.fecap.br/adm_online/art11/flavio.htm>. São Paulo. Acesso em: 15 mai. 2015

GUIA PMBOOK. **Conhecimento em Gerenciamento de Projetos**. 4. ed. Project Management Institut – Global Stander, 2010.

IEEE. **IEEE Guide** - Adoption of the Project Management Institute (PMI(R)) Standard A Guide to the Project Management Body of Knowledge (PMBOK(R) Guide). Fourth Edition, 2011. Disponível em:<<https://brasil.pmi.org/>>. Acesso em: 05 jan. 2019.

LAZZARINI, S. G. Estudo de caso: aplicabilidade e limitações do método para fins de pesquisa. **Economia & Empresa**, v. 2, n. 4, p. 17-26, 1995.



NASSAR, P.; FIGUEIREDO, R. **O que é comunicação empresarial**. Brasiliense, 2017.



PIMENTA, M. A. **Comunicação empresarial**. Campinas, SP: Alínea, 2002.

PMI. **Project Management Institute**. 2008. Disponível em: <<https://www.pmi.org/brasil>>. Acesso em: 05 jan. 2019.

YIN R. K. **Estudo de caso: planejamento e método**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.





CAPÍTULO 11 - LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD INSTITUCIONAL DE LA UNIVERSIDAD COMUNITARIA EN BRASIL¹

Paulo Fossatti

Luiz Carlos Danesi

1 Introducción

El presente trabajo forma parte de una investigación mayor que se propone caracterizar los modelos de gestión en Instituciones Comunitarias de Enseñanza Superior (ICES) con énfasis en la universidad comunitaria. Se trata de un estudio conducido por el grupo de investigación en Gestión Educacional en Diferentes Contextos, inserto en la línea de investigación “Gestión, Educación y Políticas Públicas” del Programa de Posgrado en Educación (magíster y doctorado), de la Universidad La Salle de la ciudad de Canoas en el Estado de Rio Grande do Sul (Unilasalle, Canoas-RS)².

Actualmente con 204.450.649 habitantes, Brasil, el quinto país más 5.867.011 están en la red privada y tan sólo 1.961.002 en la red pública. El estado de Rio Grande do Sul, situado al extremo sur del país, posee 11.247.972 habitantes y 479.858 mil alumnos matriculados en la educación superior (FOSSATTI; DANESI, 2018). Su particular historia ha consolidado otra modalidad de enseñanza superior: la enseñanza comunitaria. Esta clase de institución de enseñanza superior es distinta de las universidades públicas, que son mantenidas por el gobierno, o de las privadas, cuya gestión maneja fines lucrativos.

Las universidades comunitarias se constituyen de un patrimonio público y están marcadas por fuerte vínculo con sus comunidades. Sin fines de lucro, con gestión democrática y participativa; son auténticas instituciones públicas

1 Texto modificado de suaversão original: FOSSATTI, P.; DANESI, L. C. La universidad comunitaria en Brasil Hacia la construcción de su identidad institucional. **Revista Venezolana de Gerencia**, v. 23, n. 1, p. 116-130, 2018.

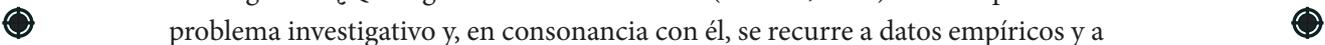
2 Es necesario aclarar que la investigación no tiene un modelo teórico de base, puesto que se trata de tema reciente y todavía no hay autores que hayan trabajado a profundidad el tema de la Universidad comunitaria. Justamente se está discutiendo y buscando una identidad para las comunitarias, reglamentadas en 2013.





no estatales. El conjunto de instituciones que forman el consorcio representan una verdadera red de educación, ciencia y tecnología, que abarca casi todos los municipios del estado. Integrado por 15 instituciones de enseñanza y con 8.735 profesores y más de 11 mil funcionarios, el Consorcio de las Universidades Comunitarias Gauchas (COMUNG) contabiliza a 189.224 estudiantes y ofrece 1.465 cursos de grado y posgrado, constituyéndose como el mayor sistema de educación superior en actuación en Rio Grande do Sul (COMUNG, 2018).

Así, el objetivo de la investigación consiste en caracterizar la universidad brasileña con énfasis al modelo comunitario, reflexionando sobre su alcance y retos. Con esta caracterización se pretenden sentar las bases para contribuir en la construcción de una identidad institucional que, hasta ahora, solo se encuentra cubierta parcialmente por el marco normativo.



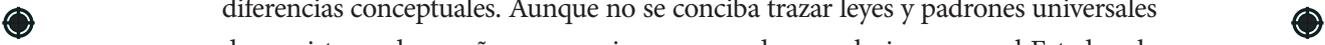
En cuanto a la metodología, se caracteriza por ser un estudio cualitativo, empírico y documental sobre los modelos de universidades brasileñas, especialmente el modelo de gestión de las ICES. Perseguimos la cuestión de investigación: ¿Qué significa ser comunitario? (STAKE, 1998). Para responder al problema investigativo y, en consonancia con él, se recurre a datos empíricos y a un referencial teórico para subsidiar, durante el estudio, la definición del universo pertinente a la investigación (FOX, 1981). La investigación ha contemplado a 14 de las 15 ICES asociadas al Comung entre los años de 2015 y 2016. Los participantes del estudio fueron en número de 56, consistieron en los gestores de estas ICES (rectores; vicerrectores; directores o funciones equivalentes).

La colecta de los datos ocurrió por medio de entrevistas semiestructuradas con los gestores, incursión a los currículos de estos sujetos y acceso a los sitios institucionales. El uso de la técnica de análisis de contenido (BARDIN, 2011) permitió identificar dos categorías en la revisión bibliográfica en cuanto a qué significa ser comunitario. La primera estableció que una ICES trasciende la cuestión de la formación técnica trabajando el potencial humano. La segunda es que las ICES desarrollan una relación diferenciada con sus comunidades en relación con otros tipos de instituciones de enseñanza superior. En cuanto a la segunda categoría, ella se despliega en los aspectos relacionados con la excelencia académica, la identidad comunitaria y la gestión sustentable, como será abordado en el análisis de los datos.



La relevancia de la temática del estudio está atrallada a la realidad del objeto de estudio que quiere presentar: por lo menos el 70% de los estudiantes universitarios del estado de Río Grande do Sul, al Sur de Brasil, pertenecen a universidades comunitarias (QUARESMA DA SILVA; SILVA, 2013). Estas instituciones, cuando son filantrópicas, reciben exención fiscal, que devuelven al Estado en forma de becas a estudiantes pobres y beneficios a la comunidad. De ahí la relevancia de dar a conocer este modelo de universidad. Las consideraciones teóricas que sostienen el trabajo buscan identificar las universidades comunitarias y su importancia en el contexto histórico, legal y en el desarrollo de toda la región a la que pertenecen.

2 La universidad brasileña



La universidad moderna se establece en un contexto temporal e histórico en sus relaciones con el Estado, el mercado y las comunidades. Se fundamenta en las narrativas e ideas de modelos como el de Humboldt y el Napoleónico, además de sus diferencias conceptuales. Aunque no se conciba trazar leyes y padrones universales de un sistema de enseñanza superior y acerca de sus relaciones con el Estado y la sociedad, se percibe la sustentación de la Universidad de una matriz moderna, si bien con las naturales divergencias en su identidad (MAGALHÃES, 2006).

Así, convivimos con sistemas de enseñanza superior basados en mercados como es el caso de los Estados Unidos, o centralizado en el gobierno como en China, sistemas híbridos o de semimercado como en Brasil, o centralizados en un proceso de cooperación como Bolonia en la Comunidad Europea (CE). Se observan estructuras distintas, como universidades orientadas a una concepción Humboldtiana amparadas en la inseparabilidad de la enseñanza y de la investigación, e instituciones eminentemente orientadas a una enseñanza profesional y la formación en tecnologías a partir del modelo napoleónico (MAGALHÃES, 2006).

En el Brasil Colonial no se pensaba la creación de Universidades de parte de la Corona Portuguesa que, con su transferencia a Brasil, consiguió el funcionamiento de algunas escuelas superiores de carácter profesional. La educación superior en Brasil nace bajo la égida del Estado (FÁVERO, 2006).



En el periodo del Brasil imperial asimismo fueron infructíferos los intentos de creación de Universidades. Con el establecimiento de la República por la Constitución de 1891, se mantiene la enseñanza superior como atribución del poder central, pero no exclusivamente. La primera universidad federal fue la de Rio de Janeiro (URJ), a partir de la fusión de facultades ya existentes (FÁVERO, 2006). De esta manera, la Universidad pública brasileña se manifiesta en un movimiento tardío a comienzos del siglo XX (FRANCO; LONGHI, 2007).

En 1930 tiene inicio un proceso de reglamentación de la enseñanza superior, con la creación de la Secretaría de Educación y Salud Pública. En 1934 ocurre la creación de la Universidad de São Paulo (USP) y en 1935 nace la Universidad del Distrito Federal (UDF) (FÁVERO, 2006).

La expansión universitaria se da con el predominio de la formación profesional, relacionando la investigación y producción del conocimiento. En 1950, el país prueba el desarrollo provocado por la industrialización. La situación precaria de las Universidades públicas brasileñas promueve una discusión alrededor de la escuela pública *versus* la escuela privada (DEMO, 2007).

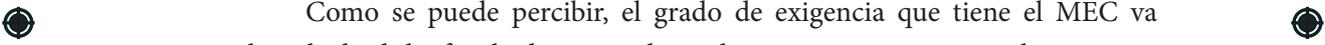
El movimiento en pro de la modernización de la Universidad Brasileña tiene su ápice con la fundación de la Universidad de Brasilia (UnB) en 1961, que surge no siendo la más moderna universidad de la época, como fue el caso de la Universidad de São Paulo (USP) y Universidad del Distrito Federal (UDF) en 1930. Sin embargo, la gran reforma universitaria ocurre en 1968, con la implementación de una legislación básica. A partir de los años 1980 comenzaron a surgir y a ser implementadas varias propuestas para la reformulación de las instituciones universitarias en Brasil (FÁVERO, 2006; STALLIVIERI, 2007).

De acuerdo con el Ministerio de la Educación (MEC), hay tres tipos de Instituciones de Enseñanza Superior (IES): a) las Facultades, b) los Centros Universitarios, c) las Universidades. ¿Qué los diferencia? De acuerdo con el MEC (2006), la acreditación de las IES ocurre originalmente como facultades. Los Centros Universitarios son pluricurriculares, y pueden abarcar una o más áreas del conocimiento. Además, las caracterizan la excelencia de la enseñanza, la calificación de sus docentes y las condiciones de trabajo académico ofrecidas a la comunidad escolar. Los Centros Universitarios pueden crear, organizar y



extinguir cursos y programas de educación superior. A su vez, las Universidades tienen previsto ya en la Constitución Federal brasileña el principio de la inseparabilidad entre enseñanza, investigación y extensión (BRASIL, 1988). Además, la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, LDBEN 9394 (BRASIL, 1996) prevé en su artículo 52 que:

Art. 52. Las universidades son instituciones pluridisciplinarias de formación de los cuadros profesionales de nivel superior, de investigación, de extensión y de dominio y cultivo del saber humano, que se caracterizan por: I - producción intelectual institucionalizada mediante el estudio sistemático de los temas y problemas más relevantes, tanto desde El punto de vista científico y cultural, como regional y nacional; II -La tercera parte del claustro docente, por lo menos, con titulación académica de magíster o doctorado; III -La tercera parte del claustro docente en régimen de tiempo integral (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA FEDERATIVA DA BRASIL, 1996).



Como se puede percibir, el grado de exigencia que tiene el MEC va subiendo desde las facultades, pasando por los centros universitarios, hasta que se llegue a la universidad. Entre el fin de la década de 1980 y comienzos de la década de 1990, hubo un incremento de inversiones del sector privado en la educación superior en Brasil. El Estado había agotado los recursos presupuestarios para la actividad universitaria en el país. Se requería la participación del sector privado. Si bien estaban en aquella época caracterizadas jurídicamente como instituciones privada³, las instituciones comunitarias (que no obtienen lucro) se empeñaron

3 Entre el fin de la década de 1980 y comienzos de la década de 1990, las IES se clasificaban en públicas y privadas. La Ley N. 12.881, del 12 de noviembre de 2013 dispone sobre La definición, calificación, prerrogativas y finalidades de las Instituciones Comunitarias de Educación Superior (ICES). La Ley pretendió conferir a esas entidades una calificación distinta, pero que también les garantice el carácter de institución privada de interés público, actuando en conjunto con el Poder Público en la ampliación de La enseñanza superior. Si bien puedan cobrar mensualidades, las ICES no objetivan lucro y aplican integralmente sus recursos en el mantenimiento de los objetivos institucionales. Son instituciones bastante orientadas al desarrollo local – por ello La concepción de “comunitarias” –, propiciando interacciones y servicios a las comunidades circundantes. Además, tienen exenciones fiscales a cambio de becas de estudios que se ofrecen a alumnos de bajos ingreso (BRASIL, 2013).



en esta responsabilidad social, con excelencia a través de las actividades de enseñanza, de investigación y de extensión (PUHL; DRESCH, 2016).

Ya a comienzos de la década de 1990, segmentos de la sociedad civil manifestaron apoyo a las Instituciones Comunitarias, entre ellos el Consejo de Rectores de las Universidades Brasileñas (CRUB). Las Universidades y los Centros Universitarios Comunitarios se reúnen nacionalmente a través de la Asociación Brasileña de Universidades Comunitarias (ABRUC). La ABRUC es una asociación civil, sin fines de lucro, con el objetivo de promover, consolidar y defender el concepto de Universidad Comunitaria y consolidar la utilización del término “comunitario” entre las Instituciones afiliadas. La mayoría de las Instituciones comunitarias se encuentra al Sur de Brasil. En el Estado de Rio Grande do Sul, son 15 Instituciones Comunitarias de Enseñanza Superior (Universidades y Centros Comunitarios, representadas a través del Consorcio de las Universidades Comunitarias Gauchas (COMUNG), creado en 1994 (PINTO, 2008).

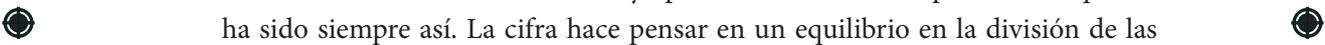
Las Universidades Comunitarias pueden también gozar de la filantropía, puesto que no tienen objetivo de lucro. Sus beneficios deben ser invertidos directamente en la misma estructura y en becas a alumnos en situación de vulnerabilidad social. De esa manera, el gobierno brasileño les concede exención fiscal, que es devuelta a la sociedad en forma de becas. La Ley 12.868/2013 establece criterios y porcentajes, en las áreas de la salud, de la educación, y de la asistencia social, para que las instituciones puedan obtener la inmunidad fiscal, siendo así consideradas filantrópicas (BRASIL, 2013).

Recientemente hubo en Brasil un fuerte movimiento en defensa de la filantropía de parte de las ICES. Ello se produjo por el tema de la Reforma de la Previdencia Social en Brasil y se acentuó a partir de las discusiones sobre una Propuesta de Enmienda Constitucional, PEC 287 (BRASIL, 2016). Según datos del Ministerio de la Hacienda (2016), el Régimen General de la Previdencia Social (RGPS) registró un número negativo de R\$ 149,7 mil millones. En 2017, el déficit fue de R\$ 197,8 mil millones, y en 2018 alcanzó R\$ 195,2 mil millones. En la discusión parlamentaria sobre los malos pagadores de impuestos y los “privilegiados”, algunos diputados han dado a entender que la filantropía sería uno de los “privilegios fiscales” ofrecidos a las entidades certificadas de asistencia social (popularmente nombradas de



filantrópicas) y, consecuentemente, una de las razones del referido “déficit de la previdencia social”.

Sin embargo, para obtener la filantropía, las instituciones educacionales deben demostrar su adecuación a las directrices y metas establecidas por el Plan Nacional de Educación (PNE), atender a los mínimos estándares de calidad determinados por los procesos de evaluación conducidos por el Ministerio de Educación, y conceder anualmente becas, bajo la proporción de una beca integral para cada cinco alumnos pagadores. En el caso de becas parciales, como mínimo debe ser ofrecida una beca integral por cada nueve estudiantes pagadores. La Ley de la filantropía ha posibilitado el acceso de jóvenes pobres a escuelas, facultades, centros universitarios y universidades de calidad. Asimismo, ha contribuido a incrementar la diversidad social en las instituciones educacionales, rompiendo barreras económicas, religiosas y culturales (FOSSATTI; JUNG, 2017).



En relación con el ingreso a la universidad, Carmoet *al.*, (2014) explican que en 2011 se ha registrado que el 44,8% de los estudiantes matriculados en universidades federales brasileñas ya provenían de escuelas públicas, lo que no ha sido siempre así. La cifra hace pensar en un equilibrio en la división de las plazas entre estudiantes de escuelas públicas y particulares. Sin embargo, según los autores, dicho equilibrio “[...] pierde el sentido cuando se estratifica a los estudiantes por curso” (CARMO *et al.*, 2014, p. 309). La clasificación por curso muestra que Medicina, Derecho e Ingeniería – las pruebas de selectividad más buscadas – son cursos con mayoría casi absoluta de alumnos provenientes de la red privada de enseñanza. Mientras tanto, los cursos menos buscados – incluyéndose aquí las carreras de formación de profesores -, se destinan a los candidatos provenientes de las escuelas públicas.

2.1 ¿Qué significa ser una institución comunitaria?

Ser comunitario es tener un compromiso con la región y profundizar las conexiones con las comunidades en que están insertas las ICES. La conexión se da en sentido propositivo de no sólo participar en la solución de problemas, sino de concebir la Universidad como un espacio de desarrollo. Ese es un aspecto central de la gestión de la Universidad comunitaria. Eso las caracteriza. Las



Universidades comunitarias nacen y se identifican a causa de su ambiente social.

De esta forma nacen públicas no estatales. Se distinguen de las públicas estatales por trascender la formación técnica a través de una postura humanística en sus relaciones socio comunitarias. No son particulares porque no tienen interés en el lucro y priman por la excelencia en la educación y en la investigación.

El ser comunitario se destaca también por el respeto a las personas y por el compromiso que toda institución tiene por sus estudiantes en su formación. Ser comunitario está en el ADN de una Universidad comunitaria (FOSSATTI; DANESI, 2016). De acuerdo con Dias Sobrinho Brito (2008, p. 488), estas instituciones están completamente “[...] identificadas con los respectivos entornos”. Así, acaban transformándolos y contribuyendo con su desarrollo.

Según explican Schmidt y Campis (2009), Quaresma da Silva y Silva (2013) y otros, estas instituciones remontan en sus orígenes a mediados del siglo XX ante a las dificultades del Estado para promover la educación superior en diversas regiones. Santos (2012) complementa la idea anterior aclarando que, como el Estado no tenía recursos para la difusión de la educación, las comunitarias comenzaron a surgir con más expresividad.

Ignacio Sánchez Díaz, Rector de la Pontificia Universidad Católica de Chile retoma el origen del sentido comunitario a partir del surgimiento de las primeras Universidades europeas: “Tenían un marcado sentido comunitario y estaban orientadas a los intereses generales. Lo que les confería su carácter público era el estilo de relación entre sus integrantes y la índole universalista (SÁNCHEZ-DÍAZ, 2012, p. 4-5).

Así, las comunitarias son reconocidas por dos aspectos. El histórico y el legal. El histórico configurado en su origen, trayectoria y contribuciones tangibles al desarrollo regional y comunitario. Legal, en el ámbito de la legislación brasileña, por haber sido establecido en ley, este estatus. Sin embargo, a pesar de ello, se necesita que las Universidades establezcan una comunicación más efectiva.

Deben posibilitar que los liderazgos comunitarios y políticas locales y nacionales entiendan mejor la razón de existencia de las ICES. La sociedad necesita tener una mejor percepción acerca de ellas. Las instituciones se expresan



poco con respecto a eso. Muchas veces son criticadas cuando no aportan recursos para determinados proyectos o siendo filantrópicas cobran mensualidades a los alumnos (FOSSATTI; DANESI, 2016).

La dicotomía entre público y privado, es decir, público en cuanto a los objetivos y privado en cuanto a la captación de recursos, genera en algunas circunstancias un entendimiento equivocado en algunos segmentos de la sociedad. En la esfera gubernamental debe ser exhaustivamente apropiada la evidencia de que las Universidades comunitarias se han adherido a los programas gubernamentales. Atienden a la calificación del ambiente económico, social, cultural, de la educación, de la salud, de la inclusión y de las cadenas productivas.

Sin embargo, el segmento de las Universidades comunitarias no ha obtenido el debido reconocimiento y aportes necesarios, muchas veces debidos, de parte del Estado brasileño. Aun así, juegan un papel muy importante en lo que atañe al acceso a la enseñanza superior, sea con el ofrecimiento de becas y/o apoyo financiero propio o externo, “[...] lo que ha sido esencial para garantizar la inclusión de los jóvenes que proceden de familias con menos recursos” (QUARESMA DA SILVA; SILVA, 2013, p. 447).

Una muestra de este problema es la lucha y resistencia por la filantropía, descrita en el relato de experiencia de Fossati y Jung (2017), los cuales cuentan que tales entidades se movilizaron, en el año de 2016 y primer semestre de 2017, en los estados de la federación brasileña, con audiencias públicas, debates, seminarios, en sus comunidades de origen. Este movimiento contó con la participación de los gobiernos, de las Iglesias, de la sociedad civil, además de las entidades filantrópicas y sus beneficiados.

El marco de este movimiento desencadenó la Caravana de la Filantropía, realizada en la capital de Brasil, Brasilia, del 14 al 16 de marzo de 2017. Según los autores, su objetivo fue aclarar y sensibilizar a los parlamentares para la importancia de la causa. “Allá, fuimos de puerta en puerta, junto a los diputados, senadores y ministros, en defensa de los derechos de los pobres y de las entidades filantrópicas para poder hacer el bien social” (FOSSATTI; JUNG, 2017, p. 440).



3 Ser comunitario: categorías esenciales de análisis

El uso de la técnica de análisis de contenido (BARDIN, 2011) permitió identificar dos categorías en la revisión bibliográfica en cuanto a lo que significa ser comunitario. La primera estableció que una ICES trasciende la cuestión de la formación técnica trabajando el potencial humano. La segunda es que las ICES desarrollan una relación diferenciada con sus comunidades en relación con otros tipos de instituciones de enseñanza superior. En cuanto a la segunda categoría, ella se despliega en los aspectos relacionados con la excelencia académica, la identidad comunitaria y la gestión sustentable, como será abordado en el análisis de los datos.

3.1 Formación técnica y humana



ICES debe ser percibida como tal por la comunidad y por la academia. Es necesario comprender que los principios y filosofía de la Institución están arraigados más allá de la formación técnica. La formación humana contribuye a una sociedad mejor y en la comprensión de los desafíos por venir, comprender y actuar junto a las comunidades, es decir, no para decir lo que ellas necesitan, sino para construir soluciones conjuntas (MARTINS, 2008).

Una ICES no puede tener una postura superior con relación a la comunidad en que se insiere, es decir, no puede transmitir el aire de una “arrogancia universitaria”. De esta forma, resulta fundamental el aspecto humanístico que es cultivado y transmitido por la Universidad comunitaria. Luego, lo que identifica una ICES es la humanización en el contexto de una Universidad que va más allá de la calidad académica y de la responsabilidad socioambiental. La humanización es enfocar en las personas con objetivos y metas, lo que presupone también preparar a las personas para un proceso de desarrollo sustentable (FOSSATTI; DANESI, 2016).

La Universidad comunitaria tiene la responsabilidad no sólo de la formación profesional, sino de líderes comunitarios, empresariales, políticos y emprendedores que conozcan la realidad en el contexto socioeconómico y tengan responsabilidad social en sus emprendimientos y funciones públicas.

3.2 Relaciones diferenciadas con la comunidad

Esta categoría se despliega en otras tres, como ya veremos, pues como se señaló en los procedimientos metodológicos, esta investigación ha contemplado a 14 de las 15 ICES asociadas al Comung entre los años de 2015 y 2016. Los 56 gestores participantes del estudio han sido rectores, vicerrectores directores o funciones equivalentes, indicados por cada una de las instituciones. Los datos fueron colectados por medio de entrevistas semi estructuradas, estudio de los currículos de los sujetos de la investigación y acceso a los sitios institucionales.

De acuerdo con esos gestores, tres aspectos marcan las ICES: la excelencia académica, la identidad comunitaria, y la gestión sustentable⁴. Es importante subrayar que estos aspectos interactúan constantemente entre sí. Ser una Universidad comunitaria ya es un desafío por naturaleza. Hay que garantizar la calidad académica, teniendo el compromiso en la generación compartida del conocimiento con la comunidad (MARTINS, 2008).

Una institución comunitaria necesita pensar, planear y ejecutar acciones a partir de la utilización de modelos de gestión que caractericen una universidad sustentable. Ello implica lidiar con prioridades, eficiencia y productividad para las muchas demandas para atender (FOSSATTI; DANESI, 2016).

3.2.1 La Excelencia Académica

Cuando nos reportamos a la enseñanza, investigación y extensión en la Universidad comunitaria, ello produce un sentido ampliado con relación a la misión de una Universidad. La enseñanza necesita estar conectada con una demanda y realidad local. La investigación es una competencia intelectual, pero tiene su sentido cuando se encuentra inter-relacionada con la extensión comunitaria. De esta forma, la academia crea un sentimiento y una responsabilidad de relacionarse con la comunidad y de interactuar con los distintos aspectos integrantes de una ICES. Las actividades de enseñanza e

4 La determinación de las categorías, como orienta Bardin (2011), se alcanza con la coincidencia de respuestas, es decir, ellas consisten en una “especie de cajones o rubricas, significativas que permiten la clasificación de los elementos de significación constitutivos del mensaje” (BARDIN, 2011, p. 34, traducción libre de los autores).



investigación necesitan apropiarse de un sentido no sólo de aprendizaje o de generación de conocimiento, sino también de excelencia y contribución para la mejora de la calidad de vida de las comunidades en las que está establecida la Universidad (MARTINS, 2008).

En el entendimiento de Bandeira (2000), el capital social de una región, con intereses y necesidades comunes, es capaz de construir grandes cosas, como es el caso de las universidades comunitarias. Esas instituciones han nacido desde y para la comunidad. Según el autor, la democracia se practica y se desarrolla en situaciones como estas, en las que la cohesión comunitaria construye conjuntamente algo para el bien común. En este mismo sentido, Quaresma da Silva y Silva (2013, p. 452) refuerzan la capacidad de organización social, cuando refieren que “Las universidades comunitarias, tanto en un contexto como en el otro, revelan la potencia y la capacidad civil para generar procesos de transformación social y de creación de servicios públicos”.



Este vínculo organizacional conlleva a una búsqueda por excelencia en todos ámbitos, no sólo el académico, sino también de extensión e investigación. De esta manera, en la universidad comunitaria, cada curso, cada proyecto, dentro de sus especificidades debe dar su contribución en las prácticas e investigaciones académicas. Esta oportunidad de aliar la teoría de la clase con la práctica en las comunidades también se viene constituyendo en un diferencial en la formación calificada de los estudiantes.

Traen contribuciones para calidad de la salud, medio ambiente, inclusión digital, seguridad alimentaria, habitación popular, tratamiento de residuos sólidos, sanidad, etc. La excelencia académica se materializa más allá de la atención de la Universidad a las demandas locales, pero también en desarrollar sus comunidades para el mundo (MARTINS, 2008).

3.2.2 La Identidad Comunitaria

El segundo aspecto señalado por los participantes en la investigación fue la identidad comunitaria. Las Universidades comunitarias brasileñas vinculadas al Comung están desde hace tiempo, buscando establecer relaciones con la comunidad, de forma diferenciada, a causa de las peculiaridades de su región



y misión institucional. Es decir, ser comunitario es tener una relación diferente con la comunidad.

Algunas de las Universidades del Comung se destacan a causa de sus parques tecnológicos a través de asociaciones públicas y privadas. Sin embargo, es común que todas actúen en distintos proyectos extensionistas, que incluyen además de la educación y ciencia, aspectos relacionados con la cultura, la salud y la inclusión social. Puesto que estas Universidades han surgido por iniciativa de una región y sus comunidades, la contrapartida de las ICES para ellas se establece a través de la promoción del desarrollo en la sociedad. Muchas de estas ICES han tenido sus orígenes en sus respectivas regiones y otras por iniciativa de la Iglesia, es decir, confesionales. De esta forma, la humanización es un objetivo primordial en la relación identitaria de las ICES con sus comunidades. En el caso de las confesionales, se agrega además de la educación humana, la educación cristiana, la fraternidad y la espiritualidad (FOSSATTI; JUNG, 2017).



Según explican autores como Cascio (2018) y Santos (2011), la identidad comunitaria se distingue por un diferencial competitivo, por la calidad académica y la formación de ciudadanos éticos. De acuerdo con los autores, es necesario comprender que la gestión de las ICES requiere competencias y habilidades distintas, es decir, administrar una institución pública en cuanto a los fines y responsabilidades sociales, y privada en cuanto a los medios y fuentes de recursos exige profesionalización de la gestión. De esa manera, el uso de prácticas administrativas y aplicación de herramientas adecuadas para establecer indicadores y métricas demanda cualificación de los gestores.

Se caracteriza también la Universidad comunitaria por la participación de distintos segmentos de la gobernanza local y de las comunidades. La Universidad se hace representar en muchos consejos e iniciativas locales. De otra parte, el poder público y la comunidad participan en diversos Consejos que constituyen la estructura organizacional universitaria. Destaca el Consejo Universitario (CONSUN) y los consejos de las mantenedoras en las comunitarias regionales. Este sentido participativo permite que la Universidad sea permeable en lo que atañe a las cuestiones de la comunidad practicando la capacidad de oír y convertir los problemas en proposiciones y acciones, con la participación de los actores sociales, políticos y económicos,



considerándose la viabilidad sustentable (FOSSATTI; JUNG, 2016).

3.2.3 *Gestión sustentable*

Como tercer punto observado por sujetos de la investigación como marcas de una institución comunitaria de enseñanza superior es que las ICES prestan un servicio público relevante en la enseñanza, en la investigación y en la extensión. Sin embargo, no reciben presupuesto gubernamental para ello, con excepción de la captación de recursos por medio de llamadas públicas para los proyectos de investigación seleccionados.

De esta forma, los recursos son mayormente provenientes de los alumnos a través de las mensualidades y tienen que ser administrados con seriedad y sustentabilidad. Las universidades revierten los posibles superávits en la institución para la calificación tanto en la infraestructura como en los recursos pedagógicos. Luego, los recursos de una comunitaria son públicos, y ello exige la responsabilidad de sus dirigentes en la correcta aplicación del presupuesto, de forma a maximizarlos (MARTINS, 2008).

No siendo justa la utilización de la contribución de alumnos para hacer frente a demandas socioambientales, así como también a menudo no son suficientes para levantar el desarrollo institucional, la gestión sustentable se establece también a través de asociaciones con todos los segmentos de la sociedad organizada. Se entiende, en este sentido de asociación, el mantenimiento de relaciones necesarias con la entidad pública, principalmente municipalidades, empresas privadas, organizaciones de servicios, otras instituciones de enseñanza y los liderazgos comunitarios. Este es el camino de arreglos sustentables para que se atiendan los desafíos. Una gestión sustentable se caracteriza no sólo por el aspecto económico, sino dividiéndola con los cuidados con las personas y el ambiente (FOSSATTI; DANESI, 2016).

De acuerdo con Goetsch y Davis (2014), el escenario educacional mundial está en creciente cambio y las instituciones privadas de enseñanza conquistan ascenso y espacio significativo en el “mercado educacional”. Este contexto despierta mayor atención sobre los gestores, principalmente los de Instituciones Comunitarias de Educación Superior (ICES) brasileñas. Así el crecimiento de



la competitividad en la oferta de servicios educacionales ha implicado gran contraste con una cultura administrativa de las ICES que todavía estaba pautada en conductas intuitivas. Se trata, pues, de una contribución de la ciencia de la administración a la ciencia de la educación.

Está en curso la diseminación del modelo empresarial de gestión en las instituciones universitarias con sustentabilidad y calidad en los servicios ofrecidos. En este escenario, en los últimos años, muchas empresas, instituciones públicas y la sociedad civil han pasado a adherir a las prácticas sustentables en términos económicos, sociales y ambientales (HESSELBARTH; SCHALTEGGER, 2014). De esta manera, la sustentabilidad para las instituciones comunitarias se establece a través de la realización de elementos como: conservación de recursos, ambiente construido, calidad del medio ambiente, igualdad social y participación política (BLOWERS, 1991).

Así, las ICES deben vislumbrar prácticas sustentables en su dimensión académica y asimismo en sus prácticas de gestión. Según varios autores (FOSSATTI; DANESI, 2016; QUARESMA DA SILVA; SILVA, 2013; SANTOS, 2011) una apuesta positiva en este sentido que se está presentando es aliar tradición con innovación.

4 Consideraciones finales

El sistema universitario en Brasil es bastante particular en lo que atañe a la clasificación entre facultades, centros universitarios y universidades, instituciones a las que el Ministerio de Educación otorga más autonomía, de acuerdo al rango en el que se encuentran. Las universidades cuentan con el deber constitucional de articularse en el contexto de la premisa de inseparabilidad entre enseñanza, investigación y extensión. Dentro de la categoría de las universidades, constituyó objetivo de este estudio dedicarse a caracterizar las universidades comunitarias, reflexionando asimismo sobre su alcance y retos.

La universidad comunitaria en Brasil, sin fines de lucro, también denominada filantrópica, recibió en 2013 legislación propia que la reglamenta, y tiene gran influencia en el desarrollo de la comunidad donde se insiere. Además, hay una fuerte persecución a la excelencia de los resultados académicos. Ese tipo



de universidad invierte en la formación técnica y humana, buscando asimismo una gestión sustentable.

Como resultados, se han encontrado dos categorías, a través de la técnica de análisis de contenido (BARDIN, 2011), en cuanto a lo que significa ser comunitario. La primera estableció que una ICES trasciende la cuestión de la formación técnica trabajando el potencial humano. La segunda es que las ICES desarrollan una relación diferenciada con sus comunidades en relación con otros tipos de instituciones de enseñanza superior. En cuanto a la segunda categoría, ella se despliega en los aspectos relacionados con la excelencia académica, la identidad comunitaria y la gestión sustentable.



La filantropía, más que una política de exención fiscal, debe evolucionar a una política de cooperación entre las IES públicas estatales y públicas comunitarias como estrategia para el acceso y permanencia de los jóvenes empobrecidos en la Educación Superior. Teniendo en cuenta el trabajo que ofrecen las universidades comunitarias en Brasil, la filantropía necesita alcanzar el estatus de reconocimiento del Estado a las instituciones capacitadas para tornar la educación más inclusiva, posibilitando a los pobres mayor dignidad y realizar la justicia social.

La educación superior contemporánea, y las perspectivas de calidad para la educación, que envuelven compromiso de desarrollo humano y social señalan hacia profundos cambios en el entendimiento de cómo hacer universidad. En este escenario, las ICES se presentan como parte de la sociedad, en un contexto integrado, con acciones basadas en un compromiso social continuo y efectivo.

Referencias

BANDEIRA, P. Participação, articulação de atores sociais e desenvolvimento regional. *In*: BECKER, D. F. **Determinantes e desafios contemporâneos**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, p. 23-128, 2000.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

Recuperado el 05 de mayo de 2017, de: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília.

BRASIL. **Decreto nº 5.773. 2006**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos.

BRASIL. **Lei nº 12.881, de 12 de novembro de 2013**. 2013. Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior - ICES, disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2013.

BUARQUE, C. **A Aventura da Universidade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1994.

CARMO, E. F. *et al.* Políticas públicas democratização do acesso ao ensino superior e estrutura básica de formação no ensino médio regular. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 95, n. 240, p. 304-327, 2014.

CASCIO, W. **Managing human resources**. Comung, Consorcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (Comung), 2018. Acesso em: <<http://www.comung.org.br/sobre/exibir/comung>>. Acesso em: 24 mai. 2018.

DEMO, P. Escola pública e escola particular: semelhanças de dois imbróglis educacionais. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 15, n. 55, p. 181-206, 2007.

DIAS SOBRINHO, J.; BRITO, M. R. La Educación Superior en Brasil: principales tendencias y desafíos. **Avaliação**, v. 13, n. 2, p. 487-507, 2008.

FÁVERO, M. de L. de A. A Universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Educar**, v. 28, n. 1, p. 17-36, 2006.

FRANCO, M. E. D. P.; LONGHI, S. M. A Universidade Comunitária: forças e fragilidades. *In: Educação Superior no Brasil – 10 Anos Pós-LDB*, Arequipa, Perú, p. 1-10, 2007. **Anais [...]** Arequipa, Perú: Educação Superior no Brasil–10 Anos Pós-LDB, 2007.

FOSSATTI, P.; DANESI, L. C. La universidad comunitaria en Brasil Hacia la construcción de su identidad institucional. **Revista Venezolana de Gerencia**, v. 23, n. 1, p. 116-130, 2018.



FOSSATTI, P.; JUNG, H. S. Educação superior no Brasil: a resistência da filantropia para garantir o acesso universal à universidade. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 3, n. 2, p. 437-447, 2017.

GOETSCH, D. L.; DAVIS, S. B. **Quality management for organizational excellence**. New Jersey, USA: Pearson Education, 2014.

HESSELBARTH, C.; SCHALTEGGER, S. Educating change agents for sustainability: Learnings from the first sustainability management master of business administration. **Journal of Cleaner Production**, v. 62, p. 24-36, 2014.

MAGALHÃES, A. M. A identidade do ensino superior: a educação superior e a universidade. **Revista Lusófona de Educação**, n. 7, p. 13-40, 2006.

MARTINS, G. M. **Universidade federativa, autônoma e comunitária**. Brasília: Athalaia Editora, 2008.

PINTO, R. Â. Universidade Comunitária e Avaliação Institucional: o caso das Universidades comunitárias gaúchas. **Avaliação**, v. 14, n. 1, p. 185-215, 2009.

QUARESMA DA SILVA, D.; DA SILVA, C. Las universidades comunitarias en el sur de Brasil: un análisis sobre sus impactos sociales y sus divergencias con relación a los community colleges de Estados Unidos. **Espacio Abierto**, v. 22, n. 3, p. 437-454, 2013. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4642813.pdf>>. Acesso em 20 jan. 2017.

SÁNCHEZ-DÍAZ, I. La iglesia y las universidades católicas: en el magisterio de Juan Pablo II. In: **Conferencia para el curso de Revista Humanitas Cruzando el umbral de la esperanza: Persona, cultura y sociedad en el magisterio del beato Juan Pablo II**, el día 24 de octubre de 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/wKNb7v>>. Acesso em: 25 mai. 2019.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2011.

SCHMIDT, J. P.; CAMPIS, L. A. C. **Instituições Comunitárias: instituições públicas não estatais**. Santa Cruz do Sul; EDUNISC, 2009.

STALLIVIERI, L. El sistema de educación superior de Brasil: características, tendencias y perspectivas. **Universidades**, n. 34, p. 47-61, 2007.



CAPÍTULO 12 - PERFECCIONAR LOS MODELOS DE GESTIÓN: UN DESAFÍO PARA LAS UNIVERSIDADES COMUNITARIAS EN BRASIL¹

Paulo Fossatti

Luiz Carlos Danesi

1 Introducción

La temática de esta investigación es la gestión universitaria. El estudio está inserido en la línea de investigación Gestión, Educación y Políticas Públicas de un Programa de Posgrado en Educación de una Universidad Comunitaria al Sur de Brasil. Tiene como objetivo problematizar los desafíos de las Instituciones Comunitarias de Enseñanza Superior (ICES) de Brasil en cuanto al perfeccionamiento de los modelos de gestión, en un escenario de fuerte competitividad, amplio espectro regulatorio gubernamental y carencia de recursos públicos para la educación. Se trata de un trabajo cualitativo y exploratorio de estudio de casos múltiples con gestores de ICES y revisión de literatura pertinente. La contemporaneidad se caracteriza por un ambiente de continuos y rápidos cambios. Las reflexiones de Morgan (2011) posibilitan partir desde una retrospectiva de los procesos estructurados en las organizaciones y enfocar intereses relevantes para mejorar el desempeño institucional. Según explica el autor, las organizaciones son sistemas abiertos que necesitan ser administrados con extremo cuidado para satisfacer el equilibrio de las necesidades internas y asimismo adaptarse a las circunstancias del medio. De esa manera, los cambios exigen de los gestores una profunda comprensión de los tipos y formas de esos cambios. Para mantenerse en el ambiente competitivo, la organización necesita presentar un modelo de gestión que entienda los tipos de cambios a los que se deberá someter. Los cambios han envuelto grandes y continuas transformaciones en los ámbitos científico, tecnológico, político, sociocultural y, principalmente,

¹ Texto modificado de sua versão original: FOSSATTI, P.; DANESI, L. C. Universidades Comunitarias en Brasil: ¿Por qué hay que Perfeccionar su Modelo de Gestión?. **Formación universitaria**, v. 11, n. 5, p. 75-84, 2018. Disponível em: <<https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v11n5/0718-5006-formuniv-11-05-00075.pdf>>.





económico (SANTOS, 2011). Esas transformaciones imponen dificultades que deben ser enfrentadas, pero asimismo traen nuevas oportunidades y alternativas. Para que algunas organizaciones tengan condiciones de acompañar y permanecer en el mercado, es necesario que haya modificaciones paradigmáticas en términos de perspectivas, estrategias y el desarrollo de actitudes emprendedoras y creativas que viabilicen la fidelización de sus clientes y la captación de nuevas oportunidades de mercado (CONTRERAS, *et al.*, 2014).



En la educación superior estos cambios implican el desarrollo de modelos de gestión que atiendan a los desafíos de una nueva economía y sociedad con sustentabilidad y que conduzcan la institución hacia un incremento de calidad y de excelencia académica. Entre las modificaciones en el escenario mundial se verifica el creciente ascenso de instituciones privadas de enseñanza conquistando un espacio significativo en el “mercado educacional” (GOETSCH; DAVIS, 2014). Este contexto despierta mayor atención sobre los gestores, principalmente los de Instituciones Comunitarias de Educación Superior (ICES) brasileñas. Así el crecimiento de la competitividad en la oferta de servicios educacionales ha implicado gran contraste con una cultura administrativa de las ICES que todavía estaba pautada en conductas intuitivas. La viabilidad institucional pasó a requerir “foco en el negocio”. Se trata, pues, de una contribución de la ciencia de la administración a la ciencia de la educación. Está en curso la diseminación del modelo empresarial de gestión en las instituciones universitarias con sustentabilidad y calidad en los servicios ofrecidos (MORAES, 2006). En este escenario, en los últimos años, muchas empresas, instituciones públicas y la sociedad civil han pasado a adherir a las prácticas sustentables en términos económicos, sociales y ambientales (HESELBARTH; SCHALTEGGER, 2014). De esta manera, la sustentabilidad para las instituciones comunitarias se establece a través de la realización de elementos como: conservación de recursos, ambiente construido, calidad del medio ambiente, igualdad social y participación política (BLOWERS, 1991). Así, las ICES deben vislumbrar prácticas sustentables en su dimensión académica y asimismo en sus prácticas de gestión.

El campo académico se debe constituir en un espacio propicio para difundir valores sustentables (ALSHUWAIKHAT; ABUBAKAR, 2008), ofreciendo servicios educacionales y de extensión con calidad. De esta forma,



contribuye intelectualmente con la sociedad (FOO, 2013), a través de la transformación del conocimiento, cultivo de talentos e innovación (TAN *et al.*, 2014). En la gestión, las ICES se vienen reorientando hacia prácticas sustentables (WALS, 2014). En muchas de ellas eso está ocurriendo por cuenta de presiones externas de *stakeholders* como mantenedoras, gobierno, agencias de fomento y mercado (MÜLLER-CHRIST, *et al.*, 2014), y del entorno comunitario. De esa forma, la universidad comunitaria atiende, desde hace mucho tiempo, a su razón de ser. Sin embargo, tiene que adecuarse siempre a la evolución de los tiempos. Dentro de este contexto, el objetivo del presente estudio es la problematización de la necesidad de cambios en el modelo tradicional de gestión de las ICES. De ahí viene el cuestionamiento que proponemos ya en el título del trabajo: ¿por qué hay que perfeccionar el modelo de gestión de las ICES en Brasil?



Con relación al camino metodológico, se trata de una investigación cualitativa exploratoria, con características de un estudio de casos múltiples. Recae sobre el cuestionamiento en cuanto al perfeccionamiento del modelo de gestión en la universidad comunitaria brasileña. Tiene como campo empírico las ICES del Sur de Brasil. De acuerdo con Stake (1998, p. 88), este tipo de estudio se direcciona al “[...] estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”. De esta manera, hay que aclarar la inferencia hecha por los autores en esta investigación: a partir del estudio de las ICES del Sur de Brasil, se está infiriendo para las demás universidades comunitarias brasileñas. Así, se han utilizado datos primarios obtenidos recientemente en una investigación sobre “Gestión Universitaria Sustentable” conducido por un grupo de investigación de un Programa de Posgrado en Educación de una ICES del Sur de Brasil. En su totalidad, la investigación ha involucrado 14 instituciones, en las cuales se han hecho entrevistas a 54 gestores. En un conjunto de 18 cuestiones, identificamos las manifestaciones asociadas con el modelo de gestión de las ICES. De esta manera, nos ha interesado percibir las implicaciones de las respuestas o aquello que se deduce de ellas.

Esas 14 instituciones están entre las 15 que forman el Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG). En total, son 15 las Universidades que componen este órgano, pero una de ellas no ha participado



en el estudio. El Comung fue constituido oficialmente el 27 de abril de 1996 y lo integran 15 instituciones de enseñanza superior del estado de Rio Grande do Sul y con 8.735 profesores y más de 11 mil funcionarios, contabiliza a 189.224 estudiantes, constituyéndose como el mayor sistema de educación superior en actuación en Rio Grande do Sul. Se ha llegado al número de 54 gestores aleatoriamente, puesto que se ha enviado la invitación a los rectores de todas las universidades del consorcio, los que han asignado quienes iban a participar.

Se ha utilizado la técnica de Análisis de Contenido (BARDIN, 2011) para agrupar, las respuestas de las entrevistas en cuatro categorías, y así propiciar la apropiación de los resultados y la discusión con la literatura. Según la autora, las categorías son partes “[...] significativas que permiten la clasificación de los elementos de significación constitutivos del mensaje” (BARDIN, 2011, p. 45). Así, las categorías encontradas fueron: Adecuación de estructuras y procesos; Políticas de comunicación con el mercado, comunidades externa e interna; Relación con autoridades gubernamentales y segmentos económicos, empresariales y sociales; Articulaciones políticas y actitudes emprendedoras e innovadoras.



La arquitectura del capítulo trae el desarrollo del tema a continuación, donde buscamos hacer una caracterización de las ICES brasileñas. Acto seguido, en los resultados y discusión, presentamos las representaciones de los participantes en las entrevistas, relacionándolas con la bibliografía consultada. De ahí, surgen nuestras inferencias sobre el tema. Por último, están las consideraciones finales y referencias consultadas.

2 Desarrollo del tema

Se presentan dos secciones, la primera de ellas relacionada con las universidades comunitarias brasileñas y la segunda, del porqué éstas necesitan un cambio de modelo en su gestión.

2.1 ¿Quiénes son las universidades comunitarias brasileñas?

Históricamente, el término universidad gana cuerpo durante el siglo XV, cuando profesores y alumnos de corporaciones preexistentes que se habían



instituido sin expresa autorización de Rey, Papa, Príncipe o prelado, irradian los modelos de París y Bolonia por el continente europeo (CLARK, 2008). La institución universitaria ha retomado las experiencias de las academias de Platón, de la Grecia clásica, pasando del pensamiento mítico a la racionalidad. Con ello, ha posibilitado la transición de la humanidad desde una etapa a la otra. Desde el campo hacia la vida en las ciudades, de los dogmas a la racionalidad, del mundo espiritual al terreno, desde la Edad Media al Renacimiento, ha permitido nuevos tiempos y nuevos paradigmas (BLOWERS, 1991). En este sentido, la universidad moderna se establece en un contexto temporal e histórico en sus relaciones con el Estado, con el mercado y con las comunidades. Si bien no se concibe trazar leyes y estándares universales de un sistema de enseñanza superior y acerca de sus relaciones con el Estado y la sociedad, se percibe el sostenimiento de la universidad en una matriz moderna, aunque con las naturales divergencias en su identidad. Así, convivimos con sistemas de enseñanza superior basados en mercados, como es el caso de los Estados Unidos, o centralizados en el gobierno, como en China, o entonces centralizados en un proceso de cooperación como Bolonia, en la Comunidad Europea (CE) y sistemas híbridos o de cuasi-mercado como se ha establecido en Brasil (CASCIO, 2018).

La educación superior en Brasil nace bajo la égida del Estado. Con la creación de la República por la Constitución de 1891, la Enseñanza Superior es atribuida al poder central, pero no exclusivamente. De esta manera, a lo largo de las décadas, la situación precaria de las universidades públicas brasileñas promovió la discusión alrededor de la escuela pública versus privada (SANTOS, 2011). El debate continúa y ello se debe a que, en Brasil, las universidades estatales, gratuitas, representan menos del 15% (FONIF, 2016) de las instituciones de enseñanza superior del país. Para acceder a ellas hay que pasar por un proceso selectivo estricto (si bien en Brasil hay políticas de cuotas para negros, indígenas y pobres). En la escuela básica pasa justo lo contrario: la red estatal, también precarizada, representa la mayoría. Ahora bien, si para entrar a la universidad estatal hay que estar bien preparado, obviamente quienes logran estudiar sin costos son, en su gran mayoría, los hijos de los ricos, que se han preparado en la escuela básica particular.

Sin embargo, esta realidad comienza a cambiar a partir de la Ley N.º 12.711,



del 29 de agosto de 2012, conocida popularmente como la “Ley de las Cuotas” que dispone sobre el ingreso en las universidades federales y en las instituciones federales de enseñanza técnica de nivel medio. En su artículo 1º afirma que las instituciones federales vinculadas al MEC “[...] reservarán, en cada concurso selectivo para ingreso en los cursos de grado, por curso y turno, como mínimo un 50% (cincuenta por ciento) de sus vacantes para estudiantes que hayan cursado integralmente la enseñanza media en escuelas públicas” (BRASIL, 2012). Así, el modelo comunitario de enseñanza superior surge por la deficiencia del Estado e incluso ausencia en distintas regiones del país. Santos (2011) señala que en algunos países ya hay una tradición de universidades privadas sin fines de lucro, que con el tiempo han venido a asumir roles semejantes a los de las públicas y acabaron gozando de un estatuto híbrido, entre público y privado (SANTOS, 2011; 2015).

Entre el fin de la década de los años 1980 y principios de la década de 1990, hubo un incremento de inversiones del sector privado en la educación superior brasileña. El Estado había agotado los recursos presupuestarios para financiar prioritariamente la actividad universitaria en el país. Así, requirió la participación del segmento privado por medio del artículo 209 de la Constitución Federal (BRASIL, 1988), reproducido en el artículo 7º de Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional: “O ensino é livre à iniciativa privada” (BRASIL, 1996). En aquella época, las IES se clasificaban en públicas y privadas. La Ley n. 12.881, del 12 de noviembre de 2013 dispone sobre la definición, calificación, prerrogativas y finalidades de las Instituciones Comunitarias de Educación Superior (ICES). Tales universidades nacieron de la iniciativa de sus comunidades, sus Iglesias, sus movimientos sociales. La ley pretendió conferir a esas entidades una calificación distinta, pero que también les garantizase el carácter de institución privada de interés público, actuando en conjunto con el Poder Público en la ampliación de la enseñanza superior. Si bien puedan cobrar mensualidades, las ICES no objetivan lucro y aplican integralmente sus recursos en el mantenimiento de los objetivos institucionales. Son instituciones bastante orientadas al desarrollo local – por ello la concepción de “comunitarias” –, propiciando interacciones y servicios a las comunidades de su alrededor. Además, tienen exenciones fiscales a cambio de becas de estudios que se ofrecen a alumnos con menos condiciones financieras (BRASIL, 2013). De esa forma, se han empeñado en la responsabilidad social, con excelencia a través de las actividades de enseñanza, de investigación y de extensión.

Sin embargo, ya a comienzos de la década de 1990, segmentos de la sociedad civil manifestaron apoyo a las Instituciones Comunitarias en Brasil, entre ellos, el Consejo de Rectores de las Universidades Brasileñas (CRUB) (PINTO, 2009). De esta forma, las universidades comunitarias se identifican con la universidad moderna. La universidad es una institución que viene adaptando la evolución de sus prácticas ante a nuevos escenarios resultantes de ambientes dinámicos y de cambios en los contextos económico y social (BAYNAGHI, *et al.*, 2014). Son instituciones que perfeccionan sus habilidades en formar profesionales y de realizar investigación científica (JANEIRO, *et al.*, 2013).

Las ICES todavía trascienden la esencia común observada en la academia debido a su intensa responsabilidad social comunitaria. Si bien tienen un carácter público, necesitan encargarse de su sustentabilidad con calidad en sus servicios (MORAES, 2006) y diseminar estas responsabilidades en el entendimiento de la cultura universitaria (TOO; BAJRACHARYA, 2015). Las ICES, como dicho, tuvieron su reconocimiento oficial como institución comunitaria en 2013, pero siguen dependiendo de mensualidades de alumnos para atender a sus compromisos económicos y financieros. Sin embargo, se abrió un espacio para disputar pliegos de proyectos de investigación en igualdad de condiciones con las instituciones públicas estatales. La tabla 1 ilustra el actual modelo de instituciones de enseñanza superior en Brasil en cuanto a su naturaleza, mantención y sustentabilidad.

Tabla 1: Naturaleza de las instituciones de enseñanza superior en Brasil

<i>Naturaleza</i>	<i>Mantenedora</i>	<i>Sustentabilidad</i>
Instituciones Públicas (Art. 45 de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional - LDB).	Gobiernos: Federal, Estaduales y Municipales.	Gratuita y mantenida por el presupuesto público.
Instituciones Privadas (Art. 45 de la LDB).	Personas jurídicas o personas físicas.	Los estudiantes pagan y hay fines lucrativos.
Instituciones Comunitarias (Ley 12.881/2013).	Regionales: Asociaciones/Fundaciones. Confesionales: instituciones religiosas de diversas creencias.	Los estudiantes pagan, pero no hay fines lucrativos. Pueden tener finalidad filantrópica o no (la filantropía es la exención de impuestos a cambio de becas para estudiantes pobres, negros e indígenas).

Fuente: elaboración propia de los autores.

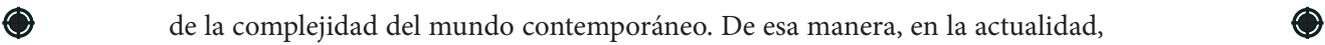
Los números de la enseñanza superior en Brasil muestran que en 2015 un 18,1% de la población estaba frecuentando la enseñanza superior. La red



privada responde por el 75,3% de esos alumnos y las entidades estatales un 24,7% (BRASIL, 2016).

2.2 ¿Por qué las universidades comunitarias brasileñas necesitan cambiar su modelo de gestión?

Las instituciones educacionales, sean ellas con o sin fines de lucro, cada vez más están buscando modelos de gestión que contemplen resultados y eficacia para la realización de su misión y de su visión. Al enfocar el modelo de gestión, tenemos la concepción de tal modelo como un proceso estructurado, interactivo y consolidado, sostenido por los instrumentos administrativos, estratégicos y por el estilo de los principales gestores de la organización – de desarrollar y manejar la administración estratégica, visando al incremento de los resultados y al crecimiento de la empresa (ACOSTA, *et al.*, 2017; OLIVEIRA, 2013).



Por razones históricas, la gestión de instituciones comunitarias se establecía en modelos menos complejos. Sin embargo, las demandas son derivadas de la complejidad del mundo contemporáneo. De esa manera, en la actualidad, se requieren nuevas posturas con relación a la gestión, según señala Drucker (2009), cuando explica que hace algunas décadas, la palabra “administración” estaba mal vista entre los involucrados en organizaciones sin fines de lucro, puesto que significaba “negocios”. A la época, esas instituciones tenían orgullo en decir que estaban por encima de las preocupaciones con el mercado competitivo y de las sórdidas líneas de resultados. Sin embargo, el mismo autor admite que hoy día las entidades sin fines de lucro ya han entendido que necesitan una administración mucho más cuidadosa que las empresas, justamente porque les falta la disciplina que impone una estricta línea de resultados. Seguramente que esas instituciones siguen dedicándose a “hacer el bien”, pero ya han percibido que buenas intenciones no sustituyen organización, liderazgo responsable, desempeño y resultados.

En resumen, tradicionalmente muchas de las ICES se han pautado por conductas intuitivas, fruto de la existencia de demanda mayor que las vacantes ofrecidas. Eso era lo suficiente para garantizar los ingresos, y así, el mayor empeño se concentraba en sus objetivos socio educativos (MOÇO, 2007;



DITTADI, 2008). Sin embargo, a partir de los años 1990, el país pasa por un proceso de desreglamentación en la enseñanza superior (UFBA, 2011) y es afectado, a partir de los años 2000, por la globalización neoliberal de la universidad (SANTOS, 2011). Ello produce la reconfiguración del “mercado” de la educación brasileña, implicando que las instituciones busquen modelos gerenciales adecuados. En este escenario, pronto las ICES han tenido que empezar un proceso de cambio y repensar sus modelos de gestión. Ello implicó atender a los nuevos desafíos contando con la adopción de herramientas de gestión, adecuadas a instituciones universitarias de base comunitaria. Este proceso involucra planear estrategias, estructurar procesos operacionales, medir el desempeño de las acciones y buscar los resultados deseados. Pasa asimismo por la adopción de métricas de desempeño, por tener un trabajo de más calidad en el equipo dirigente, mejor comunicación intra-organizacional y mejor gestión en los niveles operacionales (KETTUNEN, 2010).



Nuevos modelos de gestión transitan por una institución comunitaria sustentable, en las dimensiones administrativas y académicas, visando estabilidad económica y financiera, el desarrollo de la sociedad local y regional, y atención a la calidad ambiental (HESSELBARTH; SCHALTEGGER, 2014). Ello requiere la interacción con agentes externos a la Universidad (FERNÁNDEZ-MANZANAL, *et al.*, 2015), involucramiento de la comunidad académica, mejora de las comunicaciones externa e interna (ADOMSEN, 2013; MADER, *et al.*, 2013), consistencia entre acciones y comunicación y atención al campus de la institución (JAIN, *et al.*, 2013).

Los esfuerzos en sentido de buscar modelos de gestión universitaria basados en prácticas sustentables implican que los gestores estén preparados para manejar los problemas que vendrán. Entre ellos, podemos subrayar: acciones desconectadas (LARRÁN; ANDRADES, 2015), apego a las prácticas tradicionales (JABBOUR, *et al.*, 2013), limitaciones de capital, costos e informaciones (MAIORANO; SAVAN, 2015), foco distinto entre las áreas administrativas y académicas en cuanto a las actividades de enseñanza, investigación y extensión, además de la oposición de la comunidad académica. Así, ante al nuevo escenario, las instituciones comunitarias sin fines de lucro han tenido que abdicar de una “posición cómoda” desde la cual ejercían su



oficio, teniendo que repensar constantemente el perfeccionamiento del modelo de gestión y aún así continuar atendiendo su misión, credos y principios. Esas organizaciones necesitan adecuarse a un fenómeno que responde a mega tendencias asociadas con la evidente competitividad en la captación de alumnos, complejidad contextual donde están inseridas y necesidad de mayores niveles de eficiencia organizacional (GANGA CONTRERAS; BUROTTO, 2012; CONTRERAS, *et al.*, 2014).

3 Resultados y discusión



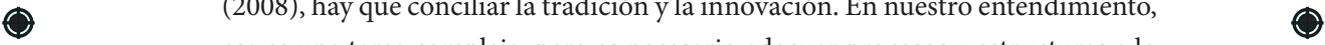
Basándonos en el resultado de la investigación, identificamos que el fenómeno relacionado con un proceso de perfeccionamiento del modelo de gestión de universidades comunitarias dialoga con lo que se verifica en la literatura. Las ICES son instituciones que se identifican con el legado histórico de la universidad (CLARK, 2008), su capacidad de adaptación ante a nuevos escenarios (BAYNAGHI, *et al.*, 2014), a los nuevos tiempos y a los nuevos paradigmas (BLOWERS, 1991), sus relaciones con el Estado, el mercado y con las comunidades (CASCIO, 2018) y el perfeccionamiento de sus habilidades para formar profesionales y realizar investigación científica (JANEIRO, *et al.*, 2013). Trascendiendo sus raíces como universidad, las ICES tienen una responsabilidad social comunitaria (MORAES, 2006) diseminada en su cultura universitaria (TOO; BAJRACHARYA, 2015). Surgieron en Brasil de la necesidad de ofrecer servicios en el campo de la educación por la deficiencia o ausencia del Estado y precariedad de las instituciones públicas (SANTOS, 2011; PINTO, 2009).

A lo largo del tiempo, han tenido que demostrar modelos de gestión que contemplasen resultados y eficacia para la realización de su misión y de su visión, con base en sus raíces (OLIVEIRA, 2013). Sin embargo, la reconfiguración del “mercado” de la educación superior brasileña, ante a la desreglamentación de la enseñanza superior (UFBA, 2011; SANTOS, 2011), ha hecho que las ICES repiensen sus modelos intuitivos de gestión (MOÇO, 2007; DITTADI, 2008). Hoy día se presenta la necesidad de perfeccionar estos modelos con planeamiento, indicadores, desempeño y métricas (KETTUNEN, 2010) y asimismo buscar competitividad en la captación de alumnos y mayores



niveles de eficiencia organizacional (GANGA CONTRERAS, BUROTTO, 2012; CONTRERA, *et al.* 2014). En lo que sigue se presentan los resultados relacionados con el perfeccionamiento del modelo de gestión en sus instituciones, como sigue. Han sido señalados cuatro puntos principales: la adecuación de estructuras y procesos; políticas de comunicación con el mercado, comunidades externa e interna; relación con autoridades gubernamentales y segmentos económicos, empresariales y sociales; articulaciones políticas y actitudes emprendedoras e innovadoras.

3.1 Adecuación de estructuras y procesos



En el entendimiento de los entrevistados y demás datos de la investigación, los modelos de gestión universitaria que sean adoptados por una institución comunitaria obligatoriamente deben compartir la misión, razón de existir y los principios que rigen la identidad comunitaria. Es decir, así como explican Oliveira (2013), Almeida Filho (2008), Santos (2011), Moço (2007) y Dittadi (2008), hay que conciliar la tradición y la innovación. En nuestro entendimiento, esa es una tarea compleja, pero es necesario adecuar procesos y estructuras a lo que exige la contemporaneidad, pero sin perder su identidad.

La realidad presenta ICES con grandes estructuras, con altos costos operacionales y con ociosidad de espacios físicos, principalmente en los turnos de la mañana y tarde. Esta realidad se justifica por atender a estudiantes trabajadores que también estudian, principalmente en el horario nocturno. De la misma forma, los procesos decisorios sufren por morosidad. La falta de visión estratégica y el no acompañamiento del tiempo del mercado hace que muchas ICEs presenten un tiempo decisorio no competitivo con el mercado. Dicha realidad exige profesionalización de la gestión para mayor competitividad y lucha por garantía de su lugar en el mercado educacional. A pesar las dificultades señaladas en la investigación, se evidencian iniciativas exitosas de adecuación de estructuras y definición de procesos operacionales en muchas ICES, con resultados satisfactorios en la atención a metas e indicadores esperados.

La identidad puede ser comprendida por educación que trasciende el saber y la formación profesional. Los gestores de las ICES lo entienden como



una educación integral y humana (orientada a las personas), con bases en la cultura y en la investigación científica. A ello contribuye la no visión de lucro y la participación en programas de gobierno que beneficien a las comunidades académicas y del entorno social de la institución. Ser comunitario es tener una relación “distinta” con la comunidad. Es dar una contrapartida al desarrollo de la sociedad que es la base de la existencia de su universidad. Es participar en la vida de la comunidad, es ser un espacio acogedor, es formar egresados que cargan consigo la identidad institucional, es hacer parte de la historia local y de la región. Por fin, la gobernanza de una ICES, sus estructuras y procesos necesitan estar fundamentados en la inserción social, en el cuidado ambiental, mirando hacia la región, pero con una visión amplia y global. El compromiso se establece por el desarrollo de la sociedad, por la transparencia y visibilidad.

3.2 Políticas de comunicación con el mercado, comunidades externa e interna



El modelo de gestión debe contemplar no solamente el desempeño organizacional, sino también un avance en la calidad académica y educación continua con bases en la cultura y en la investigación científica. Es decir, la no visión del lucro no puede ser confundida con la necesidad de sustentabilidad económica y financiera, puesto que hay que velar por el mantenimiento de la institución. Autores como Kettunen (2010), Ganga Contreras y Burotto (2012) y Contreras *et al.*, (2014) reafirman lo que hemos encontrado. Creemos que la ICES del siglo XXI deben superar la cultura de la queja por tener que adaptarse al mercado y dar un paso hacia más allá, mejorando la comunicación con su público externo e interno. Y eso se alcanza con políticas de comunicación insertadas en el proceso de profesionalización de la gestión.

La comunicación en una ICES aborda un público variado. Debe ser clara y concisa en transmitir al mercado (futuros alumnos) sus valores en cuanto a una educación integral y utilizar los principios de una institución comunitaria como un diferencial competitivo ante a la competencia principalmente. La comunicación debe trabajar asimismo constantemente para interaccionar con la comunidad académica (alumnos, profesores y funcionarios) y el público



externo (comunidad, gobiernos, empresas y otras organizaciones en general). De forma amplia, las universidades que participaron en el estudio clasifican que la comunicación todavía persiste como un serio problema y desafío de las ICES. Si bien cuentan con tecnologías de la era de la información y muchas incluso disponiendo de medias universitarias como televisión, radio y periódico, los gestores son unísonos al reconocer la dificultad: “Por más que uno se comunique, la información no llega a todos los lugares y no alcanza a todos los públicos de interés”. Reconocen la necesidad de mejorar las relaciones a través de una comunicación eficiente, pues la asignan como factor responsable de las relaciones de mercado, con la comunidad académica y el desarrollo regional y comunitario. Los datos refuerzan una frágil realidad vivida por las ICES en sus políticas de comunicación. Tanto interna como externamente, se evidencian acciones aisladas de endomarketing y marketing. Sin embargo, la ausencia de una política estratégica de comunicación resulta factor determinante para que la marca comunitaria pueda ganar mayor visibilidad.



3.3 Relación con autoridades gubernamentales y segmentos económicos, empresariales y sociales

El modelo de gestión tiene que estar sedimentado en procesos de articulaciones y relaciones público/privadas en nivel regional, nacional e internacional. De esta manera, podrá desarrollar relaciones que contemplen la necesaria participación en programas que involucren la participación en programas gubernamentales de financiación y proyectos de investigación. De acuerdo con Baynaghiet *al.*, (2014) y Cascio (2018), la universidad debe evolucionar junto con los nuevos tiempos y los nuevos paradigmas, perfeccionando su relación con el gobierno local, regional y nacional, así como con segmentos económicos y empresariales. De la misma forma, entendemos que el modelo de gestión institucional necesita contemplar políticas que visen a la evolución en la relación sustentable (y de doble mano) con la comunidad, para dar soporte al desarrollo de ambos. Las ICES son ejemplos de buenas prácticas de gestión en conjunto con otras universidades nacionales e internacionales, así como con gobiernos, empresas y comunidades. Ellas han entendido que están al servicio del desarrollo de sus comunidades locales y regionales y, para ello,



necesitan invertir cada vez más en proyectos que se desarrollen en cooperación con las distintas fuerzas que mueven la economía y el desarrollo, desde la instancia local a la global.

Las prácticas de enseñanza en las ICES se establecen también en los proyectos comunitarios, como campo empírico de estudio. Tradicionalmente, una parte significativa de los proyectos sociales los sostenía la práctica de la filantropía y el presupuesto institucional. Actualmente, cambios en la legislación federal retiraron los recursos de la filantropía de los proyectos sociales, transfiriendo se para concesiones de becas. De otra parte, recursos presupuestarios comprometen parte de las mensualidades de los alumnos en este sentido. Este es un ejemplo, entre otras situaciones que han estimulado acciones proactivas en cuanto a la sustentabilidad, a través de asociación con otras instituciones. Ello incluye capacidad para participar en pliegos públicos y privados, establecer convenios y acuerdos con autoridades municipales, asociaciones, comunidades y empresas privadas. Así, resulta en proyectos relacionados con la prestación de servicios públicos y privados, desarrollo de la innovación tecnológica y de emprendedurismo, a través de parques tecnológicos e incubadoras empresariales.

3.4 Articulaciones políticas y actitudes emprendedoras e innovadoras

La universidad del siglo XXI necesita adoptar estrategias y buenas prácticas de marketing en la captación de alumnos. En este contexto, la identidad comunitaria debe servir como un diferencial competitivo por la calidad académica y la formación de ciudadanos éticos (CASCIO 2018; SANTOS, 2011; CONTRERAS, *et al.*, 2014). Los datos de la investigación están de acuerdo con estos autores, cuando explican que es necesario comprender que la gestión de las ICES requiere competencias y habilidades distintas, es decir, administrar una institución pública en cuanto a los fines y responsabilidades sociales, y privada en cuanto a los medios y fuentes de recursos exige profesionalización de la gestión. De esa manera, el uso de prácticas administrativas y aplicación de herramientas adecuadas para establecer indicadores y métricas demanda cualificación de los gestores. No más basta ser un buen profesor de carrera para ser un buen gestor. Las ICES se presentan en un movimiento sin



precedentes en su articulación política, en sus planeamientos con foco en el emprendedurismo y en la innovación buscando dar respuestas significativas a su diferencial competitivo.

La calificación de los gestores de una universidad comunitaria implica, en la visión de los participantes en la investigación: habilidades como negociador en un ambiente complejo, que se relaciona con el mercado, el poder público, la academia y la sociedad. Implica desarrollar un papel de comprometimiento como persona pública, liderazgo y capacidad para resolución de problemas. Para ello, se exige profesionalización de la gestión para acciones relacionadas con planeamiento estratégico y organización de procesos administrativos y académicos. El gestor universitario necesita establecer el equilibrio entre las dimensiones relacionadas con la sustentabilidad y con las demandas académicas. Se añaden a la administración de una universidad no sólo conocimientos y habilidades administrativas, sino también competencias y habilidades de gestión académica (VILLARROEL; BRUNA, 2017). Esto implica transitar por los modernos procesos pedagógicos, políticas y legislación de la educación superior. Se considera asimismo una actuación en las relaciones políticas en los campos educacionales y social.

4 Consideraciones finales

El capítulo ha problematizado el perfeccionamiento de la gestión en universidades comunitarias brasileñas. Se ha abordado la necesidad de profesionalización de la gestión, con el uso de herramientas administrativas adecuadas a instituciones de enseñanza superior. Sin embargo, señalamos que estos procesos deben estar contenidos y en pie de igualdad con los fundamentos de una institución con base comunitaria.

El diálogo con distintos autores y los participantes en la investigación presentó la universidad comunitaria en el contexto del desarrollo histórico de la universidad moderna. Además, en el actual momento de la educación superior brasileña, se reconoce la importancia de las ICES y la necesidad de que estas instituciones se preparen para actuar en un mercado competitivo, buscando eficiencia organizacional. Los datos de la investigación traducen las ICES de



Brasil en un momento histórico sin precedentes en la búsqueda por calificar sus prácticas de gestión en un contexto local, regional, nacional e internacional. A pesar de las dificultades para afirmarse en un mercado competitivo y frecuentemente agresivo, ya presentan resultados satisfactorios ante a los actuales retos que les impone la realidad.

Si bien la investigación tiene como alba la universidad brasileña, señalamos la contribución de este trabajo a otros contextos, puesto que, con el mundo globalizado, las mareas de cambios alcanzan indistintamente a la enseñanza universitaria y a la institución universidad en escala planetaria. En este sentido, consideramos que el debate sobre el tema y sobre buenas prácticas es necesario y muy saludable. Por fin, concluimos que el campo de la gestión ha sido una pauta de especial interés a los gestores de las IES ante a una economía de mercado que ha extendido su lógica al campo de la educación. En este escenario, las universidades se ven obligadas a buscar el perfeccionamiento de sus modelos de gestión para competir y continuar siendo una referencia para toda la sociedad.

Referencias

ACOSTA, L. A.; BECERRA, F. A.; JARAMILLO, D. Sistema de información estratégica para la gestión universitaria en la Universidad de Otavalo (Ecuador). **Formación universitaria**, v. 10, n. 2, p. 103-112, 2017.

ADOMSEN, M. Exploring universities' transformative potential for sustainability-bound learning in changing landscapes of knowledge communication. **Journal of Cleaner Production**, v. 49, p. 11-24, 2013. Disponible: <<https://goo.gl/6yoLMk>>. Acceso en: 15 out. 2018.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. São Paulo: Pontes, 1993.

ALSHUWAIKHAT, H. M.; ABUBAKAR, I. An integrated approach to achieving campus sustainability: assessment of the current campus environmental management practices. **Journal of cleaner production**, v. 16, n. 16, p. 1777-1785, 2008.



BAYNAGHI, A. *et al.* Towards an orientation of higher education in the post Rio + 20 process: How is the gaming changing? **Futures**, v. 1, n. 63, p. 49-67, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições, 70, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Presidência da República, Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Presidência da República. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei nº 12.711**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, 2012.

BRASIL. **Lei nº 12.881**. Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior - ICES, disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências, 2013.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP**. Censo da Educação Superior, 2016.

BLOWERS, A. (Ed.). **Planning for a sustainable environment**. Inglaterra, Reino Unido: Routledge, 2013.

CASCIO, W. F. **Managing human resources**. Nova York, EUA: McGraw-Hill, 2015.

CLARK, W. **Academic charisma and the origins of the research university**. Chicago: University of Chicago Press, 2008.

DITTADI, J. R. **Práticas de controladoria adotadas no processo de gestão de instituições de ensino superior estabelecidas no Estado de Santa Catarina**. 2008. 208 f. 2008. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Programa de Pós-graduação em Ciências Contábeis, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

FERNÁNDEZ-MANZANAL, R. *et al.* Environmental behaviours in initial professional development and their relationship with university education. **Journal of Cleaner Production**, v. 108, n. 1, p. 830-840, 2015. Disponível: <<https://goo.gl/FMFyZ9>>. Acesso em: 10 ago. 2018.



FONIF. **Pesquisa:** a contrapartida do setor filantrópico para o Brasil. Fórum Nacional das Instituições Filantrópicas. Brasília, Brasil, 2016.

FOO, K. Y. A vision on the role of environmental higher education contributing to the sustainable development in Malaysia. **Journal of Cleaner Production**, v. 61, n. 1, p. 6-12, 2013. Disponible: <<https://goo.gl/aFJvSo>>. Acceso en: 13 ago. 2018.

GANGA CONTRERAS, F.; BUROTTO, J. F. Asimetrías de información entre agente y principal de las universidades chilenas. **Estudios gerenciales**, v. 28, n. 122, 2012. Disponible: <<https://goo.gl/VZMrjE>>. Acceso en: 10 set. 2018.

CONTRERAS, F. G. *et al.* El concepto de eficiencia organizativa: una aproximación a lo universitario. **Líder: revista labor interdisciplinaria de desarrollo regional**, v. 1, n. 25, p. 126-150, 2014. Disponible: <<https://goo.gl/Xztw2d>>. Acceso en: 05 nov. 2018.

GOETSCH, D. L.; DAVIS, S. B. **Quality management for organizational excellence**. Upper Saddle River, NJ: pearson, 2014.

HESELBARTH, C.; SCHALTEGGER, S. Educating change agents for sustainability—learnings from the first sustainability management master of business administration. **Journal of cleaner production**, v. 62, p. 24-36, 2014. Disponible: <<https://goo.gl/rmQLhw>>. Acceso en: 16 ago. 2018.

JABBOUR, C. J. C. *et al.* Understanding the process of greening of Brazilian business schools. **Journal of Cleaner Production**, v. 61, p. 25-35, 2013. Disponible: <<https://goo.gl/GhqNeS>>.

JAIN, S. *et al.* Fostering sustainability through education, research and practice: a case study of TERI University. **Journal of cleaner production**, v. 61, p. 20-24, 2013. Disponible: <<https://goo.gl/78ZP3b>>. Acceso en: 10 ago. 2018.

JANEIRO, P. *et al.* Open Innovation: Factors explaining universities as service firm innovation services. **Journal of Business Research**, p. 2017-23, 2013.

KETTUNEN, J.. Strategic management in higher education: implementing strategic objectives. **Saarbrücken**, Germany, v. 19, n. 3, p. 207-217, 2010. Disponible: <<https://goo.gl/6obTsT>>. Acceso en: 19 out. 2018.

LARRÁN, M.; ANDRADES, J. Determining factors of environmental education in Spanish universities. **International Journal of Sustainability in Higher**

Education, v. 16, n. 2, p. 251-271, 2015. Disponível: <<https://goo.gl/CXHybU>>.

MADER, M. *et al.* Monitoring networking between higher education institutions and regional actors. **Journal of Cleaner Production**, v. 49, n. 1, p. 105-113, 2013. Disponível: <<https://goo.gl/7FG2yS>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

MAIORANO, J.; SAVAN, B. Barriers to energy efficiency and the uptake of green revolving funds in Canadian universities. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 16, n. 2, p. 200-216, 2015. Disponível: <<https://goo.gl/TvCnVT>>. Acesso em: 25 out. 2018.

MOÇO, A. Tudo o que você sempre quis saber sobre projetos. **Revista Nova Escola**, v. 241, n. 1, p. 50-57, 2011.

MORAES, D. **Análise do design brasileiro: entre mimese e mestiçagem**. São Paulo: Editora Blucher, 2006.

MORGAN, G. Reflections on images of organization and its implications for organization and environment. **Organization & Environment**, v. 24, n. 4, p. 459-478, 2011. Disponível: <<https://goo.gl/JKK6LM>>. Acesso em: 26 nov. 2018.

MÜLLER-CHRIST, G. *et al.* The role of campus, curriculum, and community in higher education for sustainable development—a conference report. **Journal of Cleaner Production**, v. 62, n. 1, p. 134-137, 2014. Disponível: <<https://goo.gl/w5pDSk>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

OLIVEIRA, D. P. R. **Administração Estratégica na prática: a competitividade para administrar o futuro das empresas**. São Paulo: Atlas, 2013.

PINTO, R. Â. B. Universidade comunitária e avaliação institucional: O caso das Universidades Comunitárias Gaúchas. **Avaliação-Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 14, n. 1, 2009. Disponível: <<https://goo.gl/EPkq9E>>. Acesso em: 11 ago. 2018.

SANTOS, B. de S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. Coimbra: Almedina, 2004.

SANTOS, B. de S. **If god were a human rights activist**. Stanford: Stanford University Press, 2015.

STAKE, R. E. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Ediciones Morata, 1998.



TAN, H. *et al.* Development of green campus in China. **Journal of Cleaner Production**, v. 64, n.1, p. 646-653, 2014. Disponible: <<https://goo.gl/p1tYSt>>. Acceso en: 16 ago. 2018.

TOO, L.; BAJRACHARYA, B. Sustainable campus: engaging the community in sustainability. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 16, n. 1, p. 57-71, 2015.

UFBA. **Universidade Federal da Bahia**. 2011. Disponível em: <<https://www.ufba.br/t>>. Acceso en: 10 mar. 2018.

VILLARROEL, V. A.; BRUNA, D. V. Competencias Pedagógicas que caracterizan a un docente universitario de excelencia: Un estudio de caso que incorpora la perspectiva de docentes y estudiantes. **Formación universitaria**, v. 10, n. 4, p. 75-96, 2017. Disponible: <10.4067/S0718-50062017000400008>. Acceso en: 23 out. 2018.

WALS, A. EJ. Sustainability in higher education in the context of the UN DESD: a review of learning and institutionalization processes. **Journal of Cleaner Production**, v. 62, n. 1, p. 8-15, 2014. Disponible: <<https://goo.gl/PEctfh>>. Acceso en: 14 nov. 2018.



CAPÍTULO 13 - FILANTROPIA E EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA PARA GARANTIR O ACESSO UNIVERSAL À UNIVERSIDADE¹

Paulo Fossatti

Francisco Ganga Contreras

Hildegard Susana Jung

1 Introdução

O tema da Reforma da Previdência no Brasil tomou forma e acentuou as discussões a partir da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) Nº 287 (BRASIL, 2016), de autoria do deputado Arthur Maia (PPS-BA). Segundo dados do Portal do Ministério da Fazenda de 24 de abril de 2017, no ano passado, o Regime Geral da Previdência Social (RGPS) registrou um número negativo de R\$ 149,7 bilhões. Para o ano de 2017, a previsão é que chegue a R\$ 180 bilhões.

Por outro lado, especialistas como a professora Denise Gentil, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), afirmam que, ao não cobrar os sonegadores da Previdência e conceder renúncias fiscais, a União alimenta o problema que diz combater, acentuando o déficit (GENTIL, 2017). Entre os maiores sonegadores, que somam um rombo de 426 bilhões, a autora cita a JBS, Caixa Federal, Vasp, Transbrasil, Banco Bradesco, entre outros. A economista alerta para o esvaziamento da própria Previdência Pública, uma vez que, ao não vislumbrar o acesso a um benefício digno ao fim da vida, muitas pessoas podem acabar optando por não contribuir ao longo dos anos: “[...] a reforma alterará o caráter da Seguridade Social passando a uma visão financeira do setor” (GENTIL, 2017, n.p.). Segundo ela, entre janeiro e outubro de 2016, os bancos venderam 21% a mais de planos nos fundos privados.

1 Texto modificado de sua versão original: FOSSATTI, P.; JUNG, H. S. Educação superior no Brasil: a resistência da filantropia para garantir o acesso universal à universidade. *Revista Internacional de Educação Superior*, v. 3, n. 2, p. 437-447, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650614>>.



Na discussão parlamentar sobre os sonegadores e os “privilegiados”, curiosamente, alguns deputados têm dado a entender que a filantropia seria um dos “privilégios fiscais” dados às entidades certificadas beneficentes de assistência social (popularmente chamadas de filantrópicas) e, conseqüentemente, uma das razões do referido “déficit previdenciário”. A Lei Nº 12.868 (BRASIL, 2013) estabelece critérios e percentuais, nas áreas da saúde, da educação e da assistência social, para que as instituições possam obter a imunidade e ser consideradas filantrópicas.

Para obter a filantropia, entretanto, as instituições educacionais devem demonstrar a sua adequação às diretrizes e metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), atender aos padrões mínimos de qualidade, aferidos pelos processos de avaliação conduzidos pelo Ministério de Educação, e conceder anualmente bolsas de estudo na proporção de uma bolsa integral para cada cinco alunos pagantes. No caso de bolsas parciais, no mínimo uma bolsa integral para cada nove estudantes pagantes. A Lei da Filantropia tem possibilitado o acesso de jovens pobres em escolas, faculdades, centros universitários e universidades de bom e excelente padrão, assim como também tem contribuído para aumentar a diversidade social nas instituições educacionais, quebrando barreiras econômicas, religiosas e culturais.

Com relação ao ingresso na universidade, Carmo *et al.* (2014) explicam que em 2011 foi registrado que 44,8% dos estudantes matriculados em universidades federais já provinham de escolas públicas. A cifra faz pensar em um equilíbrio na divisão das vagas entre estudantes de escolas públicas e particulares. Entretanto, segundo os autores, tal equilíbrio “[...] perde o sentido quando os estudantes são estratificados por curso” (CARMO, *et al.*, 2014, p. 309). A classificação por curso mostra que Medicina, Direito e Engenharia – os vestibulares mais concorridos – são cursos com maioria quase absoluta de alunos advindos da rede privada de ensino. Enquanto isso, os cursos menos concorridos – incluídas aqui as licenciaturas -, destinam-se aos candidatos provindos das escolas públicas.

Segundo dados do Fórum Nacional das Instituições Filantrópicas (FONIF, 2017), a filantropia na educação, do ensino básico ao superior, atende a mais de 2,2 milhões de alunos, concedendo 600 mil bolsas de estudo. Na saúde, 53% dos atendimentos do Sistema Único de Saúde (SUS) são feitos por filantrópicas, e



62,7% de todo o atendimento gratuito em assistência social é realizado por instituições que se beneficiam da imunidade. Assim, as consequências decorrentes de uma possível perda da filantropia seriam desastrosas para a sociedade brasileira, como apontam os dados coletados por Oliveira (2017): o setor reúne quase 9.000 entidades certificadas, rigidamente fiscalizadas pelo poder público por meio de relatórios e auditorias em suas contas, que realizam cerca de 161 milhões de atendimentos anuais, e geram 1,3 milhões de empregos. Em suma, tal desoneração não se dá sem contrapartidas, já que o retorno à sociedade tem se mostrado na proporção de 1 real de isenção rendendo R\$5,92 em benefícios tangíveis e intangíveis (FONIE, 2017).

Assim, conscientes de sua função social e de seu histórico pautado pela ética, pela credibilidade e pelo excelente serviço prestado à nação brasileira, tais entidades se mobilizaram, no ano de 2016 e primeiro semestre de 2017, nos estados da federação, com audiências públicas debates, seminários, em suas comunidades de origem. Este movimento contou com a participação dos governos, das Igrejas, da sociedade civil, além das entidades filantrópicas e seus beneficiados.



Grande marco do movimento desencadeou a Caravana da Filantropia, realizada em Brasília, de 14 a 16 de março de 2017. Nosso objetivo foi esclarecer e sensibilizar os parlamentares para a importância da causa. Lá, batemos de porta em porta, junto aos deputados, senadores e Ministros, em defesa dos direitos dos pobres e das entidades filantrópicas poder fazer o bem social. O presente relato narra a experiência dos autores nesta luta pela manutenção da Filantropia, que perpassa as três áreas (educação, saúde e assistência social), mas enfatiza a filantropia na educação, como dispositivo para garantir o acesso e permanência de mais jovens à universidade, mais pessoas com assistência à saúde, bem como mais comunidades em geral usufruindo da assistência social, principalmente onde o governo não chega com seus serviços.

Em 2019 novo capítulo dessa história vem à tona quando, durante mês de setembro, uma Proposta de Emenda Parlamentar (PEC) paralela tramita no Senado, propondo o fim da imunidade tributária às instituições filantrópicas. Mais uma vez, ocorre uma mobilização em massa por meio de audiências públicas, manifestações e nova PEC por parte das entidades de representação das filantrópicas e das próprias instituições, como forma de esclarecer à população



e aos parlamentares que os recursos investidos por meio da filantropia não são um gasto e, muito menos o motivo do desequilíbrio nas contas da Previdência Social. Ao contrário: a filantropia desonera o Estado em muitos atendimentos, como já relatado. Até a data da finalização do presente artigo (setembro de 2019), ainda não se tinha o resultado da votação da PEC no Senado, o que está previsto para ocorrer até o dia 10 de outubro.

2 Metodologia

A pesquisa tem cunho qualitativo, posto que a mesma se caracteriza por uma abordagem interpretativa do mundo, o que pressupõe, de parte de seus pesquisadores, a investigação dos seus objetos nos seus cenários naturais, buscando o entendimento dos fenômenos de acordo com os significados a eles atribuídos (DENZIN; LINCOLN, 2006). Dessa maneira, os atores sociais, seu contexto histórico e os significados por eles transmitidos assumem uma importância fundamental na interpretação dos fatos. Neste sentido, Creswel (2007, p. 186), esclarece que “[...] na perspectiva qualitativa, o ambiente natural é a fonte direta de dados e o pesquisador, o principal instrumento, sendo que os dados coletados são predominantemente descritivos”. Para este relato de experiência ganha relevância a vivência dos atores no envolvimento da causa da filantropia tendo participado de todo o processo aqui registrado, desde o envolvimento pessoal até o de suas respectivas instituições.

Assim, trata-se de um estudo descritivo acerca de um relato de experiência no qual buscamos pontuar o caminho por nós percorrido e os desafios enfrentados em busca da defesa da filantropia junto às autoridades em Brasília. Da mesma forma, apresentamos as aprendizagens apreendidas por meio da Caravana da Filantropia, da mobilização junto a deputados, senadores e ministros, audiências públicas pelos estados e a sensibilização na sociedade e nas IES, bem como o movimento de resistência pela manutenção da filantropia.

3 Referencial teórico

A partir dos discursos de alguns parlamentares, como antes referido,



sobre a filantropia ser um “privilégio” do qual estariam desfrutando as IES comunitárias, entidades como o FONIF, a Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (ABRUC), Associação Nacional de Educação Católica do Brasil (ANEC), a Associação Brasileira das Instituições Educacionais Evangélicas (ABIEE), a Confederação Brasileira de Fundações (CEBRAAF), o Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG), A Associação Catarinense de Fundações Educacionais (ACAFE), a Confederação das Santas Casas e Hospitais Filantrópicos (CMB), entre outras, mobilizaram-se para a Caravana da Filantropia, realizada em Brasília, de 14 a 16 de março de 2017. De gabinete em gabinete, junto aos parlamentares, teve início um trabalho de esclarecimento, conscientização e de sensibilização sobre o trabalho nas áreas da educação, da saúde e da assistência social, prestado por estas instituições.

Dentre os dispositivos, registramos o envio de uma carta² ao presidente da República, Michel Temer, no dia 20 de março de 2017, alertando que, ao não tratar sobre o assunto da filantropia para as universidades comunitárias na PEC 287/16, e somente sobre os hospitais filantrópicos, no entender do Deputado Arthur Maia, o segmento educacional não poderia ser reconhecido como de assistência social. A correspondência lembrou que saúde, educação e assistência social estão separadas pela Lei 12.101/2009 (Lei da Filantropia), para fins de certificação das entidades em distintos Ministérios, a saber: Ministério da Saúde, Ministério de Educação (MEC) e Ministério da Assistência e Promoção Social. Além disso, esclareceu que a Constituição Federal considera assistência social como gênero, do qual educação e saúde são espécies, como determina o artigo 6º da Constituição Federal³.

No mesmo dia (20 de março de 2017), o FONIF enviou carta a todos os parlamentares com teor semelhante, alertando para o perigo iminente e prejuízo à sociedade, se a filantropia fosse ameaçada. Além disso, trouxe dados

2 A correspondência resultou do Fórum de presidentes das comunitárias e foi assinada pelos Reitores: Benedito Guimarães Aguiar Neto – Presidente ABIEE; Pedro Rubens Ferreira Oliveira – Presidente ABRUC; Reitor Sebastião Salésio Herdt – Presidente ACAFE; Reitor Paulo Fossatti – Presidente ANEC e Reitor José Carlos Carles de Souza – Presidente COMUNG.

3 “Art. 6º -São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988).



estatísticos e pesquisas atuais, como a divulgada durante o encontro do FONIF, em 13 de março de 2017, mostrando aos representantes do povo brasileiro qual o real trabalho prestado pelas entidades filantrópicas. Entre esses dados, alertou para a importância das universidades comunitárias no sentido do acolhimento dos alunos com bolsas de estudos como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), com o qual o governo tem uma economia anual da ordem de R\$200 milhões⁴. Além disso, relata que, em uma universidade pública o custo de abertura de uma nova vaga é de R\$15 mil ao ano. Se fosse necessário incluir nas universidades estatais as 117,5 mil vagas oferecidas pelas filantrópicas, o gasto seria de R\$1,8 bilhão.

Durante o mesmo período, foram confeccionados folders, concedidas entrevistas, enviados e-mails, cartas, manifestos, solicitadas audiências, num verdadeiro mutirão de sensibilização sobre o trabalho das entidades filantrópicas no desenvolvimento do país, multiplicando a isenção que recebe em benefício da sociedade. De todo o processo de sensibilização em prol da defesa da filantropia, ficam aprendizagens significativas, as quais passamos a descrever na sequência.

a) O desconhecimento do governo, dos parlamentares e da sociedade sobre o tema

Pesquisas como a realizada pelo FONIF que trouxe à tona os números da filantropia no Brasil, acabaram por expor que os parlamentares e, até o próprio, governo tem um profundo desconhecimento sobre o tema. Além de muitos se mostrarem surpresos com os dados apresentados, este “não saber” fica claro em declarações como a do deputado Arthur Oliveira Maia, relator da proposta, de que somente deveriam receber isenção fiscal as instituições que prestam serviços de maneira totalmente gratuita⁵. No Brasil, como relatado, a universidade pública

4 Fonte: <www.semesp.org.br/site/governo-economiza-cerca-de-r-650-milhoesano-com-filantronicas-governo-economiza-cerca-de-r-650-milhoesano-com-filantronicas>. Acesso em 13 de jul. 2019.

5 Entrevista na íntegra pode ser acessada na página do Jornal O Estado de São Paulo, de 25 de fevereiro de 2017. Disponível em:<<http://economia.estadao.com.br/noticias/geral,relator-da-reforma-da-previdencia-quer-fim-de-isencao-a-entidades-filantronicas,70001679243>>. Acesso em 11 jun. 2019.



que é gratuita, acaba atendendo, pelo menos nos cursos mais concorridos, maior número de estudantes oriundos das escolas privadas, o que faria com que os mais de 2 milhões de jovens que hoje estudam nas filantrópicas, sendo 600 deles bolsistas (FONIF, 2017), não teriam acesso à universidade. Contudo, esta realidade começa a mudar a partir da Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012 conhecida popularmente como a “Lei das Cotas” que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Em seu artigo Art. 1º afirma que as instituições federais vinculadas ao MEC “[...] reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas” (BRASIL, 2012).

No mesmo jornal⁶, o presidente da Força Sindical, deputado Paulo Pereira da Silva (SD-SP), pergunta: “Desde quando faculdade privada é instituição filantrópica?”, mostrando total desconhecimento, inclusive da Lei da Filantropia, Lei Nº 12.101 (BRASIL, 2009) que trouxe regras mais severas para o processo de Certificação de Entidades Beneficentes de Assistência Social (BRASIL, 2009), bem como colocando na vala comum as instituições educacionais com fins de lucro e as filantrópicas comunitárias.

Cabe aqui a reflexão sobre a participação da cultura do silêncio das entidades filantrópicas neste processo de desconhecimento de sua atuação. Por séculos, desde a invasão dos europeus no Brasil, a Igreja Católica já fazia filantropia. Hoje, diversas Igrejas e Organizações Não Governamentais (ONGs) continuam seu trabalho filantrópico em lugares onde o Estado organizado nunca chegou.

b) O reducionismo do conceito do que é público

Segundo o Dicionário de Filosofia, o termo “público” refere-se a “[...] aquilo em que todos podem participar igualmente” (ABBAGNANO, 2007, p. 813). Do latim *publicus*, é um adjetivo que remete ao que é notório, sabido por todos,

⁶ Matéria do dia 28 de junho de 2016, na íntegra em: <<http://economia.estadao.com.br/noticias/geral,governo-e-centrais-discutem-venda-de-imoveis-do-inss,10000059618>>. Acesso em 11 jun. 2019.



que pertence à sociedade e é comum ao povo. O espaço público, portanto, está aberto a toda a sociedade, enquanto que o espaço privado segue as vontades de seu proprietário, sendo administrado ou fechado de acordo com os seus interesses.

Nos dias atuais, segundo Cruz (2010, n.p.), “[...] o conceito de privado nos remete às questões do mercado e da privacidade do indivíduo e, por outro lado, o público passa a ser identificado com o Estado e o espaço onde ocorrem as relações políticas da sociedade”. Entretanto, o mesmo autor admite que “[...] o atual estado das coisas nos permite perceber uma série de questões não resolvidas, sejam elas pertinentes à esfera econômica ou à esfera social” (CRUZ, 2010, n.p). Dessa maneira, é necessário que evoluamos também em nossos conceitos, posto que vivemos uma época de parcerias público-privadas, em que o governo terceiriza serviços de toda ordem, inclusive a educação.

A experiência vivida pelo grupo organizado em prol da filantropia evidenciou não somente entre os parlamentares, mas também entre a sociedade civil e Igrejas o reducionismo do conceito de público tão estritamente relacionado aos serviços prestados diretamente pelas instituições estatais. O desconhecimento da Lei da Filantropia e da Lei que reconhece as Instituições de Educação Comunitárias é realidade vivida neste contexto. Esta última, Lei Nº 12.881, de 12 de novembro 2013, dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior - ICES, disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências. Entender o caráter público destas instituições comunitárias e filantrópicas apresenta-se como desafio nacional que passa pela informação e formação dos diversos segmentos, da alta hierarquia governamental às classes populares e seus assistidos.

c) A resistência pela causa filantrópica e a mobilização na sensibilização dos parlamentares para um novo conceito de serviço público

A resistência pela causa filantrópica é também a sensibilização para um novo conceito de serviço público. É entender que tais entidades suprem carências e obrigações do Poder Público e, muitas vezes, chegam aonde o governo não chega. No caso da saúde, por exemplo, de acordo com o FONIF (2017), em 990 municípios brasileiros o atendimento é realizado somente por hospitais



filantrópicos, que são responsáveis por mais da metade dos atendimentos do Sistema Único de Saúde (SUS) e 60% dos atendimentos de alta complexidade.

Na educação, 2,2 milhões de jovens são atendidos por instituições filantrópicas reconhecidas por rigorosos rankings e avaliações do país, sendo 600 mil deles bolsistas. Ou seja, mais de um terço (31,9%) dos estudantes matriculados em universidades filantrópicas são bolsistas (FONIE, 2017).

Com relação à assistência social, 62,87% do total das vagas ofertadas no Brasil são de instituições filantrópicas e 100% gratuitas. Assim, a desoneração concedida às entidades filantrópicas é devolvida diretamente à população, representando menos de 3% da arrecadação da Previdência, retornando para a sociedade numa proporção de 600% da contrapartida recebida (FONIE, 2017).

Ao considerar o princípio de que não existem espaços vazios, as entidades filantrópicas continuam mobilizadas, continuamente reavaliando suas estratégias para garantir seus direitos assegurados por lei e, principalmente, para assegurar serviços de qualidade àqueles que o governo não tem condições de acolher.



Enquanto a Reforma da Previdência estiver em tramitação, em suas diversas instâncias até sua aprovação, a mobilização e organização da sociedade civil tornam-se urgente e necessária, pois pressupõe que o governo tem, nestas entidades, um grande aliado no atendimento à população em seus direitos fundamentais, à assistência social, saúde e educação.

4 Considerações finais

O Certificado de Entidades Beneficentes de Assistência Social (CEBAS) é uma titulação concedida pelo governo federal, por intermédio do Ministério da Educação, do Desenvolvimento Social e da Saúde para que as entidades sem fins lucrativos, denominadas comunitárias, recebam isenção das contribuições sobre a Seguridade Social (cota patronal). Em contrapartida, na área da educação, a instituição oferece uma bolsa integral a cada cinco alunos pagantes; no setor da assistência social, a prestação dos serviços é gratuita e, na área da saúde, oferecem 60% de seus serviços (como leitos em hospitais, por exemplo), de forma gratuita (SUS).



A ignorância legal ameaça um serviço que tenta colaborar para melhorar o acesso à universidade em um país que traz uma imagem alarmante do percentual de jovens que conclui o Ensino Médio: somente um pouco mais de 80% terminam a última etapa da Educação Básica, o que significa que, de cada 10 jovens que ingressam, dois não concluem ao Ensino Médio (INEP, 2017). Quando apuramos a cifra destes estudantes que vão para o Ensino Superior, dados do MEC (2015) apontam para um pouco mais da metade, ou seja, somente 58,5%, perfazendo somente 11,5% dos jovens de 18 a 24 anos estudando na universidade (BRASIL, 2014).

Além disso, outro ponto contra a universalização é a política governamental que se utiliza de um sistema de seleção nas universidades estatais dando acesso, à maioria das vagas, aos jovens de condição socioeconômica favorável, não exigindo destes, nenhuma contrapartida. A Lei das Cotas começa a mudar este cenário excludente. Por outro lado, os jovens que estudaram nas escolas estatais de Educação Básica, contam com as IES comunitárias e filantrópicas para ter acesso ao Ensino Superior, por meio de bolsas próprias destas universidades, do PROUNI ou do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).

Desta forma, a resistência e vigilância na manutenção de vários dispositivos para a garantia da filantropia como forma de acesso ao Ensino Superior, especialmente dos jovens pobres é tarefa não só das entidades representativas do setor, mas uma luta de toda a sociedade. A filantropia, mais do que uma política de isenção fiscal, deve evoluir para uma política de cooperação entre as IES públicas estatais e públicas comunitárias como estratégia para o acesso e permanência dos jovens empobrecidos no Ensino Superior. Tal cooperação poderá surgir do compartilhamento de espaços, de estruturas e da compra e vagas pelas filantrópicas junto ao governo como forma real de aumento do índice de acesso dos jovens ao Ensino Superior. A filantropia precisa galgar o *status* de reconhecimento do Estado às instituições capacitadas para tornar a educação mais inclusiva, possibilitando aos pobres maior dignidade e realizar a justiça social.

Sim, é urgente a Reforma da Previdência, contudo, é preciso discernimento para diferenciar o que é gasto do que é investimento neste país. Que o bom senso prevaleça, que as auditorias e prestações de contas à



população e ao governo possam separar o “joio do trigo” num grito de “Sim à filantropia” e não à “pilantrópia”, caso esta exista. O impacto na qualidade de vida dos milhões de desassistidos pelo Estado será sem precedentes, caso venha a ser tirada a filantropia das entidades certificadas e pautadas por relevantes serviços prestados às suas comunidades.

Enquanto a ineficiência do Estado Brasileiro continuar ameaçando a Educação, a Saúde e a Assistência Social de seus cidadãos, as Entidades Filantrópicas terão toda a razão para existir e para ecoar seu grito em defesa dos que buscam nelas a única opção de acolhida e cuidado.

Referências



ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BRASIL. **Lei Nº 12.101 de 27 de novembro de 2009**. 2009. Dispõe sobre a certificação das entidades beneficentes de assistência social; regula os procedimentos de isenção de contribuições para a seguridade social. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12101.htm>. Acesso em: 11 jun. 2017.

BRASIL. **Lei Nº 12.711 de 29 de agosto de 2012**. 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 13 jun. 2017.

BRASIL. **Lei Nº 12.881 de 12 de novembro de 2013**. 2013. Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior - ICES, disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12881.htm>. Acesso em: 20 jan. 2017.



BRASIL. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Presidência da República, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em 08.06.2017.

CARMO, E. F. *et al.* Políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e estrutura básica de formação no ensino médio regular. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 240, 2014.

CRESWEL, J. W. **Projeto de pesquisa:** método qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, M. S. Público e privado: o surgimento e a evolução dos conceitos. **Bate Byte**, v. 10, n. 08, 2010.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In:* DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. 1541 p.



GENTIL, D. É o próprio governo que provoca o déficit da Previdência. **Jornal Carta Capital**, v. 27, n. 1, 2017. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/economia/e-o-proprio-governo-que-provoca-o-deficit-da-previdencia-alerta-economista>>. Acesso em 10 jun. 2017.



FONIF. **Pesquisa a contrapartida do setor filantrópico para o Brasil.** Fórum Nacional das Instituições Filantrópicas realizado pela DOM Strategy Partners, 2017. Disponível em: <<http://fonif.org.br/noticias/pesquisas/>>. Acesso em: 11 maio 2017.

INEP. **Censo Escolar 2016.** Notas estatísticas. Brasília: Ministério da Educação, fevereiro de 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2017/apresentacao_censo_escolar_da_educacao_basica_%202016.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2017.



CAPÍTULO 14 - A ATUAÇÃO DO GESTOR EDUCACIONAL NA CONTEMPORANEIDADE INSPIRADA NOS PRINCÍPIOS CATÓLICOS¹

Ana Marli Hoernig

Breno Arno Hoernig Junior

Paulo Fossatti

1 Introdução

Em tempos de pós-modernidade, vive-se em um contexto de sociedade em que tudo parece muito superficial, fugaz e supérfluo. Nessa sociedade, acontece o fazer educacional nas instituições de educação. Segundo Gaulejac (2014, p. 183), “[...] na nova ordem mundial, dominada pelos valores de empreendimento, tudo é *business*”. Sendo assim, pergunta-se: em instituições confessionais, ainda seria possível educar com bases em princípios e valores cristãos que estariam na contramão dos valores apregoados pela nova ordem mundial?

Nussbaum (2015, p. 7) diz que a educação está em crise e “[...] parece que estamos nos esquecendo da alma, do que significa para a mente abrir a alma e ligar a pessoa com o mundo de modo rico, sutil e complexo”. Entende-se que esse elo pode permitir uma vida mais plena de sentido, e a educação tem papel fundamental para concretizar essa plenitude. Entre os atores educacionais indispensáveis para que isso aconteça, busca-se, na atuação do gestor educacional, uma *performance* que resgate uma educação que possibilite construir conhecimento com avanços científicos e tecnológicos, com tal práxis firmemente ancorada em valores e princípios éticos e cristãos.

Partindo dessa premissa, procurou-se delinear o perfil e a atuação de um gestor que pode se renovar conforme se faz necessário para uma escola nova, para

¹ Texto modificado de sua versão original: HOERNIG, Ana Marli; FOSSATTI, Paulo. Reflexões sobre a atuação do Gestor Educacional Católico na contemporaneidade. *Revista de Educação ANEC*, v. 45, n. 158, p. 137-152, 2019. Disponível em: <<http://revistas.anec.org.br/index.php/revistaeducacao/article/view/189>>.





a formação do novo homem, para uma nova sociedade, mudando o perfil das cidades e das famílias, articulando-se com as exigências da contemporaneidade (ALMEIDA, 2016). Acredita-se que a escola católica e seus gestores “[...] têm, em sua identidade, elementos fundados no humanismo cristão que, em tempos de crise e indefinição, ajudam a clarear os objetivos e finalidades de sua presença na Igreja e na sociedade” (MARIUCI, 2014, p. 148).

O referencial teórico construído a partir de autores que abordam o tema gestão educacional permite encontrar algumas demandas que alcançam o gestor educacional que atua em instituições educativas na pós-modernidade. Foram encontrados, nesta revisão de literatura, resultados favoráveis ao objetivo que se buscava alcançar: evidenciar a contribuição do gestor educacional católico para construir uma educação alicerçada em princípios éticos e cristãos, desvelando a dinâmica e a eficaz atuação do gestor educador católico, que descortina e resgata valores e princípios cristãos que conduzem à atuação humanizada.



A presente reflexão discorre sobre gestão educacional, tema em evidência no cenário educativo. A partir de algumas demandas do gestor educacional, buscou-se destacar a contribuição do gestor educacional católico para construir uma educação alicerçada em princípios éticos e cristãos. Trazemos, também, que a gestão educacional católica atua em consonância com outras confessionalidades quando prima em educar por princípios e valores de humanização e, ainda, inspira muitos educadores-gestores que passam pelas instituições católicas e se tornam multiplicadores destes princípios quando, por sua vez, passam a atuar.

O capítulo está estruturado a partir da introdução com a explicitação da metodologia, seguido do referencial teórico, resultados e discussão, considerações finais e por fim, as referências. Discorre-se, então, sobre o tema proposto para o este texto, com vistas a atender ao objetivo enunciado anteriormente.

2 Metodologia

A presente reflexão discorre sobre gestão educacional, tema em evidência no cenário educativo. A partir de algumas demandas do gestor educacional, buscou-se destacar a contribuição do gestor educacional católico para construir uma educação alicerçada em princípios éticos e cristãos.



Neste texto, estruturou-se a metodologia em pesquisa qualitativa com revisão de literatura, feita por meio de pesquisa bibliográfica. Os textos utilizados foram pesquisados, predominantemente em meios eletrônicos, a partir da temática gestão educacional fundamentada em princípios cristãos e educação católica, sendo, então, selecionados para estudo. Todos os textos utilizados constam ao final nas referências. Conforme afirma Stake (2011, p. 80), “[...] a descrição de como as coisas funcionam se baseia muito na experiência pessoal”, utilizando-se também da contribuição do diário de campo dos pesquisadores.

Nesta abordagem, buscou-se descortinar e resgatar princípios e valores éticos e cristãos, por isso é totalmente pertinente a pesquisa qualitativa, que é “[...] mais atenta com sua dimensão sociocultural que se expressa por meio de crenças, valores e práticas” (MYNAIO, 2017, p. 2). Na sequência, será discorrido sobre o tema proposto para o presente texto, com vistas a atender ao objetivo enunciado anteriormente.

3 Referencial teórico: Gestão educacional contemporânea

Instituições de ensino têm planejamentos para todos os setores institucionais e um calendário escolar no qual há previsões para o período letivo. A comunidade educativa atua buscando atingir objetivos comuns. Requer-se que o gestor educacional esteja atento gerindo tal grupo, pois de acordo com Lück (2013, p. 25): “

A realidade é dinâmica e os desafios e dificuldades experimentados no processo educacional são globais e abrangentes, demandando ação compreensiva, perspicaz e criativa, pelo empenho de pessoas organizadas em torno de um projeto conjunto”.

As competências sociais referidas pela autora citada são mencionadas por muitos outros autores, pois delineiam o perfil do gestor educacional que se sobressairá no século XXI. Nesse sentido, segundo Libâneo (2004, p. 89), “[...] liderança é a capacidade de influenciar, motivar, integrar e organizar pessoas e grupos a trabalharem para a consecução de objetivos”. O conceito de liderança apresentado por esse autor permite compreender que o líder tem a possibilidade



de ter êxito em sua atuação. Entretanto, para além de seu próprio sucesso, a liderança permite desenvolver em outras pessoas essas mesmas competências. Conforme Valenzuela e Duarte (2017, p. 215, tradução nossa), isso significa que “[...] aquele que lidera terá uma influência maior ao permitido pela instituição educativa, até conseguir que os próprios estudantes se convertam em líderes, por isso a importância dos docentes e diretores na prática dessa liderança, focada na aprendizagem”. Lima e Brandenburg (2017) concordam com os autores anteriormente citados quando dizem que a educação cristã segue “[...] apontando os caminhos de melhoramentos para que seu discurso de fé esteja alinhado com seu engajamento imanente de transformar as pessoas” (p. 138).

As competências de humanização também são evidenciadas por Lucchesi (2012, p. 34), ao escrever que “[...] o diretor deve ter o perfil de mediador, o que exige equilíbrio profissional, para lidar com as tensões que surgem no dia a dia na comunidade educativa”. Tal atuação remete a uma liderança cooperativa que envolve determinados requisitos a serem atendidos. Libâneo (2004, p. 89) aponta as competências que devem se destacar em um líder: “[...] capacidade de comunicação e de relacionamento com as pessoas, saber escutar, saber expor com clareza suas ideias, capacidade organizativa, compreender as características sociais, culturais e psicológicas do grupo”. Oliveira *et al.* (2017), relatam o caso de um estudante, formado em administração, advindo de uma instituição cristã, a qual possuía a religião e a ética como pilares estruturadores do ensino. O profissional colocou em prática os valores, crenças e a ética assimilados na faculdade, procurando equilibrar tensões no contexto profissional de atuação, buscando minimizar conflitos no ambiente organizacional onde estava inserido. Esta situação evidencia a importância de uma formação integral para os educandos que irão enfrentar diferentes desafios além dos muros institucionais.

Nesse sentido, no presente texto, buscou-se destacar algumas competências não quantificáveis relevantes a um gestor educacional. Para Kuhlmann Jr. e Leonardi (2017, p. 110), precisa-se levar em conta “a necessidade da compreensão de que os fenômenos educacionais são elementos constitutivos das relações sociais e se produzem no interior dessas relações e não à parte, ou sobrepostos a elas”. Assim, pretende-se, brevemente, entrelaçar competências sociais a valores e princípios que se destaquem em um gestor que tenha essa



visão, com espírito empreendedor, pois se crê como Hengemühle (2014, p. 29) que isso “[...] adquire dimensões que se estendem a todas as dimensões da vida, contribuindo para a solução de problemas, a compreensão dos contextos e para o fomento de ideias que venham ao encontro da humanização da vida”.

Segundo Neidhart e Lamb (2016, p. 62, tradução nossa) “[...] o próprio propósito da escola católica, ou seja, sua missão evangelizadora está sob ameaça à medida que a identidade e a cultura católicas são prejudicadas”. Procurando responder ao que poderia minimizar essa ameaça, pode-se atentar a Itoz e Junqueira (2017, p. 29), quando afirmam que um gestor de uma instituição que se define como católica “[...] deve empenhar-se por oferecer uma educação evangélico-libertadora que inclua, com a capacitação técnica e acadêmica de qualidade, a formação para a solidariedade humana”. Em outros contextos de educação cristã, manifestam-se preocupações semelhantes. Para Câmara *et al.* (2017) o ensino precisa de uma reestruturação estratégica, o que se dá pelas demandas da sociedade atual, para a qual deve ocorrer, no processo educativo, a formação integral do ser humano, contemplando o aspecto espiritual.

4 Gestão educacional católica

A educação humanizada muito almejada por tantos educadores acontece como prioridade em instituições confessionais e remonta ao trabalho dos primeiros jesuítas que deixaram, conforme escrevem Lima e Barbosa (2017, p. 79), “marcas indelévels de unidade social e cultural na formação do povo brasileiro”. Para além desse aspecto, a educação confessional se ocupa com o todo da pessoa, que valoriza o conhecimento, mas completa-se com mais do que o saber, considerando que a “[...] transcendência faz com que a pessoa não fique restrita aqui e agora ou a uma simples imanência, mas ultrapasse o momento presente, no desejo de perpetuar-se no tempo e no espaço” (FOSSATTI, 2013, p. 79).

A transcendência mencionada remete ao perfil do líder que se pretende compor neste texto. Inicia-se, de uma forma bastante precisa o propósito, citando Boyle (2016, p. 292, tradução nossa), quando afirma que:

A natureza única da escola católica exige um desenvolvimento explícito nas habilidades das lideranças



de fé, ao mesmo tempo que desenvolve as habilidades de liderança instrucional necessárias. Sem o desenvolvimento específico em ambas as áreas de liderança, as escolas católicas não terão os líderes qualificados que precisam para garantir sua sobrevivência.

Para Etges (2014, p. 90), o gestor desejará viver de acordo com princípios, valores e virtudes da filosofia seguida pela instituição. Para esse autor, “[...] além de conhecer, é preciso aderir voluntariamente ao projeto, de forma a completar a sua vida pessoal e profissional e ser defensor da causa, para o bem daqueles que integram as comunidades educativas”. Por muitas maneiras, tal postura pode ser posta em prática em atos de amor que escolhem, que decidem, como referem González-Andrieu (2016, p. 15, tradução nossa) que “[...] a educação deve permitir-nos lutar contra o que não é claro, mas ambíguo e difícil. Longe da certeza e da unicidade, a educação deve nos dar espaço, ferramentas e coragem para envolver o momento, lutar com suas muitas possibilidades, transformá-lo em todas as direções”. Na utopia de muitos educadores da atualidade, que vivem atualmente, como talvez em nenhuma outra época, uma busca por minimizar e eliminar as diferenças que dividem e segregam pessoas. Entende-se que tais divergências devem ser discutidas, sendo que, “[...] para as escolas católicas, em uma era de mudanças econômicas e demográficas significativas, explicar esses tipos de diferenças na sala de aula é crucial para a compreensão da microprodução da diferença, diferenciação e desigualdade” (LEBLANC, 2017, p. 106, tradução nossa). Para Câmara *et al.* (2017, p. 117) isto se faz necessário, considerando que vivemos em uma “[...] sociedade plural, laica, do respeito à diversidade religiosa e à manifestação de crença ou de não crença”.

No amplo contexto da educação, Etges (2014, p. 92) traz outra questão que se impõe às pessoas dos gestores escolares: a tarefa que é dever da família é transferida para a escola.

A primeira educadora e responsável pela criança/estudante é a família, mas em decorrência das novas demandas sociais e econômicas, das novas configurações familiares e do concorrido e desumano mundo do trabalho, tudo acaba sendo transferido para a escola.



Compreende-se o quão complexo é gerenciar essa questão e o quão delicado é conciliar o trabalho das instituições de modo a atender às expectativas da sociedade. Tem-se, em Maney, King e Kiely (2017, p. 59, tradução nossa), que “[...] as escolas católicas, mais do que nunca, podem ser a opção que todos os pais têm, independentemente de raça, etnia ou até mesmo afiliação religiosa, com o desenvolvimento intencional e autêntico de toda criança”. Essa opção poderá atender às demandas da família, independentemente da raça e do status socioeconômico, pois, para os autores citados, os pais escolhem “[...] uma escola católica em primeiro lugar por causa de seus valores católico-cristãos” (MANEY; KING; KIELY, 2017, p. 51, tradução nossa).



Em instituições confessionais, há um esforço para auxiliar a comunidade nessas demandas, mantendo o ensino dos princípios que poderão consolidar a formação do educando, e isso pode ser feito, conforme Tovar Bernal (2017, p. 329, tradução nossa), pelo ensino, pois “[...] o ensino na escola sempre conservou a religiosidade; algumas vezes com mais afinco que outras, porém sem desaparecer jamais”. Que se possa fazer da educação, nas instituições católicas, como escrevem Itoz e Junqueira (2017, p. 15), “[...] um processo em que cada pessoa possa desenvolver atitudes profundas de dignidade e reverência à vida, realizando a própria vocação e, assim, participar ativamente e contribuir para uma vocação maior dada à comunidade humana”. Dessa forma, supera-se a superficialidade e até mesmo a deterioração das relações humanas, verdadeira razão da existência.

Assim sendo, concorda-se com Lima e Barbosa (2017, p. 23), quando afirmam que a escola “[...] é lugar de evangelização, de ação pastoral, não já em virtude de atividades complementares para escolares, mas em razão da própria natureza da sua ação diretamente orientada para a educação da personalidade cristã”. Sabe-se que cada pessoa tem sua personalidade única e irrepetível, e essa singularidade precisa ser considerada no fazer educacional. Para Fossatti (2013, p. 169), “[...] cada um tem sua forma de ser, que pode ou não se expressar enquanto obra de arte, dependendo do quanto ela consegue imprimir suas marcas originais em seus modos de ser, saber, fazer e conviver”. A afirmação desse autor concorda com Maney, King e Kiely (2017), quando dizem que a percepção dos alunos sobre as relações interpessoais na escola, a eficácia da instrução e o ambiente



escolar podem fornecer ao gestor educacional uma ferramenta poderosa para compreender o que os educandos esperam da instituição. Esse entendimento possibilita fazer melhorias significativas, construindo uma gestão sustentável.

A experiência profissional nas instituições católicas permite destacar a valorização e a vivência de muitos valores cristãos, como a prática da fraternidade entre alunos, professores e toda a comunidade educativa. Maney, King e Kiely (2017, p. 59, tradução nossa) mencionam que “[...] as escolas católicas estão posicionadas para serem líderes no desenvolvimento de relacionamentos positivos entre professor e aluno”. Dessa forma, os autores ressaltam que “[...] as práticas pedagógicas de instrução católica e a formação de fé são vantagens inerentes às escolas católicas, pois reforçam e apoiam o desenvolvimento das fortes relações professor-aluno que estão associadas à alta realização dos alunos” (MANEY; KING; KIELY, 2017, p. 59, tradução nossa).



Difícilmente instituições não confessionais terão essa visão de pessoa e de educação que se tem aqui procurado abordar, pois falta a elas o que foi construído durante séculos de atuação nas instituições católicas. Para Lima e Barbosa (2017, p. 25), a educação católica “[...] carrega em si a carga semântica de uma educação também alicerçada em valores e princípios cristãos, que são considerados por potencializarem a vida plena, a justiça e a solidariedade”. Entende-se que o gestor educador católico fraterno e empático vive esses atributos tão apregoados e, dessa forma, educa sem palavras, atua em favor dos outros, especialmente dos educandos e entre eles, e dos mais necessitados. De acordo com Darder (2016, p. 46, tradução nossa), o Papa Francisco declara que o amor deve ir além de dogmas, teorias ou afiliações. Segundo o autor, a declaração do Papa “[...] deve informar completamente a educação católica na comunidade latina e o compromisso da Igreja com um mundo socialmente justo”. Tal altruísmo poderá contribuir para o bem-estar das pessoas em todo o mundo.

A educação católica, ao longo do tempo, não abriu mão de atuar fundamentada em seus princípios cristãos, mas outras demandas foram surgindo, e a identidade de suas escolas passou também a cumprir a “[...] missão de promover a cidadania e o protagonismo social, com uma evangelização que abriu o sujeito para uma experiência de fé mais sólida e propensa ao diálogo e



tolerância” (LIMA; BARBOSA, 2017, p. 25). Nesse sentido, vislumbra-se sempre de novo a pessoa do gestor, que deverá ter um perfil muito bem alinhado com os valores institucionais. Em consonância com Mariuci (2014), tal perfil está relacionado ao carisma e à missão da educação católica.

A clássica educação católica norteia-se pelo fio condutor dos princípios cristãos. Sabatino (2016, p. 329, tradução nossa) afirma que “[...] a administração da escola católica requer a orientação de padrões que possam moldar o planejamento e as decisões para todos os aspectos do programa escolar”. O alto padrão da educação católica e de seus atores também é referido por Etges (2014, p. 90), ao escrever que o gestor educacional católico “deve ser pessoa que gere e cultive confiança, que seja presença e estímulo entre os educadores e estudantes, que possa ser sinal de esperança e de solidariedade”. Esse autor retrata, de forma muito clara, o perfil de alguns gestores católicos que mantém viva e acesa a chama dessa educação, a qual deve se perpetuar. Etges (2014, p. 90) afirma que é preciso:



[...] conhecer profundamente os princípios, os valores, a espiritualidade, o carisma, a missão, o projeto educativo e ter grande e insuperável vontade de ver a obra crescer e prosperar, deixando de lado vaidades e orgulhos pessoais, agindo sempre em nome da coletividade e do bem comum.

À medida que se avança nesta reflexão, desvelam-se aspectos do perfil de um gestor católico que vê se aproximar, com mais certeza, a utopia de alcançar uma gestão humanizadora, pois, conforme o que escreve Mariuci (2014, p. 141), “[...] a perspectiva da formação integral e o compromisso com os valores humanos, nas escolas católicas, é um elemento integrador em torno do qual as propostas pedagógicas e curriculares se inspiram para construir um projeto de escola”. E esse fazer educacional, segundo Pinheiro (2011), valoriza aspectos relacionados ao bem-estar pessoal, como as boas relações interpessoais, o ambiente agradável da instituição como um todo, o sentimento de valorização de todos e a espiritualidade.

Ao buscar-se retratar o perfil do gestor educador católico, Mariuci (2014, p. 157) afirma que “o resgate dos valores que integram a identidade da escola católica na atualidade possibilita ter clareza em relação à identidade e missão também em relação à gestão”. Tal identidade, marcada pela espiritualidade,



impregnou a formação de pessoas ao longo de séculos, e entende-se que pode ser mantida e renovada.

Almeida e Santos (2017) desenvolvem a essência da gestão que é dirigir e influenciar pessoas e interagir com elas, sendo fundamental para as instituições contemporâneas, mais complexas e dinâmicas. Para tais autores (2017, p. 337), “[...] líderes são potencializadores de talentos, pois sabem ouvir, são flexíveis, valorizam o esforço do outro, disseminam informações, estimulam o capital humano em suas possibilidades profissionais”. Talentos, competências e habilidades são enfatizados por todos os autores consultados para construir a presente abordagem. Etges (2014) menciona o quão claro e explícito é o fato de que se aprende para a vida toda, para além do tempo, tendo escrito que:



É por isso que educadores e gestores têm papel tão decisivo e fundamental no tempo presente, especialmente para desenvolver habilidades e competências nas crianças e nos jovens que os preparem para o pleno exercício da cidadania e o mundo do trabalho, tão amplamente preconizado pelos mais variados e cotejados documentos e tratados que envolvem a maior riqueza da humanidade, qual seja, a educação e seus primados (ETGES, 2014, p. 189).

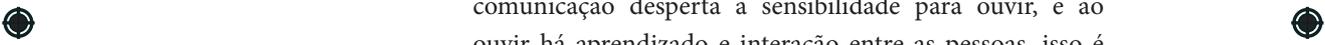
Sabe-se que instituições católicas construíram uma educação tradicional ao longo dos séculos com direção de religiosos. Entretanto, Etges (2014) apresenta uma situação já encontrada em muitas instituições católicas: a presença dos gestores leigos. Segundo o autor, os leigos são pessoas que aderem à missão por convicção pessoal e que passam a partilhar da filosofia e do carisma da instituição, mantendo sua essência e sua finalidade. Sobre esses gestores:

Reconhece-se que eles passam a ser os parceiros, o grande veio e os estimuladores da proposta educativa, atuando no mesmo nível de importância e sendo os continuadores da obra e da missão, bem como enriquecem os projetos e as ações educativas empreendidas nas escolas (ETGES, 2014, p. 190).

Entende-se a educação cristã como uma forma completa de fazer educação humanizadora nas instituições, podendo perpassar todos os componentes



curriculares para atingir os objetivos pretendidos de efetivar uma educação fundamentada em princípios éticos e cristãos. Conforme Orlando (2013), o diálogo entre a Igreja e a modernidade era feito por uma profusão de catecismos que se desenvolveu com variados formatos e usos. Na pós-modernidade, catecismos não são mais utilizados, em contrapartida a demanda por entendimento e diálogo aumenta à medida que o tempo transcorre. As pessoas clamam por discursos afetuosos que manifestem a tolerância à multiplicidade de culturas que compõe nossa sociedade. Para Alexandre e Pessi (2018, p. 18) a escola pode dar sua contribuição, possibilitando ao aluno “[...] a compreensão dos comportamentos das pessoas na sociedade, bem como o desenvolvimento da consciência da cidadania, da formação continuada, pautada em valores para fazer suas escolhas e promover sua própria dignidade e alteridade”. Estes autores escrevem que:



O diálogo tem o poder de transformar o homem e, ao transformar-se ele se humaniza, e ao humanizar-se consegue com que todos ao seu redor também se humanizem. A comunicação desperta a sensibilidade para ouvir, e ao ouvir há aprendizado e interação entre as pessoas, isso é encantador (p. 16).

Certamente o diálogo precisa ser buscado com novas maneiras na atualidade, para novas necessidades, novas metodologias, novos programas. Para Mariuci (2014, p. 140), “[...] quem dá finalidade ao uso das ferramentas é quem tem posse delas, portanto, os gestores e diretores são os responsáveis por colocar os meios a serviço do fim”. Para esse autor, a tradição humanista das escolas católicas é mais antiga que as atuais influências do meio e com solidez conceitual suficiente para não sucumbir a um cenário ameaçador e confuso. Entende-se ainda, conforme González-Andrieu (2016, p. 15, tradução nossa), que “[...] as escolas devem ser ousadas porta-vozes da história humana, preservando-a, de forma a expandir o alcance de sua memória e desenterrando todas as histórias, não apenas as histórias dos poderosos”. Assim sendo, entende-se que a educação poderá encontrar o lugar de superar essas distâncias, promovendo o bem para a humanidade e aproximando os saberes. Em consonância com esse pensar, Tourinho (2017, p. 181) afirma que “os pressupostos cristãos que incluem amor



ao próximo, altruísmo, igualdade de direitos entre as pessoas, devem guiar as conclusões científicas para que possa se manter uma ética que a ciência por si só não pode oferecer”.

Entende-se a necessidade dessa religiosidade, com a peculiar transcendência, mas também com a abertura própria de pessoas que atuam na percepção do todo e, dessa maneira, consideram a realidade concreta e a dimensão espiritual. Gestores educadores que não são alheios aos problemas do seu tempo, às mudanças que não param de ocorrer na sociedade atual e, conforme Almeida (2016, p. 1605) “[...] por meio de suas ações, passam, ao longo dos anos, por diversas modificações, para atender às demandas de novas realidades”. Aldana (2015, p. 181, tradução nossa) traz como demandas a justiça social, a segregação, as desigualdades e “[...] outras inovações no campo da educação católica que impulsionam o diálogo sobre questões de catolicismo”, as quais, segundo o autor, “[...] muitas vezes deixaram de ter voz nas escolas católicas”. Essas situações não ficam sem resposta na educação católica. Valadez e Mirci (2015, p. 174, tradução nossa) afirmam que, “[...] para nós, a transformação das escolas reside na possibilidade de desenvolver líderes que respondam às necessidades dos pobres através de princípios de justiça social”.

Acredita-se estar avançando no sentido de responder ao objetivo quando se vislumbra a atuação dos educadores, gestores e demais profissionais da educação sob uma perspectiva mais abrangente, a qual vê o educando por inteiro, que considera o material e o conhecimento, que se desenvolve considerando o intangível na esperança de educar alcançando a transformação do educando para inseri-lo no mundo a partir de uma visão sistêmica, uma cosmovisão. Para Silva (2017, p. 96), “[...] investe-se no conhecimento espiritual buscando despertar a interioridade das pessoas, conduzindo-as às experiências imateriais, provindas do espírito humano, tornando-as mais sensíveis às realidades da existência humana”. Para a autora, cultiva-se a integração entre o material e o espiritual, uma vez que a espiritualidade no ensino e na formação do caráter humano torna-se importante e necessária.

O delineamento do perfil do gestor educacional católico que se tem procurado esboçar vai ao encontro do que afirmam Neidhart e Lamb (2016, p.



63, tradução nossa), quando recomendam que “[...] as autoridades educativas católicas continuem a lidar com o desafio da liderança da fé e considerem esse modelo de formação de liderança como um possível caminho a seguir”. Para os autores, essa é uma questão de urgência, e sugerem que “[...] o sucesso e a sustentabilidade da escola católica dependem da liderança de fé capacitada para o futuro” (NEIDHART; LAMB, 2016, p. 63, tradução nossa). Parece que a fé se torna acentuadamente prática no catolicismo que procura enfatizar a importância dos relacionamentos humanos, o que pode inclusive melhorar o desempenho dos estudantes.

Consoante Sánchez (2017, p. 7), na atualidade, “[...] um grande desafio está no permanente diálogo que deve existir entre a razão e a fé, e que deve fortalecer-se”. Para Sánchez, é necessário integrar o conhecimento que vem de cada uma das áreas com o saber que proporciona a teologia, da qual se obtém seu verdadeiro significado. Isso exige sair da comodidade das próprias fronteiras, a fim de dialogar com acadêmicos que utilizam outras perspectivas e linguagens para abordar fenômenos similares, e isso é um sinal de desenvolvimento da comunidade acadêmica. Este caminho, preparatório ao diálogo e à compreensão do ponto de vista do outro e de diferentes verdades é uma construção permanente que pode iniciar na educação básica. Para Custódio (2016, p.33) “a educação escolar representa um instrumento valioso, à medida que, através dela se pode educar pessoas que promovam o diálogo, a argumentação e a cooperação, que sejam mediadoras da paz”.

O equilíbrio entre a racionalidade e a espiritualidade perpassa os séculos e supera barreiras. Consiste em uma busca constante para superar forças que querem limitar esse estágio. Atingir tal paradigma é desafio para pessoas de mentes abertas que não se conformam com preconceitos de visões ultrapassadas. O cerceamento a esse paradigma deve ser combatido por aqueles que querem andar em lugares altos, pois, como afirma González-Andrieu, (2016, p. 15, tradução nossa), “[...] nós lutamos com beleza real, não produzindo respostas fáceis e baratas, mas requerendo muito de nós e, por meio disso, torna-nos lutadores e verdadeiros líderes, sempre melhores”. O gestor educador católico poderá conquistar também esses patamares de uma atuação sempre mais plena e abrangente. Conforme González-Andrieu (2016, p. 15, tradução nossa):



A ambiguidade e a pluralidade não devem nos assustar, mas sim, como com qualquer grande obra de arte, convidam-nos a entrar cada vez mais profundamente no relacionamento, sabendo que o próprio processo vale a pena, e a verdade é apenas possível quando estamos dispostos a fazer o trabalho duro de procurá-lo.

Avançando no percurso literário e em se tratando de autores cristãos, encontram-se pontos de discordância, opiniões e crenças divergentes, entretanto acentua-se um viés de afinidades em diversos aspectos. Lima e Brandenburg (2017, p. 146-147) arrematam esta questão afirmando que:



Embora a cosmovisão cristã possua um conjunto de verdades, também possui como marca característica o diálogo, pois não se trata da construção de uma doutrinação intransigente e intolerante, de discursos herméticos e fechados, mas, da construção de pontes por onde as pessoas vão e vem, pois transitam nelas todos e todas em busca do sentido da vida, estão em busca das respostas para as mesmas questões as quais a fé cristã propõe soluções.

Concordando com o que até aqui tem sido explanado, Silva (2017, p. 99) afirma que:

Numa visão da inteireza do ser, a natureza humana pode ser identificada a partir das dimensões emocional, racional, social e espiritual, não supervalorizando nenhuma das dimensões, mas buscando equilíbrio entre elas, daí a necessidade de se investir no conhecimento da inteligência espiritual no meio acadêmico.

O gestor educador católico por trazer consigo princípios cristãos, os quais são abrangentes, consegue atuar de acordo com essa visão e procura desenvolvê-la. É grande sua responsabilidade e missão, porém, como educadores, compreende-se o papel de cada integrante do fazer educativo, trazendo, para todos os educadores, as palavras de Pimentel (2012, p. 862):

A ética cristã tende a enraizar-se dentro do íntimo do indivíduo se tornando uma lei própria que irá guiar as suas



escolhas e direcionar a sua vida. Portanto, como uma das orientações do cristianismo é amar ao próximo da mesma forma e com a mesma intensidade que ama a si mesmo, seguindo esta ideia, é possível deixar todos os homens em posição de igualdade e colocar de lado a obsessão desenfreada pelo poder e superioridade sobre o outro, que tanto corrompe e faz mal ao homem e à sociedade, dividindo-os em grupos e até mesmo individualizando-os, impossibilitando, assim, a convivência entre eles como irmãos.

Desvelam-se aspectos do perfil de um gestor educacional católico que, em sua atuação, lidera pelo exemplo e vê se aproximar, com mais certeza, a utopia de alcançar uma gestão humanizadora. O gestor educador católico vive aquilo que lhe é inerente: valores e princípios de humanidades que estão se extinguindo na era do conhecimento. Essa percepção de gestão educacional é compartilhada por Davis (2015, p. 74, tradução nossa), ao escrever que “[...] o amor e a caridade também são vistos como virtudes compatíveis que desenvolvem a dignidade humana quando praticadas pela liderança”. Dessa forma, arremata-se o perfil que se procura construir para o gestor educacional católico. Advém, ao final desta abordagem, a convicção de que uma atuação fundamentada em princípios cristãos contempla a dimensão humana da espiritualidade presente em todos. Crê-se, assim, que os princípios que norteiam a educação católica extrapolam as fronteiras do catolicismo. Visto que são princípios de vida, podem fundamentar a educação de todas as confessionalidades, bem como a educação como um todo.

5 Considerações finais

O referencial teórico construído permitiu encontrar resultados favoráveis ao objetivo que se buscava alcançar: evidenciar a contribuição do gestor educacional católico para construir uma educação alicerçada em princípios éticos e cristãos.

Conclui-se o presente texto com o alento de que o gestor educacional católico pode contribuir para desenvolver a educação almejada, pois ele mesmo traz em seu perfil os referidos princípios e educa pelo exemplo. Os resultados



encontrados evidenciam, no perfil do gestor e nas práticas de gestão, alguns princípios, como: dignidade e reverência à vida, prática da fraternidade, desenvolvimento de relacionamentos positivos, vida plena, justiça, solidariedade, diálogo, tolerância, igualdade, equilíbrio entre racionalidade e espiritualidade.

O gestor educacional católico atua há séculos nas instituições educacionais confessionais, e há convicções quanto ao excelente desempenho que sempre exerceu. Contudo, na literatura visitada, os autores trazem a necessidade de que lideranças precisam continuar sendo desenvolvidas com dedicação e esforço, dadas as muitas demandas educativas da contemporaneidade. Consta-se que há uma valorização da atuação do gestor leigo, e, concomitantemente, procura-se manter e resgatar a atuação do gestor religioso. Encontramos ainda, sinalizando aspectos de pluralidade cultural, textos de outras confissões que acentuam os mesmos princípios éticos e cristãos que norteiam a atuação do gestor católico. Este fato sugere haver concordância quanto a efetivar uma educação nestes moldes nas instituições educacionais de diferentes confessionalidades. Considerando a tradição e a aceitação que a educação católica tem por parte da sociedade, pode-se crer, outrossim, que os princípios que regem a gestão educacional católica na contemporaneidade, inspiram a atuação de gestores de diferentes confissões e gestores que não professam nenhuma fé, mas reconhece o quanto tais princípios contribuem para a formação integral dos educandos.

Além de ser contemplado com textos de grande relevância sobre o perfil do gestor e do gestor educador confessional, foram encontradas inúmeras outras possibilidades de abordagens sobre o tema, como as diferenças entre Ensino Religioso e Educação Cristã.

Conclui-se a presente abordagem com o entendimento de que gestores educacionais podem desenvolver uma gestão humanizadora alicerçada em princípios éticos e cristãos, efetivando uma educação que muito pode contribuir para formar seres humanos em sua completude.

Referências

ALDANA, U. S. Introduction to the focus section: The Cristo Rey Network of Schools. **Journal of Catholic Education**, v. 19, n. 1, p. 177-182, 2015.

ALEXANDRE, S. M.; PESSI, D. Reflexões sobre o Ensino Religioso: o sagrado e seus encantos. **Protestantismo em Revista, São Leopoldo**, v. 31, p. 13-21, maio-ago. 2013.

ALMEIDA, N. F. Formação profissional e cristã da juventude salesiana e a pedagogia de Dom Bosco. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. 3, p. 1602-1615, 2016.

ALMEIDA, S. do C. D. de; SANTOS, A. M. Z. Gestão do conhecimento na educação à distância: propondo competências para o nível operacional. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 1, p. 332-349, 2017.

BOYLE, M. J. Introduction to the focus section: preparing leaders in light of the standards. **Journal of Catholic Education**, v. 19, n. 3, p. 289-292, may, 2016.

CÂMARA, J. *et al.* As políticas educacionais e a área de Ciências da Religião e Teologia no Brasil. **Protestantismo em Revista**, São Leopoldo, v. 43, n. 2, p. 103-119, jul.-dez. 2017.

CUSTÓDIO, E. S. Cultura de paz, perdão e valores humanos: um desafio para a educação escolar brasileira do século XXI. **Protestantismo em Revista, São Leopoldo**, v. 40, p. 29-38, jan.-abr. 2016.

DARDER, A. Latinos, education, and the church: toward a culturally democratic future. **Journal of Catholic Education**, v. 19, n. 2, p. 17-53, jan. 2016.

DAVIS, H. J. Love, charity, & Pope Leo XIII: a leadership paradigm for catholic education. **Journal of Catholic Education**, v. 19, n. 1, p. 60-76, 2015.

ETGES, A. **A pessoa do gestor e do educador leigo como estimuladores da proposta educativa marista no RS: do empenho original do fundador, Marcelino Champagnat, aos desafios do século XXI.** 2014. 198 p. Dissertação (Mestrado em Educação).PUC-RS, Porto Alegre, 2014.

FOSSATTI, P. **Perfil docente e produção de sentido.** Canoas: Ed. UnilaSalle,

2013.

GAULEJAC, V. de. **Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social.** São Paulo: Ideias & Letras, 2014.

GONZÁLEZ-ANDRIEU, C. A latina theological reflection on education, faith, love, and beauty. **Journal of Catholic Education**, v. 19, n. 2, p. 6-17, 2016.

HENGEMÜHLE, A. **Desafios educacionais na formação de empreendedores.** Porto Alegre: Penso, 2014.

ITÓZ, S.; JUNQUEIRA, S. R. A. Humanizar a educação, globalizar a esperança. **Revista Educação**, Brasília, ano 40, n. 154, p. 13-31, 2017.

KUHLMANN JR., M.; LEONARDI, P. História da educação no quadro das relações sociais. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 21, n. 51, p. 207-227, 2017.

LEBLANC, R. J. The interactional production of race and religious identity in an urban catholic school. **Journal of Catholic Education**, v. 21, n. 1, p. 83-110, 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, R. V. G. de; BARBOSA, E. D. Uma breve retrospectiva da Educação Católica no Brasil. **Revista de Educação**, Brasília, ano 40, n. 153, p. 12-27, 2017.

LIMA, D. B.; BRANDENBURG, L. E. A educação integral correlacionada aos princípios educacionais na cosmovisão cristã: tensões e rupturas. **Protestantismo em Revista**, v. 43, n. 01, p. 137-152, 2017.

LUCCHESI, M. A. S. Gestão da escola pública; utopia e poder. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 7, n. 1, p. 27-40, 2012.

LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional.** Petrópolis: Vozes, 2013.

MANEY, J. S.; KING, C.; KIELY, T. J. Who do you say you are: relationships and faith in catholic schools. **Journal of Catholic Education**, v. 21, n. 1, p. 35-60,

MARIUCI, S. E. **A formação dos gestores e a qualidade da educação nas escolas**



católicas da Arquidiocese de Porto Alegre. 2014. 247p. Tese (Doutorado em Educação) – PUC-RS, Porto Alegre, 2014.

MYNAIO, M. C. de S. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 5, n. 7, p. 1-12, 2017.

NEIDHART, H.; LAMB, J. T. Australian Catholic Schools Today: School Identity and Leadership Formation. **Journal of Catholic Education**, v. 19, p. 47-65, 2016.

NUSSBAUM, M. **Sem fins lucrativos:** porque a democracia precisa das humanidades. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

ORLANDO, E. de A. Os manuais de catecismo nas trilhas da educação: notas de história. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 17. n. 41, p. 159-176, 2013.

OLIVEIRA, É. J. de *et al.* Ética e Ensino de Administração: Um Referencial Protestante no Ensino de Administração. **RAC, Rio de Janeiro**, v. 21, n. 5, p. 730-742, set.-out. 2017.



PIMENTEL, J. P. R. Educação cristã para o desenvolvimento da ética e da moral. *In:* CONGRESSO INTERNACIONAL DAS FACULDADES EST, 2012, São Leopoldo. **Anais [...]** São Leopoldo: EST, v.1, p. 853-868, 2012.



PINHEIRO, L. B. **O bem-estar na escola salesiana:** evidências da realidade. Dissertação (Mestrado em Educação). PUC-RS, Porto Alegre, 2011.

TOURINHO, F. das C. N. S. A ciência e o cristianismo: uma análise crítica da aplicação da cosmovisão cristã na ciência através da polêmica entre Teoria da Evolução e o Design Inteligente. **Protestantismo em Revista**, São Leopoldo, v. 43, n. 1, p. 170-183, 2017.

TOVAR BERNAL, L. Enseñanza religiosa y poder clerical. Estados Unidos de Colombia, 1863-1886. **Anuario Colombiano de História Social y de la Cultura**, v. 44, n. 2, p. 303-332, 2017.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa:** estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.



SABATINO, A. The Virtual classroom and catholic school leadership preparation: the LMU Certificate in Catholic School Administration (CCSA) Program. **Journal of Catholic Education**, v. 19, n. 3, p. 315-331, may. 2016.

SÁNCHEZ, I. Identidade da Universidade Católica. **Revista Mundo PUC-RS**, v. 3, n. 42, p. 1-7, 2016.

SILVA, M. dos R. L. **Inteligência espiritual em um colégio confessional de Porto Alegre/RS**. 2017. 115 p. Dissertação (Mestrado em Educação). PUC-RS, Porto Alegre, 2017.

VALADEZ, J. R.; MIRCI, P. S. Educating for social justice: drawing from catholic social teaching. **Journal of Catholic Education**, v. 19, n. 1, p. 154-176, 2015.

VALENZUELA, B. A.; DUARTE, D. A. Evaluación de Liderazgo en Instituciones Educativas *In*: VALENZUELA, B. A. *et al.* (Coords.). **Educación y Universidad ante el Horizonte 2020: Inclusión y cultura colaborativa entre empresa y sociedade**. México: Universidade de Sonora, v. 2, p. 203-217, 2017.





CAPÍTULO 15 - O CASO DA INTEGRAÇÃO DE ESCOLA E UNIVERSIDADE: CRIAÇÃO DE BOAS PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR¹

Alcione Müller

Paulo Fossatti

1 Introdução



O presente capítulo é um recorte de uma pesquisa maior que integra o Grupo de Pesquisa Gestão Educacional nos Diferentes Contextos da Universidade La Salle. A investigação focaliza a contribuição universitária com as boas práticas de gestão na educação básica municipal. A Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Santa Marta localiza-se no município de São Leopoldo, Região Metropolitana de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. Na seara da gestão educacional, as aprendizagens por meio da investigação e da própria experiência tornam-se necessárias para a tomada de decisão na governança organizacional. Considerando nossas trajetórias enquanto professores e gestores, a novidade trazida pela regulamentação da lei da gestão democrática e a eleição de diretores, em 2007, para escolas públicas, observamos muitas questões a serem problematizadas na gestão das instituições que compõem os sistemas educacionais. Da mesma forma que Freire, entendemos que o espaço escolar é histórico e cultural e socialmente constituído.

A gestão escolar deve ser problematizada pelos profissionais da educação. Qual é, pois, a função da gestão escolar? De que dimensões educacionais eles - os profissionais - devem se ocupar, além do atendimento aos aspectos legais, burocráticos e administrativo-financeiros? O que leva uma escola a ser considerada promotora de boas práticas de gestão escolar? Qual é o papel da universidade na formação dos gestores escolares? Estas são perguntas que nos acompanham ao longo deste estudo de caso. Qual é a qualidade da visão pessoal de nossos gestores para o agir global, a exemplo do que nos questiona Lück (2011)?

¹ Texto modificado de sua versão original: MÜLLER, A.; FOSSATTI, P. Educação Básica: contribuição universitária nas boas práticas de gestão escolar. *Dialogia*, São Paulo, n. 22, p. 145-158, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://bit.do/e4QG>>.





Ao conceber este capítulo, entendemos que o êxito educacional também recai sobre a qualidade da gestão educacional. Somente boas práticas de gestão poderão garantir o êxito, o sucesso e a melhoria dos índices educacionais como um todo. O gestor educacional, muito mais que administrador, é aquele profissional que reconhece e valoriza as qualidades objetivas e subjetivas das pessoas, e garante as condições de estrutura e infraestrutura para que a escola seja um lugar de criação do conhecimento e, conseqüentemente, desenvolvimento humano. Freire (1992, p. 158) entende que

[...] para haver desenvolvimento, é necessário: 1) que haja um movimento de busca, de criatividade, que tenha, no ser mesmo que o faz, o seu ponto de decisão; 2) que esse movimento se dê não só no espaço, mas no tempo próprio do ser do qual tenha consciência.

Considerando o acima exposto, este estudo de caso procura dar visibilidade à contribuição da universidade às boas práticas de gestão da EMEF Santa Marta.



2 Metodologia

Este capítulo é um recorte de uma pesquisa maior ligada ao grupo que investiga a Gestão Educacional em Diferentes Contextos da Unilasalle. Segundo Gil (2009, p. 4), “Os estudos de caso enquanto método de pesquisa envolvem procedimentos de planejamento, coleta, análise e interpretação de dados”. Assumimos aqui a visão de Goldenberg (2004, p. 33) para o conceito de estudo de caso, diante dos demais métodos de pesquisa nas ciências humanas:

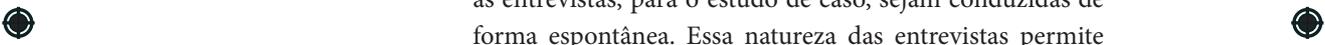
Não é uma técnica específica, mas uma análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade social estudada como um todo, seja um indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos. O estudo de caso reúne o maior número de informações detalhadas, por meio de diferentes técnicas de pesquisa, com o objetivo de apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto. Por meio de um mergulho profundo e



exaustivo em um objeto delimitado, o estudo de caso possibilita a penetração na realidade social, não conseguida pela análise estatística.

Esta pesquisa qualitativa tem como foco a gestão escolar com seu recorte na contribuição universitária às boas práticas da gestão. O campo de estudo é a EMEF Santa Marta, da Rede de Educação Básica do Município de São Leopoldo. Conforme Fox (1981), depois de ter o problema, é necessário definir o universo da investigação. Portanto, os participantes do estudo são os integrantes da equipe diretiva, professores, funcionários, pais, alunos e mantenedora.

Para este recorte, a coleta de dados se dá por meio do diário de campo de um dos autores deste capítulo, também participante da direção desta escola, da análise documental e da literatura e da entrevista com a diretora da escola, no viés da colaboração universitária com as boas práticas de gestão. Optamos pela entrevista, pois entendemos com Yin (2001, p. 112) que



Uma das mais importantes fontes de informações para um estudo de caso são as entrevistas. [...] É muito comum que as entrevistas, para o estudo de caso, sejam conduzidas de forma espontânea. Essa natureza das entrevistas permite que você tanto indague respondentes-chave sobre os fatos de uma maneira quanto peça a opinião deles sobre determinados eventos. Em algumas situações, você pode até mesmo pedir que o respondente apresente suas próprias interpretações de certos acontecimentos e pode usar essas proposições como base para uma nova pesquisa.

3 Análise e discussão dos resultados

O contexto sociocultural da EMEF Santa Marta

Ao nos propormos investigar a contribuição universitária com as boas práticas de gestão na escola pública da rede municipal de São Leopoldo o fazemos considerando o contexto histórico, cultural, social, econômico e educacional no qual se dá o estudo.

Sobre o município de São Leopoldo tem-se na história o ano de 1824 como fundação da cidade (SÃO LEOPOLDO, 2013). É a cidade berço da



colonização alemã. Em 18 de julho, os primeiros 39 imigrantes chegaram a Porto Alegre, Capital da Província de São Pedro do Rio Grande e foram enviados a um estabelecimento agrícola do governo, chamado de Feitoria do Linho Cânhamo, à margem esquerda do Rio dos Sinos, desativado por falta de resultados. Estendia-se por mais de mil km² e aos poucos os imigrantes receberam seus lotes coloniais do Governo do Estado. A cidade de São Leopoldo se emancipou de Porto Alegre em 1º de janeiro de 1939. Atualmente, tem uma área de 102,738 km² e população de 214.087 habitantes (IBGE, 2014).

O Bairro Arroio da Manteiga está ao norte de São Leopoldo, fazendo divisa com o município de Portão. Dentro do bairro, há a Vila Santa Marta. Por se tratar de uma área verde e área não loteada, nos mapas do Governo Federal não consta com ruas.

A escola, por meio de sua secretária escolar, fez um estudo e um mapa das ruas, becos e travessas. Isso foi necessário porque os pais e responsáveis dos alunos chegavam na época de matrícula e informavam os nomes e não se tinha como visualizar a localização. A secretária relata que a cada ano aparecem novos becos com novos moradores e novos alunos.

Numa primeira organização feita nos anos de 1989/1990, as ruas foram batizadas de Um, Dois, Três.... Com a organização da Associação de Moradores da Vila Santa Marta, os nomes adotados passaram a ser de árvores. Nos dois casos, a EMEF Santa Marta tem o endereço Rua Um, ou Jacarandá, sem número.

A situação da Vila descrita por Moura, Giacomim e Soares (2008) tem se alterado nos últimos três anos. No entanto, ainda se convive muito com a pouca escolaridade dos residentes. A escola recebe, com frequência, justificativas de ausências e abandonos de alunos devido à necessidade de ajudar na renda familiar.

Universidade e escola: uma parceria que resulta em boas práticas de gestão

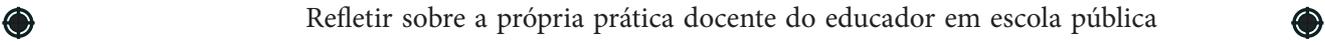
A EMEF Santa Marta foi inaugurada em 2001 e, no ano de 2015, a matrícula foi de 719 alunos. Sua construção se deu por reivindicação do movimento popular e associação de moradores que foram assentados na Vila Santa Marta, oriundos de desapropriações feitas para a expansão dos trilhos do



metrô Porto Alegre – São Leopoldo. Essa reivindicação foi de aproximadamente 10 anos e contou com a efetiva participação dos envolvidos na comunidade. No entendimento de Lück (2011, p. 46),

[...] apenas com uma efetiva participação, envolvimento e comprometimento local é possível promover a efetividade do ensino, tendo em vista não apenas a distância dos governos federal e estadual, e até mesmo dos sistemas municipais de ensino, em relação à escola, mas sobretudo porque são as pessoas com atuação direta ou indireta nas ações que fazem a diferença e sobretudo a partir de sua postura e perspectiva com que realizam o seu trabalho.

Mas, como a escola chega a fazer processo de boas práticas frente a inúmeras dificuldades que se apresentam? “A questão, para mim, é como é possível que nós, no processo de fazer o caminho, estejamos conscientes sobre nosso próprio processo de fazê-lo, e possamos deixá-lo claro a quem vai nos ler” (FREIRE; HORTON, 2003, p. 38).



Refletir sobre a própria prática docente do educador em escola pública é tarefa necessária para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem, satisfação e realização pessoal. Da mesma forma, uma ótima oportunidade para que se repense, começando pelas universidades, a excelência na formação dos professores e gestores das escolas. Não é possível isolar a formação em nível superior da prática pedagógica. Mas é possível e necessária uma formação inicial e continuada dos educadores e gestores escolares, pautada pela crítica, pela participação ativa. Formação esta que problematize as inúmeras variáveis intervenientes nos processos educativos. A realidade vivida pela escola em estudo confirma o posicionamento a seguir:

Quanto mais as pessoas participarem do processo de sua própria educação, maior será sua participação no processo de definir que tipo de produção produzir, e para que e por que, e maior será também sua participação no seu desenvolvimento. Quanto mais as pessoas se tornarem elas mesmas, melhor será a democracia (FREIRE; HORTON, 2003, p. 149).



O papel gestor é fruto de uma personalidade e de uma formação acadêmica crítica e libertadora, é mola propulsora para o surgimento de boas práticas de gestão escolar mesmo em ambiente hostil, como é o caso em estudo. Uma gestão participativa que envolve todos os atores sociais na construção do projeto escolar – pais, professores, alunos, funcionários, comunidade – mostra-se favorável ao sucesso.

A realidade mostra uma escola ganhando premiações no Brasil, bem como apresentando suas práticas nas universidades da região e no exterior, a exemplo da visita à Universidade de Michigan, nos Estados Unidos. Na entrevista com a diretora, ela afirma que em 2013 a escola promoveu a IV Conferência Nacional Infanto-juvenil pelo Meio Ambiente - CNIJMA (BRASIL, 2012). Essa atividade parece ser o ponto de corte entre o passado e o presente. “A partir desse momento não é mais possível pensar qualquer atividade sem levar a comunidade em conta”, afirma a diretora.

O que tem acontecido na escola é uma mudança de mentalidade entre professores, alunos e família por meio da criação da Escola Sustentável. Esse projeto foi movido por uma professora com uma turma de 5º ano em 2013. Com sua entrada no mestrado em educação, seu foco foi pela pesquisa de escolas sustentáveis (GROHE, 2015). Aqui, mais uma vez, vem o reforço da investigação universitária que induz a boas práticas de gestão nas escolas.

Assim, a atuação efetivamente competente dos professores cria uma cultura proativa pela qual se evita o errado comportamento de atribuir ao sistema e a qualquer outra pessoa ou situação a culpa por condições difíceis, em vez de considerá-las como desafios e enfrentá-las com responsabilidade (LÜCK, 2011, p. 60).

A universidade, na problematização das questões atinentes à formação inicial e continuada, colabora para que o professor se coloque numa posição de vanguarda da inovação. Para tanto, “[...] as representações ou práticas de um professor específico, por mais originais que sejam, ganham sentido somente quando colocadas em destaque em relação a essa situação coletiva de trabalho” (TARDIF, 2010, p. 12). Este é o caso visto na EMEF Santa Marta.

Neste contexto, outra professora, com o apoio da direção, instala o projeto



“Fazendo um mundo melhor”. Este projeto visa a mobilização dos alunos, da comunidade e do poder público para a criação de um ambiente melhor para viver.

Este é mais um projeto que evidencia o perfil universitário apregoado aos egressos, especialmente nos valores da autonomia emancipatória, na inovação, criação e exercício da cidadania esperado dos licenciados em nossas universidades. Lück (2011, p. 127) faz coro a estas práticas educativas eficazes:

[...] uma vez que contribui para a emancipação dos indivíduos de suas limitações, de seus preconceitos, de suas visões distorcidas de mundo e de si mesmos, da ignorância, enfim, para realizar essa prática de modo efetivo, torna-se necessário (re)criar a prática escolar e a escola em última instância autônoma-cidadã.

O referido projeto possibilita ainda hoje aos alunos a pesquisa dos pontos críticos de toda Vila Santa Marta. “Por que não ensinar as crianças a começarem a procurar as razões, os fatos, os eventos, porque sempre existem razões” (FREIRE; HORTON, 2003, p. 144). Para surtir efeitos sobre as pessoas, é ciente que se comece a mudança pelas pessoas, nos seus hábitos e atitudes.

Para mim, é essencial que você comece onde as pessoas estão. Mas se você começar onde elas estão e elas não mudarem, então não vale a pena começar porque você não irá a lugar algum. Portanto, ao mesmo tempo em que eu insisto em começar onde as pessoas estão, é porque esse é o único lugar de onde elas podem começar. Mas eu posso começar de outro lugar. Eu posso começar de onde eu estou, mas elas têm que começar de onde elas estão (FREIRE; HORTON, 2003, p. 113).

A exemplo das discussões geradas nas universidades pela presença da direção, professores e alunos, o seminário na escola de deu com a presença do Prefeito e Vice-prefeito, entre outros encarregados da administração municipal e lideranças comunitárias. Como resultado, fruto dos encontros mensais que problematizam a escola e seu bairro, registra-se a realização de conferências para acompanhamento dos serviços e idealização de novas propostas na comunidade.

A visão crítica que a direção e os professores trazem de suas universidades



colabora para que a escola ultrapasse seus muros. Esta realidade evidencia-se na mobilização da Associação de Bairro, que estava debilitada por falta de recursos, pessoas e ambiente adequado para reuniões e lazer. Atualmente, o espaço está sendo revitalizado e já está prestes a iniciar um programa de iniciação ao esporte promovido pelos cursos de licenciatura de uma universidade comunitária localizada no próprio município.

A escola concorreu a um concurso promovido pela Lanxess que apoia projetos socioambientais que contribuam para melhoria do meio ambiente. A Lanxess é empresa alemã de produtos químicos. A EMEF Santa Marta ficou em primeiro lugar e ganhou um valor de R\$10.000,00 para aquisição de materiais, sendo a principal obra a construção de ecopontos dentro da escola, locais de descarte em esquinas identificadas previamente e também em residências onde os alunos são referência na coleta seletiva.

O projeto 'Água Viva Ampliando Horizontes' da EMEF Santa Marta foi o vencedor do concurso Ciclo Verde 2014, realizado pela empresa Lanxess em parceria com as secretarias do Meio Ambiente e de Educação (SÃO LEOPOLDO, 2014. Notícia 18/08/14).

Foram 65 projetos inscritos no Brasil. Desses, 12 eram inscrições de projetos ligados às escolas de São Leopoldo, sendo a EMEF Santa Marta selecionada em 1º lugar (LANXESS, 2015). Observa-se que a Escola passa a estabelecer novas práticas e novas relações. Segundo Lück (2011, p. 30),

[...] essa mudança de paradigma é marcada por uma forte tendência à adoção de práticas interativas, participativas e democráticas, caracterizadas por movimentos dinâmicos e globais pelos quais dirigentes, funcionários e clientes ou usuários estabelecem alianças, redes e parcerias, na busca de superação de problemas enfrentados e alargamento de horizontes e novos estágios de desenvolvimento.

Como já referido antes, uma professora, ao falar do trabalho feito na EMEF Santa Marta, causou curiosidade na universidade onde realizava seu mestrado. Sua orientadora indicou a EMEF Santa Marta para um grupo de 10 alunos do Mestrado Profissionalizante em Urbanismo da Universidade de Michigan.



O objetivo do trabalho era investigar uma área superpovoada no Brasil, em que fosse necessária a regularização fundiária, qualidade de vida, ocupação e melhoria do serviço do poder público, entre outros. Estes alunos chegaram até a Escola e foram apadrinhados pelos alunos ligados aos diversos projetos. Nas palavras de Freire, “Meu respeito pela alma da cultura não me impede de tentar, com as pessoas, a mudar algumas condições que, a meu ver, são obviamente contra a beleza do ser humano” (FREIRE; HORTON, 2003, p. 138).

As duas semanas de permanência dos universitários de Michigan na comunidade e na EMEF Santa Marta foram de intensa pesquisa, troca de experiências e esforço para a comunicação, já que apenas a professora orientadora, brasileira, falava português e o coorientador falava espanhol. Na EMEF Santa Marta são duas professoras de Inglês e os demais professores e alunos se comunicando por gestos e algumas palavras. As entrevistas em formulários escritos foram feitas em trios: um aluno mestrando, falando em inglês, e dois alunos da EMEF Santa Marta, escrevendo e se comunicando com a comunidade local. Na verdade, os mestrandos tiveram acesso a todos os territórios, tendo a segurança e cumplicidade dos alunos. Todo esse material foi levado por eles e está em fase de tradução para encaminhamento de projetos futuros de melhoria em toda a Vila Santa Marta.

A diretora relata que, apesar de uma rotina cheia, provocou rupturas na forma de governança da escola a presença dos alunos sedentos por inovação, chamou os universitários e as universidades e instaurou novo modo de educar com a participação coletiva e por projetos, a exemplo destes aqui pontuados. “Não há criatividade sem ruptura, sem um rompimento com o passado, sem um conflito no qual é preciso tomar uma decisão. Eu diria que não há existência humana sem ruptura” (FREIRE; HORTON, 2003, p. 63).

A EMEF Santa Marta passa a ter visibilidade fora dos seus muros. Um professor de Educação Física, também coordenador de Curso de Graduação em uma universidade, integrou atividades de Cursos de Licenciatura com seus alunos. Da mesma forma, seus alunos apresentaram seus projetos aos universitários estabelecendo trocas de diversos saberes entre estudantes e professores da Educação Básica com estudantes e professores universitários.



O que é filosoficamente maravilhoso, eu acho, é ver como, aparentemente começando a partir da influência externa, em um determinado momento essa disciplina começa da própria criança, de seu interior. Isso é, essa é a estrada na qual caminhamos, algo que vem de fora se transforma em autonomia, em algo que vem de dentro. Esse é o resultado (FREIRE; HORTON, 2003, p. 178).

As boas práticas da EMEF Santa Marta já chegaram a congressos na África do Sul. Já produziram vídeos com tradução para o inglês realizados por docentes e alunos. Neste ano de 2015, a EMEF Santa Marta já teve cinco reportagens vinculadas nos jornais da região e do Estado. As três últimas notícias de 2015 destacam: a Prefeitura Municipal atendendo a comunidade; a viagem aos Estados Unidos da comitiva leopoldense e o estudo americano colocado em prática. Outra parceria entre uma universidade e a escola trata do Programa de Ação Socioeducativa na Comunidade. De fato, a gestão educacional é



[...] responsável por estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer dos sistemas de ensino e das escolas, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas, visando o objetivo comum da qualidade do ensino e seus resultados (LÜCK, 2011, p. 25).

A parceria com outra universidade da região coloca a EMEF Santa Marta acolhendo universitários voluntários que, sistematicamente, realizam trabalhos na comunidade em suas diferentes áreas de atuação. De acordo com Lück (2011, p. 32),

Observa-se o interesse de grupos e organizações em colaborar com a escola constituindo-se essa colaboração um campo fértil para a realização de parcerias e um grande desafio para os gestores escolares atuarem de forma colaborativa com a comunidade.

A diretora tem ciência e afirma que sua escola tornou-se um espaço que promove boas práticas de gestão e que estas se diferenciam das demais escolas do município de São Leopoldo. O trabalho diferenciado de seus professores faz toda a diferença nos resultados educacionais. Na visão da diretora, dos professores, alunos



e comunidade, a teia de relações construída, a cumplicidade entre seus atores e um conceito de educação que responda pelas questões sociais faz toda a diferença para que a escola se legitime como promotora de boas práticas em gestão.

4 Considerações finais

Por meio deste estudo de caso, problematizamos a colaboração universitária nas boas práticas de gestão de uma escola pública municipal. Tais práticas evidenciam a integração da universidade, do governo, da comunidade local, da equipe diretiva, dos alunos e professores ao redor de um conceito de educação extramuros escolares. Esta proposta cria novos vínculos pessoais e institucionais entre os diversos atores educativos, muda um conceito de escola, de ensino-aprendizagem e de gestão.

As boas práticas de gestão resultam não apenas de uma direção proativa, com as questões sociais e de parcerias diversas. Mas também se legitimam os novos modos de ser e fazer dos professores que, em continuidade aos seus estudos e pesquisas, com o apoio das universidades e da direção escolar, ousam saber e fazer diferente. Este diferente apresenta-se sob a égide de projetos educacionais, bancados pela gestão escolar, que abarcam uma visão cada vez mais sistêmica e ligada às necessidades reais da comunidade escolar.

Compreende-se que fatores de ordem econômico-financeira podem influenciar na gestão educacional. Contudo, o que realmente vai determinar a vivência de boas práticas de gestão é o permitir-se arriscar; é o acreditar que é possível instaurar uma gestão participativa, superando a burocracia no resgate ao instituinte pedagógico através da lógica de projetos ligados à vida. Nesta compreensão, nenhum ator é dispensado de dar sua parcela de contribuição para a efetividade da excelência gestora. Portanto, a parceria entre a Educação Superior e a Educação Básica apresenta-se como resposta que se aproxima cada vez mais da qualidade da gestão educacional que queremos.

Os dados preliminares aqui apresentados levam-nos a inferir sobre a importância da participação colaborativa entre universidade e escola para o desencadeamento de boas práticas de gestão educacional.



Mesmo nos propondo de início alcançar todos os objetivos ficam alguns questionamentos no que tange a continuidade dos processos e boas práticas com a mudança das equipes diretivas e da mesma forma o encolhimento das verbas para projetos em turno inverso, liberação de professores para atuarem na escola sem vínculo direto de sala de aula. Para a continuidade da pesquisa podemos pensar que as boas práticas de gestão escolar podem ou foram incluídas na prática e no projeto político pedagógico. Pode-se alcançar práticas duradouras quando começam a existir para além de bons diretores e bons professores.

Referências



BRASIL. **Ministro defende intervenção no ensino e mudança radical dos currículos.** Câmara dos Deputados. Câmara Notícias, Educação e Cultura, Brasília, DF, 29 abr. 2015. Disponível em: <<http://bit.do/e4QFp>>. Acesso em: 17 jun. 2015.

BRASIL. **Censo Educacional 2012.** Infográficos: escolas, docentes e matrículas por nível. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília, DF, 2012.

FOX, D. J. **El proceso de investigación en educación.** Pamplona: EUNSA, 1981.

FREIRE P. **Pedagogia do oprimido.** 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P.; HORTON, M. **O caminho se faz caminhando:** conversas sobre educação e mudança social. Petrópolis: Vozes, 2003.

GIL, A. C. **Estudo de Caso.** São Paulo: Atlas, 2009.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar:** Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GROHE, S. **Escolas Sustentáveis:** Três Experiências no Município de São Leopoldo – RS. 2015. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10923/7127>>. Acesso em: 27 jun. 2015.

IBGE. **Cidades@, Rio Grande do Sul, São Leopoldo**. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<http://cod.ibge.gov.br/235G6>>. Acesso em: 27 de jun. 2015.

JORNAL, D. G. **Adolescente envolvida em projeto ambiental representará bairro de São Leo nos Estados Unidos**. Notícias, Educação, Porto Alegre, 18 abr. 2015. Disponível em: <<http://bit.do/e4QGn>>. Acesso em: 28 jun. 2015.

JORNAL, V. S. **Projeto de estudantes americanos na Santa Marta vence desafio internacional**. Expectativa para pôr em prática na Santa Marta resultados de estudo americano. Exemplo de cidadania da Santa Marta para o mundo. São Leopoldo: Grupo Sinos, 2015. Disponível em: <<http://www.jornalvs.com.br/index.php?id=/busca/index.php&request=1>>. Acesso em: 27 jun. 2015.

LANXESS. **LANXESS define melhores projetos do Concurso Ciclo Verde**. 2015. Disponível em: <<http://lanxess.com.br/pt/imprensa/news-1/br-press/lanxess-chooses-best-green-cycleprojects>>. Acesso em: 30 jun. 2015.

LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MOURA, C. B.; GIACOMIM, G. S.; SOARES, R. C. **A história da E.M.E.F. Santa Marta: vozes de uma comunidade**. São Leopoldo: CEBI, 2008.

SÃO LEOPOLDO. **Histórico**. São Leopoldo: Prefeitura Municipal, 2013. Disponível em: <<http://bit.do/e4QGJ>>. Acesso em: 28 jun. 2015.

SÃO LEOPOLDO. **Projeto da Escola Santa Marta vence concurso Ciclo Verde 2014**. São Leopoldo: Prefeitura Municipal, 2014. Disponível em: <<http://bit.do/e4QGU>>. Acesso em: 28 jun. 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2010.

UNISINOS. **Programa de Ação Socioeducativa na Comunidade**. São Leopoldo, 2015. Disponível em: <<http://bit.do/e4QGT>>. Acesso em: 27 jun. 2015.

UNILASALLE. **Linhas de pesquisa**. Universidade La Salle, Canoas, 2015. Disponível em: <<http://www.unilasalle.edu.br/canoas/pesquisa/>>. Acesso em: 17 jun. 2015.

YIN R. K. **Estudo de caso: planejamento e método**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.





CAPÍTULO 16 - OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS: NOVAS MODALIDADES?¹

Hildegard Susana Jung

Douglas Vaz

Remi Maria Zanatta Benatti

1 Introdução

O termo política tem sua origem ligada à definição que lhe foi atribuída na Grécia Antiga (século IV a.C.), cujo adjetivo polis (*polikós*), diz respeito a tudo aquilo que se refere à cidade, indicando atividades que se relacionam com a polis, ou seja, com o Estado. Dessa forma, a palavra *policy* pode ser entendida como uma ação do governo que busca “[...] a segurança extrema e a solidariedade interna de um território específico, garantindo a ordem e providenciando ações que visam atender às necessidades da sociedade” (DIAS; MATOS, 2012, p. 02). As referidas ações podem ocorrer no campo da saúde e da habitação. Quando ocorrem na área da educação, chamam-se políticas públicas educacionais.

Quando falamos “de” ou “em” política, estamos falando de relações humanas, pois o homem é um ser social que utiliza a política em seu dia a dia para concretizar ações que estão alicerçadas no diálogo, na argumentação, na crítica, e na discussão na defesa de seus interesses. Portanto, dependendo da relação que se constitui entre educação e política, as relações humanas podem se constituir com aspectos democráticos ou não, de maneira justa ou não.

De acordo com Paulo Freire, é necessário não dissociarmos política de educação. Quando ele se refere à educação política, alude à participação nas decisões da comunidade, à aceitação da diversidade, à educação com

¹ Texto modificado de sua versão original: JUNG, H. S.; VAZ, D.; BENATTI, R. M. Z. As políticas públicas educacionais em tempos de educação 3.0: limites e possibilidades. Publicação aceita para publicação pela **Revista de Educação da ANEC**. Disponível em <<http://revistas.anec.org.br/index.php/revistaeducacao>>.





responsabilidade, à educação permanente (ao longo da vida) e às cidades educativas. Neste último aspecto, explica que

“A Cidade somos nós e nós somos a Cidade. Mas não podemos esquecer de que o que somos guarda algo que foi e que nos chega pela continuidade histórica de que não podemos escapar, mas sobre que podemos trabalhar, e pelas marcas culturais que herdamos” (FREIRE, 2001, p. 13).

Diante deste argumento, partimos do princípio de que todo ser humano deve ser educado para que ele possa participar ativamente da sociedade, que tenha acesso à escola de qualidade e que neste espaço constituído democraticamente, ele encontre possibilidades para discutir suas ações e decisões de forma consciente, como prevê a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação nacional (BRASIL, 1996). No Brasil, a educação possui um caráter público a partir do que dispõe a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 205, a qual a garante como “[...] direito de todos e dever do Estado e da família” e também no artigo 208, afirmando o “[...] dever do Estado com a Educação” (BRASIL, 1988). Entretanto, ainda no Brasil Imperial, o Ato Adicional de 1834 incumbiu às câmaras municipais a atribuição de legislar sobre assuntos educacionais (JUNG; SUDBRACK, 2016). Dessa forma, vemos que as políticas públicas educacionais estão e sempre estiveram presentes no cenário educacional. Este cenário, entretanto, tem se transformado, nas últimas décadas, de forma muito veloz, a ponto de autores como Bauman (2013) mencionarem um mundo líquido, que acaba causando certa vertigem e até uma desorientação dos mapas, como completa Sousa Santos (2002).

É neste contexto que surge a educação 3.0. De acordo com Sant’Ana, Suanno e Sabota, o conceito de educação 3.0 transcende a questão do uso das tecnologias para a realização da prática pedagógica. Trata-se, segundo os autores, de uma questão paradigmática, na qual passam a ser considerados elementos como a complexidade e a interdisciplinaridade no processo de ensino e aprendizagem, indissociável. Assim, também autores como Lüdke e André (2004), Vilaça (2010) e Keats e Schmidt (2007), Fava (2014) entre outros, apontam que a educação 3.0 surge como forma de romper com a educação bancária descrita por Paulo Freire (1968).

Como podemos perceber, a educação 3.0 atende a um estudante muito distinto daquele que, há algumas décadas, sentava-se passivamente e ouvia ou



copiava durante horas uma lição que, depois, deveria ser memorizada e reproduzida na prova. Mas, se a educação possui o caráter público que descrevemos, cabe discutir se as políticas públicas educacionais da atualidade atendem e/ou acompanham as mudanças anunciadas.

Dito isso, o objetivo do presente capítulo consiste em suscitar o debate sobre os limites e possibilidades das políticas públicas educacionais em tempos de educação 3.0. A metodologia, que seguiu as orientações de Gil (2008) tem abordagem qualitativa e buscou seus dados em uma revisão da literatura pertinente à temática. Com relação à arquitetura do artigo, após esta breve introdução, apresentamos os caminhos metodológicos para, na sequência, darmos início ao debate, o qual começa questionando sobre a educação 3.0. Logo, após, ponderamos as políticas educacionais e sua convergência com relação às novas modalidades de ensino. Assim, o tópico que segue sugere que novas propostas educacionais demandam novas políticas. Por último, figuram as considerações finais e as referências que embasaram o estudo.

2 Caminhos Metodológicos

Os caminhos metodológicos da pesquisa seguem as orientações de Gil (2008). Este autor sugere que uma pesquisa consiste em um “[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados” (GIL, 2008, p. 17). Assim, como problema de pesquisa formulamos a seguinte questão: Quais são os limites e possibilidades para as políticas públicas educacionais em tempos de educação 3.0? Sem, contudo, ter a pretensão de trazer todas as respostas, posto que acredita na pseudo concreticidade dos fatos (KOSIK, 1979), a pesquisa busca, isto sim, suscitar um vigoroso debate em relação ao tema, considerando necessário e urgente este diálogo.

A pesquisa qualitativa, como é o caso do presente estudo, preocupa-se com “[...] aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (MINAYO, 2001,



p. 14). Dessa forma, os dados foram buscados em uma revisão de literatura acerca da temática, a qual se baseou em livros e artigos acadêmicos, estes garimpados a partir de bases de dados como Scielo e CAPES Periódicos.

Seguindo as orientações de Gil (2008, p. 133), os passos da pesquisa foram “[...] uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório”. Com relação à primeira etapa, esta consistiu em uma primeira leitura, a qual o autor denomina de leitura flutuante, por meio da qual o material foi selecionado. Num segundo momento, a fase da categorização permitiu que o material fosse selecionado de acordo com a abordagem que se pretendeu dar a cada tópico já predeterminado na fase de planejamento da estrutura da pesquisa.

A etapa de interpretação exigiu a leitura atenta de todo o material e seu fichamento. Nesta fase começaram a surgir as primeiras inferências, as quais se consolidaram na etapa final, que foi a redação do capítulo. Esta ocorreu de forma compartilhada entre os autores, uma vez que utilizamos o recurso Google Drive, o qual permitiu uma escrita simultânea e coletiva em sua essência.

A educação 3.0: Um “novo” modelo?

Segundo Moran, “[...] a sociedade evolui mais do que a escola e, sem mudanças profundas, consistentes e constantes, não avançaremos rapidamente como nação” (MORAN, 2014, p. 8). A Educação da contemporaneidade, numa perspectiva ligada à inovação, também passou por inúmeras discussões nas últimas décadas. Na prática, a Educação também vem sendo ressignificada, acompanhando essas discussões e incorporando, cada vez mais, tecnologias e metodologias apropriadas ao novo perfil social que emerge no contexto da cibercultura a partir da apropriação do ciberespaço (VAZ, 2017).

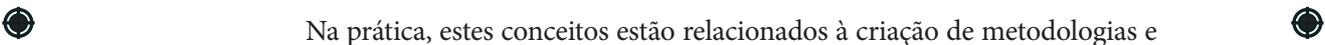
Estes dois conceitos (cibercultura e ciberespaço) tornam-se fundamentais para a constituição de um novo paradigma sociocultural emergente, visto que, nos últimos anos, potencializaram as formas de comunicação e interação entre as pessoas, além de permitir novos olhares aos modelos pedagógicos até então predominantes. O ciberespaço, segundo



Pierre Lévy (1999, p. 17), apresenta-se como

o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo.

Já a cibercultura, caracteriza-se como “[...] o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 1999, p. 17). Ainda, segundo o autor, “[...] a cibercultura expressa o surgimento de um novo universal, diferente das formas que vieram antes dele no sentido de que ele se constrói sobre a indeterminação de um sentido global qualquer” (LÉVY, 1999, p. 15). Ou seja, significa uma nova forma de organização social, que surge à luz da criação do ciberespaço e do desenvolvimento das tecnologias digitais.



Na prática, estes conceitos estão relacionados à criação de metodologias e modelos inovadores para a educação. Ao adotar a utilização de Tecnologias Digitais em sala de aula, permite-se alcançar uma proposta alinhada às características da sociedade contemporânea. Nesse sentido, cabe ao professor articular sua prática pedagógica de forma interativa e dinâmica, construindo atividades que promovam a reflexão crítica dos estudantes, através do processo de perturbação, ou seja, destacar o diferente, problematizar as participações, fazer emergir os estranhamentos, para o desequilíbrio da estrutura cognitiva (VAZ, 2017).

A educação 3.0, portanto, precisa levar em conta as “[...] mutações da Web, que se transformou de tecnologia de acesso (1.0) em tecnologia de participação (2.0) e mais recentemente em tecnologia de interpretação (3.0) (SANT’ANA; SUANNO; SABOTA, 2017). Nesta perspectiva, os autores compreendem que a Educação 3.0 reveste-se de quatro aspectos que devem ser necessariamente observados: a) são emergentes das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC), as quais orientam as metodologias a serem utilizadas; b) essa educação se inter-relaciona com a sociedade como um todo, com



a economia e com o ambiente de trabalho, atento às mudanças sociais e às necessidades econômicas contemporâneas; c) a Educação 3.0 sugere que a escola precisa adaptar-se às novas formas de aprender da geração digital; d) a Educação 3.0 visa a transformação social, ou seja, ela precisa servir para a mobilização de competências que permitam ao estudante propor melhorias à sociedade, por meio do enfrentamento das problemáticas que se apresentam.

O primeiro aspecto está relacionado com a necessidade de contemplar o nativo digital em nossas práticas pedagógicas. De acordo com Moran (2014), o estudante contemporâneo requer o uso de metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem, o que implica no desafio, na resolução de problemas, com foco na autonomia de quem aprende. As tecnologias são parte da vida dos estudantes contemporâneos, por isso, a escola não pode deixar de contemplá-las em sua prática diária. Segundo Sant’Ana, Suanno e Sabota (2017, p. 168), não é possível ignorar que as novas tecnologias têm obrigado a escola a reinventar-se, explicando que “[...] construir esta educação é dialogar, quebrar fronteiras e distinções entre professores, alunos, instituições, disciplinas, artefatos, linguagens, territórios e pessoas em geral”. Trata-se, portanto, de repensar a escola enquanto espaço de construção colaborativa do conhecimento, o qual deve servir para melhorar as vidas das pessoas em sociedade.

O segundo aspecto considera que a educação não pode ocorrer de forma isolada, ou seja, com saberes desconectados da realidade socioeconômica e da realidade do mundo do trabalho. Prova disso é que hoje, de acordo com a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), devemos educar por competências, um termo originalmente surgido no mercado de trabalho. A definição de competências, de acordo com a BNCC refere-se à “[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8). Como podemos perceber, o mundo do trabalho não pode ficar distante da realidade escolar. Ainda neste sentido, a BNCC complementa que a “[...] educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2018, p. 8). Dessa forma, Sant’Ana, Suanno



e Sabota (2017, p. 170) explicam que, na contemporaneidade, “[...] o ambiente de trabalho é caracterizado pela resolução de problemas em pequenos grupos, uso de ferramentas digitais de informação, diversidade de tarefas, variedade de idades e estilos de pessoas”. Entretanto, os mesmos autores reconhecem que, enquanto isso, a maioria das escolas ainda permanece no modelo fabril, da educação 2.0, que contempla a educação em série.

O terceiro aspecto sugere que a escola precisa superar o modelo 2.0 para adaptar-se ao estudante do século XXI. Moran (2014, p. 3) explica que este educando aprende “[...] a partir de situações concretas, desafios, jogos, experiências, vivências, problemas, projetos, com os recursos que têm em mãos: materiais simples ou sofisticados, tecnologias básicas ou avançadas”. O autor complementa que, ao contrário do que possa parecer, o docente tem um papel fundamental neste modelo, pois será o responsável por mediar, conduzir e estimular o estudante a processar todas as informações disponíveis. Ou seja, o conhecimento será construído em conjunto, sistematizando e selecionando a grande gama de informação disponível na rede.



O quarto aspecto condiz com a transformação social almejada pela Educação 3.0. Voltamos ao que estabelece a BNCC e à mobilização de competências que possibilitam ao estudante argumentar e apresentar alternativas à melhoria da vida em sociedade, a partir da análise e do enfrentamento da realidade observada. Trata-se, portanto, do cidadão crítico concebido na LDB, em seu artigo 35, para que a educação sirva ao: “[...] III - aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996). Assim, a Educação 3.0 “[...] implica em uma outra forma de educar, uma educação que seja autêntica, que ultrapasse a formação cognitiva e seja repensada em prol do enfrentamento dos problemas do mundo atual” (SANT’ANA; SUANNO; SABOTA, 2017, p. 173).

Além disso, já se fala, inclusive, em Educação 4.0 (FAVA, 2014), a qual inclui conceitos como conectividade, inteligência artificial, linguagem computacional e robôs. Trata-se da geração *maker*, cujo princípio é aprender fazendo. Ainda que não esteja no escopo deste material, acreditamos que vale a



pena pensarmos também nesta perspectiva.

3 As Políticas Educacionais e as Novas Modalidades de Ensino

As novas modalidades de ensino são uma realidade e não podem mais ser ignoradas. Como explicam Sartório, Jung e Silva (2019), a modalidade de Educação a Distância (EaD) já participa com quase 20% de todos os estudantes de graduação do país e continua crescendo. Enquanto os números do Ensino Superior presencial, os da EaD sobem em torno de 7% ao ano. Assim, a “[...] EaD se apresenta como uma alternativa não somente para a graduação, mas também para a especialização em nível *lato sensu*” (SARTÓRIO; JUNG; QUADROS DA SILVA, 2019, p. 84).

Além da EaD, hoje temos os cursos híbridos, que contemplam uma sistemática de aulas presenciais e a distância, de forma sistemática. Entretanto, o maior desafio pelo qual passam as políticas educacionais na atualidade consiste em acompanhar as demandas da educação 3.0, cenário no qual um estudante mais autônomo e conectado exige práticas docentes que condizem com as suas necessidades, bem como um sistema educacional pensado para o cenário que se apresenta. Mais do que aprovar porcentagens de carga horária que poderá ser realizada na modalidade a distância, precisamos prever que os cursos EaD possam participar de projetos já existentes e que estão funcionando e até chamando a atenção da comunidade internacional, como é o caso do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e do Programa Residência Pedagógica. Na opinião de Nóvoa (2017), pesquisador português do campo da formação de professores, o PIBID é uma experiência única e que deveria ser replicada em todos os países como política de formação docente inicial e continuada, devido à sua funcionalidade e resultados positivos.

Segundo Hemielewski, Pacheco e Jung (2017) um dos objetivos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, é a elevação da qualidade das ações acadêmicas no aspecto da formação inicial dos professores que estão inseridos nos cursos de licenciatura das instituições públicas e comunitárias de educação superior, o programa também se volta para o desenvolvimento da formação continuada dos profissionais do magistério que



já estão exercendo a carreira docente e a inserção dos estudantes de licenciatura nos espaços de ensino das escolas da rede pública de educação, o que fortalecer ao elo entre educação superior e educação básica pública brasileira. As autoras levantaram dados empíricos nos quais pesquisaram a percepção de 10 professores da escola campo por meio de entrevista semiestruturada, os quais foram unânimes sobre a importância do PIBID enquanto política de formação docente. “Os aspectos mais destacados, além do compartilhamento de saberes e a oportunidade de realizar uma profunda reflexão entre teoria e prática, foram o diálogo entre universidade e escola campo” (HEMIELEWSKI; PACHECO; JUNG, 2017, p. 117).

Como podemos perceber, são consideradas relevantes as políticas que possibilitam esse contato do acadêmico com a realidade na qual ele vai atuar após a formação. Entretanto, de acordo com a legislação vigente, o PIBID somente contempla estudantes de cursos presenciais de graduação (BRASIL, 2016). Algumas políticas já contemplam as novas modalidades de ensino, como é o do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e a Educação para Jovens e Adultos (EJA).

Por outro lado, políticas públicas educacionais que permitem práticas pedagógicas voltadas aos estudantes da Educação 3.0 são fundamentais para que também nas escolas públicas se possa ter as condições mínimas de trabalhar com as novas tecnologias digitais. Sabemos que nem todas as metodologias ativas prescindem de tecnologias para serem desenvolvidas, entretanto, como argumentam Quadros da Silva, Fossatti e Jung (2018, p. 6), “[...] a metodologia ativa é um processo de aprendizagem amplo, que busca a colocação do estudante como agente ativo no processo de ensino e aprendizagem, tornando-o responsável por sua própria aprendizagem”. Neste cenário, as tecnologias acabam tendo um papel relevante, pois possibilitam as metodologias ativas de forma bastante natural, como é o caso dos *chats*, uso de *e-mail*, elaboração de *sites*, fóruns de discussão, mapas conceituais, entre outros recursos.

Assim, políticas educacionais de inclusão digital são bem-vindas. *Tablets*, *notebooks* e *smartphones* são aparelhos que possibilitam o uso das metodologias ativas digitais. Contudo, nem sempre as políticas educacionais contemplam a aquisição deste tipo de aparelhos para as nossas escolas. Por outro lado, estarão

os professores capacitados para trabalhar com esses recursos? As jornadas de formação têm incluído a abordagem das tecnologias digitais como recurso pedagógico? Em algumas redes de ensino têm-se observado que sim, inclusive com a capacitação nos artefatos Google (QUADROS DA SILVA; FOSSATTI; JUNG, 2018). Como podemos perceber, novas propostas educacionais sugerem novas políticas públicas educacionais para atender às demandas que acabam surgindo, como vemos na sequência.

4 Novas Propostas Educacionais, Novas Políticas

Novas propostas educacionais demandam, também, novas políticas educacionais. Estamos avançando neste sentido? Quais os limites e possibilidades para as políticas públicas educacionais em tempos de Educação 3.0? Retomando os quatro aspectos anteriormente sugeridos com relação à implementação da Educação 3.0 (SANT'ANA; SUANNO; SABOTA, 2017), podemos pensar em algumas estratégias necessárias para atender ao contexto que se apresenta, enquanto possibilidades de novas políticas para os novos tempos. Vejamos o Quadro 1, que segue.

Quadro 1: Possibilidades de políticas para a Educação 3.0

Aspectos da Educação 3.0	Possibilidades para novas políticas
TDICs para as metodologias	<ul style="list-style-type: none">- Programas de financiamento de aparatos digitais para professores;- Convênios com empresas para equipar as escolas, oferecendo também capacitação, suporte e manutenção;- Programas de inclusão digital para docentes;- Programas de capacitação de professores para as metodologias digitais em conjunto com as universidades;- Campanha de verificação da estrutura física da escola com relação à capacidade da rede elétrica para equipamentos digitais.

Inter-relação com a realidade socioeconômica e o ambiente de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> - Convênios do poder público com as empresas para a realização de feiras, mostras e aproximação com as escolas; - Programas de valorização dos pais e responsáveis dos estudantes, de forma a trazer para dentro da escola diversos profissionais que poderão auxiliar na aproximação com o mundo do trabalho.
Adaptação da escola às novas formas de aprender da geração digital	<ul style="list-style-type: none"> - Maior atenção e incremento às políticas de boas práticas pedagógicas, de forma que todas as escolas sejam contempladas; - Programa de “intercâmbio” entre as escolas de todo o país, dando a conhecer as distintas realidades a professores e gestores; - Programa de capacitação constante dos professores na esfera digital, em convênio com as universidades, especialmente as públicas.
Mobilização de competências para melhorar a vida em sociedade	<ul style="list-style-type: none"> - Programa de projetos pedagógicos com a resolução de problemas da comunidade local; - Programa de capacitação de professores para o trabalho com estudos de caso, resolução de problemas e metodologias ativas; - Mostras locais, regionais e nacionais de boas práticas na resolução de problemas; - Trabalho com projetos de intervenção junto à comunidade, em um trabalho conjunto das escolas com as famílias.

Fonte: elaborado pelos autores, 2019.

Como foi possível perceber, há inúmeras possibilidades de políticas públicas educacionais para que a escola da atualidade possa atender às demandas da Educação 3.0. Trata-se, entretanto, de estabelecê-las em nível local, regional e nacional. Nesse sentido, como explica Sousa Santos (2002), é necessário que as políticas sejam realizadas de forma participativa, e não hegemônica, para que haja maior engajamento e comprometimento da comunidade. Certamente, “[...] com o assentimento desses atores em processos racionais de discussão e deliberação” (SOUSA SANTOS, 2002, p. 53), haverá maior chance de que as políticas educacionais tenham continuidade, gerando os resultados esperados.

Entretanto, para que as políticas públicas (educacionais) realmente



alcancem seu objetivo almejado, Jung e Sudbrack (2016) esclarecem que é necessário proceder uma avaliação. Neste sentido, as autoras colocam como ponto essencial da avaliação de qualquer política pública a prestação de contas (*accountability*). Este procedimento deve ter três funções principais: a) informar sobre o trabalho realizado e quais eram os objetivos iniciais; b) a readequação de algum(ns) objetivo(s) que não foram considerados adequados; c) a legitimação do trabalho realizado, podendo-se optar pela sua perpetuação. Trata-se, portanto, de um trabalho coletivo. Dessa forma, podemos considerar as políticas públicas não como um ato isolado, mas um trabalho conjunto da esfera pública junto à comunidade, com a participação ativa de todos os agentes envolvidos.

O envolvimento ao qual nos referimos gerará o que Sousa Santos chama de sentimento de vínculo e de pertencimento, por meio do qual uma comunidade se une e trabalha pelo seu bem comum. Dessa forma, uma das possibilidades para as políticas educacionais em tempos de Educação 3.0 poderá a colocação da escola no centro dessa dinâmica de construção conjunta e de participação democrática.



Algumas limitações para a participação democrática e para a efetivação das políticas públicas educacionais poderão estar no problema de tempo e de dificuldades de locomoção para os encontros presenciais. Entretanto, também neste sentido Jung e Sudbrack (2016, p. 129) salientam que “[...] com relação à participação cidadã, na sociedade do conhecimento e da informação, esta pode consubstanciar-se inclusive através da participação via web”. Dessa forma, as autoras compreendem que, em alguma medida, é possível que o cidadão venha a regular o Estado.

Por último, queremos traçar um breve paralelo entre o que se pretende com a Educação 3.0 e o que já buscavam John Dewey e Anísio Teixeira, ao afirmar a importância do campo da experiência na educação. Nos anos 1960, Teixeira (1996) idealizava uma escola que, segundo ele, lembraria mais um laboratório do que um espaço no qual as crianças se sentam umas atrás das outras. Com relação à educação, ele dizia que “[...] terá de inculcar o espírito da objetividade, o espírito de tolerância, o espírito de investigação, o espírito de ciência, o espírito de confiança e de amor ao homem e o da aceitação e utilização do novo” (TEIXEIRA, 1996, p. 43). No mesmo sentido versava o entendimento de Dewey, com relação à importância da experiência na educação, pois o currículo precisa



basear-se na experiência do estudante: “[...] do currículo baseado na experiência depende da seleção do tipo de experiência presente na vida cotidiana da criança que tenha poder de subsidiar de forma criativa experiências subsequentes (DEWEY, 1967, p. 211). Neste contexto, poderíamos nos perguntar, como sugere Nóvoa (2009), se o século XXI ainda demora muito em chegar.

5 Considerações Finais

As políticas públicas educacionais em tempos de Educação 3.0 apresentam distintos limites, seja pela questão da falta de recursos, por questões sociopolíticas, ou, ainda, pela falta de preparo da escola e seus agentes (e da sociedade como um todo) em lidar com as demandas da contemporaneidade e do próprio jovem nativo digital. Entretanto, a própria atualidade e seus recursos apresentam inúmeras possibilidades. Estas, mais do que demandar a utilização e apropriação dos artefatos tecnológicos, supõem uma mudança profunda na educação. Trata-se de uma questão epistemológica, na qual toda a sociedade precisa engajar-se pois, como vimos, todos e tudo educam.

A escola não é mais o “baluarte do saber” e os professores e gestores não são mais os privilegiados detentores do conhecimento. A escola do século XXI e as suas respectivas políticas educacionais precisam partir de um trabalho coletivo, no qual se cria uma sinergia em torno da aprendizagem, do bem comum e de uma melhor condição de vida em sociedade. O conhecimento está disponível em todos os lugares, mas o trabalho docente é fundamental para mediar e sistematizar todas essas informações e mostrar sua aplicabilidade à vida, ao trabalho e às demandas da atualidade.

Por fim, precisamos compreender que as políticas públicas educacionais não são construídas e tampouco executadas de maneira vertical e isoladamente. Em uma sociedade democrática, urge que cada um e cada uma assuma a sua responsabilidade enquanto educador, educadora, pai, mãe, estudante, cidadão e cidadã, no sentido de que, debatendo, problematizando e argumentando, possamos trazer alternativas para que aprendizagem de nossas crianças e jovens se torne uma prioridade nacional. Uma aprendizagem com sentido, para a vida e para ser feliz. Portanto, continuemos o debate.



Referências

BAUMAN, Z. **A cultura no mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 12 ago. 2019.

BRASIL. **Lei n. 9396, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 12 ago. 2019.

BRASIL. **Portaria n. 46, de 11 de abril de 2016**. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. 2016. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>>. Acesso em 12 ago. 2019.

DEWEY, J. **Vida e educação**: A criança e o programa escolar – Interesse e esforço. Tradução e estudo preliminar de Anísio S. Teixeira. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

DIAS, R.; MATOS, F. **Políticas Públicas**: Princípios, Propósitos e Processos. São Paulo: Atlas, 2012.

FAVA, R. **Educação 3.0**. São Paulo: Saraiva, 2014.

FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios, 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JUNG, H.; SUDBRACK, E. M. **Educação e formação continuada**: uma análise do Pacto Nacional do Ensino Médio - Pacto, percalços, possibilidades. Curitiba: Editora CRV, 2016.

KEATS, D.; SCHMIDT, J. P. The génesis and emergence of education 3.0 in higher education and its potential for Africa. **FirstMonday**, v. 12, 2007.



KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Trad. C. Neves e A. Toribio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 8. reimpressão. São Paulo: EPU, 2004.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

NÓVOA, A. **Precisamos colocar o foco na formação profissional dos professores**. Entrevista com António Nóvoa - vídeo produzido pelo Instituto NET Claro Embratel, 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=KqopJQO3K0E>>. Acesso em 12 ago. 2019.

HEMIELEWSKI, D.; PACHECO, L.; JUNG, H. **Perspectivas de Formação Docente: O programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) como Política Pública**. *Imagem da Educação*, v.7, n. 3, p. 112-127, 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/33EjWi6>>. Acesso em 07/08/2019.

PADILHA, R. P. **Planejamento Dialógico: Como construir o projeto político pedagógico da escola**, 5. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2005.

QUADROS DA SILVA, L.; FOSSATTI, P.; JUNG, H. S. Metodologias ativas: a Google For Education como ferramenta disruptiva para o ensino e aprendizagem. **Revista Paidéi@-Revista Científica de Educação a Distância**, v. 10, n. 18, 2018.

SANT'ANA, J. V. B. de; SUANNO, J. H.; SABOTA SILVA, B. do R. Educação 3.0, Complexidade e transdisciplinaridade: um estudo teórico para além das tecnologias. **Revista Educação e Linguagens**, v. 6, n. 10, p. 160-184, 2017.

SARTÓRIO, M.; JUNG, H.; QUADROS DA SILVA, L. de. Qualidade assistencial aos professores de pós-graduação na EaD. **Revista EDaPECI**, v. 19, n. 2, p. 85-95, 2019.

SOUSA SANTOS, B. **A Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.



TEIXEIRA, A. **Educação é um direito**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

VAZ, D. **Mediação pedagógica em educação online**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade La Salle, 2017.

VILAÇA, M. L. C. Pesquisa e ensino: considerações e reflexões. **Escrita**, v. 1, n. 2, p. 59-74, 2010.



SOBRE OS AUTORES

Alcione Müller

Mestre em Educação (2016) da linha de Pesquisa: Gestão, Educação e Políticas Públicas na Universidade La Salle (UNILASALLE). Graduado em Filosofia (2006) pela Universidade La Salle. Atualmente, cursando MBA Gestão Empresarial na La Salle *Business School*. Coordenador da Pastoral Universitária da UNILASALLE. Professor concursado da Rede Pública Municipal de São Leopoldo - RS na função de professor de filosofia. Integrante do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional nos Diferentes Contextos, ligado ao Programa de Pós-graduação em Educação da UNILASALLE, desde 2014. Tem experiência na área de educação escolar e gestão educacional, metodologia de pesquisa científica, filosofia e música para crianças e adolescentes.

Alice Rodrigues Almeida

Graduada em Letras Português e respectivas Literaturas. MBA em Gerenciamento de projetos, pela Universidade La Salle (UNILASALLE). Atua como educadora na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, e é coordenadora do Escritório de Projetos da UNILASALLE, possuindo experiências que se entrelaçam entre a gestão e a educação. Integrante do Grupo de Pesquisa: Gestão Educacional nos Diferentes Contextos, ligado ao Programa de Pós-graduação em Educação da UNILASALLE.

Ana Marli Hoernig

Doutoranda em Educação (Bolsista Institucional) da linha de Pesquisa: Gestão, Educação e Políticas Públicas na Universidade La Salle (UNILASALLE). Mestra em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Luterana do Brasil (2003). Licenciada em Ciências (1986) e em Biologia (1990) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Integrante do Grupo de Pesquisa: Gestão Educacional nos Diferentes Contextos, ligado ao Programa de Pós-graduação em Educação da UNILASALLE. Pesquisa sobre os seguintes temas: ensino de ciências, ciências e educação ambiental e gestão educacional.





Breno Arno Hoernig Junior

Doutorando em Educação da linha de Pesquisa: Gestão, Educação e Políticas Públicas na Universidade La Salle (UNILASALLE). Mestre em Engenharia pela Universidade Luterana do Brasil (2004). Pós-graduado em Gerenciamento Ambiental pela Universidade Luterana do Brasil (2005). Graduado em Engenharia Mecânica pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1992). Atua como docente na UNILASALLE. Integrante do Grupo de Pesquisa: Gestão Educacional nos Diferentes Contextos, ligado ao Programa de Pós-graduação em Educação da UNILASALLE.

Douglas Vaz

Doutorando em Educação da linha de Pesquisa: Gestão, Educação e Políticas Públicas na Universidade La Salle (UNILASALLE). Mestre em Educação (2017) pela UNILASALLE (bolsista CAPES/PROSUP). Especialista em Informática Instrumental para Professores pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Licenciado em Pedagogia e em Informática pelo Centro Universitário Cenecista de Osório. Professor da área de Educação e Cultura dos cursos de graduação presenciais e à distância da UNILASALLE. Coordenador Adjunto do curso de Pedagogia nas modalidades Presencial e EaD da UNILASALLE. Integrante do Grupo de Pesquisa: Gestão Educacional nos Diferentes Contextos, ligado ao Programa de Pós-graduação em Educação da UNILASALLE. Desenvolve pesquisas na área de Tecnologias na Educação, com ênfase nas áreas de Mediação *online* e Construção do Conhecimento em diferentes Espaços.

Eduardo Bugallo de Araujo

Doutorando em Educação da linha de Pesquisa: Gestão, Educação e Políticas Públicas na Universidade La Salle (UNILASALLE). Mestre em Contabilidade e Controladoria pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Graduado em Ciências Contábeis pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e em Administração pela Universidade Anhembi Morumbi-SP. Professor dos Cursos de Ciências Contábeis, Administração, Especialização MBA em Gestão Empresarial da UNILASALLE, e Consultor Empresarial e em Empreendimentos Imobiliários pela Realplan. Pesquisa sobre os seguintes temas: Gestão de Instituições de Educação Superior, Empreendedorismo, Inovação, Tomada de Decisão e Jogos de Negócios. Integrante do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional nos Diferentes Contextos, ligado ao Programa de Pós-graduação em Educação da UNILASALLE.



Emanuele Barbosa

Graduanda em Psicologia pela Universidade LaSalle (UNILASALLE). Pós-graduanda no MBA em Diversidade nas Organizações e Desenvolvimento de Práticas Inclusivas pela UNILASALLE. Graduada em Comércio Exterior pelo Centro Universitário Internacional, UNINTER (2013). Acadêmica Pesquisadora voluntária no programa de Iniciação Científica da UNILASALLE no Projeto “Formação Docente - Os super-heróis das histórias em quadrinhos como recursos para a promoção de resiliência para crianças e adolescentes em situação de risco” coordenado pelo Dr. Gelson Weschenfelder. Integrante dos Grupos de Pesquisa Universos Paralelos: Arte Sequencial, Mediação Cultural e práticas pedagógicas coordenado pelo professor Dr. Renato Machado e Gestão Educacional nos diferentes contextos, de liderança do Dr. Paulo Fossatti. Ambos vinculados ao Programa de Pós-graduação em Educação da UNILASALLE.

Fábio Dal-Soto



Doutor e Mestre em Administração pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2018). Possui MBA em Gestão de Instituições de Ensino Superior pela Universidade de Caxias do Sul (2013). Graduado em Administração com Ênfase em Análise de Sistemas de Informação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (2000). Professor do Curso de Administração na Universidade de Cruz Alta, desde 2004. Atuou como Vice-reitor de Administração na Universidade de Cruz Alta no período 2008-2013 e, atualmente, Reitor desde 2020. Tem experiência em administração, atuando, principalmente nas áreas de estratégias organizacionais e interorganizacionais, internacionalização e universidade empreendedora.

Fádua Ionara Andrade de Andrade

Mestra em Educação pela UNILASALLE (2016). Administradora (CRA/RS 31337), egressa da Escola Superior de Propaganda e Marketing (2008). Especialista em Planejamento Ambiental pela Faculdade Senai de Tecnologia/ Instituto Venturi (2011), e em Gerenciamento de Projetos pela UNILASALLE (2015). Professora conteudista e validadora de material didático de graduação, para modalidade de Educação a Distância na UNILASALLE. Profissional de marketing com foco em inteligência competitiva e gestão estratégica na UNILASALLE. Docente em cursos técnicos e profissionalizantes na área de



gestão. Assessora de gestão. Integrante do Grupo de Pesquisa: Gestão Educacional nos Diferentes Contextos, ligado ao Programa de Pós-graduação em Educação da UNILASALLE.

Francisco Ganga Contreras

Administrador Público. Licenciado en Administración. Magister en Administración de Empresas. DEA en Organización de Empresas. Doctorado en Administración de Empresas. Doctorado en Gestión Estratégica y Negocios Internacionales. Postdoctorado en Ciencias Humanas. Ha realizado asesorías a empresas y organismos públicos, asistencias técnicas en investigación a universidades, ocupado cargos de jefaturas, integrado comisiones universitarias, directorios y asumidos cargos académicos. Es profesor invitado en universidades de Chile, América y Europa (en programas de pre y postgrado), y ha participado en múltiples congresos, tanto como ponencista (37) como también, como conferencista (65). Ha sido director y/o investigador de doce proyectos adjudicado con organismos públicos, dentro de los que destacan tres Fondecyt Regular (Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico de Chile). En los últimos catorce años, posee 161 publicaciones académicas (Latindex Catálogo (17,1%), Scielo (26,7%), Scopus y Wos (37,1%), libros y capítulos de libros con comité editorial (16,2%) y libros en general (2,9%). Actualmente es Profesor Titular de la Universidad de Tarapacá de Chile.

Henrique Güths

Doutor em Engenharia (2016). Mestre em Ciências Cardiovasculares pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2004). Graduado em Fisioterapia pela Universidade Luterana do Brasil (1999). Atualmente é Coordenador dos Cursos de Graduação em Fisioterapia & Estética e Cosmética. Professor do Curso de Fisioterapia. Experiência como Coordenador da Área da Saúde e Qualidade de Vida na Universidade La Salle (UNILASALLE). Atuou na Gestão e Coordenador das Clínicas Integradas da Saúde da UNILASALLE, atual La Salle Saúde. Tem experiência na área de Fisioterapia, atuando principalmente nos seguintes temas: Qualidade de Vida no Trabalho, Saúde do Trabalhador, Promoção da Saúde, Educação em Saúde, Doenças Cardiopulmonares e Metabólicas e Acupuntura. Vice-líder do Grupo de Pesquisa: Gestão Educacional nos Diferentes Contextos, ligado ao Programa de Pós-graduação em Educação da UNILASALLE.



Hildegard Susana Jung

Doutora em Educação pela Universidade La Salle (UNILASALLE) (2018). Mestre em Educação pela Campus Frederico Westphalen (2015). Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional (2009). Graduada em Normal Superior pela Faculdade de Tecnologia e Ciências (2007). Docente e Coordenadora do Curso de Pedagogia, professora e pesquisadora permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da UNILASALLE na linha Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas. Tem experiência na Educação Básica, Ensino Técnico e de Idiomas, com ênfase na formação docente. Integrante do Grupo de Pesquisa: Gestão Educacional nos Diferentes Contextos, ligado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle. Tradutora da Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP) e membro do conselho editorial das Edições Hipótese.

Joanah Dal Mas dos Santos

Atua como auxiliar administrativo na Clínica Panamericana Olhos em Sapucaia do Sul-RS. Estudante do curso de Psicologia e bolsista de iniciação científica do Grupo de Pesquisa: Gestão Educacional nos Diferentes Contextos, ligado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle (UNILASALLE).

José Alberto de Miranda

Doutor em Estudos Estratégicos Internacionais (2012). Mestre em Relações Internacionais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2004). Graduado em Direito pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1996). Especialização em Integração e Mercosul pela UFRGS (1999). Atua como Assessor de Assuntos Interinstitucionais e Internacionais. Docente do curso de Relações Internacionais e professor permanente do Programa de Pós-graduação em Direito e Sociedade da Universidade La Salle (UNILASALLE).



Jefferson Marlon Monticelli

Pós-doutorando em Administração pela Escola de Administração de Empresas de São Paulo. Mestre e Doutor em Administração de Empresas pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Formação em MBA em Finanças Empresariais pela Fundação Getúlio Vargas e MBA em Controladoria. Bacharelado em Administração de Empresas com Habilitação em Comércio Exterior pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Realizou período de doutorado sanduíche na *Uppsala University*, Suécia. Assessor de Empreendedorismo e Inovação na Universidade La Salle. Professor do Programa de Pós-graduação de Saúde e Desenvolvimento Humano da Universidade La Salle e do Programa de Pós-graduação de Administração da Universidade Ibirapuera. Integrante do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional: nos Diferentes Contextos, ligado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle (UNILASALLE). Empreendedor de startups e empresário na área da saúde.

Louise de Quadros da Silva



Mestra em Educação (2018) pela Universidade La Salle (UNILASALLE). Graduada em Gestão de Recursos Humanos pela UNILASALLE (2015). Atualmente aluna do curso de Pedagogia, secretária e monitora de TCC da UNILASALLE. Tem experiência na área educacional como monitora de ensino médio, monitoria de TCC de ensino superior, estágio docente e elaboração de *e-book* para a graduação. Possui conhecimento na pesquisa, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Superior; Gestão de Recursos Humanos; Tecnologias na educação; Metodologias ativas; e *Google For Education*. Integrante do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional nos Diferentes Contextos, ligado ao Programa de Pós-graduação em Educação da UNILASALLE.

Luiz Carlos Danesi

Doutor em Engenharia de Produção e Sistemas pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2018). Mestre em Administração (1996). Especialista em Marketing pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1988). MBA em Gestão do Ensino Superior pela Universidade de Caxias do Sul (2013). Administrador de



empresas com experiência como executivo em organizações de grande porte. Atuou no ensino superior como Coordenador de Curso e da Comissão Própria de Avaliação, membro de Conselhos Superiores (CONSEPE/CONSUN), Pró-reitor Administrativo, Pró-reitor de Desenvolvimento e Assessor de Comunicação Institucional da Universidade La Salle (UNILASALLE). Foi representante do Conselho Regional de Administração do Rio Grande do Sul - CRARS. Integrante do Grupo de Pesquisa: Gestão Educacional nos Diferentes Contextos, ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNILASALLE.

Mariana Pinkoski de Souza

Doutoranda em Educação da linha de Pesquisa: Gestão, Educação e Políticas Públicas na Universidade La Salle (UNILASALLE). Mestra em Reabilitação e Inclusão (2015). Graduada em Fisioterapia pelo Centro Universitário Metodista (2011). Possui o título de Fisioterapeuta especialista na Saúde da Mulher (2015) e experiência na área de Fisioterapia clínica, ambulatorial, domiciliar e hospitalar. Tem experiência como Professora conteudista no Ensino a Distância na UNILASALLE e também com palestras e workshops locais. Proprietária do Espaço Fisioter. Faz parte do Núcleo de Estudos em Educação, Espiritualidade e Histórias de Vida, no Grupo de Pesquisa Educação e Inclusão, do Centro Universitário Metodista. Integrante do Grupo de Pesquisa: Gestão Educacional nos Diferentes Contextos, ligado ao Programa de Pós-graduação em Educação da UNILASALLE.

Paulo Fossatti

Pós-doutor em Ciências da Educação. Pesquisador associado da Universidade do Algarve (2011). Doutor em Educação (aprovado com louvor) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2009). Mestre em Psicologia Social e Institucional pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2002). Graduado em Filosofia (1993) e em Psicologia (1997) pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Especialista em Administração Escolar pela Universidade La Salle (1999). Consultor *ad hoc* do CNPq. Professor e pesquisador do Programa de Pós-graduação em Educação da UNILASALLE. Reitor da Universidade La Salle. Possui vasta experiência na gestão de instituições da Rede La Salle no



Brasil. Presidente da Associação Nacional da Educação Católica (ANEC), no Brasil - Gestão 2014-2016 e Gestão 2018-2020. Coordenador do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional nos Diferentes Contextos, ligado ao Programa de Pós-graduação em Educação da UNILASALLE.

Remi Maria Zanatta Benatti

Mestranda em Educação pela Universidade La Salle (UNILASALLE). Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (1996). Especialização em Educação Especial pelo Centro Pastoral Educacional e Assistência Dom Carlos. Atualmente é tutora na Graduação do Curso de Pedagogia na UNILASALLE. Possui experiência como Analista Pedagógica no Programa Jovem Aprendiz, no Centro de Integração Empresa Escola do CIEE-RS. Foi docente no Ensino a Distância em disciplinas: Estágio Curricular, Didática, Filosofia da Educação, Direito na Educação, pela Universidade Luterana do Brasil. Atuou como professora de Ensino Fundamental, séries iniciais em escolas públicas e privadas e, em ONG, na alfabetização de adultos com deficiência, na elaboração de projetos e na captação de recursos.

Renaldo Vieira de Souza

Doutor em Educação pela Universidade La Salle (UNILASALLE) (2018). Mestre em Engenharia: Energia Ambiente e Materiais pela Universidade Luterana do Brasil (2005). Possui MBA em Gestão de Instituições de Ensino Superior pela Universidade de Caxias do Sul (2013). Graduado em Administração pela Universidade Luterana do Brasil (2001). Atua como Chefe de Gabinete, Gestor de Projetos, Planejamento e Desenvolvimento Institucional, professor na Graduação e Pós-graduação e pesquisador na UNILASALLE. Atuou como Pró-reitor de Administração (2015-2018), contribuindo com o processo de preparação e credenciamento pelo MEC da UNILASALLE em 2016. É professor convidado em cursos de Pós-graduação na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Integrante do Grupo de Pesquisa: Gestão Educacional nos Diferentes Contextos, ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNILASALLE.



Simone Van der Halen Freitas

Doutora em Educação pela Universidade La Salle (UNILASALLE) (2019). Mestre em Administração com ênfase em Recursos Humanos, pela Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2000). Graduada em Psicologia (1992). Especialista em Gestão Empresarial pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1997). Professora do curso de Psicologia da UNILASALLE. Coordenadora da equipe de Intérpretes de Libras, junto ao Núcleo de Apoio ao Estudante (NAE) da UNILASALLE. Foi coordenadora do curso de Recursos Humanos de 2008/2 a 2014/2 e coordenador da Psicologia de 2009/2 a 2019/2. Integrante do Grupo de Pesquisa: Gestão Educacional nos Diferentes Contextos, ligado ao Programa de Pós-graduação em Educação da UNILASALLE.





QR Code



UNIVERSIDADE
LaSalle
Editora

