

REVISTA FORGES

Fórum da Gestão do Ensino Superior
nos Países e Regiões de Língua Portuguesa

Ensino Superior

Organizadores

Sônia Fonseca | Luísa Cerdeira |
Tomás Patrocínio



REVISTA
FORGES

Fórum da Gestão do Ensino Superior
nos Países e Regiões de Língua Portuguesa

DIRETORIA

Diretora

Sônia Fonseca

Sub-Diretor

Tomás Vargues Patrocínio

Secretário Geral

Alfredo Dib

Comissão Editorial

Luisa Cerdeira
Margarida Mano
Alfredo Buza
Bhangy Cassy
Lei Heong Iok
Luciano de Almeida

Conselho Científico

José Luis Alexandre (Angola)	Maria Alexandra Rodrigues (Moçambique)
Rosária Sambo (Angola)	Mouzinho Mário (Moçambique)
Mário Fresta (Angola)	António Sampaio da Nóvoa (Portugal)
Carlos Cury (Brasil)	José Barata-Moura (Portugal)
Anísio Brasileiro (Brasil)	Fernando Seabra Santos (Portugal)
Paulo Speller (Brasil)	Julio Pedrosa (Portugal)
Celso Lafer (Brasil)	Pedro Lourtie (Portugal)
José Dias Sobrinho (Brasil)	Nuno Mangas (Portugal)
Marcos Formiga (Brasil)	
Paulino Fortes (Cabo Verde)	
Bartolomeu Lopes Varela (Cabo Verde)	
Arlindo Chilundo (Moçambique)	

Corpo de Avaliadores Ad Hoc – 2018

Ligja Pavan Baptista (Brasil)	Tomás Patrocínio (Portugal)
Nelson Amaral (Brasil)	Olímpio Castilho (Portugal)
Vera Lúcia Jacob (Brasil)	Conceição Rego (Angola)
Alda Castro (Brasil)	Juliana Lando Canga (Angola)
Lurdes Machado (Portugal)	Alberto Chocolate (Angola)
Belmiro Cabrito (Portugal)	Maria Adriana Carvalho (Cabo Verde)

REVISTA
FORGES

Fórum da Gestão do Ensino Superior
nos Países e Regiões de Língua Portuguesa

ISSN 2183-2722

v.6, n. 1	Ilhéus	v. 6	n. 1	1-167	Bi-Anual - 2019
-----------	--------	------	------	-------	-----------------

Direitos dessa edição reservados à
FORGES - Fórum de Gestão do Ensino Superior
nos Países e Regiões de Língua Portuguesa

Instituto de Investigação Interdisciplinar

Sala Forges (A2-26)

Av. Prof. Gama Pinto 2, 1649-003

Lisboa, Portugal

Tel.: (351) 21798-4880

www.aforges.org

www.facebook.com/assforges

revistaforges@forges.org

Projeto Gráfico e Capa

Álvaro Coelho

Revisão

Ana Paula de Amorin

Impressão e acabamento

A5 Editora e Gráfica

Apoio



Universidade Estadual de Santa Cruz

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R454 Revista FORGES / Fórum da Gestão do Ensino Superior nos
Países e Regiões de Língua Portuguesa. – Vol. 6, n. 1
(2019)- . – Ilhéus : FORGES, 2018- .
v.

Bi-Anual.
ISSN 2183-2722

1. Ensino superior - Periódicos. 2. Ensino superior -
Administração - Periódicos.

CDU 378

CDD 378

(Bibliotecária responsável: Sabrina Leal Araujo – CRB 10/1507)



Fórum da Gestão
do Ensino Superior
nos Países e Regiões
de Língua Portuguesa

Apresentação

Este número da Revista FORGES segue a linha iniciada desde o começo da publicação, ou seja, a procura da ampla divulgação da pesquisa científica efetuada pelos investigadores das instituições da rede da Associação Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa! Cada um deles, pelo seu empenho e vontade, tem sido e é responsável pelo que se publica aqui.

De novo, reafirma-se a importância de cultivar a existência deste espaço editorial que proporciona a partilha de investigações sobre a educação terciária em língua portuguesa, nos seus múltiplos domínios de gestão administrativa e pedagógica.

Todos os artigos podem ser consultados e descarregados a partir do site www.aforges.org e a partir daí referenciados.

Apresentam-se os seguintes artigos neste número da revista, provenientes de pesquisadores brasileiros e angolanos:

- 1 *Gestão da Educação Profissional em Áreas de Transição Rural e Urbana do Brasil: um Olhar Normativo e Sócio-Histórico*, por Aurélio Ferreira Borges, Maria dos Anjos Cunha Silva Borges, Edilberto Fernandes Syrczyk e Mauri Carlos Mazutti
- 2 *Perceção Estudantil sobre o Insucesso Académico em Países de Língua Oficial Portuguesa: Caso de Angola e Moçambique*, por Teresa Almeida Patatas
- 3 *Ambientes de Aprendizagens em EaD – Blended-Learning e o Conceito de Qualidade*, por Antonio Vico Mañas e Fabiola Andrea Chofard Adami
- 4 *A economia de Comunhão: uma Possibilidade de Desenvolvimento do Empreendedorismo na*

- Universidade*, por Maria Fernanda Menezes Alves, Josefa Sônia Pereira da Fonseca e Núbia Aparecida Pinto Coelho
- 5 *Avaliação Institucional: uma Experiência de Ensino com Pesquisa em um Curso de Pedagogia*, por Marilde Queiroz Guedes
- 6 *A Qualidade como Evocação e a Regulamentação como Imagem dos Actores*, por Tuca Manuel
- 7 *Universidades Brasileiras Multicampi e os Reflexos no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e no Espaço Regional*, por Evandro de Nez e Egeslaine de Nez

A edição deste número é mais uma vez patrocinada pela Universidade Estadual de Santa Cruz, em Ilhéus, Bahia, à qual a direção da FORGES apresenta renovados agradecimentos nas pessoas do seu Reitor e da Prof.^a Sônia Fonseca.

Afirmamos como sempre que o futuro da revista implica que todos os investigadores que se interessam por estudar o ensino superior e por pesquisar temas sobre as múltiplas dimensões da sua gestão contribuam com essas pesquisas para aprofundar a qualidade de cada edição, mantendo-a viva e, nesse entendimento, esperamos que muitos outros contributos surjam.

Lisboa, novembro de 2019.
Tomás Patrocínio

SUMARIO

Gestão da Educação Profissional em Áreas de Transição Rural e Urbana do Brasil: um Olhar Normativo e Sócio-Histórico Aurélio Ferreira Borges Maria dos Anjos Cunha Silva Borges Edilberto Fernandes Syrczyk Mauri Carlos Mazutti	11
Percepção Estudantil sobre o Insucesso Académico em Países de Língua Oficial Portuguesa: Caso de Angola e Moçambique Teresa Almeida Patatas	31
Ambientes de Aprendizagens em EaD – Blended-Learning e o Conceito de Qualidade Antonio Vico Mañas Fabiola Andrea Chofard Adami	51
A Economia de Comunhão: uma Possibilidade de Desenvolvimento do Empreendedorismo na Universidade Maria Fernanda Menezes Alves Josefa Sônia Pereira da Fonseca Núbia Aparecida Pinto Coelho	83
Avaliação Institucional: uma Experiência de Ensino com Pesquisa em um Curso de Pedagogia Marilde Queiroz Guedes	113
A Qualidade como Evocação e a Regulamentação como Imagem dos Actores Tuca Manuel	133
As Universidades Brasileiras Multicampi e os Reflexos no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e no Espaço Regional Evandro de Nez Egeslaine de Nez	147



Artigos

1

Gestão da Educação Profissional em Áreas de Transição Rural e Urbana do Brasil: um Olhar Normativo e Sócio-Histórico

Aurélio Ferreira Borges¹
Maria dos Anjos Cunha Silva Borges²
Edilberto Fernandes Syrczyk³
Mauri Carlos Mazutti⁴



Resumo: O objetivo desta pesquisa é caracterizar a gestão da educação profissional em áreas de transição rural e urbana do Brasil. O presente texto revisita o contexto do surgimento da educação profissional no país, desde a criação da Escola de Aprendizes e Artífices em 1909, marco histórico para o setor industrial, que foi fortalecido com a criação em 1942 do Sistema Nacional de Aprendizagem, a criação dos Liceus de Artes e Ofícios, a contribuição da Era Kubitschek na década de 1960, dando autonomia gestora e apoio a expansão das Escolas Técnicas, como parte de seu programa de interiorização para o progresso investindo no campo, os conflitos e as mudanças conceituais e curriculares de 1980 e 1990, chegando aos anos 2000,

¹ Professor Titular no Departamento de Ensino do Campus Colorado do Oeste, no Instituto Federal de Educação de Rondônia (IFRO). Rodovia Brasil Br 435, Km 63, Zona Rural, Colorado do Oeste – Estado de Rondônia, Brasil.

² Professora pela Faculdade Tecnológica Ipê de Cuiabá, Estado de Mato Grosso, Brasil.

³ Professor Titular no Departamento de Ensino do Campus Vilhena, no Instituto Federal de Educação de Rondônia (IFRO). Rodovia Brasil Br 174, Km 3, Zona Urbana, Vilhena – Estado de Rondônia, Brasil.

⁴ Escritório de Advocacia Mazutti. Rodovia Br 435, Km 82, Zona Urbana, Colorado do Oeste – Estado de Rondônia, Brasil.

quando esse cenário no setor agrícola, industrial e comercial, inclusive com formação superior (graduação), foi redesenhado com a criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Além disso, foram relatadas as experiências dos autores que somam aproximadamente 40 anos atuando com formação profissional, uma vasta investigação sobre referenciais normativos, curriculares e sócio-históricos de 1909 até a atualidade, a coleta de dados pelo enfoque qualitativo da pesquisa científica, com posterior análise de conteúdo por meio de consulta a artigos em revistas, livros didáticos, teses, projetos e navegações pela internet. Concluiu-se que as disposições legais no Brasil se encontram desatualizadas quanto à conceituação de meio rural e urbano.

Palavras-chave: Gestão da educação. Periferia campesina e citadina. Educação profissional e tecnológica.

Abstract: The objective of this research is to characterize the management of professional education in rural and urban transition areas of Brazil. This paper revisits the context of the emergence of professional education in the country since the creation of the School of Apprentices and Crafts in 1909, a landmark for the industrial sector, which was strengthened with the creation in 1942 of the National Learning System, the creation of Liceus of Arts and Crafts, the contribution of the Kubitschek Time in the 1960s giving managerial autonomy and supporting the expansion of the Technical Schools as part of its internalization program for progress by investing in the field, the conceptual and curricular conflicts and changes of the decade 1980 and 1990, reaching the 2000s when this scenario in the agricultural, industrial and commercial sector, including higher education (undergraduate) was redesigned with the creation of the Federal Network of Professional and Technological Education. The authors' experiences, which total approximately 40 years of professional training, extensive research on normative, curricular and socio-historical references from 1909 to the present date, the collection of data by the qualitative focus of scientific research, subsequent analysis of content through the consultation of articles in magazines, textbooks, theses, projects and navigations through the Internet. It was concluded that the legal provisions in Brazil are out of date regarding the conceptualization of rural and urban environments.

Keywords: Education management. Peasant and urban periphery. Professional and technological education.

Introdução

A organização nacional de educação profissional originou-se em 1909, quando o então presidente da República Nilo Peçanha organizou 19 escolas federais de aprendizes e artesãos (Fidalgo & Araújo, 2009). Na década de 1980, do século XX, com a evolução do cenário econômico e produtivo, a rede nacional de educação profissionalizante se expandiu.

O ensino profissional passou a ser atribuição do Ministério da Indústria e Comércio, quando se inicia o desenvolvimento de um ensino industrial, comercial e agrícola. Essa atribuição foi originária do empenho em preparar os operários para o exercício profissional e só se tornou efetiva no decurso de 1906 a 1910. Neste período, foram instaladas 19 escolas de aprendizes e artífices que se voltavam para o ensino industrial e eram custeadas pelo Estado (Brasil, 2008b).

Foram instituídos o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), em 1942, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), em 1946, visando à formação de profissionais para a indústria e para o comércio. O Senai e o Senac tiveram, por muito tempo, como princípio treinar os indivíduos com técnicas para o preenchimento de postos de trabalho urbano bem definidos e preparar o cidadão para o praticar, o fazer e o improvisar (Mourão, 2010).

Essas entidades foram criadas por meio do Decreto n.º 4.048/1942. A princípio o Senai, posteriormente o Serviço Social da Indústria (Sesi), o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), o Senac, Serviço Social do Comércio (Sesc) e o Serviço Brasileiro de Apoio a Pequenas e Micro Empresas (Sebrae), juntas compõem o que, no Brasil, é denominado Sistema S, “uma rede de educação profissional paraestatal, organizada e gerenciada pelos órgãos sindicais (confederações e federações) de representação empresarial” (Manfredi, 2002, p. 179).

A educação nacional ganha organicidade, desenvolvimento e condições de expansão de sua oferta entre as décadas de 1930 e 1940, do século XX, com a promulgação em 1937 da nova Constituição e a assinatura da Lei n.º 378/37, que transforma as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus industriais, passando a oferecer ensino profissional de todos os ramos e graus. Contudo, essas medidas não

implicaram uma ruptura com a antiga forma dualista de conceber a educação, uma vez que mantinha o caráter assistencialista da educação profissional (Kuenzer, 1988).

O programa criado com o propósito dualista de oferecer educação e formar mão de obra fabril embora importante, ao longo de anos, se viu formando pessoas para ofícios como “marcenaria, de alfaiataria e de sapataria” (Manfredi, 2002, p. 84), mais para atividades manufatureiras que preparando para um mercado fabril, cabe destacar a exceção deste cenário a região industrial de São Paulo, já em desenvolvimento e onde houve maior esforço, por parte das oficinas de formação e do próprio setor, em tornar mais efetiva a atuação dos Liceus de Artes e Ofícios.

Importante destacar dois momentos históricos que, indiretamente, impulsionaram a formação técnica profissionalizante no país, a primeira foi a assinatura pelo Presidente Getúlio Vargas do Decreto n.º 4.127/1942, que transformou os Liceus industriais em Escolas Industriais e técnicas o que facilitou em grande medida a oferta de cursos profissionalizantes em nível secundário (médio), e a participação do Brasil na Segunda Guerra Mundial que, por acordos entre brasileiros e norte-americanos, culminou em injeção de capital estrangeiro no setor industrial do país.

Com a euforia do tempo do milagre, que assinalava para o ingresso do Brasil no grupo dos países de Primeiro Mundo, ocorrido no final da década de 1950, do século XX, e ininterrupto nos anos 60 do mesmo século, o país precisou de mão de obra operária urbana mais bem preparada em função do aparecimento de novas indústrias. O Senai não tinha qualidade para formar toda essa mão de obra requisitada. Isso favoreceu o surgimento dos Ginásios Orientados para o Trabalho (GOTS) (Mourão, 2010).

Foi nesse período que o Presidente Juscelino Kubitschek (1902-1976) realizou esforços governamentais na perspectiva de formar profissionais engajados e orientados para ajudar na sua política desenvolvimentista para o país, focando não somente no setor industrial, em 1959, mas também transformou as atuais escolas industriais e técnicas em Escolas Técnicas Federais dotadas de autonomia gestora, forma encontrada para a oferta de cursos na área de produção agrícola, pecuária entre outros, conforme disposição geográfica.

1 Marco Teórico

A partir do Golpe Militar de 1964, é outorgada a Lei n.º 5.692/1971 (Brasil, 1971). Esta vem responder às questões referentes aos processos de preparação para o sistema capitalista direcionado a pobres e marginalizados, uma vez que o crescente desenvolvimento industrial exigia trabalho mais qualificado. A lei tinha duas funções: a função propedêutica, organizada com o objetivo de direcionar o aluno a uma condição mais adiantada. E, sucessivamente, um ensino preparatório. A educação infantil prepara e organiza para o ensino fundamental que, por sua vez, prepara e organiza para o ensino médio. Este prepara e organiza para a universidade; e a função de conter o crescente número de jovens de classe média que buscavam nos cursos superiores um requisito cada vez mais indispensável à ascensão social, através das hierarquias ocupacionais (Cunha, 1981). A referida lei, que tem como princípios a concepção assistencialista e compensatória e a visão católico-humanista orientada ao trabalho como antídoto à preguiça, vem constituir o sistema de ensino que assinala em direção à profissionalização compulsória ao mesmo tempo em que permitia a continuidade dos estudos no plano de ensino superior (Cunha, 1977).

A inauguração da profissionalização universal e obrigatória, bem como a modificação do contexto socioeconômico e político e das relações entre mercado de trabalho e educação, concluiu a mudança da Lei n.º 5.692/1971 (Brasil, 1971), revogando-se a obrigatoriedade da profissionalização pela Lei n.º 7.044/1982 (Brasil, 1982). A obrigatoriedade da profissionalização na escola permaneceu confiada à decisão das próprias instituições. No art. 1 da Lei n.º 7.044/1982 está expresso que é preciso educar para o trabalho, concedendo ao aluno uma sólida, lúcida e ampla formação nos princípios científicos e tecnológicos que regem o mundo da produção e do consumo.

A Lei n.º 7.044/1982 vem normatizar o que já acontecia na prática: as escolas não implementavam o ensino profissionalizante, que retornava à dualidade estrutural, atendendo à divisão técnica do trabalho. O processo de acumulação capitalista precisava operar mudanças nos processos produtivos, para manter a produtividade necessária à dinâmica do capital (Mourão, 2010).

Fator preponderante para a melhoria e aumento da oferta de cursos técnicos profissionalizantes foi a transferência de fazendas modelo do Ministério da Agricultura para o Ministério da Educação e Cultura pelo Governo Militar em 1967, quando iniciaram como escolas agrícolas, ciclo de avanço que irá culminar na criação dos primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet) do país por meio da Lei n.º 6.545/78.

Os anos 80 do século XX foram assinalados por um conjunto de medidas educacionais, não estruturais, mais levadas em direção a experiências localizadas em diversas regiões do país e estimuladas pelos movimentos que conceberam a abertura política. Esses conhecimentos, agrupados em torno da defesa do ensino público de adequada condição e qualidade e da democratização da educação, voltavam-se para a educação de crianças e de jovens dos grupos populares, com destaque na participação dos próprios interessados e das direções das escolas.

A crise econômica do início da década de 1980, do século XX, e seus impactos sobre o conteúdo, a divisão, a quantidade e a qualificação do trabalhador, contrastaram com a onda de democratização da educação que se alastrava pelo Terceiro Mundo (Tauchen & Brandli, 2006).

O projeto do Ministério da Educação propunha a criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica (Kuenzer, 1999), que estava constituído por Escolas técnicas federais, estaduais e municipais instituídos pela Lei n.º 8.948/94; e, Instituições particulares do Sesc e do Senac.

Os cursos eram formados pelas seguintes modalidades direcionadas à população urbana: qualificação ocupacional, para exercer ocupação independentemente da formação escolar; educação prática em nível de 1º Grau, própria das experiências práticas; formação básica de nível médio, com profissionalização em área definida; formação técnica em nível superior, para a preparação de tecnólogos; formação profissional superior proporcionada pelas universidades.

O projeto apresentado pelos empresários propunha políticas que aumentassem o grau de escolaridade, além de incentivar as parcerias público/privado, visando ao fortalecimento dos processos produtivos e maior competitividade. Como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) já tinha concretizado o dualismo estru-

tural, separando a Educação Profissional da Educação Básica, ao publicar o Decreto n.º 2.208/1997, o Poder Executivo consolidou esta separação, quando, objetivamente, possibilitou a consecução de uma série de medidas que dão corpo à reforma do ensino médio e profissional (Mourão, 2010).

O Decreto n.º 2.208/1997, ao permitir a afirmação dos objetivos, níveis e modalidades da Educação Profissional, admitiu a reestruturação da rede federal de ensino, composta pelos Cefet's e Escolas Técnicas Federais (ETFS), estabelecimentos de ensino destinados à formação profissional da população urbana e Escolas Agrotécnicas Federais (Eafs) direcionadas para o ensino rural profissionalizante.

O contexto de mudança da cefetização das escolas técnicas trouxe como premissa a possibilidade de formação mais rápida via cursos de educação superior tecnológica urbana, procurando atender, assim, às necessidades introduzidas pelo mercado consumidor, de uma formação flexível. O principal argumento do Governo Federal em relação à independência entre o ensino médio e o profissional, existente no Decreto n.º 2.209/1997, é o da possibilidade de o aluno traçar seu percurso formativo. Segundo o Conselho Federal de Educação (CFE), a flexibilidade apresentada no novo parecer permitiria quebrar a rigidez que as habilitações profissionais apresentavam (Pires, 2007).

Segundo Brasil (1996), a Lei n.º 9.394/1996 surgiu para estabelecer as bases para a reforma do ensino profissionalizante, uma vez que é originária de uma metodologia histórica de contestações político-ideológicas. A LDB, nos seus artigos 39 a 42, concebe a educação profissional como integrada às diferentes formas de educação a trabalho, à ciência e à tecnologia de forma a conduzir ao permanente desenvolvimento para a vida produtiva.

A partir da LDB, a reforma da educação, no Brasil, foi processada por meio de dispositivos regulamentadores (Decreto n.º 2.208/1997), Parecer n.º 16/1999 e Resolução n.º 04/1999 da Câmara de Educação Básica (CEB) e do Conselho Nacional da Educação (CNE). A Educação Profissional pela primeira vez tratada em capítulo próprio, no corpo da lei, apresentou três níveis de ensino: o Básico, o Técnico e o Tecnológico (Brasil, 1996).

Desse modo, o maior protagonismo da educação profissional frente as outras modalidades e níveis de ensino deve-se a premissa

de que, nos termos de Kuenzer (1997, p. 40) em consonância com Manfredi (2002, p. 117), para que o Brasil pudesse ascender a um “novo patamar de desenvolvimento, seria preciso fazer investimentos na formação e no desenvolvimento de recursos humanos”, medidas que até então vinham sendo feitas apenas por países com tecnologia avançada.

Para Kuenzer (2000, p. 18), “já não se entende possível a formação profissional sem uma sólida base de educação geral, exigindo-se a superação da ruptura historicamente determinada entre uma escola que ensine a pensar”, em condições de desenvolver e gerar tecnologia para assim dar sustentação e longevidade ao novo modelo implementado. Podemos dizer que aí se concretiza a criação de um Sistema Nacional de Educação Tecnológica.

A polêmica sobre a formação tecnológica em nível superior na década de 1960, do século XX, quando o CFE legislava sobre a capacitação, em tempo mais curto e em nível superior, de profissionais para atender às demandas do mercado. É a reforma da educação superior – Lei n.º 5.540/1968 – que faz proliferar cursos superiores mais rápidos e flexíveis, voltados para o setor produtivo. Os movimentos democráticos em favor da Escola Pública trouxeram para o centro das discussões os processos de formação. O Fórum em defesa da Escola Pública estabelecia uma formação mais consistente e, no interior das universidades públicas, os cursos de tecnólogos foram desaparecendo.

Os cursos superiores de tecnologia começaram novamente a proliferar a partir de 1996, quando a LDB organizou o ensino superior em faculdades, institutos, centros e universidades (Amaral & Oliveira, 2007), entre 1997 e 2007 passou por um aumento de oferta de 1.200%, algo notável, entretanto, perfeitamente explicável, dado os fatores que conforme Andrade e Kipnis (2010) justificam seu espaço.

De acordo com esses autores, alguns fatores determinantes para tal expansão são: sua duração, suas especificidades (especializações), a expectativa de uma melhor inserção no mercado de trabalho com curso de menor duração, melhor valorização social do diploma em relação a cursos técnicos, possibilidade de um novo enquadramento dentro de uma hierarquia profissional, soma-se a isso o fato de os Cursos Superiores de Tecnologia (CST) terem caráter mais voltados para a prática, em sua formação.

A Lei n.º 11.892/2008 propiciou a criação de 39 Institutos Federais de Educação (IF). Os IF estavam presentes em todos os estados brasileiros e aumentavam o número de vagas em cursos técnico rural e urbano de nível médio, em licenciaturas e em cursos superiores de tecnologia voltados para a educação superior rural e urbana. Os IF foram criados a partir da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, formada pelos Cefet's, pelas Eafs e pelas ETFS vinculadas às universidades federais (Brasil, 2008).

Há dificuldade na legislação brasileira em definir o urbano e o rural. Esta dificuldade de entendimento e de interpretação é divulgada na Lei n.º 9.394/1996, em seu art. 28: na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Segundo Bravo (2004), ainda que o Ministério da Educação proporcione a necessidade do acolhimento à educação rural, inclui-se insuficiente informação das experiências de planejamento da educação e política pública para o meio rural no Brasil. Esse tema vem à tona, quando a economia da esfera rural oferece, de forma expressiva, para as divisas de exportação do país e existem influências da estrutura fundiária.

Para Bravo (2004), a terminologia *meio* para o urbano e o rural deve ser entendida especialmente do ponto de vista da eficácia social, tendo em vista as desigualdades sociais em vários graus, com suas características e condicionamentos empregados e relacionados aos objetivos a serem alcançados. É importante perceber o algoritmo *zona* como a forma de aparelhamento territorial que maximiza as localizações das magnitudes urbanas e rurais, que desenham as características de ajustadas peculiaridades físicas, como a utilização da terra, dos edifícios, a altura e o gabarito das construções, na proporção que essas podem ocupar, e a densidade da sua população.

Uma vez que *zona* determina o local físico de ordem política de divisão, o meio introduz a esta toda abrangência sócio-político-econômica da necessidade humana, sendo este um adiantamento na caracterização das análises do rural e do urbano. Assim se estabelece

um avanço e uma equidade no tratamento correto das questões que envolvem as terminologias *zona* e *meio* (Bravo, 2004).

Todas as políticas públicas que procuram aperfeiçoar as condições de qualidade de vida devem reunir as perspectivas da diversidade das atividades exercidas e colaborar para que a população habitante tenha acesso a profissões mais qualificadas e que elas proporcionem melhores condições para a concretização pessoal e individual.

Segundo Bravo (2004), é importante entender que os avanços devem ser incorporados à vida coletiva e contribuir na luta para a transformação da realidade, mesmo entendendo que é uma disposição legal, a Constituição Federal de 1988, em seu art. 182 sobre a política de desenvolvimento urbano, apregoa que seja “. . . executada pelo Poder Público Municipal, conforme diretrizes gerais fixadas em lei têm por objetivo ordenar o pleno desenvolvimento das funções sociais da cidade e garantir o bem-estar de seus habitantes”, não obstante o art. 30, que trata das competências dos municípios em seu inciso VIII, estabelece que se deverá “. . . promover, no que couber, adequado ordenamento territorial, mediante planejamento e controle do uso, do parcelamento e da ocupação do solo urbano”.

O mesmo autor discorre que deva ocorrer um direcionamento para que os municípios agenciem o desenvolvimento e a ampliação do urbano em relação ao ambiente rural. Isso consiste numa conduta e acontecimento acentuado no tocante ao incentivo para a criação de mecanismos diversos que venha incentivar o urbano para atingir a disposição constitucional contida no art. 156, inciso I, da referida Constituição Federal, segundo o qual é de “. . . competência do município instituir impostos sobre propriedade predial e territorial urbana”. Em seu art. 153, inciso VI, entretanto, fica determinado que “. . . compete à União instituir impostos sobre propriedade territorial rural”.

Além disso, menciona que essas ponderações permitem-nos considerar uma incoerência no foco das pertinências e dos desígnios, uma vez que, do modo como a Constituição mencionada se comunica e se apresenta permanece conformado um estímulo ao desenvolvimento urbano em prejuízo do rural.

Baseando-se, exclusivamente, como menção a abertura das questões de tributação no emprego do recinto territorial, incluídos aí impostos, como: o Imposto Predial e Territorial Urbano (IPTU), municipal; e o Imposto Territorial Rural (ITR), federal pode em certa

medida se configurar em mecanismo social facilitador da migração do homem do meio rural para a zona urbana por meio de incentivos por parte do próprio poder público municipal, aumentando loteamentos e áreas de urbanização em detrimento de oferta de melhor infraestrutura para manutenção do produtor no meio rural.

A maneira de ajustar esse artifício tributário está na maneira como necessita ser estabelecido o Plano Diretor de todo município brasileiro. Deve-se melhorar mais à frente da determinação do art. 182, da Constituição da República Federativa do Brasil, que o confirma pela Câmara Municipal, imprescindível para cidades com mais de 20 mil habitantes, é o instrumento básico da política de desenvolvimento e de desenvolvimento cidadão e urbano.

O transporte urbano é contexto de suma importância em Manaus, Porto Velho ou Maceió, mas em municípios como Colorado do Oeste, no Sul de Rondônia, o transporte na zona rural é muito mais nevrálgico. O mesmo se dá com o domínio e o controle da utilização do solo urbano, que é um tema candente em Lavras, Estado de Minas Gerais, mas escassamente sentido em Rio Verde, na região Sudoeste do Estado de Goiás.

Segundo Braga (2003), é no Plano Diretor que deverá ocorrer todas as peculiaridades essenciais da realidade do município, como utensílio de políticas públicas que diversos municípios brasileiros têm de elaborar, obrigando levar em consideração que a maior parte tem características extremamente mais rurais do que urbanas. Torna-se imprescindível que todos os municípios assumam uma gestão com diversidade de assuntos relativos ao meio rural, como as reservas de mananciais de água e matas ciliares, a disposição do lixo domiciliar coletado, áreas de lazer, chácaras de recreio, entre outras.

Na perspectiva desse autor, além das recomendações ambientais e dos temas legais, é indispensável que o Plano Diretor aborde as particularidades municipais, cujos subsídios precisarão ser discutidos dentro de suas especificidades e compreenda características políticas, socioeconômicas, demográficas e geográficas do município, dentro dos discernimentos instituídos constitucionalmente. Deve-se estabelecer as diretrizes da política de desenvolvimento e expansão urbana compreendidas dentro dos seguintes tópicos: expansão urbana, uso do solo urbano, parcelamento do solo urbano, habitação, saneamento básico, e transportes urbanos, podendo ainda tratar dos problemas relativos ao meio rural.

Conforme Bravo (2004), uma primeira dificuldade que surge quando se pretende elaborar um plano de gestão para a unidade educacional situada em uma determinada área de transição são os elementos que as constituem que, em geral, não coincidem, pois, ocorrem determinadas diversidades em toda sua extensão, como é o caso dos aspectos socioeconômicos tanto urbanos quanto rurais. Em regiões, porém, na qual o processo acelerado de urbanização avança sobre o meio rural, observa-se que este meio passa a não ter mais o seu teor socioeconômico, e sim outros como o de periferia e favela concomitantemente.

Além disso, em regiões em processo de metropolização, como Campinas, existe a necessidade de utilização do termo meio, dada a dificuldade para se dividir um território, visto que não há elementos determinantes, com base nos quais se possa definir todo o conjunto. Diante disso, o elemento socioeconômico é que caracterizará e determinará o nome de cada meio, neste caso, o urbano e o rural. Isto não ocorre, todavia, nas áreas de transição que separam os meios urbano e rural, visto serem essas áreas bastante complexas.

As organizações democráticas ou privadas percebem a importância da revisão dos seus modelos de gestão: as empresas privadas objetivam a sua sobrevivência e sustentabilidade no mercado; e as empresas públicas motivadas pela capacidade de cumprir seu dever de fornecer serviços e produtos de qualidade à sociedade. Nesse contexto, novas práticas de gestão vão aparecendo ou sofrem alterações decorrentes ou provocadas por mudanças macro ambientais que tornam obsoletas as práticas anteriormente utilizadas. As principais foram: a Revolução Agrícola (até 1750 d.C.), a Revolução Industrial, dividida em três períodos: 1º período (1750- 1870); 2º período (1870-1950); 3º período a partir de 1950 e a Revolução da Informação a partir de 1970. Cada período está configurado com seus modelos relacionados aos aspectos político, econômico, social, tecnológico e organizacional (Santos et al., 2007).

A Revolução Agrícola individualizada pela era agrícola (até 1750 d.C.) configura-se na primeira onda e apresentava como fundamento de economia a terra. Os meios utilizados para produção eram utilizados por meio da força muscular humana e animal, fontes renováveis, tais como o vento e a chuva. A produção era, basicamente, artesanal e para subsistência (Santos et al., 2007).

Segundo Pereira (1995), a Revolução Industrial foi caracterizada pelas eras empresariais que evidenciaram os estágios da evolução empresarial e configurou-se na segunda onda de transformações, cuja ênfase deu-se em seu próprio modelo de gestão, caracterizando cada período, como: o momento da produção em massa, a era da qualidade e em desenvolvimento a era da informação e do conhecimento.

Conforme documentos do Programa Nacional de Gestão Pública e Desburocratização (Gespública), (Brasil, 2009b) em 1990, no contexto do Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (PBQP), foi criado o Subprograma da Qualidade e Produtividade da Administração Pública com o propósito de implantar programas de qualidade e produtividade nos órgãos e entidades públicos. A finalidade era torná-los mais competentes na administração dos recursos públicos para o atendimento às questões da sociedade do que para os seus processos burocráticos internos.

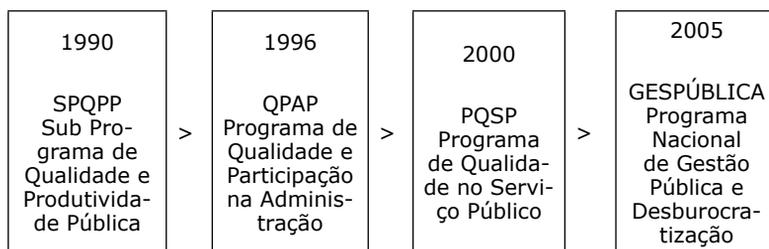


FIGURA 1 – Evolução do Programa Gespública

Fonte: Adaptado de Brasil (2009b).

O quadro de desigualdades clama por um Estado ativista, promotor da justiça social; o de escassez clama por esforços de otimização; o quadro global competitivo requer um Estado regulador e uma gestão econômica consistente; e a conquista da democracia exige um novo padrão de deliberação que considere o cidadão como o foco da ação pública (Brasil, 2009b).

A base conceitual do Gespública aplica-se a toda administração pública em todos os poderes e esferas de governo. Com a formalização dessa política em um programa, o Gespública, sob a condução do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, torna-se imperiosa

a adoção de ações no campo da gestão pública capazes de, a um só tempo, promover a adesão de governos, órgãos e entidades ao Programa; e criar, perante a sociedade, eficiência e eficácia para o setor público (Brasil, 2009b).

A importância destacada em relação à gestão abrangeu destaque especial a partir da manifestação da era moderna (Santos, 2007). O controle do espaço natural e das pessoas formaria o desenvolvimento e a inovação das classes sociais. Segundo Carrasco (2006), o termo gestão tem a sua origem no termo da língua inglesa *management*, que corresponde a um conceito de origem empresarial e significa dirigir e controlar a execução de atividades tanto administrativas como técnicas e busca alcançar determinadas técnicas. Na perspectiva dessa autora, as atividades de tipo administrativo estão relacionadas aos aspectos de planejamento, controle, financiamento, supervisão e às atividades que fornecem ferramentas para a execução das atividades técnicas.

Na perspectiva de Gomes (2006), a gestão das instituições educacionais precisa abandonar o estilo tradicional de administrar (taylorismo-fordismo) para um estilo denominado Toyotismo (da empresa japonesa Toyota) ou qualidade total que tem na descentralização, na participação, na ênfase, no resultado dos produtos e na avaliação das instituições, a maneira de tratar os problemas da educação.

Para o contexto deste estudo entendemos gestão escolar como o emprego de técnicas e práticas administrativas peculiares ao mundo dos negócios num contexto e numa lógica de organização institucional voltada para o ensino onde a melhor adequação administrativa e pedagógica funde-se num modelo de organização que possa favorecer a oferta com qualidade de cursos e, também, sua articulação com a comunidade externa.

Talvez, em seu procedimento evolutivo, o conceito de gestão se desdobrou em diferentes configurações de organização social, como, por exemplo, a organização escolar, sua origem desvenda sua junção umbilical com as teorias econômicas, que, individualmente em sua aceção clássica, se consagraram como a grande mola mestra do capitalismo industrial da fase taylorista/fordista (Gomes, 2006).

Oliveira (2005) organizou duas matrizes teórico-filosóficas com configurações bem distintas: a concepção técnico-racional e a

concepção crítico-social. Para esse autor, essas duas percepções de organização e gestão educacional concebem as principais vertentes teórico-metodológicas instauradoras da lógica político-organizativa que desencadeia e sustenta o debate pertinente à gestão no âmbito educacional.

A primeira tendência é a autogestionária, que estabelece vínculos entre as formas de gestão interna e as de autogestão social, prima pelas decisões coletivas (despreza qualquer forma de autoridade e poder), dá ênfase à auto-organização do grupo, recusa normas e qualquer sistema de controle (a responsabilidade é coletiva), prioriza o poder instituinte pela participação e enfatiza menos as tarefas e mais as inter-relações.

A segunda tendência é a interpretativa, que considera a escola uma realidade social subjetiva, privilegia a ação organizadora, com valores e práticas compartilhadas. Por fim, tem-se a tendência democrático-participativa, que investe na objetividade mediante coleta de informações, prima pelos procedimentos de acompanhamento e avaliação sistemáticos (diagnóstico, apoio, orientação, tomada de decisões), direção e avaliação coletiva e pela ênfase à qualificação e competência profissional.

Diferentemente dos tempos do final do Período Imperial e princípio da República do Brasil (proclamada em 1889), e ao longo de seu amadurecimento, quando era desnecessária a oferta de uma educação profissional, já que a classe trabalhadora era constituída por índios, escravos e operários, na sua maioria, não alfabetizada que passava seus ofícios para gerações futuras por meio do trabalho. Atualmente, vemos a necessidade com urgência de mudança nos diversos contextos social, rural e urbano por meio da prática social e um modelo formativo pleno e de fato profissionalizante.

Nesse contexto, um marco importante para a Educação Profissional no Brasil, o Decreto n.º 5.154/2004 que estabelece a oferta na rede Federal de Ensino a formação técnica de nível médio integrada ao ensino médio. E institui o conceito de Ensino Médio Integrado, invocando preceitos de escola unitária proposta por Antônio Gramsci.

O conceito de escola unitária proposta por Gramsci (2000) propunha a ruptura com o dualismo de escolas de classes (um modelo para os subalternos e para a elite dominante), esse modelo era destinado a “todos os alunos e que propiciasse uma cultura geral,

humanista, formativa” que por meio da compreensão do trabalho como princípio educativo (Gramsci, 2000, p. 118).

Araújo e Frigotto (2015, p. 62) abordam que o ensino integrado é uma proposta “pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação inteira” e que se faz plena com a “socialização de fragmentos da cultura sistematizada e que compreende como direito de todos ao acesso a um processo formativo” capaz de promover efetivo desenvolvimento de suas amplas faculdades física e intelectual.

Voltado a prestar uma formação integral ao indivíduo, o ensino médio integrado vem de encontro a atender às atuais demandas do mercado de trabalho e contemplar as “novas formas de relação entre conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio históricos” (Pacheco, 2009, p. 22), garantindo, assim, uma melhor integração entre teoria e prática.

Considerações Finais

A racionalidade emancipatória humana é o fundamento da articulação da natureza, da cultura e da tecnologia. Os homens, em sua relação com a natureza através de múltiplas atividades, se desenvolvem socialmente como indivíduos e como sociedade. A vivacidade e a atividade econômico-produtiva com as quais o homem transforma e socializa o rural e o urbano, só são possíveis pela presteza e pela agilidade política cultural, por meio das quais ele prescreve a si próprio individualmente e como sociedade.

Há grande número de IF com um enorme desinteresse pelas problemáticas ambiental, rural e urbana. As instituições de ensino devem e podem introduzir políticas ambientais, rurais e urbanas coerentes para o desenvolvimento sustentável. Políticas que coloquem em desenvolvimento planos ambientais com estratégias que cubram as condições de gestão acadêmica. Políticas que orientem todas as atividades da comunidade universitária para a realização de uma ética e uma cultura ambiental, rural e urbana renovadas com o fim último de melhorar o ambiente social e natural.

O Plano Nacional de Educação (PNE), o Plano Estadual de Educação (PEE) e o Plano Municipal de Educação (PME), em presença da realidade proporcionada na estruturação das Regiões

Metropolitanas, precisariam assinalar para situações da área de transição, seguramente uma realidade presente nas regiões brasileiras. As disposições legais no Brasil encontram-se desatualizadas quanto à conceituação de meio rural e urbano. O mesmo aplica-se a outros conceitos como o de área de transição, periferia e favela, que devem ser buscados na Geografia e na Demografia como ciências da educação. Desta maneira, tem-se a segurança de que os planos de educação deem confirmação para que a política pública educacional, em programas educacionais, seja completa na configuração da realidade social e econômica.

A Constituição Federal de 1988, no art. 156, define que é de competência do município instituir impostos sobre propriedade predial e territorial urbana. Em seu art. 153, todavia, permanece determinado que compete à União estabelecer impostos sobre propriedade territorial rural. Daí, ocorre uma inconsistência no foco das pertinências e dos desígnios, uma vez que, da maneira como a Constituição aludida se proporciona, está conformado o estímulo ao desenvolvimento urbano em prejuízo do rural, tomando-se apenas como referência a obliquidade das questões de tributação na ocupação dos espaços territoriais.

Referências

Amaral, C. T. do, & Oliveira, M. A. M. (2007). *Educação profissional: um percurso histórico até a criação e desenvolvimento dos cursos superiores de tecnologia*. In Fidalgo, F., & Araujo, P. O. L. C. Metodologia para adequação das escolas agrotécnicas à legislação ambiental. (Tese de doutorado). Universidade Federal de Lavras, Lavras, Brasil.

Araujo, R. M. L., & Frigotto, G. (2015). Práticas educativas e ensino integrado. *Revista Educação em Questão*, 52(38), 61-80.

Braga, R. (2003). Planejamento urbano e recursos hídricos. BRAGA, R.; CARVALHO, PFC *Recursos Hídricos e Planejamento Urbano e Regional*. Rio Claro: Laboratório de Planejamento Municipal-IGCE-UNESP, 113-127.

Brasil. (2008). *Rede federal de educação profissional e tecnológica*. Brasília: Brasil.

Brasil. (2009). *Censo da educação superior 2008: (dados preliminares) resumo Técnico*. Brasília: Brasil.

Brasil. (2009b). *Gespública: programa nacional de gestão pública e desburocratização*. Brasília: Brasil.

Bravo, I. (2004). *Gestão educacional em áreas de transição: uma contribuição à metropolização*. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil.

Carrasco, S. C. P. (2006). *Diagnóstico do estado ambiental e elaboração de um modelo de gestão ambiental para a piscicultura do município de castilla la nueva (meta Colômbia)*. Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Brasil.

Cunha, L. A. (1977). *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

Cunha, L. A. C. (1981). *Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio*. Rio de Janeiro: Eldorado Tijuca.

Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997. Brasília: Brasil. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Decreto n.º 2.209, de 18 de abril de 1997. Brasília: Brasil. Autoriza o aumento do capital social e altera o art. 7º do Estatuto da Financiadora de Estudos e Projetos – Finep.

Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004. Brasília: Brasil. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

Gomes, W. C. (2006). *Avaliação institucional: gestão do programa de avaliação institucional das universidades brasileiras-paiub*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Maranhão, São Luiz, Brasil.

Gramsci, A. (2000). *Cadernos do cárcere*. (1a ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Kuenzer, A. Z. (1997). *Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal*. São Paulo: Cortez.

Kuenzer, A. Z. (1988). *Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo*. São Paulo: Cortez.

Kuenzer, A. Z. (1999). Educação profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, 25(2), 19-29.

Kuenzer, A. Z. (2000). O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação & Sociedade*, 21(70), 15-39.

Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Brasília: Brasil. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

Lei n.º 7.044, de 18 de outubro de 1982. Brasília: Brasil. Altera dispositivos da Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau.

Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Brasil. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Brasília: Brasil. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

Manfredi, S. M. (2002). *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez.

Moll, J. (Org.) (2010). Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. In Andrade, A. F. B.; Kipnis, B. Cursos superiores de tecnologia: um estudo sobre as razões de sua escolha por parte dos estudantes. Porto Alegre – RS: Artmed.

Mourão, A. R. B. (2010, maio). Universidade tecnológica versus instituto federal de educação, ciência e tecnologia: contextualizando a discussão. *Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica*, Belo Horizonte, Brasil.

Oliveira, M. M. (2005). O articulista Florestan Fernandes: democracia e educação em tempos de neoliberalismo. In Fávero, Osmar. (Org.). *Democracia e educação em Florestan Fernandes*. Campinas: Autores Associados.

Oliveira, M. A., & Fidalgo, N. L. R. (2007). *Educação Profissional e a lógica das competências*. Rio de Janeiro: Vozes.

Pacheco, E. (2009). *Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Brasília: Brasil. Recuperado em 12 fevereiro 2019, de <http://portaldoprofessor.mec.gov.br>.

Parecer nº 16, de 26 de novembro de 1999. Brasília: Brasil. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico.

Pereira, H. J. (1995). *Os novos modelos de gestão: análise e algumas práticas em empresas brasileiras*. Tese de doutorado, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, Brasil.

Pires, L. L. A. (2007, outubro). A formação do trabalhador em instituições tecnológicas: diferentes propostas de um mesmo caminho. *Reunião Anual da Anped*, Caxambu, Brasil.

Santos, I. C., & Rodriguez Y Rodriguez, M. V. R. (2007). Evolução do modelo de gestão. In Santos, M. P. *A gestão escolar na perspectiva democrática: elementos teóricos e instrumentos institucionais de gestão a partir da Constituição Federal*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, Brasil.

Tauchen, J., & Brandli, L. L. (2006). A Gestão ambiental em instituições de ensino superior: modelo para implantação em campus universitário. *Gestão & Produção* 13(3), 503-515.

Percepção Estudantil sobre o Insucesso Académico em Países de Língua Oficial Portuguesa: Caso de Angola e Moçambique

Teresa Almeida Patatas¹



Resumo: Angola e Moçambique, ex-colónias de Portugal, são países africanos de língua oficial portuguesa. Uma pesquisa bibliográfica revela um histórico de políticas educativas não diferenciadas no tempo colonial. Iniciaram o ensino superior pelo mesmo decreto em 1962. Independentes em 1975, depararam-se com um número reduzido de universitários. No período de pós-independência, tiveram um percurso particularizado, contudo envolvendo um conflito interno, que dificultou o sucesso das políticas educativas. Após a Paz Nacional, a universidade está em expansão nos dois países. Foi analisada a percepção dos estudantes em duas universidades públicas: Mondlane, em Moçambique² e a Mandume, em Angola, sobre as causas do insucesso académico, nas dimensões de desistência, abandono escolar e fraco rendimento. Aplicou-se um questionário a uma amostra aleatória de 90 estudantes dessas universidades. Os objetivos foram identificar e comparar essas percepções e perceber as diferenças e similaridades entre as principais causas do fenómeno. Os resultados revelam semelhanças na primeira causa da desistência e abandono, todavia diferentes posições nas outras, assim como o principal motivo do fraco rendimento. O tra-

¹ Pós-Doutorada em Educação Comparada. Doutorada em Educação pela Universidade Lusófona, Lisboa-Portugal. Professora e Chefe de Biblioteca da Escola Superior Politécnica do Namibe – Angola. Investigadora Associada do Centro de Estudos Interdisciplinar de Educação e Desenvolvimento (CeIED). E-mail: teresapatatas.angola@gmail.com

² Agradecemos ao apoio do professor José Mandlate na aplicação do questionário em Moçambique.

jeto histórico dos países e as realidades desiguais podem justificar as diferenças. É pertinente uma ação reativa e pró-ativa para reduzir o insucesso, pois pode colocar entraves no desenvolvimento almejado para o sistema educativo nacional desses países que colocam o ensino superior como um meio para esse fim. Torna-se essencial conhecer mais sobre o insucesso académico. Espera-se que este estudo comparativo possa contribuir para esse alvo.

Palavras-Chave: Insucesso académico. Ensino superior. Estudantes universitários. Angola. Moçambique.

Student Perception on Academic Failure in Portuguese Speaking Countries: Case of Angola and Mozambique

Abstract: Angola and Mozambique, former Portuguese colonies, are African countries with Portuguese as the official language. A bibliographic research reveals a history of undifferentiated educational policies in colonial times. They introduced higher education under the same decree in 1962. Both independent in 1975, Angola and Mozambique faced a reduced number of university students. In the post-independence period, they had a particular path, involving, however, an internal conflict, which hindered the success of educational policies. After national peace, the university is expanding in both countries. The aim was to learn the students' perception in two public universities, Mondlane in Mozambique and Mandume in Angola, regarding the causes of academic failure, in terms of withdrawal and dropout and poor academic achievement. A questionnaire was applied to a random sample of 90 students of these universities. The objectives were to identify and compare perceptions and to understand the differences and similarities among the main causes of this phenomenon. The results show similarities in the first causes of withdrawal and dropout, but show different positions in the other causes alike in the main cause of poor achievement. The historical trajectory of these countries and their unequal realities may justify the differences. Reactive and proactive action to reduce failure is pertinent, as it may hinder the desired development of the national education systems of countries that consider higher education as a means to that end. It becomes essential to know more about academic failure. It is hoped that this comparative study can contribute to this goal.

Keywords: Academic failure. Higher education. University students. Angola. Mozambique.

Introdução

A pesquisa enquadra-se num contexto de educação comparada e tem como objetivos (1) identificar e comparar as percepções de alunos universitários, em duas universidades públicas, uma em Angola e outra em Moçambique, sobre as principais causas do insucesso escolar, nas dimensões de desistência, abandono escolar e fraco rendimento. (2) Perceber as diferenças e similaridades entre as principais causas de insucesso escolar nos dois países, segundo os estudantes dessas universidades.

O insucesso escolar é um fenómeno transversal a qualquer realidade. Todavia, torna-se mais inconveniente em países que aspiram sair do subdesenvolvimento e que consideram a educação como um meio de melhoria e reconstrução nacional, como Angola e Moçambique. Senete (2015, p. 1) comenta que:

o abandono ou desistência escolar no ensino superior é um fenómeno preocupante em todo mundo e em especial nos países em desenvolvimento com recursos escassos. Este fenómeno deve-se a vários fatores que não só dependem do estudante, mas também envolvem outras entidades como a comunidade e sociedade em geral. O abandono ou desistência é um fenómeno que prejudica ao indivíduo, entidade de ensino em causa, a comunidade e afeta directamente o desenvolvimento do País.

A pertinência desta pesquisa é inegável, pois, como referido, o insucesso pode ser um entrave para o desenvolvimento de um país, assim como para o sistema educativo e formação de quadros necessários para o progresso desejável desses países.

Uma pesquisa bibliográfica serve de fundamentação teórica para este estudo. Na parte empírica, a recolha de dados foi efetuada por um inquérito por questionário aplicado a uma amostra aleatória simples de 90 estudantes, no ano letivo de 2018, em duas instituições de ensino superior públicas: A Universidade Eduardo Mondlane (UEM), em Maputo, Moçambique e a Universidade Mandume ya Ndemufayo (UMN) em Moçâmedes, Angola.

Neste tipo de pesquisa comparativa, leva-se em consideração a singularidade de cada país: as suas trajetórias nacionais e as particularidades sociais, económicas, políticas, culturais, históricas, incluindo a posição geográfica e as relações internacionais, pois todos esses aspetos influenciam o sistema. Segundo Duarte (2000, p. 126):

Há sempre que levar em conta o funcionamento de contextos concretos onde têm lugar e se produzem momentos diferentes, uns mais conseguidos, outros mais fracassados, onde se conjugam momentaneamente múltiplos fatores de ordem pessoal e social, interno e externo. Os atos devem ser inquiridos segundo os seus significados, só assim se conseguirá uma compreensão global de um fenómeno como o insucesso escolar.

Os resultados desta pesquisa poderão contribuir para uma reflexão nesta temática e aumento do conhecimento, ainda que ténue, nesta área complexa, mas fundamental, para os profissionais da educação e quaisquer agentes educativos interessados em procurar formas para combater e mitigar o insucesso dos estudantes universitários nesses países.

1 Breve Histórico Académico

Moçambique e Angola são países africanos, ex-colónias portuguesas. A época da colonização marcou, indiscutivelmente, a história do ensino superior desses países. Bouene (2005, p. 72) explica que “o direito da potência colonial vigorava uniformemente em todas as colónias, sem distinção da especificidade de cada território”. Além disso, o autor acrescenta que “o poder colonial pretendia que [os colonizados] renunciassem a sua identidade cultural, aos seus costumes, às suas instituições tradicionais e abraçassem a cultura de Portugal e o seu modo de vida, que apreçoava serem símbolos de civilização” (p. 72).

Em 1962, pelo Decreto de Lei n.º 44.530, de 21 de agosto de 1962, da Administração Portuguesa, inicia-se o Ensino Superior em Angola e Moçambique com os Estudos Gerais Universitários (EGU). Segundo Langa (2013, p. 10), os EGU eram:

adaptados para os filhos e filhas dos colonizadores portugueses. Apesar do governo português pregar o antirracismo e defender a assimilação dos africanos ao estilo de vida português, para dar uma face mais humana ao seu regime colonial prolongado, as lacunas notórias do sistema educativo colonial, estabelecidas durante o regime português, asseguravam que poucos africanos iriam alguma vez ter sucesso em alcançar o nível universitário.

Os estudos universitários eram iniciados nas colónias, mas tinham que ser terminados na metrópole. Veiga Simão³ explana que (1996 como citado em Teodoro, 2002, p. 81)

a criação dos Estudos Gerais universitários significava a criação de uma instituição só com os primeiros anos das licenciaturas, não levando os alunos até à concessão de graus. A palavra Estudos Gerais estava ligada a algo que não estava completo . . . as decisões de progresso na licenciatura eram feitas ano a ano, por portaria de dois ministros, o Ministro da Educação e o Ministro do Ultramar.

Além disso, esclarece que “para se ser licenciado português era preciso vir a Coimbra, Lisboa ou Porto. Portanto, completar os cursos na Metrópole era sinal de manutenção, por via meramente impositiva e administrativa, *dum portuguesismo*” (p. 81). Pois, em Portugal, havia o receio que a educação superior das elites locais criasse a aspiração de independência das colónias. “A Universidade era um perigo, porque poderia ser um fator de independência a médio prazo, na medida em que, formando elites, elas próprias podiam protagonizar esse fenómeno” (p. 82).

Após uma guerra pela independência, conjuntamente com um acúmulo de fatores político-militares internos e externos, os países tornaram-se independentes em 1975. Contudo, mantiveram a língua portuguesa como língua oficial apesar da diversidade linguística de cada país, a qual lhes permitiu a posterior entrada na Comunidade

³ Extraído de uma entrevista realizada em 1996 por Teodoro e publicada por ele em 2002, na obra *As políticas de educação em discurso directo: 1955-1995*.

dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) e Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (Palop).

Após a Independência, os dois países, com a euforia ligada à vitória de anos de repressão colonial, procuraram a reconstrução nacional, incluindo melhorar o sistema de educação. Criaram-se expectativas nitidamente irrealistas para esse sistema, devido à escassez de todo o tipo de recursos para levar essa vontade a bom porto. Essas lacunas davam uma estrutura débil a um sector essencial em qualquer país.

Rosário (1996, p. 68) enfatiza que a herança da educação trazida de Portugal não ajudou na evolução educativa pretendida, cada colónia “herdou um sistema e uma filosofia que tinha montado esse mesmo sistema, o Colonialismo. Tal sistema não respondia senão aos interesses do próprio Colonialismo. E a sua eficácia era naturalmente alimentada pelas forças do próprio colonialismo”.

Após a saída do colonialismo, os dois países se depararam com altos níveis de analfabetismo nas suas populações e um número relativamente baixo de estudantes universitários nos seus territórios, por exemplo:

- Sobre Moçambique, em 1974, na capital (então Lourenço Marques), “a taxa de analfabetismo era de 93%, havia 3.800 estudantes universitários, dos quais apenas 40 negros” (Bouene, 2005, p. 70).
- Em Angola, no ano letivo de 1973/74, eram poucos, cerca de 2.354, os estudantes universitários, segundo Teta (s. d.). Em 1975, a percentagem dos alfabetizados era igualmente baixa, segundo o Plano Estratégico para Revitalização da Alfabetização 2012-2017 (do Ministério da Educação – MED, 2012) a Taxa Estimada de Analfabetismo era de 85%.

Os conflitos armados internos pós-independência dificultaram o sucesso das políticas dos novos países, assim os resultados ficaram muito aquém das expectativas, “a guerra acelerou o desmantelamento das frágeis estruturas que sobravam do velho sistema colonial e não deixou sequer que se consolidassem as estruturas que as novas autoridades propunham” (Rosário, 1996, p. 69).

Os combates civis prejudicaram todos os sectores e, severamente, o da educação. Os danos foram além dos visíveis, como:

a destruição dos vários sistemas educativos e do recrutamento e morte dos estudantes, professores e funcionários das escolas, a degradação das estruturas escolares, o êxodo das populações, a insegurança nas deslocações para as escolas etc. As consequências nefastas da guerra afetaram o incontável, por exemplo, os danos na cultura escolar, o desraízo dos valores comunitários estimulados pela escola, a desunião, os traumas psicológicos nos agentes educativos, a degradação moral etc.

Nesse âmbito, para Rosário (1996, p. 69), “a contabilização deve ir até à determinação dos estragos culturais e traumas provocados ao tecido social com o corte na continuidade de transmissão de valores essenciais à coesão dos grupos sociais”.

A Paz em 1992 pôs fim ao conflito armado em Moçambique (Instituto Nacional de Estatística [de Moçambique], 2013). Em Angola, a paz chegou mais tarde, em 2002. Esse espaço de tempo pode justificar, em parte, o desenvolvimento desigual nos países após a guerra. Nesses países, a paz permitiu uma evolução muito significativa nos sistemas educativos. Rosário (1996, p. 67) comenta a educação: “se constitui na mostra da sociedade, pois o seu bom ou mau funcionamento reflete o da sociedade em geral”.

Além disso, pós-conflito interno, o ensino superior é emergente e em grande expansão:

- Em Angola, depois da desejada Paz Nacional surgiu uma “rápida progressão da oferta de ensino superior, público e privado” (Governo da República de Angola, 2012, p. 37).
- Sobre Moçambique, Senete (2015, p. 1) declara:

Nos últimos anos, o ensino superior é caracterizado por uma galopante expansão de instituições superior públicas e privadas facto que alarga ainda mais a base de oferta do ensino superior aos cidadãos, como forma de manter uma sociedade sã e rica de conhecimentos básicos que possam conduzir a um desenvolvimento satisfatório para a comunidade ou sociedade em geral.

De acordo com Duarte (2000, p. 129), “o mundo das escolas não é perfeito, nem incólume aos problemas atuais que perpassam toda

a sociedade”. Em todos os sistemas universitários há um sistema avaliativo. “A avaliação e conseqüente sucesso ou insucesso é parte indissociável do atual sistema de ensino” (p. 129).

Em ambos os países, há pouca informação estatística sobre algumas áreas do insucesso escolar, existe alguma no tocante a reprovação, mas é quase nula no que diz respeito ao abandono e à desistência:

- Em Moçambique, com o atual cenário de aumento substancial de instituições de ensino superior, a problemática de desistência estudantil não pode ser ignorada, porém, não há estudos sistemáticos e dados nacionais sobre o abandono ou desistência no ensino superior (Senete, 2015, p. 3).
- Em Angola nota-se uma insuficiência estatística neste subsistema para que se possa ter bases de conhecimento para a ação (Patatas, 2017, p. 56).

Como sugestão para cada país, propõe-se um estudo anual e a publicação dos dados sobre todas as vertentes do insucesso escolar/acadêmico a nível nacional, esses dados serviriam de base para uma ação reativa, assim como pró-ativa nessa área.

2 Insucesso Escolar e Insucesso Acadêmico

O insucesso escolar apenas foi motivo de preocupação educacional após os anos 50 (Perrenoud, 2000). Esse é designado *insucesso acadêmico* quando é verificado no ensino superior. O insucesso expressa-se, particularmente, na reprovação, na desistência e no abandono da escola. Pode-se entender o “insucesso escolar como um conceito relativo que pode assumir diversas formas, ou até mesmo diferentes terminologias consoante o país e sistema educativo em causa” (Rosa, 2013, p. 12).

Sendo dois países diferentes, colocou-se no questionário aplicado, a terminologia que deveria ser usada na percepção das perguntas que poderiam causar dúvidas, seguindo a conceitualização de Benavente (1994) sobre a diferença entre desistência e abandono: o abandono ocorre no final do ano letivo, e a desistência acontece ao longo do ano

letivo. Em ambos os casos, “um aluno deixa a escola sem concluir o grau de ensino frequentado por outras razões que não sejam a transferência da escola ou . . . a morte” (Benavente, 1994, p. 25).

O rendimento “representa por um lado a capacidade do indivíduo atingir resultados satisfatórios (rendimento escolar positivo) ou, por outro lado, resultados insatisfatórios (rendimento escolar negativo)” (Rosa, 2013, p. 13). Quanto ao fraco rendimento, o conceito é generalizado, por isso não houve necessidade de explicitá-lo.

O insucesso académico está relacionado àqueles estudantes “que não conseguem acompanhar o ritmo de aprendizagem que lhes é imposto, nem conseguem demonstrar aptidões e conhecimentos que, supostamente, deviam adquirir [manifestando-se] em taxas de reprovação e abandono escolar” (Ramos, 2006, p. 26).

O abandono escolar pode ser também definido como:

Um processo no qual um estudante não se adapta aos padrões exigidos . . . e, gradualmente, se desinteressa pelo sistema educacional. Muitos casos . . . acontecem aos estudantes que têm a capacidade e inteligência para ter sucesso, mas que são incapazes ou não estão dispostos a aplicar essas habilidades no ambiente escolar (ITAD, s. d., s. p.).

Atualmente, o sucesso académico pode ser observado por dois ângulos: (1) pelo sucesso do aluno, progressão ou conclusão dos estudos; (2) pelo sucesso de uma certa instituição ou de um sistema de ensino na completa execução dos objetivos a que se propôs. Os dois ângulos estão ligados, pois a instituição ou o sistema não poderá ter êxito se a maioria dos seus estudantes fracassar, isto é, não tem sucesso académico (Ramos, 2006).

2.1 Causas

Há pesquisadores que interligam o insucesso à crescente massificação do ensino ou ao aumento da sua visibilidade (Rosa, 2013). Este ponto de vista pode ser plausível nesta pesquisa, tendo em conta a realidade dos dois países, pois almejam expandir e massificar cada vez mais os seus sistemas educativos.

Duarte (2000, p. 126) afirma que “a vida escolar onde se incluiu o percurso dos alunos que pode ser atravessado pelo sucesso ou insucesso dever-se-á e poder-se-á tornar mais inteligível através da compreensão do universo multifacetado em que se organiza”.

Os investigadores, na área do insucesso escolar, reconhecem que se trata de um fenómeno de múltiplas causas. Segundo Rosa (2013), este fenómeno não pode ser atribuído a uma só causa ou fator, mas a um conjunto deles: individuais, familiares, ambientais e socioculturais. Neves (2012, p. 22) considera que “são várias as causas deste fenómeno, relacionando-se essas causas a fatores ligados ao próprio aluno; à escola e aos elementos que nela trabalham, designadamente o professor; à família e ao nível socioeconómico do aluno; e ao meio envolvente”.

O insucesso académico é cada vez mais considerado como um fenómeno multifacetado, em que múltiplos fatores cooperam para a sua revelação (Patatas, 2017). Dentro destes fatores, Ramos (2006) destaca que podem ser intrínsecos ao estudante (competências internas, contextos socioeconómicos e socioculturais), à instituição (professores e outros recursos disponíveis), à transição (entre os níveis educativos) e à prática e aceitação da avaliação da aprendizagem que se pretende alcançar.

Para além dos fatores acima mencionados, segundo o Instituto de Apoio e Desenvolvimento (ITAD, s. d., s. p.) “existem vários fatores que podem levar ao abandono escolar, entre eles a depressão, ansiedade, problemas na família, dificuldades de aprendizagem etc.”. As causas incluem também “a falta de uma habitação e condições físicas próprias para o estudo, pobreza, mudanças frequentes de escola para escola, e da incapacidade de falar [bem] português”.

Reforça-se que há muitos fatores exteriores ao universo académico que a universidade não consegue controlar ou influenciar como as relações extraescolares, as condições habitacionais e os problemas de foro pessoal ou familiar (psicológicos, emocionais, financeiros etc.) do estudante. “Ao invés de um culpar e desculpabilizar mútuo, todos devemos ter consciência que (na maioria dos casos) não se trata apenas de um fator, mas uma associação de acontecimentos que se conjugam na vida do sujeito e o levam a baixar os resultados escolares” (Rosa, 2013, p. 20).

2.2 Consequências

As consequências do insucesso apresentam variada tipologia. O insucesso escolar “pode trazer consigo um conjunto de efeitos nefastos” (Rosa, 2013, p. 40). Ainda se acrescenta que “o insucesso escolar constitui . . . uma brecha profundamente inquietante no plano moral, humano e social; é muitas vezes, gerador de situações de exclusão que marcam os jovens para toda a vida” (Delors, 1996, p. 125). O fracasso académico “pode traumatizar” (Rosa, 2013, p. 41). De acordo com Macano (2015, p. 2):

As consequências do insucesso poderão manifestar-se de formas diferentes e têm sempre na base uma forte desmotivação, uma baixa autoestima e um baixo autoconceito académico. Quando o aluno sente que apesar do seu esforço não consegue obter sucesso, abandona a tarefa escolar e deixa de ir às aulas. A imagem que alguns estudantes têm de si é muito negativa (autoconceito académico), por isso procuram investir em atividades em que o sucesso é mais acessível.

Acrescenta-se, ainda, que no âmbito individual, segundo Rosa (2013, p. 41):

Não haverá pior sentimento para um aluno que não ver o seu esforço compensado e tal situação pode fomentar sentimentos de incompetência que o levará, mais tarde ou mais cedo, ao desprezo, à revolta e/ou ao insucesso. O perigo não são os maus resultados em si, mas o efeito que estes têm no sujeito. Quando o aluno interioriza que está destinado ao insucesso este desliga da escola, desiste de aprender e em casos mais extremos pode mesmo levar ao abandono escolar.

Para as famílias, o abandono dos seus estudantes surge como expectativas frustradas, um investimento sem sucesso. Porquanto, os estudos superiores poderiam ser o único meio de passagem para as profissões mais qualificadas (Delors, 1996). No que respeito “ao plano da comunidade, o abandono inibe a participação plena na

vida da comunidade, pelo déficit de competências de interpretações, organização, expressão, críticas e análises de certo fenómeno” (Senete, 2015, p. 2).

3 Resultados dos Casos Empíricos

Recolheram-se dados empíricos em duas universidades públicas no ano letivo de 2018: a Universidade Eduardo Mondlane (UEM) criada em 1962, pelo Decreto-lei n.º 44 530, de 21 de agosto; e, a Universidade Mandume Ya Ndemufayo (UMN) criada pelo Decreto n.º 7/09, de 12 de maio.

Foi aplicado um questionário a 90 estudantes da UEM, pertencentes à Faculdade de Engenharia, Faculdade de Letras e Ciências Sociais e Faculdade de Economia, na cidade de Maputo; e também aplicado a 90 estudantes da UMN, nas suas duas unidades orgânicas na província do Namibe, cidade de Moçâmedes: Escola Superior Politécnica do Namibe e Escola Superior Pedagógica do Namibe.

A Desistência

TABELA 1 – Causas da desistência

Alínea Opção	Item	Angola	Moçambique	Observação
a)	Mau aproveitamento escolar	<u>f = 29</u>	<u>f = 58</u>	2ª Opção em Moçambique, e 4ª em Angola
b)	Falta de meios financeiros	<u>f = 82</u>	<u>f = 66</u>	1ª Opção em ambas as instituições
c)	Desinteresse	<u>f = 29</u>	<u>f = 47</u>	3ª Opção em Moçambique e 4ª, em Angola
d)	Doença	<u>f = 49</u>	<u>f = 32</u>	3ª Opção em Angola e 4ª, em Moçambique
e)	Problemas familiares	<u>f = 54</u>	<u>f = 25</u>	2ª Opção em Angola e 5ª, em Moçambique

f = Frequência = vezes que uma opção foi selecionada.

Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto à desistência (quando o estudante não completa o ano letivo), a causa mais selecionada foi *falta de meios financeiros* em ambas as universidades, a crise económica está presente nos dois países, afetando os seus habitantes, assim esse resultado é expectável. Para Patatas (2017, p. 103), “a origem do (in)sucesso não pode ser só imputada ao indivíduo, mas devem-se incluir outros fatores como a origem familiar e socioeconómica dos estudantes”.

Os *problemas familiares* foi a segunda causa em Angola, pode-se deduzir que sendo Moçâmedes uma cidade menor em Angola e Maputo a capital de Moçambique, que a família jogue um papel mais preponderante na vida dos estudantes universitários angolanos, pois os *problemas familiares* aparecem apenas em 5ª opção em Moçambique.

Já o *mau aproveitamento escolar* é a segunda causa em Moçambique, e a 4ª, em Moçâmedes, pela dificuldade em entrar na universidade em Angola o aluno desiste menos pelos seus maus resultados escolares. Todavia, é uma causa importante em Maputo.

Em 3º lugar, Moçambique ficou o *desinteresse*, esse item aparece em 4º lugar em Angola. A universidade em Maputo é antiga, contudo em Moçâmedes a primeira⁴ aparece somente em 2005 e a segunda⁵ em 2011, há muita procura e pouca oferta em Angola, talvez, por isso, o *desinteresse* esteja numa posição inferior nas causas.

A dificuldade de comparar dados estatísticos na área da saúde, deduz-se que os resultados se devem ao nível de desenvolvimento nessa área em cada um dos locais: a *doença* está em 3º lugar em Angola (*exequo* com *mau aproveitamento escolar*), mas penúltimo em Moçambique. A rede hospitalar e os cuidados de saúde são deficientes em Moçâmedes, sendo que Maputo, a capital, pode oferecer melhores condições nesse âmbito.

⁴ Desde 2009 designada Escola Superior Politécnica do Namibe.

⁵ Escola Superior Pedagógica do Namibe.

O Abandono

TABELA 2 – Causas do abandono

Alínea Opção	Item	Angola	Moçambique	Observação
a)	Mau aproveitamento escolar	<u>f = 35</u>	<u>f = 56</u>	2ª Opção em Moçambique e 5ª, em Angola
b)	Falta de meios financeiros	<u>f = 81</u>	<u>f = 65</u>	1ª Opção em ambas as instituições
c)	Desinteresse	<u>f = 37</u>	<u>f = 47</u>	3ª Opção em Moçambique e 4ª, selecionada em Angola
d)	Doença	<u>f = 47</u>	<u>f = 29</u>	2ª Opção em Angola e 4ª, em Moçambique
e)	Problemas familiares	<u>f = 42</u>	<u>f = 26</u>	3ª Opção em Angola e 5ª, em Moçambique

f = Frequência = vezes que uma opção foi selecionada.

Fonte: Dados da pesquisa.

Sobre o abandono (quando o aluno não confirma a matrícula no ano seguinte), a causa mais selecionada foi *falta de meios financeiros*, em ambas as universidades, a *doença* aparece em 2ª opção em Angola, contudo é a 4ª, em Moçambique. O 3º lugar também é diferente: *problemas familiares* em Angola (esta opção aparece em 5ª opção Moçambique) e *desinteresse* em Moçambique (e é a 4ª, em Angola). As ilações sobre esses resultados não diferem das já referidas, anteriormente, sobre a desistência.

A *falta de meios financeiros* foi a primeira causa para o abandono. A justificativa da crise económica dos dois países apresentada no ponto anterior, é novamente oportuna. Patatas (2017, p. 103) expõe que as economias nacionais afetam as famílias:

As condições económicas familiares condicionam o acesso à escola e o tipo de escola, os meios de deslocação, o ambiente e local onde se reside, o modo de satisfazer as necessidades básicas, o acesso à cultura e os materiais que são necessários para o sucesso escolar.

Neste âmbito, Delors (1996, p. 125) esclarece que:

o insucesso atinge todas as categorias sociais, embora os jovens oriundos de meios desfavorecidos sofram as consequências duma maneira especial. Ela reveste várias formas: múltiplas repetências, abandono durante os estudos, marginalização para cursos que não oferecem reais perspectivas e, no fim de contas, abandonos da escola sem qualificações nem competências reconhecidas.

A causa socioeconómica é apontada como uma das primárias do insucesso escolar. Bayma-Freire *et al.* (2011 como citado em Rosa, 2013) atestaram nas suas inquirições que as famílias de baixos recursos financeiros são as mais favoráveis para o surgimento de fatores de risco que coadjuvam a exclusão, as reprovações sucessivas e o abandono escolar. As investigações têm apresentado resultados que indicam o insucesso em nível mais elevado em estudantes procedentes de famílias mais desfavorecidas ou de profissionais de salários mais baixos e vai reduzindo de nível nas classes em que os pais têm ocupações melhor remuneradas (Ramos, 2006).

O Fraco Rendimento

TABELA 3 – Causas do Fraco Rendimento

Alínea Opção	Item	Angola	Moçambique	Observação
a)	Falta de bases anteriores	<u>f = 65</u>	<u>f = 63</u>	1ª Opção em Angola e 3ª, em Moçambique
b)	Falta de estudo	<u>f = 61</u>	<u>f = 75</u>	2ª Opção em Angola, mas a 1ª, em Moçambique
c)	Deficiência dos professores	<u>f = 48</u>	<u>f = 68</u>	3ª Opção em Angola e 2ª, em Moçambique
d)	Desinteresse	<u>f = 27</u>	<u>f = 13</u>	Última opção em Moçambique e 4ª, em Angola

(Continua)

				(Conclusão)
e)	Problemas de saúde	f = 22	f = 28	4ª Opção em Moçambique e penúltima, em Angola
f)	Problemas familiares	f = 20	f = 18	Última opção em Angola e penúltima, em Moçambique

f = Frequência = vezes que uma opção foi selecionada.

Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação às três principais causas do fraco rendimento académico do estudante, a *falta de bases anteriores* foi a opção mais assinalada em Angola. A diferença entre os resultados nos países pode ser justificada pela maior duração de conflito interno nesse país, causando maiores danos ao sistema educativo, incorrendo na falta de bases.

Em Angola, detetou-se alguns obstáculos, que podem originar falta de bases, “ligados ao processo de ensino/aprendizagem, pois os estudantes chegavam [à universidade], na sua maioria, com elevados défices de desenvolvimento lógico e linguístico, lacunas de conhecimento essencial para a progressão da aprendizagem das diferentes matérias em estudo” (Patatas, 2017, p. 55).

A *falta de bases anteriores* foi a 3ª causa em Moçambique. A 1ª causa foi *falta de estudos*, colocando a causa no comportamento do indivíduo, essa opção é a 2ª em Angola. Depois, surge a *deficiência dos professores* em 3ª opção Angola, mas a 2ª, em Moçambique.

No tocante aos professores e ao ensino, ambos os países reconhecem que precisam investir na qualidade do sistema educativo. Por isso, a melhoria da qualidade do ensino é um dos objetivos da Política Nacional de Educação Moçambicana (Mucopela, 2016) e um dos objetivos do Ministério do Planeamento e do Desenvolvimento Territorial (PND) 2012 para Angola.

Martins (2009, p. 24) afirma que existem “novos desafios ao ensino superior, cuja complexidade das respostas poderá ser ultrapassada por uma oposta na qualidade”, um desses desafios pode ser o combate ao insucesso académico.

Considerações Finais

Diante do estudo realizado, compreendemos um pouco mais sobre o fenómeno do insucesso académico, segundo a percepção dos estudantes universitários de dois países africanos em desenvolvimento, pós-conflito, de língua oficial portuguesa, com o ensino superior iniciado com o mesmo Decreto e, atualmente, em rápida expansão, retirando dos resultados da pesquisa algumas ilações desta realidade multifacetada.

Neste estudo comparativo, percebemos diferenças e similaridades entre as principais causas de insucesso escolar em Moçambique e Angola, segundo os estudantes universitários da UEM e UMN. Primeiramente, como os dois países estão em crise económica foi expectável que a primeira causa em ambas as universidades, atribuída tanto à desistência como ao abandono, a *falta de meios financeiros*.

Cada realidade nacional, angolana e moçambicana, contém fatores que condicionam o desempenho dos estudantes de modo positivo e negativo, os quais se encontram na *mundivivência* dos discentes e isso pode ter influenciado as desigualdades dos resultados encontrados no estudo.

As diferenças na hierarquia das causas, em geral, mas especificamente sobre as causas do fraco rendimento, podem estar também relacionadas aos variados níveis de desenvolvimento do ensino superior, sendo a UEM mais antiga que a UMN; a durabilidade dos conflitos internos e a duração efetiva de Paz Nacional, implicando mais ou menos tempo e oportunidade de implementar políticas educativas e colher advindos das ações. Pode-se, conjuntamente, associar as dissemelhanças dos resultados à localidade das unidades universitárias: uma realidade mais cosmopolita na UEM, Maputo (a capital), e a UMN localizada em Moçâmedes, uma cidade secundária.

Por se tratar de uma pesquisa realizada com uma amostra aleatória, simples e limitada (90 estudantes de cada país), acautela-se para a necessidade de aumentar este inquérito para mais universidades e localidades em cada país, antes de se generalizar os resultados. No entanto, os dados obtidos reiteram a necessidade de uma intervenção reativa e pró-ativa para a redução do insucesso académico nos dois países, isso implica reconhecer de que se trata de uma busca inacabada, incessante e de múltiplas batalhas, em que cada vitória é um motivo de orgulho nacional.

Referências

- Benavente, A. (1990). Insucesso escolar no contexto português – abordagens, concepções e políticas. *Análise Social*, XXV(108-109), 1990 (4 e 5) 715-733.
- Bouene, F. (2005). Moçambique: 30 anos de independência. *Africana Studia*. Rev. Internacional de Estudos Africanos, Universidade do Porto. (8), 69-84.
- Delors, J. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Unesco. Rio Tinto: Asa.
- Duarte, M. I. R. (2000). *Alunos e insucesso escolar: um mundo a descobrir*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Instituto de Apoio e Desenvolvimento (ITAD). (s. d.). *Abandono escolar*. ITAD – Clínica de Psicologia em Lisboa. Recuperado em dezembro, 2018, de <http://www.itad.pt/problemas-escolares/abandono-escolar/>
- Instituto Nacional de Estatística [Moçambique]. (2013). *Moçambique: Inquérito Demográfico e de Saúde 2011*. MEASURE DHS/ICF International. Maputo: Ministério da Saúde.
- Langa, P. V. (2013). *Higher Education in Portuguese speaking African Countries: a five country Baseline Study*. South Africa: African Minds.
- Macano, E. M. (2015). *Insucesso escolar em Moçambique. Estudo de caso na Escola Secundária Graça Machel*. Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Lisboa.
- Martins, E. F. (2009). *Sucesso académico: Contributos do desenvolvimento cognitivo*. S.l: Editorial Novembro.
- Ministério da Educação [de Angola]. (2012). *Plano Estratégico para Revitalização da Alfabetização 2012-2017*. Luanda: autores.
- Ministério do Planeamento e do Desenvolvimento Territorial (2012). *Plano Nacional de Desenvolvimento 2013-2017*. Luanda: autores.
- Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional (MCTESTP). (2016). *Dados Estatísticos sobre o Ensino Superior em Moçambique 2015*. Maputo: Direção Nacional do Ensino Superior.
- Mucopela, M. (2016). *Abandono Escolar em Moçambique: Políticas educativas, cultura local e práticas escolares*. Tese de doutorado, Universidade Lusófona, Lisboa.

- Neves, M. R. D. A. (2012). *Fatores do abandono escolar precoce e motivações para o regresso em educação de adultos*. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Línguas e Administração (ISLA).
- Patatas, T. J. P. A. (2017). *“Realidade” e esperanças dos estudantes universitários de Angola*. Berlin: Novas Edições Acadêmicas.
- Rosa, B. M. M. da. (2013). *Causas de abandono e insucesso escolar: Comparação entre a realidade Açoriana e continental*. Dissertação de mestrado, UTAD. Recuperado em dezembro, 2018, de https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/2368/1/MsC_bmmrosa.pdf.
- Rosário, L. (1996). Vamos falar de educação. *Singularidades – Estudos Africanos*. Série Cadernos. Edições Universitárias Lusófonas. 65-70.
- Senete, D. E. S. C. (2015). *Causas do abandono escolar universitário. Estudo de caso: Faculdade de Engenharia da Universidade Católica de Moçambique, Chimoio, 2008-2012*. Dissertação de mestrado, Universidade Católica de Moçambique.
- Teta, J.S. (s. d.). *Educação superior em Angola*. Recuperado em 11 dezembro, 2018, de www.pucrs.br/edipucrs/cplp/arquivos/teta.pdf.
- Teodoro, A. (2002). *As políticas de educação em discurso directo: 1955-1995*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

3

Ambientes de Aprendizagens em EaD – Blended-Learning e o Conceito de Qualidade

Antonio Vico Mañas¹
Fabiola Andrea Chofard Adami²



Resumo: As mudanças de comportamento e as novas tecnologias têm provocado alterações na sociedade e nos padrões de vida das pessoas. O mesmo ocorre em relação às metodologias tradicionais de ensino-aprendizagem. O ensino via *on-line* ou EaD, como é conhecido no Brasil, já é uma realidade consolidada na educação superior e ele vem sendo aprimorado a cada dia. Os responsáveis e estudiosos pelo ensino-aprendizagem e os gestores das IES têm se interessado por novas soluções tecnológicas, por interesse interno e pessoal ou por pressão das partes interessadas em seu e em outros ambientes conhecidos. São exigidas novas propostas e tendências, na mesma velocidade da informação, que se tem acesso a uma infinidade de possibilidades a atender as mais variadas necessidades. Abordar o tipo de metodologia para alcançar a qualidade é um dos maiores desafios da atualidade, devido ao volume de alternativas a serem exploradas. Uma das vias é o ensino híbrido e suas variáveis, sustentado ou disruptivo, interligando os formatos tradicionais com a modernidade do ensino *on-line*. O rompimento dos padrões pré-estabelecidos e tradicionais, através de um ensino globalizado, visa o desenvolvimento efetivo dos novos líderes, desenvolvendo a criatividade, bem como estimula cada vez mais a inovação e propõe os desafios das pesquisas e desenvolvimento tecnológico. A proposta desta exposição é trazer a reflexão das vantagens e das desvantagens acerca das formas em que as metodologias de ensino são ofertadas, especialmente através do *Blended-Learning* e das plataformas colaborativas, ao mesmo tempo, atendendo à nova demanda por profissionais, através de metodologias, como: *Brain Teaser* e *Manager Matching*.

¹ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP.

² Universidade Santa Cecília – UNISANTA.

Palavras-Chave: IES. Aprendizagem. Qualidade. *Blended-Learning*. Gestão.

EaD Learning Environments – Blended-Learning and the Concept of Quality

Abstract: Changes in behavior and new technologies have been causing changes in society and in people's living standards. The same is true of traditional teaching and learning methodologies. The teaching via online or EaD, as it is called in Brazil, is already a consolidated reality in higher education and has been improved every day. Those responsible for teaching and learning and the managers of HEIs have become interested in new technological solutions, by internal and personal interest or by pressure from stakeholders in their and other known environments. New proposals and trends are required, at the same speed of information that one has access to a multitude of possibilities to meet the most varied needs. Addressing the type of methodology to achieve quality is one of the greatest challenges of the present, due to the volume of possibilities to be explored. One of the ways is hybrid teaching and its variables, sustained or disruptive, combining mixtures of traditional formats with the modernity of online teaching. Breaking the pre-established and traditional patterns, through a globalized teaching, aims at the effective development of the new leaders, developing creativity, stimulating more and more innovation and proposing the challenges of research and technological development. The purpose of this exposition is to bring to light the advantages and disadvantages of the ways in which teaching methodologies are offered, especially through Blended-learning and collaborative platforms, at the same time, attending to the new demand for professionals through methodologies such as Brain teaser and Manager Matching.

Keywords: IES. Learning. Quality. Blended-Learning. Management.

Introdução

Com o acesso às tecnologias e o Ensino a Distância em expansão, a possibilidade de cursar uma faculdade nunca esteve tão próxima. As dimensões territoriais do Brasil sempre foram um obstáculo,

assim como a falta de instituições regulares próximas a todas localidades. O país teve um aumento significativo de pessoas com acesso à Internet, ultrapassando 100 milhões, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2015).

Contudo, o ensino a distância vem sofrendo mudanças, tanto nas formas de ensinar quanto nas diversas plataformas e ferramentas de navegação ao aluno. Uma das mais novas propostas metodológicas apresentada e que vem sendo utilizada largamente é o ensino híbrido, que mescla momentos *on-line* e presenciais, na mais antiga visão de regulação do ensino superior, permitindo, na realidade, um ensino semipresencial. Esse modelo já é ultrapassado, deve-se acompanhar o que a passos largos já evoluiu, afinal o aluno de hoje domina de outra maneira as ferramentas digitais. Pensar novas maneiras de ofertar ensino de qualidade, voltadas a atender às diretrizes curriculares nacionais, desenvolver competências e habilidades.

O atual ensino híbrido propõe inúmeras formas de desenvolvimento do aluno sem a presencialidade do modelo mais antigo. Os docentes precisam aceitar as mudanças e compreender que esta geração não depende de sua presença física, em sala de aula, para aprender. Ademais, não se vive somente de boas intenções, o ensino nesse formato em nada contribui se o aluno não estiver realmente presente, envolvido no processo para a aprendizagem. Entende-se que é relevante atualizar as metodologias de ensino e a flexibilização no universo da aprendizagem, de forma mais dinâmica. O ensino híbrido propicia a autonomia do aluno para administrar o próprio tempo, optando por locais e em seu ritmo de aprendizagem.

Enquanto a educação formal limita o espaço e o tempo unicamente na presença física do docente. Nada mais impede a aquisição de conhecimento de qualidade em formato *on-line*, tudo está em rede, os conteúdos estão disponibilizados, o acesso à informação de forma livre é uma realidade. Para Moran (2015), híbrido significa misturado, mesclado, *blended*. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços.

Híbrido é um conceito rico, apropriado e complicado. Tudo pode ser misturado, combinado, e podemos, com os mesmos ingredientes, preparar diversos “pratos”, com sabores muito diferentes. A mistura mais complexa é integrar o que vale a pena aprender, para que e como fazê-lo. O que vale a pena? Quais conteúdos, competências e valores escolher em uma sociedade tão multicultural? O que faz sentido aprender em um mundo tão heterogêneo e mutante? Podemos ensinar a mudar se nós mesmos, os gestores e docentes, temos tantas dificuldades em tomar decisões, em evoluir e em ser coerentes, livres, realizados? Podemos ensinar de verdade quando não praticamos o que ensinamos? A educação é híbrida, porque acontece no contexto de uma sociedade imperfeita, contraditória em suas políticas e em seus modelos, entre os ideais afirmados e as práticas efetuadas; muitas das competências socioemocionais e valores apregoados não são coerentes com o comportamento cotidiano de uma parte dos gestores, docentes, alunos e famílias.

Nesse contexto, é necessário ultrapassar os paradigmas enraizados em que era necessário estar fechado em um ambiente físico, ouvindo um professor que estabeleceu, em tempo fixo de uma aula, o conteúdo planejado com base em imposições dos currículos. O desenvolvimento de habilidades e competências vai além, a própria busca do saber na Internet, as pesquisas nas infinitas bases de artigos científicos estão disponibilizadas em tempo real. O conjunto de competências deve ser desenvolvido a partir dos conhecimentos previstos nas diferentes disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na parte diversificada do currículo. A busca do saber vai muito além do que está disponível entre paredes de uma sala física. A sala de aula tradicional é um subproduto do industrialismo, idealizada na concepção da linha de montagem e com o propósito de treinar os educandos segundo as conformidades do modelo industrial, um dos desafios a enfrentar é a evasão, passando pelo desinteresse do aluno (Valente, 2014).

O ensino híbrido favorece o aprendizado de maneira subjetiva em tempos não curriculares, e é real em espaço e tempo diferente do modelo em que fomos acostumados. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para a Educação no século XXI recomenda um modelo educacional mais ativo, com

resultados eficientes, e questiona o que hoje se pratica com a simples entrega de diplomas. Além disso, de acordo com Moran (2015), o ensino é híbrido, porque todos somos aprendizes e mestres, consumidores e produtores de informação e de conhecimento. Passamos, em pouco tempo, de consumidores da grande mídia a prosumidores – produtores e consumidores – de múltiplas mídias, plataformas e formatos para acessar informações, publicar histórias, sentimentos, reflexões e visão de mundo. Somos o que escrevemos, o que postamos, o que “curtimos”. Nisso, expressamos nossa caminhada, nossos valores, visão de mundo, sonhos e limitações.

Em um sentido mais amplo, há muitos portais e aplicativos que facilitam a qualquer um tornar-se professor, ensinar algo que interesse a alguém (de forma gratuita ou paga). Todos nós ensinamos e aprendemos o tempo todo, de forma muito mais livre, em grupos mais ou menos informais, abertos ou monitorados (Bacich et al., 2015). Muitos são os modelos para o ensino híbrido, o importante e necessário é inovar, uma vez que nossos alunos dialogam com diversos formatos digitais de forma mais ampla.

1 O Ensino *On-line* ou EaD e o Ensino Presencial

No caso brasileiro, para que uma instituição obtenha autorização para ofertar um curso, seja no ensino superior, seja no ensino médio, deve definir previamente se a oferta será a distância ou presencial. Para o ensino médio, essa autorização deve ser obtida, via processo específico, junto ao Conselho Estadual de Educação e os critérios vão variar de acordo com a unidade da federação envolvida, mesmo que todos os estados tenham que seguir uma legislação federal.

Tratando-se, no entanto, do ensino superior a regulação segue a orientação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Este é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), e tem por missão promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o sistema educacional brasileiro com o intuito de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, além de produzir informações aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral.

Na prática, a forma com que a autorização segrega se o curso é a distância ou presencial é claramente um erro, uma vez que os cursos presenciais podem ofertar até 20% de sua carga horária, num formato a distância. Da mesma maneira, ao tratar de cursos *on-line* podem e devem ter momentos presenciais, mas a legislação brasileira não prevê a possibilidade de oferta de um curso híbrido, isto é, que não se encaixe na modalidade a distância nem presencial tão somente.

Observa-se que a possibilidade de se ofertar um curso de modalidade híbrida é preciso compreender que:

- a. Os instrumentos de educação *on-line* também estão presentes no ensino presencial, considerando que tenham objetivos de apoiar e melhorar a sua qualidade. Por esse motivo, é que parte do corpo docente disponibiliza materiais em ferramentas denominadas de EaD. Os portais são importantes para documentação, para facilitar a distribuição dos materiais, para agilizar o acesso e a comunicação e para integrar docentes e estudantes (Santos, 2015, p. 79).
- b. Boa parte dos cursos *on-line* para acompanhamento, ou como estratégia de ensino-aprendizagem, possui momentos presenciais. Inclusive, para a graduação ser considerada a distância, são exigidos momentos presenciais.
- c. Muitas das instituições que ofertam parte das disciplinas a distância e outra presencial, o fazem, porque, muitas vezes, esse modelo é interessante para o estudante, em especial, àquele que ainda não possui muita autonomia para o estudo individualizado.
- d. Outras tantas instituições oferecem as duas modalidades, e a flexibilização passa a ser possível, permitindo ao estudante que opte por um agrupamento de disciplinas ou conteúdos que virá a cursar em determinada modalidade.

A observação que esta pesquisa traz é que se obtém uma redução da diferença relacionada aos procedimentos da educação a distância e o ensino presencial. O que conhecemos como *on-line* busca desenvolver ferramentas, metodologias e técnicas para aproximar o estudante às instituições (docentes, funcionários, infraestrutura,

infoestrutura e conteúdo) e ao mercado. Por sua vez, o ensino presencial utiliza desses recursos para melhoria da sua qualidade e seu desenvolvimento.

Existe um outro fator no ensino presencial que ao ser utilizado em momentos específicos *on-line* tem gerado confusão entre as duas modalidades, uma vez que mesclam metodologias, técnicas e tecnologias.

Lembra esta pesquisa que a sociedade, de maneira geral, parece ter entendido que a qualidade do ensino não depende da modalidade (a distância ou presencial), mas do comprometimento da instituição, da infraestrutura, do corpo docente, da capacidade de gerenciar, isto é, dos gestores e da maneira como possibilitam e incentivam o desenvolvimento dos alunos envolvidos.

2 Os Desafios da Docência

Uma série de particularidades e tendências faz considerar que surjam desafios na educação, no atual momento e no futuro próximo e mais distante, que parecem intransponíveis. O estudante passa a ter um perfil bastante distinto daquele que a literatura sobre educação apresenta. Esse recebe uma carga pesada de informações e parece estar habituado a uma leitura muito dinâmica, influenciada e oriunda não apenas da Internet, mas de diversos recursos tecnológicos. A quantidade de informações nem sempre é qualitativa, e o docente, nesse ambiente de grandes mudanças e muitos recursos, precisa educar e ensiná-lo a ler de forma diferente, despertando o interesse e criar condições para que venha a construir o seu futuro.

Atualmente, o montante de apelos sociais e benefícios imediatos que o estudante enfrenta, faz com que tenha atenção direcionada a outros objetivos, por vezes, distanciando-os da educação. Cabe ao professor, saber interagir com o discente não apenas demonstrando a importância da educação, mas sobretudo, a aplicabilidade dos conteúdos na vida e a relevância para o seu desenvolvimento, respeitando os interesses individuais de aprendizado, mas sem deixar de ministrar os conteúdos previstos nas ementas e no planejamento acadêmico.

Conforme Moran et al. (2000, p. 30), encontra-se uma proposta de cinco princípios metodológicos norteadores para a prática pedagógica de docentes. Esses cinco princípios são:

- a. Mediação pedagógica do professor como mediador/orientador;
- b. Integração de tecnologias, metodologias e atividades, aproximando as diversas mídias existentes;
- c. Variar a forma e as técnicas utilizadas em sala de aula e fora dela, improvisando e não deixando, assim, tudo previsível e monótono;
- d. Planejar e improvisar quando necessário, ajustando o planejado às circunstâncias da prática; e
- e. Valorizar a comunicação virtual e os aspectos de presença e distância.

Outros tantos desafios devem ser integrados a essas propostas, entre eles podemos citar:

- a. Integração docentes x discentes x objetivos do curso x política institucional;
- b. Desenvolvimento de pesquisa e projetos; e
- c. Objetividade e clareza, considerando o perfil do estudante de uma geração bastante diferenciada.

E se não bastassem esses desafios, cabe sempre incorporar mais complexidade, segundo Moran (2000, pp. 13-18) os sete saberes considerados para a educação do futuro:

- a. As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão;
- b. Os princípios do conhecimento pertinente;
- c. Ensinar a condição humana;
- d. Ensinar a identidade terrena;
- e. Enfrentar as incertezas;
- f. Ensinar a compreensão; e
- g. Ética do gênero humano.

Esses desafios, informações e necessidades têm direcionado o foco para tendências da educação superior, que tem encaminhado para uma oferta cada vez mais híbrida entre as modalidades *on-line* e presencial.

A construção do conhecimento *on-line* tem todo um ritual que utiliza tecnologias da comunicação somadas a tecnologias da educação e, necessariamente, precisam ser administradas. Construir conhecimento em um ambiente virtual de aprendizagem pressupõe que há um caminho para alcançar o objetivo que se busca em toda experiência educativa, ou seja, gerar o conhecimento. Segundo Garrison e Anderson (2005), a construção do conhecimento num contexto educativo pressupõe um processo de reflexão pessoal e de cooperação que se faz possível mediante uma comunidade de aprendizagem. Para esses autores, o estabelecimento de comunidades de aprendizagem com o sentido de cooperação se transformou numa necessidade educativa, ao oferecer um ambiente onde os estudantes assumem a responsabilidade e o controle de sua própria aprendizagem.

Na prática, obtém-se a identificação de três dimensões distintas, numa comunidade de aprendizagem de forma cooperativa, ou seja, é preciso que exista a presença cognitiva, a presença social e a presença docente. Sempre se entende que o núcleo de interações são os processos e os resultados cognitivos, uma vez que a presença social e a docente atuam como facilitadoras do processo de aprendizagem.

Ao tratar de presença cognitiva, tem-se que adentrar em seu conceito que faz referência ao entorno intelectual que, por sua vez, serve de base ao discurso crítico sustentado e a aquisição e aplicação do conhecimento considerado de alto nível. Isso significa promover a análise, a construção e a confirmação do significado e da compreensão dentro da comunidade mediante o discurso e a reflexão compartilhada entre estudantes. A presença cognitiva sempre está ligada ao conceito de pensamento crítico e nela se identificam quatro fases, que são: fato desencadeante; exploração; integração e resolução.

O fato desencadeante é nada mais do que a atividade pensada na consciência, assegurando a implicação dos estudantes. A fase de exploração implica entender que esta se relaciona com a categoria que acabamos por chamar de cognição: processo social de aprendi-

zagem, que é compartilhar a natureza do problema e, em seguida, buscar informação relevante e possíveis explicações. A integração está orientada à construção de significado. Essa fase é decisiva para a criação da presença cognitiva. E, finalmente, a resolução, que permite a avaliação da viabilidade da solução proposta mediante sua aplicação direta ou indireta.

Percebe-se que há dois temas principais relacionados com uma categoria que acabamos por chamar de cognição: processo social da aprendizagem, ou seja, compartilhar perspectivas, convergências e saturação da discussão, bem como a facilidade em comum, isto é, o ajuste da meta, reflexão, conexão, reformulação original e direção.

Desse modo, verifica-se que é preciso apoiar o discurso dos estudantes numa comunidade que compartilhe metas, reconheça as contribuições e estabeleça a construção do conhecimento como uma atividade social, ou seja, é necessário investir num espaço de troca mútua, de tal forma que se obrigue o fomento de criação de contextos de aprendizagem entre pares que ajudem na comunicação entre os diferentes envolvidos.

Fica evidente que para a construção de conhecimento *on-line* deve se envolver recursos disponíveis para poder desenvolver práticas educativas com qualidade a partir da rede. Aplicativos e ferramentas para a aprendizagem colaborativa começam a expandir e esses permitem facilitar a comunicação e desenvolver experiências educativas de qualidade, sem descartar a necessidade de aproximação em comunidade, ocorrendo total ou parcialmente *on-line*, ou de forma presencial, contudo, sente a possibilidade de se usar um formato híbrido, ou melhor, até mais de um, que leve a resultados bastante bons e, quiçá, até melhores dos que utilizam metodologias e experiências não híbridas.

3 Potencialidade x Negócio

Vive-se atualmente, segundo o que nos é apresentado insistentemente, um contexto em que predomina o que se intitula sociedade do conhecimento e do mundo global, o que nos permite enxergar como

uma real necessidade, o poder de flexibilizar programas acadêmicos para uma população que, por diferentes condições, não tem acesso à educação tradicional e isto possibilita a oferta de modalidades não convencionais de estudos, imaginando-se que todos devam ter acesso a essa realidade.

No início da década de 2000, algumas universidades, públicas e privadas, tinham além desse tipo de programa acadêmico, pós-graduações especializadas na formação de pesquisadores em educação *on-line*. Atualmente, é difícil encontrar IES que não tenham ampliado as ofertas virtuais no tocante a licenciaturas, pós-graduações e outros tipos de cursos. Essas colocam seu sólido prestígio para atender a uma demanda que antes era limitada por não ter acesso, questão que poderia estar vinculada a questões econômicas, sociais, ambientais, entre tantas outras.

A ampliação das modalidades da cobertura educacional passou a ser uma necessidade e abusou de seus pontos fortes. Atualmente, tem-se diversas “escolas” que se aproveitam da acessibilidade das tecnologias da informação e da comunicação (TIC’s) para criar e oferecer programas na modalidade dita virtual ou semivirtual, não obstante a sua realidade fique mais perto do lucro do que dos verdadeiros objetivos docentes, totalmente afastados da pesquisa e da extensão, que são dois dos três pilares fundamentais do trabalho referente ao modelo das universidades brasileiras.

Para compreender melhor o contexto e as mudanças observadas na atualidade, no setor que denominamos de educomunicativo, é importante considerar a função da estrutura econômico-política. Sob esse ponto, para que nos seja permitido fazer um debate ou possíveis projeções, é necessária uma análise a partir dos vínculos existentes entre os diversos avanços tecnológicos do setor educacional, os quais têm possibilitado as experiências de bibliotecas virtuais ou as diferentes expressões de educação *on-line*, com as mais importantes empresas do setor tecnológico.

As experiências de modernização tecnoeducativa sustentam-se em, pelo menos, cinco objetivos econômico-políticos, que são: estender o acesso de jovens e adultos para o ciberespaço; promover sistemas de acesso para a educação continuada; oferecer educação de qualidade, produtiva e econômica; capitalizar as forças do mercado para desenhar entornos de aprendizagem flexíveis e competitivos.

A esse respeito, o setor tecnoeducativo encontra-se em uma fase profundamente assimétrica e implica dispositivos de controle desde o poder hegemônico, de tal maneira que possa promover e apoiar iniciativas governamentais orientadas, dentre outras diretrizes, para o uso estendido das TIC's quanto ao aumento da produtividade acadêmica, a padronização da educação *on-line* e o desenvolvimento até de universidade dita virtual. O exemplo norte-americano pode ser considerado como forte motivador dessa aplicação.

Tem-se no espírito modernizador da educação, uma visão que chega a confundir a sua universalização, como requerimento da democratização, com a universalização da ideologia referente à globalização ou não, especialmente quanto à liberalização da educação como mercadoria ou bem de consumo.

Desse modo, enfrentar um desafio fundamental para que se obtenha um adequado desenvolvimento das experiências educacionais. Da qualidade e complexidade dessa reflexão pedagógica sobre os usos, conteúdos, valores e princípios organizacionais do saber, a partir de novas tecnologias da informação, que dependem das experiências educacionais, mediante a mídia, fazendo com que superem porventura um pensamento tecnológico reducionista existente com o objetivo de permitir que se posicionem as organizações, a sociedade e as experiências. Enfim, no campo complexo, que anuncia a denominada sociedade reflexiva ou do conhecimento.

Pode-se salientar que pelo acompanhado na América Latina e, especificamente, no Brasil, o processo de penetração e a expansão da educação a distância e/ou a virtual tem percorrido as mesmas discussões epistêmico-teóricas e metodológicas do seu início, passando na sequência, para a concentração de desenhos instrucionais de cursos e programas completos de graduação e de pós-graduação, ao mesmo tempo, em que as pesquisas na matéria focam diversas linhas segundo a tradição e a vocação de cada instituição de educação superior que faça esforço para impulsioná-la.

A visão da burocracia universitária que parecia ser sempre contrária à inovação, continua sendo uma barreira para o desenvolvimento dos programas considerados de excelência, uma vez que a administração do ensino é vista e realizada na maneira tradicional, ou seja, como que, para que funcione, a adoção tenha que

ser dentro da lógica presencial, o que impacta na aquisição e no desenvolvimento das habilidades e competências que o estudante obtém mediante esse tipo de estudo e, como se fosse pouco, a visão lucrativa da educação não fica apenas na educação tradicional, mas também, ou poder-se-á afirmar, sobretudo tem atingido esta modalidade com força.

Apesar dessas observações, entende-se que o panorama não é pessimista. Embora a tecnologia não seja a desenvolvida pelo Brasil, não se pode negar que se trata de uma ferramenta que permite agir como panaceia da educação provocadora de intermediação e pode potencializar o relacionamento docente-instituição-estudantes, além, é claro, da visão atual dos nossos modelos tradicionais de educação e toda a questão cultural reinante.

Um passo deve ser dado ainda que se estude o quanto se pode aguardar para entender os benefícios desta intermediação e o rumo para onde deve ser direcionada, apostando para isso em discussões epistêmico-teóricas, metodológicas e de planejamento. Tudo isso tem levado a crer, que para iniciar contentando as partes interessadas sem perder o rumo almejado, a aplicação de sistemas híbridos é uma solução. Um dos pontos a equalizar está relacionado com a infraestrutura necessária para que os cursos possam ser ofertados e na sequência ministrados. Isso representa custos e apesar da liberdade de escolha ferramental, metodologia, equipe e da própria tecnologia e seu suporte, o MEC realiza certa indução de modelo, especificando alguns componentes obrigatórios para o funcionamento dos cursos superiores *on-line*. Essa situação tem levado a críticas relativamente sérias, uma vez que se alega que esse modelo inibe iniciativas inovadoras nas instituições, em momentos que são entendidos como cruciais para que se encontrem as melhores práticas.

O cenário idealizado com base nos referenciais de qualidade para a oferta de cursos de graduação e que indica os componentes essenciais para uma instituição prover em seus projetos, tem uma configuração listada: a instituição pode oferecer diversos cursos, desde que tenha um corpo social composto de professores, coordenadores (de polo e da IES) e tutores com formação adequada. Além disso, infraestrutura que tenha laboratórios de informática, acesso à Internet e bibliotecas físicas, mais material didático impresso e multimídia. Terá polos de apoio presencial, que recebe o(s) curso(s) da

instituição, cada um desses cursos estará associado ao polo para funcionar, além de professores e tutores a distância. Ainda será formado por tutor presencial e os estudantes matriculados que interagirão via Sistema de Gestão EaD, funcionando a partir de contratos de parcerias e convênios e qualificação determinada, acrescidos ainda de Sistema de Avaliação necessariamente, ao contemplar processos, docentes e discentes.

Observa-se que a implantação de cursos na modalidade *on-line* ocorre sempre por meio de uma instituição para seus polos de apoio presencial. Alguns componentes são comuns a todos os modelos, independentemente da prática pedagógica, e as instituições acabam por dar mais ou menos relevância, dependendo do seu modelo de Educação a Distância.

Uma série de custos fica mais evidenciada em cada modelo de oferta. Não há neste trabalho a pretensão de fazer qualquer juízo de valor relacionado a qualidade de cada tipo de oferta, mas ao conhecer seu funcionamento é possível enfatizar os seus principais custos envolvidos na respectiva operação. Todavia, vale ressaltar que a oferta de cursos *on-line*, no caso brasileiro, está fortemente baseada em parcerias e muitos dos custos existentes são diminuídos por compartilhamentos previstos em convênios. Os mais evidentes são os ligados à formação de polos presenciais, mas existe a possibilidade de compartilhamento de material didático, de infraestrutura de TIC e, até, de tutores para casos mais específicos.

4 Qualidade – Conceito e Outras Definições

O desenvolvimento do capital intelectual é um fator estratégico cada vez mais relevante para nossa sociedade, especificamente para as organizações voltadas para atividades de serviços, processos criativos de inovação, de novas tecnologias e de empreendedorismo passam a requerer indivíduos capacitados para interagir mais rapidamente, tornando-se, portanto mais produtivos e permitir a busca de melhores resultados. Grande parte da responsabilidade pelo desenvolvimento do capital intelectual das sociedades é atribuída às atividades de ensino, pesquisa e extensão das IES.

Dentro desse contexto, pode-se avaliar a responsabilidade das

IES como enorme e complexa. Os resultados dos processos dessas instituições geram impacto na competitividade dos países em termos econômicos e sociais, melhoram a condição de vida de seus cidadãos, há uma certa evolução cultural, melhor distribuição de renda, nos níveis de serviços etc. São inúmeras as externalidades positivas geradas pelas IES. E para conseguir compreender esses impactos e otimizar os recursos para que se obtenham melhores resultados, é necessário avaliá-los e medi-los.

Há uma evolução atribuída ao desenvolvimento humano. O ser humano passa por três grandes etapas no decorrer de sua existência. As fases que as compõem são distribuídas e, muitas vezes, a fronteira de atribuições e responsabilidades é difícil de ser estabelecida. Aqui, a referência é pelo desenvolvimento integral do ser humano. Este só pode se desenvolver no tempo, e as etapas, umas mais que outras, mesmo que sejam antecipadas não conseguem ser totalmente superadas. São elas: a educação, a instrução e o treinamento.

Essas etapas seguem uma sequência lógica, mas no decorrer do desenvolvimento vão sendo invadidas umas pelas outras, o processo apenas será integral quando houver uma contínua reconstrução da experiência individual (educação) somada e invadida pela formalização do processo educativo (instrução) que para permitir a entrada e permanência dos indivíduos para o desempenho adequado de tarefas profissionais (treinamento) também precisa ter passado por etapas anteriores mesmo que venha a ser confundido com a instrução.

A estratégia adotada por países e organizações em geral tem gerado uma redefinição de responsabilidades na sociedade como um todo. As Instituições de Ensino Superior têm assumido papéis que misturam todos os passos e etapas do desenvolvimento humano.

No Brasil, há uma dinâmica própria e é uma das principais causas com todos os seus efeitos que ocorre uma questão paradoxal a quem vem se submeter às IES. Assim como as grandes organizações, em volta do mundo, têm adotado estratégias e técnicas cada vez mais complexas, as IES também se aproximam de diversas formas de administração estratégica e governança corporativa.

A administração estratégica tem enfatizado a busca constante da diferenciação competitiva e/ou a competência essencial. O estudo de oportunidades e ameaças, forças e fraquezas tem levado a escolhas

mais agressivas ou mais acomodadas. Inovar, internacionalizar-se tem sido uma constante nas escolhas estratégicas. A governança corporativa é composta por quatro princípios básicos:

- *Fairness* – senso de justiça, equidade no tratamento dos proprietários/acionistas;
- *Disclosure* – transparência das informações;
- *Accountability* – prestação responsável de contas;
- *Compliance* – conformidade no cumprimento de normas reguladoras, expressas nos estatutos sociais, nos regimentos internos e nas instituições legais do país.

O termo *accountability* entrou na pauta de organizações do mundo todo – o que não é diferente para as IES, pode ser traduzido para a língua portuguesa como “prestação de contas”, pressupõe transparência e prestação de informações sobre funcionamento e resultados de determinada organização (ou sistema) para a sociedade. No bojo dessa tendência de transparência, destaca-se o papel da avaliação.

Governos exigem informações sobre o desempenho da pesquisa praticada por uma IES; candidatos a determinado curso demandam informações sobre as condições de oferta e empregabilidade daquele curso; instituições estrangeiras carecem de dados sobre a titulação dos professores de uma instituição para decidir sobre uma parceria internacional; e os administradores das IES? Dado o caráter sistêmico da atuação profissional do administrador, há a necessidade de exigir informações de todas as dimensões de uma IES, compreendê-las para promover a evolução do desempenho organizacional.

Faz-se necessário entender a presença de determinados indicadores, que pode ser reveladora quanto às tendências de demandas da sociedade e do país. Independentemente da posição do administrador nessa discussão, premissas sólidas são colocadas:

- 1 – A avaliação é essencial; e
- 2 – Há necessidade de se compreender e monitorar os indicadores.

E por que os indicadores? Por que a avaliação é essencial? Porque, ao buscar resultados, a organização precisa ser cobrada para que saiba do que se trata e para atender as demandas e aos

participantes. Ter indicadores significa possibilitar análises de quantidade e qualidade do processo, produto e serviço oferecidos comparando-os com os existentes, além de simular possibilidades que conduzam a decisões mais próximas de uma certeza.

Avaliar quantidade tem sido uma tarefa mais simples e permitido evoluir para avaliação da qualidade, tanto dos próprios indicadores quanto ao que eles apresentam. Historicamente, conhecem-se três eras da qualidade: a era da inspeção; a era do controle estatístico e a era da qualidade total. Obviamente, nos enquadrados nesta última era, apesar de podermos entender que vivemos num período pós-qualidade total, nas organizações que são orientadas como empresariais, a exemplo das IES, mesmo que sejam públicas ou sem fins lucrativos, filantrópicas.

Para que a qualidade total seja desenvolvida e implantada com sucesso é necessário desenvolver uma série de princípios: total satisfação do cliente; gerência participativa; desenvolvimento de pessoas (recursos humanos); constância de propósitos; aperfeiçoamento contínuo do sistema; gestão e controle de processos; disseminação de informações; autonomia/delegação; assistência técnica; gestão das interfaces com agentes externos; garantia da qualidade.

Isso remete a abordagens distintas da qualidade. O conceito de qualidade depende do contexto em que é aplicado, podendo-se considerar diversas percepções em relação à qualidade em face da subjetividade e complexidade de seu significado. Garvin (1992) identifica cinco abordagens para a definição da qualidade: transcendental, fundamentada no produto, fundamentada no usuário, fundamentada na produção e fundamentada no valor.

Apesar dessas abordagens, entende-se que uma IES atua com serviços e, portanto, trata de qualidade em serviços. A qualidade total aplicada ao setor de serviços está relacionada com o fornecimento do produto “serviço” com qualidade superior aos clientes, proprietários e funcionários. Com esse conceito, percebe-se que a análise não deve ser limitada aos clientes externos. É necessário levar em consideração todos os indivíduos da cadeia (rede) administrativa – funcionários e administradores –, ressaltando a importância de cada um na conquista do objetivo comum, que é a qualidade.

A área de prestação de serviços envolve a produção de serviços propriamente dita e a estruturação de métodos. Ao contrário do caso

industrial, não há possibilidade aqui de se separar, com nitidez, o processo produtivo da prestação do serviço – ambos se confundem. Dessa forma, no ambiente de prestação de serviços, a gestão da qualidade centra-se fundamentalmente na interação com o usuário. É nesse processo interativo que a qualidade aparece.

Os serviços apresentam as características de intangibilidade, inseparabilidade, heterogeneidade e simultaneidade. A característica de intangibilidade significa que os serviços são abstratos, impondo um tratamento especial ao compará-los com outras atividades. O aspecto inseparabilidade refere-se à impossibilidade de se produzir ou estocar serviços como se faz com os bens. Geralmente, os serviços são prestados quando o vendedor e o comprador estão frente a frente, por isso, é necessária uma capacidade de prestação de serviços antecipada. A heterogeneidade trata da impossibilidade de se manter a qualidade constante dos serviços, pois são produzidos pelo ser humano, que é de natureza instável. É difícil manter uma empresa de serviços com o mesmo padrão de qualidade, pois em uma mesma equipe pode haver diferenças na qualidade da prestação do serviço, devido à capacidade diferenciada de cada indivíduo. A característica simultaneidade está relacionada ao fato de a produção e o consumo do serviço ocorrerem ao mesmo tempo; assim é necessário considerar o momento do contato com o cliente como fator principal de qualquer esforço mercadológico.

Esses contatos com os clientes são também chamados de momentos da verdade. São situações em que eles entram em contato com algum aspecto da organização e obtêm uma impressão de seus serviços. Logo, deve-se envidar o máximo empenho para que essa experiência transcorra de modo a superar as expectativas deles e impressioná-los positivamente, para manter a relação já existente e possibilitar novo relacionamento comercial ou produtivo.

A percepção dos clientes ao interagir com o ambiente físico, processos e procedimentos de uma organização formará opinião final sobre a transação comercial ou comunicacional e fará com que se decida, se a experiência é ou não satisfatória. Por esse motivo, deve-se buscar constantemente a perfeição nos momentos da verdade, fazendo da qualidade em serviço uma responsabilidade de toda a organização, pois o cliente é a sua força propulsora.

Volta-se, portanto, a uma questão que precisa ser respondida.

Afinal, o que é qualidade? Tem-se que, é necessário para obter essa resposta, ouvir diversas opiniões, dentre elas a do administrador de nível hierárquico mais amplo, estratégico. Ouvir o nível hierárquico intermediário e, conseqüentemente, o de quem faz, o operador. Só não é possível esquecer nessa visão de qualidade, que existem os consumidores, as avaliações de um público que pode ser cliente em potencial ou não. É possível aceitar que a qualidade passa por diversas fases em sua avaliação, sendo cabível estar atento a:

- Decisões da alta administração sobre as especificações das características de qualidade, das peças do produto final, do desempenho dos serviços a serem oferecidos hoje;
- Decisões da administração sobre o planejamento ou não, com antecedência, de um produto ou serviço para o futuro;
- Julgamentos dos consumidores sobre os produtos ou serviços que estão sendo oferecidos.

Nesse sentido, uma organização, qualquer que seja, fala sobre sua qualidade pensando no seu cliente, nos seus objetivos, nos seus proprietários, nos seus colaboradores internos e externos. Qualquer organização, sem grandes esforços, sabe identificar um rumo para sua qualidade, desde que assim queira fazê-lo. Basta que pense, enquanto organização integrada, em aspectos tais como o atendimento às necessidades do cliente (adequação ao uso do produto ou serviço por parte dele); e eliminação de deficiências.

Passa-se a entender a qualidade como algo mensurável e desde que concebido do ponto de vista empresarial do conceito de produtividade. Se um produto ou um serviço encaminha os envolvidos para resultados positivos, é sinal que pode ser mensurado. Se o produto ou serviço está envolvido pelo conceito e/ou busca de custos menores continuando a atender cada vez mais as ansiedades criadas sobre ele, é sinal de que temos mensuração possível.

Havendo possibilidade de mensurar alguma coisa em relação a um objetivo tem-se uma qualidade decifrável. Busca-se o encontro da produtividade possível ou aumentada para manter essa qualidade. Se em uma análise crítica, encararmos a qualidade como geradora complementar sistemática, perceber-se-á que algo estanque ou contínuo

não pode ser tão simples nem antecipar os desejos da clientela. Ter-se-á, sempre, de estender os tentáculos, a certeza de que necessidades existirão e não são conhecidas sequer pelos envolvidos.

A motivação pela busca constante de melhoria de produtividade, somada à busca desenfreada pela antecipação, não pode ser engessada por uma qualidade altamente padronizada/normatizada. Há que se promover flexibilidade, agilidade, contingencialidade, mudança constante e a busca do novo, não só pela resolução de problemas, mas principalmente pela criatividade, pelo risco de freneticamente alcançar o novo ou no mínimo sair à frente.

Considerando que participamos da sociedade do conhecimento, na qual o principal recurso econômico é o capital humano e toda a heterogeneidade do tema proposto, tanto no que se refere à qualidade quanto à educação superior, que necessitam estar articuladas entre si, além de integradas em todos os seus níveis e segmentos, procura-se manter, neste texto, o espírito acadêmico-pedagógico sempre presente.

Entende-se que a tarefa da melhoria contínua da qualidade na educação superior, embora seja uma discussão bastante antiga, ainda é muito atual e cabe ao governo, aos dirigentes das IES, aos docentes, aos discentes e, até mesmo, à sociedade civil acompanhar esse processo e contribuir para sua melhoria.

A educação superior tem por objetivos desenvolver o espírito científico e o pensamento reflexivo, formar profissionais nas diferentes áreas de conhecimento, incentivar a pesquisa, promover a divulgação de conhecimentos, estimular o conhecimento dos problemas do mundo atual, prestar serviços e promover a extensão aberta à participação da comunidade.

Pode-se ter como concordância neste artigo, que, por ensino se tem a relação que envolve o professor (transmissor), o aluno (receptor) e os conhecimentos (mensagens). O termo educação remete a um processo socializador que visa possibilitar ao indivíduo sua adaptação ao meio social, mediante valores universais e específicos, ensejando também, por sua dinâmica, a constante mudança e transformação da sociedade.

Ferramentas e conceituações são trazidas para compor essas especificações, por exemplo, metodologias ativas, aprendizagem, entre tantas outras, mas a seguir, ao utilizar o termo educação,

proporciona-se uma perspectiva de cunho bem mais abrangente, num contexto também bastante amplo.

A permissão de um crescimento quantitativo deve ocorrer, sobretudo, dentro de padrões mínimos de qualidade. Aperfeiçoar mecanismos de controle qualitativo deve ser a preocupação constante, uma vez que apenas disponibilizar vagas não representa concomitante melhoria no ensino superior e aqui enfatizamos o caso brasileiro, muito embora a melhoria qualitativa possa estar ocorrendo, o que é desejável e extremamente necessário ao desenvolvimento do país, talvez não esteja num patamar esperado.

É preciso considerar que a atitude avaliativa é intrínseca ao ser humano. As comparações são inevitáveis, embora seja necessário ter em mente que avaliar por avaliar não leva a absolutamente lugar algum. É necessário que se avalie para que se obtenha os resultados e esses sejam utilizados como importante *feedback* e sirvam de retroalimentação para todo o processo. A avaliação não pode ser um fim em si mesma, pois esvaziaria a sua relevância.

As IES e seus cursos têm passado a ser mais flexíveis, procuram destacar-se da concorrência, e a qualidade é o ponto nevrálgico. A métrica de avaliação tem um padrão estabelecido, mas abre a perspectiva de uma avaliação institucional que passa a ser um importante instrumento de transformação, auxilia na identificação de problemas e, muitas vezes, apresenta soluções para eles. Sua implantação não é simples, como não o é qualquer mudança cultural. As resistências são naturais, porém, um trabalho bem-feito com todos os envolvidos, e nesse tipo de avaliação, há envolvimento dos participantes, podendo vir a auxiliar na quebra de paradigmas.

As IES devem ser administradas como se estivessem sendo geridas feito qualquer outra organização, principalmente, porque os resultados apresentados para a sociedade denotam sua grande importância. Logo, a sala de aula, não importa se presencial ou *on-line*, deve ser muito mais um laboratório de construção de novos conhecimentos do que uma tribuna de reprodução já cientificamente comprovados. Atualmente, sabemos que avaliar o aluno pela sua capacidade de memorização é um meio tão ineficaz quanto avaliar um docente pelo mesmo critério. Adequação, garantia de cooperação, sistemas transparentes de avaliação auxiliam a preservar e melhorar a qualidade.

Um grande avanço foi a utilização das tecnologias na educação

que surgiu na década de 1960, com filmes sobre ambientes escolares, posteriormente com a televisão educativa, os videocassetes e os computadores nos anos 70, bem como as teleconferências e os sistemas de ensino por meio de inteligência artificial. Entretanto, análises têm demonstrado que a utilização dos novos meios (recursos) não tem sido absorvida tão rapidamente quanto sua criação e, quando se usa, às vezes, foge aos fundamentos filosóficos e psicopedagógicos que os orientam, sendo usados, muitas vezes, indiscriminadamente, fora de contexto ou sem o mínimo de coerência com a aula proposta.

5 Ambiente de Aprendizagem

As práticas sociais contemporâneas formais e informais do nosso dia a dia têm uma natureza mais participativa, colaborativa e distribuída (Lankshear, 2007). De acordo com Prensky (2010), temos gerações diferentes envolvidas nesse novo processo de aprendizagem digital: a dos nativos e a dos imigrantes digitais.

Segundo Bacich et al. (2015), as tecnologias digitais modificam o ambiente no qual estão inseridas, transformando e criando novas relações entre os envolvidos no processo de aprendizagem: professor, estudantes e conteúdo. Coll, Mauri e Onrubia (2010) chamam essas três partes de triângulo interativo. Considerando um ambiente com tecnologias digitais em que um conhecimento esteja sendo construído, há três tipos de relações: a relação professor-tecnologia: com um objetivo de aprendizagem já fixado, o professor busca utilizar uma ferramenta tecnológica específica para potencializar a construção do conhecimento pelo aluno; a relação aluno(s)-tecnologia: pode ser a relação de um aluno em um trabalho individualizado ou diversos estudantes (grupo) com a tecnologia digital. É caracterizada por interações constantes com as ferramentas a partir da primeira interação, que pode ser originada do próprio instrumento (por exemplo, um comando inicial para que o aluno comece uma atividade de programação) ou pelo aluno (por exemplo, a construção de um gráfico em um software de matemática).

Nessas interações, a princípio, tende a ocorrer o processo de ação-reflexão-ação, em que primeiro o estudante faz uma ação com o uso da ferramenta, reflete sobre as consequências e age novamente.

Nesses casos, não costuma haver uma reflexão prévia bem construída sobre as consequências que serão geradas a partir da ação, pois as ferramentas possibilitam um trabalho baseado na intuição dos estudantes, sobretudo no primeiro contato com o instrumento, sendo necessário, portanto, mexer (tomar ações) para entender seu funcionamento na prática. Posteriormente, há uma tendência ao processo de reflexão-ação-reflexão, em que o estudante primeiro refletirá sobre a ação desejada, buscando prever suas consequências, para depois agir de fato; e a relação professor-aluno(s)-tecnologia: é uma mescla das duas relações anteriores, com o professor que passa a ser um mediador na relação do(s) estudante(s) com a ferramenta na busca de informação e construção de conhecimentos.

O uso de interfaces de ensino tem crescido em grande escala graças à educação híbrida, situação que motivou a criação de várias plataformas com o objetivo de auxiliar no desenvolvimento e no estímulo do ensino, auxiliando na organização de notas, tarefas, trabalhos, mensagens, fóruns para que os alunos interajam e tirem dúvidas. Assim, a capacitação dos professores é necessária para que possam usar de todos os meios tecnológicos e administrá-los de maneira plena na execução de suas funções (Bacich et al. 2015).

No ensino híbrido, a tecnologia vem para ajudar na personalização da aprendizagem e transformar a educação massificada em uma que permita ao aluno aprender no seu ritmo e de acordo com os conhecimentos previamente adquiridos, o que também possibilita a ele avançar mais rapidamente (Sunaga & Carvalho, 2015). Além disso, a tecnologia é uma ferramenta que dá autonomia para controlar tempo e momento na aprendizagem de um tema, libera o professor de seu papel de único transmissor de conteúdo e este passa a mediar possibilidades e necessidades sobre práticas e reflexões, já o aluno desenvolve a autonomia e a postura ativa no estudo.

Para implementar o ensino híbrido, é necessário um plano estratégico para infraestrutura educacional que envolva recursos humanos, pois é um sistema integrado. Ele prevê os modelos de aprendizagem sustentado e disruptivo. No caso do sustentado, aproxima-se do ensino tradicional em suas características. Já o disruptivo, rompe com ele e exige esforço de adaptação.

Quanto à metodologia híbrida representa uma abordagem diferenciada, especialmente por empregar metodologias ativas de

aprendizagem, além de combinar recursos tecnológicos com dinâmicas síncronas e dinâmicas. Atualmente, entendemos que o conhecimento deve ser personalizado, construído pelo aluno, de forma ativa, a partir de estímulos mediados pelo professor. O estudante é o protagonista em seu processo de aprendizagem, que é feita por meio de projetos, pesquisas e atividades, partindo da problematização da teoria. Ele pode aprender sobre a teoria através das aulas onde quiser, resolver os exercícios individualmente depois tirar suas dúvidas e aplicar esse conhecimento teórico. Há uma construção personalizada, no tempo individualizado, mas de forma dinâmica. Um aprender que precisa ser atuante e responsável.

Segundo Schlünzen Junior (2009), os avanços tecnológicos, dos últimos anos, possibilitaram que o processo de ensino-aprendizagem passasse a ser mediado por tecnologias digitais, onde alunos e professores encontram-se separados espacial e/ou temporalmente.

Horn (2015) divide em três partes a definição de ensino híbrido: I – o ensino híbrido é qualquer programa educacional formal no qual um estudante aprende pelo menos em parte, por meio do ensino *on-line*, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, o lugar, o caminho e/ou ritmo; II – o estudante aprende pelo menos em parte, em um local físico supervisionado, longe de casa; III – as modalidades, ao longo do caminho de aprendizagem de cada estudante em um curso ou matéria, estão conectadas para fornecer uma experiência de aprendizagem integrada. O autor os classifica em quatro modelos principais: rotação, *flex*, *à la carte* e virtual enriquecido. O modelo de rotação, por sua vez, possui uma subdivisão: rotação por estações de trabalho, laboratório rotacional, sala de aula invertida e rotação individual, que incorporam a sala de aula tradicional conjugada à educação *on-line*. Os modelos de rotação permitem que os estudantes de um curso ou de uma disciplina, em um roteiro pré-estabelecido pelo professor, passem algum tempo imersos em diferentes estações de ensino, em que pelo menos uma tenha que ser *on-line*. Os modelos *flex*, *à la carte* e virtual enriquecido sugerem a aprendizagem *on-line* como o eixo condutor de todo o processo de ensino.

As salas de aula invertidas podem se valer da disponibilização de aulas expositivas em vídeos *on-line* e fazer com que os estudantes realizem o “trabalho de casa” em aula, porém elas podem e devem

ser muito mais que isso. Os métodos baseados em pesquisa de ensino para inverter sua aula incluem o ensino sob medida (*Just-in-time Teaching*) e a instrução pelos colegas (*Peer Instruction*).

Conforme relatório *Flipped Classroom Field Guide* (2016), são: 1) as atividades em sala de aula envolvem uma quantidade significativa de questionamento, resolução de problemas e de outras atividades de aprendizagem ativa, obrigando o aluno a recuperar, aplicar e ampliar o material aprendido *on-line*; 2) recebem *feedback* imediatamente após a realização das atividades presenciais; 3) são incentivados a participar das atividades *on-line* e das presenciais, sendo que elas são computadas na avaliação formal, valem nota; 4) tanto o material a ser utilizado *on-line* quanto os ambientes de aprendizagem em sala de aula são altamente estruturados e bem planejados.

Martins (2004) identifica como vantagens para o aluno, a flexibilidade no acesso à aprendizagem, economia de tempo, aprendizagem mais personalizada, controle e evolução da aprendizagem no ritmo dele, recursos de informação global e aumento da equidade social no acesso à educação e fontes de conhecimento.

Conforme Bacich et al. (2015), existem modelos de ensino híbrido que podem ser propostos a partir de conceitos desenvolvidos pelo Instituto Clayton Christensen, vejamos:

- O modelo de rotação é aquele no qual dentro de curso ou matéria, por exemplo matemática, os alunos revezam entre modalidades de ensino, em roteiro fixo ou a critério do professor, sendo que pelo menos uma modalidade é a do ensino *on-line*. Outras modalidades podem incluir atividades como as lições em grupos pequenos ou turmas completas, trabalhos em grupo, tutoria individual e trabalhos escritos;
- O modelo de rotação tem quatro submodelos: rotação por estações, laboratório rotacional, sala de aula invertida e rotação individual. Sabemos que os modelos de rotação que são considerados sustentados são mais fáceis de serem implementados, porque, de certa forma, a sua implementação está nas mãos do professor quando este planeja a sua aula,

uma vez que conta com recursos digitais, pode inserir propostas do modelo rotacional e realizar a maioria delas sem depender de outros profissionais da escola;

- No modelo de rotação por estação, os alunos fazem o rodízio de acordo com uma agenda de tarefas ou por decisão do professor, em várias estações, sendo pelo menos uma delas com tarefas *on-line*. As demais podem ser tarefas escritas em papel, pequenos projetos, instrução individualizada ou trabalhos em grupo. Observe que nesse modelo é possível aos estudantes trabalharem de forma colaborativa mesmo na estação em que estão trabalhando *on-line*. O professor pode dessa forma trabalhar com grupos específicos de alunos. As estações são fixas e eles transitam por elas. A mudança de grupos ou a rotação pelas estações pode ser definida pelo professor que avisa o momento da alteração, ou cronometrada, dependendo dos objetivos a serem alcançados na proposta. A sala de aula invertida é o modelo mais simples para dar início à implementação do ensino híbrido. Nesse caso, os alunos estudam em casa o conteúdo *on-line* sugerido pelo professor ou não e aplicam ou praticam em sala de aula o que foi estudado. É possível aprofundarmos o modelo de sala de aula invertida e envolvermos a descoberta, a experimentação como proposta inicial para os estudantes. Após experimentar algo como uma atividade prática de ciências, podem levantar hipóteses e pesquisar sobre ela em casa de forma *on-line* por meio de vídeos, simulações, leituras. Na aula seguinte, os resultados das pesquisas podem ser discutidos, e a conclusão é construída por toda a turma. Diversos estudos têm mostrado que eles constroem sua visão sobre o mundo ativando os seus conhecimentos prévios e integrando as novas informações com as estruturas cognitivas já existentes para que possam então pensar criticamente sobre os conteúdos ensinados. Essas pesquisas mostram que desenvolvem habilidades de pensamento crítico e têm uma melhor compreensão conceitual sobre uma ideia quando eles exploram o domínio primeiro e então entram em contato com uma forma clássi-

ca de instrução como uma palestra, vídeo ou a leitura de texto. Estudiosos dessa área afirmam que o modelo iniciado pela exploração é muito mais eficiente, uma vez que não se pode buscar respostas antes de pensar nas perguntas.

- No laboratório rotacional, os alunos fazem o rodízio em pontos específicos de acordo com uma agenda de tarefas ou por decisão de um professor entre laboratório de informática e a sala de aula. Dentro do laboratório, eles aprofundam, treinam e realizam as atividades *on-line*. Nesse caso, o docente da disciplina fica em sala de aula, e os estudantes no laboratório. As atividades no laboratório serão realizadas de forma individual para que cada um consiga solucionar suas dúvidas ou aprofundar seus estudos. Veja que esse modelo já pode envolver mais profissionais da escola e não depende apenas da atuação do professor em sua sala de aula. Em alguns casos, duas turmas da mesma série ou ano podem ser envolvidas, e a organização pode ser feita envolvendo dois professores. O modelo de rotação individual é o primeiro exemplo considerado disruptivo. Apesar das semelhanças com a rotação por estações, nesse caso o aluno cumpre uma agenda individualizada em seu percurso pelas estações. Essa agenda, previamente combinada com o professor, pode envolver a passagem por todas as estações ou não, irá depender das características do estudante e da forma como ele aprende melhor. Lembre-se que os objetivos devem estar claros e o percurso dele deve responder àquilo que precisa ser atingido.

- No modelo *flex*, a aprendizagem *on-line* é a espinha dorsal. Cada aluno tem uma agenda personalizada e pode direcionar o seu aprendizado de acordo com as suas necessidades entre as modalidades de aprendizagem. Há professor ou tutor que pode oferecer o suporte necessário para as necessidades do estudante, garantindo ensino personalizado. É possível trabalhar individualmente nos computadores ou em pequenos grupos, ter aulas de ciência em laboratório ou trocar

ideias na área social. A ideia é que o estudante se movimente com flexibilidade por essas propostas, focando aquilo que necessita. É diferente do modelo de rotação individual, porque ele não é obrigado a passar nenhum tempo determinado previamente por atividades específicas. Talvez, aprenda por meio de uma atividade prática com outros colegas, a sós ou por meio de vídeo ou leitura. Além disso, não há divisão por ano ou série, mesmo estando em séries diferentes tem a oportunidade de aprender juntos. A chave é que a atividade seja baseada em sua proficiência e domínio e ao passar grande parte do dia nesse modelo *flex*, o discente tenha tempo para fazer coisas diferentes e aprofundar os seus conhecimentos, desenvolvendo e aplicando os seus projetos. A ideia do estudante como agente do conhecimento é algo visível nesse modelo.

- No modelo *à la carte*, os alunos fazem cursos inteiros de maneira virtual, têm tutor *on-line* e, ao mesmo tempo, continuam a ter experiências educacionais em escolas tradicionais. Esses podem participar das aulas *on-line* tanto nas escolas como em outros lugares. Esse modelo pode ser aplicado, por exemplo, em uma disciplina avançada de língua estrangeira em que o professor esteja disponível apenas virtualmente.
- O modelo virtual aprimorado basicamente *on-line* em que encontros presenciais para acompanhamento ocorrem de maneira agendada entre tutores e alunos.

Considerações Finais

A evolução qualitativa é bastante grande quando comparamos a educação superior atual com o cenário de pouco mais de 20 anos. A

própria utilização de projeções em tela do conteúdo preparado pelo professor, contido em uma tecnologia (disquete ou transparência) evidencia que o docente hoje precisa estar bem mais preparado, pois, não necessita mais transcrever no quadro-negro (ou verde, ou ainda branco) seus conhecimentos que, posteriormente, deveriam ser copiados pelos alunos no caderno, faz das aulas algo somente para explicações, conferindo maior dinamismo e participação dos estudantes, além de que o conhecimento dos discentes, atualmente, é bem maior que em outras épocas, uma vez que as informações chegam com maior rapidez a todos os lugares, através de meios de comunicação diversos e, sobretudo, pela Internet.

Deve-se considerar que os estudantes da atualidade questionam muito mais que os de antigamente, além do mais, a distância entre professor e aluno foi reduzida, embora o respeito deva continuar sendo uma constante de mão dupla, existe também maior diálogo, o que não ocorria com tanta frequência em um passado não muito distante.

A criação de disciplinas com ementas abertas, por exemplo, seminários e tópicos avançados, proporciona a abordagem de temas emergentes, podendo ser renovada a cada ano ou semestre e propicia, inclusive, o convite a palestrantes externos, que trazem suas contribuições para a disciplina, permitindo ao aluno a possibilidade de ter várias visões sobre um mesmo assunto, em uma análise mais crítica.

Além disso, o maior acesso aos laboratórios, à Internet, facilitando pesquisas secundárias, a inclusão de disciplinas como jogos, em que simulações de situações específicas incentivam o alunado a pensar para poder tomar decisões, tal como ocorrerão em sua vida profissional, com alto grau de variabilidade, rapidez e competitividade. Desse modo, traz para a sala de aula (presencial ou *on-line*) um pouco do que ele vivenciará após formado, bem como aumenta a qualidade da formação.

A inserção de estudos de casos e as técnicas como o *Problem based learning* – Aprendizagem baseada em problemas (PBL), também, demonstram um fator perceptível de melhoria na qualidade dos cursos superiores. Com elas, os estudantes podem refletir sobre decisões, comparando seu raciocínio ao dos demais colegas, em uma troca de informações que oxigena e enriquece o aprendizado.

Essa flexibilidade vem sendo conquistada na medida em que

as diretrizes curriculares vão sendo aprovadas e homologadas pelo Conselho Nacional de Educação, deixando a cargo da própria instituição maior responsabilidade pelo ensino que oferece. A lógica darwiniana do mercado se incumbe da seleção natural, fazendo com que a busca por melhor qualidade seja uma constante. Assim, a qualidade nas IES deve ser entendida, como em qualquer outra área, como uma filosofia a embasar a gestão educacional, em um processo sistêmico que envolva todos os níveis hierárquicos.

Tratando-se de uma questão estratégica, todo o contexto deve ser analisado, em um pensamento mais abrangente e complexo, discutindo-se o ambiente interno e externo, desde a aprovação dos candidatos no processo seletivo até o acompanhamento dos seus egressos e não somente em parte do processo ou no final dele. Utilizando-se do capital intelectual da instituição e de contemporâneas tecnologias informacionais adequadas é possível, efetivamente, conduzir à melhoria contínua da qualidade.

Assim, toda instituição deve trabalhar para a obtenção de um padrão de qualidade que supere as expectativas e as necessidades dos clientes, extrapolando as avaliações de exigências legais. Qualidade não é mais assunto para um único departamento; todos precisam estar envolvidos no processo.

É preciso considerar relacionamento com fornecedores, gestão de pessoal e qualidade do serviço prestado ao cliente, em certa convergência evolutiva às questões de responsabilidade socioambiental, em um conceito bem mais abrangente sobre a atuação ética de instituições e sua relação com seus *stakeholders*.

Transferindo o conceito de *stakeholder* do cenário empresarial para o educacional, facilmente pode-se perceber a abrangência de nossa responsabilidade, ao lidar com docentes (entre outros funcionários), discentes, comunidade, governo e fornecedores, incluindo aqui editoras, meios de comunicação etc. Ressalta-se que, no caso dos discentes, os quais não podem ser considerados apenas clientes, mas parceiros, por fazer parte do processo de construção do conhecimento e, portanto, não somente transmissão/recepção de conhecimentos, a responsabilidade é ainda maior, considerando que suas ações refletirão a qualidade da formação e dos conhecimentos adquiridos em sua vida pessoal e profissional, que será refletida em tantas outras atividades e pessoas.

Outro aspecto de relevância para a melhoria da qualidade na educação superior é que o conceito de responsabilidade social está sendo agregado aos critérios de avaliação das IES, e as comissões incumbidas de visitá-las devem levar em consideração os projetos e as práticas comunitárias que envolvem docentes e discentes, ampliando a transmissão de conhecimentos técnicos, assim como conceitos sobre valores e aplicações na prática, com estímulo ao trabalho social dos estudantes com a comunidade e os conceitos teóricos inseridos nos conteúdos e disciplinas dos cursos.

É importante considerar também a existência de vulnerabilidade dos métodos de avaliação da qualidade na educação, em função da grande subjetividade que a envolve. Em educação não há “pacotes prontos”, manuais a serem seguidos, porque cada aluno é um indivíduo que se diferencia dos outros, e cada grupo (classe/escola) é uma situação única encontrada pelo professor ao adentrar a classe. Nesse sentido, não há duas aulas, mesmo que ministradas pelo mesmo professor, que sejam iguais, pois a interação com a turma conduzirá para abordagens distintas, mais ou menos aprofundadas sobre determinado tema.

É preciso preparar para o futuro, ao saírem da universidade, talvez, os alunos já encontrem a realidade modificada em termos de inovações tecnológicas. E pelo que se apurou nesta pesquisa, é difícil distinguir o ambiente mais apropriado. No caso brasileiro, toma corpo o ambiente híbrido, porém, não há de se estabelecer em que grau de qualidade.

Natural pensar que nem sempre existem nas IES, públicas ou privadas, a mesma tecnologia de ponta, não é possível imaginar que são aquelas existentes nas empresas, mas são os estudantes que, hoje, preparados, amanhã atuarão nessas mesmas organizações no futuro. E lá, mais que nas IES, precisarão ser muito criativos e flexíveis, pois o mundo já não é mais tão linear e previsível, apresenta-se cada vez mais complexo. Na verdade, prepara-se jovens para atuarem em uma realidade que não se sabe exatamente como será, não tem como se prever o futuro.

Referências

Bacich, L., Tanzi Neto, A., & Trevisani, F. de M. (Org.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso. Recuperado em 03 outubro, 2018, de http://srvd.grupoa.com.br/uploads/imagensExtra/legado/B/BACICH_Lilian/Ensino_Hibrido/Lib/Amostra.pdf

Coll, C., Mauri, T., & Onrubia, J. (2010). *A incorporação das tecnologias da informação e da comunicação na educação: do projeto técnico pedagógico às práticas de uso*. Porto Alegre: Artmed.

Flipped Classroom Field Guide. Portal Flipped Classroom Field Guide. Recuperado em 10 dezembro, 2016.

Horn, M. B. & Staker, H. (2015). *Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação* (M. C. G. Monteiro Trad.). Porto Alegre: Penso.

Lankshear, C., Peters, M., and Knobel, M. (1996). *Critical pedagogy and cyberspace*. In *Counternarratives*, Edited by: Giroux, H., Lankshear, C., McLaren, P. and Peters, M. 149– 88. London: Routledge.

Moran, J. (2015). Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In:

Moran, J., Masetto, M. T., & Behrens, M. A. (2000). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. São Paulo: Papirus.

Morin, E. (2000) *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez.

Prensky, M. (2010). O papel da tecnologia no ensino e na sala de aula. *Conjectura*, 15(2), 201-204.

Santos, F. de A. (2015). Tendências da Educação a Distância ou Tendências da Educação? In Ortiz, F. C. & Santos, F. de A. (Orgs.). *Gestão da Educação a Distância – Comunicação, Desafios e Estratégias*. São Paulo: Atlas.

Sunaga, A., & Carvalho, C. S. de. (2015). As tecnologias digitais no ensino híbrido. In Bacich, L., Tanzi Neto, A., & Trevisani, F. de M. (Orgs.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso.

Schlünzen, E. T. M., Schlünzen Junior, K., & Terçariol, A. A. L. (2018). *Fundamentos pedagógicos para a formação em serviço nos cursos de graduação do Programa Pró- Licenciatura. Desafios da educação a distância na formação de professores*. Brasília: Secretaria de Educação a Distância-MEC.

A Economia de Comunhão: uma Possibilidade de Desenvolvimento do Empreendedorismo na Universidade

Maria Fernanda Menezes Alves¹
 Josefa Sônia Pereira da Fonseca²
 Núbia Aparecida Pinto Coelho³



Resumo: O presente artigo visa a compreensão das ações do movimento da Economia de Comunhão no Brasil, cujos objetivos estão relacionados à identificação das práticas do movimento, à discussão da sua responsabilidade social, à descrição da dinâmica dos impactos do movimento, explorando-o como um potencial modelo de desenvolver benefícios ao empreendedorismo na universidade. A metodologia utilizada classifica-se como exploratória e delinea-se como bibliográfica, pois utiliza como principais fontes de embasamento dados secundários oriundos das obras: *A economia da desigualdade*, Piketty (2015); *A sociedade justa: uma perspectiva humana*, Galbraith (1996); *Economia do setor público: uma abordagem introdutória*, Riani (1997); *Economia de comunhão: representações sociais e ideologia de uma nova proposta de responsabilidade social*, Carvalho (2007); *A inovação e o empreendedorismo na universidade: um framework conceitual sistêmico para promover desenvolvimento socioeconômico regional e sustentabilidade institucional*, Schmitz (2017). A pesquisa confronta posicionamentos distintos

¹ Bacharel em Administração, pela Universidade Estadual de Santa Cruz. E-mail: fernandamenezesa13@gmail.com

² Doutora em Educação, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Departamento de Ciências Administrativas e Contábeis (DCAC); Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) – Ilhéus-Bahia.

³ Mestre em Economia Regional e Políticas Públicas, pela Universidade Estadual de Santa Cruz. Professora da Universidade Estadual de Santa Cruz (Uesc). E-mail: nubia.uesc@gmail.com

acerca do capitalismo, expondo o papel do Estado como responsável pela equidade socioeconômica e bem-estar dos cidadãos e da universidade como transformadora da realidade em que está inserida para, finalmente, investigar os impactos da Economia de Comunhão nesse contexto, bem como analisar a atuação do movimento, sua responsabilidade social e o impacto causado para os sujeitos envolvidos, através da análise de um estudo de caso da empresa Femaq, localizada em São Paulo, vinculada ao projeto estudado.

Palavras-Chave: Gestão pública. Empreendedorismo universitário. Vulnerabilidade econômica. Responsabilidade social. Economia de Comunhão.

The Economy of Communion: a Possibility of Entrepreneurship DEVELOPMENT IN the University

Abstract: This article aims to understand the actions of the Economy of Communion movement in Brazil, whose objectives are related to the identification of the practices of the movement, the discussion of its social responsibility, the description of the dynamics of the impacts of the movement, exploring it as a potential model for developing university entrepreneurship benefits. The methodology used is classified as exploratory and is delineated as a bibliographical one, since it uses as secondary sources of secondary data from the works: The economy of inequality, Piketty (2015); Fair society: a human perspective, Galbraith (1996); Public sector economics: an introductory approach, Riani (1997); Economy of communion: social representations and ideology of a new proposal of social responsibility, Carvalho (2007); Innovation and university entrepreneurship: a conceptual framework for promoting regional socioeconomic development and institutional sustainability, Schmitz (2017). The research confronts distinct positions about capitalism, exposing the role of the State as responsible for the socioeconomic equity and well-being of citizens and the University as transforming the reality in which it is inserted to finally investigate the impacts of the Economy of Communion in this context, as well as to analyze the performance of the movement, its social responsibility and the impact caused to the individuals involved, through the analysis of a case study of the company Femaq, located in São Paulo, linked to the project studied.

Keywords: Public management. University entrepreneurship. Economic vulnerability. Social responsibility. Economy of Communion. Introdução

Introdução

O movimento de origem e fundamentos cristãos denominado Focolares é responsável por instituir o projeto da Economia de Comunhão (EdC). Esse projeto surgiu após a visita da italiana Chiara Lubich as periferias de São Paulo, em 1991, sendo a principal inspiração para a construção dos pilares da EdC, reunindo empresas que empregam o seu lucro em prol daqueles que se encontram em necessidade material, ao fomento de projetos de formação cultural, ao empreendedorismo e ao incremento da própria empresa, para que seja um ambiente equilibrado e fraterno para todos.

Os objetivos centrais da EdC são justamente produzir riquezas para aqueles que se encontram em condições de vulnerabilidade social⁴, de modo que as relações econômicas sejam redesenhadas, e o individualismo resultante das desigualdades sociais seja minimizado. O movimento em questão possui como pilares a responsabilidade social⁵, a espiritualidade nas organizações⁶ e o comunitarismo⁷. O seu alcance já é significativo, são mais de 700 empresas espalhadas pelo mundo e alguns polos experimentais que se propõem a ajudar àqueles que necessitam.

A Constituição Federal de 88, art. 6º, explicita que é papel do Estado oferecer a todos os serviços essenciais à vida, como: a educação, a saúde e a segurança. No entanto, a corrupção e a ineficiência instaladas no nível público prejudicam de forma assombrosa a sociedade. Os impostos cobrados a todos para a implementação de

⁴ Cançado, Souza e Cardoso (2014, p. 5) afirma que "... vulnerabilidade social é um resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas e culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade".

⁵ Carvalho (2007, p. 9) expõe que "Responsabilidade Social é a busca de desvencilhar-se de práticas caritativas tradicionais, promovendo sua 'profissionalização' e transformando a ação social em uma estratégia empresarial".

⁶ Carvalho (2007, p. 15) aborda que "a Espiritualidade nas Organizações é um novo modismo na área de Gestão de Pessoas, e refere-se à adoção de práticas religiosas no interior da empresa e na propagação de uma imagem de 'empresa cidadã', a exemplo da Responsabilidade Social".

⁷ Carvalho (2007, p. 16) diz que "quanto ao Comunitarismo, trata-se de uma tentativa de resgatar o 'espírito da comunidade' enfraquecido pela exacerbação do individualismo e pela fragilidade dos vínculos sociais na atualidade".

melhorias não são maximizados, pelo contrário, o sucateamento desses serviços que deveriam ser devolvidos obriga os que dispõem de recursos financeiros a procurar pelo serviço privado, como é o caso da saúde e da educação, principalmente. Àqueles que não possuem recursos para pagar um serviço privado ficam à mercê e sofrem com o descaso dos serviços públicos.

A sociedade brasileira vivencia um período delicado no que diz respeito a equiparação de direitos sociais e econômicos. Segundo Noleto e Werthein (2003, p. 23): “A desigualdade na distribuição da renda tem sido, historicamente, um dos grandes entraves ao combate à exclusão”. Enquanto uma pequena parcela da sociedade goza de muitos recursos financeiros, desfrutando de uma vida confortável e estável, um grande grupo vive uma situação grave de vulnerabilidade e escassez desses recursos, deparando-se com grandes privações e cerceamento das necessidades básicas de sobrevivência.

De acordo com Wlodarski e Cunha (n.d.), o problema da pobreza no Brasil não ocorre devido à ausência de recursos, mas por conta da má distribuição de renda, pois o Brasil é um país rico – apesar de desigual. O sistema de acúmulo de riquezas permite que exista uma grande dicotomia econômica, enquanto a minoria detém a maior parte dos recursos, uma maioria sofre na linha da miséria.

Carvalho (2007) expõe que a princípio, antes da instalação da fase neoliberalista no Brasil, governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), a responsabilidade pelas ações sociais cabia ao Estado, conhecido como Estado de Bem-Estar. Porém, por conta do enfraquecimento desse modelo de Estado, a oferta dessas políticas públicas encontra-se cada vez mais comprometida, passando a ser atribuída ao Terceiro Setor a responsabilidade de suprir tais necessidades, bem como a um agente econômico chave do capitalismo, que é o empresário – representando uma nova figura nesse campo de atuação. Além disso, as universidades na contemporaneidade assumem papéis mais ativos perante a sociedade, tornando-se importantes agentes responsáveis pela transformação socioeconômica do ambiente em que se inserem através de pesquisas e de ações empreendedoras.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018), publicados na Revista Veja, cerca de 52 milhões, da população brasileira, vivem em condições abaixo da linha da

pobreza. O IBGE (2018, on-line) divulgou os seguintes dados sobre a Síntese de Indicadores Sociais 2017:

Um quarto da população, ou 52,168 milhões de brasileiros, estava abaixo da linha de pobreza do Banco Mundial em 2016, ano mais agudo da recessão. Esse é o total de brasileiros que vive com menos de 5,50 dólares (18,24 reais) por dia, equivalente a uma renda mensal de 387,07 reais por pessoa em valores de 2016

O panorama exposto ressalta a atuação da Economia de Comunhão, que surge com o propósito de inovação em um modelo de organização pautado na ética e na religiosidade, visando uma forma de “capitalismo transformado” nas empresas, além da atuação em prol de questões sociais, respeito e preservação do meio ambiente. O movimento envolve a formação de “homens novos”, responsabilidade social e comunitarismo nas organizações, a fim de tornar as relações entre os diferentes indivíduos, hierarquicamente distintos, mais próximas e equiparadas (Nascimento, Santa Cruz & França, 2013).

O sistema capitalista, de acordo com Piketty (2015), é o grande responsável pela existência das desigualdades sociais. O autor (2015, p. 26) traz uma importante reflexão a esse respeito:

Para Marx e os teóricos socialistas do século XIX . . . a lógica do sistema capitalista é alargar incessantemente a desigualdade entre duas classes sociais opostas, os proletários e os capitalistas, e isso tanto no âmbito dos países industrializados como entre países ricos e países pobres.

Com base no exposto, investigar e analisar as ações do projeto Economia de Comunhão é importante para ampliar o conhecimento sobre os potenciais horizontes acerca de como tornar paritárias as condições sociais e econômicas dos indivíduos que compõem a sociedade. O papel da universidade é estudar e estabelecer estratégias, por meio de ações empreendedoras, que vislumbrem a erradicação da miséria, podendo ser um caminho que permita a evolução da justiça na sociedade e o bem comum.

1 Revisão de Literatura

1.1 Economia da desigualdade

Piketty (2015, p. 9) assevera que “a questão da desigualdade e da redistribuição está no cerne dos conflitos políticos”. Dessa forma, existem dois pontos principais que fazem oposição: de um lado, a posição liberal de direita, que traz a afirmativa de que a própria ação livre do mercado, a iniciativa de forma individualizada e o crescimento da produção permitem o desenvolvimento das condições de vida e renda de todos e, principalmente, daqueles que são menos favorecidos; e, em contrapartida, a posição tradicional de esquerda, diz que só é possível minimizar as fragilidades dos mais desfavorecidos, que se devem ao sistema capitalista, por meio de políticas e constantes lutas sociais.

O Ente público, no que tange a redistribuição de renda, deve intervir nas forças do mercado e ajustar os lucros dos que detêm o poder e, ao mesmo tempo, contestar as desigualdades existentes entre a classe trabalhadora. Piketty (2015, p. 10) revela que:

O verdadeiro conflito ocorre com frequência muito maior em relação à maneira mais eficaz de melhorar realmente as condições de vida dos mais pobres e à extensão dos direitos que podem ser concedidos a todos que em relação aos princípios abstratos de justiça social.

Piketty (2015) explica que é necessária uma análise detalhada das esferas social e econômica, para que se observe a sua forma de funcionar e produzir desigualdades, para mensurar a veracidade dos posicionamentos extremos redistributivos – a posição liberal de direita e a posição tradicional de esquerda – e, assim, permitir que sejam traçadas e executadas possibilidades mais eficientes e justas de redistribuição. “O exemplo de conflito direita/esquerda reflete acima de tudo a importância da oposição entre diferentes tipos de redistribuição e diferentes instrumentos de redistribuição” (Piketty, 2015, p. 10). O autor ainda propõe as seguintes questões:

Será que devemos deixar o mercado e seu sistema de precificação operar livremente e nos contentar em redistribuir a renda por meio de impostos e transferências fiscais? Ou devemos tentar modificar estruturalmente a maneira como as forças de mercado produzem a desigualdade?

Piketty (2015, p. 35) aborda que, se o mercado não fosse ineficiente, isso seria uma boa forma de justificar “. . . uma redistribuição pura das rendas do capital para as rendas do trabalho, obedecendo à distinção entre redistribuição pura e redistribuição eficiente . . .” Desse modo, perpetua-se o discurso e a sustentação das práticas de desigualdade tão secas e injustas.

1.2 A Sociedade justa

Galbraith, em sua obra, *A Sociedade Justa: uma perspectiva humana*, enfatiza que a situação da economia dominante para o bem comum em países que são considerados industriais é a mesma da economia básica. No Brasil e em outros países industriais, a principal força econômica é justamente o sistema de mercado, mas isso não implica redução do papel do governo na sociedade. O Estado possui a função de dar o provimento necessário aos pobres, fornecendo-lhes proteção básica, segurança e educação – indicativo preponderante para a ascensão econômica. Galbraith (1996, p. 2) expõe que:

A responsabilidade pelo bem-estar econômico e social é de todos, é transnacional. Seres humanos são seres humanos. Onde quer que vivam, a preocupação com seu sofrimento pela fome, por outras privações e por doença não cessa, porque os afligidos estão do lado de lá de uma fronteira internacional.

Galbraith (1996, p. 3) afirma que “identificar e defender a sociedade justa e alcançável pode ser o esforço de uma minoria, mas antes esse esforço do que nenhum . . .” Existem algumas restrições no âmbito real para a existência de uma sociedade totalmente justa, como a natureza humana – condicionamentos mentais enraizados

– bem como restrições no âmbito constitucional e, até mesmo, o controle exercido pelas estruturas dos partidos políticos. Além da influência exercida pelas empresas de iniciativa privada, que criam vários impedimentos (Galbraith, 1996).

Uma sociedade para ser vista como justa, todos os cidadãos nela contida devem possuir autonomia para o suprimento das necessidades básicas, além de igualdade nos âmbitos raciais e étnicos. A insuficiência material é um forte limitador de liberdade de qualquer indivíduo. A mobilidade social por aqueles indivíduos que a anseiam é constantemente ceifada por interesses de uma minoria individualista. Assim, “. . . os comodamente afluentes resistem à ação pública pelos pobres por causa da ameaça de maiores impostos ou ao descumprimento de promessas de redução de impostos” (Galbraith, 1996, p. 5). Assumir um posicionamento que adote a necessidade pública maior em detrimento do bem-estar individual, muitas vezes, vai de encontro a natureza humana, mas essa é uma postura inaceitável quando se observa os moldes de uma sociedade justa (Galbraith, 1996).

1.3 Economia do setor público

Riani (1997, p. 17) diz que “o Capitalismo moderno é um sistema econômico misto, no qual grande parte da produção nacional é produzida ou comprada pelo setor público”. Dessa forma, existem diversas discussões acerca desse setor no contexto econômico. Uma delas é levantada por Adam Smith (s.d.), enfatizando que os níveis das atividades desenvolvidas pelo setor público deveriam ser bem reduzidos. Riani (1997, p. 17) explica que:

De qualquer forma, ele enumerou quatro funções básicas a serem desenvolvidas pelo governo: defesa nacional; administração e justiça; provisão e manutenção de trabalho e instituições públicas; e garantia de soberania do país.

Para o contexto econômico e político de sua época, essas funções

teriam um impacto diminuto, contudo observa-se, na atualidade, que a situação muda de cenário, no momento em que essas funções assumem uma grande parcela da renda nacional, sendo administrada pelo setor público (Riani, 1997).

Há uma sequência de ocasiões que demonstram a ineficiência do sistema de mercado em criar riquezas e benefícios que possuam o propósito de melhorar as condições de vida das pessoas. “Essa incapacidade se relaciona ao fato de haver interesses específicos nas atividades econômicas que, em sua quase totalidade, visa exclusivamente à obtenção de maiores lucros” (Riani, 1997, p. 39). E, assim, a iniciativa privada somente se interessará em beneficiar a sociedade quando isso estiver atrelado ao aumento da sua lucratividade. E é justamente nesse contexto que surge o Governo, com a função de atuar na redistribuição das riquezas do que se é produzido por um país (Riani, 1997).

1.4 Economia de Comunhão

O projeto da Economia de Comunhão, fundado no Brasil, em 1991, tendo como idealizadora a italiana Chiara Lubich, surge como um projeto caracterizado pela ânsia de resolver a questão da pobreza, por meio da criação de empresas dotadas da finalidade de realizar a divisão de lucros para atender aos propósitos de investimento na organização, ajuda maciça aos pobres e formação de pessoas de acordo com os ideais formulados na cultura de partilha. O estabelecimento de relações fundamentadas no comportamento ético e na confiança entre os trabalhadores, os empresários, o governo, os sindicatos, os acionistas e os clientes, além dos fornecedores e dos concorrentes são proposições também fundamentais ao projeto (Carvalho, 2007).

Carvalho (2007) enfatiza que as metodologias de caráter ideológico propagam, no cotidiano das pessoas, o descrédito a tentativas de superar as desigualdades sociais e, assim, resguardam a hegemonia capitalista e permitem apenas que ações minimizadoras das mazelas sejam desenvolvidas, porém atuam de modo a não atingir a estrutura e os processos que produzem os problemas de desigualdade. Um fator importante é que a responsabilidade por essas ações deixou

de estar restrita ao Estado de Bem-Estar, passando também a ser atribuição do Terceiro Setor e do empresário. O autor ressalva ainda que as ações filantrópicas, por parte dos empresários, já são um fator conhecido que, no entanto, se apresentam numa nova forma, denominada responsabilidade social, que é justamente a busca por descaracterizar as práticas de caridade convencionais, dando um tratamento mais profissional e permitem que a ação social se torne uma estratégia empresarial.

O levantamento de questões acerca da ética nas organizações é muito relevante, bem como a importância de se atingir o desenvolvimento sustentável nas organizações que venham a interferir de forma direta na melhoria da oferta da educação, da cultura e da saúde para as pessoas que estão em situação de miséria. Todavia, é importante verificar que as práticas de ações sociais que são oriundas do capitalismo legitimam o neoliberalismo e caminham no sentido inverso de acabar com as desigualdades sociais, minimizando a responsabilidade social do Estado e "... transformando direitos em dívidas, aumentando o poder das organizações sobre a sociedade e a dependência de trabalhadores e excluídos em relação à mesma" (Carvalho, 2007, p. 10). A autora enfatiza ainda que:

Parece paradoxal que em tempos em que os vínculos empregatícios se tornam mais frágeis e os trabalhadores são descartados de acordo com as oscilações do mercado, as empresas se apresentem como uma comunidade capaz de atender às necessidades materiais, afetivas, sociais, de proteção e até espirituais dos seres humanos. Tal contradição, porém é aparente, à medida que os modelos atuais de produção flexível, a fim de garantirem a lucratividade das organizações, não requerem mais apenas o corpo do trabalhador, mas igualmente sua mente e alma. Tais práticas também garantem a docilidade dos excluídos, que, desamparados pelo Estado, buscam o auxílio advindo das organizações e do Terceiro Setor. Assim, para além de seus benefícios imediatos, tais ações atuam como mecanismos de controle social . . .

Diante de todo o contexto histórico do sistema capitalista e

das suas características excludentes, verifica-se a importância de se estudar mecanismos que visem amenizar os problemas sociais que são latentes e, extremamente, discrepantes. A ineficiência do Estado é algo que desencadeia a necessidade de novas iniciativas provenientes de diferentes agentes, que estejam dotados de uma postura de responsabilidade social. O projeto da EdC surgiu nesse contexto, como uma medida alternativa às práticas convencionais do capitalismo, criando mecanismos diferenciados de se estruturar um negócio, a fim de se atender àqueles que se encontram em situação de miséria.

1.5 O papel das universidades no novo século

A dinâmica das atuais relações socioeconômicas anseia por novos comportamentos que objetivem a superação de alguns entraves relacionados ao mercado de trabalho e a situação econômica vigente. Nesse sentido, o empreendedorismo surge como uma importante possibilidade de inovação aos profissionais que possuem interesse em reinventar-se, unindo suas competências e habilidades às novas tecnologias e mecanismos de comunicação como as redes sociais (Serviço Brasileiro de Apoio à Micro e Pequenas Empresas, 2017, *on-line*).

Nesse contexto, cabe a universidade o dever de intermediar relações dos seus estudantes com a vida profissional fora do âmbito acadêmico, preparando esses novos profissionais para o mercado atual. Oportunizando, assim, a vivência de uma realidade mais prática do que teórica, como é o contexto atual da maior parte das universidades particulares através das feiras de negócio que desenvolvem. Nestas, os estudantes criam seus produtos e os vendem no ambiente real, adquirindo conhecimento prático acerca do mercado e norral para empreenderem.

A Endeavor (2016 como citado em Soprana, 2016, *on-line*) defende o posicionamento de que:

... a universidade ambicione se tornar o núcleo de um ecossistema salutar de empreendedorismo inovador. Por agregar conhecimento e oferecer tempo e espaço

para experiências, a universidade tem vocação para gerar negócios de alto impacto econômico e social, diferentemente daqueles voltados apenas ao autossustento ou sem proposta inovadora. . . .

Schmitz (2017, p. 5) define que o empreendedorismo e a inovação no universo acadêmico têm sido analisados conforme os seguintes termos: “. . . universidade inovadora, universidade empreendedora, inovação acadêmica, empreendedorismo acadêmico, inovação universitária e empreendedorismo universitário . . .”. Ainda que as publicações referentes a essa temática tenham aumentado recentemente, ainda há muito a se explorar de forma mais abrangente sobre as nuances sociais e econômicas do ato de empreender atrelado a inovação. Ainda traz as seguintes proposições (Schmitz, 2017, pp. 5-6):

. . . quanto maior a contribuição da Universidade para o desenvolvimento socioeconômico regional, maior a possibilidade da preservação da sustentabilidade institucional da Universidade; os indivíduos contribuem para a organização, a organização afeta os indivíduos, os indivíduos e a organização impactam o ambiente e o ambiente impacta os indivíduos e a organização; e, a inovação e o empreendedorismo são fomentados por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, ao mesmo tempo que permitem a Universidade ser inovadora e empreendedora por meio da gestão universitária.

O’shea (2007 como citado em Schmitz 2017) explicita que nos âmbitos sociais e econômicos, o conhecimento tornou-se um relevante fator de produção, bem como os recursos capital e trabalho. Tal fato designa que o modo como acontece o desenvolvimento socioeconômico de regiões a nações atrela-se intimamente ao conhecimento criado e difundido. Desta forma “. . . a Universidade, enquanto instituição de criação, disseminação e com amplo potencial de aplicação do conhecimento, passou a assumir uma nova posição em relação ao setor produtivo, ao governo e à sociedade em geral” Etkowitz e Klofsten (2005 como citado em Schmitz, 2017, p. 22).

Um dos modos de se entender esta nova associação é por meio

da análise do ponto de vista da Hélice Tríplice de Inovação. A chamada Hélice Tríplice de Inovação (originada do inglês, Triple Helix – TH) embasada por pesquisas de Etzkowitz e Leydesdorff (2000 como citado em Schmitz, 2017) expõe uma interrelação integrada entre a Universidade, a Empresa e o Governo, na qual a relação transcende os moldes de segregação e controle, para um novo modelo de três hélices de poderes que se sobrepõem, entretanto permanecem de certa forma independentes.

Ao observar a história, percebe-se que a universidade é uma das instituições mais antigas que existe ainda hoje e cujo papel tem sido fundamental na preservação e disseminação do conhecimento no decorrer da história. Diante das diversas mudanças ocorridas no contexto social e econômico, essa instituição já passou por muitas transformações para se adequar a este novo momento. De acordo com Etzkowitz e Zhou (2008 como citado em Schmitz 2017), o governo e a indústria foram as instituições de maior relevância na sociedade industrial, na qual as instituições de ensino desempenhavam um papel secundário. E na sociedade pautada no conhecimento, as universidades deixam a posição secundarista e se tornam agentes fundamentais que oferecem o suporte necessário para o surgimento de novas organizações e indústria, sendo a estrutura que embasa o desenvolvimento da sociedade e da economia. “Uma instituição primária é aquela que cumpre um objetivo central na sociedade e outras instituições dependem dela para cumprir as suas missões” Etzkowitz (2003 como citado em Schmitz, 2017, p. 50).

Schmitz (2017, p. 51) revela

ao se tornarem um fator-chave, as universidades passaram a trabalhar de forma mais estreita com outras instituições. Essa nova configuração de instituições que precisam trabalhar em conjunto para o desenvolvimento econômico e social das regiões, estados, países e suas respectivas relações, tem sido estudada sob algumas diferentes denominações.

O papel desenvolvido pelas universidades na TH é de relevante importância, por meio da criação de novas empresas e fomento de novas tecnologias há uma transformação na sociedade inserida. Esse

desenvolvimento regional permite que haja uma estrutura favorável para a reunião de diferentes agentes da indústria, do governo e da universidade a fim de atuarem com o mesmo propósito em busca do bem comum Etzkowitz e Zhou (2008 como citado em Schmitz, 2017). “. . . Diferentemente do que se poderia pensar, a globalização tem trazido consigo o aumento da importância do desenvolvimento local, objetivando não somente o aspecto econômico, mas também social, cultural e ambiental. . .” Cicconi (2013 como citado em Schmitz, 2017, p. 54).

Schmitz (2017) revela que, em síntese, o conceito de uma universidade empreendedora compreende-se como a universidade que transcende o processo de pesquisa e de ensino e coloca em prática todo esse conhecimento em busca de desenvolvimento social e econômico. Outrossim, frente a capitalização do conhecimento através de transferência de conhecimento, criação de empreendimentos e serviços novos, as atividades relacionadas ao empreendedorismo servem de base para as novas fontes de recursos e admitem o seu próprio desenvolvimento sustentável.

Nesse contexto, através dos pilares da Economia de Comunhão, a universidade cria possibilidades de interação e de colaboração muito relevantes com o contexto social das pessoas que vivem em vulnerabilidade econômica, além de criar oportunidades de desenvolver potenciais empreendedores que vivem uma realidade de fortes limitações materiais, oferecendo-lhes estrutura e suporte técnico necessários para se emanciparem. Desse modo, estabelece-se uma relação mais direta de desenvolvimento da sociedade por parte da universidade. Assim, nasce uma postura mais atuante e participativa por parte da academia como um agente ativo capaz de transformar o cenário de miséria e escassez presente na sociedade.

2 Resultados e Discussão

A pesquisa propõe-se a compreender o projeto da Economia de Comunhão e o seu papel frente às desigualdades sociais. Desse modo, fez-se necessário investigar o histórico do movimento, bem como a idealização da sua atuação. Essa apresenta-se como um projeto econômico associado a denominação de que “possui raízes no céu”, um modo de se viver que tem como objetivo ofertar reso-

luções às crises contemporâneas, de forma especial, ao crescimento das desigualdades sociais, por meio de uma economia pautada na espiritualidade defendida pelo Movimento dos Focolares, que insere na realidade econômica preceitos contrários com o mercado convencional, como a comunhão, a reciprocidade, o amor e a gratuidade. Por mais que não exista uma afirmação real, esses fatores resultam em vantagem competitiva, fidelizando clientes para a organização a qual está inserida, além de ser compreendido como o auge da economia civil (Carvalho, 2007, p. 62).

. . . a EdC busca ser uma resposta pacífica aos desafios contemporâneos, especialmente o combate à pobreza, através da promoção da cultura da partilha pautada no uso moderado e na partilha dos bens (materiais e não materiais). Os autores afirmam ainda que as empresas de EdC promovem a distribuição da riqueza através de doações monetárias, criação de empregos, investimento em projetos de expansão, compartilhamento de experiências e patentes entre as empresas que participam do projeto e financiamento para criação de novas empresas de EdC.

Foi possível identificar que existem algumas práticas da Economia de Comunhão no contexto de pessoas em situação de vulnerabilidade econômica. Carvalho (2007) descreve que tal movimento caracteriza-se como um modelo que visa a erradicação da pobreza por meio da criação de empresas que foquem em dividir sua lucratividade com os fins de se investir na empresa, que “. . . pode ser distribuído entre os sócios, incluir participação dos trabalhadores, e/ou ser investido em melhorias como compra de equipamentos . . .”; no auxílio aos pobres, “destinado ao atendimento de necessidades básicas de alimentação, moradia, educação e saúde de pobres vinculados ao Movimento dos Focolares . . .” e na formação de homens renovados, “. . . destinada ao Movimento dos Focolares para o que denomina de formação de ‘homens novos’ que agem segundo uma cultura de partilha dos bens . . .” (Carvalho, 2007, pp. 10-11).

Ferrucci et al. (2015 como citado em Carvalho, 2007) revelam que diante das realidades nos contextos socioeconômico, cultural e jurídico serem muito diversos nas diferentes nações, não é possível

estabelecer uma forma exclusiva de como se efetivar a proposta da EdC. No entanto, existem alguns princípios e características que as sociedades empresariais podem adequar-se:

TABELA 1 – Princípios e características para efetivar a EdC em uma sociedade empresarial

Fazer com que a empresa seja uma comunidade que objetiva a construção de uma sociedade que se solidariza a causa dos excluídos, focando, principalmente, na elaboração de atividades produtivas com a utilização massificada de mão de obra e inclusão das pessoas que são consideradas não-produtivas pelo sistema.
Produtividade e eficiência na tentativa de se manter ativo com os próprios recursos.
Promover o incentivo ao comportamento que se volta à solidariedade e à gratuidade, atendendo as pessoas necessitadas.
Vincular-se ao Movimento dos Focolares.
Estar ativo e inserido nas rotinas sociais, preocupando-se em desenvolver e participar de ações que promovam o bem da comunidade.
Promover a distribuição de riquezas por meio de criação de empregos, doações monetárias, compartilhamento de experiências e de patentes entre as organizações que são participantes do projeto, financiamento para que se criem outras empresas de EdC e investimento em projetos que possuam caráter de expansão.

Fonte: Adaptado de Ferrucci et al. (2015 como citado em Carvalho, 2007).

A autora ainda afirma que mesmo se a EdC não possua muita visibilidade das ações geridas de responsabilidade social por grandes organizações, esse projeto é um fenômeno diferenciado a ser investigado e entendido, porque além de reunir as questões de uma filantropia empresarial considerada novidade (denominada responsabilidade social), ainda relaciona outros fenômenos da atualidade, como o comunitarismo e a espiritualidade nas organizações, "... à medida que tem sua origem em um movimento religioso e insere práticas religiosas no interior das empresas, bem como propõe que a empresa se torne uma comunidade para seus membros" (Carvalho, 2007, p. 15).

Oliveira (2010) pontua que as barreiras existentes entre as pessoas, a falta de zelo pelo meio ambiente, o fortalecimento da estrutura de um modelo econômico que reforça o consumo inconsciente

e compulsório, a ganância pelo dinheiro, o aumento exponencial das desigualdades sociais e a falta de valorização dos princípios básicos que dão sentido a existência humana resultam numa somatória que desemboca numa realidade coletiva muito descontente. Tal fato permite que cada vez mais indivíduos despertem e comecem a refletir sobre reconstruir os laços de sociabilidade, vislumbrando a consolidação de um compromisso engajado na busca da construção de um mundo mais justo.

Diante dessa ineficiência instalada a nível de atuação governamental, no que diz respeito à igualdade social, crescem ações voltadas, essencialmente, para assegurar os direitos básicos dos indivíduos em vulnerabilidade socioeconômica. As atividades são voltadas também ao propósito de reaver a aproximação entre as pessoas, despertando-lhes o interesse pela prática da partilha. Oliveira (2010, *on-line*) afirma que:

... Tentativas de novos agrupamentos em favor de ações coletivas, cercadas de cooperação e união entre os membros tem se destacado com mais frequência⁸ numa época em que os valores monetários tem⁹ se soerguido, sobremaneira, em relação aos valores sociais. ... A comunhão (comum união entre os membros) tem sido uma porta de entrada para a solidificação de um novo modo de fazer economia, no qual esteja presente a prática da comunhão-cooperação-fraternidade. A Economia da Comunhão pode ser resumida, em poucas palavras, como sendo a combinação de eficiência econômica com solidariedade, tendo como arrimo o princípio da cooperação.

O modelo de atuação da Economia de Comunhão busca através de pessoas e organizações, de forma direta ou indireta, dispor a economia à serviço da prestação do atendimento as pessoas mais carentes, "... pois percebe claramente que os sistemas econômicos tradicionais são (e tem sido) incapazes de tirar a fome da boca de uma criança ..." (Oliveira, 2010, *on-line*). O autor ainda afirma que:

⁸ Transcrito de forma fidedigna da fonte original.

⁹ Transcrito de forma fidedigna da fonte original.

. . . O ponto focal desse novo pensamento econômico [grifo do autor] é a cooperação e a ajuda mútua (é a cultura do dar e do doar-se) entre os agentes e o amplo e irrestrito apoio aos projetos sociais. O propósito é um só: levar a dimensão da fraternidade para a macroeconomia que dita, na essência, as políticas econômicas públicas. O objetivo? Fazer com que a teoria econômica tradicional seja sensível à economia social.

Diante da discussão levantada, evidenciando-se as práticas da EdC no contexto de pessoas em situação de vulnerabilidade econômica (desde o incentivo ao empreendedorismo até a prática de doações), bem como o posicionamento de diferentes autores acerca da atuação teórica e prática do Estado perante a garantia das necessidades básicas a todos – que se apresentam divergentes, verifica-se e reafirma-se o quanto é fundamental e necessário o estabelecimento de medidas – como a Economia de Comunhão – que ofereçam alternativas de melhoria para a realidade socioeconômica, distorcida e longe de ser justa, existente na atualidade.

Foi fundamental caracterizar inicialmente, segundo Karkotli e Aragão (2014 como citado em Carvalho, 2007, p. 36), o conceito de responsabilidade social a fim de responder à questão que trata de discutir a responsabilidade social da Economia de Comunhão e seus impactos socioambientais:

A mesma é definida por seus idealizadores como um comportamento ético, responsável, estratégico, pautado na reciprocidade, que a organização visa estabelecer com seus stakeholders (acionistas, empregados, clientes, fornecedores, concorrentes, governos, sociedade).

Carvalho (2007, p. 35) explica que “ações que nascem no seio do capitalismo numa tentativa de amenizar suas mazelas não são novidades, sejam aquelas que tem por protagonista o Estado ou os empresários . . .”. Observa-se que atualmente, ainda que existam as ações filantrópicas tradicionais e os fenômenos do Terceiro Setor, as da responsabilidade social conquistam espaço, almejando construir uma imagem de ações que valorizam a cidadania dos que se beneficiam das práticas, além de buscar uma “profissionalização da caridade” embasada nos moldes da lógica empresarial.

A Tabela 2, a seguir, apresentará as relações entre as empresas e os seus **stakeholders**.

TABELA 2 – Relações entre as empresas socialmente responsáveis e seus **stakeholders**

PARCEIROS	CONTRIBUIÇÕES	DEMANDAS BÁSICAS
Acionistas	Capital	Lucros e dividendos preservação do patrimônio
Empregados	Mão de Obra Criatividade Ideias Tempo	Remuneração justa Condições adequadas de trabalho Segurança, saúde e proteção Reconhecimento e realização pessoal
Fornecedores	Mercadorias	Respeito aos contratos Negociação leal Parceria
Clientes	Dinheiro	Segurança e boa qualidade dos produtos e serviços Preço acessível Atendimento de necessidades e desejos
Concorrentes	Competição: referencial de mercado	Lealdade na concorrência Propaganda honesta
Governo	Suporte institucional, jurídico e político	Obediência às leis Pagamento de tributos
Grupos e movimentos	Aportes socioculturais diversos	Proteção ambiental Respeito aos direitos das minorias Respeito aos acordos salariais
Comunidade	Infraestrutura	Respeito ao interesse comunitário Contribuição para a melhoria da qualidade de vida da comunidade Conservação dos recursos naturais etc.

Fonte: Karkotli e Aragão (2004 como citado em Karkotli, 2004, p. 74).

Carvalho (2007) explica que a lógica mental apresentada na Tabela acima revela uma nuance que remete a imaginação de uma

sociedade estruturada e harmoniosa, na qual há interação entre os diferentes indivíduos abordados, em relações equiparadas e pautadas na reciprocidade, fazendo-se presente o atendimento das necessidades de todos. No entanto, quando se observa com maior cautela há um impacto significativo, pois, as práticas citadas não resultam em avanços legalmente falando, assim como não se apresentam como transformações profundas na estrutura das organizações e nas relações trabalhistas. Desse modo, Carvalho (2007, p. 37) aborda que:

. . . quando o que deveria ser exceção virou regra, o que deveria ser regra é apresentado como virtude. Ou seja, apresenta-se como responsabilidade social e diferencial competitivo, ações que são deveres das organizações e direitos daqueles com os quais ela se relaciona.

Nota-se a existência de várias definições sobre responsabilidade social, e verifica-se que para determinadas pessoas assume um papel de cumprimento da legalidade; já para outras representa uma postura ética e responsável; alguns indivíduos ainda a entende como uma consciência de caráter social ou contribuição de cunho caridoso; e para muitos, a responsabilidade social significa o cumprimento de um dever que impõe os líderes das organizações de alto escalão a se posicionarem positivamente perante seus colaboradores e a sociedade de modo geral (Karkloti, 2004).

Carvalho (2007) levanta uma possível afirmação sobre as empresas de EdC, abordando que talvez a questão da gratuidade realmente ocorra nas relações entre o empresário com seus clientes, os fornecedores com seus concorrentes, pois os mesmos encontram-se em posições simétricas. Porém, há uma complexidade maior quando se trata das relações entre os funcionários e os empresários, que se apresentam em posições muito assimétricas, pois mesmo que o empresário não busque conscientemente um retorno por suas “boas ações” (envolvendo o tratamento mais próximo e informal, a oferta de premiações e ajuda em dificuldades financeiras aos trabalhadores), esses comportamentos resultam em uma reciprocidade, chamada por Poli (2002 como citado em Carvalho, 2007), “submissa e devedora”, pois é gerada, conseqüentemente, uma maior dedicação do trabalhador que resultará em maiores lucros para a empresa.

A controvérsia em expor a Economia de Comunhão, em uma maior abrangência, como uma forma de modelo econômico e, ao mesmo tempo, em um menor alcance, como uma forma de projeto pessoalizado, pode ser interpretada à medida que as mudanças propostas pela EdC tenham como começo uma transformação de cunho pessoal, baseada em aderir à espiritualidade pregada pelo Movimento dos Focolares (Carvalho, 2007).

Os impactos socioambientais da EdC revelam-se através de alguns dados obtidos por Carvalho (2007, p. 61), através do Escritório Nacional da EdC:

. . . Em 2005, havia cerca de 735 empresas de EdC no mundo, sendo 121 localizadas no Brasil. Destaco que são contados nesses números tanto empresas como profissionais liberais que fazem a doação de recursos financeiros para as finalidades da EdC, já citadas acima. Em 2005, no Brasil, as empresas doaram cerca de R\$ 1.356.683,26, que atenderam necessidades referentes à alimentação, saúde, educação, moradias, dentre outros, de cerca de 940 assistidos.

Carvalho (2007) elucida que no que diz respeito à doação de lucros, de acordo com as informações obtidas pelo Centro de Estudos da EdC, no Brasil, em agosto de 2005 a junho de 2006, foi dada uma atenção prioritária ao atendimento das necessidades das pessoas menos favorecidas, nesse caso, nenhum valor foi destinado para os fundos referentes a “formação de homens novos”, que compõe um dos pilares da EdC. As Tabelas 3 e 4, a seguir, disponibilizadas pela autora, relacionam os valores que tratam do auxílio dado aos necessitados no Brasil, nos períodos correspondentes a agosto de 2005 a junho de 2006:

TABELA 3 – Doação dos lucros no Brasil (ago./2005 a jun./2006)

Região	Nº de beneficiados	RS
Norte	126	R\$ 293.009,26
Nordeste	534	R\$ 625.220,00
Centro-Oeste	19	R\$ 44.560,00
Sudeste	183	R\$ 302.242,00
Sul	78	R\$ 91.652,00
Total	940	R\$ 1.356.683,26

Fonte: Escritório de EdC do Brasil.

TABELA 4 – Destinação dos lucros doados aos pobres no Brasil (ago./2005 a jun./2006)

Destinação	Valor
Alimentação	R\$ 650.510,74
Saúde	R\$ 258.963,94
Educação	R\$ 258.515,69
Moradia	R\$ 110.301,07
Outros	R\$ 38.392,40

Fonte: Escritório de EdC do Brasil.

Os dados anteriores revelam que grande parte das pessoas atendidas está concentrada na região Nordeste, a mais pobre do Brasil. As doações são reservadas a alimentação, saúde, educação e moradia (principalmente), que se referem ao atendimento dos direitos considerados básicos (Carvalho, 2007).

Carvalho (2007, p. 14) aborda que:

Em 1992, no início da EDC, havia 5 mil pobres assistidos, número que triplicou até 2005, passando para 15 mil. Esse aumento é atribuído ao crescimento do Movimento dos Focolares, ao fato de que os membros no início se sentiam constrangidos em solicitar auxílio e agora se sentem mais à vontade em fazê-lo e pelo agravamento da situação econômica de alguns países. A fim de conseguir atender a todos os pobres, Chiara Lubich solicitou uma contribuição financeira espontânea de todos os membros do Movimento dos Focolares, sendo que por

vezes, essa doação de pessoas físicas é superior às das empresas de EDC.

Dessa forma, a responsabilidade social do projeto da EdC, bem como os seus impactos socioambientais revelados acima possuem papéis relevantes na construção de uma sociedade caracterizada por Galbraith (1996) como justa, uma vez que a atuação da EdC auxilia na minimização da insuficiência material de alguns dos indivíduos beneficiados pelo projeto, sendo por meio de doações ou geração de empregos. De uma forma ou de outra, verifica-se que há a adoção de algumas medidas que fogem um pouco o individualismo, mesmo havendo a manutenção do sistema capitalista, para se pensar no bem-estar dos menos favorecidos.

Um outro tópico relevante nesta pesquisa envolve a descrição da dinâmica do projeto da Economia de Comunhão em termo de suas implicações para os sujeitos envolvidos. Nesse sentido, buscou-se apresentar um exemplo de negócio de impacto. A empresa Femaq (localizada em São Paulo) vinculou-se a EdC e apresenta resultados expressivos quanto aos benefícios sociais causados à medida que gera lucro.

A empresa Femaq (Fundição, Engenharia e Máquinas S.A.), situada em Piracicaba – São Paulo, foi fundada por Kurt Leibholz, em 1966, quando fugiu da Alemanha marcada pelo nazismo que perseguia os judeus (período da II Guerra Mundial) para o Brasil. Em 1972, seus dois filhos assumiram a diretoria da empresa. Em 1991, a empresa vinculou-se ao projeto da EdC. De 1985 a 1994, período caracterizado por uma crise na indústria de fundição brasileira, o faturamento da Femaq obteve um aumento significativo: “. . . passou de US\$ 42 mil para US\$ 82 mil/homem/ano, basicamente pela concentração de esforços no gerenciamento de seu pessoal[.]” (Gonçalves & Leitão, 2001, p. 38).

O aprimoramento das condições de mercado e o ato de investir na valorização dos funcionários resultou em um crescimento relevante nos períodos seguintes. “. . . De 1996 a 2000 a produção anual passou de 3.585 para 6.413 toneladas/ano. O faturamento aumentou, nesse período, de R\$ 7.096.350,46 para R\$ 14.910.193,94 e a produtividade pulou de 69 para 87 toneladas/empregado/ano” (Gonçalves & Leitão, 2001, p. 38-39).

Assim, Gonçalves e Leitão (2001) relatam que os diretores entrevistados explicaram que é impossível desvincular o crescimento dos resultados da implementação das práticas da EdC, uma vez que “. . . implicaram uma mudança substantiva de mentalidade nos diretores, impregnando a cultura da empresa e tornando-a mais competitiva” (Gonçalves & Leitão, 2001, p. 39).

Compõe o sistema de incentivos a missão de transformar a Femaq em uma empresa modificada, de acordo com os preceitos da EdC: “. . . o objetivo é transformar o trabalhador em parceiro, para tornar inexpressivo o absenteísmo, eliminar a falta de vontade e aumentar a produtividade[...].” Para tanto, busca-se o cumprimento desse objetivo por meio de um ambiente de “tensão positiva”, sempre tratando com respeito a liberdade de cada colaborador. “. . . Liberdade aqui, segundo um diretor da empresa, significa responsabilidade pessoal e profissional e não ‘levar vantagem’” (Gonçalves & Leitão, 2001, p. 42).

A incorporação de valores que englobam a solidariedade, a confiança, o respeito mútuo, a aceitação do outro e a liberdade são visualizados como um grande auxílio ao enfrentamento dos empecilhos colocados pelo mercado, além do aumento da produtividade, uma vez que se permitiu a elaboração de um ambiente propício a execução das funções tanto dos empresários como dos funcionários (Gonçalves & Leitão, 2001, p. 45, grifo dos autores):

Alegam os membros da direção da empresa que o clima de liberdade com responsabilidade possibilitou uma organização das tarefas na qual os funcionários sabem o que fazer, sem a necessidade de fiscalização. Associado ao sistema de participação, o ambiente criado leva o funcionário a concluir que, se não produzir, ele próprio será prejudicado e não apenas o patrão. “Isso é o grande pulo do gato” diz um dos diretores. Não foram detectados sinais de pequenas sabotagens e pequenos furtos, declarados por empregados de outras empresas, não vinculadas ao projeto.

Os empresários da Femaq consideram o ambiente organizacional sendo o mais apropriado para a empresa, considerando uma grande vantagem competitiva, além disso demonstram que seus

índices relativos à produtividade se encontram acima da média nacional. Em suas concepções, o responsável pelos bons resultados é a totalidade do ambiente de trabalho, não se restringindo apenas a própria capacidade das figuras de liderança. Esse ambiente abarca o modo de “. . . relacionamento direto entre diretoria e empregados, o que teria ajudado a afastar as resistências da maioria dos empregados, tradicionalmente reticentes quanto às intenções dos empresários[.]” (Gonçalves & Leitão, 2001, p. 45).

Gonçalves e Leitão (2001) ainda relatam que os valores percebidos pelos empregados frente à conduta do empresário perpassam a solidariedade, a coerência, a transparência, a comunhão, a liberdade, a confiança e a simplicidade. Esses aspectos, dentre outros, reforçam alguns dados organizacionais positivos, a seguir, os principais expostos pelo gerente pessoal, (Gonçalves & Leitão, 2001, pp. 55-56):

. . . o turnover de pessoal é baixíssimo [grifo dos autores]; a empresa sofreu apenas dois processos trabalhistas em 35 anos; . . . a empresa recebeu o prêmio de Destaque Ambiental do ano de 1999, do Conselho Municipal do Meio Ambiente; a remuneração total dos empregados está 20% acima da média da região, o que não significa que estejam todos satisfeitos; não é possível fixar salários mais elevados devido à instabilidade da demanda da fundição; . . . ele acredita que perto de 40% dos empregados ainda têm alguma desconfiança com as intenções da empresa, principalmente os mais novos, ainda não absorvidos pela cultura organizacional iniciada pelo fundador e em consolidação pelos atuais diretores, que pretendem qualificá-la como uma cultura de partilha; as demissões do período de crise na indústria de fundição e as contradições posteriores retardaram o processo de aculturação.

Para Bruni (2005 como citado em Carvalho, 2007), a transformação proporcionada pela EdC é considerada cultural e silenciosa, representa que se baseia em mudanças e valores, primeiramente em níveis individuais. Em sua concepção, Carvalho (2007, p. 117):

. . . a geração de novas estruturas requer “homens-novos”, mas esses também demandam outras estruturas distintas das atuais, ou seja, é preciso que a comunhão se inicie, mas não se limite apenas aos relacionamentos interpessoais, e que se concretize em estruturas. Esta perspectiva da mudança social requer primeiramente uma mudança-conversão pessoal, expressa na afirmação de que os empresários devem ser modelos que irradiam uma nova forma de viver, que, gradativamente dissipa-se para além dos limites da empresa.

Desse modo, nas ações tradicionais de responsabilidade social, a luta contra à pobreza trata-se de um propósito de gestão eficiente, já para a EdC refere-se ao quesito de conversão. A transformação individual é causada pela adesão aos valores e à cultura preconizados pelo Movimento dos Focolares, que, por sua vez, se revela o caminho ético caracterizado como privilegiado, já que uma parcela dos lucros é partilhada para a formação de “homens novos” e enviada aos centros, que difundem eventos e publicações da temática em questão, “. . . além de que, conforme já apontado, também considera-se que é preciso primeiro conhecer a base espiritual da EdC para que se possa compreendê-la, daí os convites aos trabalhadores para participarem de eventos do MF” (Carvalho, 2007, p. 117).

Ferrucci, Gui e Sorgi (1998 como citado em Carvalho, 2007) evidenciam que ao almejar erradicar a pobreza e transformar o modo como a economia funciona, a EdC age no local em que a riqueza nasce, essa afirmação ocorre em atitudes nas empresas, mas que não modifica o modo de se produzir, e que, desse modo, continua a legitimar os aspectos fundamentais do capitalismo, mantendo uma separação entre os meios de produção e os trabalhadores, o capital e o trabalho, bem como a produção e a apropriação. Dessa maneira, a visão apresentada é caracterizada como superficial, considerando a produção de bens e riquezas como algo que não está relacionado e que não reflete a pobreza. “. . . Daí as afirmações de que é preciso buscar a eficiência para aumentar o lucro e assim ter o que distribuir” (Carvalho, 2007, p. 119).

Para finalizar, Carvalho (2007, p. 119) defende o seguinte posicionamento:

A não participação efetiva dos pobres e trabalhadores na EdC é, para mim, um ponto crítico, pois indica o modo como estes são vistos, e a posição social que lhes é atribuída. Ou seja, são apontados como objetos da ação alheia, incapazes de serem sujeitos, reduzindo a possibilidade de resistência e emancipação por parte dos mesmos. A inclusão ocorre de forma precária e marginal à medida que se oferece apenas o que é racionalmente conveniente, necessário e mais eficiente à reprodução do capital. Busca-se apenas atenuar o risco, o perigo que as classes dominadas possam representar, inebriando-as sob o argumento de que estão sendo protegidas. Já a legitimidade do poder do empresário continua preservada, tendo por base o fato de ser o detentor dos meios de produção, bem como de ter um código de ética, que o torna modelo a ser seguido.

Os diferentes posicionamentos defendidos convergem para questões contraditórias. Observa-se que adoção dos princípios do projeto da EdC impacta, veementemente, na rotina de uma organização e traz benefícios aos sujeitos envolvidos, como fora visto no estudo de caso apresentado da empresa Femaq. No entanto, conforme abordaram outros autores citados ao longo da pesquisa, há indícios de que esse modo cristão de gestão seja apenas mais um mecanismo conservador das práticas capitalistas que não permitem a emancipação das classes mais vulneráveis socioeconomicamente, em especial, pelos trabalhadores, uma vez que ainda há a permanência das relações hierárquicas de poder e obediência, ainda que de modo mais sutil e velado.

Considerações Finais

Não há como validar ou refutar completamente se a EdC contribui efetivamente na mitigação da pobreza, tomando como realidade diferentes perspectivas de análise da atuação da EdC, podendo ela ser caracterizada como fundamental na minimização das desigualdades sociais a curto prazo, mas nem tão revolucionária assim quando mensurada a longo prazo. Existem diversas interpretações as quais não podem ser ignoradas a fim de apenas afirmar ou negar a importância do projeto para a sociedade de um modo geral.

Os dados estudados apontam que existem transformações relevantes na atuação da EdC nas relações interpessoais, no cotidiano das empresas, na “formação de homens novos”, nas doações monetárias a comunidades carentes, no fomento ao empreendedorismo e em outras ações pertinentes ao projeto. Em um panorama geral, percebe-se que a existência de um projeto como esse ameniza grandes barreiras de desigualdades sociais, ajudando a minimizar a extrema pobreza de muitas pessoas e modifica, em parte, a estrutura tão enrijecida e impessoal do capitalismo, que se reverbera em desastrosas mazelas sociais.

Apesar de existirem resultados satisfatórios acerca da atuação da Economia de Comunhão em função ao auxílio prestado aos mais vulneráveis socioeconomicamente, ainda assim há a manutenção do esquema capitalista no qual existe patrões e empregados, bem como a produção e a apropriação das riquezas produzidas que não ocorrem de forma totalmente justa e equilibrada. Nesse caso, verifica-se que tal projeto não é a resposta indubitável para a resolução dos problemas relativos à garantia das necessidades básicas de todos os indivíduos e de uma equiparação social a todos, mas se apresenta como um mecanismo paliativo que ameniza grandemente questões emergenciais.

Diante da gama de informações explicitadas anteriormente, verifica-se que o modo como a universidade pode contribuir para o desenvolvimento socioeconômico da realidade em que está inserida é por meio da partilha e aplicação do conhecimento existente, a fim de gerar renda e contribuir ao aprimoramento das condições sociais, explica Audy (2006, como citado em Schmitz 2017). Assim, materializa-se o real sentido do conhecimento, havendo relevantes contribuições ao desenvolvimento socioeconômico, bem como a sustentabilidade da academia.

Os dilemas socioeconômicos assolam a sociedade e reforçam o ideal de que algo precisa ser feito a fim de sanar tamanha discrepância de direitos entre diferentes grupos sociais. A universidade enquanto fundação responsável pelo desenvolvimento de pessoas e do espaço em que está inserida por meio da criação e difusão do conhecimento, pode investigar mais a fundo as práticas da Economia de Comunhão e utilizar esse movimento como uma importante ferramenta de capacitação e desenvolvimento das pessoas que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Permitindo, através do oferecimento de suporte teórico e prático, que quem está em posição de vítima tenha o subsídio e o estímulo necessários para tornar-se um indivíduo ativo, criador e protagonista de sua própria história.

Referências

- Constituição da República Federativa do Brasil 1988. (1988). Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico.
- Cançado, T. C. L., Souza, R. S. & Cardoso, C. B. S. (2014). Trabalhando o conceito de vulnerabilidade social. In *Encontro Nacional de Estudos Populacionais 19, 2014*, São Pedro, SP. Recuperado em 15 maio, 2018, de http://www.abep.org.br/~abeporgb/abep.info/files/trabalhos/trabalho_completo/TC-10-45-499-410.pdf
- Carvalho, M. L. (2007). *Economia de comunhão: representações sociais e ideologia de uma nova proposta de responsabilidade social*. Doutorado em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.
- Galbraith, J. K. (1996). *A sociedade justa: uma perspectiva humana* (3a ed.). Rio de Janeiro: Campus.
- Gonçalves, H. H., & Leitão, S. P. (2001). *Empresas da economia de comunhão: o caso Femaq*. Recuperado em 27 setembro, 2018, de <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/viewFile/6414/4999>
- Karkotli, R. H. (2004). *Responsabilidade social: uma estratégia empreendedora*. Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil. Recuperado em 13 setembro, 2018, de <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/87582/204954.pdf?sequence=1>
- Nascimento, A. J., Cruz, M. S. & Franca, C. S. (2013). *Polos produtivos Spartaco e Ginetta: um exemplo de empresas baseadas nos princípios da economia de comunhão*. Recuperado em 27 setembro, 2018, de https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/rev._semana_polos_pdf.pdf
- Noleto, M. J., & Werthein, J. (2003). *Pobreza e desigualdade no Brasil: traçando caminhos para a inclusão social*. Brasília: Unesco, 2003. Recuperado em 21 abril, 2018, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133974por.pdf>
- Oliveira de, M. (2010). *A economia de comunhão: o outro nome da fraternidade, artigo de Marcus Eduardo de Oliveira*. Recuperado em 5 setembro, 2018, de <https://www.ecodebate.com.br/2010/06/21/a-economia-da-comunhao-o-outro-nome-da-fraternidade-artigo-de-marcus-eduardo-de-oliveira/>
- Piketty, T. (2015). *A economia da desigualdade*. Rio de Janeiro: Intrínseca.
- Riani, F. (1997). *Economia do setor público: uma abordagem introdutória* (3a ed.). São Paulo: Atlas.

Revista Veja. (2018). *IBGE: 52 milhões de brasileiros estão abaixo da linha da pobreza*. Recuperado em 19 agosto, 2018, de <https://veja.abril.com.br/economia/ibge-52-milhoes-de-brasileiros-estao-abaixo-da-linha-da-pobreza/>

Schmitz, A. (2017). *A inovação e o empreendedorismo na universidade: um framework conceitual sistêmico para promover desenvolvimento socioeconômico regional e sustentabilidade institucional*. Tese Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil. Recuperado em 10 março, 2019, de <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185404>

Serviço Brasileiro de Apoio à Micro e Pequenas Empresas. (2017). *O empreendedorismo nas universidades brasileiras*. Recuperado em 12 março, 2019, de <http://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/artigos/o-empreendedorismo-nas-universidades-brasileiras,6ad3352450608510VgnVCM1000004c00210aRCRD>

Soprana, P. (2016). *Universidades brasileiras falham no ensino do empreendedorismo*. Recuperado em 12 março, 2019, de <https://epoca.globo.com/vida/noticia/2016/10/universidades-brasileiras-falham-no-ensino-de-empreendedorismo.html>

Wlodarski, R., & Cunha, L. A. (n.d). *Desigualdade e pobreza como consequências do desenvolvimento da sociedade*. Recuperado em 21 abril, 2018, de <http://www.uel.br/grupoestudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anais9/artigos/workshop/art15.pdf>

Avaliação Institucional: uma Experiência de Ensino com Pesquisa em um Curso de Pedagogia

Marilde Queiroz Guedes¹



Resumo: Este texto traz o relato de uma experiência de ensino com pesquisa realizada no ensino superior, no contexto do componente curricular Avaliação Institucional, em um curso de Pedagogia. O trabalho de campo aconteceu no *locus* de uma escola da rede pública municipal, em que participaram a diretora, a vice-diretora, a coordenadora e os professores da referida escola. A pesquisa favoreceu aos licenciandos que, à época, cursaram a disciplina, a vivência com a realidade da escola, acompanhados pelos professores, a possibilidade de reflexão sobre as questões da prática bem como a intervenção, quando necessária. Metodologicamente, à medida que realizado o estudo teórico das concepções, dos pressupostos, dos instrumentos e das políticas públicas de avaliação, elaboramos o projeto de pesquisa, definindo a problemática a ser investigada, os objetivos, a metodologia, os sujeitos envolvidos e o *locus*. Em seguida, foi produzido e testado o instrumento de coleta de dados – um questionário com questões abertas – e, posteriormente, a aplicação. Em cada uma dessas etapas, tivemos a oportunidade de refletir sobre a importância da pesquisa na formação do professor-pesquisador da sua prática, assim como a contribuição da pesquisa para se conhecer a realidade, produzir conhecimento, desvelar o aparente. A pesquisa, resultado dessa experiência, foi realizada segundo os parâmetros da abordagem qualitativa em pesquisa educacional, já a análise com base em categorias (Bardin, 1995), à luz de referenciais teóricos que tratam da Avaliação Institucional como um processo democrático, que

¹ Doutora em Educação Currículo – PUC/SP, professora titular da UNEB, Coordenadora do Grupo de Pesquisa Formação de Professor e Currículo – FORPEC/CNPq UNEB. E-mail: marildequeiroz@outlook.com

contribui para a melhoria da qualidade da escola (Fernandes, 2002; Dalben, 2010), dentre outros. Os dados revelam a importância da Avaliação Institucional para orientar a gestão nas ações administrativas e pedagógicas, com vistas à melhoria da qualidade do trabalho educativo.

Palavras-Chave: Avaliação institucional. Ensino com pesquisa. Curso de Pedagogia.

Institutional Evaluation: an Experience of Teaching with Research in a Pedagogy Course

Abstract: This text presents the report of a teaching experience with research carried out in higher education, in the context of the Institutional Evaluation curricular component, in a Pedagogy course. The fieldwork took place at the locus of a municipal public school, attended by the principal, the vice principal and the teachers of that school. The research favored the undergraduates who, at the time, attended the discipline, the experience with the reality of the school, accompanied by the teachers, the possibility of reflection on the issues of practice as well as intervention, when necessary. Methodologically, as we made the theoretical study of the conceptions, assumptions, instruments and public evaluation policies, we elaborated the research project defining the problematic to be investigated, objectives, methodology, subjects involved and the locus. Then, the data collection instrument – a questionnaire with open questions – was elaborated and tested, and later the application. In each of these stages we had the opportunity to reflect on the importance of research in the teacher-researcher training of their practice, as well as the contribution of research to know reality, produce knowledge, unveil the apparent. The research, the result of this experience, was conducted according to the parameters of the qualitative approach in educational research. The analysis was based on categories (Bardin, 1995), in the light of theoretical references that treat Institutional Evaluation as a democratic process, which contributes to the improvement of school quality (Fernandes, 2002; Dalben, 2010), among others. The data revealed the importance of institutional evaluation to guide management in administrative and pedagogical actions, with a view to improving the quality of educational work.

Keywords: Institutional evaluation. Teaching with research. Course of Pedagogy.

Introdução

No Brasil, a implementação de programas de Avaliação Institucional é bastante recente, uma vez que teve início na última década do século XX. De acordo com Castro (2009), esses programas representam a prestação de contas da educação à sociedade brasileira e têm possibilitado a ampliação dos debates acerca dos processos educacionais. Por meio desses programas, pode-se acessar sistematicamente informações que, de outro modo, permaneceriam ocultas no interior do cotidiano escolar, até mesmo para os profissionais das próprias instituições de educação.

Para os autores Fernandes (2002) e Dalben (2010), a realização da avaliação institucional pelos sistemas de ensino e pelas escolas tem como objetivo principal melhorar a qualidade da educação oferecida. Para tanto, os dados sobre a realidade institucional devem ser julgados em relação a parâmetros de qualidade, construídos e discutidos democraticamente. Esse julgamento tem como função orientar tomadas de decisão (Fernandes, 2002), por parte dos sistemas de ensino e da escola, que gerem modificações qualitativas nos processos de ensino-aprendizagem.

Os programas de Avaliação Institucional, na realidade brasileira, têm sido implementados, principalmente, pelos sistemas de ensino (Ministério da Educação-MEC; e Secretarias estaduais e municipais de Educação), o que confere uma característica de exterioridade aos processos avaliativos das instituições de educação, praticados no país. As iniciativas em nível interno, dentro de cada unidade escolar, são pouco vistas.

Os estudos teóricos empreendidos no componente curricular Avaliação Institucional, do curso de Pedagogia: Docência e Gestão de Processos Educativos, da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), ministrado pela Professora Doutora Marilde Queiroz Guedes, possibilitaram-nos compreender que avaliar sistematicamente as unidades escolares é fundamental para o seu desenvolvimento qualitativo. A partir dessa nova visão, que construímos sobre a Avaliação Institucional, surgiu o interesse em investigar este fenômeno, o que nos possibilitou uma experiência inovadora na formação: *realizar ensino e pesquisa*.

André (2001, p. 61) tem defendido a pesquisa no processo de formação inicial e continuada do professor, argumentando que essa se traduza como mediação a fim de “aproximar os futuros docentes da realidade das escolas”. Com este propósito, desenvolvemos a pesquisa em pauta, concomitantemente com o desenvolvimento da disciplina, orientada pela questão central: como é feita a avaliação institucional na Escola Alegria² e que contribuições tem trazido para o trabalho pedagógico e a aprendizagem dos alunos?

1 A Trilha Metodológica

Acreditando na possibilidade de a pesquisa favorecer ao futuro professor a vivência com a realidade da escola, refletir sobre as questões da prática e fazer a intervenção, quando necessária, planejamos e realizamos no componente curricular avaliação institucional o trabalho de campo, com os acadêmicos, dentro da carga horária de 60 horas.

À medida que fazíamos o estudo teórico das concepções, dos pressupostos, dos instrumentos e das políticas públicas de avaliação, sentíamos a necessidade de conhecer como as escolas realizavam esse tipo de avaliação. Instigados pela curiosidade epistemológica, passamos à elaboração do projeto de pesquisa, definindo a problemática a ser investigada, os objetivos, a metodologia, os sujeitos envolvidos, o *locus*. Em seguida, foi elaborado e testado o instrumento de coleta de dados, e, posteriormente, a aplicação. Em cada uma dessas etapas, tivemos a oportunidade de refletir sobre a importância da pesquisa na formação do professor-pesquisador na sua prática, assim como a contribuição da pesquisa para se conhecer a realidade, produzir conhecimento, desvelar o aparente. Tudo isso nos deu mais clareza do nosso objetivo: viver a experiência de fazer ensino com pesquisa.

A pesquisa, resultado dessa experiência, foi realizada segundo os parâmetros da abordagem qualitativa em pesquisa educacional. Justifica-se a opção pelo paradigma qualitativo, por acreditarmos que para investigar fenômenos sociais, faz-se necessária uma pers-

² Nome fictício, usado para preservar a identidade da instituição e dos profissionais que nela trabalham.

pectiva que valorize a descrição pormenorizada e a evidenciação de como eles se processam em seu ambiente natural (Bogdan e Biklen, 1997). Por ter como fonte de dados a inserção do investigador no ambiente natural em que se dão os fenômenos estudados, a investigação qualitativa permite um conhecimento mais aprofundado do objeto e dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

A pesquisa foi realizada na Escola Alegria, localizada na cidade de Barreiras, região Oeste da Bahia, que atende a 466 (quatrocentos e sessenta e seis) crianças distribuídas em turmas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, nos turnos matutino e vespertino. Os sujeitos da pesquisa foram: a diretora da escola, uma vice-diretora, a coordenadora pedagógica e três professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, representando 50% do corpo docente que trabalha na escola, no turno matutino. Todas as participantes da pesquisa são pedagogas e já concluíram cursos de especialização *latu sensu*, voltados para a área da educação.

Para a coleta dos dados, utilizamos um questionário com perguntas abertas. A análise foi feita com base em categorias (Bardin, 1995), à luz de referenciais teóricos que tratam da avaliação institucional como um processo democrático, que contribui para a melhoria da qualidade da escola (Fernandes, 2002; Dalben, 2010), dentre outros.

Para os acadêmicos, experienciar a elaboração de um instrumento de coleta de dados, conhecer com mais profundidade sobre metodologia de pesquisa (análise qualitativa e quantitativa), ir às escolas coletar os dados e analisá-los à luz do referencial teórico, foi a primeira oportunidade, até então, na vida acadêmica deles. A propósito, a disciplina foi ofertada no penúltimo semestre de integralização curricular do curso de Pedagogia. Daí a importância desta experiência na formação acadêmica desses alunos.

2 A Avaliação Institucional e a Realidade da Pesquisa

Ao discutir a avaliação institucional é importante evidenciar a diferença existente entre esse tipo de avaliação e a da aprendizagem. Fernandes (2002) explica que, enquanto esta mantém o foco no aluno e nas aprendizagens que construiu, por meio do ensino de determinado conteúdo, aquela lança um olhar sobre a totalidade

dos aspectos que compõem a escola, para diagnosticar seus pontos positivos e suas fragilidades.

Segundo a autora, na avaliação da aprendizagem o papel de avaliador é sempre do professor, ao passo que o avaliado é sempre o aluno com seus conhecimentos. Na avaliação institucional, por outro lado, todos os sujeitos ligados à escola participam do processo nas condições de avaliadores e de avaliados.

Consoante, Fernandes (2002) aponta que a avaliação institucional tem três características fundamentais: (i) é *humanizadora*, pois contribui para a formação, em todas as dimensões, dos indivíduos que dela participam; (ii) é *reflexiva*, porque é um pensar e um repensar das práticas educativas; (iii) finalmente, é *construtiva*, pois indica caminhos a serem seguidos em direção à melhoria da educação. Essas características, nomeadas pela autora, são fundamentos de uma perspectiva *formativa* de avaliação educacional e estão diretamente relacionadas com sua função essencial: *a melhoria da qualidade da educação oferecida nas escolas* (grifo nosso).

Podemos identificar, também, a função de regulação que a avaliação das instituições assume quando promovida pelos sistemas de ensino. Afonso (2000) explica que a função de regulação assegura a articulação entre as características que são adquiridas pelos sujeitos em formação na escola, e as do sistema de ensino. Quando realizadas nessa perspectiva, os processos avaliativos se constituem instrumentos de controle da escola pelos sistemas de ensino. A instituição pesquisada, por exemplo, participa das avaliações feitas pelo MEC e pela Secretaria Municipal de Educação – SME, mas não realiza uma avaliação interna.

Apesar de a escola não possuir um programa para se autoavaliar internamente, seus profissionais demonstraram ter alguns conhecimentos sobre a avaliação institucional, como podemos perceber no Quadro A a seguir.

DIRETORA Sim. Porque é um parâmetro para avaliar a unidade escolar, utilizado pela SME.	VICE-DIRETORA Sim. Por necessidade de ver o andamento da aprendizagem, da participação, do desempenho do papel de cada segmento. Para detectar as necessidades.	COORDENADORA Sim, vem diretamente da SME, é externa. A secretária quer melhorar a qualidade.	PROFESSORA I Sim. Porque há uma necessidade de avaliar as necessidades e o nível da escola.	PROFESSORA II Sim. Para ver o desempenho da escola, o que precisa melhorar, pontos positivos e negativos.	PROFESSORA III Sim. Porque é importante fazer esse tipo de avaliação para ver as falhas, ouvir o corpo escolar, replanejar.
---	---	--	---	---	---

QUADRO A – Síntese das respostas à pergunta: A sua escola realiza avaliação institucional? Por quê?

Os dados apontam como principal razão para a realização do processo avaliativo, aspectos que se referem à possibilidade de melhoria da qualidade do trabalho educativo. Esse entendimento é reforçado pelas palavras da professora III, ao responder que a avaliação institucional é realizada *“para ver o desempenho da escola, o que precisa melhorar, pontos positivos e negativos”*. O que nos remete a Dalben (2010), ao afirmar que por meio da avaliação institucional ocorre o aprimoramento da gestão, tanto no aspecto pedagógico quanto administrativo e, conseqüentemente, se obtém a melhoria da qualidade da educação.

Desse modo, os dados evidenciam que as educadoras reconhecem a função defendida por Dalben (2010) e tantos outros autores, de promoção da qualidade da educação, que esse tipo de avaliação deve assumir. Com relação à execução coletiva e democrática da avaliação institucional, algumas afirmaram que houve a participação de todos os segmentos da escola (pais, alunos, professores, gestores e funcionários), no processo avaliativo de sua instituição, tanto no que se refere a avaliar quanto a ser avaliado. Observemos o Quadro B.

DIRETORA	VICE-DIRETORA	COORDENADORA	PROFESSORA I	PROFESSORA II	PROFESSORA III
Os pais e os funcionários. O líder do grêmio também responde.	Todos os segmentos. Pais, alunos, porteiros, apoio, professores.	Pais, alunos, professores e demais funcionários.	Toda a comunidade escolar.	Professores, pais, funcionários.	Todos os segmentos. O pessoal de apoio prefere não participar.

QUADRO B – Quem participa da avaliação institucional nessa escola?

Nesse sentido, uma parte dos sujeitos parece conhecer um componente fundamental da avaliação institucional, denominado por Fernandes (2002) princípio da avaliação total e coletiva da escola, segundo o qual todos os participantes são avaliados e avaliadores. Outra disse que apenas alguns setores e sujeitos da escola participaram da avaliação. Essas respostas contraditórias suscitam dúvidas a respeito da efetiva existência do princípio da totalidade, no processo de avaliação institucional da Escola Alegria.

Segundo Fernandes (2002, p. 43), “não é necessária a unanimidade de participação, mas é preciso que seja maioria, e com representação de todos os segmentos da escola: pais, alunos, funcionários, gestores, professores e comunidade do bairro”. A autora entende que para o cumprimento do princípio da totalidade e coletividade é necessário que todas as categorias envolvidas, direta e indiretamente, com o funcionamento da escola, façam-se representadas nos grupos de trabalho que desenvolvem a avaliação institucional. A ausência do princípio da totalidade pode fazer com que o processo avaliativo perca sua legitimidade, pois os sujeitos da escola que não participarem desse processo, certamente, não se sentirão responsáveis ou representados pelos resultados obtidos.

Como consequência da não identificação dos sujeitos com a realidade explicitada pela avaliação ocorrerá a inutilização dos dados, porque não haverá adesão das pessoas à discussão dos mesmos ou à tomada de decisões, que orientem a escola por caminhos qualitativamente superiores. Desse modo, a possibilidade de que o processo avaliativo da instituição origine contribuições significativas para a escola fica seriamente comprometido.

Comungamos com o pensamento de Abramowicz (1990, p. 38), que enfatiza: “as pessoas têm que se sentir efetivamente participando, aprendendo a participar e, para tal, compreendendo a realidade onde estão, a fim de que passem do sentir para o compreender e agir”

No tocante às contribuições da avaliação institucional para a escola, o quadro a seguir é representativo, confirmando o que a literatura tem apontado nessa área da educação.

DIRETORA	VICE-DIRETORA	COORDENADORA	PROFESSORA I	PROFESSORA II	PROFESSORA III
Direcionar as ações para o próximo ano letivo; Re-pensar o papel da escola; Envolvimento dos pais.	Melhoria do ensino; Mais participação de todos; Recursos materiais; Possibilidade de contratação de um professor de reforço.	Ver os pontos positivos e negativos da instituição.	Uma das mais importantes é re-avaliar a escola como um todo, a aprendizagem do aluno. O nível de aprendizagem, a participação da família.	Autoavaliação; Nível de ensino que a escola oferece; Relações interpessoais na escola.	Reflexão-ação.

QUADRO C – Síntese das respostas à questão: cite três contribuições da avaliação institucional para o trabalho pedagógico desta escola

Fernandes (2002) corrobora com essas ideias ao afirmar que este ato evidencia os sucessos e as dificuldades da instituição, permitindo a formulação de ações para aperfeiçoar e transformar a escola e o sistema educacional. Contudo, de acordo com Dalben (2010), para que essas contribuições se efetivem é necessário que sejam oferecidas condições objetivas (gestão democrática, planejamento participativo, envolvimento de toda a comunidade escolar).

Apesar de os dados revelarem uma série de benefícios obtidos a partir da avaliação institucional, não conseguimos observar a efetivação das condições mencionadas por Dalben (2010), para que de fato os benefícios ocorressem.

Ao ser questionada sobre a utilização e a divulgação dos dados da avaliação interna, a coordenadora pedagógica informou que havia recebido da SME, com bastante atraso, e já se encontravam desatualizados. Além da desatualização, a única forma de divulgação, na escola, restringiu-se a um relatório guardado na sala da direção, e o restante da comunidade escolar não teve acesso ao documento.

Podemos, então, questionar: como é possível realizar tantas contribuições no âmbito escolar se os sujeitos da instituição sequer têm conhecimento sobre o que esta avaliação revelou? Outro questionamento suscitado, a escola fez sua autoavaliação ou foi avaliada pela SME?

Para a concretização das melhorias educacionais, é fundamental que se cumpram as três etapas apresentadas por Fernandes (2002): (i) *preparação*, em que é constituído um grupo de trabalho na escola e se discute com os vários segmentos o projeto de avaliação; (ii) *implementação*, momento em que se coleta e discute os dados; (iii) *síntese*, etapa em que se divulga os resultados e elabora-se as decisões a serem tomadas a partir deles.

Subentende-se que os sujeitos da pesquisa conhecem a possibilidade de melhoria, ao avaliar a escola em que trabalham, porém não significa que tais ações tenham se efetivado nessa escola, uma vez que as etapas de realização da avaliação não foram seguidas.

3 Projeto Político Pedagógico e Avaliação Institucional: Como se Relacionam?

O Projeto Político Pedagógico – PPP de uma escola se construído coletivamente, é entendido por Veiga (2001, p. 11) como “a organização do trabalho pedagógico da escola como um todo”. Sendo assim, esse é o documento que define, sistemática e intencionalmente, cada aspecto das práticas educativas que ocorre no espaço escolar, inclusive as práticas avaliativas.

Para Almeida, Dalben e Amaral (2010, p. 5),

... a Avaliação Institucional seria o nível da avaliação em que a escola se apropriaria dos dados acerca de seu trabalho, confrontando com a realidade a que está inserida gerando as demandas de melhoria tanto para o seu interior, como para os órgãos centrais de gestão educacional. Assim, fundamentando-se em seu projeto político pedagógico, refletiria não só seu significado, como meios de transformá-lo, redefinindo ações e construindo novas formas de compreensão e articulação das concepções que lhes confere significado.

Na visão desses autores, a avaliação institucional mostra as necessidades da escola, no intuito de trazer benefícios para todos os segmentos que a constituem. E será no PPP que esta avaliação encontrará sua fundamentação, na mesma medida em que servirá para a revisão e a reestruturação deste documento.

Conforme Veiga (2011), o aspecto político do PPP define o compromisso da escola com o tipo de cidadão que pretende formar, ao passo que seu aspecto pedagógico determina as ações educativas a serem empreendidas para a sua construção. Desse modo, é no PPP que se pode encontrar as referências necessárias para o julgamento da realidade revelada pela avaliação, pois nele está definido aquilo que a escola almeja e considera ideal.

Para o PPP se estabelecer na escola é necessário que haja a presença de processos avaliativos, em que se mede o rendimento e o crescimento da comunidade escolar, nas várias ações desenvolvidas na escola. O PPP e a avaliação institucional estão profundamente

relacionados, sendo que a inexistência ou a separação deles trará danos para a instituição. O PPP tem o propósito de nortear a ação educativa e oferecer horizontes para projetar o futuro da escola; já a avaliação institucional é o instrumento para perceber se as ações do PPP surtiram o efeito desejado, e os avanços em termos de resultados.

Como o processo avaliativo da Escola Alegria foi organizado e executado pela SME, que aplica a mesma avaliação para todas as escolas da rede, este processo não teve como base a identidade da instituição que, segundo Veiga (2001), é definida pelo PPP. Logo, entende-se que dificilmente a avaliação realizada nessa escola teria condições de abordar suas necessidades reais.

O PPP, na visão de Sordi (1995), é pano de fundo das práticas avaliativas na escola, pois orienta, *dá o norte* quanto aos objetivos da instituição. Caso não seja claramente determinado e assumido pelo conjunto da escola, não há sentido em realizar uma avaliação institucional, pois essa não terá um ideal para comparar sua realidade e metas a seguir.

A avaliação precisa remeter-se ao PPP, pois como mostra Sordi (1995), ele é indispensável para as escolas. Faz-se necessário, também, que os atores escolares conheçam e assumam com clareza a avaliação institucional, tendo em vista as melhorias que dela se espera.

4 Qualidade da Educação e Ranqueamento

Apesar de os sujeitos da pesquisa terem demonstrado, em vários momentos da aplicação do questionário, possuir conhecimentos sobre alguns fundamentos da avaliação institucional na perspectiva formativa e democrática, as evidências dos dados nos permitem inferir que suas concepções sobre essa modalidade de avaliação, ainda, estão fortemente ligadas à avaliação meritocrática e ao ranqueamento. Isso porque, em contradição com a maioria das respostas, os resultados não são utilizados para a obtenção de melhorias nem é realizada a avaliação interna. A escola toma os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) como um indicador de ótima qualidade da educação oferecida. Assim, deduz-se que os

dados da avaliação institucional externa têm fim em si mesmos, ao invés de serem base para o planejamento de mudanças.

Para Fernandes (2002), a avaliação institucional na perspectiva meritocrática tem como função identificar mérito e fazer hierarquias ou *rankings* entre as instituições, sem apresentar qualquer compromisso com a utilização dos resultados, para a melhoria da qualidade da educação. Além disso, a meritocracia não considera as condições materiais que a escola e os seus sujeitos estão submetidos como aspectos determinantes dos resultados das avaliações. O que se faz, por meio dos *rankings*, é atribuir à competência ou à incompetência dos profissionais, dos alunos e dos demais sujeitos da escola, a responsabilidade pelos sucessos e fracassos que obtêm.

Nesse sentido, é relevante pensarmos sobre as funções simbólicas de controle social e de legitimação política que, muitas vezes, a avaliação assume. Nesse sentido, Afonso (2000) entende que essas funções da avaliação servem aos interesses do mercado e do consumo. Para o autor, quando as informações resultantes do ato de avaliar são utilizadas pelos países para fundamentar as escolhas dos consumidores da educação (o que acontece quando se estabelece *ranking*), os sistemas educativos são transformados em mercados educacionais.

Conforme esse autor, a avaliação acaba por assumir um compromisso com a ideologia capitalista, ao invés de buscar a melhoria das instituições avaliadas. No caso da Escola Alegria, a perspectiva do ranqueamento é tão intensa, que recebeu da SME um troféu, como reconhecimento pela conquista da maior nota do Ideb, no município.

Além de confundirem o Ideb com a Prova Brasil, os sujeitos demonstraram valorizar muito o prêmio recebido, e evidenciaram a identificação desse como prova da qualidade da instituição em que trabalham.

DIRETORA	O Ideb da escola foi o mais alto do município entre as escolas municipais: 4.9. Inclusive, fomos premiados pela SME com um troféu.	Repensar o processo educacional e procurar melhorar. A nossa meta é avançar, melhorar o ensino que já está ótimo, de acordo com a nota do Ideb.	VICE-DIRETORA	4.9. Foi o maior Ideb do município. Recebemos um troféu da SME. Como foi um ótimo resultado, nós só temos a comemorar a todos e parabenizar, especialmente os professores, porque o mérito é deles, e dos alunos também.	COORDENADORA	Não lembro, a coordenadora sabe, mas foi a maior do município. Recebemos um troféu. Trabalhar em cima dos conteúdos da Prova Brasil.	PROFESSORA I	4.9. A mais alta do município. Trabalhar em cima do resultado para melhorar cada vez mais.	PROFESSORA II	4.9. Não sabe.	PROFESSORA III	4.9. Estou a pouco tempo, mas julgo o trabalho positivo, então deve ser dada a continuidade ao trabalho.
-----------------	--	---	----------------------	--	---------------------	--	---------------------	--	----------------------	----------------	-----------------------	--

QUADRO D – Síntese das respostas à questão: qual a média da escola no último exame da Prova Brasil? E que medidas são tomadas após o resultado da Prova Brasil?

Conforme os dados, a maior parte dos respondentes está satisfeita com o resultado do Ideb, somente a opinião da professora II não ficou muito clara. Ocorre que a qualificação da instituição é realizada por meio da comparação com a nota de outras escolas. De acordo com Luckesi (2010), os dados de uma avaliação devem ser comparados com critérios de qualidade e não com os resultados obtidos por outros. Assim, entendemos que o ideal é que a escola supere as práticas meritocráticas e de ranqueamento, passando a considerar e buscar os aspectos da qualidade que são relevantes para seu trabalho.

Acolhemos as ideias de Fernandes (2002), quando defende a adoção de práticas avaliativas pautadas na transformação e no aperfeiçoamento da escola, promovendo o conhecimento sobre a realidade da instituição e proporcione tomada de decisão para a melhoria em detrimento da mera hierarquização de instituições.

Considerações Finais

Os dados coletados e analisados evidenciam a superficialidade dos conhecimentos dos sujeitos da pesquisa em relação à avaliação institucional. Foi identificada uma série de contradições entre suas respostas, bem como a ausência da noção sobre elementos importantes do processo avaliativo em nível escolar.

Inferimos tal situação ao fato de a temática ser relativamente nova no plano da educação brasileira. No Brasil, a avaliação institucional só passou a abranger o Ensino Fundamental a partir de 2004, ou seja, há menos de duas décadas transpôs os muros das instituições da Educação Superior, onde já se realiza esse tipo de avaliação desde a década de 1990. Por outro lado, os currículos do curso de Pedagogia da Uneb, em que a maioria dos participantes da pesquisa teve sua formação acadêmica, não incluíam o estudo da avaliação institucional como componente curricular.

Percebemos, ainda, que a Escola Alegria não desempenhou sua função no processo de avaliação institucional passado por ela, pois não estava fundamentado na identidade da escola, podendo ser apenas revelado pelo seu Projeto Político Pedagógico.

Juntamente a problemática ligada à ausência de certos conhecimentos e à desvalorização do PPP, constatamos que a visão dos profissionais dessa escola está muito presa à concepção meritocrática de avaliação. Além disso, observamos que os resultados da avaliação institucional são utilizados para a comparação da escola com outras, numa perspectiva de ranqueamento, em detrimento do julgamento desses resultados segundo os critérios de qualidade. Desse modo, entendemos ser relevante a realização de outros trabalhos com maior abrangência, tanto na Escola Alegria quanto nas demais escolas da rede municipal, com vista a enriquecer os debates e as ações relativas à avaliação institucional em nosso município.

Vale destacar a importância da pesquisa na formação do estudante, assim como o fazer docente, uma vez que a investigação ajuda a compreender a realidade, a refletir sobre a prática para se encontrar as respostas possíveis que ajudarão a enfrentar os problemas cotidianamente. A riqueza das aprendizagens dessa investigação, revelada pelo estudo, vai desde a oportunidade de refletir, dialogar, revisitar a teoria da área estudada até conhecer a realidade das escolas. Enfim, proporcionou aos sujeitos participantes ensinar e aprender em um processo dialético.

Parafraseando Freire (1996), é pela pesquisa que a curiosidade transita da “ingenuidade” para a “curiosidade epistemológica”. Essa curiosidade alimenta a experiência do educador na produção de novos saberes.

Referências

- Abramowicz, M. (1990). *Avaliação de aprendizagem com trabalhadores – estudantes de uma faculdade particular noturna: O processo em busca de um caminho*. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo, SP.
- Afonso, A. J. (2000). *Avaliação educacional: regulação e emancipação: Para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas* (2a ed.). São Paulo: Cortez.
- Almeida, L. C.; Dalben, A. & Amaral, M. C. de (2010). O papel do professor nos processos de avaliação institucional. *Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. ENDIPE, Belo Horizonte, MG.
- André, M. E. A. (2001). Pesquisa, formação e prática docente. André, M. E. A. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1995.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1997). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. (Coleção Ciências da Educação). Porto: Porto Editora.
- Castro, M. H. G. de (2009, set./dez.). A Consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil. *Revista Meta: Avaliação*, 1(3), 271-296.
- Dalben, A. (2010). Avaliação Institucional na Escola de Educação Básica: uma aproximação orientada pelos princípios da participação. *Educação: Teoria e Prática*, 20(35), 133-146.
- Fernandes, M. E. A. (2002). *Avaliação Institucional da escola: Base teórica e construção do projeto* (2a ed.). Fortaleza: Edições D. Rocha.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. (6a. ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Sordi, M. R. de. (1995). *A prática de avaliação do ensino superior: uma experiência na enfermagem*. São Paulo: Cortez.
- Veiga, I. P. A. (Org.). (2001). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. (12a. ed.). (Col. Magistério: Formação e trabalho pedagógico). Campinas, SP: Papyrus.

6

A Qualidade como Evocação e a Regulação como Imagem dos Actores

Tuca Manuel¹



Resumo: Uma observação permanente e orientada pela hermenêutica às atuais regulamentações sobre as carreiras docentes do ensino universitário e não universitário tem vindo a desvelar um arquétipo decisional meio desconforme com os problemas que têm sido, oficialmente, assumidos em relação à qualidade do ensino em Angola. Os normativos, tendencialmente de correção, refletem mais a preocupação com o formal por via do qual procura-se o bem-estar psicamental dos actores, diferentemente, da dimensão coletiva de estabelecer um sistema educativo voltado para o desenvolvimento do capital cultural. As forças e as limitações dos decisores vêm quase sempre subsumidas nas normas, como a expressão das subculturas sociais para as quais toda a comunidade educativa e a sociedade, em geral, são, por imperativo da racionalidade burocrática, impelidas a enveredar, independentemente do alcance da missão oficial e formal do sistema. A investigação acabada sobre Cultura(s) Organizacional(ais) da Universidade Pública de Angola (2008-2013) constitui-se numa base plausível para referenciar que as organizações complexas enredadas pelo racionalismo burocrático e pela *práxis* social, os seus fins e os seus objectivos não deixam de estar condicionados pela autonomia do decisor.

Palavras-chave: Estatuto da carreira docente. Cultura organizacional. Regulação. Tomada de decisões.

Abstract: A permanent and hermeneutical-oriented observation of current

¹ Professor do Instituto Superior Politécnico Jean Piaget de Benguela. E-mail: tuca-manuel12@yahoo.com.br

regulations on teaching careers in university and non-university education has revealed a decision-making archetype that is somewhat out of step with the problems that have been officially assumed in relation to the quality of education in Angola. The norms tend to reflect more, the concern with the formal through which the psycho-mental well-being of the actors is sought, differently, from the collective perspective of establishing an educational system aimed at the development of cultural capital. The forces and limitations of decision-makers are almost always subsumed in norms, such as the expression of societal subcultures for which the whole educational community and society in general are, by imperative of bureaucratic rationality, impelled to embark, irrespective of the scope of the mission official and formal system. The Finished Research on Organizational Culture (s) of the Public University of Angola (2008-2013) constitutes a plausible basis, to indicate that complex organizations entangled by bureaucratic rationalism and social praxis, their ends and their are bound to be conditioned by the decision maker's autonomy.

Keywords: Statute of the teaching career. Organizational culture. Regulation. Decision making.

Introdução

Atentos às inquietações do Estado angolano quanto à qualidade do ensino nacional conforme a Lei de Bases do Sistema de Educação (LBSEE), tem-se procurado, academicamente, conferir a convergência entre as inquietações e as potenciais soluções que se formulam. Para além da dimensão infraestrutural, os quadros, especificamente os docentes, são apontados como o foco das apreciações e das culpabilizações, mas nunca a própria administração e gestão do sistema. Como se houvesse uma desculpabilização política se observadas as lógicas subjacentes às soluções estabelecidas pelos normativos.

O fato de o principal modelo decisional ao alcance do poder autoritativo – Ministério da Educação (MED) e Ministério do Ensino Superior Ciência e Tecnologia (MESCT) – ancorado no normativismo (Despachos, Leis, Decretos e Instrutivos), faz com que, escassamente, se observe o potencial de (re)construção sócio-construtivista dos actores face ao isomorfismo coercivo e normativo que o império da lei os impõe.

Uma hermenêutica feita a partir da LBSEE e dos Estatutos das Carreiras Docentes (ECD), seja do ensino geral, seja do ensino superior, foi possível concluir que, apesar da qualidade do ensino nacional, se constitui numa preocupação do Estado, as soluções encontradas para a sua garantia nunca deixam de representar as trajectórias socioprofissionais e académicas dos decisores. Mesmo arguindo o determinismo das regras do funcionalismo público, mas as retomadas de práticas precedentes quando convenientes e a escusa de novas regras, quando limitam, desvelam que a regulamentação adotada para a concretização de novas soluções de garantia da qualidade é uma representação da imagem das gerações precedentes.

1 A Qualidade do Ensino como Reflexo da Cultura Organizacional

Se a cultura organizacional é segundo Schein (1985, p. 6), “um conjunto de pressupostos básicos” que se inventam para permitir a adaptação externa e a integração interna, ou ainda, “um produto da aprendizagem da experiência do grupo”, só o grupo que experimentou a qualidade é capaz de adotar procedimentos e acções que garantem a qualidade. No país, enuncia-se, publicamente, a validade da “quarta classe do colono”, quase acima da graduação, o mesmo se diz em relação à “oitava classe” da República Popular de Angola. São enunciações que refletem uma cultura organizacional cuja regulação estatal foca, tendencialmente, os fins do sistema nacional do ensino.

Apesar de descender do *senso lato*, essas analogias indicam que a precedência formativa assegurada por profissionais de educação no âmbito da administração colonial e da administração revolucionária garante uma formação, tendencialmente, de qualidade. A qualidade é, portanto, uma construção socio-organizacional que decorre da socialização entendida como pressuposto base da cultura organizacional que, à época, procurava estabelecer um sistema de educação e ensino correspondente às preocupações do desenvolvimento económico da colónia e da consolidação da soberania revolucionária da República, respectivamente.

A introdução por Decreto n.º 2/95, de 24 de março, do auto-governo na Universidade Agostinho Neto (UAN) por analogia

ao ensino superior no país faz com que sejam as “regularidades comportamentais observadas” como as “normas que envolvem grupos . . . valores dominantes expostos pela organização” (Schein, 1985, p. 6) refletissem o estar e o sentir dos actores. Eles passaram a recriar a filosofia que os orientava, apoiados nas regras de jogo que se compaginam com as suas caracterizações (forças e limitações) e, em momento algum, tais regras colocariam em causa as limitações dos membros, salvo se externamente convencionadas ou se a universidade fosse, suficientemente, controlada e as regulamentações expressassem as devidas impessoalidades.

Os apelos institucionais e soberanos centrados no *slogan* “ensino superior de qualidade”, quanto mais recomendam soluções de natureza racionalista sem a devida ponderação do sócio-construtivismo, que (re)cria a cultura organizacional, tornam-se irrelevantes perante as evidências contextuais da gestão dos ECD. A prática demonstra que a gestão desse normativo vem sendo a fonte objectiva da socialização organizacional e, como consequência, a manutenção de uma identidade que reflete a imagem e a semelhança das gerações precedentes. Trata-se de gerações que, independentemente da concretização compósita da missão (ensino, investigação e extensão), gradaram na carreira e tiveram sob sua ação as gerações, que nos subsistemas precedentes, assumiram a missão de ensinar os novos efetivos a ingressar no ensino superior.

No seu discurso sobre o Estado da Nação, o Presidente da República foi enérgico ao reconhecer que

. . . no ensino superior, o número de estudantes foi da ordem dos 217 mil . . . o que quadruplicou o nível do ano de 2000. Esta verdadeira revolução quantitativa carece agora de uma revolução qualitativa, convergente com as prioridades do nosso desenvolvimento. Precisamos de mais e melhores professores, de melhorar os métodos de ensino e de avaliação mais rigorosa e objectiva nos cursos de ensino médio e profissional, em particular, e no ensino superior, de modo a não formarmos jovens que não consigam emprego por falta de competências ou que acabem por aceitar o sub-emprego (José Eduardo dos Santos, 2014).

Como expetável, a administração e a gestão do MESCT saíram “ílesas” e assumiram a recomendação de projetar medidas de superação que não escaparam do normativismo. Em termos de carreiras profissionais, muitos dos detentores do poder político da tutela à semelhança das Instituições do Ensino Superior (IES) são professores e enquanto decisores têm a maior possibilidade de metamorfosear-se nestas mesmas decisões. Assumiram-se, então, como sendo os “melhores professores [chamados a] melhorar os métodos de ensino e de avaliação mais rigorosos e objectivos nos cursos”, embora o desvio efetivo tem a ver com a administração e a gestão das instituições. Poderiam até ser os “melhores professores”, mas face ao problema diagnosticado não serão, necessariamente, os melhores administradores e gestores em decorrência do modelo decisional adoptado (revisão dos ECD).

As trajectórias socioprofissionais e académicas de muitos desses actores nos níveis de decisão descendem de uma cultura organizacional pouco relevante e, como tal, incapazes de assegurar uma “revolução qualitativa, convergente com as prioridades do . . . desenvolvimento”, devido aos mecanismos precedentes, algo ínvio de acesso aos postos e às categorias que corporizavam a cultura organizacional da época. Longe de uma evocação vocabularista, a qualidade de processos sociais é diretamente proporcional às decisões que se tomam para a sua concretização. Woods (1998) sugere que essas focalizem: (i) *o sistema* – o dinamismo, o risco, a incerteza e as exigências da tarefa; (ii) *os operadores* – o número de agentes envolvidos e as relações hierárquicas entre eles; (iii) e *as intermediações institucionais* que compreendem a lógica do produto.

Um produto que as instâncias decisoriais procuram projectar de forma consciente e com base nas metas institucionais formais. Portanto, “O processo de tomada de decisões no contexto da universidade atravessa, impreterivelmente, as concepções de autonomia, enquanto construção histórica com características culturais, económicas e políticas” (Manuel, T., 2013, 465). A realidade histórica do ensino superior em Angola tem poucos fundamentos que encorajam a implementação de uma revolução qualitativa, devido à percepção difusa da autonomia institucional, assim como, substancialmente, a escassez das autonomias individuais e das liberdades prévias dos actores.

Há um conjunto de pendências relacionado com as lógicas de distribuição do poder visualizado pela forma como os actores se posicionam nas instituições, o alcance nas categorias detidas na carreira e outros até como atingiram os graus académicos ostentados. Tal situação permite compreender a relação entre a qualidade do ensino e a cultura organizacional reforçada pelo índice de pobreza, em que as respostas estatais para a inversão enredam-se, frequentemente, pelo utilitarismo, procurando elevar o *status* socioeconómico dos capitais diplomas e das funções detidas na administração pública.

O imediatismo assimilado pelos actores integrantes, e não só, do sistema educativo nacional devido às benesses estabelecidas para as várias carreiras, incluindo nos ECD e nos Estatutos Remuneratórios Nacionais (ERN), exime a atenção ao *capital cultural* enquanto conhecimento emancipatório detido pelos indivíduos a favor do *capital* diploma. Assumir que aconteceu uma “revolução quantitativa” induz a lógica de que a quantidade precedente, mesmo sem qualidade, detém competência para assegurar a “revolução qualitativa” subsequente. A esse respeito, Coêlho (2003, p. 125) expõe que as quantidades podem “ser produzidas, às vezes de formas que estão longe de serem reconhecidas como éticas, responsáveis e condizentes com a realidade e a verdade”, a semelhança do que vem sendo os hiatos entre a apelação da qualidade e as decisões que se tomam para pretensamente alcançá-la.

Esta desconexão não constitui um acaso, mas uma construção histórica assimilada que se enlaça entre as pressões do contexto, as respostas organizacionais e o voluntarismo normativista, recobrimdo as forças e as limitações dos actores, em nome de uma agenda institucional, eventualmente ética, que sugere apenas o produto ao julgamento real.

2 A Regulamentação como a Expressão da Trajectória Socioprofissional e Académica dos Actores

No seu discurso sobre o Estado da Nação, o Presidente da República reconheceu que “No ensino superior foi aprovado o estatuto da carreira docente . . . das normas curriculares gerais . . . e do regime jurídico da Avaliação e Acreditação da Qualidade das Instituições

de Ensino Superior” (João Manuel Gonçalves Lourenço, 2018). No entanto, esses normativos não sendo um fim em si mesmo, a sua operacionalização é condicionada pelas autonomias individuais e pelas liberdades prévias dos gestores, administradores e docentes das instituições, fundamentos que decorrem das suas trajetórias socioprofissionais e académicas.

Quando observadas as normas produzidas, apreende-se que elas estão longe de assegurar a qualidade do ensino nacional conforme a base dessas reformas legislativas, já que, com alguma frequência, os decisores, ou ao menos os legisladores, subsumem suas trajetórias socioprofissionais e académicas nessas regulamentações. As evidências aparecem sempre visualizadas tanto nos critérios como nas regras, induzindo, claramente, a lógica de exclusividade e de blindagem organizacional em relação às gerações vindouras, mesmo sem recobrir os efeitos éticos na prestação real das instituições. Diante dessa realidade, percebe-se uma maior preocupação com a ordem hegemónica do que a forma ingénua, podendo supor como se trata o escasso domínio de instrumentos de administração educativa.

O recente ECD do ensino superior aprovado em sede do Decreto Presidencial n.º 191/18, de 8 de agosto, estabelece como inovação (art. 4º), as classes das categorias de pessoal docente (professores e assistentes), contrariamente as versões anteriores dos ECD, como se a diferenciação fosse útil à concretização do produto. Na sequência, em substituição a categoria de professor titular (topo da carreira), foi introduzida a designação de professor catedrático (alínea a, número 2, art. 4º), apesar das caracterizações precedentes que indicavam a existência de 147 mestres e 7 licenciados que chegaram a essa categoria (Anuário Estatístico, 2015). Um isomorfismo mimético quão simples e perigoso numa confrontação de pares, por se tratar de uma categoria universal dessa natureza de instituições e pouco crida para contextualizações, salvo por lógica de confiança institucional.

Em termos de progressão da base ao topo da carreira, o novo normativo eleva para 22 anos os 11 anos precedentes da versão do ECD de 1995 já revogada, expressando um claro *estatuto de envelhecimento docente*. No entanto, quanto aos indicadores de desempenho docente, o normativo apresenta-se brando ao evocar dois livros e três artigos para aceder a professor catedrático, deixando margem de legitimidade intelectual conferida a esse ECD, uma vez que há pouca atratividade

para as gerações futuras e o espaço de acomodação das gerações precedentes. Assim, qualquer que seja o discurso político, procurando identificar a regulamentação como mecanismo de concretização da qualidade, esbarra com o determinismo alojado nas culturas societais.

Na história do ensino superior em Angola, apesar de muitos se orgulharem, outros vêm criticando o fato de docentes com o potencial de ensino gradarem para as categorias de base e para a investigação científica (licenciados e mestres alcançarem as categorias de topo na carreira). Ainda assim, em provimento administrativo excecional de docentes (art. 54, Decreto Presidencial n.º 191/18), foram permitidos docentes com o grau de mestre aceder à categoria de professor auxiliar. Uma sucessão de avanços, de hesitações e de recuos que não só se reflete na legislação, mas também nas práticas e nas estruturas.

Tudo indica que a semelhança com os empregos comuns da administração pública obriga o Estado a proteger e a acomodar todos os que ingressem na carreira docente universitária e não só, independentemente da sua produção efetiva, importa que nos 3 anos que antecedem as promoções, eles realizem algo para suprir os critérios. Uma desconformidade socio-organizacional que expressa, de certa maneira, alguma feudalidade docente, e a racionalidade burocrática alcança com escassez. A compreensão dessa variante decisional só pode dever-se da fraca conceção de negociação e de concertação sindical, ou quando ocorre a cooptação do Estado pelos sindicatos, como reflete o Decreto Presidencial n.º 160/18, que aprova o ECD do ensino geral, definindo que

o período de destacamento do Professor conta para efeitos de promoção ou progressão na carreira desde que seja para exercer cargos ou outras funções em estruturas ligadas à educação ou serviço sindical da profissão, a nível nacional ou provincial (número 3, art. 62).

Quando a prestação de serviços nos órgãos do aparelho central e local do Estado implicará uma desvinculação automática na carreira, e “ . . . caso pretenda regressar na carreira, participar de concurso público de ingresso” (número 2, art. 47), como se tal ação contribuisse para a qualidade do ensino. A prática histórica do país de cooptar quadros do setor da educação para em comissão ordinária prestar

serviço, assumir funções nos órgãos locais e centrais do Estado é, por esta via, tacitamente, dada por terminada.

Durante a operacionalização do artigo das exceções do ECD, do ensino superior, verificou-se que apesar do regulamento vigente para as provas públicas de gradação na carreira (Regulamento das Provas Públicas na Universidade Agostinho Neto, publicado no Diário da República n.º 19 – II série, de 12 de maio) estabelecer em relação ao júri para o candidato à assistente que “na falta de docentes com a categoria de Professor deverão ser indicados os assistentes mais antigos da área de especialidade” (alínea b, art. 8º). Por Despacho administrativo, o MESCT orienta o seguinte: “nenhum vogal do júri da Prova Pública pode ter categoria inferior ou igual à do candidato [SIC]” (número 3, Despacho n.º 286/2018). Uma contraposição que recusa a realidade, mesmo ciente que não pode influenciar na legitimidade do resultado.

Na sequência, o Despacho remete as instituições para a observância dos “trâmites estabelecidos no Regulamento das Provas Públicas na Universidade Agostinho Neto, publicado no Diário da República n.º 19 – II série, de 12 de maio de 2000” (número 6), o mesmo regulamento contrariado pelo número 3 do Despacho da Ministra.

Uma contradição que põe a terreiro o poder discricionário que, mesmo ciente da história da instituição, as lógicas do jogo de distribuição do poder procuram mecanismos de demonstração da autoridade, já que muitos docentes alcançaram categorias de topo na carreira no passado, independentemente da compatibilidade com o grau académico, alguns viram, de forma desavisada, as suas carreiras congeladas por longos anos, e outros foram vetados ao ingresso há mais de uma década e meia.

No entanto, em relação à presidência do júri, o Despacho estabelece que é presidido pelo “Titular do Órgão Executivo de gestão da respetiva Instituição Pública do Ensino Superior” (número 4), sem referenciar as eventuais incompatibilidades de categoria ou de graus académicos detidos entre o candidato, os vogais e o presidente, sendo uma realidade vigente em algumas IES. As decisões se desvelam mais como verdadeiras imagens dos actores do que o seu alcance institucional formal.

Quanto ao ECD do ensino geral (Decreto Presidencial n.º

160/18), elencam-se critérios que corporizam o perfil do professor do ensino secundário (art. 18), que apenas uma escola fundada na autonomia confere. Como um docente formado num contexto de abrandamento das liberdades intelectuais pode “desenvolver valores e atitudes que contribuem para a formação de cidadãos conscientes e participativos”? (alínea n, art. 18). Adiciona-se ao facto de a LBSEE estabelecer que “os currículos, planos de estudo e programas de ensino e os manuais escolares . . . têm carácter nacional e são de cumprimento obrigatório” (número 1, art. 105). E o perfil do professor do ensino secundário expresso no ECD define no art. 18, que o professor deve “flexibilizar a implementação dos programas de ensino, adequando-os à diversidade dos alunos” (alíneas J e k).

Não havendo dispositivos que permitem desenvolver as autonomias individuais e uma suficiente liberdade intelectual, a investigação científica, a criatividade e a iniciativa diminuem; e os conhecimentos que os professores ministram, em contexto da sala de aula, não deixam de ser a reprodução da sua época. A construção de respostas organizacionais eivadas pela lógica de mandato e com pouca incorporação das lógicas profissionais e de projeto faz com que, a longo prazo, não tenha significado para a preocupação diagnosticada – a qualidade do ensino nacional. O recurso a conceitos e termos que impressionem a sociedade e o Titular do Poder Executivo é a estratégia e a fonte de legitimidade das respostas institucionais, cuja compreensão passa unicamente pela ressemantização.

O regulamento adotado para a atualização e o enquadramento dos professores não universitários estabelece para os escalões de entrada a professor do II ciclo do ensino secundário diplomado (art. 4º, Decreto Executivo n.º 42/08), nomeadamente: (i) o bacharelato – 8º escalão; (ii) licenciatura – 6º escalão; (iii) mestrado – 5º escalão; (iv) doutoramento – 5º escalão. Uma expressão clara da regra da feudalidade docente das gerações precedentes que exige, inclusive, a impessoalidade normativa que é natureza e princípio das leis. Não é crível que um ou dois anos que separam o bacharel do licenciado legitimem um diferencial de dois escalões, e os dois ou três anos que dividem o licenciado do mestre tenham o diferencial de apenas um escalão. O diferencial entre o mestre e o doutor é separado por três a quatro anos, ambos entram no mesmo escalão, constituindo o flagrante fraco de uma enunciação da norma.

Este conjunto de opções ao não ser, politicamente, escrutinado

em circunstâncias de diagnóstico sobre a qualidade do ensino e sem fiscalizar a sede da aprovação das soluções de inversão positiva do problema, esse recobre a justificativa de que a regulamentação constitui a real expressão da trajectória socioprofissional e académica dos actores que convencionam as normas. As suas forças subsumem nestas ainda que mitiguem a missão institucional.

Considerações Finais

Há uma predisposição do Estado de fazer convergir o discurso da qualidade à praticidade se observarmos a quantidade de normas aprovadas para responder o problema inicialmente diagnosticado – carreiras docentes. Mas, o modelo decisional encontrado (racional burocrático) é, tendencialmente, ténue e incapaz de incorporar um diagnóstico sócio-constructivista e técnico. Os actores nas esferas de decisão, raramente, escapam de velar as regras, condicionando as finalidades, politicamente, definidas.

Percebe-se que não basta evocar a palavra *qualidade* para que, na dimensão pragmática, tenha o sentido e o significado desejados. Quanto mais o significado é procurado mediante a *regulamentação* burocrática, sem escrutinar as liberdades prévias e as autonomias individuais dos actores que constituem os grupos hegemónicos, mais se registram os retrocessos, os avanços e os recuos. Por este motivo, o *déficit* da *qualidade do ensino* prossegue sendo imputável à administração e gestão do sistema nacional de educação, cabendo aos professores o mínimo possível.

Os professores compelidos pelo isomorfismo normativo e, também, coercivo elaboram respostas de adequação às leis e ao contexto, enquanto mecanismo de socialização organizacional por via do isomorfismo mimético. Tal cenário levou Manuel, T. (2017) a intitular a comunicação da 7ª Conferência da AFORGES em *Timor Leste: Qualidade do Ensino Superior em Angola: Um Embuste Histórico-Institucional*. Isto é, a história do ensino superior e seus actores, assim como a regulamentação institucional constituem verdadeiras armadilhas face às respostas que se concebem para assegurar a qualidade do ensino nacional.

Referências

ANGOLA. (2014). *Discurso sobre o Estado da Nação do Presidente da República*. Luanda: Presidência da República.

ANGOLA. (2018). *Discurso sobre o Estado da Nação do Presidente da República*. Luanda: Presidência da República. Recuperado em 21 outubro, 2018, de <http://www.governo.gov.ao/VerNoticiaPres.aspx?id=36578>

ANGOLA. (2015). *Anuário Estatístico do Ensino Superior*. (2ª Ed.). Luanda, Ministério do Ensino Superior.

Decreto Executivo n.º 42/08, de 20 de março de 2008 – publicado no Diário da República. I Série n.º 52 – aprova o Regulamento para a Atualização do Enquadramento dos Professores na Carreira dos Docentes do Ensino Primário, Secundário, Técnicos Pedagógicos e Especialistas de Administração da Educação.

Decreto Presidencial n.º 160/18, de 03 de julho de 2018 – publicado no Diário da República. I Série n.º 95 – aprova o Estatuto da Carreira Docente dos Agentes de Educação.

Decreto Presidencial n.º 191/18, de 08 de agosto de 2018 – publicado no Diário da República. I Série n.º 118 – aprova o Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior.

Despacho n.º 286/2018, de 10 de outubro, da Ministra do Ensino Superior Ciência e Tecnologia sobre a tramitação dos processos de provimento administrativo excepcional. Luanda: Gabinete da Ministra.

Coelho, I. M. (2003). Educação Superior: Uma outra Avaliação. In L. F. Dourado; A. M. Catani & J. F. Oliveira (Orgs.). *Políticas e Gestão da Educação Superior. Transformações Recentes e Debates Atuais*. Goiânia/Brasil: Editora Alternativa.

Lei n.º 17/16, de 07 de outubro de 2016 – publicado no Diário da República. I Série n.º 170 – aprova a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino.

Manuel, T. (2013). *Cultura(s) Organizacional(ais) da Universidade Pública de Angola: Provimento da Carreira Docente*. Huambo: IPSN Editora.

Manuel, T. (2017). Timor Leste: Qualidade do Ensino Superior em Angola: Um Embuste Histórico – Institucional. Actas da 7ª Conferência AFORGES. Recuperado de <http://www.aforges.org/wp-content/uploads/2017/12/30-Qualidade-do-Ensino-Superior-em-Timor-Leste.pdf>

Regulamento das Provas Públicas na Universidade Agostinho Neto. Luanda: Publicado no Diário da República n.º 19 – II série, de 12 de maio de 2000.

Schein, E. H. (1985). *Organizational Culture and Leadership*. London: Jossey-Bass Publishers.

Woods, D. D. (1998). Designs are Hypotheses about How artifacts Shape Cognition and Collaboration. *Ergonomics*, 41, 168-173.

As Universidades Brasileiras Multicampi e os Reflexos no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e no Espaço Regional

Evandro de Nez¹
Egleslaine de Nez²



Resumo: A educação superior é uma das áreas fundamentais onde os entes governamentais atuam, haja vista que o desenvolvimento e o atendimento adequado para a população geram um ambiente facilitador e, consecutivamente, uma possibilidade de evolução socioeconômica. Este artigo objetiva identificar a relação entre a existência de uma instituição de educação superior *multicampi* e o IDH dos municípios em que está presente. Sua justificativa e relevância apresentam-se pela reflexão de que o contexto social pode ser influenciado pela existência física das universidades através das unidades administrativas e pedagógicas (*campi*) espalhadas dentro de um determinado Estado. A modalidade *multicampi* foi a escolhida, pois possui uma estrutura multinucleada com a oferta de programas alternativos e diferenciados, além do ensino presencial. E isso, pode refletir de alguma maneira no IDH das cidades atendidas pelos *campi*. A instituição analisada foi a Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat). No que se refere aos procedimentos metodológicos, esta pesquisa caracteriza-se como descritivo-bibliográfica e utiliza a análise quantitativa, já o tratamento e a análise dos dados foram realizados por intermédio da estatística descritiva e por meio da regressão logística. Os resultados confirmam que a instalação de

¹ Professor e coordenador do Curso de Ciências Contábeis no CESREAL, doutorando da FURB. E-mail: evandronez@hotmail.com.

² Professora da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Campus Universitário do Araguaia (CUA) e bolsista PNPd da PUCRS. E-mail: e.denez@yahoo.com.br

um *campus* de uma universidade *multicampi* influencia no resultado do IDH do município, apresentando dados estatisticamente significativos.

Palavras-chave: Universidade. Índice de desenvolvimento humano. Desenvolvimento regional.

Brazilian Multicampi Universities and Reflexes in the Human Development Index (HDI) and in Regional Space

Abstract: Higher education is one of the fundamental areas where government entities operate, given that the development and adequate care for the population generate a facilitating environment and, consequently, a possibility of socioeconomic evolution. This article aims to identify the relationship between the existence of a multicampi higher education institution and the HDI of the municipalities in which it is present. Its justification and relevance are due to the reflection that the social context can be influenced by the physical existence of universities through the administrative and pedagogical units (campuses) scattered within a given state. The multicampi modality was chosen because it has a multinucleated structure with the offer of alternative and differentiated programs, in addition to classroom teaching. And that may somehow reflect on the HDI of cities served by campuses. The institution analyzed was the State University of Mato Grosso (Unemat). Regarding the methodological procedures, this research is characterized as descriptive-bibliographic and uses quantitative analysis, while the treatment and data analysis were performed using descriptive statistics and logistic regression. The results confirm that the installation of a campus of a multicampi university influences the municipality's HDI result, presenting statistically significant data.

Keywords: University. Human development. Regional development.

Introdução

No contexto de uma sociedade do conhecimento (Didrikson, 2008) e organizada em rede (Castells, 2001), encontra-se a universidade brasileira, que tem as funções do ensino, da pesquisa e da extensão como forma de inserção na sociedade. O conceito da correlação das suas funções concretas acontece a partir das relações que são estabelecidas com o contexto onde se insere. Há uma clara compreensão de que a universidade é o lugar privilegiado para o acesso à cultura universal e à ciência, para criar e divulgar o saber científico. Os interesses do Estado (econômico e social), da sociedade e dos próprios membros da instituição, determinam sua especificidade.

Para o endosso dessa situação existencial que as Instituições de Educação Superior (IES) vivem, traz-se como aporte teórico Goergen que prefaciando a obra de Dias Sobrinho (2010) sugere um momento crucial (crise), categorizando-a com tripla dimensão: conceitual, contextual e textual. A primeira refere-se ao próprio conceito de universidade. Num país como o Brasil em que não há muita clareza sobre o que é ou como deve ser uma universidade, tendo em vista a variedade e os desníveis entre as instituições de nível superior, fica difícil usar genericamente esse termo. Na segunda dimensão, intitulada crise contextual, Goergen enfatiza a relação entre a universidade e a sociedade, bem como as inúmeras transformações em que estão inseridas. Levando-se em conta sua função histórica de aprimoramento dos indivíduos e a socialização do conhecimento produzido, essa tornou-se um bem cujo beneficiário é a sociedade. Nez e Franco (2016) sugerem que a legitimidade da produção do saber é respaldada nos circuitos de informação/conhecimentos que são gerados nas redes a partir de locais específicos onde estão instaladas as IES, constitui-se, desse modo, a geopolítica do conhecimento. E, a terceira dimensão abrange os elementos internos da instituição, os conteúdos, as metodologias, seu sentido ético e social. Essas várias facetas da crise universitária podem ser resumidas para Goergen numa crise de identidade, onde a instituição está insegura quanto ao seu papel e suas tarefas na sociedade contemporânea.

Para Nez, Nez e Biavatti (2016), todas essas mudanças ocorridas nas universidades transformaram o seu significado social,

sua estrutura, sua política, sua dinâmica e suas relações com a sociedade, sendo que se configura como um fenômeno social complexo e dinâmico, reflexos de uma determinada sociedade neste momento histórico.

A educação superior é uma das áreas fundamentais onde os entes governamentais atuam, haja vista que o desenvolvimento e o atendimento adequado para a população geram um ambiente coerente para o desenvolvimento saudável e criativo, provocando, assim, uma possibilidade de evolução socioeconômica (Myrdal, 1965 & Faria *et al.*, 2008). Alguns estudos de Rocha *et al.* (2007) investigaram a relação entre os gastos em educação com o crescimento socioeconômico e seus achados indicam que é positiva. Rezende (2002) explicita que a chave para o desenvolvimento econômico e social de um país passa por uma correta política de distribuição de gastos na educação.

A forma de mensuração do desenvolvimento socioeconômico é algo complexo, pois muitas das variáveis que medem o bem-estar e a qualidade de vida possuem conotação subjetiva ou de difícil medição (Siedenberg, 2003). Entretanto, alguns mecanismos são amplamente usados, sendo o principal deles o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), criado pelo Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas, por Amartya Sen (um dos ganhadores do Prêmio Nobel de Economia de 1998) e Mahbub ul Haq. A sua análise passa pela agregação de elementos relacionados às questões econômicas e sociais, dentre as sociais, medidas de expectativa de vida e de educação.

Este artigo tem como objetivo verificar a relação entre a existência de uma IES *multicampi* e o IDH dos municípios em que está presente. Para tanto, está dividido em quatro partes. Na primeira, discute-se o papel das universidades brasileiras; já na segunda, apresenta-se uma discussão teórica sobre o IDH; a terceira parte dedica-se a exposição do procedimento metodológico; e, a quarta, as análises empreendidas.

A relevância científica para a produção deste estudo apresenta-se pela reflexão de que o contexto social pode ser influenciado pela existência física das universidades através das unidades administrativas e pedagógicas (*campi*). A modalidade *multicampi* foi a escolhida, pois possui uma estrutura multinucleada com a oferta de programas alternativos e diferenciados. E isso, pode refletir

de alguma maneira no IDH das cidades atendidas, que se torna a questão principal deste estudo.

1 O Papel Social das Universidades

As universidades são instituições dedicadas à promoção do saber e o espaço de socialização do conhecimento. São dinâmicas, com compromissos e contradições, indispensáveis para a análise das atividades educativas e para a construção do conhecimento científico; e, se projetam como centro aglutinador e multidisciplinar de produção desse conhecimento, como um espaço marcado por uma ambiência do saber (Nez, 2014). Considera-se, também, que a universidade está inserida numa dada realidade histórica, política e social, da qual é fruto, atua e intervém. Franco (2009) a caracteriza como uma instituição de conhecimento por excelência, marcada por um duplo papel na formação das gerações e na construção do conhecimento, é o *habitat* propício para desencadear a força estratégica da produção da pesquisa.

Legalmente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/96, em seu artigo 52, as universidades são consideradas instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano. Conforme Alves (1996, p. 54) assinala:

Devemos lutar por uma concepção de universidade como instituição dedicada a promover o avanço do saber e do saber fazer; ela deve ser o espaço da invenção, da descoberta, da teoria, de novos processos; deve ser o lugar da pesquisa, buscando novos conhecimentos . . . deve ser o âmbito da socialização do saber, na medida em que divulga conhecimentos.

Nessa concepção de universidade, é necessária uma estreita relação entre os seus três eixos: ensino, pesquisa e extensão. Quanto ao ensino, esse não deve se destinar apenas à formação de uma elite, mas à qualificação de profissionais engajados na transformação da sociedade. Segundo Nez (2014), o ensino oferecido pelas universida-

des, especialmente nos cursos de graduação, é uma das formas mais tradicionais de serviço prestado pelas IES à comunidade, em que fortalece e desenvolve o país. Dias Sobrinho (2010) externaliza que a formação profissional é um dos encargos da universidade, sendo tarefa “inarredável”. Seja porque a sociedade necessita de profissionais qualificados; ou porque as pessoas precisam ganhar a vida; ou porque é necessário formar cidadãos; ou por outros motivos. Isto porque “. . . o grande diferencial da universidade é a produção de conhecimentos, especialmente quando isso significa formação humana e desenvolvimento econômico-social” (Dias Sobrinho, 2010, p. 35).

Já a extensão, segundo eixo do tripé, deve ser compreendida no sentido de inserção no contexto social por meio da reflexão e da prática. Ela ganha importância diante da construção de um sistema universitário pautado pela dimensão “pública” sem deixar de considerar as particularidades da realidade específica. Calderón (2007) identifica que sem a extensão, enquanto função real da universidade, o ensino funciona precariamente, devido a quase ausência da inserção no contexto. Caracteriza-se, deste modo, a importância da extensão universitária como atividade do fazer acadêmico, relacionada ao ensino e à pesquisa. Salientando um viés mais evidente de responsabilidade social da universidade brasileira com a sociedade (Nez, 2014).

A pesquisa, terceiro e não menos importante elemento, pode ser conceituada como alma geratriz da universidade e um dos instrumentos mais específicos de sua atuação. Alves (1996, p. 55) esclarece que “. . . a investigação em todos os domínios da ciência e da cultura são os objetivos primeiros, os postulados da Universidade no mundo contemporâneo”. Calderón (2007) complementa ainda que é um elemento inerente às atividades de ensino, articulando-se ao desenvolvimento de habilidades orientadas à procura do conhecimento. Assim, justifica-se pelos resultados que se tornam públicos e acessíveis para além de suas consequências imediatas, e pela recepção e retorno que a sociedade dá a essas reflexões.

Goergen (2003) comenta que a responsabilidade social da universidade abrange um aspecto que, às vezes, passa despercebido quando se reflete sobre suas funções. Ela, para além das tarefas já apresentadas, não pode se esquecer do dever formativo que é parte inerente ao compromisso social da IES. Neste sentido, é preciso que,

por meio de seus pesquisadores e docentes, possa se indagar a respeito do sentido social daquilo que está praticando em termos de produção de conhecimentos e de formação profissional. Segundo Nez (2014), a instituição tem sua existência garantida, mesmo que necessite de tempos em tempos rever sua identidade e seu papel social, em detrimento das ressignificações produzidas pelo contexto social.

Chauí (1999 e 2001) com a reflexão sobre a universidade enquanto *instituição social*, compreendendo que realiza e exprime a sociedade da qual faz parte. Não é isolada, ao contrário, é uma expressão historicamente determinada de um local específico. Tem uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, estruturada a partir de ordens, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade.

Porém, a universidade vem deixando de ser unicamente essa instituição diferenciada e definida por sua autonomia e está dando espaço a um tipo de organização social que vai ao encontro da demanda capitalista. Para Chauí (1999), a organização difere da instituição por se definir como uma prática social determinada por sua instrumentalidade, isso significa que está respaldada no conjunto de meios (administrativos) para obtenção de um objetivo particular.

Assim, a organização pertence à ordem biológica da plasticidade do comportamento adaptativo e, em sua complexidade, é possível refletir sobre suas idiosincrasias, compreendendo que seu *status* requer um modelo de funcionamento organizacional congruente com o atual paradigma socioeconômico pautado pelas redes (Castells, 2006).

Nesse sentido, concorda-se com Chauí (2001), quando apresenta que a passagem da universidade da condição de instituição a de organização insere-se na mudança geral da sociedade, e ocorreu em etapas sucessivas, acompanhando as constantes alterações no/do capital. Numa primeira fase, foi uma *universidade funcional*, voltada para a formação rápida de mão de obra altamente qualificada para o mercado de trabalho. Num período intermediário, vivenciou a *universidade de resultados*; e por fim, na segunda fase, tornou-se uma *universidade operacional*, sendo regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional.

É gerida, nesta perspectiva, pelas ideias de planejamento, de previsão, de controle e de êxito. A permanência dessa universidade operacional depende da sua capacidade de se adaptar rapidamente as mudanças da sociedade, disso resulta a ideia de flexibilidade, que indica a capacidade adaptativa a modificações contínuas e inesperadas.

Para Chauí (1999), a organização diferencia-se por trabalhar com eficácia, competitividade e objetivos de interesse privado. Diferentemente, a instituição social tem toda a sociedade não reduzida às questões de ordem econômica e de consumo como seu princípio. Em linhas gerais, essa tem como objetivo acatar as exigências do mercado capitalista; enquanto a instituição social busca atender a demanda da sociedade a partir da formação humana autônoma, autodeterminada e emancipada.

A universidade embora possua uma estrutura interna e trabalhe para a consecução de objetivos determinados, cumprindo suas finalidades, diferencia-se das demais organizações, pelo seu tipo de atividade, suas formas de controle e funções que desempenha na sociedade. Carrega, em seu bojo, uma importância basilar na sociedade moderna, tendo um compromisso com o passado, na preservação da memória; com o presente, na geração, sistematização, disseminação do conhecimento e na formação dos profissionais; e com o futuro, no desenvolvimento social. Porém, não pode viver isolada do mundo e das vigorosas mudanças que acontecem no ambiente que a circunda e interfere decisivamente.

Na embocadura teórica deste estudo, entende-se a universidade como organização e instituição, visto que, em sua dicotomia, convive constantemente entre essas duas concepções, ampliando as discussões de Chauí (2001, 1999) de uma *instituição-organização*, uma universidade organizacional e, institucionalmente, adequada é necessária para que as ações e as práticas coerentes sejam desenvolvidas no desempenho de suas funções. Desta forma, é numa postura para além do posicionamento apresentado pela autora que se constitui a universidade contemporânea, pois tanto o suporte organizacional quanto as suas finalidades são determinantes no desempenho de suas funções.

2 IDH

Nussabum e Sem (1998) descrevem que há tempos têm-se tentado medir a qualidade de vida dos indivíduos, no entanto, várias questões dificultam a aplicação de valor as questões relacionadas à emoção e às condições próprias dos indivíduos. Isso se deve ao fato de não ser coerente apenas compreender e avaliar as condições econômicas para calcular o desenvolvimento humano, devendo ser adicionado condições de saúde, educação, relações sociais e condições de trabalho (Noorbakhsi, 1998a).

Para incluir alguns dos fundamentos de renda, longevidade e escolaridade, a Organização das Nações Unidas (ONU) criou o IDH. Torres, Ferreira e Dini (2013) indicam que é apropriado para calcular o grau de desenvolvimento econômico e a qualidade de vida, sendo motivador para a aplicação da estatística para políticas sociais e que, rapidamente, se tornou uma das mais utilizadas e conhecidas métricas para medida de desempenho.

Levando em consideração o Relatório de Desenvolvimento Humano, o Programa das Nações Unidas (PNUD) concebeu um novo método para cálculo do IDH (PNUD, 2015). A Figura 1 demonstra a forma de cálculo atual do IDH e de cada sub índice para sua formação.

a) Expectativa de vida ao nascer (EV) =	$\frac{EV - 20}{83,2 - 20}$
b) Índice de educação (EI) =	$\frac{\sqrt[3]{IAME \times IAEE} - 0}{0,951 - 0}$
b1) Índice de Anos Médios de Estudo (IAME) =	$\frac{AME - 0}{13,2 - 0}$
Onde AME = Anos Médios de Estudo	
b.2) Índice de Anos Esperados de Escolaridade (IAEE) =	$\frac{AEE - 0}{20,6 - 0}$
Onde AEE = Anos Esperados de Escolaridade	
c) Índice Renda (IR) =	$\frac{\ln(Rendapc) - \ln(163)}{\ln(108.211) - \ln(163)}$
Cálculo do IDH =	$\sqrt[3]{EV \times EI \times IR}$

FIGURA 1 – Cálculo da formação do IDH

Fonte: Adaptada de Noorbakhsi (1998a).

A Figura 1 demonstra além do cálculo do IDH, os indicadores que o formam, abrange a expectativa de vida ao nascer que mensura a longevidade da população. Os pressupostos para a esperança de vida a partir do nascimento do indivíduo são fornecidos pela Divisão de População do Departamento de Assuntos Econômicos e Sociais das Nações Unidas, por um documento revisado a cada dois anos chamado *World Population Prospects*, classificado como fonte oficial de referências estatísticas (Desa, 2013). Além da expectativa de vida, também é formado por um indicador relacionado com a educação e utiliza os seguintes fundamentos: anos médios de estudo e anos esperados de escolaridade. O Instituto de Estatísticas da Organização Educativa, Científica e Cultura das Nações Unidas (Unesco) fornece os dados para apuração dos anos de escolaridade. Considera as matrículas escolares por idade para todos os níveis de educação e número de indivíduos com idade para frequentar bancos escolares (Desa, 2013).

O último sub índice que constitui o IDH é referente à questão econômica e emprega como sustentação o Produto Interno Bruto (PIB) per capita. As informações deste índice são buscadas nos Indicadores de Desenvolvimento Mundial do Banco Mundial. Para reduzir a influência quanto à conjuntura de cada país, os dados são normalizados em medidas de isonomia de poder de compra (Desa, 2013). Com os três sub índices, é extraído o cálculo do IDH, que constitui na média geométrica dos indicadores normalizados. Assim, o valor vai de 0 (nenhum desenvolvimento humano) a 1 (desenvolvimento humano máximo), sendo que, quanto mais próximo de 1, mais desenvolvido é o país, e, consecutivamente, quanto mais próximo de 0, menos desenvolvido (Noorbakhsi, 1998b).

A ONU, por intermédio de seu Programa das Nações Unidas, elabora anualmente o relatório do IDH para vários países (Anand, 1994). Torres, Ferreira e Dini (2003) esclarecem que se valendo da grande utilização e aceitação do IDH, os dados passaram a indicar aos governantes, que a excêntrica busca pelo aumento de produção não é suficiente para o desenvolvimento da população, para que se melhore o desempenho, a educação e a saúde devem ser aprimoradas.

Para os países que fazem parte da ONU, são divulgados, frequentemente, os resultados dos cálculos do IDH, sendo divididos

em quatro quartis: o primeiro destinado a países com o IDH muito alto, entre 0,800 e 1, sendo que, no último relatório divulgado pela ONU, 49 países estavam classificados nesta condição, considerados os melhores do planeta. A Noruega alcançou o melhor desempenho (0,944) seguida pelos Estados Unidos, Espanha, Itália, Argentina, Chile e Kuwait (PNUD, 2015). O segundo quartil, é formado por 56 países, que possuem IDH considerado alto, entre 0,700 e 0,799, tem-se países como Uruguai, Cuba, Venezuela, Colômbia e o Brasil, com 0,755, ficando atrás de países como o Cazaquistão e Sri Lanka (PNUD, 2015). Os países que possuem o IDH entre 0,555 e 0,699 são considerados com IDH médio e pertencem ao terceiro quartil. Quarenta e um países estão nesta condição, como Egito, Paraguai, Palestina, Iraque, Namíbia, Zâmbia e Quênia. No último grupo, os 42 países que possuem os menores IDHs, com valores menores que 0,555, por exemplo, Quênia, Ruanda, Senegal, Haiti e Afeganistão fazem parte deste grupo (PNUD, 2015).

Torres, Ferreira e Dini (2003) apontam que a partir do uso do IDH, para indicar o desenvolvimento socioeconômico, muitas discussões internacionais têm sido realizadas, prescrevendo que o aperfeiçoamento da saúde e da educação da população é indispensável. Sagar e Najam (1998) relatam, porém, que a preferência por informações de longevidade e escolaridade, assim como as técnicas de avaliação e operacionalização destas preferências, tem causado incômodo para os geradores de informações.

A partir do IDH de cada país, foi idealizado o Índice de Desenvolvimento Humano – Municipal (IDH-m), com a finalidade de avaliar e determinar a condição socioeconômica de cada município. Seu objetivo principal é refletir a diversidade de um município para outro em medidas de desenvolvimento humano, sendo que para seu cálculo são utilizadas as mesmas condições e sub indicadores do IDH de cada país (PNUD, 2015).

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 indica que o governo deve proporcionar ao cidadão o bem-estar e a eficaz promoção dos serviços básicos (Brasil, 1988). Assim, as premissas de cálculo do IDH para o desenvolvimento humano a partir da educação, longevidade e renda, estão intimamente ligadas com a condição de dever imposta ao governo para a promoção dos serviços básicos e bem-estar do indivíduo (BRASIL, 2014). Desta forma, um maior investimento nas

áreas de cálculo do IDH indicaria melhor desempenho no nível de desenvolvimento humano. A Figura 2 demonstra as ligações entre as áreas do IDH e o gasto público.

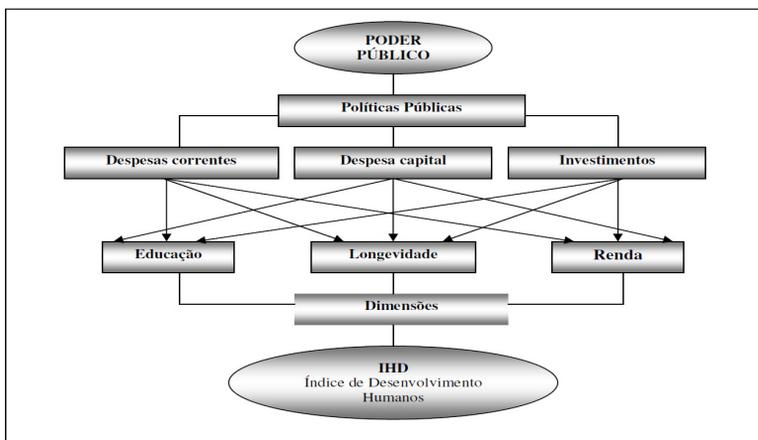


FIGURA 2 – Áreas do IDH e o gasto público

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano do Brasil (2013).

Vários estudos utilizam os IDHs como fonte de dados, e o IDH-m tem ganhado destaque em alguns destes trabalhos, principalmente nacionais. Batella e Diniz (2006) apresentaram bases de análise estatísticas e mapeamento coroplético que compararam o IDH-m de 1991 e 2000, e suas componentes, entre as diversas classes de cidades do Estado de Minas Gerais, incluindo as regiões metropolitanas, centros regionais, cidades médias de nível superior, cidades médias propriamente dita, centros emergentes e pequenas cidades. Os dados encontrados apontam que algumas categorias intermediárias da rede urbana mineira demonstram IDH-m superior, comprovando questões teóricas e sugerem que cidades médias possuem IDH maiores. Outro aspecto observado foi o sub índice educação o que mais contribuiu para o aumento do IDH-m no período analisado, seguido por longevidade e, por último, renda.

Rezende, Slomski e Corrar (2005) também utilizaram o IDH-m, sendo que diagnosticaram e analisaram as variáveis condicionantes entre as políticas públicas e o nível de desenvolvimento humano

medido pelo IDH dos municípios do Estado de São Paulo. Por intermédio de técnicas de análise multivariada, verificou-se que não há relação entre o gasto público e o IDH. Ademais, observaram que os municípios com maiores gastos, não estão impreterivelmente no grupo de municípios que possui os melhores IDHs.

Já o estudo de Constantino, Pegorare e Costa (2016) analisou a expansão e a convergência do IDH e PIB per capita nos municípios de Mato Grosso do Sul no período de 2000 a 2010. Os resultados sinalizaram que houve convergência e avanços socioeconômicos, e os mapas temáticos são importantes fontes de análise para políticas públicas locais e regionais.

3 Procedimento Teórico-Metodológico do Estudo Realizado

Quanto ao seu objetivo, a presente investigação caracteriza-se como descritiva, pois tem por intuito levantar dados, registrá-los, analisá-los e interpretá-los sem que haja interferência do pesquisador. No que se refere aos procedimentos, apresenta-se como bibliográfica que para Beuren (2003) constitui parte da pesquisa descritiva quando objetiva recolher informações e conhecimentos prévios acerca de um problema para o qual se procura resposta. Já no que tange a análise dos dados, caracteriza-se como quantitativa, pois são empregados instrumentos estatísticos, tanto na coleta quanto na análise dos mesmos, possuindo como intenção garantir a precisão dos resultados e evitar distorções analíticas.

A Unemat se distribui nas 12 macrorregiões do Estado definidas na Política MT+20, levando oportunidade de acesso ao conhecimento científico. Para vencer as barreiras geográficas impostas pela gigantesca extensão territorial, possui uma estrutura *multicampi*. Segundo o Anuário Estatístico (2015), está presente em 108 dos 141 municípios de Mato Grosso, com 13 *campi* (amostra deste estudo), 13 núcleos pedagógicos e 18 polos de ensino a distância. Esta informação foi coletada no endereço eletrônico da IES, os *campi* são: Alta Floresta, Alto Araguaia, Barra dos Bugres, Cáceres, Colíder, Diamantino, Juara, Luciara, Nova Mutum, Nova Xavantina, Pontes e Lacerda, Sinop e Tangará da Serra.

A obtenção de informações quanto ao IDH-m antes e depois da criação dos *campi* se deu junto ao site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Os dados disponíveis para o IDH-m têm como base os anos de 1991, 2000 e 2010. Devido as datas diferentes de fundação de cada *campi*, foram utilizados dados diferentes para o IDH-m antes e após implantação, conforme descrito.

Foi considerado o IDH-m de 1991 como indicador para antes da implantação do *campi* e IDH-m de 2000 e 2010 para indicadores após a implantação nos municípios de Alta Floresta, Alto Araguaia, Barra dos Bugres, Cáceres, Colíder, Luciara, Nova Xavantina, Pontes e Lacerda, Sinop e Tangará. Para Juara, o IDH-m de 2000 foi considerado antes da implantação e o IDH-m de 2010 para pós implantação. Diamantino e Nova Mutum foram excluídos da amostra, pois os três IDH-m disponíveis são pré-implantação, não sendo possível realizar a análise dos dados. Como variáveis de controle para todos os municípios, a população e o PIB per capita foram utilizados os mesmos anos das variáveis de IDH-m.

O tratamento e a análise dos dados foram realizados por intermédio da estatística descritiva e por meio da regressão logística múltipla binominal, além do *software* SPSS® 25 (*Statistical Package for the Social Sciences*).

4 Análise dos Dados

Inicialmente, apresenta-se a estatística descritiva das variáveis que compreendem os IDH-m dos municípios analisados. Os resultados são demonstrados na Tabela 1.

TABELA 1 – Estatística descritiva das variáveis da pesquisa

CAMPUS/MUNICÍPIO	IDH-m 1991	IDH-m 2000	IDH-m 2010
Alta Floresta	0,391	0,585	0,714
Alto Araguaia	0,430	0,583	0,704
Barra dos Bugres	0,404	0,550	0,693
Cáceres	0,420	0,586	0,708
Colíder	0,355	0,575	0,713

(Continua)

(Conclusão)

CAMPUS/MUNICÍPIO	IDH-m 1991	IDH-m 2000	IDH-m 2010
Juara	0,385	0,572	0,682
Luciara	0,352	0,534	0,676
Nova Xavantina	0,444	0,587	0,704
Pontes e Lacerda	0,383	0,548	0,703
Sinop	0,500	0,626	0,754
Tangará da Serra	0,443	0,621	0,729
MÉDIA	0,409	0,578	0,707

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados sugerem que o IDH-m para todos os municípios sofreu acentuado aumento no período analisado, haja vista a média, que, em 1991, era de 0,409 e em 2010 passou para 0,707, ou seja, um aumento de quase 70%. Se a análise for realizada apenas por este elemento analítico, já indica que houve aumento do desenvolvimento humano se comparado o período pré-implantação dos *campi* (IDH-m 1991) para com a pós-implantação (IDH-m 2000 e 2010).

Para as análises ficarem qualificadas, foi realizada a regressão logística múltipla binominal, contudo anterior a isso foram feitos testes de normalidade, da homoscedasticidade, da linearidade, da ausência de autocorrelação e da multicolinearidade. Com base no resultado do teste DW, conclui-se que não existe autocorrelação entre os resíduos, visto que seu valor é de 0,862, abaixo do valor crítico inferior, confirmando a não existência de autocorrelação.

Por intermédio do resultado do teste K-S, os dados pontuaram rejeição à aderência e à distribuição normal, pois o valor ficou acima do K-S crítico. Porém, conforme descreve Gujarati (2006), a análise da normalidade está limitada a amostras com poucas observações (menores que 100). Em casos de amostras maiores, pode-se aplicar a normalidade com base no Teorema do Limite Central (TLC). De acordo com Stevenson (2001, p. 181), o teorema considera que “mesmo no caso de uma distribuição não-normal, a distribuição das médias amostrais será aproximadamente normal, desde que a amostra seja grande”.

O teste de *Levene*, para verificação da homoscedasticidade, demonstrou um resultado de 1,326. Desta forma, considera-se que as variâncias populacionais são homogêneas, pois estavam distantes

do valor crítico. O teste de multicolinearidade apontou, por meio do resultado de *Tolerance* e VIF, que as variáveis não possuem problemas de multicolinearidade. Isso é comprovado, pois o valor da *Tolerance* ficou entre 0,1 e 1, e o VIF ente 1 e 10, conforme o que sugere Fávero *et al.* (2009).

Após verificação do atendimento aos pressupostos da regressão, realizou-se a correlação de *Pearson*. A análise da correlação entre as variáveis é utilizada para averiguar a força de associação entre as variáveis. O resultado aponta que há uma forte relação entre as variáveis IDH-m e a instalação do *campus*, pois, de acordo com Cohen (2013), valores muito próximos a 1 indicam correlação forte, sendo que seu resultado foi de 0,845. Ressalta-se também que as variáveis apresentaram correlação significativa ao nível de 10% ($p\text{-value} < 0.1$).

Utilizou-se a regressão logística com o objetivo de identificar a influência da criação de *campi* no IDH-m dos municípios nos quais foram instalados. Foi utilizada a variável independente a criação de cada *campus*, a dependente do IDH-m e as variáveis de controle. O efeito de cada variável explicativa (independente e de controle) do modelo pode ser verificada por meio da análise de seus coeficientes e sua significância. A variável independente *campi* é estatisticamente significativa ao nível de 10% ($p\text{-value} < 0,1$) para o aumento do IDH-m, pois seu resultado foi de 0,084.

O resultado dos testes *Step*, *Block* e *Mode* foi de 53,472, significativo estatisticamente a um nível de 10% ($p\text{-value} < 0.10$), validando que as variáveis independentes auxiliam na melhora da qualidade das previsões. O *Cox & Snell* mostra que 72,4% das variações ocorridas no log da razão da variável dependente (IDH-m) são explicadas pelo conjunto da variável independente (*campus*) e de controle (População e PIB per capita). Já o teste de *Nagelkerke*, conforme expõem Corrar, Paulo e Dias Filho (2009), trata-se de uma versão ajustada do *Cox e Snell*, em que na pesquisa aponta que o modelo é capaz de explicar 72,5% das variações ocorridas na variável dependente.

O teste *Hosmer e Lemeshow* de acordo com Corrar, Paulo e Dias Filho (2009), objetiva testar a hipótese de que não se verifica diferenças significativas entre o que foi predito e o observado pelo modelo, resultou em um valor de 3,108 e não possui significância estatística a um nível de 1% ($p\text{-value} < 0.01$). Isso expõe que os valores preditos não foram significativamente diferentes dos observados,

portanto, tem-se um sinal de que o modelo é adequado para verificar se a implantação de um *campus* influencia no resultado da IDH-m do município.

Após a introdução da variável independente e as de controle, o percentual de acerto do modelo, que era de 59,2%, subiu para 75,4%, obtendo assim um melhor acerto com a inclusão da variável independente e as de controle. Desta forma, por intermédio da regressão logística, pode-se confirmar que a instalação de um *campus* de uma universidade *multicampi* influencia no resultado do IDH-m do município, sendo este resultado estatisticamente significativo.

Considerações Finais

Existem inúmeras possibilidades metodológicas para se analisar a relação entre a existência de uma IES com vários *campi* espalhados numa determinada região geográfica e o IDH dos municípios em que estão instalados. A opção neste artigo foi fazer uma abordagem estatística para comprovar a dinâmica do desenvolvimento regional no que tange ao aumento do IDH.

Ressalta-se, inicialmente, nesses apontamentos conclusivos que as posturas teóricas sobre o conceito *multicampi* permitem evidenciar reflexões acerca da trajetória de sentidos atribuídos à palavra, tais como: quantidade, localização geográfica e lugar. Há, pois, um encontro das dimensões relativas à estrutura e à dispersão físico-territorial para categorizar uma IES com essas características. Na Unemat, são definidos como estruturas físicas, pedagógico-didáticas e de gestão, fixo, onde se oferecem regularmente cursos de graduação (Nez, 2014).

Apesar de se considerar verdadeiro que o movimento global afeta, influencia e modifica a vida econômica e social das regiões; também é verdade que as comunidades regionais reagem ativamente imprimindo nova dinâmica ao desenvolvimento e crescimento significativo local. A possibilidade de acesso a educação superior, por meio de uma universidade pública, como a que foi analisada, com oferta de cursos presenciais, aumenta as chances de um IDH-m melhor para o município, e, em sendo desta forma, se valida à busca do benefício real para a comunidade, e melhora o desempenho desse

município, no quesito educação e cultura.

Como tratado no referencial teórico o direito constitucional à educação, traz situações favoráveis para que as pessoas possam desenvolver estudos superiores. Isto significa ofertar acesso ao cidadão à universidade, em locais bem distribuídos regionalmente, em áreas do conhecimento adequadamente planejadas, em quantidade de vagas apropriadas, com os recursos necessários alocados, para ter como resultado um importante agente no processo de transformação socioeconômica e ambiental da sua comunidade.

Por fim, a investigação destaca que a universidade está presente num cenário complexo e multidimensional, no qual influências incidem e se entrecruzam dos mais diversos tipos. Este estudo aponta uma contribuição para o debate contemporâneo, e, de certo modo, contribuiu para se pensar na consolidação de uma universidade *multicampi* que atenda as sociedades locais e auxilie no IDH-m dos municípios onde se encontram.

Referências

- Alves, N. (1996). *Formação de professores: pensar e fazer* (4. ed.). São Paulo: Cortez.
- Anand, S. (1994). *Human development index: methodology and measurement*. Human Development Report Office (HDRO), United Nations Development Programme (UNDP).
- Anuário estatístico da Unemat (2015). Pró-Reitoria de planejamento e desenvolvimento institucional. Cáceres: Unemat.
- Batella, W. B.; Diniz, A. M. A. (2006). Desenvolvimento humano e hierarquia urbana: uma análise do IDH-M entre as cidades mineiras. *Revista de biologia e ciências da terra*, 6(2), 367-374.
- Brasil. (2013). Atlas do desenvolvimento humano no Brasil 2013. Recuperado em 05 de agosto 2013, de <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/>.
- Constituição da República Federal do Brasil* (1998). Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico.
- Calderón, A. I. (2007). (Coord.). *Educação superior: construindo a extensão universitária nas IES particulares*. São Paulo: Xamã.
- Castells, M. (2001). *A era da informação: economia, sociedade e cultura* (V. 1, 5a ed. M. V. Roneide, G. B. Klauss Trad.). São Paulo: Paz e Terra.
- Castells, M. (2006). A sociedade em rede: do conhecimento à política. In Castells, M., Cardoso, G. (Orgs.) *A sociedade em rede do conhecimento à ação política*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda.
- Chauí, M. (1999). A universidade em ruínas. In Trindade, H. (Org.) *Universidade em ruínas: na república dos professores* 2a ed. Petrópolis: Vozes.
- Chauí, M. (2001). *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Unesp.
- COHEN, J. (2013). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. London: Routledge Academic.
- Colauto, R. D., Beuren, I. M. (2003). Coleta, análise e interpretação dos dados. In Beuren, I. M. (Org.). *Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática*. São Paulo: Atlas.
- Constantino, M., Pegorare, A. B., Da Costa, R. B. (2016). Desempenho regional do IDH e do PIB per capita dos municípios de Mato Grosso do Sul, Brasil, entre 2000 e 2010. *Interações*. 17(2), 234-246.

Corrar, L. J., Paulo, E., Dias Filho, J. M. (2009). *Análise multivariada: para cursos de administração, ciências contábeis e economia*. Fundação Instituto de Pesquisa Contábeis, Atuariais e Financeiras. São Paulo: Atlas.

Desa, U. N. (2013). *World population prospects: the 2012 revision*. Population division of the department of economic and social affairs of the united nations secretariat. New York. United Nations.

Dias Sobrinho, J. D. (2010). *Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?* São Paulo: Casa do Psicólogo.

Didriksson, A. (2008). Contexto global y regional de la educación superior en América Latina y el Caribe. Gazzola, A. L., Didriksson, A. (Orgs.). *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC/UNESCO.

Faria, F. P. et al. (2008). Eficiência dos gastos municipais em saúde e educação: uma investigação através da análise envoltória no estado do Rio de Janeiro. *Revista de administração pública (Rap)*. Rio de Janeiro 42(1), 155-177.

Fávero, L. P. et al. (2009). *Análise de dados. Modelagem multivariada para tomada de decisões*. Rio de Janeiro: Campus.

Franco, M. E. D. P. (2009). Universidade pública em busca da excelência: grupos de pesquisa como espaços de produção do conhecimento. In Franco, M. E. D. P, Longhi, S. M., Ramos, M. G. (Orgs.). *Universidade e pesquisa: espaços de produção do conhecimento*. Pelotas: UFPel.

Goergen, P. (2003). Universidade e responsabilidade social. In Lombardi, J. C. (Org.). *Temas de pesquisa em educação*. Campinas: Autores Associados.

Gujarati, D. N. (2006). *Econometria básica*. Rio de Janeiro: Elsevier Brasil.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Recuperado em 22 março 2018, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

Myrdal, G. (1965). *Teoria econômica e regiões subdesenvolvidas*. Londres: Saga.

Nez, E. (2014). Em busca da consolidação da pesquisa e da pós-graduação numa universidade estadual: a construção de redes de pesquisa (Tese de Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Brasil.

- Nez, E., Franco, M. E. D. P. (2016). Geopolítica do conhecimento na pós-graduação brasileira. *Anais do II Congresso Ibero-americano de Humanidades, Ciências e Educação: políticas de formação nos países ibero-americanos e V Seminário Institucional do PIBID*. Criciúma. Criciúma/Santa Catarina/Brasil: EdiUnesc.
- Nez, E., Nez, E., Biavatti, V. T. (2016). Novos modelos de universidades no contexto da sociedade do conhecimento. *Educação, cultura e sociedade*, 6(1), 90-106.
- Noorbakhsi, F. (1998a). A modified human development index. *World development* 26(3), pp. 517-528.
- Noorbakhsi, F. (1998b). The human development index: some technical issues and alternative indices. *Journal of international development* 10(5), pp. pp. 589-605.
- Nussbaum, M. C. S. et al. (1996). *La calidad de vida*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). (2015). *Desenvolvimento humano e IDH*. Recuperado em 5 agosto de 2018, de <http://www.undp.org/content/brazil/pt/home.html>
- Rezende, J. M. P. (2002). Financiamento da Educação no Brasil: um balanço do governo FHC. *Educação e sociedade*, 23(80), pp. 108-135.
- Rezende, A. J., Slomski, V., Corrar, L. J. (2005). A gestão pública municipal e a eficiência dos gastos públicos: uma investigação empírica entre as políticas públicas e o índice de desenvolvimento humano (IDH) dos municípios do Estado de São Paulo. *Universo contábil*.
- Rocha, F. et al. (2007). Composição do gasto público e crescimento econômico: um estudo em painel para os estados brasileiros. *Economia Aplicada*, 11(4), 463-485.
- Sagar, A. D., Najam, A. (1998). The human development index: a critical review. *Ecological economics* 25(3), 249-264.
- Siedenberg, D. (2003). Indicadores de desenvolvimento socioeconômico: uma síntese. *Desenvolvimento em questão* 1(1), 45-71.
- Stevenson, W. J. (2001). *Estatística aplicada à administração*. São Paulo: Harpa.
- Torres, H. G., Ferreira, M. P., Dini, N. P. (2003). Indicadores sociais: por que construir novos indicadores como o IPRS. *São Paulo em Perspectiva* 17(3-4), 80-90.
- Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) (2018). *Histórico*. Recuperado em 01 setembro 2018, de <http://www.unemat.br/>

NORMAS PARA COLABORAÇÕES

1. A Revista FORGES aceita para publicação artigos inéditos de autores portugueses e estrangeiros que versem sobre a Gestão do Ensino superior em todas as suas dimensões, resultantes de estudos teóricos, pesquisas, reflexões sobre práticas e discussões. Excepcionalmente poderão ser publicados artigos de autores portugueses ou estrangeiros editados anteriormente em livros e periódicos que tenham circulação restrita em Portugal ou nos países e Região de língua portuguesa.
2. Atenta a natureza da Associação FORGES, os trabalhos serão em português. Contudo, os artigos terão também um resumo em inglês (200/250 palavras).
3. Os artigos devem ter no mínimo 30 mil e no máximo 60 mil caracteres com espaços, incluindo as referências bibliográficas e as notas (para a contagem deve ser utilizada a ferramenta do processador de textos – Word).
4. A publicação de artigos está condicionada a pareceres de membros do Conselho Editorial ou dos pareceristas *ad hoc*. A seleção de artigos para publicação toma como critérios básicos sua contribuição à Gestão do Ensino Superior e à linha editorial da *Revista*, a originalidade do tema, assim como a consistência e o rigor da abordagem teórico-metodológica.
5. As Resenhas não devem ultrapassar 8 mil caracteres. É indispensável a indicação da referência bibliográfica completa da obra resenhada ou comentada. A digitação e a formatação devem obedecer à mesma orientação dada para os artigos.
6. Os originais devem ser encaminhados à Secretaria da Revista por meio de sistema eletrônico para o *e-mail*: revistaforges@forges.org

Orientação para a formatação dos textos

1. O texto deve ser digitado na fonte *Times New Roman*, tamanho 12, entrelinha simples, sem fontes ou atributos diferentes para títulos e seções. Notas serão em tamanho 10.
2. Utilizar letras maiúsculas em negrito para o título principal; nos subtítulos das seções negrito e primeira letra maiúscula, seguida de minúsculas.
3. Para ênfase ou destaque, no interior do texto, utilizar apenas itálico; assinalar os parágrafos com um único toque de tabulação e dar *Enter* apenas no final do parágrafo.
4. Separar títulos de seções, nome do autor etc. do texto principal com um duplo *Enter*.
5. Para as transcrições, usar a fonte *Times New Roman*, tamanho 11, separadas do texto principal com duplo *Enter* e introduzidas com dois toques de tabulação.

As referências bibliográficas deverão seguir as Normas da American Psychological Association – APA.

ISSN: 2183-2722

