

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “ JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ARARAQUARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR**

ELENIRA APARECIDA CASSOLA

**GESTÃO PARTICIPATIVA NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO:
UM ESTUDO COMPARADO DE FUNDAÇÕES**

**ARARAQUARA/SP
2009**

ELENIRA APARECIDA CASSOLA

**GESTÃO PARTICIPATIVA NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO:
UM ESTUDO COMPARADO DE FUNDAÇÕES**

Tese apresentada à Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- Campus de Araraquara, para a obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.(Área de Concentração: Política e Gestão Educacional).

Orientadora: Profa. Dra. Maria Teresa Miceli Kerbaux

Araraquara/SP
2009

ELENIRA APARECIDA CASSOLA

**GESTÃO PARTICIPATIVA NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO:
UM ESTUDO COMPARADO DE FUNDAÇÕES**

Tese apresentada à Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- Campus de Araraquara, para a obtenção do título de Doutor em Educação Escolar. (Área de Concentração: Política e Gestão Educacional).

BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora:

Prof^ª.Dra.Maria Teresa Miceli Kerbauy
Departamento de Antropologia, Política e Filosofia
Faculdade de Ciências e Letras – UNESP- Araraquara

Membros da Banca:

Prof. Dr. João Augusto Gentilini
Departamento de Ciências da Educação
Faculdade de Ciências e Letras –UNESP- Araraquara

Prof^ª.Dr^a Carla Gandini Giani Martelli
Departamento de Antropologia, Política e Filosofia
Faculdade de Ciências e Letras – UNESP- Araraquara

Prof^ª.Dr^a. Elizabeth Balbachevsky
Departamento de Ciência Política
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
USP- São Paulo

Prof^ª. Dr^a. Marisa Bittar
Departamento de Educação
Centro de Educação e Ciências Humanas
UFSCAR- São Carlos

Araraquara, 10 de fevereiro de 2009.

À minha família, que numa atitude de desprendimento espontâneo, permitiu-me o demorado recolhimento para identificar e elaborar argumentos de sustentação para a realização deste trabalho.

À minha filha Maria Fernanda, alegria da minha vida, que por tantas vezes entendeu a minha ausência.

AGRADECIMENTOS

A produção desta tese - que reafirma a todo momento a importância da participação e da equipe de trabalho - decididamente não pode ser considerada pesquisa isolada. Muitas individualidades foram partilhadas para produzi-la. Muito da riqueza de algumas conclusões pode ser atribuída a visões que me foram dadas por muitas pessoas. A todas elas, meu reconhecimento, minha gratidão e meu afeto.

À Profa. Dra. Maria Teresa Miceli Kerbauy, minha orientadora – eficiente e rigorosa, presença efetiva, companheira e incentivadora.

Aos membros da Banca de Qualificação, Prof. Dr. João Augusto Gentilini e Profa.Dra. Carla Gandini Giani Martelli, pelos valiosos comentários e sugestões que enriqueceram este trabalho.

A todos os gestores, coordenadores, professores, alunos e funcionários da Fundação Municipal do Município de Assis (FEMA) e Fundação Regional Educacional de Avaré (FREA) que, em diferentes momentos, contribuíram com aspectos decisivos desta tese, completando ou alterando minhas “visões”.

Um agradecimento especial ao Prof. Dr. Hilton Aparecido Garcia, coordenador do Centro de Administração das Faculdades Integradas de Jaú que, numa atitude de desprendimento e agilidade, auxiliou-me na tabulação e análise dos dados das fundações objeto de estudo.

Ao Prof. Dr.Carlos Alberto Barbosa Ferraz, docente do Curso de Direito das Faculdades Integradas de Jaú, que auxiliou-me nos aspectos jurídicos, imprescindíveis para este trabalho.

Ao amigo, Prof. Ms. Marcos Antonio Munhoz, sabiamente presente, pelo incentivo e ajuda, sobretudo no momento final da tese.

Aos meus pais Ivana e Jorge, primeiros e grandes incentivadores.

À minha sobrinha Nathália Cassola Zugaibe, que mesmo ainda não tendo a experiência da graduação, já reconhece a importância da qualidade no ensino superior.

À Fundação Educacional Dr. Raul Bauab de Jahu, mantenedora das Faculdades Integradas de Jaú, que nunca deixou de incentivar-me na busca deste título e na qual eu devo toda minha experiência como gestora.

A Deus, pelo dom da vida.

“Não basta querer para mudar o mundo. Querer é fundamental, mas não é suficiente. É preciso também saber querer, aprender a saber querer; o que implica aprender a saber lutar politicamente com táticas adequadas e coerentes com os nossos sonhos estratégicos.”

Paulo Freire

RESUMO

A importância de uma gestão participativa, no âmbito do ensino superior, fizeram das fundações educacionais privadas alvo de investigação desta pesquisa. A tese descreve a evolução do ensino superior no Brasil a partir da década de 1980 a 2006, buscando interpretá-la e discutí-la com base no referencial teórico abordado, ou seja, a gestão participativa e a democratização do ensino, através de um estudo comparado realizado em duas fundações educacionais de cidades do interior do Estado de São Paulo - Assis e Avaré-, tendo como alvo cinco dimensões de gestão no trabalho acadêmico: de pessoas; participativa; pedagógica; de serviços e recursos físicos e de resultados educacionais. Os objetivos da pesquisa foram: verificar se há ou pode haver gestão participativo-democrática em instituições de ensino superior como as escolhida para análise; entender qual o papel da gestão junto ao plano de desenvolvimento institucional e projeto político-pedagógico da instituição de ensino superior; verificar quais as características de uma gestão participativa que possam levar à inovação em um contexto de instituição educacional superior privada (Fundações) e propor, através de estudos em nível micro, as possíveis contribuições ao desenvolvimento de uma gestão escolar participativa. Para a análise optou-se pela pesquisa qualitativa, através de levantamento bibliográfico e aplicação de questionário diretivo. Verificou-se que não há por parte das instituições analisadas, uma real participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica na efetivação do trabalho como um todo, desde a sua elaboração até sua execução; além do desconhecimento, por grande parte dos docentes, de um planejamento institucional, instrumento fundamental para uma gestão participativa e democrática. Os resultados mostraram-se favoráveis à aplicabilidade de uma gestão participativa num contexto coletivo estabelecido nas instituições privadas de ensino superior analisadas, porém, as dificuldades encontram-se no sentido de que tais estabelecimentos de ensino estão pautados por princípios mercadológicos, concebendo a educação como um produto e, nesse sentido, a instituição vista dentro de um cenário empresarial, o que dificulta uma concepção democrática de gestão.

Palavras-chave: Gestão Participativa. Ensino Superior. Fundações. Democratização do Ensino.

ABSTRACT

The importance of participative management in the field of higher Education has made private Educational Foundations the target of this research.

It was described in the present thesis the evolution of academic teaching in Brazil from 1980 to 2006, which was interpreted and discussed based on theoretical framework of this research which is participative management and education democratization .

A comparative study of two Educational Foundations: one in the city of Assis and the other in the city of Avaré, both located in São Paulo State was performed having as target five management dimensions of the academic work: people, participative, pedagogical, services, physical facilities, and educational results.

The research aimed at verifying whether there is or there may be democratic-participative management in academic teaching institutions such as the ones chosen to be analysed here, the research also aimed at understanding what is the role of management within Institutional Development Plan as well as in the higher Education Institution Pedagogical Project, finding out what features of participative management may lead to innovation in the private higher education institutional context proposing possible contribution through micro level studies for the development of a participative school management.

The present study characterized as qualitative gathering theoretical framework and a directive questionnaire was also used.

It has been detected that there isn't a real participation of all the segments of academic community in performing the work as a whole from elaboration to execution and moreover, a big share of teachers have no knowledge about any institutional planning, which is a fundamental instrument for a participative and democratic management.

The results suggest that the applicability of a participative management in the context established in the private higher education institutions analysed is favourable. There are certain difficulties to be faced, however, because such private institutions are based on market principles, considering education as a product and in this sense the institution is seen as a business, which interferes in the construction of a democratic conception of management.

Key-words: Participative Management. Higher Education. Foundations. Democratization of Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Fachada da FEMA- Fundação Educacional do Município de Assis em dezembro de 2007.....79

Figura 2- Fachada da FREA- Fundação Regional Educacional de Avaré- em dezembro de 2007.....82

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01- FEMA – Bloco A – 1ª dimensão -Gestão de Pessoas.....	204
Gráfico 02- FREA – Bloco A – 1ª dimensão - Gestão de Pessoas.....	204
Gráfico 03- FEMA – Bloco B- 1ª dimensão- Gestão de Pessoas.....	205
Gráfico 04- FREA – Bloco B – 1ª dimensão – Gestão de Pessoas.....	205
Gráfico 05- FEMA -Bloco C – 1ª dimensão – Gestão de Pessoas.....	206
Gráfico 06 – FREA – Bloco C- 1ª dimensão – Gestão de Pessoas.....	206
Gráfico 07- FEMA – Bloco D – 1ª dimensão – Gestão de Pessoas.....	207
Gráfico 08- FREA – Bloco D – 1ª dimensão- Gestão de Pessoas.....	207
Gráfico 09- FEMA – Bloco E – 1ª dimensão – Gestão de Pessoas.....	208
Gráfico 10 – FREA- Bloco E – 1ª dimensão – Gestão de Pessoas.....	208
Gráfico 11 – FEMA – Bloco A – 2ª dimensão – Gestão Participativa.....	209
Gráfico 12 – FREA – Bloco A – 2ª dimensão – Gestão Participativa.....	209
Gráfico 13- FEMA – Bloco B – 2ª dimensão - Gestão Participativa.....	210
Gráfico 14 - FREA – Bloco B – 2ª dimensão - Gestão Participativa.....	210
Gráfico 15 - FEMA – Bloco C – 2ª dimensão - Gestão Participativa.....	211
Gráfico 16 - FREA – Bloco C – 2ª dimensão - Gestão Participativa.....	211
Gráfico 17 - FEMA – Bloco D – 2ª dimensão - Gestão Participativa.....	212
Gráfico 18 - FREA – Bloco D – 2ª dimensão - Gestão Participativa.....	212
Gráfico 19 - FEMA – Bloco E – 2ª dimensão - Gestão Participativa.....	213
Gráfico 20 - FREA – Bloco E – 2ª dimensão - Gestão Participativa.....	213
Gráfico 21- FEMA – Bloco A – 3ª dimensão - Gestão Pedagógica.....	214
Gráfico 22 - FREA – Bloco A – 3ª dimensão - Gestão Pedagógica.....	214
Gráfico 23 - FEMA – Bloco B – 3ª dimensão - Gestão Pedagógica.....	215

Gráfico 24 - FREA – Bloco B – 3ª dimensão - Gestão Pedagógica.....	215
Gráfico 25 - FEMA – Bloco C – 3ª dimensão - Gestão Pedagógica.....	216
Gráfico 26 - FREA – Bloco C – 3ª dimensão - Gestão Pedagógica.....	216
Gráfico 27 - FEMA – Bloco D – 3ª dimensão - Gestão Pedagógica.....	217
Gráfico 28 - FREA – Bloco D – 3ª dimensão - Gestão Pedagógica.....	217
Gráfico 29 - FEMA – Bloco E – 3ª dimensão - Gestão Pedagógica.....	218
Gráfico 30 - FREA – Bloco E – 3ª dimensão - Gestão Pedagógica	218
Gráfico 31 - FEMA – Bloco A – 4ª dimensão - Gestão de Serviços.....	219
Gráfico 32 - FREA – Bloco A – 4ª dimensão - Gestão de Serviços.....	219
Gráfico 33 - FEMA – Bloco B – 4ª dimensão - Gestão de Serviços.....	220
Gráfico 34 - FREA – Bloco B – 4ª dimensão - Gestão de Serviços.....	220
Gráfico 35 - FEMA – Bloco C – 4ª dimensão - Gestão de Serviços.....	221
Gráfico 36 - FREA – Bloco C – 4ª dimensão - Gestão de Serviços.....	221
Gráfico 37 - FEMA – Bloco D – 4ª dimensão - Gestão de Serviços.....	222
Gráfico 38 - FREA – Bloco D – 4ª dimensão - Gestão de Serviços.....	222
Gráfico 39 – FEMA – Bloco A – 5ª dimensão - Gestão de Resultados Educacionais.....	223
Gráfico 40 – FREA – Bloco A – 5ª dimensão - Gestão de Resultados Educacionais.....	223
Gráfico 41 – FEMA – Bloco B – 5ª dimensão - Gestão de Resultados Educacionais.....	224
Gráfico 42 – FREA – Bloco B – 5ª dimensão - Gestão de Resultados Educacionais.....	224
Gráfico 43 – FEMA – Bloco C – 5ª dimensão - Gestão de Resultados Educacionais.....	225
Gráfico 44 – FREA – Bloco C – 5ª dimensão - Gestão de Resultados Educacionais.....	225
Gráfico 45 – FEMA – Bloco D – 5ª dimensão - Gestão de Resultados Educacionais.....	226
Gráfico 46 – FREA – Bloco D – 5ª dimensão - Gestão de Resultados Educacionais.....	226
Gráfico 47 – FEMA – Bloco E – 5ª dimensão - Gestão de Resultados Educacionais.....	227
Gráfico 48 – FREA – Bloco E – 5ª dimensão - Gestão de Resultados Educacionais.....	227

Gráfico 49 – FEMA – Bloco F – 5ª dimensão - Gestão de Resultados Educacionais.....228

Gráfico 50 – FREA – Bloco F– 5ª dimensão - Gestão de Resultados Educacionais.....228

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Estabelecimentos privados de ensino superior em relação ao total de estabelecimentos, segundo a natureza institucional.....	52
Tabela 2 - Número de universidades brasileiras públicas e privadas no período de 1998 a 2006.....	54
Tabela 3 – Número de estabelecimentos privados em cada região do Brasil, em relação ao nº total das mesmas no país – 1980 – 2006 (em porcentagem).....	56
Tabela 4 – Nº de matrículas no ensino superior no Brasil no período de 1990 a 2006.....	56
Tabela 5 – Relação do nº de matrículas no Estado de São Paulo e Região Sudeste no período de 1999 – 2006.....	57
Tabela 6 - Matrículas em cursos de graduação presenciais no período de 1994 – 2006.....	58
Tabela 7 - FREA-FEMA – Bloco A – 1ª dimensão.....	137
Tabela 8 - FREA-FEMA – Bloco B – 1ª dimensão.....	138
Tabela 9 - FREA-FEMA – Bloco C – 1ª dimensão.....	139
Tabela 10 - FREA-FEMA – Bloco D – 1ª dimensão.....	140
Tabela 11 - FREA-FEMA – Bloco E – 1ª dimensão.....	141
Tabela 12 - FREA-FEMA – Bloco A – 2ª dimensão.....	142
Tabela 13 - FREA-FEMA – Bloco B – 2ª dimensão.....	143
Tabela 14 - FREA-FEMA – Bloco C – 2ª dimensão.....	144
Tabela 15 - FREA-FEMA – Bloco D – 2ª dimensão.....	145
Tabela 16 - FREA-FEMA – Bloco E – 2ª dimensão.....	147
Tabela 17 - FREA-FEMA – Bloco A – 3ª dimensão.....	148
Tabela 18 - FREA-FEMA – Bloco B – 3ª dimensão.....	151
Tabela 19- FREA-FEMA – Bloco C – 3ª dimensão.....	152
Tabela 20 - FREA-FEMA – Bloco D – 3ª dimensão.....	154

Tabela 21 - FREA-FEMA – Bloco E – 3ª dimensão.....	156
Tabela 22 - FREA-FEMA – Bloco A – 4ª dimensão.....	157
Tabela 23 - FREA-FEMA – Bloco B – 4ª dimensão.....	158
Tabela 24 - FREA-FEMA – Bloco C – 4ª dimensão.....	158
Tabela 25 - FREA-FEMA – Bloco E – 4ª dimensão.....	159
Tabela 26 - FREA-FEMA – Bloco A – 5ª dimensão.....	161
Tabela 27 - FREA-FEMA – Bloco B – 5ª dimensão.....	162
Tabela 28 - FREA-FEMA – Bloco C – 5ª dimensão.....	163
Tabela 29 - FREA-FEMA – Bloco D – 5ª dimensão.....	164
Tabela 30 - FREA-FEMA – Bloco E – 5ª dimensão.....	165
Tabela 31 - FREA-FEMA – Bloco F – 5ª dimensão.....	166
Tabela 32- FREA- FEMA- Porcentagem da visão do nível de participação do indivíduo na instituição.....	167

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação de de Fundações no Estado de São Paulo, registradas no MEC e CEE até o ano de 2007.....	60
Quadro 2 - Relação de Fundações associadas na APF- jun. 2008.....	66
Quadro 3 - Quadro administrativo e pedagógico da Fundação Educacional do Município de Assis.....	81
Quadro 4 - Resultados obtidos no Provão e ENADE de 2000 a 2006, pela FEMA - encontrados no <i>site</i> do INEP, Cadastro do Ensino Superior.....	81
Quadro 5 - Quadro administrativo e pedagógico da Fundação Regional e Educacional de Avaré.....	84
Quadro 6 - Resultados obtidos no Provão e ENADE de 2000 a 2006 pela FREA – encontrados no site do INEP, Cadastro do Ensino Superior.....	84
Quadro 7 - FEMA e FREA- Relação de categorias apresentadas pelas duas Instituições.....	169

ABREVIATURAS

ABRUEM- Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais

ACE – Avaliação das Condições de Ensino

AI - Avaliação Institucional

APF- Associação Paulista de Fundações

ANDIFES- Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino

CEBRAF- Confederação Brasileira de Fundações

CC – Código Civil

CEE- Conselho Estadual de Educação

CEPECI – Centro de Pesquisas em Ciências

CEPEIN – Centro de Pesquisas em Informática

CNAS- Conselho Nacional de Assistência Social

CNE – Conselho Nacional de Educação

CFE- Conselho Federal de Educação

CNPq- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CONAES- Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior

DAV – Departamento de Assuntos Universitários

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENC- Exame Nacional de Cursos

ENEM- Exame Nacional de Ensino Médio

ESEFA – Escola Superior de Educação Física de Avaré

FEMA – Fundação Educacional do Município de Assis

FEMANET – Provedor de *Internet* - FEMA

FREA - Fundação Regional Educacional de Avaré

FIES – Financiamento Estudantil

FCLA – Faculdade de Ciências e Letras de Avaré

FIRA – Faculdades Integradas Regionais de Avaré

FESC- Fundação Educacional de São Carlos

GERES- Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

IMESA – Instituto Municipal de Ensino Superior de Assis

IAESTE – Intercâmbio de Estágio no Exterior

MARE- Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PDI – Plano de Desenvolvimento institucional

PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação

PDRE- Plano Diretor de Reforma do Estado

PIP – Projeto Pedagógico Institucional

PAIUB – Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras

PARU- Programa de Avaliação da Reforma Universitária

PROUNI- Programa Universidade para todos

PNAES- Plano Nacional de Assistência Estudantil-

REUNI – Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SESU- Secretaria de Ensino Superior

SINAES- Sistema Nacional de Avaliação de Ensino Superior

UNICAMP- Universidade de Campinas

UNESP- Universidade Estadual Paulista

UNIP- Universidade Paulista

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	20
2 DA UNIVERSIDADE AO ENSINO SUPERIOR PRIVADO.....	26
2.1 O processo histórico de construção da universidade no Brasil: breve panorama.....	26
2.2 Os desafios da universidade contemporânea.....	31
2.2.1 A educação no contexto da globalização.....	35
2.3 O lugar do ensino público e do ensino privado no Brasil.....	38
2.4 A trajetória das instituições privadas de ensino superior: de 1980 à 2006.....	50
2.5 Descentralização e interiorização dos estabelecimentos privados.....	54
2.6 As fundações no Estado de São Paulo.....	59
3 FUNDAÇÕES.....	69
3.1 Origens e evolução histórica.....	69
3.2 Características essenciais	73
3.3 Classificação e natureza jurídica.....	76
3.4 Caracterização das Fundações objeto de estudo.....	78
4 A GESTÃO ESCOLAR NO ENSINO SUPERIOR: TRANSFORMAÇÃO DE PARADIGMAS.....	86
4.1 Gestão universitária em tempos de mudança.....	86
4.2 A instituição no contexto sócio-econômico.....	94
4.2.1 Projeto institucional e pedagógico-(PIP).....	95
4.2.2 Plano de desenvolvimento institucional (PDI) e planejamento estratégico.....	98

4.2.3	Projeto pedagógico de curso.....	100
4.2.4	Avaliação institucional	103
5	GESTÃO UNIVERSITÁRIA PARTICIPATIVA: NOVAS DEMANDAS PARA O GESTOR.....	116
5.1	Autonomia e compartilhamento como princípios básicos da gestão participativa	121
5.2	Novas demandas para o gestor.....	124
6	DA METODOLOGIA E ANÁLISE.....	129
6.1	Caracterização da pesquisa.....	129
6.2	População e sujeitos.....	129
6.3	Coleta e análise das informações.....	130
6.4	O estudo da gestão e suas dimensões: mapeando a realidade das fundações objeto de estudo.....	132
6.4.1	Gestão de pessoas.....	135
6.4.2	Gestão participativa.....	141
6.4.3	Gestão pedagógica.....	147
6.4.4	Gestão de serviços.....	156
6.4.5	Gestão de resultados educacionais.....	160
6.5	Posicionamento dos sujeitos da pesquisa sobre a instituição.....	167
7	CONCLUSÕES	170
	REFERÊNCIAS.....	177
	APÊNDICES.....	185
	ANEXOS.....	229

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, com a emergência de um *mercado* educacional globalizado, as reformas no ensino superior se dinamizaram numa rapidez abrupta, de modo especial diversificando os tipos de instituições e suas ofertas, os perfis dos docentes frente às novas exigências do mercado, ampliando as matrículas indiscriminadamente e apresentando um número crescente das demandas, através de financiamentos, bolsas, programas de acesso ao ensino superior e da competitividade entre as instituições, visando dominar partes cada vez maiores do mercado.

Dessa forma, a globalização educacional e a internacionalização do conhecimento, em resposta aos desafios da globalização econômica, trouxeram consigo o enorme desafio para a educação superior em buscar novas estratégias de melhoria da qualidade do ensino e a transformação da própria identidade da educação superior brasileira e de suas instituições. No entanto, estas ainda carentes de referenciais de gestão, numa perspectiva de superação das dificuldades locais cotidianas, buscam a adoção de métodos estratégicos para a solução de seus problemas.

Os caminhos ou opções metodológicas para a resolução de tais problemas, são questionáveis. Seria uma gestão participativa e democrática, ou seu contrário, uma gestão burocrática e formal, a saída para a estruturação de uma instituição, frente às demandas que se colocam? Estariam as instituições, amparadas pelo modelo mercadológico que vê a educação como mercadoria e o aluno como cliente, trilhando o caminho mais correto para a gestão do ensino superior?

Nesse quadro de aceleradas mudanças econômicas e sociais e de reformas das instituições educacionais de ensino superior, a questão da gestão universitária no Brasil vem ganhando corpo no contexto político-educacional, acompanhando uma mudança de paradigma, sobretudo pela grande dificuldade na atividade de gerir de maneira democrática e reflexiva frente às vertentes políticas neoliberais e sua relação com a educação que tem se imposto, principalmente, nas instituições privadas.

Para Lück (2000, p. 11) essa mudança de paradigma “[...] é marcada por uma forte tendência à adoção de concepções e práticas interativas, participativas e democráticas, caracterizadas por movimentos dinâmicos e globais”.

Dentro dessa visão de um novo paradigma podemos analisar alguns pressupostos que buscam fundamentar uma gestão participativa. Partimos da premissa de que a realidade vivida pela instituição é dinâmica, sendo construída socialmente, pela forma como as pessoas pensam, agem e interagem. No entanto, como esta dinamicidade estaria sendo considerada pelos gestores e pelas instituições?

Assim, não estariam os rumos tomados pela gestão escolar em Fundações historicamente traçados pela administração de empresas, na medida em que adotam seus pressupostos no desenvolvimento de suas ações, com vistas sempre ao alcance de produtividade?

Sob essa ótica, um segundo pressuposto diz respeito à responsabilidade do gestor: articular a competência e energia humana, pela mobilização contínua para promover uma cultura organizacional orientada para resultados e desenvolvimento. Mas, podemos pensar que isso só seria possível através do estabelecimento de uma interação da equipe, levando em consideração o seu ambiente cultural. Estes requisitos estariam sendo atendidos nas instituições de ensino superior privado?

A partir desses pressupostos, ressalta-se o entendimento de que professores, equipe técnico-pedagógica, funcionários, alunos, comunidade, todos, não apenas fazem parte do ambiente cultural, mas o formam e constroem, pelo seu modo de agir, tendo em vista que, de sua interação dependem a identidade da instituição na comunidade, o seu papel na mesma e seus resultados. Mas, estariam todos estes membros encontrando espaço na instituição?

A figura do gestor, neste novo contexto, passa a ser vista num enfoque que complementa a concepção que se tinha do administrador educacional até a década de 1980. É importante salientar que a mudança de terminologia se explica com a alteração da concepção e enfoques convencionais de administração, que passou a exigir novos princípios, valores, orientações e posturas.

O que pretendemos investigar é como essa nova concepção de gestor tem interagido com a realidade concreta das instituições de ensino superior aqui tomadas como objeto de pesquisa. Nesse sentido, na literatura e no contexto educacional das últimas décadas, tem-se usado a expressão gestão educacional. Tal tema encontra-se em evidência, pois, conforme Lück (1998, p.31),

Há reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação e manejo de seu trabalho [...] a gestão está associada ao fortalecimento da idéia de democratização do processo pedagógico, entendida como participação de todos nas decisões e na sua efetivação.[...] o diretor é cada vez mais obrigado a levar em consideração a evolução da idéia de democracia, que conduz o conjunto de professores, e mesmo

os agentes locais, a maior participação, a maior implicação nas tomadas de decisão.

Como podemos notar, as reflexões relativas ao tema têm apresentado uma cosmovisão voltada para princípios democráticos. Os inúmeros problemas educacionais e o efetivo papel da educação formal têm sido motivos de discussão na sociedade contemporânea, procurando num esforço coletivo vencer as dificuldades e chegar a um denominador comum, capaz de conduzir a uma educação de qualidade que valorizasse o indivíduo, tornando-o apto a promover o próprio crescimento, a reconhecer suas raízes e a inserir-se na sociedade em que vive, estabelecendo relações entre a realidade próxima e a distante, fazendo uso da tecnologia sempre que necessário.

Entendemos que a melhoria da qualidade de ensino pode ser conseguida com mais eficácia se for fruto de ações conjuntas e coordenadas pela equipe técnico-pedagógica, sobretudo pelo gestor como líder de um processo co-participativo, o que necessariamente exige uma concepção democrática do processo.

No caso das Fundações privadas, por atenderem aos interesses da mantenedora, na maioria das vezes, não conseguem desenvolver uma gestão participativa. Porém, vale salientar que os domínios da mantenedora não são sozinhos os responsáveis pela dificuldade de se gerir de forma participativa. Sabemos que a gestão participativa depende de vários outros fatores, entre eles estímulo para participação (cultura de participação e formação de lideranças desenvolvidas pelo gestor para a mobilização de processos sociais necessários à promoção de resultados).

Cabe ressaltar, nesse sentido que a gestão educacional é uma dimensão, um enfoque de atuação, um meio e não um fim, uma vez que o objetivo final de toda atividade de gestão é a aprendizagem efetiva e significativa dos alunos, de modo que, no cotidiano que vivenciam na instituição de ensino, desenvolvam as competências que a sociedade demanda, dentre as quais se evidenciam: pensamento crítico, análise de informações de forma contextualizada, expressão clara de idéias, dentre muitas outras necessárias para a prática da cidadania responsável.

A qualidade em uma instituição de ensino superior privado é multidimensional, pois envolve todas as funções e atividades da mesma, concretizadas nos objetivos da formação universitária, em quadros docentes qualificados para o cumprimento das missões da instituição, no ensino e programas acadêmicos, na pesquisa, na realização de atividades de extensão, na infra-estrutura, representada por pessoal de apoio qualificado e adequado ao

exercício das funções de apoio às tarefas acadêmicas, por instalações e equipamentos e pelo ambiente acadêmico em geral.

Vemos, a partir dessa concepção, que os participantes do processo escolar devem se sentir responsáveis pelos resultados da instituição e, mais especificamente o gestor, deve ser um articulador da diversidade para dar unidade e consistência a mesma, promovendo a formação integral dos alunos.

Tal atitude garante ao gestor a possibilidade de agir através de ações localizadas, mas tendo em mente o conjunto de toda a instituição e seu papel educacional, não apenas momentâneo, mas de repercussão no futuro.

É a partir dessas premissas, que optamos por investigar em nossa pesquisa conceitos como o de descentralização, democratização e autonomia das instituições de ensino superior, que se tornam não apenas importantes, mas imprescindíveis para o alcance da gestão participativa.

Tendo por tema de estudo a gestão educacional, nossa hipótese de trabalho pautou-se nas seguintes premissas: - as fundações obedecem ao padrão das organizações empresariais privadas, o que compromete a eficiência ou implantação adequada de uma gestão participativa; - ainda que as fundações sejam criadas sem fins lucrativos, são gerenciadas para a obtenção de lucro.

Para isso, objetivamos a análise do processo da gestão participativa em fundações, à luz de teóricos como Heloíza Lück, Bernardo Kliksberg, José Carlos Libâneo, Dias Sobrinho, Naura Ferreira, entre outros, que contribuem para a discussão de que o alcance de uma gestão voltada para a inovação faz-se mediante o esforço pelo desenvolvimento de alguns fatores que abordamos no texto.

Vale salientar que a pesquisa também contempla a importância da avaliação institucional verificando sua condição fundamental para o estabelecimento de ações focadas na melhoria contínua da instituição de ensino superior.

Analizamos como as instituições de ensino superior, alvos de estudo, estão desenvolvendo a cultura da avaliação dentro do espaço acadêmico-administrativo, dando enfoque ou não, a partir da capacidade reflexiva, aos novos significados para sua prática avaliativa.

Em nossa análise, pretendemos verificar se o projeto político-pedagógico é uma base imprescindível do trabalho de uma instituição de ensino superior, posto seu caráter democrático que propõe o envolvimento da comunidade acadêmica em sua construção, implementação e gestão. Isto porque a figura do gestor deve estar efetivamente integrada ao

processo, coordenando e aprovando as iniciativas voltadas para o êxito da proposta pedagógica.

Neste sentido, nossa pesquisa, com esse recorte do objeto, enfoca o processo de democratização e participação das relações administrativas no interior de duas instituições de ensino superior privado (Fundações), no interior do Estado de São Paulo. A escolha do tema da mesma está vinculada a quatorze anos de atividades profissionais no âmbito da educação superior, dos quais surgiram a necessidade de investigação e aprofundamento. Em relação às fundações alvos de estudo, foram escolhidas em função de maior abertura das instituições para a realização do trabalho, pois, ao contrário das outras selecionadas previamente, não recebemos retorno para aplicação da pesquisa nas mesmas.

A pesquisa também objetiva verificar se há ou pode haver gestão participativo-democrática em instituições de ensino superior (como as escolhida para análise); entender qual o papel da gestão junto ao plano de desenvolvimento institucional e projeto político-pedagógico da instituição de ensino superior; verificar quais as características de uma gestão participativa que possam levar à inovação¹ em um contexto de instituição educacional superior privada (Fundações); propor, através de estudos em nível micro, as possíveis contribuições ao desenvolvimento de uma gestão escolar participativa.

Enfocamos a análise na percepção dos princípios de gestão participativa que chegounos através da permanente busca da construção coletiva do processo educacional em toda a sua amplitude.

Para tanto, no segundo capítulo apresentamos as origens da universidade e uma análise histórica do ensino superior privado no Brasil a partir da década de 1980 até 2006, mostrando a desconcentração regional e a interiorização dos estabelecimentos privados, enfatizando as fundações educacionais do Estado de São Paulo.

No terceiro capítulo estabelecemos noções essenciais a respeito das Fundações, suas origens e evolução histórica, bem como sua classificação, caracterizando as que foram objeto de estudo deste trabalho, a saber: Fundação Educacional do Município de Assis (FEMA) e Fundação Educacional Regional de Avaré (FREA).

No quarto capítulo analisamos a gestão universitária, bem como os elementos que compõem a formação e organização desta modalidade de ensino a fim de evidenciar a necessidade de uma mudança paradigmática na gestão do ensino superior. Nesse sentido, uma

¹ Segundo Kerbauy (2005, p. 23) pode-se definir inovação como “[...] criação e exploração de novas idéias ou a intencionalidade na introdução de estratégias de mudanças quer sejam tecnológica ou administrativa, de produtos, processos ou sistemas.”

discussão a respeito da ampliação da ação do gestor educacional, trabalhando a revisão do conceito além da mera administração educacional foi desenvolvida pela pesquisadora, em que o foco incidiu sobre o conceito de gestão no ensino superior privado (Fundações) a partir de sua dimensão político-social e de sua ação transformadora.

A partir deste princípio, foram abordadas questões rumo à construção de uma gestão participativa nesta modalidade de ensino, numa análise conceitual, exploradas no quinto capítulo.

No sexto capítulo, expomos a metodologia da pesquisa, identificando como se dá a gestão educacional nos espaços estudados - vivenciada a partir da análise e estudo comparativo das duas fundações - e como ela é percebida por alunos, professores, funcionários, diretor e vice-diretor, apontando caminhos na construção de avanços significativos. Delineamos também o mapeamento da realidade das Fundações, no qual podemos relatar os dados coletados à luz de fundamentação teórica, apresentada no decorrer do trabalho.

No capítulo final, seguem-se as conclusões a respeito do processo investigativo realizado.

Procuramos delinear como as instituições devem buscar autonomia de gestão, que corresponde entre a tomada de decisão e ação, entre planejamento e compromisso com a execução do mesmo, entre a avaliação institucional e os resultados promovidos para o crescimento global.

2 DA UNIVERSIDADE AO ENSINO SUPERIOR PRIVADO

O objetivo deste capítulo é compreender o significado das transformações no âmbito educacional do ensino superior, inseridas no contexto do desenvolvimento sócio-político mundial e sua influência em nosso país. Fazemos uma breve retrospectiva histórica sobre a origem da universidade, sua função e suas crises, situamos o momento atual da universidade no Brasil e a partir desta análise, visamos compreender o sistema nacional de ensino superior em seu conjunto, e mais especificamente das fundações educacionais.

2.1 O processo histórico de construção da universidade no Brasil: breve panorama

Para se compreender o significado de universidade e sua situação atual, faz-se necessário buscar uma visão abrangente das relações entre esta instituição e as estruturas e processos histórico-sociais da sociedade na qual ela se insere, seu vínculo com a democratização e o sentido de sua atuação.

Mas, quando falamos em universidade, qual o sentido que atribuímos a tal conceito? Segundo Pieper (1989, p. 23) “[...] por mais que em sua realidade concreta nossas universidades se diferenciem das escolas superiores da cristandade medieval (e nem se podia esperar outra coisa) [...]”, afirma o autor que permanece a mesma “[...] concepção fundamental que se exprime sobre o nome de *universitas*: uma instituição que, de modo específico e singular, está relacionada com a totalidade do real, com o mundo como um todo.”

Neste sentido, a universidade tem um papel fundamental na produção/reprodução da cultura, com um olhar mais amplo e que permita a criação de identidades e cosmovisões que possibilitem a adequação ao entorno sócio-histórico e cultural de um povo. “[...] Suas finalidades básicas são o ensino, a pesquisa e a extensão. Ela é a instituição social que forma de maneira sistemática e organizada, os profissionais, técnicos e intelectuais de nível superior que as sociedades necessitam [...]” (WANDERLEY, 1983, p. 11).

No entanto, essa concepção de universidade que aqui estabelecemos para nossa reflexão (no que diz respeito a nosso país) tem raízes profundas, as quais explanamos nas próximas linhas.

Os primeiros estabelecimentos de ensino superior datam de poucos anos após a chegada dos jesuítas no Brasil, em 1550. Foram criados dezessete colégios, nos quais eram oferecidos o ensino das primeiras letras e o ensino secundário e, em alguns, acrescentava-se o ensino superior em Artes e Teologia. Cunha (2003 , p.152) esclarece que o

[...] Curso de Artes, também chamado de Ciências Naturais ou Filosofia, tinha duração de três anos. [...] O Curso de Teologia, de quatro anos, conferia o grau de doutor. [...] No século XVIII, o colégio da Bahia desenvolveu os estudos de Matemática a ponto de criar uma faculdade específica para seu ensino. Cursos superiores foram também oferecidos no Rio de Janeiro, em São Paulo, em Pernambuco, no Maranhão e no Pará.

Segundo Cunha (2003), o ensino superior brasileiro como o conhecemos atualmente, entretanto, não descendeu em nenhum aspecto do enorme edifício que os jesuítas criaram na colônia. O autor argumenta que atualmente as instituições de ensino superior existentes são frutos da “[...] multiplicação e da diferenciação das instituições criadas ao início do século XIX, quando foi atribuído ao Brasil o *status* de Reino Unido a Portugal e Algarve”. (CUNHA, 2003. p. 153)

É neste sentido que para Durham (2005, p. 197), o desenvolvimento do ensino superior no Brasil foi marcado por duas características importantes:

A primeira é seu caráter tardio, pois as primeiras instituições de ensino superior foram criadas apenas em 1808 e as primeiras universidades são ainda mais recentes, datando da década de 1930. A segunda, que nos interessa de modo especial neste trabalho, é o desenvolvimento precoce (a partir do final do século XIX) de um poderoso sistema de ensino privado paralelo ao ensino público.

Ao fim do período colonial, o ensino superior passou por uma *refundação*, ainda que tardia. Em 1808, com a transferência da Corte Portuguesa para o Brasil, foram criados cursos e academias, com o objetivo de formar os burocratas do Estado e suprir as necessidades estruturais da época. Os primeiros cursos superiores foram: Academia Real da Marinha (1808) ; Academia Real Militar (1810); para a formação de oficiais e engenheiros civis e militares; cursos para a formação de técnicos em áreas como a economia e a indústria.

Devido à forte marca cultural da França no Brasil, a forma de organização do ensino superior desenvolve-se através das escolas isoladas, amparadas na concepção de cátedras e com currículos baseados neste modelo francês.

Assim, segundo Cunha (2003), vale lembrar que D. João VI, a partir de 1817, não criou universidades, mas cátedras isoladas de ensino superior. Dessas cátedras isoladas é que posteriormente surgiram as escolas, as academias e as faculdades, que deram origem às unidades de ensino superior que possuíam direção especializada e outras características.

Durante todo o Período Imperial (1822-1889), o ensino superior ganhou mais densidade, tornando-se estatal até à Proclamação da República. Entre os anos de 1891 e 1910, primeiras décadas da República, evidenciamos uma forte transformação, com a criação de vinte e sete escolas superiores, através da facilitação do acesso, resultado, por sua vez, das mudanças nas condições de admissão e de multiplicação das faculdades. (CUNHA, 2003)

De modo geral, da Colônia, passando pelo Império (1822-1889), até o início da República (1889-1930), essa questão deve ser repensada, tendo em vista a crise da hegemonia entre os interesses dos latifundiários, a burguesia industrial e o operariado, que enxergavam na escolarização oportunidades de chances e crescimento profissional. Cunha (2003) salienta que é “nesse contexto que foi criada a primeira universidade no país, em Manaus, no ano de 1909” (CUNHA, 2003, p. 162). Atrelada à riqueza gerada pelo ciclo da borracha, a universidade acompanhou também sua queda e a instituição teve seu fim em 1926.

Outras duas universidades, também de caráter privado, foram criadas: a de São Paulo (1912-1917) e a do Paraná (1912-1915). O desaparecimento destas se deu em função da falta de reconhecimento dos diplomas oferecidos e a equiparação de seus cursos aos do governo Federal.

Conforme Cunha (2003), a primeira instituição de ensino superior do Brasil que assumiu “[...] duradouramente o *status* de universidade foi a do Rio de Janeiro, criada em 1920, a partir de autorização legal conferida pelo presidente da República por meio do Congresso Nacional, cinco anos antes” (CUNHA, p.162). Assim, em “[...] 1930, havia no Brasil duas universidades: a do Rio de Janeiro, criada em 1920, e a de Minas Gerais, criada em 1927. A terceira instituição, do Rio Grande do Sul, recebeu o *status* universitário só em 1934” (CUNHA, p.163-164).

Em 1945, ao final da Era Vargas, eram cinco as instituições universitárias, em meio a dezenas de faculdades isoladas. Além das três citadas, em 1934 também se criou a Universidade de São Paulo. Em 1946, as Faculdades Católicas se unem, dando origem à primeira instituição privada com *status* de Universidade do Rio de Janeiro (CUNHA, 2003).

Na realidade, dos anos 50 a 60 do século passado, o que vai ser colocado em discussão é o velho modelo, fragmentado, bacharelesco e elitista de universidade até então em evidência no país, voltado exclusivamente para o ensino. Como a sociedade brasileira passa para um modelo urbano/industrial, aquela universidade com visão tradicional não conseguia responder

às novas demandas, dado o seu caráter conservador. Inaugura-se uma crise quanto à sua função para esse novo momento histórico.

É essa crise que permite o desenvolvimento de uma consciência crítica quanto ao papel da universidade, iniciando-se o movimento estudantil, organizado pela União Nacional dos Estudantes (UNE), bem como por professores e intelectuais, provocando uma discussão voltada para a reforma universitária. Surgiram as propostas de um processo de democratização das universidades, pressão em prol de mais vagas nestas e um ensino de qualidade na busca da autonomia da mesma diante do governo. Assim,

[...] esta pressão por expansão das vagas, ficou muito clara, no Brasil, com a movimentação da década de 1960, que precedeu a grande expansão da década seguinte. Desta forma, em vez de uns poucos estabelecimentos dedicados a educar uma pequena elite, passou a ser necessário um número cada vez maior de grandes instituições, para abrigar uma porcentagem crescente da população jovem [...]. (GOLDEMBERG, 1993, p. 61).

Nesse quadro, em 1962 iniciaram-se as atividades da Universidade de Brasília, com características distintas das instituições anteriores, sendo criada no regime fundacional, ou seja, fundação de direito público, não organizada sob regime autárquico como as outras federais (CUNHA, p. 175).

Nesse período, 1968, o governo militar consegue se impor às idéias do movimento e, através da Lei 5.540, cria a Reforma Universitária com objetivos bem diferentes dos anseios dos estudantes, docentes e intelectuais. Cunha assim se pronuncia:

[...] conhecida como Lei da Reforma Universitária, determinou que a universidade fosse a forma de organização por excelência do ensino superior, restando à instituição isolada o status de excepcional e transitória. No entanto, as afinidades políticas eletivas entre os governos militares e os dirigentes de instituições privadas do ensino superior fizeram com que o Conselho Federal de Educação assumisse uma feição crescentemente privatista [...]. (CUNHA, 2003, p. 180).

Dentre as modificações estabelecidas pela Reforma Universitária daquele governo, podemos notar a introdução dos departamentos, a relação custo e benefício, conduzindo a universidade para o mercado de trabalho e ampliando o acesso da classe média ao ensino superior, mas cerceando a autonomia universitária.

Entre os vários problemas decorrentes da reforma universitária, um deles foi o chamado princípio da universalidade de campo, que devido à ênfase elitista desta lei dava ênfase à tríade Engenharia- Direito-Medicina (CUNHA, 2003, 180). Na tentativa de resolver este problema,

[...] a resolução CFE 29/74 determinou que, para assegurar a universalidade de campo, a universidade deveria oferecer pelo menos quatro cursos de graduação relacionados com cada uma das áreas fundamentais das Ciências Exatas e Naturais, das Ciências Humanas e das Letras e dois cursos de caráter técnico-profissional. [...] (CUNHA, 2003, p.180).

No entanto, esta resolução estabelecia uma série de outras exigências, “[...] entre as quais a proporção de professores com pós-graduação e tempo integral, [...] comprovação por parte da entidade mantenedora da universidade de patrimônio próprio e de condições financeiras que assegurassem o bom funcionamento das atividades universitárias.” (CUNHA, 2003, p. 180), entre outros.

Assim, houve um problema, questionado pelos estabelecimentos isolados e outros, em relação ao interesse de certas instituições em tornarem-se universidades devido ao *status* que lhes permitia maior autonomia no que diz respeito a criação e extinção de cursos, oferta de vagas conforme a demanda do mercado, o que denota um caráter econômico-financeiro privilegiado (CUNHA, 2003, p. 181).

Na tentativa de regulamentação desta consequência da Lei 5.540/68, a resolução do CFE 3/83 irá estabelecer normas para o processo de autorização e reconhecimento de universidades, omitindo uma série de exigências da resolução anterior, o que garantiu maior acesso de outras instituições.

Em sua trajetória histórica, a centralização ou descentralização do ensino superior comanda o debate entre o público e o privado. Quanto ao processo de centralização, várias iniciativas de cunho inovador foram interrompidas por manobras do governo militar.

Cabe lembrar que a origem da universidade no Brasil está ligada às mudanças políticas na Europa, mais especificamente em Portugal com a vinda da Família Real para o Brasil, criando os primeiros cursos superiores. Entretanto, o atraso da idéia de uma universidade no Brasil está relacionado ao jogo de interesses de grupos políticos que historicamente foram se revezando no poder, como podemos verificar.

No que se refere à descentralização, a partir dos anos 90, começou a se defender uma nova reforma da administração pública brasileira, integrada a um abrangente processo de Reforma Estatal e foi esse o momento que permitiu a iniciativa nos Estados de um Ensino Superior de iniciativa privada.

Conforme Cunha (2003, p. 181) essas transformações irão oscilar por “[...] momentos de facilitação e de dificuldade da criação de universidades, especialmente pela iniciativa

privada, bem como a disputa pelo espaço de normatização do setor privado – ora o CFE ora o MEC. Essa oscilação e essa disputa persistem na segunda metade da década de 90”.

Como argumenta Gentilini (2001), “a descentralização da gestão torna-se um dos principais aspectos das reformas educativas.” Essa tendência descentralizadora, marcada por maior flexibilização da estrutura administrativa se manteve em documentos e discursos de políticas públicas de diversos países latino-americanos. (GENTILINI, 2001, p.84)

O Brasil não ficou alheio a todo esse processo de mudança, vindo a empreender algumas alterações fundamentais no modo de se estruturar, o que culminou, em meados da década de 90, com a implantação de um novo modelo de administrar, a saber, a administração gerencial, baseada na participação e autonomia.

2.2 Os desafios da universidade contemporânea

A turbulência política da década de 80, com o processo de redemocratização do país, eleição de um presidente civil pelo Congresso em 1985, formulação de uma nova Constituição em 1988 e a primeira eleição direta para presidente no ano seguinte, configurou o oposto do que ocorreu com o ensino superior, posto que para este foi um período de estagnação. (DURHAM, 2005, p. 218)

Neste contexto é que as universidades foram definidas na Constituição de 1988 e na LDB de 1996 como instituições nas quais o “[...] ensino, a pesquisa e extensão desenvolvem-se de modo indissociado, caracterizando-se por sua produção e por seu corpo docente, podendo especializar-se por campo de saber [...]” (CUNHA, 2003, p. 183).

Com a Abertura Democrática no País, após três décadas de autoritarismo imposto pelos militares, a discussão quanto aos anseios de uma universidade mais aberta, democrática e autônoma é retomada. Porém, a conjuntura mundial no âmbito econômico, político e cultural é outra. Nesse quadro, novas exigências são impostas à universidade, desafiando-a a dar respostas e a incorporar funções novas até então impensáveis.

A esse respeito, Santos (2005) assinala que a universidade tem assumido diferentes funções que levaram a contradições não existentes antes das três últimas décadas. Assim, “[...]”

Pela sua novidade e importância e pelas estratégias de ocultação e de compatibilização que suscitam, estas contradições constituem hoje o tema central da sociologia das universidades”. (SANTOS, 2005, p. 189). A universidade enfrentaria, então, uma crise que se caracterizaria pela não capacidade de lidar com tais contradições no âmbito macro-social.

Segundo o autor, seriam três contradições básicas. No que diz respeito à crise de hegemonia, afirma que existe “[...] sempre que uma dada condição social deixa de ser considerada necessária, única e exclusiva [...]” Já a segunda crise está relacionada à legitimidade, dando-se sempre que “[...] uma dada condição social deixa de ser consensualmente aceite [...]” Por fim, a terceira seria manifesta como crise institucional, acontecendo quando “[...] sua especificidade organizativa é posta em causa e se lhe pretende impor modelos organizativos vigentes noutras instituições tidas por mais eficientes.” (SANTOS, 2005, p. 190).

Durham (1998, p.14) analisa e reflete a crise pela qual passa a universidade, afirmando que

[...] com o início da crise econômica dos anos 80, os recursos diminuíram e o sistema estagnou. A situação agravou-se ainda mais com a Constituição de 1988, a qual, redistribuindo a receita de impostos em benefício de Estados e Municípios, reduziu os recursos federais e, portanto, o montante absoluto do percentual destinado à manutenção do ensino, do qual depende a rede Federal [...]

A autora afirma que a diminuição do número de candidatos nas décadas de 1980 e 1990, torna a competição entre as instituições de ensino superior privado ainda mais acirrada, mas lembra que nessa competição, as universidades saem na frente, uma vez que nesta condição têm a autonomia para extinguir e criar cursos, segundo a demanda da sociedade, respondendo de maneira mais rápida às necessidades da clientela (DURHAM, 2005, p. 221).

Esta movimentação gerada nas instituições de ensino superior privado e público, irá criar a idéia de que, “[...] a despeito da intensa formação de universidades na década de 80 e de centros universitários na década de 90, a partir de faculdades isoladas, tudo indica que estes últimos permanecerão como um importante segmento no setor privado” (CUNHA, 2003, p. 196).

Faz-se imprescindível refletir sobre o papel da instituição denominada universidade, inclusive de sua própria definição, conforme expusemos no início deste texto, para que possamos analisar o percurso, a importância e a função social destas instituições. Por isso,

A situação atual resulta da opção política que foi feita ainda na década de 50, durante a prolongada discussão da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional: a de orientar os investimentos federais para a criação e manutenção de grandes universidades públicas e gratuitas, que aliassem o ensino à pesquisa. Essa opção foi basicamente correta, porque esse tipo de instituição era, e ainda é, necessária para o desenvolvimento econômico e social do país e porque se trata de um empreendimento altamente oneroso, que não pode ser mantido sem recursos públicos. (DURHAM, 1998, p. 16).

Da relação entre setor público e privado, deriva grande discussão e um problema crucial que segundo Durham (1998), cabe questionar “[...] qual o papel de cada um no atendimento das diferentes demandas que se acumulam sobre o ensino superior, e como estabelecer maior equidade social dentro de uma realidade extremamente diferenciada.”

Ressaltamos que estas discussões têm mantido a tensão entre ensino, expansão e manutenção de qualidade. O que temos verificado é que, ao passo que a instituição de ensino superior no Brasil, de caráter público, não atendeu à demanda da população em geral, mantendo um ensino elitista, a expansão que temos acompanhado, em alguns casos, parece não dar cabo da qualidade necessária, para que se configure uma educação verdadeiramente democratizada.

A afirmação de Giannotti (1986, p. 67) continua sendo atual:

Apesar de todas as tendências que a emperram, a universidade ainda é o local do novo conhecimento, ou simplesmente do conhecimento, pois o garimpo do saber antigo não valeria uma hora de pena se não apontasse para o diagnóstico das vicissitudes do presente e para os lances do futuro. Isto posto, ela é o espaço do diálogo intelectual, do debate, da reflexão, da troca de idéias e de experiências, da divulgação e da conquista, dum público interessado tanto no saber como saber, quanto naquele que resulte em tecnologias capazes de melhorar as condições de vida de cada ser humano.

Na esteira destas discussões, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), aprovado em abril de 2007 pelo Ministério de Educação e Cultura, estabelece concepções baseadas na construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo, além de se harmonizar com os objetivos fundamentais da República, fixados pela Constituição Federal de 1988 e LDB 9394/96.

A autonomia deve ser a meta da própria instituição de ensino superior, através de mecanismos internos e, como aponta Shiroma (2002), a LDB no artigo 53 faculta à universidade uma ampla elasticidade em sua organização interna como criação de cursos, fixação de currículos, assinatura de contratos e convênios, execução de planos de investimento, administração de rendimentos, recebimento de subvenções, inclusive implementar cursos pagos e vender serviços. No entanto, é prerrogativa do Estado manter o

controle dessas organizações, por meio de credenciamento de cursos, diretrizes curriculares e avaliação permanente dos cursos de graduação e pós-graduação.

O PDE, no que tange à educação superior, traduz princípios e imperativos que sustentam essa nova concepção de educação: a necessidade de uma efetiva democratização do conhecimento, garantindo educação superior de qualidade, acesso à população em todas as regiões do país, absorção dos talentos através da inclusão social e desenvolvimento econômico e social, que possibilite a própria integração e formação da Nação.

O documento, portanto, definindo esses princípios, pôs à disposição das instituições de educação superior um instrumento que, respeitada a autonomia universitária, pode viabilizar uma reestruturação da universidade. Alguns antecedentes, contudo, são dignos de nota.

Em 2005, foi enviado ao Congresso Nacional, projeto de Lei de Reforma Universitária nº 7.200, que prevê patamar mínimo de recursos para garantir o financiamento estável das universidades federais, num sistema dinâmico que premia o mérito institucional – sem o que a autonomia universitária, prevista na Constituição Federal e delineada na LDB, não tem suporte material. Além disso, prevê a regulação do setor privado, recuperação das verbas de custeio das universidades, retomada de concursos públicos e reestabelecimento da capacidade de investimento das instituições, de forma a sustentar a expansão e a interiorização do ensino superior público, com a criação de dez novas universidades públicas federais e quarenta e oito novos campi universitários.

Um outro ponto a ser destacado, diz respeito à reestruturação e expansão das universidades federais através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das universidades Federais (REUNI), criado pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, que tem como fim imediato, o aumento das vagas de ingresso e a redução das taxas de evasão nos cursos presenciais de graduação, garantindo a reestruturação acadêmica de qualidade.

O desdobramento necessário dessa democratização levou à necessidade de uma política nacional de assistência estudantil, que desse sustentação à adoção de políticas afirmativas, criando também o Plano Nacional de Assistência Estudantil- PNAES.

No que diz respeito à democratização do acesso ao ensino superior privado, tivemos o Programa Universidade para Todos (PROUNI), criado através da Lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005 e o Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES), reestruturado através do Projeto de Lei 920, de 2007. Dentre as inovações do PDE estão: isenção fiscal às universidades beneficiadas; concessão de bolsas de estudos na proporção dos alunos pagantes por curso e turno, sem exceção; dois tipos de bolsas: integral ou parcial de

50%; beneficiários selecionados pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); egressos da escola pública e acesso privilegiado aos professores da educação básica em serviço.

Em última instância, o PDE, destaca a avaliação como base da regulação: o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), que veio para consolidar as experiências anteriores de avaliação: o Exame Nacional de Cursos (Provão/ENADE) e o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB). Os instrumentos desse novo sistema foram aprovados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), realizando recomposição do banco de avaliadores do INEP com base no mérito acadêmico e não mais por indicação, passando por critérios muito mais rígidos relativos ao perfil acadêmico dos avaliadores.

Vale salientar que, segundo o PDE, dentro dessa nova vertente, os três componentes do SINAES (avaliação institucional, avaliação de cursos e avaliação de desempenhos dos estudantes) passam a dialogar entre si. A avaliação se tornou a base da regulação, assegurando ao Poder Público maior capacidade, inclusive do ponto de vista jurídico, de supervisão sobre o sistema federal de educação superior, o que abre às boas instituições, condições de construir e conquistar sua autonomia.

As ações como as do PDE, só adquirem sentido quando “vislumbradas como elos adicionais de um conjunto de projetos no âmbito da educação superior, que articulam os vários dispositivos para a construção de uma instituição autônoma e com gestão participativa”. (PDE, 2007, p.5).

Nesse contexto, tais ações devem concorrer para que a universidade, além de desenvolver formação profissional e técnica, cumpra a função de criar e difundir conhecimento científico e cultural.

2.2.1 A educação superior no contexto da globalização

O fenômeno das novas tecnologias e das transformações no mundo da produção, do trabalho e também no mundo da educação, são questões que inquietam milhares de profissionais da educação em nossos dias.

O modo de produção capitalista, no decorrer da história, teve diversos “[...] estágios de expansão, estruturação e modernização, principalmente a partir do advento da Revolução Industrial do final do século XVIII [...]”, provocando, desde a “[...] Europa, a

internacionalização e mundialização do capitalismo” (MAGNONI JUNIOR, 2002, p. 84), processos postos em marcha em virtude do acelerado desenvolvimento industrial e tecnológico, propiciado pelo avanço de pesquisas científicas.

Neste início do século XXI, nos deparamos com mais um desses estágios de expansão, reestruturação e modernização do sistema econômico capitalista, denominado de globalização.

A globalização pode ser caracterizada de muitas maneiras. Para Nogueira (2005a) podemos vê-la a partir de diferentes ênfases. O autor assim se pronuncia:

[...] Há como entendê-la, por exemplo, a partir do econômico – a formação de um mercado mundial e de um capitalismo global – ou do tecnológico (a inovação incessante, as tecnologias da informação e da comunicação, a conectividade). Privilegiando o social, constatamos a emergência de uma sociedade cortada por fatos e características novas, derivadas da forte diferenciação funcional que as atinge, da fragmentação e dos incentivos para a afirmação de consistentes tendências ao individualismo e à individualidade. No plano cultural, podemos verificar a constituição de uma dinâmica de mundialização simbólica que condiciona as diferentes culturas locais (regionais, nacionais) e com elas se combina, produzindo inúmeros efeitos comportamentais, políticos, intelectuais e organizacionais. (NOGUEIRA, 2005a, p. 23).

No entanto, a globalização é um processo abrangente e nenhuma dessas ênfases particulares tem potência suficiente para explicá-la. Os movimentos de globalização cultural, de comunicação e de informação trabalham com força idêntica, assim como os primeiros vestígios de uma sociedade civil mundial (NOGUEIRA, 2005a).

A globalização do mundo abre outros horizontes sociais e mentais para indivíduos, grupos, classes e coletividade, nações, partidos políticos e movimentos sociais. A sociedade global é instaurada e “[...] os Estados são forçados a dividir o cenário com organizações, companhias e movimentos (políticos e sociais) transnacionais a compartilhar, em suma, a sua soberania.”(NOGUEIRA, 2005a, p.24).

O atual estágio da globalização da economia capitalista, constituindo em uma nova fase da História Humana que vivenciamos neste início de século, criou uma sociedade mundial complexa, denominada de global.

Entendemos, portanto, que nessa globalidade, fica o reconhecimento de que se vive efetivamente em um espaço, no qual fica suspenso o isolamento e as experiências se entrecruzam cada vez mais.

Ao mesmo tempo em que assistimos a uma tendência de integração econômica entre os países, as regiões e os continentes, ocorre o enfraquecimento do papel do Estado Nacional, pois os avanços tecnológicos e o desenvolvimento de uma rede de comunicação abrangendo

todo o planeta redesenham, de acordo com os interesses do capitalismo globalizado, o modelo de Estado e reestruturam os sistemas de trabalho e produção.

As inovações tecnológicas e as mudanças aceleradas estão gerando um novo padrão produtivo e causando impactos de altas proporções no mundo das organizações, alterando suas hierarquias e relações internas. Os efeitos desse processo são dinâmicos, mas também elucidam tempos melhores, que são movidos pela descoberta de novas estratégias. (NOGUEIRA, 2005a).

Nesse processo, o campo educacional e mais precisamente o conhecimento se tornou um bem de mercado. Em Nogueira (2005a, p. 31), temos essa concepção elencada da seguinte forma:

[...] em ritmo de globalização capitalista e informacionalização, o conhecimento [...] pode e deve ser *comprado* para que seja possível, às pessoas, uma melhor adaptação ao mundo. O conhecimento virou uma mercadoria e passou a integrar o mesmo circuito de produção e circulação de mercadorias. Com isto, tudo aquilo que, na universidade, existe para produzir e transmitir conhecimento sofre uma drástica alteração: aulas, pesquisas, relações entre alunos e professores, teses e monografias, adquirem novos pesos e o acúmulo de informações ganha destaque perante a reflexão, [...] o quanto se faz fica mais relevante do que *o como se faz e o porquê se faz*.

Neste quadro, a finalidade da universidade acaba se reduzindo a uma prática instrumental, deixando de ser um processo de articulação e totalização dos saberes e de diálogo com a história, convertendo-se num processo destinado a instrumentalização de indivíduos apenas para o mercado de trabalho. Deixa-se, muitas vezes, de se pensar em formação privilegiando a quantidade ao invés da qualidade.

Nesse sentido, Nogueira (2005a, p. 33) ressalta que a universidade encontra-se num período crítico e “[...] é obrigada a se reformular como um todo. Passa a se estruturar a partir de uma nova idéia de tempo, por índices de produtividade, pela busca obstinada de eficácia administrativa, racionalidade gerencial.”

Salienta ainda o autor que, toda essa nova visão entra em conflito com a missão histórica da universidade e atravanca “[...] a reprodução de suas atribuições básicas: gerar reflexão crítica, criar condições para a formação e o enriquecimento intelectual de seus integrantes, produzir conhecimento”. (NOGUEIRA, 2005a, p. 33).

A universidade confronta-se, portanto, com uma situação complexa: são-lhe feitas exigências cada vez maiores por parte da sociedade e do Estado, dentro de uma visão meramente instrumental de ensino superior (preparação apenas para o mercado de trabalho). É preciso rever tais premissas e este modo de pensar, não abordando a universidade como uma organização qualquer. Devemos pensar a universidade como uma instituição pública,

detentora de um papel social que passa por sua relação com o mercado, mas que vai muito além dos interesses deste, sendo responsável pela articulação cultural, intelectual e social de um país.

2.3 O lugar do ensino público e do ensino privado no Brasil

Em vista do caráter sócio-histórico dos conceitos de público e privado, torna-se impossível dissociá-los do modo de produção capitalista, ou seja, das bases da sociedade que lhes corresponde. Assim, quando pensamos em ensino superior no Brasil, cabe lembrar que seu caráter é elitista, como já pudemos apresentar anteriormente.

Nas últimas décadas, em função da própria globalização, o que temos notado é um aumento de ofertas de vagas na rede privada, em detrimento da rede pública, processo que só se modifica, em partes, no que diz respeito à criação de instituições de ensino superior federal, e em decorrência disto, a contratação de mestres e doutores e o aumento de ofertas de cursos e vagas.

O caráter tardio da universidade brasileira, surgida apenas na década de 30 do século XX, reafirma o também tardio surgimento de todo o ensino superior brasileiro. As primeiras escolas de ensino superior foram criadas apenas em 1808, e, desde então, por todo o período que vai até a Proclamação da República, o crescimento deste nível de ensino ocorreu de forma muito lenta. Em contraste, há um aceleração desse processo de expansão, no período que vai de 1889 a 1918: 56 novas instituições de ensino superior foram criadas, sendo a maioria delas privadas, sempre nos moldes das velhas escolas superiores (SAMPAIO, 2000).

A dinâmica de crescimento do ensino superior, contudo, atesta a presença sempre crescente e decisiva do setor privado. O limitado sistema de ensino que se restringia às escolas de elite – das profissões liberais – não permitia uma dinamização suficiente para a expansão da rede de ensino como um todo. Com a Constituição da República de 1891, no entanto, essa **imobilidade** seria quebrada com a abertura de uma brecha para a criação e expansão das instituições privadas, em geral de iniciativa confessional católica ou das elites locais que buscavam dotar seus estados de estabelecimentos de ensino superior. Apenas nos anos 20, 86 novas instituições foram criadas, o que ilustra esse processo (SAMPAIO, 2000, p. 39-40).

Se neste contexto histórico, é patente observar o caráter essencialmente privado do nosso ensino superior, dois períodos são identificados e destacados no processo de expansão do setor privado no país: de 1933 a 1965 e de 1965 a 1980. Assim,

O primeiro [...] caracteriza-se pela consolidação e estabilidade no crescimento da participação relativa do setor privado no sistema; o segundo corresponde à mudança de patamar no crescimento das matrículas privadas, levando à predominância desse setor no sistema de ensino superior. (SAMPAIO, 2000, p. 43).

Neste estudo, procuraremos entender melhor este segundo período de expansão, no qual se observa não só uma efetiva consolidação do setor privado do ensino superior, mas, sobretudo, a sua crescente expansão, em detrimento da rede pública. Tais tendências tornar-se-iam mais evidentes com o período de autoritarismo vivido nas décadas de 60 e 70 e os marcos legais gestados em seu seio, marcados pela forte repressão aos movimentos sociais – sobretudo os movimentos estudantil e docente –; a predominância de um poder executivo forte e centralizador e a conseqüente ausência de quaisquer princípios democráticos no processo de elaboração das políticas educacionais.

As décadas de 1950 e 1960 constituem-se como períodos muito ricos na História do Brasil, de grande efervescência política e cultural, de grandes formulações e propostas para a universidade brasileira e, em geral, para a educação superior.

Por isso, Durham (2005, p. 208) vai além da problemática do ensino superior, afirmando que,

[...] não se trata apenas de movimentações em torno de questões universitárias. Todo esse período, especialmente a partir da década de 1950, é marcado por intensos conflitos sociais e um crescente envolvimento dos estudantes universitários em diversas lutas políticas [...]. De fato, a modernização e a expansão capitalista do período agravaram a situação da população rural nas regiões de economia mais tradicional e colocaram em evidência a profundidade das desigualdades econômicas, sociais, políticas e educacionais do país, criando um clima de agitação social generalizada. Os temas que sensibilizaram e mobilizaram os estudantes não foram apenas os de ensino superior, mas incluíram as lutas contra o imperialismo, o capitalismo e o latifúndio; e a favor do nacionalismo, do desenvolvimento, da erradicação do analfabetismo, da reforma agrária e de tudo que fosse popular [...].

Na segunda metade dos anos 1950, o movimento se concentrou na discussão que se tratava no Congresso para a votação de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) prevista na Constituição de 1946.

Os estudantes, junto aos setores liberais e de esquerda da intelectualidade, defendiam uma reforma profunda no sistema educacional como um todo, que alterasse toda a estrutura existente e rompesse com o modelo que resultara dos compromissos do Estado Novo (DURHAM, 2005).

Em 1960, segundo Sampaio (2000, p. 52),

[...] os estudantes universitários somavam 226.218; no setor privado, encontravam-se 93.968. Embora o sistema de ensino superior estivesse ampliando gradualmente o número de vagas em estabelecimentos públicos e privados, a demanda por formação superior parecia crescer mais que a oferta.

No ensino superior, o que se pretendia era a expansão das universidades públicas e gratuitas, que associassem ensino à pesquisa, sendo que “[...] Os estudantes reivindicavam, inclusive, a substituição de todo o ensino privado por instituições públicas”.(DURHAM, 2005, p. 209).

Essa reivindicação confrontava-se com os interesses do setor privado, que segundo Durham (2005, p. 209), dominado por escolas superiores autônomas do tipo tradicional, “[...] temia um cerceamento em sua liberdade de expansão e se opunha a um projeto de dominância das universidades públicas. Consolidou-se uma oposição entre o setor público e privado que atravessou as décadas posteriores [...]”.

Nesse período, o setor privado, com poucas exceções, era visualizado como pouco progressista em termos educacionais, amplamente ligado a um ensino tradicional e livresco, desinteressado de questões como qualificação de professores e inovação curricular, que agitavam o setor público.

Lembramos que é no período de 1960 que a maioria das Fundações surgirá. Ressaltamos ainda que, as instituições fundacionais têm seu auge neste período em função da própria concepção do Estado de bem estar social, com um caráter filantrópico, de cunho assistencialista. No entanto, este assunto será discutido em texto vindouro.

A LDB, votada em 1961, foi uma vitória dos setores privatistas e conservadores, e constituiu em grande escala, uma preservação do sistema existente. Durham (2005, p. 209-210) se posiciona a respeito, afirmando que,

A lei e suas complementações praticamente preservaram o *status quo* e se preocuparam basicamente em estabelecer mecanismos de controle da expansão do ensino superior e do conteúdo do ensino. O Conselho Federal de Educação foi reformulado, e se constituiu como o principal mecanismo de controle, pelo governo federal, que atuava junto ao Ministério da Educação e contava com representantes dos setores público e privado.

Com o golpe militar de 1964 houve uma alteração do quadro político. Um enfrentamento direto entre os estudantes e o governo foi iniciado, com uma primeira intervenção nas universidades públicas. Um Decreto-lei de 1967, do então presidente Castelo Branco vedou “[...] aos órgãos de representação estudantil qualquer ação, manifestação ou propaganda de caráter público-partidário, racial ou religioso, bem como incitar, promover ou

apoiar ausências coletivas aos trabalhos escolares”.² Isso acabou por radicalizar o movimento, fazendo com que as universidades realizassem passeatas como repúdio ao regime, havendo também rivalidades entre estudantes das universidades públicas e segmentos do setor privado que apoiavam o governo (DURHAM, 2005).

Dessa repressão militar resultou a destruição do movimento estudantil em 1968, a prisão de lideranças e a cassação de docentes. Por mais de uma década, as universidades foram vigiadas por serem consideradas focos de subversão. Uma profunda reforma do ensino superior foi promovida, com a derrota do movimento estudantil, num contexto político de repressão severa. Havia, mesmo dentro do governo, um reconhecimento de que o ensino superior deveria ser reformulado e modernizado. Algumas mudanças são elencadas por Sampaio (2000 p. 58-59), resultantes da Reforma Universitária (Lei n 5.540 de 1968), a saber:

[...] a) aboliu a cátedra; b) instituiu o departamento como unidade mínima de ensino e pesquisa; c) criou o sistema de institutos básicos; d) estabeleceu a organização do currículo em duas etapas – o básico e o de formação profissionalizante; e) alterou o vestibular, decretando o sistema de crédito e a semestralidade; f) estabeleceu o duplo sistema de democratização – um vertical, passando por departamentos, unidades e reitoria; outro horizontal, com a criação de colegiados de curso, que deveriam reunir os docentes dos diferentes departamentos e unidades responsáveis por um currículo; g) integrou escolas e institutos na estrutura universitária; h) institucionalizou a pesquisa; i) centralizou a tomada de decisão em nível dos órgãos de administração federal.

A partir de 1970, houve uma expansão do setor privado mediante a multiplicação de instituições de pequeno porte, muitas das quais resultantes da transformação de antigas escolas secundárias. Para aumentar a oferta foram criadas novas carreiras, sobretudo nas áreas sociais e em novas áreas profissionalizantes (SAMPAIO, 2000).

O ensino superior privado se ampliou de maneira extraordinária, desde o início do regime militar, em 1965, até o final da década de 1970. “O setor privado, cuja participação oscilava em torno dos 45% até 1965, atingiu 50% em 1970, e a partir dessa época, alcançou e manteve uma participação superior a 60%”. (DURHAM, 2005, p. 215).

Ao final da década de 70, o ensino superior havia mudado muito e o desenvolvimento dos setores público e privado havia se dado em linhas divergentes. O aumento da demanda por ensino superior esteve associado ao crescimento das camadas médias e às novas oportunidades de trabalho. Para atender a essa demanda, o setor público precisaria criar outros tipos de cursos e instituições. Como isso não se efetivou, o sistema público não conseguiu absorver a demanda e, nesse caso, o setor privado foi capaz de fazê-lo, porque ofertou cursos de custo baixo e estabeleceu exigências acadêmicas menores, tanto para o ingresso como para

² Artigo 11 do decreto-lei n 228, de 18 de fevereiro de 1967 (Inep, 1969).

o prosseguimento dos estudos.

A esse respeito, Durham (2005, p. 216) reflete afirmando que,

Apesar da criação de novas universidades particulares, que já eram vinte em 1975, a expansão de fato se deu através da proliferação de escolas isoladas, concentradas na oferta de cursos de baixo custo e menores exigências acadêmicas, como administração, direito, economia e formação de professores.

Notamos, portanto, que as instituições de ensino superior privadas foram se tornando um grande negócio. Parte dos novos estabelecimentos de ensino foi criada pela transformação de escolas de ensino médio. Desta forma, a lucratividade dos empreendimentos acabou atraindo um novo conjunto de empresários, que anteriormente não tinham compromissos com a educação. Nesse sentido, o setor privado passa a ser governado pelo mercado, enquanto que o público se comprometeu em atender a uma demanda mais qualificada.

Nesse contexto, a expansão do setor privado passa a ser entendida como empresarial no sentido apenas de satisfazer os componentes mais imediatos da demanda social: a obtenção de um diploma de nível superior assegurando acesso ao mercado de trabalho.

Em suma, no final dos anos 70 o sistema superior brasileiro havia se alterado com a

[...] ampliação das matrículas, os novos estímulos para a titulação e a pesquisa no setor público, assim como a criação de um novo setor privado empresarial lucrativo, sem grandes compromissos com a pesquisa ou com a qualidade do ensino e que coexistia com um setor não lucrativo, o qual seguia mais de perto o modelo do sistema público. (DURHAM, 2005, p. 217).

A década de 80, politicamente, foi um período de crise e transição. Vivemos um processo de redemocratização, seguido da eleição de um presidente civil pelo Congresso Nacional em 1985, terminando com uma Nova Constituição em 1988 e eleição direta para Presidência da República no ano subsequente. Economicamente, foi uma época de crise econômica e inflação.

Quanto ao ensino superior foi um período de estagnação. Após um período prolongado de crescimento, haverá uma crise atingindo “[...] tanto o setor público quanto o privado, este mais do que aquele. A porcentagem de matrículas no ensino privado decresceu nesse período”. (DURHAM, 2005, p. 218).

O problema da baixa demanda por ensino superior nesta época foi agravado pelos altos índices de repetência e evasão no ensino básico. Desta forma, uma parcela muito pequena da população atingia o nível médio e um percentual ainda menor conseguia completá-lo para alcançar o ensino superior. Verifica-se, portanto, que obstáculos estruturais do próprio sistema de educação acabam por reduzir a ampliação do ensino superior.

Durham (2005, p. 219) aponta que tais dados evidenciam que o crescimento da década

de 1970 só se deu “[...] pela existência de uma demanda reprimida de antigos egressos do ensino médio que não tinham podido ingressar no ensino superior na idade adequada: uma população mais velha, já inserida no mercado de trabalho.”

A partir dessa época também podemos evidenciar outro fenômeno que caracteriza especialmente o ensino superior privado brasileiro: os cursos noturnos. Eles criaram uma nova demanda, pois possibilitaram o acesso ao ensino superior dos antigos egressos do ensino médio que já estavam integrados no mercado de trabalho e para os quais, aumentar o nível de escolaridade, era motivo de melhora de currículo e ascensão ocupacional. Esse aumento se deu em maior número nas faculdades isoladas que em universidades estaduais e federais, conforme aponta Durham. Portanto,

A discriminação das matrículas por turno (diurno ou noturno) nas estatísticas se inicia apenas em 1986. Nesse ano, já em pleno período de estagnação, 76,5% das matrículas no setor privado ocorriam em cursos noturnos. Nas universidades federais, por outro lado, o percentual era de apenas 16%. [...] Nos estabelecimentos federais, a ampliação dos cursos noturnos se deu lentamente e, em 1999, atingiu apenas 21,4% dos alunos. (Durham, 2005, p. 220).

A falta de candidatos nas décadas de 1980 e 1990 promoveu um acirramento da competição entre os estabelecimentos do setor privado. As universidades, nesse período, levavam vantagem, porque possuíam autonomia para criar e extinguir cursos e vagas, podendo responder de modo mais rápido às preferências da clientela. Também as instituições maiores, que concentravam muitos cursos, podiam enfrentar melhor as alterações da demanda em outro setor de ensino.

O setor privado, portanto, neste período se orientou no sentido de ampliar o tamanho dos estabelecimentos por processos de fusão de instituições menores, criando federações de escolas ou faculdades integradas, muitas vezes transformando-as em universidades para adquirir autonomia e diminuir o controle do CFE.

Nesta discussão, Durham (2005, p. 221) aponta o crescimento desse tipo de organização de ensino, afirmando que

De 1975 a 1985, o número de universidades privadas permaneceu estável – vinte ao todo. Entretanto, cresceram, e muito, as federações de faculdades ou faculdades integradas. Essa nova forma de organização é reconhecida oficialmente apenas nas estatísticas de 1980, que indicam dez estabelecimentos desse tipo. Cinco anos depois, eram 58 e, em 1990, atingiram 74. O aumento do número de universidades privadas, por outro lado, é um fenômeno da segunda metade da década. Entre 1985 e 1990, o crescimento é de 145%, passando de 20 a 49.

Uma retrospectiva desse período ficaria incompleta se não analisássemos o movimento dos docentes do ensino superior público, que deu origem à Associação Nacional dos Docentes Universitários (Andes), o qual substituiu o movimento estudantil, incorporando muito das

posições que este defendia nas décadas anteriores. Isso se restringiu apenas ao setor público.

Esse novo movimento acentuou o caráter político da universidade, em consonância com a mobilização da sociedade civil que caracterizou a década de 1980. Nesse sentido, o tema de democratização também se radicalizou e passou a ter uma importância quase exclusiva, constituindo-se no elo com os demais movimentos da sociedade civil. “[...] O vigoroso ataque às estruturas autoritárias, dentro e fora da universidade, deixou em segundo plano a reflexão sobre os problemas mais específicos do sistema de ensino superior e os temas propriamente acadêmicos”. (DURHAM, 2005, p. 225).

O vigor do movimento docente e a força de sua vertente sindical acabaram contribuindo para conduzir a discussão sobre a reforma universitária em um patamar que ocultou, ou acabou deixando para segundo plano, alguns dos problemas mais gerais do ensino superior, pois as reflexões se encaminharam para problemas internos às universidades públicas e se concentraram nas questões referentes à ampliação dos recursos públicos, à carreira, à remuneração e à forma de gestão mais condizente aos interesses corporativos do conjunto de docentes e funcionários universitários.

Ao final deste período, um novo grupo começou a se organizar: o de pesquisadores universitários, entre eles técnicos qualificados do MEC e reitores das universidades estaduais paulistas, que buscavam analisar o sistema do ensino superior brasileiro e começavam a contestar as orientações e posições da Andes. A grande questão colocada pelo grupo foi a mudança do papel do Estado: de executor para regulador e avaliador. (DURHAM, 2005).

Nessas novas discussões também foi colocada em pauta a autonomia, entendida como descentralização da responsabilidade administrativa e associação ao controle pelo poder público através de mecanismos de avaliação. Quanto aos recursos alocados às universidades, deveriam estar associados a critérios de desempenho das instituições no cumprimento de suas funções de ensino e pesquisa. Na época, o então ministro da Educação, Marco Maciel, criou um grupo especial, o Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (Geres), com a função de elaborar e detalhar projetos de lei que iriam implementar tais ações. Diante da reação do movimento docente, Maciel arquivou o trabalho do Geres e da comissão.

Em 1991, quando José Goldemberg, ex-reitor da Universidade de São Paulo e defensor da avaliação, assumiu o Ministério da Educação tentou colocar as mesmas idéias em prática, mas em virtude da demissão do cargo após um ano, por conflitos com o presidente da República Fernando Collor de Mello, e em virtude de seu *impeachment*, o projeto foi abandonado.

O período de 1995-2002 coincide com os dois mandatos do presidente Fernando

Henrique Cardoso, durante os quais as mudanças nas políticas econômicas e sociais e reformas na área educacional se concentraram especialmente no ensino básico: incentivo ao acesso, permanência e sucesso escolar no nível fundamental; implantação de uma reforma curricular no ensino fundamental e médio; modernização do sistema de estatísticas educacionais; aperfeiçoamento do sistema de avaliação do desempenho escolar e ampliação dos programas de capacitação docente. Os oito anos de continuidade administrativa contribuíram para uma mudança consistente em todo ensino básico e, segundo Durham, esses resultados

[...] estão associados à retomada, nos últimos cinco anos, do crescimento do ensino superior. De fato, o crescimento nos últimos cinco anos foi surpreendente: 82% o total de matrículas. Como na década de 1970, entretanto, o crescimento se deu basicamente no setor privado. A participação, deste setor, que oscilava em torno de 60% entre 1980 e 1998, atingiu 69% em 2001, com o crescimento de 115% no total das matrículas. Também como na década de 1970, o setor público cresceu muito menos, 36%. No conjunto do sistema, sua participação caiu de 41,6% em 1994 para 31% em 2001. Esta expansão ocorreu em todas as regiões do país, com exceção do Nordeste. (DURHAM, 2005, p. 230).

A década de 1990 demonstrou tendências claras no sentido de melhoria da qualidade, como consequência das políticas iniciadas nas décadas de 1960 e 1970, com a criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

A LDB, votada em dezembro de 1996, incorporou essas políticas e introduziu inovações importantes em todo o sistema. Entre elas podemos destacar a clara definição da posição das universidades no sistema de ensino superior, exigindo a associação entre pesquisa e ensino, com produção científica comprovada como condição necessária para seu credenciamento e credenciamento, incluindo também o setor privado. A lei também passou a exigir das universidades condições mínimas de qualificação do corpo docente e de regime de trabalho, sem os quais a pesquisa não poderia acontecer: o mínimo de um terço do quadro docente composto por mestres e doutores e um terço de docentes em tempo integral.

Outra inovação importante foi a exigência de renovação periódica do reconhecimento dos cursos superiores, estabelecendo uma pressão continuada sobre as instituições, no sentido de que uma qualidade mínima fosse mantida.

No ano seguinte da promulgação da LDB- n 9394, um decreto presidencial cria os centros universitários, uma nova categoria de estabelecimento de ensino, dos quais não se exigia pesquisa, mas excelência de ensino. Para essas instituições se estendeu a autonomia didática para a criação de cursos e ampliações de vagas, submetendo-as ao regime de avaliação periódica.

O sistema de ensino superior tornou-se mais flexível, ao mesmo tempo em que estabelecia mecanismos de controle de qualidade. Foram previstas diretrizes curriculares no lugar dos **currículos mínimos** que acabavam engessando todo o ensino público ou privado. Além disso, foram previstos cursos sequenciais de curta duração para formação básica ou complementar.

A principal preocupação do ministério era a construção de um sistema de avaliação que contemplasse a qualidade dos cursos de graduação e consistiu, portanto, na criação de um exame nacional de cursos, popularmente conhecido como **Provão**, que consiste em testes objetivos aplicados a todos os formandos de um curso. O exame encontrou resistências das mantenedoras do ensino privado e de alunos e docentes do setor público. Na visão de Durham, a explicação para a não aceitação pelo setor público

[...] reside no corporativismo do setor público, liderado pelo sindicato docente, com apoio dos estudantes, o qual sempre se opôs tenazmente a qualquer avaliação que permitisse comparações entre as instituições públicas, pois isso é visto como uma ameaça ao princípio de isonomia, isto é, à distribuição igualitária de benefícios e recompensas a todo o setor. De fato, a defesa da isonomia é condição para a união monolítica dos membros do sindicato. A única avaliação aceita por ele é a auto-avaliação que não inclua comparações entre as diferentes instituições e não esteja associada a uma distribuição diferencial de recursos e benefícios. (DURHAM, 2005, p. 232-233).

Paralelamente, a partir de 2001, se instituiu uma avaliação de cunho qualitativo, as chamadas Comissões de Avaliação das Condições de Oferta de Ensino, que deviam implementar e corrigir a avaliação efetivada pelo Provão.

Podemos evidenciar que todas essas iniciativas tiveram repercussões importantes no sistema, mas ainda não se consolidaram. No setor privado, as repercussões foram maiores, especialmente no caso das universidades que foram ameaçadas de perder a autonomia ou serem recredenciadas em outras categorias, tendo uma diminuição de seu *status*.

Outra condição que o setor privado fez esforço para atingir foi a qualificação em nível de pós graduação do corpo docente, pois esse quesito tornou-se um critério cada vez mais importante em todas as formas de avaliação. Houve, de fato, avanços significativos em termos do número de docentes com titulação de mestrado ou doutorado, uma das condições especiais para obtenção de bons resultados na avaliação do curso.

Porém, observou-se também alguns subterfúgios utilizados pelo setor privado para a abertura de um mercado global de educação superior: criação pelas universidades privadas de suas próprias revistas científicas, pressionando docentes para produção de artigos; convênios com universidades estrangeiras interessadas em explorar o mercado de diplomas através de

cursos a distância ou semi-presenciais e, no caso de faculdades isoladas, convênios com universidades maiores de outros estados. (DURHAM, 2005).

Podemos evidenciar, no entanto, que por trás de todas essas iniciativas, existem problemas básicos que afetam as instituições lucrativas: “[...] a ausência de liberdade acadêmica e a apropriação da autonomia concedida às universidades por mantenedoras ou proprietários.” (DURHAM, 2005, p. 235).

Nesse sentido, convivemos com instituições lucrativas que, muitas vezes, acabam contratando docentes que são, de fato, proletários do ensino, submetidos aos caprichos do proprietário. O corpo dirigente é, muitas vezes, indicado pelos proprietários e formado as vezes por seus parentes, que nem sempre têm qualificação para o ofício. Desta forma, as universidades privadas lucrativas se constituem, frequentemente, em uma falsificação do modelo de universidade que inspirou a legislação e os movimentos de reforma do ensino superior.

Apesar de várias inovações, no período de 1995 a 2000, o sistema público de ensino superior apresentou problemas estruturais que entravavam seu funcionamento e sua expansão. Para Durham (2005, p.236),

Os governos, tanto o federal quanto parte dos estaduais, continuaram a concentrar seus recursos na oferta do ensino gratuito em universidades e a aumentar os estímulos para a pesquisa e a formação em nível de pós-graduação. Não houve uma diversificação dos tipos de estabelecimentos nem dos programas de ensino de forma a atender às necessidades de uma demanda heterogênea [...] não houve uma iniciativa de criar, com recursos públicos, uma universidade aberta, que oferecesse ensino a distância ou semipresencial de qualidade. A tarefa foi delegada às iniciativas das universidades públicas e privadas que ministram cursos presenciais, as quais, em geral, não possuem competência nesse novo setor, nem recursos para criar as novas competências necessárias.

Em 2003, tivemos mudanças políticas com a posse do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, ocorrendo no Ministério da Educação uma transformação, substituindo os quadros anteriores por participantes do Sindicato dos Docentes, que combatiam os processos de avaliação implantados e se opuseram a uma reforma de universidade que diferenciase as instituições por mérito e desempenho e representasse qualquer ameaça à estabilidade dos docentes e aos benefícios existentes (DURHAM, 2005).

Um ponto a ser destacado neste período foi a descentralização da oferta de educação superior brasileira. Várias universidades federais foram criadas nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Entre 1997 e 2006, algumas regiões como o Nordeste, por exemplo, apresentaram um crescimento de 307,92% englobando instituições particulares e públicas. Esses números também se apresentam com grande intensidade nas regiões Centro-Oeste (crescimento de 164,13% no mesmo período) e Norte (297,05%).

Entre os mercados emergentes, o Nordeste continua sendo o campeão. “[...] Apenas entre 2004 e 2006 foram abertas 68 novas instituições de ensino superior, sendo 61 privadas.” (RETRATO ..., 2008, p. 28).

O Censo do Ensino Superior de 2006 apresentou dados mostrando um quadro de profunda reestruturação do Ensino Superior que indicam claramente uma Reforma Universitária que se propõe para a universidade pública. O Programa Universidade para Todos (Prouni), o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), a estruturação do Ensino a Distância e por último o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), estabelecem novos paradigmas para o ensino superior.

Em relação ao REUNI, instituído em abril de 2007 pelo Decreto nº 6.096, o governo federal prometeu a descentralização do crescimento das instituições de ensino superior e maior atenção às instituições públicas, esperando maior participação das mesmas no sistema, que atualmente responde por 12% dos alunos. O governo, com a implementação do programa, instituiu seis diretrizes para nortear o processo de implementação pelas universidades federais: ampliação da oferta de educação superior pública, reestruturação acadêmico-curricular, renovação pedagógica da educação superior, mobilidade intra e inter-institucional, compromisso social da instituição e suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação

Porém, o que observamos é que as políticas de beneficiamento do setor privado e de estabelecimento do ensino superior como mercadoria, tem deslocado majoritariamente a presença dos estudantes para este setor. Ano após ano a participação do ensino superior público na matrícula e formação tem diminuído passando de 41,6% em 1994 para 25,9% em 2006.

Ristoff (1999) ressalta essa falta de crescimento e expansão na educação pública como incapacidade financeira do governo, chamada por ele de ‘matador silencioso da educação’, pois diante da demanda crescente por ensino superior, corre-se o risco de inviabilizar completamente a educação pública se simplesmente for exigida a abertura de portas das universidades para a massa dos necessitados. Isto porque, como aponta Ristoff (1999, p.12),

[...] fica evidente que as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), na forma em que estão estruturadas, instrumentalizadas e sub-financiadas, não têm a menor condição de atender as presentes demandas por expansão, sem colocar em sério risco o seu padrão de qualidade. Fica, por outro lado, também evidente que ou as IFES se instrumentalizam, com apoio financeiro do governo, para enfrentar o desafio ou estarão condenadas a serem marginalizadas do processo de expansão da educação superior, ficando essa tarefa entregue às instituições particulares.

De fato, com isso, a absorção da demanda de caráter mais popular, continuou na

dependência do ensino privado de massa, para o qual continua a ser uma atividade muito lucrativa. Por sua vez, o ensino público, sem uma reforma de longo alcance, não poderá responder aos desafios de aumentar o atendimento à população. O processo de reforma do ensino superior vem dando conta de garantir a estabilização de um ensino superior público cada vez mais inacessível. Nesse sentido, o Prouni torna-se, em essência, desvio de recursos públicos para o financiamento do setor privado e o REUNI é o comprometimento da universidade pública com uma ampliação, muitas vezes, sem recursos garantidos.

Hoje, a educação superior brasileira vive um momento de decisão. Após a rápida expansão vivida a partir dos anos 90, os números não dão mais sinal de fôlego. A demanda reprimida foi atendida e o debate agora versa sobre como incluir alunos que historicamente não tiveram oportunidade de cursar uma graduação.

Desde o último Censo da Educação Superior, realizado em 2006 pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a desaceleração do ritmo de crescimento do setor ficou bastante clara. “A expansão de 140% no número de matrículas experimentada de 1997 a 2006 dificilmente se repetirá. Entre 2005 e 2006, o crescimento foi de 5%, saindo do patamar de 14,8% apresentado no começo da década.” (RETRATO..., 2008, p. 18).

A constatação da desaceleração do crescimento do setor afeta diretamente o ensino superior privado que detém 74% dos alunos matriculados e 89% das instituições de ensino superior do país.

Percebemos que uma das evidências da demora do sistema em responder rapidamente às mudanças se dá no caso da oferta de cursos e graduação, pois não houve grande diversificação na oferta de graduações.

A maior mudança do ensino superior nesse período de dez anos foi o aparecimento da oferta de ensino a distância e a popularização dos cursos superiores de tecnologia. Vale salientar aqui que a consolidação de uma estrutura pedagógica mediada pela técnica vem ganhando espaço no ensino superior. Nota-se, no entanto, em alguns casos o desgaste da educação a distância decorrente de projetos realizados por instituições com pouca idoneidade, refletindo uma baixa qualidade de ensino.

Nosso objeto de estudo, as fundações educacionais privadas, sofre também com essas mudanças. Encontram agora um mercado aberto a inovações tendo que concorrer com cursos presenciais, ou a distância, ministrados por estabelecimentos que não agregam ensino superior, mas estabelecem parcerias com outras instituições, na maioria das vezes, de outros estados e que não trabalham com a mesma qualidade.

Esse rearranjo do mercado educacional leva, portanto, as fundações a se adequarem às mudanças e deixarem de assumir o verdadeiro sentido que as criaram: patrimônio preordenado a certo fim social.

2.4 A trajetória das instituições privadas de ensino superior: de 1980 a 2006

A partir do panorama anterior, e aprofundando nossa investigação, verificamos que o sistema de ensino superior no Brasil, possui caráter nacional e é controlado pelo Governo Federal por meio do órgão competente – Ministério da Educação e Cultura (MEC) – e de órgãos assessores integrantes do próprio ministério.

Embora detenha o controle do sistema, o Estado Brasileiro não tem seu monopólio, como vimos anteriormente, podendo o ensino superior ser oferecido pela iniciativa privada. Inserido nesse universo de instituições de natureza privada, encontram-se as fundações aqui investigadas.

Assim, o setor privado, composto por universidades e instituições isoladas, integra o sistema de ensino superior no Brasil. Tanto quanto os estabelecimentos públicos da rede federal, as instituições particulares estão sujeitas à fiscalização central do Ministério da Educação e da Cultura. Mesmo a maior autonomia conferida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394 de 1996 - aos sistemas estaduais, não os excluiu das regulamentações recentes emanadas do Ministério da Educação. No entanto, algumas instituições isoladas e centros universitários seguem as diretrizes do Conselho Estadual de Educação, como é o caso das Fundações, nosso objeto de estudo, uma vez que possuem autonomia para escolher a que órgão estarão vinculadas. As instituições públicas estaduais são obrigadas por lei a submeterem-se ao Conselho Estadual, posto que é o subsidiário destas, o que não é o caso das particulares.

A partir de 1980, mudanças começam a ser desencadeadas no setor privado de ensino superior no Brasil. Estas, em razão da dimensão do setor, atingiram, e ainda continuam afetando, a própria configuração do sistema de ensino superior no País. As principais, segundo Sampaio (2000, p.75), são:

- a) estabilidade seguida de declínio da participação relativa das matrículas privadas no sistema de ensino superior;
- b) diminuição do número de estabelecimentos isolados, simultaneamente ao aumento de universidades particulares;

- c) desconcentração regional e interiorização dos estabelecimentos particulares e de suas matrículas;
- d) crescimento acelerado do número de cursos e ampliação do leque de carreiras oferecidas pelo setor privado.

O primeiro item acima citado - redução do número de matrículas do setor privado e de sua participação relativa no sistema - é efeito imediato da diminuição da demanda de ensino superior no País. As demais mudanças resultam de reações do setor privado a esse efeito da redução da demanda global de ensino superior. Fazem, portanto, parte da dinâmica que o setor privado estabelece com o mercado e são, em grande medida, sinalizadas por ele. Tratam-se de estratégias de adaptação do setor aos novos tempos.

Contextualizemos historicamente para melhor compreendermos tal dinâmica. Assim, a expansão do setor privado deu-se, fundamentalmente, mediante à proliferação de estabelecimentos isolados, de pequeno porte, que ofereciam número reduzido de cursos. Escolas dessa natureza caracterizaram a expansão e a consolidação do setor privado de atendimento da demanda de massa no final dos anos 60 e durante toda a década de 1970.

A partir da segunda metade da década de 1970, inicia-se a mudança gradativa na configuração do setor privado de ensino superior, no que diz respeito à natureza institucional dos estabelecimentos que o compõem.

Em um primeiro momento, alguns estabelecimentos isolados transformaram-se em faculdades integradas, mediante processos de fusão de faculdades isoladas ou de incorporação de um ou mais estabelecimentos. Em termos legais, para mudar sua natureza institucional – ou seja, passar a ser faculdades integradas, a instituição precisava de autorização e posterior reconhecimento do Conselho Federal de Educação.³

Em certo sentido, trata-se de uma versão do setor privado das experiências já consolidadas de aglutinação de instituições, públicas e particulares, que ocorreram, em diferentes períodos, no âmbito do setor público de ensino superior.⁴ Embora não possuam o *status* de universidade, nem a autonomia que a define, as faculdades integradas tendiam a rivalizar com as instituições universitárias em número de alunos.

³ Durante o período analisado (1980-2006), o órgão foi o Conselho Federal de Educação, extinto em 1994 e substituído a partir desta data, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

⁴ Esse processo de aglutinação de faculdades isoladas particulares é semelhante ao que ocorreu no passado com as instituições públicas. Nos anos 70, no Estado de São Paulo, muitas instituições isoladas localizadas no interior foram incorporadas pela Universidade Estadual Paulista, a UNESP. Processo semelhante havia ocorrido na década de 1930 por ocasião da criação da USP, em São Paulo, e na década de 40, em âmbito nacional, com a incorporação de faculdades públicas estaduais e federais isoladas e de faculdades privadas nas novas universidades federais.

No momento seguinte, a partir do final da década de 1980, o movimento direcionou-se para a transformação de faculdades isoladas em universidades particulares. Com efeito, entre 1985 e 2006, o número de universidades privadas no país cresceu assustadoramente, como mostra a tabela 1, o que contrasta com o número inexpressivo de universidades privadas, sobretudo não confessionais, no período de auge da expansão do ensino privado. Em 1998, elas somavam 76, sendo a maioria no total das universidades brasileiras.⁵

Tabela 1 - Estabelecimentos privados de ensino superior em relação ao total de estabelecimentos segundo a natureza institucional

<u>Universidade</u>			<u>Instituição</u>		<u>Faculdades</u>		<u>CETs/FAT</u>		<u>Total</u>
			<u>Isolada</u>		<u>Integradas e Centros</u>				<u>Geral</u>
					<u>Universitários</u>				
Ano	Total	Privada	Total	Privada	Total	Privada	Total	Privada	
1980	65	20	797	643	20	19	-	-	882
1985	68	20	732	548	59	58	-	-	859
1990	95	40	749	582	74	74	-	-	918
1994	127	59	637	490	84	84	-	-	851
1998	153	76	727	595	93	93	-	-	973
2002	162	84	1240	1160	182	176	53	22	1637
2006	178	86	1649	1567	235	227	208	142	2270

Fonte: Elaborado com base na Evolução das Estatísticas do Ensino Superior no Brasil – 1980 - 2006. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

Esse movimento expressa a percepção, da iniciativa privada, de que as universidades, com oferta mais diversificada de cursos, têm vantagens competitivas na disputa pela clientela de ensino superior. Nesse contexto é que surgem as transformações na configuração do setor privado no que diz respeito ao número, tamanho e natureza institucional de seus estabelecimentos. Um exemplo significativo dessas transformações é a constatação de que a Universidade Paulista –UNIP, em apenas dois anos, de 2004 a 2006, teve um aumento de 46% no seu número de alunos. (GOIS; TAKAHASHI; 2008, p. c4).

⁵ O aumento do número de universidades públicas, no período mais recente, deve-se à criação de universidades estaduais e federais. A criação dessas instituições tem sido responsável também pela taxa de crescimento das matrículas públicas. No setor público, o segmento estadual foi o que mais cresceu, seguido do federal. Em vinte e seis anos, de 1980 a 2006, o número de universidades estaduais no País passou de nove para trinta e quatro, o que representa crescimento da ordem de 189%. Já no âmbito federal, o aumento também foi muito significativo - de 1980 a 2006, o Brasil passou de trinta e quatro para cinquenta e três, salientando que entre 2004 e 2005 o salto foi de quarenta e quatro para cinquenta e duas universidades federais, ou seja, um aumento de 60% em apenas um ano.

O movimento de transformação dos estabelecimentos isolados em universidades inscreve-se, também, no quadro de mudanças da legislação para o ensino superior. Não é por acaso que estas transformações se intensificaram a partir de 1988, data da nova Constituição Federal. Ao disciplinar o princípio de autonomia para as universidades, tanto públicas quanto particulares, a Constituição cria instrumento que abre ao setor privado a possibilidade de se libertar do controle burocrático do Conselho Federal de Educação. Com a LDB de 1996, a autonomia atribuiu às universidades a competência para criar e extinguir cursos na própria sede e remanejar o número de vagas dos cursos que oferecem. Dispondo dessa prerrogativa da autonomia, os estabelecimentos particulares puderam responder, de forma mais ágil, ao atendimento da demanda de massa por ensino superior. Na prática significou fechar cursos menos procurados, abrir outros com maior capacidade de atrair a clientela, alterar o número de vagas oferecidas de acordo com as oscilações das matrículas e da evasão, entre outras providências. Decisões dessa natureza de ajuste ao mercado puderam ser aplicadas sem ser submetidas à tramitação burocrática pelos quais passam os pleitos de autorização de cursos encaminhados pelas instituições não universitárias. Nesse sentido, ao outorgar autonomia às universidades, a Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, a LDB de 1996, forneceram um instrumento que vem ao encontro do caráter dinâmico, característico de um setor privado de massa em se adequar à demanda, e intensificou-se o movimento dos estabelecimentos privados em se transformarem em universidades.

É nesse quadro legal, no qual as universidades apresentam maiores vantagens competitivas do que os estabelecimentos isolados no mercado de ensino superior, que as pressões da iniciativa privada sobre o então Conselho Federal de Educação tornaram-se mais compreensíveis. Entre 1984 e 1993, este órgão aprovou, somente no Estado de São Paulo, a transformação de dezoito estabelecimentos isolados privados em universidades. “Em 1993, noventa e sete estabelecimentos de ensino superior de todos os estados pleiteavam, ao CFE, o reconhecimento como universidades; mais da metade dessas instituições localizam-se no estado de São Paulo”⁶ (GOLDEMBERG, O Estado, 1993). No final deste ano, o Brasil registrava cento e quatorze universidades, sendo cinquenta e três delas privadas.

De 1994 a 2001, esses números se mantiveram estáveis, aumentando uma ou duas instituições por ano a partir desse período (vide tabela 2), com exceção do período 2004-2005 em que o número de Federais passou de quarenta e seis para cinquenta e dois; chegando em 2006 num total de cento e setenta e oito universidades, sendo oitenta e seis privadas e noventa e duas públicas

Tabela 2 - Número de universidades brasileiras públicas e privadas no período de 1998 a 2006

UNIVERSIDADES					
ANO	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA	TOTAL
1998	39	30	8	76	153
2000	39	30	2	85	156
2001	39	30	2	85	156
2002	43	31	4	84	162
2003	44	31	4	84	163
2004	46	32	5	86	169
2005	52	33	5	86	176
2006	53	34	5	86	178

Fonte: Elaborada com base em dados da *Evolução das Estatísticas do Ensino Superior no Brasil – 1980 –1998*, complementada pelos *Censos da Educação Superior* de 1999 a 2006 do Ministério da Educação e Cultura.

A tendência de mudança da natureza institucional dos estabelecimentos privados de ensino superior – de isolados a universidades - é acompanhada de outro movimento: a redução no número deles.

Notamos que o decréscimo no número de estabelecimentos nos períodos considerados não significa que eles estivessem sendo fechados. Essa redução, freqüentemente, resulta de um processo de fusão que envolve dois ou mais estabelecimentos isolados em faculdades integradas ou, ainda, de incorporação de um ou vários estabelecimentos por uma terceira instituição. Isso ocorreu tanto no setor privado quanto no setor público de ensino superior. Essas oscilações, muitas vezes, constituíram a contrapartida do movimento dos estabelecimentos isolados particulares ou públicos em se transformarem em universidades.

2.5 Descentralização e interiorização dos estabelecimentos privados

A expansão do setor privado de ensino superior nos anos 80 e 90 ocorreu de forma localizada e quase restrita às regiões Sudeste e Sul do país. Porém, os números do Censo da Educação Superior, sinopse estatística de 2001, revelam que, entre 2000-2001, houve um acentuado crescimento de 17,9% no número de Instituições de Ensino Superior (IES) no País,

⁶ Dados retirados da entrevista com o então ministro de estado da Educação José Goldemberg.

particularmente nas regiões Norte (32,6%) e Nordeste (34,4%), enquanto no Sudeste foi de 11,2%.

Nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, a participação relativa dos estabelecimentos privados foi quase inexpressiva até o início dos anos 80. Todavia, entre 1985 e 1990, constatou-se, nessas regiões, em especial no Centro-Oeste, aumento significativo no número de estabelecimentos particulares. Na região Centro-Oeste, entre 1998 e 2006, o número de estabelecimentos particulares praticamente triplicou (de setenta e seis para duzentos e vinte e cinco). Nas regiões Norte e Nordeste o caminho foi semelhante, pois o número de estabelecimentos privados no Nordeste mais do que quadruplicou em oito anos (de oitenta para trezentos e quarenta e nove), enquanto o Norte também mostrou crescimento idêntico desta categoria administrativa (de vinte e oito em 1998 para cento e dezessete estabelecimentos registrados em 2006).

Nas regiões Sudeste e Sul, o setor privado cresceu mais no interior, tanto em novos estabelecimentos, quanto em abertura de novos cursos em instituições já consolidadas. No período de 1998 a 2006 o número de faculdades privadas no Sudeste mais do que duplicou; de quatrocentos e oitenta e sete em 98 para novecentos e oitenta e quatro em 2006. A região Sul obteve um aumento na ordem de 186% no mesmo período. De 93 faculdades privadas em 1998, a região alcançou trezentos e quarenta e sete no final de 2006. Já nas regiões Norte e Nordeste, a tendência foi antes a de criação de novos estabelecimentos que propriamente de ampliação das suas dimensões, mediante a abertura de novos cursos. Nessas regiões, diferentemente do Sul e Sudeste, a interiorização dos estabelecimentos ainda é muito incipiente e eles se concentram nas capitais dos Estados. A região Centro-Oeste, por abrigar o Distrito Federal, apresentou situação muito especial, uma vez que Brasília concentra boa parte dos estabelecimentos privados de ensino superior criados no período. (vide tabela 3)

Tabela 3 - Número de estabelecimentos privados em cada região do Brasil, em relação ao número total das mesmas no país - 1980-2006 (em porcentagem).

Ano	Norte		Nordeste		Sudeste		Sul		Centro-Oeste		Total de instituições privadas
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
1980	2	0,3	54	7,9	596	74,2	98	14,4	22	3,2	772
1985	2	0,3	43	6,8	476	75,8	87	13,9	20	3,2	628
1990	11	1,6	55	7,9	483	69,4	101	14,5	46	6,6	696
1994	11	1,4	49	7,7	455	70,3	78	12,3	50	7,9	633
1998	28	3,6	80	10,4	487	63,7	93	12,1	76	9,9	764
2002	69	4,7	205	14,2	763	52,9	225	15,6	180	12,4	1442
2006	117	5,7	349	17,2	984	48,6	347	17,1	225	11,2	2022

Fonte: Elaborada com base em dados da *Evolução das Estatísticas do Ensino Superior no Brasil – 1980–1998*, complementada pelos *Censos da Educação Superior* de 1999 a 2006 do Ministério da Educação e Cultura.

Assim, a partir das informações acima observadas, verificamos que o corte por região administrativa permite avaliar a intensidade com que se deu a interiorização e distribuição dos estabelecimentos privados de ensino superior no Estado e, ao mesmo tempo, a relação espacial que essas instituições particulares mantiveram com as instituições públicas de ensino superior. Em quase todas as regiões administrativas, os estabelecimentos particulares e suas matrículas predominam.

Outra tendência importante, apontada pela evolução dos indicadores na década de 90 e que tem acompanhado a desconcentração regional dos estabelecimentos privados de ensino superior, é sua interiorização nos Estados. Para ilustrarmos, nesse período e nos próximos, o crescimento da matrícula foi mais expressivo no interior, invertendo a posição que prevalecia até 1990 quando a maioria dos alunos estava concentrada nas capitais. (vide tabela 4).

Tabela 4 - Número de matrículas no ensino superior no Brasil no período de 1990-2006.

ANO	CAPITAL	INTERIOR
1990	776.145	763.935
1998	1.022.157	1.103.808
1999	1.126.467	1.243.478
2002	1.585.553	1.894.360
2006	2.096.910	2.579.736

Fonte: Fonte: Elaborada com base em dados da *Evolução das Estatísticas do Ensino Superior no Brasil – 1980–1998*, complementada pelos *Censos da Educação Superior* de 1999 a 2006 do Ministério da Educação e Cultura.

Os números revelam, portanto, uma clara tendência de melhor distribuição espacial da oferta de vagas no ensino superior, embora ainda prevaleça grande concentração regional.

O Estado de São Paulo é o exemplo mais completo do processo de interiorização dos estabelecimentos de ensino superior, iniciando-se nos anos 60 e prosseguindo por todo o período de expansão do sistema na década 1970.⁷ Em 1994, 32,2% dos estudantes universitários do País, concentravam-se no estado de São Paulo. Eram mais de meio milhão (540.716), distribuídos em trezentos e trinta e cinco instituições de ensino superior, incluindo universidades, faculdades integradas e estabelecimentos isolados. Em 1998, este número passou para 678.706, representando 80,2% do total da região Sudeste. No período de 1999-2006, como mostra a tabela 5 abaixo, o crescimento se evidenciou

Tabela 5 - Relação do número de matrículas no estado de São Paulo e Região sudeste no período de 1999-2006.

Ano	São Paulo	Região Sudeste
1999	740.113	1.257.562
2000	818.304	1.398.039
2001	898.643	1.566.610
2002	988.696	1.746.277
2003	1.050.054	1.918.033
2004	1.109.693	2.055.200
2005	1.185.028	2.209.633
2006	1.268.976	2.333.514

Fonte: Censo da Educação Superior- Sinopse Estatística- de 1999-2006, Ministério da Educação e Cultura.

Verificamos que as matrículas em estabelecimentos particulares são predominantes. Como podemos confirmar na tabela 6 abaixo, o crescimento do número de matrículas em instituições privadas no período de 1994- 2006 foi de aproximadamente 80%. Dados de 1998 indicam que 62% dos estabelecimentos de ensino superior eram privados.

⁷ A Universidade de São Paulo foi pioneira na descentralização quando estabeleceu, no início dos anos 50, os campi de Ribeirão Preto, São Carlos e Piracicaba e nos anos 60 em Bauru. Nos anos 70, foram criadas duas universidades estaduais – a Universidade Estadual Paulista (UNESP) e a Universidade de Campinas (UNICAMP). As histórias da fundação dessas universidades são bastante diferentes. A origem da UNESP está associada ao projeto de congregação dos institutos isolados, criados no final da década de 1950. Já a criação da UNICAMP inscreve-se em política educacional mais ousada; vincula-se ao processo de interiorização das indústrias de bens de capital e consumo durável no Estado de São Paulo. Concebida em meados da década de 1960, a UNICAMP privilegiou, em um primeiro momento, os institutos tecnológicos e manteve, assim, estreita ligação com o setor produtivo que se instalava na região.

Tabela 6 - Matrículas em cursos de graduação presenciais no período de 1994-2006.

Ano	Instituição Pública	Instituição Privada	IES Privadas no País
1994	690.450	970.584	58,4%
1998	804.729	1.321.229	62,1%
2002	1.051.655	2.428.258	69,7%
2006	1.209.304	3.467.342	74,1%

Fonte: Censo da Educação Superior- Sinopse Estatística- 1994 – 2006, Ministério da Educação e Cultura.

À primeira vista, esta distribuição dos estabelecimentos de ensino superior no Estado de São Paulo, parece aleatória e dispersa, observando mais atentamente, notamos que não, pois revelam-se configurações que apresentam contornos mais definidos em algumas regiões do que em outras. Essa concentração de instituições em vários municípios de uma mesma região do Estado denominamos *malha universitária*.

Neste sentido, tal termo, designa um padrão muito específico de expansão dos estabelecimentos privados no estado de São Paulo. Diante de tal padrão, duas características do setor público de ensino superior são fundamentais para compreensão dessa rota de expansão, a saber:

A primeira diz respeito a sua dimensão relativamente reduzida - menor número de instituições e menor número de vagas oferecidas; a segunda remete ao caráter seletivo dos exames vestibulares das universidades públicas paulistas. Foi em torno do setor público de ensino superior e, sobretudo, em função de sua opção por não crescer, ou de sua incapacidade de expandir-se no mesmo ritmo da demanda de massa por ensino superior, nos anos 70 e início dos anos 80, que os estabelecimentos particulares de ensino superior se instalaram e se expandiram no interior do estado. (SAMPAIO, 2000, p. 84).

Conforme aponta Sampaio (2000, p. 82),

Cidades pequenas e de médio porte funcionam como uma espécie de satélites de outras, maiores, pioneiras do processo de interiorização da oferta de ensino superior, configurando as “*malhas universitárias*”: diversas instituições [...] que oferecem serviços de ensino superior em vários municípios de uma mesma região do estado.

Foi no rastro da política de regionalização do setor público de ensino superior – que se deu por meio da criação de instituições municipais ou federais, da criação de campi avançados da USP e da Unesp, da criação da Unicamp, em Campinas – que o setor privado foi tecendo essas *malhas universitárias*. Seus estabelecimentos instalaram-se tanto em cidades de médio e grande portes, onde se localizavam as instituições públicas, quanto em cidades menores, vizinhas das cidades-núcleo e, assim, formaram as redes.

A interiorização dos estabelecimentos privados no Estado de São Paulo respondeu não só à demanda que o setor público não conseguia atender, sobretudo a voltada para as áreas

mais concorridas, como a da saúde, assim como atendeu a uma demanda genérica. Assim, conforme Sampaio (2000), a instalação de estabelecimentos particulares de ensino superior em municípios de pequeno e médio porte gerou clientelas que dificilmente se dirigiram para as instituições públicas, em razão do caráter, em geral, mais seletivo no que tange ao desempenho acadêmico dos candidatos e estudantes dessas instituições.

2.6 As fundações no Estado de São Paulo

O número elevado de alunos nas instituições privadas deve-se à existência, em grande parte, de instituições municipais. Segundo Sampaio, (2000, p. 82) “[...] em 1993, havia 42 instituições fundacionais municipais só no estado de São Paulo; apenas duas eram universidades. Embora estas tendam a ser definidas como instituições públicas, elas não são, necessariamente, gratuitas.”

Atualmente, em 2008, no Estado de São Paulo contamos com quinhentos e noventa e oito instituições privadas (BRASIL, Cadastro INEP, p. 1) incluindo Universidades, Centros Universitários, Faculdades Isoladas, Faculdades Integradas, Institutos Superiores e Centros de Tecnologia e setenta e duas instituições jurisdicionadas ao Conselho Estadual de Educação (CEE), incluindo Faculdades e Institutos, Centros Universitários, Universidades e Centros de Tecnologia (FATECS), conforme registro no cadastro CEE – Instituições credenciadas (BRASIL, Cadastro CEE, 2008, p.1). Desses números, um levantamento sobre a origem da mantenedora de cada instituição, nos apontou sobre o número de fundações educacionais no Estado de São Paulo atualmente, registrando cinquenta e cinco instituições fundacionais.

O quadro 1 abaixo apresenta a relação de fundações educacionais, conforme registros do MEC (BRASIL, Cadastro INEP, p. 1) e CEE (BRASIL, Cadastro CEE, p. 1). Alguns estabelecimentos denominados Institutos Municipais de Educação Superior, que embora configurem-se como autarquias municipais, não possuem como mantenedora uma fundação. É o caso dos Instituto Municipal Matonense de Ensino (IMMES-Matão); Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel (IMESSM- São Manuel), Instituto Municipal de Ensino Superior de Catanduva (IMES- Catanduva) e Instituto Municipal de Ensino Superior de Bebedouro (IMES- Bebedouro). Tais instituições diferenciam-se das fundações privadas no sentido de submeterem-se a um controle financeiro e orçamentário dos Tribunais de Contas e

não ao Ministério Público. A este, portanto, cabe o velamento e a fiscalização das fundações de direito privado.

Quadro 01 - Relação de Fundações no Estado de São Paulo, registradas no MEC e CEE até o ano de 2007

Nº	Fundações	Cidade	Organização Acadêmica	Categoria Administrativa	Jurisdição	Ano de Criação
01	Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado - FECAP	São Paulo	Centro Universitário	Privada	CNE	1923
02	Fundação Belas Artes de São Paulo- FEBASP	São Paulo	Centro Universitário	Privada	CNE	1925
03	Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo	São Paulo	Faculdade	Privada	CNE	1933
04	Fundação Conservatório Dramático e Musical de São Paulo	São Paulo	Faculdade	Privada	CNE	1939
05	Fundação Educacional Inaciana Padre Sabóia de Medeiros - FEI	São Bernardo do Campo	Centro Universitário	Privada	CNE	1941
06	Fundação Getúlio Vargas- FGV	São Paulo	Instituto Superior ou Escola Superior	Privada	CNE	1944
07	Fundação Cásper Líbero – FCL	São Paulo	Faculdade	Privada	CNE	1944
08	Fundação de Rotarianos de São Paulo	São Paulo	Faculdades Integradas	Privada	CNE	1946
09	Fundação Educacional Sorocabana	Sorocaba	Faculdade	Privada	CNE	1957
10	Fundação Santo André	Santo André	Centro Universitário	Municipal	CEE	1962
11	Fundação Arnaldo Vieira de Carvalho	São Paulo	Faculdade	Privada	CNE	1963
12	Fundação Educacional de Barretos	Barretos	Faculdade	Privada	CEE	1964

13	Fundação Lusíada-UNILUS	Santos	Centro Universitário	Privada	CNE	1965
14	Fundação de Ensino Octávio Bastos - FEOB	São João da Boa Vista	Centro Universitário	Privada	CNE	1965
15	Fundação Educacional de Penápolis - FUNEPE	Penápolis	Faculdade	Privada	CEE	1966
	Fundação Educacional de Barretos- FEB	Barretos	Centro Universitário	Privada	CEE	1966
16	Fundação Educacional Dr. Raul Bauab- FJAU	Jaú	Faculdades Integradas	Privada	CEE	1966
17	Fundação Pinhalense de Ensino	Espírito Santo do Pinhal	Centro Universitário	Privada	CNE	1966
18	Fundação Municipal do ABC	Santo André	Faculdade	Privada	CEE	1967
19	Fundação Instituto de Ensino de Osasco- FIEO	Osasco	Centro Universitário	Privada	CNE	1967
20	Fundação Municipal de Ensino de Piracicaba- FUMEP	Piracicaba	Faculdade	Municipal	CEE	1967
21	Fundação Municipal de Ensino Superior de Bragança Paulista- FESB	Bragança Paulista	Faculdade	Privada	CEE	1967
22	Fundação Armando Álvares Penteado- FAAP	São Paulo	Faculdade	Privada	CNE	1967
23	Fundação de Ensino Eurípedes Soares da Rocha	Marília	Centro Universitário	Privada	CNE	1967
24	Fundação Instituto de Ensino de Osasco- FIEO	Osasco	Centro Universitário	Privada	CNE	1967

25	Fundação Educacional de Araçatuba- FEA	Araçatuba	Faculdade	Privada	CEE	1967
26	Fundação do ABC	Santo André	Faculdade	Privada	CEE	1967
27	Fundação Instituto Tecnológico de Osasco- FITO	Osasco	Faculdade	Pública Municipal	CEE	1968
28	Fundação Regional e Educacional de Avaré- FREA	Avaré	Faculdades Integradas	Autarquia/ Privada	CEE	1968
29	Fundação Municipal de Ensino de Piracicaba	Piracicaba	Faculdade	Municipal	CNE	1968
30	Fundação Dracenense de Educação e Cultura	Dracena	Faculdades Integradas	Privada	CEE	1968
31	Fundação Dr. Jaime Rodrigues	Jundiaí	Faculdade	Pública Municipal	CEE	1968
32	Fundação Universidade Federal de São Carlos	São Carlos	Universidade	Pública Federal	CNE	1968
33	Fundação Karnig Bazarian	Itapetininga	Faculdade	Privada	CNE	1969
34	Fundação Educacional de Andradina	Andradina	Faculdades Integradas	Privada	CNE	1969
35	Fundação Padre Albino	Catanduva	Faculdades Integradas	Privada	CNE	1969
36	Fundação Educacional de Votuporanga- UNIFEV	Votuporanga	Centro Universitário	Privada	CNE	1970
37	Fundação Educacional de Fernandópolis	Fernandópolis	Faculdades Integradas	Privada	CNE	1970
38	Fundação Educacional “Miguel Mofarrej”	Ourinhos	Faculdades Integradas	Privada	CNE	1970
39	Fundação Educacional Guaçuana	Mogi-Guaçu	Faculdade	Pública Municipal	CEE	1971

40	Fundação Educacional João Ramalho	São Bernardo do Campo	Faculdade	Privada	CNE	1971
41	Fundação Educacional de Penápolis	Penápolis	Faculdade	Privada	CNE	1971
42	Fundação Educacional de Ituverava	Ituverava	Faculdade	Privada	CNE	1971
43	Fundação de Ensino de Mococa – “Antonio Carlos Massaro” - FAFEM	Mococa	Faculdade	Pública Municipal	CEE	1971
44	Fundação Barra Bonita de Ensino- FUNBBE	Barra Bonita	Faculdade	Privada	CNE	1972
45	Fundação Hermínio Ometto- UNIARARAS	Araras	Centro Universitário	Privada	CEE	1973
46	Fundação Educacional de Andradina	Andradina	Faculdades Integradas	Privada	CNE	1973
47	Fundação Gammon de Ensino	Paraguaçu Paulista	Faculdade	Privada	CNE	1974
48	Fundação Municipal de Ensino de Birigui- FUMDEB	Birigui	Faculdade	Privada	CEE	1985
49	Fundação Educacional do Município de Assis- FEMA	Assis	Instituto Superior	Privada	CEE	1985
50	Fundação Padre Albino- FIPA	Catanduva	Faculdades Integradas	Privada	CNE	1988
51	Fundação Educacional Municipal da Estância Turística de Ibitinga- FEMIB	Ibitinga	Faculdade	Pública Municipal	CEE	1997

52	Fundação Universitária Vida Cristã-FUNVIC	Pindamonhangaba	FAculdade	Privada	CNE	1997
53	Fundação Educacional de Fernandópolis	Fernandópolis	Faculdades Integradas	Privada	CNE	1997
54	Fundação Educacional de Taquaritinga	Taquaritinga	Faculdade	Privada	CEE	1997
55	Fundação Municipal de Educação e Cultura de Santa Fé do Sul-FUNEC	Santa Fé do Sul	Faculdades Integradas	Pública Municipal	CEE	1998
56	Fundação Salvador Arena	São Bernardo do Campo	Faculdade de Tecnologia	Privada	CNE	2002

Fonte: Elaborado com base nas informações obtidas em sites do Ministério da Educação- INEP- Portal Sied-Sup-IES- busca por instituição (<http://educacaosuperior.inep.gov.br>) e do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo - Instituições credenciadas (<http://www.ceeesp.sp.gov.br>) - dez-2007.

Podemos evidenciar que a maioria das fundações do Estado, foram instituídas antes da década de 80, período mais remoto que o atual ciclo de expansão do ensino superior privado no Brasil. Como mostra o quadro, podemos citar a criação de quarenta e sete instituições fundacionais no Estado de São Paulo até o final da década de 70.

Nesse período, a figura da fundação apresentava-se como um dos principais instrumentos para a prestação de serviços de interesse público e para a atuação estatal nas áreas; fruto da expansão do modelo do bem estar social e que não tinham cunho econômico. Sob essa visão, surgiram várias discussões doutrinárias, sobretudo acerca do regime jurídico pertinente. Tais oposições doutrinárias foram aplacadas com a Constituição de 1988, ressaltando a prevalência da tese da “autarquia fundacional”, defendida por juristas da época.

Com a Reforma do Estado Brasileiro, algumas questões voltam à tona acerca do regime jurídico e do papel destinado a esse tipo de instituição, na futura Administração Pública Brasileira.

Atualmente, existem também fundações educacionais no Estado de São Paulo, que não oferecem mais cursos de graduação e, portanto, não estão presentes no cadastro do MEC, como é o caso da Fundação Educacional de São Carlos (FESC) que contempla apenas programas educacionais tais como: Universidade Aberta da Terceira Idade, do Trabalhador, Escola Municipal de Governo, Programa de Inclusão Digital, Telecentro de Informação e

Negócios – Escola de Informática e Cidadania e FESC Parceira. Vale salientar, que a história dessa fundação no Estado foi marcada pela implantação do ensino superior municipal, através da manutenção da Escola de Biblioteconomia e Documentação e da Escola de Educação Física de São Carlos, cujos cursos de graduação foram incorporados à Universidade Federal de São Carlos a partir de 1994.

As fundações que oferecem programas, projetos e atividades proporcionam oportunidades educacionais para a atualização e enriquecimento constantes de conhecimentos, considerando que a educação permanente representa uma maneira de efetivar um caminho de crescimento e de qualificação de vida para todas as pessoas, de todas as idades.

Nesse sentido, dada a relevância das fundações de apoio e de pesquisa no Estado de São Paulo, abordaremos aspectos sobre uma entidade civil denominada Associação Paulista de Fundações, “com finalidade econômica, formada para integrar, associar e representar as fundações deste Estado e defender seus interesses institucionais, além de colaborar com outras unidades federativas”. (APF, 2008, p. 1)

A entidade foi fundada em 1998, por um grupo de executivos e dirigentes de fundações, preocupados com a manutenção e desenvolvimento de suas instituições, que nem sempre são suficientemente apoiadas pelas políticas e legislação vigentes.

As instituições fundadoras foram: Fundação para o Desenvolvimento da UNESP, Fundação de Estudos Agrários Luiz de Queiroz, Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas, Fundação Carlos Alberto Vanzolini, Fundação Waldemar Barnsley Pessoa, Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, fundação Instituto de Administração, Fundação de Apoio à Pesquisa Agrícola, Fundação Instituto de Pesquisas Contábeis, Atuariais e Financeira e a Fundação de Rotarianos de São Paulo.

Dentre as fundações presentes no quadro associativo da entidade, encontramos cinquenta e nove instituições, muitas delas com sede no interior do Estado de São Paulo. A grande maioria das associadas estão ligadas à assistência social, pesquisa, saúde, comunicação e cultura, ensino à distância, entre outras atividades comunitárias, sendo algumas delas pertencentes também ao quadro das fundações educacionais de ensino superior, conforme podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 2: Relações de fundações associadas na APF- jun. 2008

Fundações Associadas:	Serviços prestados:
Fundação 10 de Agosto	Cursos Profissionalizantes e Assistência Social
Fundação Abílio Alves Marques	Assistência Social
Fundação Ação Criança	Assistência Social
Fundação Agripino Lima	Assistência Social
Fundação Agrisus	Pesquisa
Fundação Anita Pastore D'Angelo	Assistência Social
Fundação Antonio Prudente	Saúde
Fundação Arnaldo Vieira de Carvalho	Saúde
Fundação Carlos Alberto Vanzolini	Educação Continuada, Certificação, Gestão de Tecnologias Aplicadas à Educação e Projetos
Fundação Casa das Meninas Armando de Barros	Assistência Social
Fundação Casimiro Montenegro Filho	Educação
Fundação Casper Líbero	Cultura
Fundação Centro Tecnológico de Hidráulica	Pesquisa
Fundação Conrado Wessel	Educação e Cultura
Fundação Conservatório Dramático e Musical de São Paulo	Educação e Cultura
Fundação Cultural Ema Gordon Klabin	Cultura
Fundação de Amparo ao Ensino e Pesquisa	Educação e Pesquisa
Fundação de Apoio a Pesquisa Agrícola	Pesquisa
Fundação de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Assistência do HC	Saúde
Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo	Pesquisa
Fundação do Desenvolvimento Cultural de Sorocaba	Cultura
Fundação do Desenvolvimento da Pesquisa do Agronegócio	Pesquisa
Fundação de Desenvolvimento da Unicamp	Educação e Pesquisa
Fundação de Ensino Eurípedes Soares da Rocha	Educação e Pesquisa
Fundação de Estudos Agrários Luiz Queiroz	Educação e Pesquisa
Fundação de Estudos e Pesquisas Aquáticas	Pesquisa
Fundação de Pesquisas Científicas de Ribeirão Preto	Pesquisa
Fundação de Rotarianos de São Paulo	Assistência social e Educação
Fundação do Desenvolvimento da Indústria de Panificação e Confeitaria	Assistência social
Fundação Dr. Jayme Rodrigues	Educação e Saúde
Fundação Economia de Campinas	Educação
Fundação Eduardo Carlos Pereira	Educação
Fundação Educacional Inaciana Padre Sabóia de Medeiros	Educação

Fundação Educacional Presbiteriana	Educação
Fundação Educandário Coronel Quito Junqueira	Educação
Fundação Faculdade de Medicina	Saúde
Fundação Francisca Franco	Assistência social
Fundação Hemocentro de Ribeirão Preto	Saúde
Fundação Hermínio Ometto	Educação
Fundação Instituto de Administração	Educação
Fundação Instituto de Ensino para Osasco	Educação
Fundação Instituto de Pesquisas Contábeis, Atuariais e Financeiras	Pesquisa
Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas	Educação
Fundação Jean-Yves Neveux	Saúde
Fundação José de Paiva Netto	Comunicação e Ensino à distância
Fundação Julita	Assistência social
Fundação Leonor de Barros Camargo	Saúde
Fundação Liceu Pasteur	Educação
Fundação Maria Cecília Souto Vidigal	Pesquisa
Fundação Mary Harriet Speers	Assistência Social
Fundação Mercedes de Andrade Martins	Assistência Social
Fundação Obra de Preservação dos Filhos de Tuberculose	Assistência Social
Fundação Prada de Assistência Social	Assistência Social
Fundação Salvador Arena	Educação
Fundação Sanatório São Paulo	Saúde
Fundação São Paulo	Educação
Fundação Simpósio Brasileiro de Alimentação e Nutrição	Saúde
Fundação Solidariedade e Esperança Major Pires de Campos	Assistência Social
Fundação Stickel	Assistência Social e Cultura
Fundação união Cultural Brasil Estados Unidos	Educação e Cultura

Fonte: site: APF: www.apf.org.br. jun.2008

No Brasil, temos também a Confederação Brasileira de Fundações (CEBRAF), que congrega entidades que apresentam um objetivo comum: contribuir para o desenvolvimento sustentável a partir da promoção do fortalecimento fundacional. Suas filiadas são federações e associações de fundações distribuídas pelo território nacional. Atualmente participam os Estados da Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo.

Uma das principais finalidades da CEBRAF é a representação dos interesses de suas filiadas junto aos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, nos níveis federal, estadual e municipal.

Dentre as ações neste âmbito, estão a participação no processo eleitoral do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) e o encaminhamento de moções aos presidentiáveis, com as principais reivindicações do setor.

O diálogo com o Ministério Público, responsável pelo velamento das fundações, também é fortalecido pela CEBRAF, com a realização contínua de reuniões e seminários com Procuradores de Justiça.

Sendo o nosso objeto as fundações educacionais privadas do Estado de São Paulo, nosso recorte apenas evidencia as instituições fundacionais que mantêm ensino superior, e mais especificamente duas instituições desta categoria, que são trabalhadas no decorrer desta pesquisa, através de um estudo comparativo.

Neste capítulo, objetivamos refletir sobre a universidade como instituição, bem como analisar as tendências e as causas de mudanças no ensino superior privado, a partir de meados dos anos 80, quando de sua fase de expansão e início do crescente aumento do número de alunos nas instituições privadas, mostrando o crescimento das instituições fundacionais no Estado de São Paulo.

Em suma, essas análises sugerem que os objetivos e a estrutura do ensino superior precisam ser definidos na busca de garantia de legitimidade e inserção social. E, obviamente, tais condições são também pertinentes às Fundações.

3 FUNDAÇÕES

Neste capítulo, relatamos as origens, a evolução histórica e as características essenciais das fundações, enfatizando aspectos das instituições educacionais de natureza privada, com base em fundamentação jurídica, bem como sua classificação, caracterizando as que foram objeto de estudo deste trabalho, a saber: Fundação Educacional do Município de Assis (FEMA) e Fundação Educacional Regional de Avaré (FREA).

3.1 Origens e evolução histórica

Do ponto de vista jurídico, segundo Paes (2006), faz-se necessário esclarecer que, junto com o Estado (Primeiro Setor) e com o Mercado (Segundo Setor), identifica-se a existência de um Terceiro Setor mobilizador de um grande volume de recursos humanos e materiais que impulsionam iniciativas voltadas para o desenvolvimento social, setor este no qual se inserem as sociedades civis sem fins lucrativos, as associações civis e as fundações de direito privado⁸, todas entidades de interesse social. Ou seja, o Terceiro Setor é composto por organizações de natureza privada (sem o objetivo de lucro) dedicadas à consecução de objetivos sociais ou públicos, embora não seja integrante do governo (Administração Estatal).

Neste sentido, Franco (1999), ao discutir sobre o papel do Terceiro Setor na reforma do Estado pontua que neste novo milênio estamos assistindo à formação de novos tipos de sociedade que não estão baseados, apenas, na oposição entre setores privados organizados, trabalhadores e empresários, nem desses com o Estado. O Terceiro Setor para o autor se configura em

[...] formas de associação, formas de sociabilidade que não se restringem à dicotomia clássica entre Estado e sociedade civil, à antiga. É a sociedade civil à moderna, ou seja, não contando apenas os setores produtores da sociedade civil. São novas formas de sociabilidade [...] Nem o Estado é suficiente, nem o mercado. Ambos são, entretanto, partes que compõem o mundo contemporâneo. O que há de novo agora é, precisamente o terceiro setor. O que há de novo [...] é que existem formas dinâmicas de controle social, de organização de objetivos, e até mesmo de generosidade e de solidariedade, que não decorrem nem do princípio racionalizador

⁸ Vale distinguir direito privado de direito público. O direito privado, segundo Monteiro (2003, p. 10) “[...] é o conjunto de preceitos reguladores das relações dos indivíduos entre si [...] Subdividi-se em direito civil e direito comercial, disciplinando este a atividade das pessoas comerciantes e, aquele, a dos particulares em geral”. O direito público “[...] é o destinado a disciplinar os interesses da coletividade [...] Diz respeito à comunidade, estruturando-lhe organização, serviços, tutela dos direitos individuais e repressão dos delitos”. (MONTEIRO, 2003, p.9)

do mercado, nem do princípio autoritário de distribuição do Estado. (FRANCO, 1999, p.274-275).

Assim, para o autor, de uma maneira não muito precisa, pode-se afirmar que se incluem no Terceiro Setor: as entidades beneficentes e assistenciais; as entidades culturais, científicas e educacionais; as entidades recreativas e esportivas; as fundações privadas - inclusive as empresariais - e as organizações não-governamentais.

Com a denominação de fundações públicas, a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987, alterando a redação do art. 4º do Decreto-lei 200, de 25 de fevereiro de 1967, incluiu entre os órgãos da Administração Indireta as fundações públicas, definindo-as como pessoas jurídicas de direito privado.

Nem por isso se põe fim à discussão que se trava no direito brasileiro a respeito da sua natureza jurídica, pública ou privada. De todas as entidades da Administração Indireta, a fundação é, sem dúvida alguma, a que tem provocado maiores divergências doutrinárias no que diz respeito à sua natureza jurídica e às conseqüências que daí decorrem.

Para Pietro (2006, p. 403), formaram-se duas correntes:

[...] de um lado, a que defende a natureza privatística de todas as fundações instituídas pelo poder público, e, de outro, a que entende possível a existência de fundações com personalidade pública ou privada, a primeira das quais como modalidade de autarquia. Após a constituição de 1988, há quem entenda que todas as fundações governamentais são pessoas jurídicas de direito público.

Nesta linha a autora se coloca entre os que defendem a possibilidade de o poder público, ao instituir fundação, atribuir-lhe personalidade de direito público ou de direito privado. Isto porque, para a mesma, parece incontestável a viabilidade de aplicar-se, no direito público, a distinção que o Código Civil de 1916 continha entre as duas modalidades de pessoas jurídicas privadas: associação e sociedade, de um lado, e fundação, de outro; a distinção se manteve no novo Código Civil (DI PIETRO, 2006).

Nessa mesma linha assinala Rafael (1997, p. 45) que,

[...] como regra, a natureza jurídica do ente fundacional encontrará respaldo no direito privado e, excepcionalmente, poderá estar dentro do direito público, como no caso das autarquias fundacionais. [...] É pacífico que a fundação, ao se definir como um conjunto de bens personificados, conforme a vontade de seu instituidor, pode enquadrar-se em ou outro ramo do direito. O que nos parece mais moderno, mais adequado e jurídico é colocá-la dentro do Terceiro Direito, quando assim for permitido, em razão da expressão dos objetivos do ente fundacional. [...] De acordo com a divisão da Economia por nós elaborada, toda fundação não governamental pertencerá ao Terceiro Setor, descartada desde o início, a economia puramente estatal, própria dos países comunistas.

Para tais autores, juridicamente, as fundações são pertencentes ao Terceiro Setor. Porém, a análise particular das instituições fundacionais objeto de análise (FEMA e FREA),

nos permite afirmar que as mesmas, possuem interesse lucrativo, apesar de serem instituídas por lei municipal e estabelecem em seus estatutos, no artigo 1º, que são entidades com personalidade jurídica de direito privado.

Dois aspectos, nesses termos, se contrastam: as fundações, apesar de buscarem interesses lucrativos, conservam a natureza de bem servir à comunidade, valendo-se de seus programas de extensão, cumprindo um compromisso de solidariedade, características da figura fundacional instituída nas primeiras décadas do século XX e não alterada a partir da Constituição de 1988.

A análise das instituições fundacionais, objeto de pesquisa, nos permite evidenciar que as mesmas têm por finalidades: o ensino, pesquisa e extensão, objetivando a promoção das classes populares e a elevação cultural e educacional; a participação no processo de desenvolvimento do Brasil, contribuindo para a correção das desigualdades sociais e à prestação de serviços à comunidade, mas mesmo assim não perdem de vista sua inserção no mundo globalizado, que, exige além da formação/integração (contemplada nos aspectos anteriormente descritos), o preparo para o trabalho/função, que pode, eventualmente, ser modificado em qualquer momento da vida das pessoas.

Pensar as **Fundações** é atentar às vicissitudes temporais, às exigências de mercado, à lei de oferta e procura, às mudanças **sazonais** e flutuações econômicas, à confecção de perfis e aptidão ao **novo**.

Atualmente, não se pode pensar numa ‘fundação’ somente enquanto **escola de formação**, mas de preparo à nova dinâmica capitalista, que se consubstancia diariamente e exige o aprimoramento, a competência, o espírito de competitividade, o desprendimento, a prontidão e adaptação às realidades esboçadas.

Não se trata apenas de conhecer a natureza de sua atuação, mas concluir metas. Sem dúvida, o interesse lucrativo, decorrente da globalização da economia, perpassa e direciona (em muitos aspectos) a dinâmica das fundações, mesclados ao ‘assistencialismo’ e à ‘filantropia’ e, ambos acabam por assentar muitas de suas ações em tais interesses.

Localizamos nosso objeto de pesquisa, estabelecendo um estudo comparado de duas fundações educacionais no que tange à gestão participativa, focando o estudo nas origens e evolução destas organizações. Paes (2006, p.193), salienta que

As origens do instituto fundação podem ser inicialmente explicadas pelo espírito de solidariedade - atributo do ser humano – dirigido a uma busca de meios ou formas de auxílio às pessoas necessitadas. Com efeito, desde os primórdios da história da humanidade, registraram-se atitudes de homens que, imbuídos pelo amor às artes, à sabedoria, à cultura ou ao singelo, mas profundo, amor ao próximo, destinavam bens para uma finalidade social. Fundação é, na verdade, um instrumento pelo qual pode

o ser humano, como pessoa física ou jurídica, transmitir à sociedade atual e às sucessivas gerações seus ideais e convicções [...].

A figura jurídica da fundação é conhecida desde a antigüidade e conseguiu chegar até os dias atuais. Os antecedentes da figura fundacional podem estar localizados no Antigo Egito, onde atos filantrópicos, próprios daquela civilização, foram institucionalizados, sendo depois cristalizados com maior consistência na Grécia e Roma. (PAES, 2006).

A noção de filantropia, que permeia as instituições denominadas fundações, orientada à finalidade de interesse geral, começou a se delinear na Idade Moderna, depois do Renascimento e da Reforma. Assim, as entidades *piae causae*, ou seja, estabelecimentos de misericórdia e caridade, começaram a perder sua força desde o aparecimento dos Estados Nacionais e na medida em que a Igreja enfraquecia sua influência sobre a sociedade e o próprio Estado.

No Brasil, os registros das fundações, começam no período em que estivemos sob a “[...] égide das ordenações manuelina e afonsina, no qual já eram conhecidas as entidades denominadas de ‘mão morta’” (PAES, 2006, p. 202). Segundo o autor, para que possamos compreender melhor esta fase, faz-se necessário explicitar que

O primeiro esboço de fundação no Brasil, segundo relato do ilustre Promotor de Justiça de Fundações da capital de São Paulo, Edson José Rafael (1997, p.68-69) , data de 1738, quando Romão de Matos Duarte, solteiro milionário, achou por bem separar parte de seu patrimônio para formar um “fundo” para auxiliar, exclusivamente, os expostos na “roda”, que, a partir de seu gesto, passariam a ter tratamento digno, ao serem atendidos na Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro.

Quer para evitar a identificação da mãe, quer para dar proteção ao recém-nascido, sem que soubessem a sua origem, foi engendrada uma caixa giratória, em forma de cesta embutida numa roda, que possibilitava depositar-se a criança enjeitada pelo lado externo da parede da Santa Casa, para, imediatamente, ser recolhida pelo lado interno por enfermeiras de plantão. Tão logo instalada a roda, noticiou-se pelo Rio de Janeiro a sua existência e ela foi utilizada numerosas vezes.

O primeiro caso atendido por esse fundo foi registrado três dias após a sua instituição: em 17 de janeiro de 1738, a Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro recebia seu primeiro afilhado, um menino exposto na roda, embrulhado em cueiro de chita verde e necessitando de cuidados médicos. Assim nasceu a “Fundação Romão de Matos Duarte”, funcionando paralelamente à Santa Casa do Rio, com patrimônio próprio, afeto à finalidade exclusiva de dar proteção e apoio aos órfãos desvalidos cariocas. (PAES, 2006, p.202-203).

Legalmente, entretanto, só se ouviu falar de fundações no início do século XIX. A Lei nº 173, de 10 de setembro de 1893, conferia personalidade jurídica às associações que se fundassem para fins religiosos, morais, científicos, políticos ou de simples recreio, não obstante Garcez (1914) já reconhecer a figura jurídica fundacional, mesmo antes da entrada em vigor do Código Civil.

Assim, como aponta Paes (2006), com o advento do Código Civil Brasileiro, em 1º de janeiro de 1916, houve a consolidação no ordenamento jurídico positivo do instituto fundacional como pessoa jurídica de direito privado, dotada de um patrimônio composto por bens livres, designados a uma finalidade social determinada.

Figuram como entidades fundacionais mais antigas, no Brasil: a Fundação Pão dos Pobres de Santo Antonio, em Porto Alegre, de 1867; o Abrigo Cristo Redentor, no Rio de Janeiro, de 1923, destinado a prestar assistência a mendigos e menores desamparados; a Fundação Getúlio Vargas, de 1944, com finalidade técnico-educativa, especializada na organização nacional do trabalho.

3.2 Características essenciais

Entre os autores da área jurídica, é levantada a questão quanto a conveniência ou não de se formular um conceito de fundação, ainda que, em um primeiro momento, no plano da lógica, pareça que tal mister deveria vir antes do estabelecimento do instituto jurídico no plano normativo, ou seja, na lei.

O certo, é que não há na jurisdição brasileira uma definição legal de fundação. Desta forma, nos apoiaremos em teóricos da área do direito para expressarmos um conceito do ente fundacional.

Para Rafael (1997), como pessoa jurídica de direito privado prevista no artigo 44 do Código Civil, a fundação consiste em um complexo de bens destinados à consecução de fins sociais e determinados. Logo, a natureza fundacional consiste sempre na disposição de certos bens(patrimônio) em vista de determinados fins com alcance social, colimados pelo instituidor para o benefício da sociedade ou parte dela.

Segundo Paes (2006, p. 206), podemos verificar que

[...] não há no ordenamento jurídico brasileiro uma definição legal de fundação. Diferentemente de alguns outros poucos ordenamentos jurídicos - o espanhol e o argentino -, onde se definiu o que seja fundação e estabeleceram-se os seus elementos configuradores. Razão pela qual, no âmbito do direito brasileiro, socorre-se aos doutrinadores para a formulação de um conceito de fundação. Apesar disso, é de extrema utilidade buscarmos um conceito nas linhas sempre seguras do Professor da Faculdade de Direito de Lisboa, Marcello Caetano, expresso em sua obra clássica Das Fundações: 'A fundação será, pois, mais propriamente a organização destinada a prosseguir um fim duradouro ao qual esteja afectado um patrimônio'.

A fundação, portanto, é uma instituição de fins determinados (finalidade esta que depende da vontade do instituidor), formada pela atribuição de personalidade jurídica a um complexo de bens livres, que é o patrimônio, o qual será administrado por órgãos autônomos de conformidade com as previsões do estatuto.

Assim, podemos relacionar as cinco principais características das fundações: a) a finalidade ou os fins; b) a origem ou a forma de criação; c) o patrimônio; d) o modo de administração; e) o velamento do Ministério Público.

Conforme Paes (2006, p. 67) o Código Civil brasileiro estabelece que “A finalidade, sempre lícita, será permanente, uma vez que, após definida pelos instituidores, em escritura ou testamento, não poderá ser modificada pelos administradores”. E prossegue o autor afirmando que “Quanto à origem da fundação, esta é realizada pela manifestação de liberdade de pessoas físicas ou jurídicas, que são os instituidores, por meio de escritura pública ou cédula testamentária.”

Uma fundação privada pode ser criada por uma pessoa natural ou por uma pessoa jurídica de ordem privada. Para a sua criação são necessários alguns requisitos, como bem aponta Dower (2002, p. 219):

- [...] a) patrimônio composto de bens livres no momento da constituição, ou seja, os bens destinados à formação do patrimônio da fundação devem estar legalmente disponíveis. Se ferirem, por exemplo, a legítima de seus herdeiros, torna-se nula a instituição;
- b) o ato de dotação (ato de liberalidade) deverá ser por escritura pública ou por testamento;
- c) a declaração, por parte do instituidor, do fim social a que se destina o patrimônio.

Com relação ao patrimônio, Paes (2006) também ressalta que este é de primordial importância na caracterização da pessoa jurídica fundacional, é composto por bens livres que o(s) instituidor(es) lega(m) ou doa(m) à futura entidade, para que ela possa, com aquela dotação inicial, realizar as suas finalidades.

Dessa maneira, verificamos que

O modo de administração ou a organização administrativa é característica basilar do ente fundacional, pois, ao vincular-se um patrimônio a um fim, verificou-se a necessidade de diferenciar-se os instituidores dos administradores e de organizar esses órgãos autônomos, mas subordinados, cabendo-lhes: deliberar e traçar metas e diretrizes, função do conselho curador ou deliberativo; executar função do conselho administrativo ou executivo e controlar internamente função do conselho fiscal. (PAES, 2006, p. 67).

Rafael (1997) analisa e reflete sobre a administração de uma fundação, ressaltando que essa atividade só se realiza de maneira correta, quando exercemos a gerência contínua e constante, de modo que “seus órgãos dirigentes, irmanados em torno da finalidade maior,

possam realizar proveitosa gestão para alcançar todos os objetivos estatutários previstos em consonância com a vontade do instituidor”. (RAFAEL, 1997, p. 206).

Há, ainda, como quinta característica das fundações de direito privado, o papel desempenhado pelo Ministério Público como ente estatal incumbido, pela lei, de velar, acompanhar, intervir e fiscalizar as fundações.⁹

Assim, toda fundação brasileira, através de seus órgãos diretivos (Diretoria Executiva¹⁰ ou Conselho Curador¹¹), fica obrigada a enviar, anualmente, ao representante do Ministério Público, o respectivo balanço, com ou sem aprovação dos órgãos internos responsáveis pelo controle dentro da própria fundação.

Em boa parte dos Estados, existe Lei Estadual que dá amparo a essa obrigatoriedade (Lei Orgânica Estadual do Ministério Público ou ainda Código do Ministério Público Estadual). A referida lei, atribui a um Promotor de Justiça Cível (Curador de Fundações) para exame direto das contas das fundações da comarca.

Através do exame do balanço anual o Ministério Público pode inteirar-se sobre a vida patrimonial, econômica e financeira da instituição

Assim, as fundações instituídas pelo Poder Público, quer a autárquica¹², quer a paraestatal¹³, não dispensam a fiscalização institucional do Ministério Público, que, no primeiro caso, velará pela observância de seus Estatutos e denunciará as irregularidades ao Poder Judiciário ou ainda para o Ente Estatal que as instituiu. Além disso, recebendo contribuições públicas para sua manutenção, “deverão prestar contas da gestão financeira ao órgão estatal incumbido dessa fiscalização e ao Tribunal de Contas que conferirá inteiramente, provenha a receita de onde provier, uma vez que a entidade é pública.” (RAFAEL, 1997, p.359)

⁹ O papel do Estado no acompanhamento das fundações é fruto da importância que têm esses entes para a sociedade, cabendo ao Ministério Público – instituição competente para defender os interesses da sociedade e os interesses públicos - acompanhá-las em toda a sua vida: do seu registro à sua extinção.

¹⁰ Órgão executivo da administração de uma fundação que é constituído por um diretor executivo, escolhido pelo Presidente da instituição e por secretários assistentes, selecionados na forma estatutária, na medida das necessidades da fundação, ouvindo sempre o Conselho Curador.

¹¹ Órgão soberano de deliberação de uma fundação, constituindo-se de membros selecionados na forma estatutária e seus respectivos suplentes

¹² Entenda-se aqui as fundações autárquicas, ditas fundações públicas. Segundo definição legal, descrita por Rafael (1997, p. 371) “[...] autarquia é o serviço autônomo, criado por lei, com personalidade jurídica, patrimônio e receita próprios, para executar atividades típicas da Administração Pública, quando estas atividades requeiram, para seu melhor funcionamento, gestão administrativa e financeira descentralizada”.

¹³ As fundações paraestatais são aquelas instituídas pelo Poder Público, mas dentro do direito privado, criadas e autorizadas por Lei.

No caso das fundações do interior paulista objeto de estudo (Assis e Avaré), ambas prestam contas ao Ministério Público e também ao Tribunal de Contas do Estado, por serem criadas por Lei Municipal, portanto, instituídas pelo Poder Público.

3.3 Classificação e natureza jurídica

De fato e de direito, fundação é uma pessoa jurídica de tipo especial, pois resulta de uma construção da técnica jurídica altamente valiosa para a realização de fins socialmente úteis. As pessoas físicas, as pessoas jurídicas e o próprio Estado, juridicamente organizado, desde muito aperceberam-se de que atribuir personalidade a um conjunto de bens destinado à realização de uma finalidade é realmente um recurso técnico indispensável para que uma obra possa sobreviver ao seu criador, e ter independência necessária para conduzir seus próprios destinos.

Considerando que as fundações nasceram sob a inspiração do direito privado, mas que o Estado, dentro de sua obrigação maior de oferecer e propiciar aos cidadãos quaisquer serviços que lhes sejam úteis, tornou possível que existam, hoje, as fundações de direito privado, quais sejam, as criadas e instituídas em conformidade com as regras estabelecidas nos artigos 62 a 69 do Código Civil; e que existam as fundações de direito público ou instituídas pelo poder público, dotadas de personalidade jurídica de direito público. Assim, conforme estabelece Paes (2006) podemos classificar as fundações nos seguintes tipos:

- 1 Fundações instituídas e/ou mantidas pelo Poder Público - são aquelas instituídas pelo poder público com o patrimônio, total ou parcialmente público, dotado de personalidade jurídica, de direito público ou privado, e destinado, por lei, ao desempenho de atividades do Estado na ordem social, com a capacidade de auto-administração e mediante controle da Administração Pública, nos limites da lei;
- 1.1 com personalidade jurídica de direito privado: possuem maior autonomia administrativa e financeira. Na visão de Di Pietro (2006, p.323 - 324.), o posicionamento da fundação

perante o poder público é a mesma das sociedades de economia mista e empresas públicas; todas elas são entidades públicas com personalidade jurídica de direito privado, pois todas elas são instrumentos de ação do Estado para a consecução de seus fins; todas elas submetem-se ao controle estatal para que a vontade do ente público que as instituiu seja cumprida; nenhuma delas se desliga da vontade do Estado para ganhar vida inteiramente própria; todas elas gozam de autonomia parcial, nos termos outorgados pela respectiva lei instituidora.

- 1.2 com personalidade jurídica de direito público-autarquias: é a pessoa jurídica de direito público de capacidade estritamente administrativa, cuja base estrutural é constituída por um patrimônio instituído pelo Poder Público para a realização de finalidades por ele assinaladas e havidas pelo Estado como próprias. Nas autarquias o órgão público é quem fiscaliza a mantenedora;
- 2- Fundações de direito privado¹⁴: são aquelas que guardam simetria com o espírito de solidariedade do ser humano na busca de meios de auxiliar as pessoas necessitadas, legando bens para alguma finalidade cultural ou assistencial. Tais fundações diferem das tomadas como objeto de estudo de nosso trabalho, por se constituírem em fundações criadas por pessoas físicas ou jurídicas, por empresas, fundações de apoio à pesquisa, de previdência privada, como se explicita abaixo:

2.1 instituídas por pessoas físicas e/ou jurídicas : Conforme assinala Paes (2006, p.218),

[...] a fundação de direito privado, instituída por pessoas físicas, é a gênese do instituto fundacional que posteriormente foi personificando, atribuindo-se personalidade jurídica a um patrimônio que a vontade humana destinou a uma finalidade social. Qualquer indivíduo, legalmente capaz, com habilidade e capacidade financeira, poderá [...] destacar de seu patrimônio bens para que cumpram com autonomia uma finalidade social pré-determinada.

A fundação instituída ou mantida por pessoa física, e portanto, de acordo com os preceitos da lei civil, tem caráter social e apresenta finalidades educacionais, assistenciais, culturais, científicas, tecnológicas entre outras. As fundações de direito privado podem também ser instituídas por pessoas jurídicas, pois o amor a um ideal social pode estar presente nas pessoas jurídicas, associações, sociedades civis, comerciais, empresas e outras que têm, por meio do instituto jurídico fundacional, servido desinteressada e proveitosamente à sociedade.

2.2 instituídas por empresas: Toda empresa pode, na figura de fundação, enquadrar sua vontade de ajudar a sociedade em que se insere, por meio da realização de tarefas ou prestação de benefícios concretos, imediatos e individualizados. A atuação desse tipo de fundação vem trazer mais eficiência na resolução dos graves problemas sociais brasileiros e, é fato notório terem estas fundações instituídas por empresa uma *práxis* administrativa em que predomina a nacionalidade instrumental/estratégica, ou seja, predominam as ações orientadas para o alcance das finalidades por meio da maximização dos recursos disponíveis.

¹⁴ Vale salientar a diferença destas com as fundações objeto desta pesquisa. As fundações analisadas são de natureza jurídica privada, mas instituídas pelo poder público através de lei municipal.

2.3 instituídas por partido político: A fundação instituída por partido político tem sua definição assentada no art. 53 - título V- Disposições Gerais da Lei 9096 de 19 de setembro de 1995 que dispõe sobre partidos políticos, regulamenta os arts. 17 e 14, § 3º, inciso V, da Constituição Federal, a saber: “A fundação ou instituto de direito privado, criado por partido político [...] rege-se pelas normas da lei civil e tem autonomia para contratar com instituições públicas e privadas, prestar serviços e manter estabelecimentos de acordo com suas finalidades [...].”

2.4 de apoio a instituições de ensino superior: fundações instituídas por pessoas físicas, entre as quais professores universitários ou pessoas jurídicas, entre as quais as próprias universidades ou as próprias instituições de ensino superior, visando auxiliar os projetos de pesquisa, ensino e extensão das universidades federais e das demais instituições de ensino superior, públicas ou privadas. Elas têm a natureza jurídica de fundações privadas, regidas pelo Código Civil e Código Processual Civil e criadas mediante a aprovação dos atos de instituição e do respectivo estatuto pelo Ministério Público onde situa a sua sede.

2.5 de previdência privada ou complementar: é também denominada de fundação de previdência fechada. Essa fundação insere-se no contexto da seguridade social, sendo uma das formas jurídicas de organização de entidades destinadas a atuar no campo da previdência privada.

No caso das fundações - objeto de estudo -, as mesmas estão classificadas como fundações públicas instituídas pelo Poder Público, mas, com personalidade jurídica de direito privado. Porém, por serem criadas por lei municipal, no caso da FREA, obtém subsídio da prefeitura - 1% do crédito da receita do município - e tem a prefeitura como órgão controlador. Na sequência faremos a caracterização das mesmas.

3.4 Caracterização das fundações objeto de estudo

Para uma adequada compreensão do estudo comparativo, ao longo desta pesquisa, procuramos dar uma visão panorâmica de cada ente fundacional, com base nas informações coletadas nas respectivas instituições, levando-nos ao conhecimento do quadro administrativo e pedagógico de ambas as fundações (FREA e FEMA).

Fundação Educacional do Município de Assis (FEMA)

Figura 1- Fachada da FEMA- Fundação Educacional do Município de Assis em dezembro de 2007.



A Fundação Educacional do Município de Assis (FEMA), entidade de direito privado, sem fins lucrativos, instituída pela Lei Municipal nº 2.374, de 19 de outubro de 1985, com personalidade jurídica própria, localiza-se na cidade de Assis, na Avenida Getúlio Vargas, nº 1200. Completou em outubro de 2007, 22 anos de fundação, visando o ensino, a pesquisa e a difusão cultural. Apesar de ser de direito privado, a FEMA é uma entidade criada pelo poder público e presta contas ao Ministério Público, sendo as formas de acesso às carreiras institucionais única e exclusivamente por meio de concurso público.

A entidade é mantenedora do Instituto Municipal de Ensino Superior de Assis (IMESA) que atualmente oferece onze cursos de graduação - administração, ciência da computação, direito, enfermagem, jornalismo, matemática, processamento de dados, publicidade e propaganda, química, secretariado executivo e telecomunicações -, além de cinco de pós-graduação *lato sensu* - Gestão Empresarial, Administração Financeira, Contábil e Controladoria, Desenvolvimento Gerencial e RH, Gestão Pública, Informática, Planejamento e Gestão de Recursos Hídricos, Ensino da Matemática, Gestão, Marketing e Negócios, Gestão de Cooperação e Agronegócios, Gestão de Organizações e Terceiro Setor -

e o cursinho comunitário gratuito - Colégio FEMA - ensino médio em parceria com o Sistema Didático Etapa-.

São cerca de mil e seiscentos alunos matriculados, cinquenta e sete funcionários da área técnico-administrativa e setenta e oito professores - 90% destes composto por mestrandos, mestres, doutorandos e doutores -.

Todos os recursos são revertidos para a própria instituição, como por exemplo, a obrigatoriedade estatutária da destinação de 10% da arrecadação de mensalidades em bolsas de estudo. Além disso, a FEMA mantém convênios com empresas de Assis e região para a oferta de estágios externos, com o Ministério da Educação para a concessão do Financiamento Estudantil (FIES), e ainda com o IAESTE, um programa de intercâmbio que possibilita a realização de estágio no exterior.

A FEMA presta também serviços à comunidade por meio de seu Centro de Pesquisas em Ciências (CEPECI) e Centro de Pesquisas em Informática (CEPEIN), provedor de *Internet* FEMANET.

No Centro de Pesquisas em Ciências (CEPECI) são duas as linhas de pesquisa, com trabalhos na área de qualidade da água e em fermentação acética.

O Centro de Pesquisas em Informática (CEPEIN) desenvolve projetos nas áreas de planejamento, controle e administração dos sistemas de informações da FEMA e presta serviços nas áreas de desenvolvimento de *software* para a área pública e privada, geoprocessamento para prefeituras, treinamento e *Internet*.

Os quadros abaixo demonstram a FEMA em números quanto ao ensino superior e seu desempenho no Exame Nacional de Cursos (ENADE). Os dados do quadro 2 referem-se ao número de diretores, vice-diretor, docentes, coordenadores de área, funcionários relacionados com o ensino superior e discentes.

Quadro 3 – Quadro administrativo e pedagógico da Fundação Educacional do Município de Assis.

Quadro administrativo e pedagógico	Quantidade
Diretor	01
Vice-diretor	01
Professores	78
Professores Coordenadores Ensino Superior	08
Funcionários que trabalham com o ensino superior	54
Alunos	1650
Cursos de Graduação	11
Cursos de Pós-graduação <i>lato sensu</i>	05
Nº de professores em jornada integral	-
Nº de professores em regime de tempo parcial	78
Nº médio de alunos por série	35 a 40

Fonte: Dados coletados na secretaria acadêmica da FEMA/IMESA em junho de 2006.

No quadro 3, demonstramos os resultados obtidos no exame Nacional de Cursos pela FEMA de 2000 a 2006, salientando que dos onze cursos de graduação, alguns tiveram melhora no desempenho, enquanto outros obtiveram resultados insatisfatórios no decorrer do período citado.

Quadro 4 - Resultados obtidos no Provão e ENADE de 2000 a 2006, pela FEMA - encontrados no *site* do INEP, Cadastro do Ensino Superior.

Cursos	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Administração	--	--	C	D	--	--	2
Ciências da computação	--	--	--	--	--	2	--
Direito	--	--	--	D	--	--	2
Enfermagem							
Jornalismo	--	--	C	A	--	--	3
Matemática	D	B	C	A	--	3	--
Publicidade e Propaganda	--	--	--	--	--	--	3
Química Industrial e licenciatura	--	--	E	B	--	3	--
Secretariado Executivo	--	--	--	--	--	--	SC
Tecnologia em Processamento de Dados	--	--	--	--	--	--	--
Tecnologia em Telecomunicações	--	--	--	--	--	--	--

- - Curso não avaliado neste ano; SC – Curso sem conceito, somente os ingressantes foram avaliados.

Fundação Regional Educacional de Avaré (FREA)

Figura 2- Fachada da FREA- Fundação Regional Educacional de Avaré – em dezembro de 2007



A Fundação Regional Educacional de Avaré, instituição pública municipal, foi criada em 30 de julho de 1968 - sob a Lei municipal 583 -, como mantenedora da Faculdade de Ciências e Letras de Avaré (FCLA), autorizada pelo Decreto de 14 de agosto de 1969, iniciando suas atividades com os cursos de Ciências Físicas e Naturais, Letras, Pedagogia e Estudos Sociais. Apesar de ser de direito privado, a FREA é uma entidade criada pelo poder público e presta contas à prefeitura, sendo as formas de acesso às carreiras institucionais única e exclusivamente por meio de concurso público.

No seu processo de ampliação, criou e passou a administrar a ESEFA (Escola Superior de Educação Física de Avaré), pelo Decreto de 16 de janeiro de 1973.

A partir de 1990 a FREA agregou um novo estabelecimento de ensino, o Colégio Universitário de Avaré, criado pelo Parecer CEE 1085/89, publicado em 26 de outubro de 1989, adotando em 1995 o Sistema Positivo de ensino, e a partir de 1996, optou por uma nova orientação, o Sistema Anglo de ensino.

Após trinta e três anos, e visando facilidades para a ampliação em seus cursos, a FREA promoveu a fusão das FCLA e ESEFA, que a partir de 24 de outubro de 2001, passou a chamar-se Faculdades Integradas Regionais de Avaré - FIRA, faculdades recentes, porém com a experiência de três décadas da ESEFA e da FCLA.

O campus das FIRA - Faculdades Integradas Regionais de Avaré, sediado em Avaré - SP, está em funcionamento desde outubro de 2001. As FIRA estão instaladas em um terreno de dezoito mil e quatrocentos metros quadrados, num prédio que abriga: seis laboratórios atendendo as áreas de Ciências Biológicas, Ciências Exatas, Pedagogia e Informática; trinta e seis salas de aula e biblioteca. As FIRA oferecem, também, um centro esportivo com uma quadra poliesportiva coberta e outra não coberta, além de sala de ginástica, sala de espelho e um auditório com capacidade para duzentos e cinquenta e nove lugares.

Atualmente, a FREA é mantenedora das FIRA, do Colégio Universitário de Avaré, dos cursos de pós-graduação *lato sensu* e da Faculdade Aberta para Terceira Idade.

As FIRA, segundo a própria instituição, sempre observando as necessidades do mercado, oferecem uma variedade de cursos de licenciatura: Licenciatura em Letras, Pedagogia, Normal Superior, Ciências Biológicas, Física, Química, Matemática e Educação Física. Na pós-graduação *lato sensu* oferecem: Educação Especial para Inclusão, Educação Ambiental, Diversidades Biológicas e Conservações, Língua, Literatura e Semiótica, Psicopedagogia, Personal Training, Ensino da Matemática, Atividade Física na Terceira Idade.

São cerca de um mil e duzentos alunos matriculados, quarenta funcionários da área técnico-administrativa e sessenta e três professores (46 % deles compostos por mestrando, mestres, doutorandos e doutores).

Os quadros abaixo demonstram a FREA em números quanto ao ensino superior e seu desempenho no Exame Nacional de Cursos (ENADE):

Quadro 5 - Quadro administrativo e pedagógico da Fundação Regional e Educacional de Avaré.

Quadro administrativo e pedagógico	Quantidade
Diretor	01
Vice-diretor	01
Professores do ensino superior	64
Professores- Coordenadores do ensino superior	04
Funcionários que trabalham no ensino superior	40
Alunos	1400
Cursos de Graduação	08
Cursos de Pós-graduação <i>lato sensu</i>	08
Nº de professores em jornada integral	-
Nº de professores em regime de tempo parcial	64
Nº médio de alunos por série	36

Fonte: Dados coletados na secretaria acadêmica da FREA/FIRA em junho de 2006.

Em relação aos resultados obtidos no Exame Nacional de Cursos, a FREA, dentre os oito cursos de graduação, seis deles foram avaliados nos últimos seis anos, sendo que quatro apresentaram queda no desempenho como mostra o quadro 5 abaixo.

Quadro 6 - Resultados obtidos no Provão e ENADE de 2000 a 2006 pela FREA encontrados no site do INEP, Cadastro do Ensino Superior

Cursos	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Letras	B	B	C	A	-	2	-
Pedagogia	-	C	D	E	-	-	-
Ciências Biológicas	C	C	D	C	-	2	-
Física	-	C	D	E	-	3	-
Química	-	-	-	-	-	-	-
Matemática	D	D	C	C	-	-	-
Educação Física	-	-	-	-	-	-	-
Normal Superior	-	-	-	-	-	-	SC

- Curso não avaliado neste ano

SC – Curso sem conceito, somente os ingressantes foram avaliados

Percebemos, através da análise de ambas as instituições - quanto aos serviços oferecidos -, que na FEMA - Assis fica mais evidente o trabalho com a extensão e atendimento à comunidade externa do que na FREA- Avaré. A instituição de Assis possui programas que contemplam prestação de serviços à comunidade, objetivando oferecer aos seus alunos, ex-alunos e profissionais que atuam no município ou região uma aprendizagem

contínua, permitindo-lhes atender às demandas de uma sociedade em permanente mudança, o que não se evidencia na fundação de Avaré.

No capítulo seguinte, analisamos a gestão universitária, bem como os elementos que compõem a formação e organização desta modalidade de ensino a fim de evidenciar a necessidade de uma mudança paradigmática na gestão do ensino superior privado.

4 A GESTÃO ESCOLAR NO ENSINO SUPERIOR: TRANSFORMAÇÃO DE PARADIGMAS

Os elementos que compõem a formação e organização do ensino superior, evidenciam a necessidade de uma mudança paradigmática na maneira de gerir essas instituições. Nesse sentido, uma discussão a respeito da ampliação da ação do gestor educacional, trabalhando a revisão do conceito além da mera administração educacional foi desenvolvida neste capítulo, onde o foco incidiu sobre o conceito de gestão no ensino superior privado, a partir de sua dimensão político-social e de sua ação transformadora.

4.1 Gestão universitária em tempos de mudança

A gestão educacional é uma expressão que ganhou evidência na literatura e aceitação no contexto educacional, sobretudo a partir da década de 1990. Atualmente vem se constituindo em um conceito comum no discurso de orientação das ações dos sistemas de ensino, isto porque a gestão educacional foi reconhecida como base fundamental para a organização dos estabelecimentos e unidades de ensino, além de seus processos educacionais e da mobilização das pessoas envolvidas no desenvolvimento e melhoria da qualidade da educação que oferecem.

Tal termo, em substituição a *administração escolar*, não é apenas uma questão semântica. O conceito gestão escolar representa uma mudança radical de postura, um novo enfoque de organização, um novo paradigma de encaminhamento das questões escolares, ancorado nos princípios de participação, de autonomia, de autocontrole e de responsabilidade.

Segundo Lück (2006a, p.54), “[...] a óptica da gestão educacional não prescinde nem elimina a óptica da administração, apenas a supera, dando a esta uma nova acepção, mais significativa e de caráter potencialmente transformador, colocando-a a serviço e como substrato do trabalho de gestão”.

Assim, para esta autora, tal concepção de gestão surge para superar, dentre outros aspectos, a carência: a) de orientação e de liderança clara e competente, exercida a partir de

princípios educacionais democráticos e participativos; b) de referencial teórico-metodológico avançado para a organização e orientação do trabalho em educação; c) de uma perspectiva de superação efetiva das dificuldades cotidianas pela adoção de mecanismos e métodos estratégicos totalizantes para a superação de seus problemas. Essa superação ocorre nas circunstâncias em que se observa, por parte dos gestores educacionais, a atuação inspiradora e mobilizadora de energia e competência coletiva orientada para a efetividade. Por efetividade entende a autora, como a realização de objetivos avançados, em acordo com as novas necessidades de transformação sócio-econômico-cultural e desenvolvimento criativo e aberto de competências humanas, mediante a dinamização do talento humano organizado e a organização competente do trabalho e emprego criativo de recursos os mais diversos.

Com essa perspectiva em mente, a gestão educacional corresponde à área de atuação responsável por estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer dos sistemas de ensino e das escolas, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas, buscando o objetivo comum da qualidade do ensino e seus resultados. Sem essa orientação, todos os esforços e gastos são despendidos sem muito sucesso, mediante a atuação orientada por adotarem perspectivas burocráticas e eventuais, focalizando projetos isolados, e sem participação, na fase de planejamento, dos envolvidos na ação para implementá-los. Outro aspecto negativo é o enfoque de atividades sem orientação clara e empenho determinado para realização de objetivos e promoção de resultados significativos.

Conforme afirma Lück (2006b, p. 26.):

A gestão educacional dos sistemas de ensino e de suas escolas constitui uma dimensão e um enfoque de atuação na estruturação organizada e orientação da ação educacional que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições estruturais, funcionais, materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos sócio-educacionais. Estes se justificam na medida em que são orientados para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos, de modo a contribuir para que se tornem capazes de enfrentar adequadamente, dentre outros aspectos, os desafios da sociedade complexa, globalizada e da economia, que passa a centrar-se cada vez mais no conhecimento para o seu desenvolvimento.

O conceito de gestão resulta, portanto, de um novo entendimento a respeito da condução dos destinos das organizações, que leva em consideração o todo em relação às suas partes e destas entre si, de modo a promover maior efetividade do conjunto (MORIN, 1985, p.19; CAPRA, 1993, p.17). A gestão aparece, pois, como superação das limitações do conceito de administração, como resultado de uma mudança de paradigma, isto é, de visão de mundo e de óptica com que se percebe e reage em relação à realidade (KUHN, 1982).

Destaca-se que paradigma corresponde, para Morin (1985, p.19-31), ao “[...] modo de existência e de organização de idéias, uma sistemologia de idéias, constituindo princípios ocultos caracterizados por uma noção nuclear da realidade”. Para Capra (1993, p.17), um paradigma “[...] significaria a totalidade de pensamentos, percepções e valores que formam uma determinada visão da realidade, uma visão que é a base do modo como uma sociedade se organiza”. A concepção de paradigma resulta, portanto, da compreensão do modo como nosso pensamento é orientado para perceber o mundo e que, por isso, determina o que vemos e o que deixamos de ver e, em consequência, como reagimos diante da realidade.

Desta forma, como modo de pensar, o paradigma é abrangente em relação a tudo e a todos que constituem a realidade, nada excluindo sobre ela, determinando o modo de ser e de fazer das pessoas em seu contexto.

Partindo desta concepção é que analisamos, portanto, a mudança de paradigma que estabelece uma ruptura do enfoque de administração para o de gestão, que vem ocorrendo nas esferas das organizações e dos sistemas de ensino, como parte de um esforço fundamental para a mobilização, organização e articulação do desempenho humano e promoção da articulação coletiva, em seu contexto, voltados para o esforço competente de promoção da melhoria do ensino.

Segundo Longo (1999, p. 213, apud KERBAUY, 2005, p. 71) analisa essa ruptura, partindo da constatação do declínio do modelo burocrático destacando:

- [...] • necessidades de informação ascendente e descendente em tempo real que devem circular com agilidade ou através de cadeias de autoridade formal;
- mudanças aceleradas que dificilmente se conciliam com a coordenação de sistemas que se baseiam na estandardização de processos;
- pessoal altamente qualificado e especialista em campos tecnologicamente complexos que põe em questão uma liderança impessoal baseada na sua atribuição hierárquica;
- forte incremento do peso e do valor estratégico do capital humano, cujo compromisso e motivação exigem pautas de gestão no desenho dos postos, carreiras e motivação que não encontram espaço na hiperespecialização e no tratamento uniformizador a que se propõem as estruturas burocráticas.

Assim, gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, compromissados com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo - soluções próprias, no âmbito de suas competências -, de participação e compartilhamento - tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados -, autocontrole - acompanhamento e avaliação com retorno de informações -, e transparência - demonstração pública de seus processos e resultados.

Essa nova gerência, segundo Nogueira (2005), está ligada a ações de *participação gerencial*. Nesse sentido a gestão passa a se auto-reconfigurar, a se desenhar de outro modo, a formar novos recursos humanos bem como organizações diferentes. Para o autor, “[...] a gestão participativa busca modificar a articulação entre governantes e governados. O gestor [...] relaciona-se com o cidadão de modo não só ‘amigável’ mas também ‘interativo’, superando distâncias, atritos e unilateralidades”. (NOGUEIRA, 2005, p.145).

Ainda refletindo as idéias do autor, essa nova gerência qualifica-se pela capacidade de compreensão dos processos sociais de maneira crítica e abrangente, pensando a crise e a mudança acelerada. Para ele, a mesma

[...] debruça-se sobre as organizações não como algo dado, mas como um vir-a-ser dialético, dinâmico, contraditório e imune às imposições administrativas, vindas ‘de cima’. Uma gestão desse tipo opera além do formal e do burocrático e compromete-se abertamente com o aprofundamento da participação e da composição dialógica, bases vivas de uma nova e mais avançada estrutura de autoridade. (NOGUEIRA, 2005, p.236- 237).

Em linhas gerais, a lógica da gestão é orientada pelos princípios democráticos e é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação, organização e planejamento de seu trabalho e articulação das várias dimensões e dos vários desdobramentos de seu processo de implementação.

Cabe destacar que, no âmbito educacional, em geral, quando se fala em participação, pensa-se em processo a ser realizado na escola, deixando-se de abranger o segmento de maior impacto sobre o sistema de ensino como um todo: a gestão de sistema, realizada por organismos centrais – as secretarias de Educação. Entende-se, no entanto, que o conceito de gestão, tendo em vista seu caráter paradigmático, não se refere a este ou àquele segmento, mas ao sistema de ensino como um todo, tanto horizontal quanto verticalmente, e, portanto, não se constitui em uma função circunscrita a quem detém o cargo/função maior de uma unidade de ensino.

Trata-se de uma orientação exercida por equipe de gestão. Está, pois, esse conceito associado à participação responsável de todos os membros da sociedade civil e da equipe acadêmica nos vários níveis e âmbitos das decisões necessárias e da sua efetivação, mediante seu compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos.

A gestão, portanto, é que permite superar a limitação da fragmentação e da descontextualização e construir, pela óptica abrangente e interativa, a visão e orientação de

conjunto, a partir da qual se desenvolvem ações articuladas e mais consistentes. Necessariamente, portanto, constitui ação conjunta de trabalho participativo em equipe.

No entanto, para que possamos pensar em uma gestão nestes moldes, que pode ou não estar inserida nas fundações educacionais que optamos por investigar, indagamos quais são os referenciais utilizados por estas instituições. Ou seja, o que se apresenta como novo paradigma, e que aqui se considera essencial e necessário para esta mudança, estaria indo ao encontro ou de encontro à ideologia empresarial atual que tem dominado o ensino superior privado?

Desta forma, a questão de como gerenciar uma Instituição de Ensino Superior, nas últimas décadas, tem preocupado muitos gestores em escalas diferenciadas, segundo a instituição em que se encontram, seu interesse sócio-financeiro, o grau de complexidade de sua organização e o próprio nível de comprometimento com o futuro.

A questão da organização universitária e seu processo de gestão e decisão é assunto constante na pauta das discussões que vêm preocupando os mantenedores¹⁵ e gestores de instituições de ensino superior e demais participantes que interagem nesse processo frente aos desafios presentes na sociedade de hoje, que são fruto da conjuntura econômica, social, política e educacional.

Para que possamos melhor compreender esse processo, faz-se necessário um breve panorama histórico das modificações legais relativas à Educação Superior brasileira.

A partir da Constituição de 1988, os cenários político-sociais fizeram vislumbrar novos panoramas para a educação: a Lei 9.131/95 criou o Conselho Nacional de Educação e o Exame Nacional de Cursos; em outubro de 1996, o Decreto 2.026 institucionalizou o sistema nacional de avaliação, substituído depois pelo Decreto 3.860/2001. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, criou-se um novo arcabouço normativo do ensino superior, complementado com os demais atos regularizadores, expedidos pelo Ministério da Educação.

Todos esses eventos de ordem legal começaram a alterar o perfil do ensino superior brasileiro e as características de sua oferta. Contudo, o fator determinante para uma nova postura dos mantenedores foi a política de expansão do ensino superior.

Se antes não havia concorrência e os mantenedores podiam se sentir seguros e estáveis, oferecendo seus serviços sem preocupação de que ao seu lado poderiam surgir outras instituições, hoje esse cenário mudou radicalmente.

¹⁵ Compreendida como pessoa jurídica de direito público ou privado ou pessoa física que provê os recursos necessários para o funcionamento de instituições de ensino.

A expansão do ensino superior, que começou a aparecer mais fortemente ao final dos anos 1980 e durante toda a década de 1990, ocorre no centro do processo de Reforma Administrativa do Estado e, portanto, os caminhos e descaminhos deste nível de ensino pós LDB 9394/96 vinculam-se diretamente a contextos e objetivos maiores. Logo, o entendimento dos discursos legais só podem ser apreendidos ao buscarmos o contexto sócio-econômico e político no qual estão inseridos. Na década de 80, vivencia-se o processo de redemocratização, cujo marco legal é a promulgação da Constituição Federal de 1988. Contudo, a década de 90 consubstancia um contexto bem diferenciado, ainda que no campo democrático.

As reformas e estratégias da educação superior ocorreram sob a jurisdição e comando do Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE) e, prioritariamente, do MEC.

Com a proposta de Reforma do Estado pelo MARE nos anos 90 buscou-se colocar em prática a redefinição das esferas pública e privada por meio de uma reelaboração teórica conceitual na qual se postula a existência de um novo tipo de propriedade, a **pública não-estatal**¹⁶. Para Bresser Pereira (1997, p. 26), o pressuposto é o de modernizar a administração pública tornando-a eficiente sob os critérios do mercado enquanto regulador das atividades econômicas, promovendo a passagem de uma administração burocrática para uma administração gerencial.

O MARE passou a desenvolver uma nova política de organização do Estado, que pode ser identificada, segundo Pimenta (1998), em oito princípios fundamentais:

- 1) desburocratização (por meio da flexibilização administrativa e eliminação de procedimentos operacionais desnecessários); 2) descentralização (delegação de competências dentro da estrutura do Estado e estabelecimento de parcerias com a sociedade); 3) transparência (maior publicidade das ações governamentais, possibilitando o controle social); 4) *accountability*; 5) ética; 6) profissionalismo; 7) competitividade; e 8) enfoque no cidadão (como principal usuário dos serviços públicos). (PIMENTA, 1998, p.181).

As referidas propostas foram posteriormente consolidadas no Plano Diretor de Reforma do Estado – PDRE -, e com base nelas iniciou-se todo o processo de Reforma do Estado que vem sendo gradativamente implantado no Brasil.

O Plano Diretor de Reforma do Estado, visava modernizar a administração pública, aumentando sua eficiência, e desta forma, concebia a educação superior (as universidades), a

¹⁶ Definem-se quatro conjuntos de atividades: 1. O núcleo estratégico (estatal); 2. As atividades exclusivas de Estado; 3. Os serviços não-exclusivos de Estado e 4. A produção de bens e serviços para o mercado. (MARE, 1995)

ciência e a tecnologia (escolas técnicas e agrotécnicas) e a saúde (hospitais) como serviços não exclusivos do Estado e, portanto, competitivos na visão e lógica do mercado.

A educação superior passa a ser objeto de normatização na lógica da suposta modernização do Plano Diretor, que tinha a idéia de transformar voluntariamente as IES federais em organizações sociais, tendo por princípios uma gestão educacional flexível .

Por organizações sociais, entende-se de acordo com esse Plano, “[...] as entidades que celebrem contrato de gestão com o poder executivo e contem com autorização do parlamento para participar do orçamento público” (BRESSER PEREIRA, 1996, p. 286).

Ainda de acordo com Bresser Pereira, as organizações sociais são “[...] organizações públicas não-estatais, mais especificamente, fundações de direito privado, que têm autorização legislativa para cerebrar contrato de gestão com o Poder Executivo, e, assim, [...] fazer parte do orçamento público federal, estadual ou municipal” (BRESSER PEREIRA, 1996, p.13).

Do ponto de vista de Franco (1999, p. 278),

[...] O que caracteriza a Sociedade Civil não são os legítimos interesses particulares ou setoriais nela situados, e sim um novo “interesse” público-social que vai se compondo a partir do protagonismo crescente de novos sujeitos que estão emergindo dentro do chamado Terceiro Setor. Esta é a grande novidade da época em que vivemos: a emersão de *uma nova esfera pública não estatal*, cuja dinâmica será capaz de mediar uma nova relação entre Estado e Mercado e, enfim, entre o Estado e a Sociedade *latu sensu*. (grifos do autor).

Dentro dessa perspectiva, portanto, coloca-se a reforma do Estado e do sistema educativo no Brasil, objetivando reduzir a esfera pública e ampliar a esfera privada.

Nesse sentido, a expansão mudou completamente a relação de forças entre as diferentes instituições. Cada instituição se encontra agora com maior oferta de serviços, quando não do mesmo tipo e no mesmo espaço geográfico dos demais, com preços diferentes, com infra-estrutura diferente, com metodologias diferentes, com estratégias de mercado diferentes e com novos mantenedores mais ou menos agressivos, mais ou menos ortodoxos.

Um modo renovado de pensar e agir começa a tomar conta das instituições de ensino superior e temáticas internacionais neste campo começam a aflorar.

Conforme Catani e Oliveira (2002, p.11-12),

Dentre os temas mais significativos, presentes no debate internacional sobre educação superior, evidenciam-se a grande preocupação com a ampliação da demanda e a massificação da educação superior; as novas necessidades de uma demanda cada vez mais diversificada; os novos objetivos e funções da educação superior no século XXI; o lugar da universidade no mundo virtual das novas tecnologias da informação e da comunicação; o papel das ciências sociais na análise da problemática mundial; a integração entre pesquisa e ensino; a eficiência, a qualidade, a competitividade e a equidade dos sistemas; as mudanças nos perfis profissionais e no processo formativo; o papel da educação continuada na formação

permanente; a autonomia das ciências e a liberdade acadêmica; a interdisciplinaridade. [...]

Essas temáticas pretendem explicitar os diferentes elementos da conjuntura atual, bem como as novas tensões e desafios colocados à educação superior. Apontam também que a investigação e a reflexão sobre o papel da educação superior e das universidades em um contexto de mudanças aceleradas são necessárias para o alcance dos objetivos primordiais das instituições de ensino superior: produção de conhecimento e formação profissional.

No entanto a pressão gerada sobre as instituições de ensino para obter, manter e exibir resultados que atestem a qualidade de seus *serviços* tem contribuído para um certo reducionismo na resposta ao problema. Da mudança efetiva de qualidade na educação oferecida à apresentação de mudanças *pro forma*, as instituições privadas, de maneira geral, continuam gerando lucros absurdos, principalmente os grandes grupos privados, mas tendo seus cursos com notas irrisórias nos instrumentos avaliativos mais recentes. (ANEXO A)

Na realidade, a condição quase que doméstica que as tradicionais Instituições de Ensino viviam tem sido ameaçada por vários fatores, entre os quais destacamos:

- a) o discutido processo de globalização da economia e a queda das barreiras alfandegárias que criam um ambiente de competição em que só as escolas altamente eficientes sobreviverão. As instituições que não estiverem preparadas para enfrentar os desafios decorrentes desse novo cenário são fadadas ao declínio;
- b) a concorrência predatória que se estabeleceu na exploração do mercado educacional, com o ingresso no segmento dos rotulados *empresários do ensino*, profissionais de áreas diversas que vislumbram a educação como meio de enriquecimento; não fazem questão de se intitularem, como os antigos mantenedores, com a denominação de *educadores*, sendo que até o podem ser, mas não a priorizam, admitindo sua condição de empresários com orgulho, e fazem normalmente bom uso de suas experiências anteriores no exercício profissional, em outros segmentos empresariais, o que tem levado ao entendimento do aluno como cliente, um aglomerado gerador de riqueza;

Assim, nota-se que a proposta de uma gestão educacional participativa nas instituições de ensino superior, tem se colocado em um ambiente sócio-histórico-educacional conflituoso e ideologicamente determinado e que requer uma análise profunda para a verificação da possibilidade de alternativas e de intervenção que propicie a realização de tal visão de gestão.

Portanto, quando falamos de instituições de ensino superior, estamos nos referindo àquelas que oferecem educação superior em suas caracterizações jurídicas - natureza privada ou pública -, e de ensino. Oferecem e prestam serviços, em sua maioria absoluta, remunerados

mediante mensalidades, créditos ou outras formas de pagamento. A depender do tamanho, da diversidade de oferta e do tipo de instituição, elas podem ser mais ou menos complexas.

No ensino superior brasileiro, fundamentalmente, temos os seguintes tipos, conforme denominação do próprio MEC, de instituições universitárias:

a) Universidades: instituições públicas ou privadas, de formação de quadros profissionais de nível superior, que desenvolvem atividades regulares de ensino, pesquisa e extensão;

b) Centros Universitários: são instituições de educação superior, públicas ou privadas, pluricurriculares;

c) Faculdades Integradas e Faculdades: são instituições de educação superior, públicas ou privadas, com propostas curriculares em mais de uma área de conhecimento, organizadas sobre o mesmo comando e regimento comum, com a finalidade de formar profissionais de nível superior, podendo ministrar cursos nos vários níveis (seqüenciais, de graduação, de pós-graduação e de extensão);

c) Institutos Superiores de Educação: são instituições de educação superior, públicas ou privadas, com a finalidade de ministrar cursos nos vários níveis (seqüenciais, de graduação, de pós-graduação e de extensão);

e) Centros de Educação Tecnológica: são instituições especializadas de educação profissional, públicas ou privadas, com a finalidade de qualificar profissionais em cursos superiores de educação tecnológica.

Nesta pesquisa, realizaremos um estudo comparativo entre duas Faculdades que fazem parte de Fundações como mantenedoras e que possuem a mesma característica jurídica, ou seja, são Fundações instituídas pelo Poder Público, porém de caráter privado, sendo suas formas de acesso às carreiras institucionais feitas única e exclusivamente por meio de concurso público.

4.2 A instituição no contexto sócio-econômico

É fundamental sinalizar instrumentos de suporte ao processo de gestão para se obter bons resultados qualitativos na conjuntura atual. Além disso, alguns desses instrumentos se tornaram obrigatórios no processo de credenciamento, reconhecimento e renovação de reconhecimentos e de avaliação.

Quando nos referimos a processo de gestão, não pretendemos ser genérico. Englobamos nessa gestão o administrar o ensino a partir da concepção da área da educação, com uma participação democrática de todo o colegiado, com suas regras e suportes normativos e, principalmente, com os recursos humanos disponíveis. Além disso, inserimos o administrar o patrimônio, os recursos financeiros, os recursos humanos e suas peculiaridades; também o administrar o futuro da organização mediante os processos cotidianos de escolha, entre outros.

Alguns requisitos podem ser aplicados ao processo de gestão de instituições de ensino superior que oferecem ensino, pesquisa e extensão. Ensino de qualidade, pesquisa e extensão voltada para as necessidades reais da comunidade, onde a instituição está inserida, são elementos que devem ser agregados ao: saber o que se é e o que se quer; conhecer a comunidade para a qual se oferecem os serviços, suas potencialidades, suas necessidades mais básicas e, principalmente, conhecer sua cultura; saber o que significa envolver-se com suas necessidades econômicas, sociais, culturais, dentre outras (LÜCK, 2006a).

Assim, entre os instrumentos que hoje são colocados à disposição para facilitar tal processo de gestão definiremos a seguir os três principais.

4.2.1 Projeto Institucional e Pedagógico (PIP)

O Projeto Institucional e Pedagógico de uma Instituição traduz sua filosofia organizacional e de educação, suas grandes diretrizes balizadoras e as estratégias para seu desenvolvimento. Consolida-se num documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na instituição, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino superior e os propósitos e expectativas da comunidade escolar. Conforme Pimenta e Anastasiou (2002, p.171) , um projeto é pedagógico

[...] porque discute o ensinar e o aprender num processo de formação, de construção de cidadania, e não apenas de preparação técnica para uma ocupação temporal. E, por isso, também é político, porque trata dos fins e valores referentes ao papel da universidade na análise crítica e transformação social e nas relações entre conhecimento e estrutura de poder. É, ademais, coletivo, possibilitando e exigindo que seus constituintes participem do processo de análise, discussão e tomada de decisão quanto aos rumos que, consciente e criticamente, definem como necessários e possíveis à instituição universitária.

Desta forma, na construção coletiva do projeto institucional e pedagógico, os problemas deverão ser encarados como ponto de partida para análise da realidade e para definição de prioridades e metas de ação. Pimenta e Anastasiou (2002) relatam que em experiências de elaboração coletiva de projetos institucionais realizadas em instituições de ensino superior, tem sido constatada uma inadequação pedagógica no desempenho docente das IES, tanto nos resultados da avaliação de professores feita pelos alunos quanto nos próprios instrumentos de auto-avaliação do docente, o que reafirma a necessidade de processos de profissionalização.

Para estas autoras, nesses processos a formação pedagógica deve “[...] discutir fundamentalmente as finalidades da universidade enquanto instituição social mediante processos de reflexão sistemática, que amplie a compreensão dos professores sobre o seu fazer condicionado, mas também possa interferir nos contextos mais amplos” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 172).

Nesse sentido, a universidade não deve, simplesmente,

[...] adaptar-se às oscilações do mercado, mas aprender a olhar em seu entorno, a compreender e assimilar os fenômenos, a produzir respostas às mudanças sociais, a preparar globalmente os estudantes para as complexidades que se avizinham, a situar-se como instituição líder, produtora de idéias, culturas, artes e técnicas renovadas que se comprometam com a humanidade, com o processo de humanização. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 173).

Considerando a discussão que aponta para a elaboração de um projeto pedagógico institucional coletivo, Libâneo (2003, p.127) também reconhece que a instituição que consegue

[...] elaborar e executar, num trabalho cooperativo, seu projeto pedagógico-curricular, dá mostras de maturidade de sua equipe, de bom nível de desenvolvimento profissional dos seus professores, de capacidade de liderança da direção e de envolvimento da comunidade escolar. A elaboração e execução do projeto pedagógico-curricular, nestes termos, é a melhor demonstração de autonomia da equipe escolar e uma oportunidade de desenvolvimento profissional dos professores.

A partir do conhecimento de que o projeto pedagógico tem um caráter processual (LIBÂNEO, 2003), o mesmo deve ser avaliado ao longo do ano letivo para verificar se as ações estão correspondendo ao que foi previsto, se as metas precisam ser alteradas em função dos fatos inesperados, de forma a corrigir desvios, tomar novas decisões e replanejar o rumo do trabalho. Para o autor,

[...] todo projeto é, portanto, inconcluso. Isso é assim porque as escolas são instituições marcadas pela interação entre pessoas, pela sua intencionalidade, pela interligação com o que acontece no mundo exterior [...], o que leva a concluir que as situações de ensino não se repetem, as escolas não são iguais. Por isso é que se diz que as organizações são sempre construídas e reconstruídas socialmente. (LIBÂNEO, 2003, p.126).

Além disso, ressaltamos a necessidade dos recursos técnicos e seu levantamento, pois são dados que quantificam o material que auxilia e possibilita o desempenho dos processos, dos serviços oferecidos pela instituição como um todo, dando subsídios para o desenvolvimento do projeto pedagógico, em bases concretas.

Assim, a tecnologia é um dos aspectos que vem influenciando a gestão educacional, seja no âmbito acadêmico ou administrativo. Não é mais admissível ignorar a sua importância e a sua necessária contribuição na realização dos processos ou interações de ensino-aprendizagem.

Sob esse aspecto, Kliksberg (1997) relata sobre a gerência dos anos 90, enfatizando que a mesma não pode ser realizada sem considerar o ambiente no qual se desenvolve. As idéias do autor ainda continuam vigentes neste novo século, em que as transformações tecnológicas estão se produzindo com rapidez. Assim ele se pronuncia, afirmando que

Gerenciar nos anos 90 é diferente de gerenciar nos anos 80, porque vivemos hoje em um ambiente que se modificou radicalmente. O ambiente histórico global está em processo acelerado de transformação, sacudido quase que de hora em hora por seguidas alterações radicais. Estão-se produzindo revoluções absolutamente importantes em campos centrais da história, que afetam o cotidiano, abalam as organizações e incidem fortemente sobre os parâmetros nos quais se movem todos os tipos de gerência. Ocorrem, assim, mudanças profundas no campo tecnológico, capazes de alterar profundamente o que poderíamos denominar de 'a matriz tecnológica das atividades centrais das sociedades organizadas'. (KLIKSBERG, 1997, p. 74).

Podemos afirmar que esta reflexão é relevante e atual e cabe ao gestor educacional considerar quais as possíveis tendências e alterações tecnológicas, as capacitações dos profissionais das equipes, bem como suas novas qualificações perante os equipamentos a serem adotados e o potencial de desenvolvimento de novas aplicações tecnológicas.

Ao gestor educacional, portanto, cabe a tarefa de saber conduzir as ações que articularão a construção do projeto pedagógico institucional, dando mostras de comprometimento com uma gestão participativa e a necessária atualização para que acompanhe a rápida inovação tecnológica que pode contribuir de forma significativa com o processo ensino-aprendizagem.

4.2.2 Plano de desenvolvimento institucional (PDI) e planejamento estratégico¹⁷

O planejamento sempre teve uma das funções organizacionais de maior importância para uma instituição, tendo sido realizado também pelas Instituições de ensino em vários níveis. No entanto, com as reformas recentes do ensino superior, com as diretrizes curriculares nacionais que orientam a elaboração de projetos pedagógicos de cursos e a gestão local das Instituições - predispostas às particularidades e necessidades de seu entorno -, planejamentos de mais longo prazo tornaram-se ainda mais importantes para a gestão efetiva.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), segundo o MEC (BRASIL, 2008), constitui-se em instrumento de trabalho da instituição para orientação de sua ação no cumprimento de seus objetivos educacionais. É um instrumento obrigatório para todas as instituições que atuam no ensino superior, tendo uma cobertura quinquenal, conforme Resolução do CNE de 10/2002, com possibilidade de 10 anos, na medida em que o credenciamento institucional assim o recomendar.

Abrangendo um período de cinco anos, deverá contemplar o cronograma e a metodologia de implementação dos objetivos, metas e ações do plano da Instituição de Ensino Superior (IES), observando a coerência e a articulação entre as diversas ações, a manutenção de padrões de qualidade e, quando pertinente, o orçamento. Deverá apresentar, ainda, um quadro-resumo contendo a relação dos principais indicadores de desempenho, que possibilite comparar, para cada um, a situação atual e futura - após a vigência do PDI-.

O PDI deve estar intimamente articulado com a prática e os resultados da avaliação institucional, realizada tanto como procedimento auto-avaliativo, ou seja, interno, quanto externo. Quando se tratar de Instituição já credenciada e/ou em funcionamento, os resultados dessas avaliações devem balizar as ações para sanar deficiências que tenham sido

¹⁷ Conceitualmente, faz-se necessário distinguirmos: planejamento, plano e projeto. Planejamento é um processo de busca de equilíbrio entre meios e fins, entre recursos e objetivos, visando ao melhor funcionamento de empresas, instituições, setores de trabalho, organizações grupais e outras atividades humanas. O ato de planejar é sempre processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação (PADILHA, 2001, p.30). Plano é um guia e tem a função de orientar a prática, partindo da própria prática e, portanto, não pode ser um documento rígido e absoluto. Ele é a formalização dos diferentes momentos do processo de planejar que, por sua vez, envolve desafios e contradições (PADILHA, 2001, p. 36). Projeto é também um documento produto do planejamento porque nele são registradas as decisões mais concretas de propostas futuristas. Segundo Vasconcellos (1995, p. 143), projeto é “[...] um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita re-significar a ação de todos os agentes da instituição”.

identificadas. Se a IES tiver apresentado PDI quando do Credenciamento, o documento institucional deverá incluir, também, uma comparação entre os indicadores de desempenho constante da proposta inicial e uma avaliação que considere a situação atual.

A elaboração do PDI segue um roteiro oficial para fins burocráticos de credenciamento institucional junto ao MEC. Todavia, sua metodologia de elaboração deve obedecer à do Planejamento Estratégico, se o mesmo servir como documento importante do processo de gestão institucional.

Desta maneira, o planejamento pode ser definido como um processo desenvolvido por uma instituição de ensino, tendo por objetivo alcançar uma situação desejada, de um modo mais eficiente e consistente. Por meio do planejamento, a instituição estabelece quais as providências que poderão ser tomadas pelo gestor.

Facilita-se o entendimento dizer que se trata de uma técnica administrativa que parte da análise do ambiente onde se localiza a instituição, levantando e analisando suas oportunidades e entraves, seus pontos fortes e fracos para ajudar a planejar o futuro e o dia-a-dia da organização no cumprimento de sua missão. Essa análise possibilita estabelecer o rumo da instituição, as estratégias a seguir para aproveitar as oportunidades levantadas e evitar os riscos sinalizados.

Conforme acentua Paes (2006, p. 444),

[...] em termos de processo decisório, o planejamento estratégico é de responsabilidade do nível hierárquico mais alto da instituição (órgão deliberativo), que formulará os objetivos e definirá o curso de ação a ser seguido, consideradas as variáveis dos ambientes interno e externo à organização.

No entanto, neste sentido e partindo desta definição, questionamos se essa concepção não esbarra com uma proposta de um projeto pedagógico participativo e democrático. Podemos notar que o próprio MEC não estabelece que tal planejamento deva ser realizado pela hierarquia administrativa da instituição, o que denota que não há uma concepção autoritária no sentido de que o PDI prescindia do corpo docente, por exemplo.

O planejamento estratégico, como resultado do processo que é contínuo pela realimentação, representa o caminho que a instituição escolhe para crescer e se desenvolver no presente com as perspectivas e a visão do futuro.

Essa visão de futuro deve conter descrições de como será o setor de ensino superior a médio e longo prazo; como será o desenho de mercado e as necessidades sócio-culturais resultantes do lugar onde a instituição atua e atuará; que serviços/formação oferece hoje e quais pretende oferecer no futuro.

O planejamento estratégico da instituição, que pode ser denominado de PDI, deve conter uma visão da organização e de sua evolução ao longo da própria existência, de suas experiências, seus valores, de sua produção e de suas competências. Analisando o passado, pode-se concluir o que foi bem feito e deu certo, e o que não funcionou. Ele representa uma excelente oportunidade para avaliar a situação anterior, compreender a presente e projetar a do futuro; pode permitir traçar um mapa mostrando a direção, o caminho que a instituição pode seguir.

Assim, a instituição precisa a partir de sua trajetória histórica e de suas experiências, analisar o cenário atual. Embasada nesse posicionamento, deve definir as políticas institucionais referentes a seus cursos, que constituem a oferta de serviços educacionais, tais como: ensino seqüencial; ensino superior de tecnologia; ensino de graduação; cursos de especialização, aperfeiçoamento e extensão; ensino de pós-graduação; pesquisa; serviços comunitários e prestação de serviços; gestão acadêmica, administrativa, patrimonial, financeira e de recursos humanos; esporte e lazer; ciência e tecnologia; instalações gerais e da biblioteca, laboratórios e multimeios; inovação e avaliação; outros serviços.

4.2.3 Projeto pedagógico de curso

A elaboração de um projeto pedagógico de curso pressupõe a construção de uma nova realidade que supere a presente e considere as possibilidades do vir a existir, sugerindo a dimensão de utopia, essa última entendida como algo que ainda não existe, mas que, a partir do engajamento de toda a equipe acadêmica, poderá concretizar-se.

É nesse sentido que o projeto de cada curso supõe rupturas com o presente e compromissos com o futuro, bem como riscos para quem o produz. Assim, “Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se a atravessar um período de instabilidade e buscar nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor que o presente” (GADOTTI, 1994, p.579).

Nesta perspectiva, torna-se fundamental o entendimento de que, como unidade educativa, a instituição de ensino superior não está isolada, mas inserida no contexto das políticas públicas. A elaboração do projeto pedagógico de curso deve considerar o contexto mais amplo das políticas educacionais que, por sua vez, se farão presentes no cotidiano acadêmico.

A construção do projeto pedagógico de curso deve considerar, portanto, o desafio de articular as singularidades da instituição que o produziu às políticas públicas mais amplas.

Faz-se necessário que todo projeto de curso contemple as diretrizes curriculares estabelecidas pelo Ministério da Educação e Cultura, para que atinja os objetivos pretendidos para o tipo de profissional que se deseja formar. É importante que constem no documento o perfil do profissional que se quer formar; princípios que nortearão a formação desse profissional; expectativas mantidas em relação ao aluno egresso; atividades curriculares mais significativas para a formação pretendida; grade curricular que organiza as disciplinas; formas de ensino eleitas, traduzidas em metodologias de ensino e formas de avaliação do ensino, da aprendizagem e do curso.

Consolida-se, portanto, num documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo de uma determinada área a ser desenvolvida na instituição, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e propósitos e expectativas da comunidade acadêmica.

A discussão em torno deste aspecto conduz, por sua vez, à elaboração de uma complexa pergunta que pode ser resumida nos seguintes termos: que alternativas a instituição de ensino superior deve buscar para organizar os projetos pedagógicos de curso, numa perspectiva crítica e democrática, visando, efetivamente, contribuir para a formação de um cidadão autônomo e reflexivo?

Ao refletir sobre esta questão, busquemos a contribuição de Sousa e Corrêa (2002 p. 48) que enfatizam que

[...] a instituição precisa compreender que sua função extrapola a mera transmissão do conhecimento sistematizado, à medida que precisa conceber, organizar e avaliar o trabalho que produz, potencializando o senso crítico dos sujeitos que a compõem. Sob esse ângulo, os seus vários grupos precisam examinar as práticas que eles próprios desenvolvem, buscando compreender as possibilidades que o seu trabalho apresenta rumo à construção de uma escola verdadeiramente democrática.

Vale salientar que, na visão destes autores, existe um questionamento mais amplo acerca não somente da organização do trabalho pedagógico, mas também da necessidade da prática da instituição ser reconhecida numa “[...] perspectiva *micro* – no próprio contexto da escola – como também numa dimensão *macro*, articulando-se com a sociedade mais ampla. [...]” (SOUSA; CORRÊA, 2002, p.48).

Nessa visão, um dos desafios diz respeito à construção do seu projeto pedagógico de curso, concebido na dimensão do trabalho coletivo e da democratização do espaço da instituição a partir de uma pedagogia que procure ouvir, respeitar e avançar com as

concepções expressas pelos vários elementos envolvidos com a prática educativa, sejam eles docentes ou não.

A instituição que conseguir elaborar e executar seu projeto pedagógico de curso, num trabalho cooperativo, dará mostras de maturidade de sua equipe, de bom nível de desenvolvimento profissional de seus professores, de capacidade de liderança da direção e de envolvimento da comunidade acadêmica. O projeto, nesse sentido, torna-se um guia para a ação, prevê ações, dá uma direção pedagógica para o trabalho escolar, formula metas, inclui procedimentos e instrumentos para tal ação.

Como citam Sousa e Corrêa (2002, p. 51), esse projeto passa a se constituir

[...] em elemento de organização e integração da prática escolar, à medida que assume um valor de articulador da mesma prática e elemento referencial da caminhada que a escola precisa empreender na perspectiva de transformação do fazer de seus atores. O trabalho educativo a ser considerado pelo projeto pedagógico configura-se por meio de uma dialética de continuidade-ruptura, na qual é necessária a introdução de elementos novos, visando a obtenção de avanços significativos, a partir da reflexão coletiva das potencialidades de transformação que o trabalho escolar pode oferecer.

A elaboração e desenvolvimento de cada projeto de curso, nestes termos, é a demonstração de autonomia da equipe acadêmica e oportunidade de desenvolvimento profissional dos professores, a partir da re-significação de suas práticas. Assim sendo, de acordo com Fusari (1995, p. 106), podemos afirmar que um projeto pedagógico na graduação tende a ter sucesso quando:

- 1- nasce das necessidades da prática pedagógica dos professores e alunos de um determinado curso;
- 2- o problema que procura superar é bem caracterizado, ficando claras suas causas e o contexto no qual se manifesta;
- 3- conta com o envolvimento da maioria dos docentes, interessados em aperfeiçoar o trabalho do Departamento na articulação ensino-pesquisa-extensão;
- 4- é bem elaborado nos seus aspectos técnicos e indica um posicionamento político frente a uma determinada causa (por exemplo, a democratização do acesso e permanência, qualidade de ensino num determinado curso);
- 5- consegue implantar no Departamento uma cultura de planejamento como sinônimo de vivência de análise crítica do cotidiano do trabalho que está sendo desenvolvido;
- 6- o Departamento adota como prática a gestão democrática sintonizada com a própria vivência de redemocratização do país;
- 7- o grupo assume, realisticamente, que a concepção, elaboração e implantação de um Projeto Político-Pedagógico não resolve mecanicamente todos os problemas vivenciados pelo Departamento nas ações de ensino, pesquisa e prestação de serviços à comunidade;
- 8- leva o grupo de professores dos cursos de graduação a comprometer-se teórica e praticamente com uma formação profissional do estudante, que articule cidadania consciente e competência profissional;
- 9- a equipe do Departamento percebe e assume que o Projeto Político-Pedagógico do Curso é na verdade uma construção permanente, o que significa assumir o valor do planejamento como processo que respalda a elaboração de bons planos e projetos;

10- sua implantação é cuidadosamente acompanhada e avaliada nas suas diferentes fases. Os resultados da implantação de um determinado projeto devem ser registrados e publicados num documento que pode adquirir a forma de um relatório final.

Ao discutir-se o projeto pedagógico de qualquer curso devemos considerar que o mesmo é construído com algumas finalidades, tendo o intuito de resolver problemas detectados no campo da educação ou em alguma instituição ou curso em particular. A utilidade de tal documento é a de atender necessidades advindas de análises, a fim de superá-las e possibilitar a transformação da instituição, elevando a ação educativa a um nível de qualidade superior (MARIN, 1995, p. 78).

Assim, a tarefa das instituições de ensino superior se respalda no sentido de considerar o projeto pedagógico de curso como uma totalidade articulada, decorrente de uma reflexão e posicionamento a respeito da sociedade, do homem e da educação, não o encarando, portanto, apenas como mais um documento técnico a ser escrito pela equipe administrativa, e totalmente desvinculado da comunidade acadêmica.

4.2.4 Avaliação institucional

Nos últimos anos tem sido cada vez mais importante o papel da avaliação, não somente no campo educacional, mas também em várias outras atuações do Estado. Os recentes contextos político-educacionais e sócio-econômicos, fazem da avaliação o eixo estruturante das políticas públicas em suas manifestações diversas e, desta forma, as maneiras tradicionais de compreender a avaliação são incapazes de oferecer-nos um quadro satisfatório de compreensão das funções que ela crescentemente vem adquirindo.

Portanto, antes de discutirmos sobre a avaliação institucional como um dos instrumentos facilitadores do processo de gestão, abordamos sobre o seu conceito, enfocando-a como eixo estruturante das políticas públicas.

O conceito de avaliação tem uma amplitude variável de significados. Definir avaliação torna-se, portanto, um desafio, considerando a coexistência de múltiplas dimensões de análises, interpretações, critérios, funções e objetivos. Implica fazer uma análise do contexto no qual ela se desenvolve. A questão da responsabilização e da prestação de contas à

sociedade denota a ênfase dada na avaliação de resultados de programas e projetos no campo das políticas sociais.

Outro aspecto polêmico do debate sobre avaliação refere-se à desconsideração do caráter político-ideológico da mesma. Contudo, o caráter político revela-se à medida que a avaliação ocorre num contexto de poder e política, pressupondo a existência de conflitos que demandam intervenções na realidade. Por sua vez, o caráter ideológico é revelado quando a avaliação é usada para justificar ou validar uma dada situação, visto a multidimensionalidade de seus usos e fins(DIAS SOBRINHO, 2003).

Caminhando no terreno das reformas, inovações, currículos, programas e projetos, ela exerce um papel de real importância na configuração dos modelos das Instituições, organizações e sistemas.

Em outras palavras, a avaliação vem ganhando cada vez mais densidade política e crescentemente é utilizada como instrumento de poder e estratégia de governo. A ampliação e diversificação das práticas avaliativas para muito além da sala de aula, leva-nos a considerar que se por um lado, há uma enorme diversidade e vitalidade neste campo, também há contradições que dificultam a sua compreensão e a tornam um fenômeno social cheio de conflitos (DIAS SOBRINHO, 2003).

Considerando o peso político da avaliação, há sérios riscos de uma prática avaliativa mal concebida e mal conduzida, produzindo graves problemas a setores da vida pública e até mesmo a toda a sociedade.

Libâneo (2003) aponta para esse aspecto, afirmando que a prática de avaliação, até há alguns anos, era visualizada somente como atividade da instituição, isto é, como avaliação da aprendizagem dos alunos na sala de aula. Atualmente, segundo o autor,

[...] com a acentuação das análise mais globalizantes das relações entre a educação e desenvolvimento econômico, ganha peso a avaliação dos sistemas educacionais e do conjunto de escolas. Com a globalização da economia e a acelerada revolução tecnológica, as organizações financeiras internacionais voltam-se para o planejamento das políticas educacionais dos países a fim de ajustá-las às exigências da produção, do consumo, dos mercados, da competitividade. Por isso, faz-se cada vez mais necessária a distinção entre avaliação do aproveitamento escolar dos alunos e a avaliação institucional, ou seja, entre a avaliação feita pelos professores e a avaliação da eficácia dos sistemas de ensino e do conjunto de escolas. (LIBÂNEO, 2003, p. 200).

Esta distinção deve ficar clara, pois a avaliação que fazem os sistemas nacionais de medição é avaliação dos sistemas educacionais e não avaliação do aluno. Sabemos que os alunos é que respondem a provas e questionários, mas na realidade não são os alunos que são

avaliados. O que realmente se avalia é a qualidade da instituição educacional, por meio das respostas dos alunos.

Faz-se necessário distinguir esses termos, porque estamos frente a formas diferentes de avaliação. Libâneo (2003, p.200), a respeito dessa distinção esclarece que

[...] na avaliação dos sistemas de ensino, embora também sejam avaliados os resultados obtidos pelos alunos (geralmente mediante testes padronizados), a avaliação tem como objetivo fazer um diagnóstico mais amplo do sistema escolar e do conjunto de escolas, em âmbito nacional ou regional, visando a reorientar a política educacional, a gestão do sistema e das escolas e a pesquisa. Na avaliação do aluno pelos professores, estes avaliam a aprendizagem dos alunos e são também avaliados por eles, com base nos processos de ensino e aprendizagem realizados na sala de aula.

Fica claro que as duas formas de avaliação estão conectadas, de modo que os docentes podem utilizar resultados da avaliação do sistema para realizar seu trabalho e os sistemas escolares realizam sua avaliação considerando as realidades locais do ensino no país e nas suas regiões.

A avaliação, nesse sentido, merece especial destaque, dada a importância que lhe é atribuída nas Reformas do Estado e nas novas configurações econômicas, culturais e sociais.

Segundo Dias Sobrinho (2003), ela é instrumento imprescindível, tanto em termos das reformas das instituições e do sistema demandadas pelo mercado e impulsionadas pelo Estado, como enquanto “empreendimento a produzir mais qualidade e sentido público ao conjunto de atividades acadêmicas, científicas, técnicas e administrativas, bem como às relações sociais, interinstitucionais e intra-institucionais” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 10).

Para tanto, para que melhor compreendamos essa discussão, façamos uma retrospectiva histórica da avaliação do ensino superior com a finalidade de analisá-la como um dos instrumentos das políticas públicas, muitas vezes para reiterá-las ou refutá-las.

No Brasil, embora tenha havido algumas tentativas formais de avaliação no final da década de 1970, pelo Departamento de Assuntos Universitários (DAV), somados a outros esforços do Ministério de Educação e Cultura (MEC) e de algumas universidades, foi somente a partir da década de 1980 que o quadro começou a se modificar.

No contexto de redemocratização do país, a partir da década de oitenta, empreendeu-se no campo educacional, um processo de democratização da gestão educacional pública, com destaque para a educação superior, norteado pelos princípios de autonomia, qualidade e, por decorrência e relação, a avaliação. Isto porque, alguns princípios se impuseram ao se buscar a democratização da gestão, entre eles: transparência da gestão pública, prestação de contas à sociedade e necessidade de fortalecimento da instituição pública contra os projetos de privatização.

A avaliação assume, nesse contexto, grande centralidade, surgindo a expressão Estado Avaliador.

Sob a ótica de Afonso (2002) a expressão Estado Avaliador,

[...] quer significar, em sentido amplo, que o Estado vem adotando um *ethos* competitivo, *neodarwinista*, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos. (AFONSO, 2002, p. 49).

Por efeito, a criação de indicadores de desempenho ou performances está condicionada à definição clara de objetivos da avaliação. O grau de legitimidade dos indicadores vincula-se estritamente aos objetivos.

Por outro lado, a indefinição de fins e objetivos aos quais se presta a avaliação lhe condiciona a validade. A construção de indicadores deve ser técnica e estatisticamente operacionalizável, de forma a viabilizar a coleta de informações úteis para apoiar os processos decisórios no âmbito das políticas e da gestão. Esses indicadores são utilizados também para apoiar os sistemas de responsabilização – *accountability* -.

Para Afonso (2002) a linha evolutiva das teorias de avaliação é fundamentada em bases epistemológicas antipositivistas e pluralistas; retoma, contudo, na hegemonia dos governos neoconservadores e neoliberais a mesma dimensão positivista, então evidenciada por indicadores mensuráveis e no produto, em prejuízo da avaliação do processo. Esta é uma característica do Estado-Avaliador.

A avaliação, assim, é usada

[...] como meio de racionalização e como instrumento para a diminuição dos compromissos e da responsabilidade do Estado. Neste sentido a avaliação passou a servir como instrumento de desregulação social e foi uma forma de introduzir a lógica de mercado na esfera do Estado e da educação pública. Aliás, a tensão inerente à avaliação como mecanismo de regulação e, simultaneamente, como mecanismo de desregulação, foi uma das expressões mais características das políticas reformadoras da chamada nova direita. (AFONSO, 2002, p. 50).

Neste sentido, o Estado assumiria um caráter de mercado, cultivando e produzindo condições de competitividade e avaliação amparadas nas características de mercado, ou seja, uma nova concepção de evolução e desenvolvimento baseada na ética estabelecida nas organizações não estatais. Assim, a avaliação é inserida como um novo vetor para balizar a qualidade da educação no setor público.

A primeira proposta de avaliação da educação superior surge no ano de 1983, denominada Programa de Avaliação da Reforma Universitária- PARU, que contemplava questionários que foram respondidos por estudantes, dirigentes universitários e docentes. Dois

temas foram priorizados neste documento: a gestão e a produção e disseminação de conhecimentos.

Esse documento foi ampliado pelo Grupo de Estudos da Reforma de Educação Superior (Geres), criado com a finalidade de dar sequência às idéias básicas preconizadas tais como: utilização de instrumentos, objetivos e indicadores de feição e produtividade que orientassem a distribuição e a gestão dos recursos. O relatório já propunha a avaliação dos cursos de graduação por comissões de especialistas, indicadores de eficiência, custos por estudantes, evasão, tempo de conclusão de cursos e outros hoje praticados.

Segundo Dias Sobrinho (2003, p.54),

A avaliação da educação superior ganhou importância central em todos os países que, no contexto da reforma dos Estados e com a finalidade de alcançar maior competitividade internacional, empreenderam políticas de transformação desse nível educativo. Entendida como elo importante das reformas, a avaliação da educação superior transborda os limites propriamente educativos e se situa nos planos mais amplos da economia e da política.

Entretanto, é a partir da década de noventa que a avaliação institucional ganha maior destaque. Os anos de 1993 e 1994 configuraram-se como períodos guiados pelas iniciativas de várias instituições: Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino (ANDIFES), pela Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM), dos Fóruns de Pró-Reitores de Graduação e Planejamento, que buscavam a discussão do programa de avaliação junto ao MEC, o qual se situou como articulador e financiador do processo de avaliação.

Desta forma, dentro de um cenário sócio-político-econômico que exibe forte tendência à privatização, a avaliação institucional mantém relação intrínseca com os princípios de autonomia e qualidade, sendo concebida como um suporte desses princípios.

O debate acerca da avaliação institucional se coloca sob duas afirmativas: a) o novo tipo de avaliação se constituirá num mecanismo de defesa contra a privatização, na medida que valoriza o importante papel social das universidades públicas; b) a avaliação institucional concebida como instrumento de melhoria da qualidade acadêmico-científica das instituições de ensino superior públicas. Diante do consenso da necessidade da avaliação institucional, os debates se intensificaram, motivando a discussão sobre a construção de indicadores avaliativos e definições de princípios e estratégias para a construção do processo de avaliação institucional (DIAS SOBRINHO, 2000).

Em 1993, surgiu o Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (PAIUB), com a premissa da avaliação institucional como uma ferramenta de caráter pedagógico para o

planejamento da gestão e do desenvolvimento da educação superior, acreditando em um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico.

Os projetos de setenta e uma universidades foram submetidos à avaliação da Secretaria de Ensino Superior (SESU) e, ao final de 1993 criou-se um documento básico com a definição primeira dos princípios de avaliação institucional, resultantes das proposições anteriormente discutidas.

Segundo Catani e Oliveira (2002, p.64), a formulação e implementação inicial deste documento norteador de avaliação das IES, decorreram do “aproveitamento das experiências exitosas de auto-avaliação realizadas pelas universidades brasileiras, particularmente pelas federais e por algumas estaduais, como exemplo, a Universidade de Campinas (UNICAMP)”.

Nessa linha ressalta também Ristoff (2000, p.10) que o documento especifica sete princípios norteadores de ações na avaliação das instituições de ensino superior: “globalidade, comparabilidade, respeito à identidade institucional, não-premiação ou punição, adesão voluntária, legitimidade, continuidade”.

Quanto à globalidade, devemos entender a avaliação da instituição no seu conjunto, como amplo processo avaliativo, envolvendo todos os elementos que compõem a vida universitária. O foco, portanto, deve centralizar não só as atividades de ensino, pesquisa e extensão, mas também as relações que se estabelecem entre essas modalidades, bem como os serviços, o ambiente físico, entre outros. No princípio de comparabilidade busca-se através da relação com o princípio de respeito à identidade institucional, a uniformidade entre metodologia e indicadores e mais especificamente o processo de construção de identidade (RISTOFF, 2000).

No que se refere ao princípio da não punição ou premiação não houve registros explícitos no PAIUB. Porém como salientou Ristoff (2000, p. 42), o processo de avaliação deveria contribuir para que políticas, ações e medidas institucionais fossem formuladas e implementadas com vistas a fornecer subsídios para a melhoria ou solução dos problemas encontrados.

A legitimidade contemplou a avaliação nos aspectos político e técnico, esclarecendo que a mesma deveria ser legítima, ou seja, esse princípio, no PAIUB, estava garantido pela adesão voluntária, no sentido de transmitir informações merecedoras de crédito.

O princípio da continuidade referia-se ao processo de avaliação. Isso porque só a continuidade poderia realizar a comparação dos dados em diversos momentos, o grau de validade dos instrumentos avaliativos, para posterior análise dos resultados educacionais.

No campo dos estudos avaliativos, a modalidade de avaliação institucional é qualitativa e inovadora. As pesquisas com êxitos sugeriram na década de noventa. Desta forma, procuramos nos pautar em estudos e proposições apresentadas por pesquisadores que participaram de processos pioneiros de avaliação institucional nas universidades públicas brasileiras, entre eles, José Dias Sobrinho e Dilvo Ilvo Ristoff e que hoje são levados em conta no processo de avaliação de centros universitários e faculdades isoladas.

Em suma, temos a afirmativa de Dias Sobrinho (2003, p.10), ao dizer que: “[...] a avaliação é um fenômeno de enorme complexidade[...] Claro que isso tem a ver com as concepções de mundo, apresenta conexão direta com as opções epistemológicas e metodológicas, e nunca deixa de exibir um forte significado ético e político”.

Na concepção de Dias Sobrinho (2000, p. 55), a avaliação institucional é um:

[...] empreendimento sistemático que busca a compreensão global da universidade, pelo reconhecimento e pela integração de suas diversas dimensões. Não se trata de uma entidade abstrata ou congelada em forma ideal. [...] A universidade é uma instituição pluralista e multidimensional que se constrói nos movimentos das relações e forças. Para compreendê-la, é necessário buscar o entendimento das ‘redes de significações’ múltiplas e o ‘conjunto de processos e relações que se produzem em seu cotidiano.

Assim sendo, a avaliação deve contribuir com o sistema educacional brasileiro ao fornecer subsídios para a elaboração de políticas educacionais, dar conhecimento à comunidade acadêmica e externa, ao mesmo tempo em que proporcionaria a reflexão acerca da educação por todos os envolvidos no processo educacional.

Considerando o nosso objeto de estudo – gestão participativa em fundações educacionais -, faz-se necessário citarmos a trajetória legal-formativa que consubstancia a política de avaliação institucional no Brasil, implementadas num primeiro momento pelo PAIUB, que focalizou as universidades. Porém, sofrendo as implicações das transições político-partidárias e governamentais, o referido programa teve uma curta duração.

A avaliação institucional deu, então, mais um passo formal através da Resolução nº 02 de 1994, do Conselho Federal de Educação, que, em seu art.19, discorria: “Nos processos de autorização ou reconhecimento de universidade, deverá, necessariamente, constar da proposta o Plano de Avaliação Institucional, cobrindo todas as áreas de ensino, pesquisa e extensão” (SOUZA, 1991).

Com a promulgação da Lei nº 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (inciso IX do art. 9º), a Avaliação Institucional tornou-se uma exigência legal para a educação superior brasileira, tendo sido atribuído à União “[...] autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos

do Sistema Federal de Ensino Superior”. Em seu art. 46, a LDB determina que “[...] a autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processos reguladores de avaliação” (SOUZA, 1991).

A LDB sugere uma reforma universitária estruturada em torno de dois grandes eixos: a avaliação e a autonomia.

De um modo geral, o sistema de avaliação do ensino superior foi adquirindo grande centralidade no processo da Reforma do Estado, principalmente com a introdução dos procedimentos de avaliação tais como o Exame Nacional de Cursos (ENC) em 1996 e a Avaliação das Condições de Oferta de Cursos de Graduação, em 1997, além dos censos anuais produzidos com indicadores quantitativos globais, que fornecem estatísticas da evolução do sistema e da situação particularizada de cada IES.

Seguindo esses parâmetros, o poder executivo, através do Decreto 3.860, de 9 de julho de 2001, atribuiu ao Ministério da Educação a coordenação da avaliação dos cursos, dos programas e das instituições de ensino superior. No mesmo decreto, define, no seu art.17, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) como órgão organizador e executor da avaliação, assim como as ações que compreendem o referido processo.

A avaliação de cursos e instituições de ensino superior passa a compreender assim as seguintes ações(Decreto nº 3860):

Art. 17. A avaliação de cursos e instituições de ensino superior será organizada e executada pelo INEP, compreendendo as seguintes ações:

I - avaliação dos principais indicadores de desempenho global do sistema nacional de educação superior, por região e Unidade de Federação, segundo as áreas do conhecimento e a classificação das instituições de ensino superior, definidos no Sistema de Avaliação Informação Educacional do INEP;

II - avaliação institucional do desempenho individual das instituições de ensino superior, considerando, pelo menos, os seguintes itens:

- a) grau de autonomia assegurado pela mantenedora;
- b) plano de desenvolvimento institucional;
- c) independência acadêmica dos órgãos colegiados da instituição;
- d) capacidade de acesso a redes de comunicação e sistemas de informação;
- e) estrutura curricular adotada e sua adequação com as diretrizes curriculares nacionais de cursos de graduação;
- f) critérios e procedimentos adotados na avaliação do rendimento escolar;
- g) programas e ações de integração social;
- h) produção científica, tecnológica e cultural;
- i) condições de trabalho e qualificação docente;
- j) a auto-avaliação realizada pela instituição e as propostas adotadas para saneamento de deficiências identificadas;
- k) os resultados de avaliações coordenadas pelo Ministério da Educação;

e
III- avaliação dos cursos superiores, mediante a análise dos resultados do Exame Nacional de Cursos e das condições de oferta de cursos superiores.

§ 1º A análise das condições de oferta de cursos superiores referida no inciso III será efetuada nos locais de seu funcionamento, por comissões de especialistas devidamente designadas, e considerará:

I - organização didático-pedagógica;

II – corpo docente, considerando principalmente a titulação, a experiência profissional, a estrutura da carreira, a jornada de trabalho e as condições de trabalho;

III – adequação das instalações físicas gerais e específicas, tais como laboratórios e outros ambientes e equipamentos integrados ao desenvolvimento do curso; e

IV – bibliotecas, com atenção especial para o acervo especializado, inclusive o eletrônico, para as condições de acesso às redes de comunicação e para os sistemas de informação, regime de funcionamento e modernização dos meios de atendimento.

§ 2º As avaliações realizadas pelo INEP subsidiarão os processos de credenciamento de instituições de ensino superior e de reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores.

Pelo Parecer CNE-CES nº 63, de 20 de fevereiro de 2002, é aprovado o Sistema de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) após homologação do Parecer CNE/CES nº 1366/2001.

Formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes, o SINAES avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos.

Neste documento, são consagrados os seguintes princípios: a) transformação na Educação Superior; b) preservação dos valores acadêmicos fundamentais, como a liberdade e pluralidade de idéias, que se manifestam no cultivo da reflexão filosófica, das letras e artes e do conhecimento científico; c) valorização das IES como instituições estratégicas para a implementação de políticas setoriais nas áreas científica, tecnológica e social; d) afirmação do papel do Estado na constituição do sistema nacional de Educação Superior, comprometido com a melhoria de sua qualidade, contando com as universidades públicas como referência do sistema; e) credenciamento periódico das instituições públicas e privadas de qualquer natureza: particular, comunitária, confessional ou filantrópica, mediante processo de avaliação que integra a presente proposta (SINAES); f) valorização da missão pública no âmbito local, regional e nacional, através de um sistema de avaliação que tenha como principal objetivo a melhoria da qualidade acadêmica e da gestão institucional (SINAES- da concepção à regulamentação, INEP- 2007).

Em 2004, através da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, são enunciadas, portanto, as bases para a nova proposta de avaliação da educação superior: SINAES.

Em linhas gerais, são mantidos no SINAES, os princípios do PAIUB. Todavia, seus objetivos não somente dizem respeito à implantação de um sistema de avaliação nacional do

ensino superior, mas também à afirmação da responsabilidade do Estado na constituição de um sistema nacional de educação superior, uma vez que a inexistência deste, gera dificuldades maiores para a implementação de um sistema nacional de educação.

No que se refere à avaliação externa, dispomos, para o SINAES, dos seguintes instrumentos: Avaliação Institucional (AI), Avaliação das Condições de Ensino (ACE) e Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). Agregam-se aos processos de avaliação, os dados coletados nas instituições de ensino superior por meio do Cadastro da Educação Superior e do Censo da Educação Superior, que permitem uma visão horizontal e vertical, quantitativa e qualitativa dos cursos e instituições do país.

No seminário realizado pelo SINAES, para coordenadores de curso de graduação, em 2004, sob o tema ‘Processo de Avaliação *in loco*’, ficou evidente que a avaliação institucional visa:

- a) Estabelecer um processo dialógico que permite olhar as dimensões quantitativas e qualitativas como expressão do vivido e do desejado, como projeto de formação relevante para o indivíduo e para a sociedade; b) É atividade que requer competência e habilidades dos atores sociais envolvidos neste processo de construção coletiva; c) Tem como propósito identificar potencialidades e fragilidades, e destacar pontos fortes e fracos no processo de aprendizagem, tendo como referências o PPI, PDI e os PPC. (2004, MEC- INEP- Seminário de Avaliação *in loco* - p.7).

Este breve retorno às origens da história da avaliação do ensino superior no Brasil mostra que a questão da avaliação esteve sempre presente e que se evidencia ainda mais nos momentos de crise. Hoje, as universidades e instituições de ensino superior passam por um processo de transformação, associado a mudanças na orientação política do governo Federal e no comportamento da sociedade – mais crítico, mais questionador e mais exigente-, o que pode contribuir para o aperfeiçoamento dos processos educacionais e, conseqüentemente, para um maior desenvolvimento educacional no país, dependendo, sempre dos interesses que os gerenciam.

Hoje, compreendemos a avaliação institucional envolvendo todas as dimensões da instituição educacional. São avaliadores e avaliados os corpos docente, discente e técnico-administrativo. É necessário, portanto, o comprometimento de toda a comunidade interna e externa, para que o processo tenha legitimidade.

A avaliação institucional do ensino superior avalia, a cada aplicação de instrumentos, perfil dos alunos, perfil dos professores, perfil dos diretores e mecanismos de gestão escolar, dados sobre características infra- estruturais das disponibilidades das unidades escolares, práticas pedagógicas e características sócio-culturais. A análise dos resultados subsidia a

definição de ações rumo à correção das distorções identificadas e o aperfeiçoamento das práticas e dos resultados apresentados.

No ensino superior, segundo Costa (2004, p. 44), os objetivos da avaliação institucional são:

[...] explicitar o papel da instituição e de seus cursos rumo a uma sociedade mais justa e democrática; desencadear um processo de autocrítica na instituição, visando a garantir a qualidade de suas ações; ampliar a qualidade dos cursos que ministra, introduzindo uma práxis pedagógica de qualidade; contribuir para definições de estratégias que visem a atender melhor às expectativas e necessidades sociais, políticas e econômicas da atual conjuntura; gerar subsídios para a tomada de decisão e viabilização do Plano de Desenvolvimento Institucional.

A partir dessa idéia, podemos perceber que o objetivo primordial da avaliação institucional seria a melhoria da qualidade, portanto, melhoria dos resultados do rendimento escolar.

Como aponta Libâneo (2003, p. 201),

A *avaliação institucional* é uma função primordial do sistema de organização e gestão dos sistemas escolares e das escolas. Essa avaliação também chamada de administrativa visa a obtenção de dados quantitativos e qualitativos sobre os alunos, os professores, a estrutura organizacional, os recursos físicos e materiais, as práticas de gestão, a produtividade dos cursos e dos professores etc., com o objetivo de emitir juízos valorativos e tomar decisões em relação ao desenvolvimento da instituição.

Partindo dessa premissa, este autor eleva a importância da avaliação externa pelo próprio governo, ao qual cabe fixar padrões de desempenho. Entretanto, podemos supor que em muitos casos, não se estão considerando os processos que levam a uma qualidade do aprendizado, já que a ênfase recai nos resultados (LIBÂNEO, 2003, p. 208).

Para Libâneo (2003, p. 209), outras considerações precisam ser colocadas e refletidas. Como sabemos, a avaliação educacional, segundo orientações das reformas educativas, deve estar articulada com as formas de gestão - descentralização, autonomia -, com o projeto pedagógico e com o currículo. Porém, fica claro que muitas vezes a avaliação do sistema escolar só demonstra e estabelece mecanismos de controle, através de testes padronizados. Isso significa reduzir o processo avaliativo a um produto final sem considerar aspectos internos do processo de ensino, tais como: as práticas de ensino, o currículo, recursos físicos, materiais e financeiros da instituição. O que o autor propõe é que os educadores devam recusar

[...] o tipo de avaliação em que predomine a justificativa econômica, controladora, reestruturadora, da educação escolar visando exclusivamente os vínculos com o mercado, a competitividade entre as escolas e entre os alunos, a estreita preparação/qualificação para o mercado de trabalho. É preciso recusarmos a noção de aluno-cliente e continuarmos apostando no papel da escola na formação integral dos alunos (cognitiva, afetiva, física, moral, estética) e a avaliação dessa formação

não pode ser aferida pela avaliação do sistema de ensino de cunho economicista pautada nos resultados. (LIBÂNEO, 2003, p. 209).

A partir dessa premissa, podem ser extraídas conclusões sobre a avaliação institucional como suporte e ferramenta para o sucesso das instituições educacionais: a avaliação surge da necessidade de se gerenciar o processo de ensino-aprendizagem, visando maior qualidade.

Um programa de gerenciamento eficiente, na atualidade, só é possível com a avaliação. Para se gerenciar qualquer instituição, é preciso conhecê-la para saber onde estão suas potencialidades e suas carências.

Devemos pensar na avaliação como um instrumento de conhecimento da realidade e monitoramento para a mudança, tendo em vista que a avaliação institucional emite um juízo de valor por meio de estudos feitos para se conhecer as realidades internas e externas (diagnóstico); envolve um olhar para o cenário interno e externo (avaliação); um planejamento de metas muito concretas (PDI); uma verificação do que foi obtido (monitoramento); e correções das distorções retroalimentando todo o processo acadêmico-pedagógico da instituição.

É importante ressaltar que a avaliação institucional serve como um diagnóstico que não se deve pôr como conclusivo, já que o universo acadêmico é essencialmente vivo e dinâmico, passível das mais variadas mudanças. Dessa forma, deve ser definida como um instrumento de mudança da cultura organizacional e institucional voltada para a qualidade.

Mais especificamente, esta preocupação com a qualidade deve estar situada no ambiente de cada instituição. Cada uma delas tem um perfil, tem uma história. É preciso identificar esse perfil e reconstruir essa história, para avaliar o papel que esta instituição específica tem desempenhado historicamente na sociedade e frente ao desenvolvimento da ciência, e colocá-lo em discussão, especialmente para definir se é isso mesmo que a comunidade universitária quer para essa instituição neste momento e no futuro.

Entendemos que a cultura da avaliação poderá se estabelecer a partir do momento em que a avaliação institucional for concebida e realizada como amplo processo de conhecimento, interpretação, atribuição de juízo de valores, organização e instauração de ações e metas para melhorar o cumprimento das finalidades da instituição de forma participativa, transparente e continuada.

Dias Sobrinho (1995, p.108) aborda tal concepção ao afirmar que a “[...] avaliação institucional ultrapassa o domínio especializado e técnico, chegando ao social, ético e político”.

Não deve ser, portanto, um modismo, uma manifestação de autoritarismo ou uma punição; deve estar ligada às instituições em uma prática de aprovação, visando à melhoria contínua da instituição.

Entendemos essa avaliação como formativa. Segundo Nóvoa (1995, p.25), “[...] a avaliação formativa é aquela que cria as condições para uma aprendizagem mútua entre os atores educativos, por meio do diálogo e da tomada de consciência individual e coletiva”.

Nessa visão, a avaliação, tanto institucional quanto por curso, deve ser o instrumento utilizado na indução, na melhoria e na manutenção da qualidade. Administrar uma instituição educacional é primeiramente ter consciência ética do papel da universidade e, ao mesmo tempo, colocar em prática as ações que decorrem de uma postura profissional com consciência e responsabilidade.

5 GESTÃO UNIVERSITÁRIA PARTICIPATIVA: NOVAS DEMANDAS PARA O GESTOR

Refletir sobre participação implica analisar as concepções que norteiam esse conceito e situá-lo em determinado contexto sócio-econômico-político vivenciado pela sociedade.

A gestão universitária e, conseqüentemente, a atuação e formação do seu gestor, enfrentam grandes desafios e mudanças. A idéia de aplicação mecanicista de teorias de administração produzidas a partir de empresas capitalistas de produção, deu lugar ao avanço e à elevação social e política da teoria e prática de uma gestão participativa.

Neste sentido, para Demo (1991, p. 35), temos uma concepção de participação como “[...] processo de conquista e construção organizada da emancipação social.” Para o autor, isso implica em um processo emancipatório que levaria a uma mudança qualitativa, seja na organização, seja na sociedade.

Num outro sentido, têm-se a participação exercida na relação governo e sociedade: a participação enquanto recurso gerencial e a gestão participativa. A participação enquanto recurso gerencial insere-se no contexto do ideário liberal de democracia, em que o conteúdo da participação é esvaziado de sua função fundamental para a recriação do social e passa a ser pensado como um meio para a inversão de prioridades governamentais e a transferência de custos gerenciais (NOGUEIRA, 2005b).

Nessa concepção, a participação converte-se em um “[...] instrumento para solidarizar governantes e governados, para aliviar e agilizar a ação governamental, para compartilhar custos e decisões, para reduzir atritos entre governo e sociedade.” (NOGUEIRA, 2005b, p. 141).

A difusão de um Estado que se exime de sua função, enquanto regulador das relações sociais, tem como conseqüência o agravamento dos problemas sociais, acentuando, cada vez mais, as desigualdades sociais, gerando grandes mazelas para a sociedade.

A participação como recurso gerencial visa, então, conceber uma sociedade sem conflitos ou alteridades, em que a presença do Estado como regulamentador das relações sociais é mínima e suas funções sociais, via de regra, são repassadas à sociedade civil.

Em contraposição, a gestão participativa busca novas formas de articulação entre governantes e governados, ampliando os espaços públicos, por meio da negociação e deliberações, superando distâncias, atritos e unilateralidades.

A gestão participativa desponta como uma resposta à crise do Estado e à necessidade de se reformar o Estado, promovendo um novo encontro entre Estado e sociedade, procurando introduzir novas formas de controle social, ou seja, de controle do governo pela sociedade. (NOGUEIRA, 2005b, p.145).

Nesse contexto, a gestão participativa desponta como uma referência importante, para a instituição, de práticas democráticas, pois se enquadra no modelo de participação capaz de ativar novas relações sociais. Ela não nega o processo histórico, mas o considera como parte de um processo capaz de estabelecer uma nova ordem social, gerada no cerne da sociedade civil e capaz de envolver amplos segmentos sociais.

Portanto, a participação somente poderá ser viabilizada se existirem cidadãos conscientes de seu papel enquanto ser predominantemente político e ético, capazes de exercitarem a cidadania e deliberarem sobre assuntos que dizem respeito à coletividade. Ela representa um avanço, uma estratégia para a construção de um Estado mais aberto e plural, comprometido com novas formas do fazer político, pautado na ética e na cidadania.

A gestão participativa não é uma operação isenta de obstáculos, dificuldades e problemas. Como todo processo de intensificação democrática, na qual vêm à tona participantes, até então, excluídos do processo decisório e da vida política, a gestão participativa é alvo de disputas, sofre ataques sistemáticos, torna-se objeto de cobiça ou pode ser afetada por manobras diversionistas dos que se sentem particularmente ameaçados ou incomodados. Ela está, por assim dizer, no centro mesmo do conflito social, refletindo lutas e contradições de classe. Institucionaliza-se com dificuldades, exatamente por isso. Pode ser descaracterizada por mil e uma artimanhas, tanto pela cooptação e neutralização de seus atores, quanto pela integração dos procedimentos participativos [...] (NOGUEIRA, 2005b, p.154).

Na sociedade brasileira, em particular, esse processo foi iniciado com o período de redemocratização que, na década de 80, trouxe novas formas de participação da sociedade civil na vida política do país, contribuindo para a instituição de práticas democráticas nos espaços públicos e para mudanças na gestão de políticas públicas de interesse da coletividade.

Torna-se necessário analisarmos a participação enquanto prática histórica, intrinsecamente ligada ao processo de redemocratização da sociedade brasileira em um determinado contexto histórico.

Para alguns autores, a década de 80 é conhecida como a década da participação, em que os movimentos sociais despontaram como atores importantes no processo de democratização da sociedade brasileira, pois influenciaram e mudaram o cenário social de autoritarismo e centralização, definindo uma nova página da história no contexto daquela época.

Segundo Lück (2006c, p. 29),

A participação, em seu sentido pleno, caracteriza-se por uma força de atuação consciente pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade, de sua cultura e de seus resultados, poder esse resultante de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir sobre questões que lhe são afetas, dando-lhe unidade, vigor e direcionamento firme.

O termo participação é analisado também por Libâneo (2003, p. 113), que considera a mesma como “ [...] a intervenção dos profissionais da educação e dos usuários na gestão da escola.”. Para o autor, há dois sentidos de participação articulados entre si:

[...] há a participação como meio de conquista da autonomia da escola, dos professores, dos alunos, constituindo-se como prática formativa, como elemento pedagógico, metodológico e curricular. Há a participação como processo organizacional em que os profissionais e usuários da escola compartilham, institucionalmente, certos processos de tomada de decisão. (LIBÂNEO, 2003, p. 113).

No primeiro sentido, fica claro que a participação é componente dos próprios objetivos da instituição e da educação. A instituição é o lugar para desenvolver capacidades intelectuais e formar competências para a participação na sociedade. No segundo sentido, a instituição passa a ser uma comunidade educativa que interage com a sociedade civil.

Lück (2006c, p. 35) analisando as formas de participação, aponta que as mesmas constituem em condição para que se possa aprimorar o processo da instituição, que apresenta muitos desdobramentos, requisitando de todos os participantes, e sobretudo de seus líderes, atitudes especiais e habilidades específicas. Afirma a autora haver inúmeras formas e nuances de participação no contexto da instituição. Desta forma, acrescenta que

[...] o sentido efetivo da participação se expressa pela peculiaridade da prática exercida e seus resultados. Assim é que se pode observar, em diferentes contextos, a prática diferenciada da participação por sua abrangência e seu poder de influência. Dessa maneira, a partir do estudo de formas de participação, são identificadas: a) a participação como presença; b) a participação como expressão verbal e discussão; c) a participação como representação política; d) a participação como tomada de decisão; e e) a participação como engajamento [...]. (LÜCK, 2006c, p. 35).

Na participação como presença entendemos que “[...] é participante quem pertence a um grupo ou organização, independente de sua atuação nele” (LÜCK, 2006c, p. 37). Essa participação pode ser exercida por obrigatoriedade, por necessidade ou até por eventualidade e não por intenção e vontade própria. Evidencia-se, pois, um significado errôneo e falso de participação, considerando apenas o estar presente.

Na participação como expressão verbal e discussão de idéias, preconiza-se a liberdade de expressão, ou seja, o envolvimento de pessoas na discussão de idéias, sendo considerada um espaço democrático. É importante esclarecermos que, a efetiva interação participativa vai

além do discurso, pressupondo a interação dos pontos de vista, de idéias e de concepções (LÜCK, 2006c, p. 39).

Na representação, expomos nossas idéias, valores, expectativas, através de um representante acolhido para tal fim, sendo considerada, portanto, uma forma de participação. Os grêmios estudantis e as chefias de departamento representam essa forma de participação. É válido destacar, neste caso, que nem sempre a eleição de um representante, praticada nas instituições, por si só garante uma vivência participativa na mesma.

Participar, muitas vezes, conforme Lück (2006c, p. 44), implica “ [...] compartilhar poder, responsabilidades por decisões tomadas em conjunto como uma coletividade e o enfrentamento dos desafios de promoção de avanços, no sentido da melhoria contínua e transformações necessárias”.

Nesse sentido, entendemos que a participação faz parte do processo de tomada de decisão, mas, no entanto, não podemos deixá-la circunscrita e limitada somente a questões operacionais, tais como questões eventuais do dia-a-dia da instituição. No ensino superior, registra-se muitas vezes a ocorrência de reuniões para discutir um evento, e quem assumirá responsabilidades a respeito do mesmo. Não se discute, muitas vezes, encaminhamentos e ações, como por exemplo, o papel de todos e de cada um na instituição, de modo a obter resultados mais significativos.

É necessário que as pessoas envolvidas se apropriem mais das idéias orientadoras de ações transformadoras e, ao realizarem-na, a façam partindo da compreensão a respeito do que as ações representariam e quais as implicações quanto ao seu impacto sobre os processos sociais e educacionais da instituição (LÜCK, 2006c, p. 45).

No que se refere à participação como engajamento, entendemos que, de acordo com Lück(2006), a mesma representa a orientação de questões, com base em análises compartilhadas e envolvimento de forma comprometida nas ações e no encaminhamento necessário e adequado para a efetivação das decisões tomadas. Representa, portanto, o envolvimento dinâmico nos processos sociais e a responsabilidade para a promoção de resultados educacionais propostos e desejados com competência e dedicação. (LÜCK, 2006c, p. 47).

A discussão a respeito das formas de participação nos remete à ação do gestor escolar, que é a de assumir um sentido de responsabilidade política, que lhe dê condições necessárias para discernir a relevância e a amplitude da repercussão da tomada de decisão para a escola como uma coletividade, para a qualidade de seu processo educacional e para o sentido de autonomia e desenvolvimento de seus profissionais e da instituição.

Desta forma, percebemos que, dada a ainda vigente tendência burocrática e centralizadora da organização de uma instituição de ensino, a participação, em seu sentido dinâmico de integração e apoio coletivo, para a construção de uma realidade educacional mais significativa, não se concretiza numa prática comum nas instituições.

No caso do ensino superior, objeto de estudo deste trabalho, observa-se que o trabalho da instituição como um todo limita-se ao coordenador de área e ao diretor, não havendo, na maioria das vezes, participação direta do corpo docente nas ações e decisões que envolvem a organização da instituição. Os professores limitam-se à suas responsabilidades de sala de aula. Nesse sentido, sentem-se *parte de um outro grupo*, passando a agir como tal, fragmentando as ações educacionais.

Essa idéia de participação faz com que não haja por parte da instituição a boa dinâmica e relacionamento interpessoal, responsáveis pela participação colaborativa, em que todos os agentes da comunidade acadêmica buscam os mesmos objetivos e metas.

Podemos sugerir que, a ocorrência dessa situação está associada a uma falta de clareza do significado de participação, tanto por parte dos docentes quanto dos gestores. Portanto, nos casos em que se aponta tal acontecimento, é fundamental que o entendimento mantido sobre a questão seja examinado e que se “ [...] alarguem os horizontes sobre a mesma, a partir da observação, reflexão e estudo objetivo dos processos sociais vigentes, dos fatores que a condicionam e reforçam e de seus resultados” (LÜCK, 2006c, p. 76).

Aos responsáveis pela gestão escolar, compete a criação de um ambiente de conscientização para o alcance da participação social efetiva, promovendo a criação e a sustentação de um ambiente propício à participação plena no processo educativo institucional; uma vez que entendemos que é por essa participação que os mesmos desenvolvem consciência social crítica e sentido de cidadania, condições essenciais para que a gestão escolar democrática se concretize.

Para compreendermos o processo de gestão participativa ou co-gestão, há necessidade de tornarmos claro que esta se dá num processo interativo e dinâmico entre agentes da sociedade, controláveis e incontroláveis, ocorrendo assim, uma participação ativa na qual indivíduos sintam-se co-responsáveis por todo o processo.

Partindo dessa premissa, faz-se necessário que tenhamos uma compreensão de que a gestão educacional participativa esteja alicerçada sobre princípios básicos de compartilhamento e autonomia.

5.1 Autonomia e compartilhamento como princípios básicos da gestão participativa

No contexto sobre a gestão educacional participativa, a temática da autonomia, constitui-se em um dos conceitos mais mencionados, sendo focalizada nos programas de gestão de sistemas de ensino, como também em programas do Ministério da Educação, para o alcance de democratização da gestão escolar.

O termo ‘autonomia’, vem do grego e significa capacidade de autodeterminar-se, de autorealizar-se, de ‘autos’ (si mesmo) e ‘nomos’ (lei). Na visão de Mattos (2004, p. 42),

O conceito de autonomia foi construído historicamente pelas diferentes características culturais, econômicas e políticas que configuraram as sociedades ao longo de sua trajetória. Nesse contexto, o conceito de autonomia vem sendo considerado pelas políticas educacionais vigentes, a partir dos anos 80, [...] passando a ser utilizado, de uma parte, como sinônimo de descentralização e desconcentração e, de outra parte, como etapa subsequente de processos descentralizadores, a partir dos quais a unidade escolar estaria finalmente livre para elaborar seu projeto pedagógico.

O debate sobre autonomia perpassa como condição política pela Reforma da Educação Superior, enfatizando que para exercer sua missão e cumprir seu papel, as Instituições de Ensino Superior (IES) devem possuir liberdade acadêmica, argumento central da justificativa da existência dessas instituições e valor que deve ser preservado por todos os integrantes do sistema.

Assim, a concepção atual de autonomia está vinculada à liberdade individual e social, à ruptura com a antiga concepção centralizadora e, à idéia de transformação social. Os temas: descentralização de poder, democratização de ensino, autogestão, instituição de parcerias, flexibilização de experiências, multidisciplinaridade são alguns dos conceitos relacionados à autonomia institucional.

Entendemos como fundamental, nesse conjunto de conceitos, a mobilização dos sujeitos para se promover a transformação e sedimentação de novos referenciais de gestão educacional, para que a instituição e os sistemas educacionais atendam às novas necessidades de formação social a que a mesma deva responder.

Lück (2000, p. 20), descreve essa idéia quando expõe que

A autonomia é uma necessidade, quando a sociedade pressiona as instituições para que realizem mudanças urgentes e consistentes, para que respondam com eficácia e rapidamente às necessidades locais e da sociedade globalizada, em vista do que, aqueles responsáveis pelas ações devem tomar decisões rápidas, de modo que as mudanças ocorram no momento certo, a fim de não se perder o *momentum* de

transformação e da realização de objetivos. E esse *momentum* é sobretudo dependente de comprometimento coletivo.

Libâneo (2003), completa tal idéia afirmando que é a participação o meio pelo qual asseguramos a gestão democrática da instituição, criando vínculos entre profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização da instituição. Assim salienta que “o conceito de participação se fundamenta no de autonomia, que significa a capacidade das pessoas e dos grupos de livre determinação de si próprios, isto é, de conduzirem sua própria vida.” (LIBÂNEO, 2003, p. 80).

A gestão democrática-participativa, nesse sentido, tem na autonomia um dos seus mais importantes princípios, implicando a livre escolha de objetivos e processos de trabalho e a construção conjunta do ambiente de trabalho.

Esta maneira de ver a organização escolar, acentua a busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de gestão em que as decisões são discutidas e tomadas coletivamente. Também não exclui a presença de elementos objetivos como as formas de poder externas e internas, a estrutura organizacional, e os próprios objetivos sociais e culturais definidos pela sociedade e pelo Estado.

Lück (2006b, p. 103) explicita que, sem uma responsabilidade competente, torna-se possível “instalar-se o espontaneísmo em nome da autonomia”. Busquemos nos relatos da autora, a definição desse pressuposto:

A autonomia da gestão escolar não deve representar também uma independência completa em relação aos sistemas de ensino, que detêm a responsabilidade de mantê-los, coordená-los e de zelar pela elevação dos padrões de qualidade das suas unidades escolares, em conjunto. Essa orientação central, que deve ser realizada em nome e a partir dos ideais mais amplos da educação, é responsável pela orientação do conjunto de escolas, de modo que estas se proponham a vencer suas limitações e alcancem níveis cada vez mais amplos de desenvolvimento e formação de seus alunos.

Importa, portanto, ter presente que a autonomia da instituição não deva ter uma visão estreita, reduzindo-se apenas à sua dimensão jurídico-administrativa, pelo simples fato de serem detectadas as competências que são transferidas da administração central e regional para as instituições.

Faz-se necessário desenvolver uma política de reforço da autonomia das instituições, mais do que regulamentar o seu exercício, criando condições para que ela seja construída, de acordo com as suas especificidades locais e no respeito pelos princípios e objetivos que orientam o sistema de ensino.

Segundo Barroso (2003, p. 18),

[...] a autonomia das escolas não constitui, portanto, um fim em si mesma, mas um meio de a escola realizar, em melhores condições, as suas finalidades, que

são, como se sabe, mas convém lembrar, a formação das crianças e dos jovens que freqüentam as nossas escolas.

Esse pressuposto nos faz refletir sobre a autonomia como um processo construído social e politicamente, pela interação dos diferentes atores organizacionais de uma determinada instituição, não se caracterizando como uma obrigação para a mesma, mas sim como uma possibilidade que possa vir a concretizar-se futuramente. Por isso, a necessidade da autonomia ser construída em cada instituição em particular.

Desse modo, as unidades de ensino poderiam, em seu interior, praticar a busca de soluções próprias para seus problemas e, portanto, mais adequadas às suas necessidades e expectativas, segundo os princípios de autonomia já mencionados.

A ótica de trabalho, portanto, lembra a necessidade e importância de que as decisões a respeito do processo de ensino sejam efetivadas na própria instituição de ensino, envolvendo quem vai realizar esta prática e seus usuários.

Em relação à visão compartilhada, a mesma deve ser encarada não como uma idéia, mas uma força de poder, inspirada por uma idéia estimulante o suficiente para obter o apoio de mais de uma pessoa. Vemos na concepção de Da Hora (2004, p. 51) essa visão de compartilhamento e participação quando afirma que se

[...] pressupõe uma deliberada construção de um futuro, do qual participam os diferentes segmentos de uma instituição, cada um com sua ótica, seus valores, que, com o poder de decisão, estabelecerão uma política para essa instituição, com a clareza de que são ao mesmo tempo autores e objetos dessa política, que deve estar em permanente debate, reflexão, problematização, estudo, aplicação, avaliação e reformulação, em função das próprias mudanças sociais e institucionais.

Diante dessas reflexões, podemos apontar algumas características, segundo Libâneo (2003, p. 98-99), que caracterizam positivamente um modelo de gestão democrático-participativa e, conseqüentemente, evidenciem o processo de autonomia na instituição, dentre as quais podemos destacar:

[...] - definição explícita de objetivos sócio-políticos-pedagógicos da escola, pela equipe escolar; - articulação entre a atividade de direção e a iniciativa e participação das pessoas da escola e das que se relacionam com ela; - a gestão é participativa mas espera-se, também, a gestão da participação; - qualificação e competência profissional; - busca de objetividade no trato das questões da organização e gestão, mediante coleta de informações reais; - acompanhamento e avaliação sistemáticos com finalidade pedagógica: diagnóstico, acompanhamento dos trabalhos, reorientação de rumos e ações, tomada de decisões; - todos dirigem e são dirigidos, todos avaliam e são avaliados.

A promoção de uma gestão educacional democrática e participativa, portanto, está associada ao compartilhamento de responsabilidades no processo de tomada de decisão entre os diversos níveis e segmentos de autoridade do sistema educacional. Implica, portanto,

colocar a educação a serviço de novas finalidades, a fim de se poder construir um futuro mais compromissado com toda a humanidade.

5.2 Novas demandas para o gestor

Os avanços da ciência e da tecnologia vêm ocasionando novas formas de relações sociais. Estas exigem aptidões para o necessário trabalho em equipe e, conseqüentemente, a atuação e formação do gestor de escola que enfrenta grandes desafios e mudanças.

Sabe-se que, em geral, a formação básica dos dirigentes escolares não se assenta sobre essa área específica de atuação e que, mesmo quando estes profissionais a têm, ela tende a ser muitas vezes conceitual, uma vez que esta é, em geral, a características dos cursos superiores que o formam. Cabe, no entanto, lembrar conforme Libâneo (2003, p. 180) que o exercício da gestão “[...] depende de alguns fatores tais como: autoridade, responsabilidade, decisão, disciplina e iniciativa.”

A autoridade deve ser descentralizada e as medidas tomadas coletivamente. A responsabilidade é exercida com a autoridade. Mesmo nas situações de atividades grupais para tomada de decisões, a responsabilidade final é a do gestor. A decisão é a capacidade de selecionar, diante de várias alternativas. O gestor não pode deixar de tomar as decisões necessárias. Na disciplina, a conduta individual é regulada com normas, regulamentos, assumidos coletivamente. Através da iniciativa o gestor mostra a capacidade de encontrar soluções aos problemas que permeiam o processo de gestão, enfrentando muitas vezes, o imprevisto (LIBÂNEO, 2003, p. 180).

Sob essa perspectiva, uma formação que se processe a partir da construção de aptidões cognitivas e atitudinais faz-se necessária ao gestor escolar e deve alicerçar-se em eixos ou pilares de formação: o conhecimento, a comunicação e a historicidade.

O conhecimento é o objeto específico do trabalho escolar. Portanto, a compreensão profunda do processo de re(construção) do conhecimento no ato pedagógico é um determinante da formação do gestor escolar.

O segundo eixo de sua formação é a competência de interlocução. A competência lingüística e comunicativa são indispensáveis no processo de coordenação da elaboração, execução e avaliação do projeto político-pedagógico. É fundamental a competência para a obtenção e sistematização de contribuições, para que, no processo educativo escolar, a

participação seja efetiva pela inclusão das contribuições dos envolvidos, inclusive, em documentos (re)escritos.

O terceiro elemento essencial é a sua inscrição histórica. A escola trabalha o conhecimento em contextos socioinstitucionais específicos e determinados. O reconhecimento das demandas educacionais, como também das limitações, das possibilidades e das tendências deste contexto histórico, no qual se produz e se trabalha o conhecimento, é fundamental para o seu impacto e o sentido da prática educativa para sua qualidade.

Um gestor escolar tem, como um dos fundantes de sua qualificação, o conhecimento do contexto histórico-institucional no qual se insere e para o qual trabalha. Por isso, gestão de uma instituição de ensino é um lugar de permanente qualificação humana, de desenvolvimento pessoal e profissional, buscando acompanhar as mudanças incessantes e o ritmo acelerado da tecnologia e do quadro educacional.

Ancorado nessa perspectiva, Kliksberg (1997) aborda no final do século XX, que os principais desenvolvimentos políticos e econômicos caminhavam no sentido de transformação da *aldeia global*, em que qualquer mudança da mesma, implicava em diferentes efeitos em todas as demais unidades e, nesse contexto, se desenvolveria a gerência da década de 1990. O autor exprime sua reflexão da seguinte maneira:

A 'aldeia global' amplia as oportunidades, ao destruir barreiras políticas e ao abrir os mercados; porém, ao mesmo tempo, maximiza as interdependências. Nela, os cálculos microorganizacionais já não têm lugar. Mais do que nunca, na história moderna, a sorte das organizações está ligada a fatores que estão muito além do seu âmbito de controle, e elas são obrigadas a sofisticar os seus sistemas de pensamento. (KLIKSBERG, 1997, p. 98).

Esse é o contexto que ainda se opera na gerência do início do século XXI. Desta forma, pensar no caráter relevante de uma nova postura do gestor educacional, mais especificamente do ensino superior, remete-nos a alguns questionamentos que norteiam essa pesquisa:

- a) Como criar uma nova visão no ensino superior privado - no sentido de suprimir processos centralizadores, fragmentados, burocráticos e que reforçam o controle exercido pelo mercado em sociedades capitalistas -, partindo para decisões articuladas entre os diversos segmentos sociais?
- b) O que fazer na gestão das instituições de ensino superior privado para que o gestor encontre condições de possibilidade para assumir com seriedade e postura de compromisso a construção de uma gestão democrática e participativa?
- c) Quais os caminhos possíveis para a superação de problemas acadêmicos e organizacionais detectados mediante a auto-avaliação institucional?

Esses questionamentos dizem respeito à apropriação pela instituição e, mais especificamente pelo gestor, de uma visão de gestão participativa, que viemos trabalhando ao longo do texto.

É preciso explicitar, conforme Da Hora (2004), que a gestão participativa possui pontos essenciais a serem encarados como objetivos a serem alcançados. Para a autora, cabe à gestão participativa:

- a) a extração do autoritarismo centralizador;
- b) a diminuição da divisão do trabalho que reforça as diferenças e os distanciamentos entre os segmentos sociais;
- c) a eliminação do binômio dirigentes e dirigidos;
- d) a participação efetiva dos diferentes segmentos sociais na tomada de decisões, conscientizando a todos de que são autores da história que se faz no dia-a-dia. (DA HORA, 2004, p. 50).

Vale ressaltar, neste aspecto, que não se trata apenas de dirigir a ação somente para o alcance dos objetivos, mas conseguir o envolvimento de toda a comunidade acadêmica no processo de democratização da instituição. Sob esse aspecto, Kliksberg (1997, p. 93) aponta que “Gerenciar não é dirigir para determinados objetivos, mas criar condições para que os recursos humanos da organização respondam – individualmente e com criatividade – a um meio que requer permanente adaptação”. Desta forma, gerenciar é tratar de alcançar as metas previstas, por meio da aglutinação de esforços.

No entanto, há uma exigência ao gestor educacional de que se compreenda a dimensão política de sua ação administrativa, para lhe dar condições de inserir a organização institucional, da qual faz parte, em seu contexto social, político e econômico.

Para Paro (1990, p. 150-151) esse compromisso se traduz como uma ação administrativa revolucionária que, “[...] quer pela transmissão de um saber objetivo, quer pela promoção de uma consciência crítica da realidade social, visa precisamente servir de instrumento de superação da dominação e da exploração vigentes na sociedade”.

Diante dessas reflexões apontadas sobre o papel do gestor, faz-se necessário pensar no mesmo como peça chave, enquanto elemento integrador de todos os atos pedagógicos, desde a relação professor-aluno até à cultura da instituição. Para coordenar este processo, zelando pela repercussão social e pelo conjunto da prática educativa, os gestores das instituições têm necessidade de permanente processo de atualização.

Entendemos por atualização a capacidade de busca de crescimento pessoal, desenvolvendo capacidade para atuar de forma coerente sobre o sistema organizacional, sobre as pessoas dele participantes e suas ações tendo em vista possuir conhecimentos, habilidades e atitudes adequados aos propósitos institucionais e pertinentes à condução satisfatória dos

problemas que demandam solução ou encaminhamento. Trata-se de gerir com competência, sendo esta revelada na ação, ou seja, na prática do profissional.

Conforme proposto por Rios (2006, p. 88, grifos do autor),

[...] a competência guarda o sentido de *saber fazer bem o dever*. Na verdade, ela se refere sempre a um *fazer* que requer um conjunto de *saberes* e implica um posicionamento diante daquilo que se apresenta como desejável e necessário. É importante considerar-se o saber, o fazer e o dever como elementos historicamente situados, construídos pelos sujeitos em sua práxis.

Perrenoud (1997, p. 7), em suas reflexões sobre competência, afirma que a mesma utiliza, integra e mobiliza conhecimentos para enfrentar um conjunto de situações complexas. Define competência como “uma capacidade de agir eficazmente em um tipo definido de situação, capacidade que se apoia em conhecimentos, mas não se reduz a eles.”

Em meio a esse processo de atualização, para desenvolver uma gestão competente, o gestor educacional, especificamente do ensino superior, não poderá perder de vista que a organização de uma instituição e a formação universitária são processos extremamente complexos.

Está em evidência, além da organização da instituição, a formação política do estudante, ou seja, a compreensão pelo universitário, de sua dimensão de cidadania, de sua inserção numa determinada sociedade, onde se encontram presentes as relações de poder (SEVERINO, 2000).

Assim, Severino se posiciona alertando que

É preciso que o futuro profissional saia da universidade ciente das peculiaridades socioculturais, políticas e econômicas de sua sociedade, e convicto de que sua intervenção no social precisa ter sempre um vetor de transformação dos vínculos que fazem com que essa sociedade não consiga ser uma sociedade democrática, ou seja, uma sociedade mais justa, mais equitativa e mais humana. (SEVERINO, 2000, p. 186).

Nesse parâmetro, tal compromisso, por assim dizer, é tarefa do gestor educacional, que necessita superar obstáculos, para construir sua prática de gestão institucional.

Dentre os obstáculos que o gestor deva superar, para viabilizar o processo de autonomia e implementação de uma gestão democrática, estaria o nível de organização pedagógica através da racionalização, divisão de funções, hierarquização, sistematização de regras, centralização de poder e relações interpessoais. A proposta de uma democratização e gestão participativa nas instituições de ensino, aponta em direção de uma sociedade que esteja preparada para a superação de seus problemas. Desta forma,

[...] Essa transformação traduz-se em diferentes medidas, que têm por objetivos: alargar e redefinir o conceito de escola; reconhecer e reforçar sua autonomia; promover a associação entre escolas e a sua integração em territórios educativos mais vastos; adotar modalidades de gestão específicas e adaptadas à diversidade das situações existentes. (BARROSO, 2003, p. 11)

Sob esse prisma, devemos reconhecer que, para se compreender e atingir um modelo de gestão democrático-participativa, não é suficiente entendermos apenas os seus aspectos administrativos e burocráticos. É necessário entendermos, também, o carácter educativo desse modelo de gestão, o sentido e o significado de suas instâncias democratizantes e, a partir desse entendimento, a relação desse modelo com a função central da instituição, que é o trabalho pedagógico.

6 DA METODOLOGIA E ANÁLISE

Neste capítulo será feita uma caracterização da pesquisa, apresentando o material coletado e o tratamento analítico a ele dado. O texto apresenta a análise comparativa entre as instituições, cotejando os resultados à luz da teoria escolhida.

6.1 Caracterização da pesquisa

A investigação delineada neste trabalho caracterizou-se como estudo comparativo, de cunho descritivo-analítico, numa abordagem qualitativa, na qual a pesquisadora procurou identificar as práticas administrativas desenvolvidas nas instituições objeto de estudo e de mesma natureza institucional - duas Faculdades Isoladas - e mesma personalidade jurídica da mantenedora - Fundações instituídas pelo Poder Público -porém de caráter privado.

No desenvolvimento da pesquisa, procuramos investigar a possibilidade de existência ou não de construção de uma gestão educacional participativa em tais instituições de ensino superior privado, envolvendo análise dos resultados relacionados ao processo de gestão nas suas diferentes dimensões.

6.2 População e sujeitos

O estudo comparativo das duas instituições de ensino superior de gêneros semelhantes - Fundações criadas por lei municipal, mas de direito privado, buscou enfocar o processo de democratização e participação das relações administrativas no interior das mesmas.

Dentre as pessoas que fizeram parte dos sujeitos na perspectiva da ação escolar, o trabalho foi realizado em contato pessoal com: diretor; professores - selecionados através de critérios de maior e menor tempo de serviço na instituição - ; membros de departamentos; membros da Congregação; membros de projetos de pesquisa e extensão, - totalizando 10% do total -;

funcionários - selecionados pela atividade que executam totalizando 10% do total -; alunos representantes das turmas - 10% do total -; vice-diretora e coordenadores de cursos.

6.3 Coleta e análise das informações

A pesquisa apresentou inicialmente uma discussão a respeito do ensino superior privado no Brasil a partir da década de 1980 até 2006, mostrando a desconcentração regional e a interiorização dos estabelecimentos privados.

O processo investigativo teve seqüência através de estudo sobre fundações, apresentando suas origens e evolução histórica, bem como sua classificação, enfatizando as fundações objeto de nosso estudo, a saber: Fundação Educacional do Município de Assis (FEMA) e Fundação Educacional Regional de Avaré (FREA).

O estudo da gestão universitária, bem como os elementos que compõem a formação e organização desta modalidade de ensino foram explorados no sentido de propor uma mudança paradigmática na gestão do ensino superior.

Nesse sentido, uma discussão a respeito da ampliação da ação do gestor educacional, trabalhando a revisão do conceito além da mera administração educacional, foi desenvolvida pela pesquisadora, em que o foco incidiu sobre o conceito de gestão no ensino superior privado – Fundações - a partir de sua dimensão político-social. A partir deste princípio, foram abordadas questões rumo à construção de uma gestão participativa nesta modalidade de ensino.

Procurou-se, após, identificar como se dá a gestão educacional nos espaços estudados, a partir da análise e estudo comparativo das duas fundações e, como ela é percebida por alunos, professores, funcionários, diretor e vice-diretor, apontando caminhos na construção de avanços significativos.

As técnicas utilizadas foram: a observação como ponto de partida e o meio essencial para a verificação de acontecimentos, práticas e narrativas ocorridas nas realidades estudadas; análise documental, através de consultas aos registros produzidos no local de estudo e documentos institucionais que permitiram a fundamentação de afirmações e declarações feitas pelos gestores das instituições analisadas, bem como a confirmação de informações obtidas pelos questionários respondidos pelos sujeitos participantes da pesquisa, dentre os quais diretores, vice-diretores, coordenadores, docentes e discentes.

Partindo de uma análise qualitativa, a tese teve o ambiente acadêmico como fonte direta de dados, estabelecendo um contato direto da pesquisadora com a situação que foi investigada, através de um trabalho de campo. A investigação não poderia prescindir da análise mais específica das instituições de ensino superior objeto de estudo. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa torna-se eficaz, na medida em que

[...] é orientada para a análise de casos concretos em sua particularidade temporal e local, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais. Portanto, a pesquisa qualitativa está em condições de traçar caminhos para a psicologia e as ciências sociais [...] e de manter a flexibilidade necessária em relação a objetos e tarefas. (FLICK, 2004, p. 28-29).

Além da observação, o uso dos questionários como instrumento de coleta foi imprescindível para o desenvolvimento da pesquisa, auxiliado pelas lentes do referencial teórico. Entendemos que tais opções para a pesquisa vieram ao encontro das necessidades e dos objetivos da mesma. Estabelecidas tais diretrizes teórico-metodológicas, partimos para a coleta dos dados.

A aplicação dos instrumentos de coleta foi realizada de abril a junho de 2006. Para tanto, lançamos mão de roteiros de questionários - registrados na íntegra no APÊNDICE A - sobre o processo de gestão que se dá naqueles espaços e como ele é percebido por alunos, funcionários, professores, coordenadores, diretores e vice-diretores, além de outros instrumentos que nos possibilitaram caracterizar a ação de gestão participativa que se constrói nestas instituições de ensino superior.

Os questionários subdividiram-se em cinco dimensões de gestão: participativa, de pessoas, pedagógica, de serviços e de resultados educacionais. Tais dimensões foram escolhidas a partir de indicadores descritos pela pesquisadora na próxima subseção, escolha amparada na análise, principalmente, de Lück (2006). A aplicação foi assim distribuída: selecionamos cinco diferentes dimensões da gestão escolar, que foram consideradas a partir de alguns indicadores e de cada setor em específico. Estas dimensões foram: 1ª dimensão: Gestão de Pessoas - aplicado para a administração, docentes e serviços -; 2ª dimensão: Gestão Participativa - aplicado para a administração, docentes, discentes e serviços -; 3ª dimensão: Gestão Pedagógica - aplicado para a administração, docentes e discentes -; 4ª dimensão: Gestão de Serviços de Apoio, Recursos Físicos e Financeiros - aplicado para a administração, docentes, discentes e serviços - e a 5ª dimensão: Gestão de Resultados Educacionais - aplicado para a administração, docentes e discentes. Os pormenores da aplicação encontram-se na sequência do estudo, em que realizaremos o mapeamento dos resultados de cada instituição.

Dentre as pessoas que fizeram parte do que aqui consideramos sujeitos na perspectiva da ação escolar, realizamos a aplicação do questionário com:

- a) Diretor e vice-diretor da instituição;
- b) professores selecionados através de critérios como: maior e menor tempo de serviço na instituição; Chefes de Departamentos - 10% do total;
- c) funcionários da instituição, selecionados pela atividade que executam: secretária da escola por estar envolvida nas ações técnico-burocráticas; responsável pela segurança; responsável pela manutenção; recursos humanos - 10% do total;
- d) Coordenadores pedagógicos das diversas áreas - 10% do total;
- e) alunos representantes das turmas - 10% do total.

Na população indicada, trabalhamos com um universo de 136 pessoas na FREA e 184 pessoas na FEMA, representantes dos grupos acima relacionados.

Assim estabelecemos as fases do trabalho que em vários momentos ocorreram de forma concomitante.

Primeira Fase: realização de um encontro com a Direção da instituição, para a qual expusemos as finalidades do trabalho e solicitamos a permissão para a realização do estudo, o que foi concedido após consulta à mantenedora.

Segunda Fase : elaboração do roteiro de aplicação dos questionários a serem aplicados.

Terceira Fase: promoção da aplicação de questionário, buscando captar a percepção de cada um deles em relação aos indicadores privilegiados. Ao mesmo tempo, realizou-se a observação das práticas administrativas desenvolvidas no cotidiano da instituição.

Quarta Fase: análise e descrição dos fenômenos coletados.

De posse do material coletado - questionários e observação -, iniciou-se o trabalho de análise.

6.4 O estudo da gestão e suas dimensões: mapeando a realidade das fundações objeto de estudo

As últimas décadas apresentaram grandes desafios para a gestão das organizações educativas e para a educação superior privada no Brasil não foi diferente.

Para proceder a esse diagnóstico, levamos em consideração a função social da instituição na sociedade contemporânea e o seu compromisso com a prestação de serviços de

qualidade.

Sabemos que o conceito de qualidade é dinâmico, em processo constante de reconstrução. Consideramos importante contribuição ao nosso trabalho o conceito de educação de qualidade definido por Rios (2006, p. 64):

O conceito de qualidade é totalizante, abrangente, multidimensional. É social e historicamente determinado porque emerge em uma realidade específica de um contexto concreto. Portanto, uma análise crítica da qualidade deverá considerar todos esses aspectos, articulando aqueles de ordem técnica e pedagógica aos de caráter político-pedagógico.

Desta forma, ela pode ser aferida por meio de indicadores. Os indicadores são medidas observáveis que demonstram os resultados, positivos ou negativos, obtidos com base nos objetivos de uma proposta. A definição dos indicadores, que deram embasamento ao questionário, baseou-se na investigação da pesquisadora de modo a expressar as várias dimensões abordadas. Entre eles destacaram-se: formação continuada, qualificação dos professores, compromisso da equipe acadêmica, grau de socialização de informações, cumprimento de planejamento e projeto pedagógico, atualização de currículo, aplicação de recursos financeiros, atendimento à comunidade e monitoramento de resultados educacionais.

Para a realização desta avaliação, portanto, selecionamos cinco diferentes dimensões da gestão escolar, que foram consideradas em função de indicadores: gestão de pessoas, gestão participativa, gestão pedagógica, gestão de serviços de apoio, recursos físicos e financeiros e gestão de resultados educacionais.

Na gestão de pessoas, a pesquisa contemplou o trabalho de gestão tendo como referência o compromisso das pessoas – professores, administração e funcionários –, com o projeto pedagógico, levando em conta as formas de incentivo a essa participação, o desenvolvimento de equipes e lideranças, e a valorização e motivação das pessoas, a formação continuada e a avaliação de seu desempenho.

Libâneo (2003) confirma e amplia essa visão de projeto pedagógico ao nos apresentar pressupostos metodológicos para a construção coletiva e cooperativa do mesmo, tarefa essa que ele difere da prática de planejamento que se consolidou nas instituições brasileiras sob influência do tecnicismo educacional a partir dos anos 70. Afirma o autor que

O projeto pedagógico curricular deve ser compreendido como instrumento e processo de organização da escola. Considera o que já está instituído (legislação, currículos, conteúdos, métodos, formas organizativas da escola etc), mas tem também uma característica de instituinte. A característica de instituinte significa que o projeto institui, estabelece, cria objetivos, procedimentos, instrumentos, modos de agir, estrutura, hábitos, valores, ou seja, institui uma cultura organizacional. (LIBÂNEO, 2003, p.126).

Na gestão participativa, o objetivo da análise desta modalidade nos permitiu perceber

e avaliar o nível de envolvimento do conjunto das instituições na tomada de decisões, a real participação dos departamentos, grêmios e/ou Centros Acadêmicos e o grau de socialização das informações.

A participação efetiva na instituição pressupõe que os professores, coletivamente organizados, discutam e analisem a problemática pedagógica que vivenciam em interação com a organização escolar e que, a partir dessa análise, determinem caminhos para superar as dificuldades que julgarem mais carentes de atenção e assumam compromisso com a promoção de transformação nas práticas institucionais. Como aponta Heloíza Lück (2006c, p.34),

[...] os problemas e situações desejados são apontados pelo próprio grupo, e não apenas pelo diretor da escola ou sua equipe técnico-pedagógica, gerando, dessa forma, um sentimento de autoria e de responsabilidade coletivas pelas ações educacionais, condição fundamental para sua efetividade, segundo o espírito democrático e a prática da autonomia.

O estudo da gestão pedagógica buscou avaliar o trabalho pedagógico realizado na Instituição: atualização e enriquecimento de seu currículo pela adoção de processos criativos e inovadores, implementação de medidas pedagógicas que levem em conta os resultados de avaliação dos alunos e a atuação dos professores articulada com o projeto pedagógico e com as necessidades de melhoria do rendimento acadêmico.

Na gestão de serviços de apoio, recursos físicos e financeiros, a pesquisa buscou avaliar os serviços prestados pelas instituições em relação ao atendimento ao público, a manutenção do prédio, dos equipamentos, bem como a utilização e aplicação dos recursos financeiros.

A gestão de resultados avaliou os resultados obtidos pela instituição em sua função de propiciar a formação integral de seus alunos e assegurar o acesso, a permanência e o sucesso escolar da sua aprendizagem. Considerou a qualidade do ambiente acadêmico e a adoção de mecanismos de monitoramento e avaliação desses resultados, com o objetivo de melhorá-los, em compatibilidade com o projeto pedagógico da instituição.

A análise desta modalidade de gestão nos permitiu demonstrar a avaliação institucional como ferramenta de auxílio à gestão das instituições educacionais que buscam a melhoria da qualidade de ensino. O referencial teórico abordado na visão de Dias Sobrinho (2003, p.176), demonstra que

[...] a construção da qualidade consistente e abrangente impõe a necessidade de compreensão dos sentidos essenciais de uma instituição, sua missão, seu fim e seus objetivos fundamentais. Por isso, a avaliação deve captar os sentidos das práticas e estratégias utilizadas para a obtenção dos fins – sejam elas explícitas e organizadas

em forma de programas, sejam implícitas e desconexas. No primeiro caso, pode-se falar em políticas e deve-se avaliar a coerência das idéias e a eficácia das ações; no segundo, quando as práticas não constituem ações organizadas, a avaliação deveria colaborar para a compreensão da missão institucional, para a construção de programas e a implementação de políticas que permitam a realização dos objetivos essenciais.

Buscamos através dos questionamentos abordados, verificar se a avaliação institucional, mediante a identificação de potencialidades e dificuldades dessas instituições e à indicação de novas alternativas, estava relacionada a um projeto orientador das ações da comunidade acadêmica, o Planejamento Estratégico Institucional.

A pesquisa contemplou resultados a partir de cada dimensão trabalhada, descritos a seguir:

6.4.1 Gestão de pessoas

Nesta primeira dimensão de gestão trabalhamos com uma amostragem de 40 pessoas entre as duas fundações objeto de estudo. Na FEMA –Assis envolvemos 10 pessoas da administração (direção, vice-direção e oito coordenadores das respectivas áreas), 8 professores (10% do total) e 6 funcionários (10% do total) do ensino superior, totalizando 24 pessoas. Na FREA- Avaré, foram 5 da parte administrativa (diretor, vice-diretor e quatro coordenadores) 7 docentes (10% do total) e 4 funcionários que trabalhavam no ensino superior (10% do total), totalizando 16 pessoas. Vale salientar que nesta dimensão não envolvemos a participação do corpo discente, por se tratar de assunto que não era do conhecimento do aluno.

O bloco A da primeira dimensão analisada, englobava 9 questões abaixo descritas:

- 1- As ações de formação continuada e em serviço para o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes, bem como para elevar a motivação e auto-estima dos profissionais, são favorecidas, estimuladas e apoiadas no ambiente acadêmico, tendo em vista a melhoria do atendimento às necessidades escolares cotidianas? ()
- 2- A equipe de gestores da Instituição prioriza as questões pedagógicas? ()
- 3- O setor administrativo, os docentes e o setor de serviços têm oportunidades de se atualizar e participar de cursos e ações de formação? ()

- 4- Professores e coordenadores participam de ações de formação continuada que os ajudem a trabalhar com alunos portadores de necessidades educacionais especiais, atuando de acordo com o paradigma da inclusão ? ()
- 5- As demandas de formação e capacitação dos profissionais da instituição são encaminhadas a partir de diagnósticos realizados previamente? ()
- 6- Os cursos e as ações de formação correspondem às expectativas de quem participa? ()
- 7- Os profissionais se mobilizam para reivindicar ou organizar as atividades de formação que lhes interessam? ()
- 8- Nas ações de formação continuada e de aperfeiçoamento da equipe institucional, há troca de experiências vivenciadas ,a fim de aprimorar o trabalho da instituição? ()
- 9- Em reuniões de departamento, há uma organização do trabalho desenvolvido, de modo a contribuir para a formação contínua do profissional e a melhoria de sua prática ? ()

No que se refere a formação continuada, motivação, auto-estima e atendimento às necessidades escolares (tópico abordado no Bloco A do questionário I), a FEMA (Assis) demonstrou que a instituição investe em capacitação e ações de formação, e as mesmas correspondem às expectativas de quem participa (50 % dos entrevistados, na questão 1, afirmam que sempre e na maioria das vezes isso ocorre). Na FREA esse número é um pouco menor (apenas 43,8%). Percebemos que ambas as instituições buscam a melhoria na formação dos profissionais e que o perfil do professor vem se alterando significativamente de especialista para mediador de aprendizagem. Como acentua Masetto (2003, p. 24),

[...] a mudança está na transformação do cenário do ensino, em que o professor está em foco, para um cenário de aprendizagem, em que o aprendiz (professor e aluno) ocupa o centro e em que professor e aluno se tornam parceiros e co-participantes do mesmo processo. A atitude do professor está mudando: de um especialista que ensina para o profissional da aprendizagem que incentiva e motiva o aprendiz, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem – não uma ponte estática, mas uma ponte “rolante”, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue a seus objetivos. Tal atitude o leva a explorar com seus alunos novos ambientes de aprendizagem, tanto ambientes profissionais como virtuais, a dominar o uso das tecnologias de informação e comunicação, a valorizar o processo coletivo de aprendizagem .[...]

Não há muito investimento para o trabalho com portadores de necessidades especiais; na questão 4, apenas 20,9% afirmam que sempre e na maioria das vezes, a faculdade ajuda a trabalhar com alunos portadores de alguma necessidade especial.

Os profissionais também não se mobilizam para reivindicar ou organizar as atividades de formação que lhes interessam. Na questão 7, apenas 37,5% na FEMA – Assis e 18,8% na FREA – Avaré responderam que fazem isso na maioria das vezes.

Essa falta de mobilização para aperfeiçoamento e construção de identidade docente faz com que muitos profissionais acabem por se acomodar com o nível de formação atual.

Segundo Nóvoa (1995), na construção da identidade docente, três processos são essenciais: o desenvolvimento pessoal, que se refere aos processos de produção da vida do professor; o desenvolvimento profissional, que se refere aos aspectos da profissionalização docente; e o desenvolvimento institucional, que se refere aos investimentos da instituição para a consecução de seus objetivos educacionais. Os processos de profissionalização continuada bem sucedidos se assentam nesse tríplice investimento.

Vale salientar que na questão 4 onde perguntamos se professores participam de paradigmas de inclusão, 56,3% dos entrevistados na FREA – Avaré, responderam que isso nunca ocorre e 31,3% poucas vezes. Na FEMA – Assis, os números diferem para melhor – 25% afirmam nunca virem isso ocorrer e 16,7% poucas vezes.

Os dados podem ser confirmados na tabela 7.

Tabela 07- FREA_FEMA- Bloco A- 1ª dimensão

Qt.	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA
	S	S	M	M	V	V	P	P	N	N	D	D
01	12,5%	25,0%	31,3%	25,0%	37,5%	41,7%	12,5%	8,3%	6,3%	0,0%	0,0%	0,0%
02	25,0%	37,5%	25,0%	41,7%	18,8%	20,8%	25,0%	0,0%	6,3%	0,0%	0,0%	0,0%
03	0,0%	41,7%	6,3%	12,5%	31,3%	33,3%	56,3%	12,5%	6,3%	0,0%	0,0%	0,0%
04	0,0%	4,2%	0,0%	16,7%	12,5%	37,5%	31,3%	16,7%	56,3%	25,0%	0,0%	0,0%
05	6,3%	20,8%	12,5%	16,7%	12,5%	33,3%	31,3%	12,5%	37,5%	16,7%	0,0%	0,0%
06	12,5%	4,2%	18,8%	66,7%	37,5%	20,8%	25,0%	8,3%	6,3%	0,0%	0,0%	0,0%
07	0,0%	0,0%	18,8%	37,5%	12,5%	41,7%	56,3%	12,5%	12,5%	8,3%	0,0%	0,0%
08	0,0%	4,2%	6,3%	25,0%	50,0%	45,8%	18,8%	20,8%	25,0%	4,2%	0,0%	0,0%
09	12,5%	16,7%	6,3%	16,7%	43,8%	45,8%	25,0%	20,8%	12,5%	0,0%	0,0%	0,0%

Obs: As siglas da legenda desta tabela e das demais correspondem respectivamente à: S=sempre; M=maioria das vezes; V=vezes; P=pouquíssimas vezes; N=nunca e D=desconheço.

Vale salientar, que tais dados desta tabela e das demais que compõem esta subseção, podem ser analisados em gráficos comparativos encontrados no apêndice B.

O bloco B da 1ª dimensão abordou a integração e organização dos segmentos institucionais (administração, docentes, discentes e serviços). As questões aplicadas foram:

1- As dinâmicas e ações para desenvolver equipes e lideranças, são promovidas com o intuito de mediar conflitos e favorecer a organização dos segmentos institucionais, em um clima de compromisso ético e solidário? ()

2- A integração entre os profissionais da instituição e alunos é feita mediante ações organizadas ? ()

3-Os funcionários da instituição recebem orientações de como atender pais, alunos e professores? ()

De uma maneira geral as duas Fundações apresentam falhas nas dinâmicas e ações para desenvolver equipes e lideranças, de modo a favorecer a organização dos segmentos escolares. Na questão 1, a Fundação Educacional do Município de Assis – FEMA, menos da metade, ou seja, 41,7% dos entrevistados, afirmam que essa dinâmica ocorre sempre e na maioria das vezes, enquanto na Fundação Regional Educacional de Avaré – FREA somente 25% da população questionada confirma tais atributos. Heloíza Lück (2000, p.12) levanta essa questão sobre a importância dessa nova perspectiva de gestão afirmando que

[...] essa mudança de paradigma é marcada por uma forte tendência à adoção de concepções e práticas interativas, participativas e democráticas, caracterizadas por movimentos dinâmicos e globais, com os quais, para determinar as características de produtos e serviços, interação dirigentes, funcionários, [...], estabelecendo alianças, redes e parcerias, na busca de soluções de problemas e alargamento de horizontes.

A integração entre professores da instituição e alunos, avaliadas na questão 2, é feita mediante ações organizadas apenas por 58,3% na FEMA e 37,5% na FREA. Comprova-se tais resultados através dos dados da tabela 8 abaixo:

Tabela 8 – FREA – FEMA - Bloco B – 1ª dimensão

Qt.	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA
	S	S	M	M	V	V	P	P	N	N	D	D
01	0,0 %	16,7 %	25,0%	25,0%	6,3%	37,5%	62,5%	20,8%	6,3%	0,0%	0,0%	0,0%
02	0,0 %	16,7%	25,0%	20,8%	37,5%	58,3%	12,5%	4,2%	25,0%	0,0%	0,0%	0,0%
03	0,0 %	20,8%	18,8%	37,5%	31,3%	33,3%	37,5%	8,3%	12,5%	0,0%	0,0%	0,0%

O Bloco C do questionário trabalhou com a valorização e reconhecimento do trabalho. As sete questões apresentadas foram:

1- A melhoria contínua do desempenho de administradores, professores e funcionários é promovida através da adoção de práticas avaliativas que busquem o cumprimento de objetivos e metas educacionais? ()

2- Na instituição existe algum procedimento formalizado para avaliar o trabalho realizado durante o ano por todas as pessoas que ali trabalham? ()

3- Representantes dos diversos segmentos da instituição (direção, professores coordenadores, professores, funcionários, alunos) participam das avaliações das pessoas que trabalham na instituição? ()

4- Nas ausências de administração, professores ou funcionários que estejam prejudicando o trabalho, o problema é discutido coletivamente por toda a comunidade acadêmica, inclusive alunos? ()

5- Os professores começam e terminam as aulas pontualmente? ()

6- Os demais profissionais da instituição (administradores e setor de serviços) também cumprem sua jornada com pontualidade? ()

7- As reuniões administrativas e pedagógicas começam e terminam na hora marcada? ()

Em relação à adoção de práticas avaliativas que busquem o cumprimento de objetivos e metas educacionais para a melhoria contínua do desempenho de administradores, professores e funcionários, notamos que tal procedimento não é realizado, sendo mais acentuado na FREA – Avaré. Um total de 75,1% dos entrevistados, na questão 1 afirmam que as práticas acontecem às vezes (18,8%), pouquíssimas vezes (50%) ou nunca (6,3%). (vide tabela 9)

Já na FEMA (54,3%) acreditam que as práticas são adotadas às vezes (45,8%) ou pouquíssimas vezes (8,3%).

A pontualidade dos professores nas aulas foi abordada na questão 5, mostrando-se mais positiva na FREA onde 62,5% afirmam que os docentes na maioria das vezes são pontuais. Na FEMA esse número é mais reduzido (41,7%).

Mais da metade dos entrevistados na FEMA (58,3%), na questão 4, afirmam que pouquíssimas vezes (25%) ou nunca (33,3%) o problema da ausência de equipe acadêmica que acaba prejudicando o trabalho na Instituição, é discutida pela comunidade acadêmica.

Na FREA este fato também ocorre. Para 31,3% pouquíssimas vezes e para 12,5% dos entrevistados, nunca. Na falta da administração, 43,8% afirmam não haver discussão coletiva.

Tabela 9 – FREA – FEMA - Bloco C – 1ª dimensão

Qt.	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA
	S	S	M	M	V	V	P	P	N	N	D	D
01	0,0%	16,7%	25,0%	29,2%	18,8%	45,8%	50,0%	8,3%	6,3%	0,0%	0,0%	0,0%
02	18,8%	41,7%	43,8%	12,5%	25,0%	33,3%	12,5%	8,3%	0,0%	4,2%	0,0%	0,0%
03	12,5%	12,5%	31,3%	25,0%	18,8%	25,0%	12,5%	12,5%	12,5%	25,0%	0,0%	0,0%
04	12,5%	4,2%	25,0%	4,2%	18,8%	33,3%	31,3%	25,0%	12,5%	33,3%	0,0%	0,0%
05	0,0%	0,0%	62,5%	41,7%	31,3%	37,5%	6,3%	20,8%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
06	12,5%	37,5%	68,8%	41,7%	12,5%	20,8%	6,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
07	25,0%	8,3%	62,5%	45,8%	12,5%	25,0%	0,0%	12,5%	0,0%	8,3%	0,0%	0,0%

Em relação ao Bloco D onde analisamos a atuação e compreensão da legislação pelos segmentos da instituição, através de duas questões, verificamos que há por parte das duas

Fundações, uma preocupação em promover tal unidade de atuação. As questões apresentadas foram:

- 1- A unidade de atuação dos diversos segmentos da instituição é estabelecida pela promoção do conhecimento e compreensão da legislação educacional, do regimento da faculdade e demais normas legais que orientam os direitos e deveres de funcionários e alunos? ()
- 2- A divulgação do regimento escolar, das normas legais e de convivência que orientam os direitos e deveres dos professores, funcionários e alunos é feita regularmente? ()

Na FEMA, na questão 1, os entrevistados (87,5%) afirmam que sempre e na maioria das vezes/e ou às vezes tal procedimento ocorre. Na FREA, tal proporção é parecida (75% do total dos entrevistados afirmam de forma idêntica à FEMA)

Apesar disso, cerca de 18 a 20% aproximadamente, assumem que nunca ou pouquíssimas vezes o regimento e as normas legais e de convivência são divulgadas regularmente. Os dados podem ser confirmados na tabela 10 abaixo.

Tabela 10- FREA- FEMA- Bloco D- 1ª dimensão

Qt.	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA
	S	S	M	M	V	V	P	P	N	N	D	D
01	25,0%	20,8%	50,0%	25,0%	0,0%	41,7%	25,0%	8,3%	0,0%	4,2%	0,0%	0,0%
02	25,0%	20,8%	37,5%	20,8%	12,5%	37,5%	6,3%	20,8%	18,8%	0,0%	0,0%	0,0%

O Bloco E, através de três questões, explorou a valorização e reconhecimento do trabalho e esforço dos professores e funcionários da instituição verificando que essa prática ocorre, ainda que não na sua totalidade, a saber:

- 1- As práticas de valorização e reconhecimento do trabalho e esforço dos professores e funcionários da instituição, existem no sentido de reforçar ações voltadas para a melhoria da qualidade de ensino? ()
- 2- As pessoas que trabalham na instituição se sentem respeitadas e valorizadas por todos?()
- 3- As práticas de valorização (divulgação de experiências bem sucedidas) e reconhecimento do trabalho da equipe acadêmica são realizadas? ()

Segundo a pesquisa na FEMA – Assis, 37,5% (às vezes), 29,2% (maioria das vezes) e 29,2% (sempre) afirmam que as práticas de valorização e reconhecimento do trabalho da equipe são realizadas.

A FREA apresentou, nesse mesmo aspecto, índices de maior sucesso em relação ao desenvolvimento de práticas educativas incentivadoras: 56,3% (maioria das vezes), 37,5% (as

vezes), 6,3% (pouquíssimas vezes) e 25% nunca. Ou seja, mais da metade dos entrevistados na FREA confirmam que o incentivo e reconhecimento do trabalho está próximo do ideal. (vide tabela 11).

Tabela 11 - FREA-FEMA- Bloco E –1ª dimensão

Qt.	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA
	S	S	M	M	V	V	P	P	N	N	D	D
01	0,0%	29,2%	56,3%	29,2%	37,5%	37,5%	6,3%	4,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
02	0,0%	12,5%	43,8%	37,5%	25,0%	37,5%	25,0%	12,5%	6,3%	0,0%	0,0%	0,0%
03	0,0%	8,3%	43,8%	25,0%	6,3%	45,8%	25,0%	16,7%	25,0%	4,2%	0,0%	0,0%

6.4.2 Gestão participativa

Num primeiro momento, vale salientar que nesta dimensão de gestão, trabalhamos com um universo de 184 pessoas na Fundação Educacional do Município de Assis (FEMA, sendo 10 da área administrativa, 8 professores (10% do total) , 6 funcionários (10% do total) e 160 alunos (10% do total). Na Fundação Regional Educacional de Avaré – FREA, a amostra totalizou 136 pessoas (5 da área administrativa, 7 docentes (10% do total) , 4 funcionários (10% do total) e 120 alunos (10% do total).

O bloco A englobava seis questões abaixo descritas:

- 1- A proposta pedagógica é definida, cooperativamente, contemplando a função, finalidades, valores, princípios e objetivos da escola, como orientadores de ações conjuntas e articuladas, no cotidiano escolar? ()
- 2- A instituição possui um plano de desenvolvimento Institucional (PDI) escrito (em forma de documento)? ()
- 3- Os professores participaram ativamente da elaboração do PDI da Instituição ? ()
- 4- No PDI estão explícitos os objetivos que a instituição pretende atingir? ()
- 5- Todos os que trabalham na instituição (diretores, professores, funcionários) e alunos conhecem o PDI da instituição? ()
- 6- O Plano de Desenvolvimento Institucional é atualizado periodicamente? ()

Em relação à questão 2, onde trabalhamos com o desenvolvimento de ações conjuntas e articuladas explorando a proposta pedagógica da instituição e o plano de desenvolvimento institucional - elementos essenciais para o alcance da gestão participativa - pudemos perceber

que de 35,3% a 46,3% das pessoas envolvidas com a Instituição (administradores, docentes, discentes e serviços) em ambas as Instituições desconhecem o PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional) e afirmam que a proposta pedagógica da escola não é definida totalmente em cooperação com a equipe acadêmica. (vide tabela 12 abaixo).

Como já abordado anteriormente, tal documento é considerado primordial para a definição da missão da instituição de ensino superior, bem como das estratégias para atingir suas metas e objetivos. Conforme orientações expressas pelo MEC (2008),

O Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, é o documento que identifica a Instituição de Ensino Superior (IES), no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve e/ou que pretende desenvolver.

A pesquisa mostrou, neste bloco, falhas no desenvolvimento deste elemento essencial para a gestão participativa: a construção coletiva do Plano de Desenvolvimento Institucional, definindo a missão da instituição e as estratégias para atingir suas metas e objetivos. Através dos resultados, pudemos perceber que a construção de tal documento não contempla a participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica. Percebemos a falta de articulação do PDI com a prática e os resultados da avaliação institucional. O documento ainda não é assunto em pauta em ambas as fundações, pois sentimos que apenas o grupo administrativo mostrou ter conhecimento do mesmo.

Tabela 12- FREA-FEMA- Bloco A- 2ª dimensão

Qt.	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA
	S	S	M	M	V	V	P	P	N	N	D	D
01	62,5%	3,8%	33,8%	3,8%	3,7%	39,1%	0,0%	20,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
02	8,1%	2,7%	40,4%	2,7%	2,2%	34,2%	2,9%	1,1%	0,0%	21,7%	46,3%	35,3%
03	8,1%	1,6%	40,4%	1,6%	2,2%	6,5%	2,9%	20,7%	0,7%	33,2%	45,6%	35,3%
04	14,0%	3,3%	33,1%	3,3%	3,7%	4,3%	0,0%	20,1%	3,7%	33,7%	45,6%	35,3%
05	8,1%	0,0%	39,0%	0,0%	1,5%	3,8%	2,2%	16,3%	3,7%	34,2%	45,6%	44,6%
06	12,5%	1,6%	33,8%	1,6%	3,7%	5,4%	0,7%	13,0%	2,9%	32,6%	46,3%	44,6%

O Bloco B desta modalidade de dimensão explorou a atuação dos órgãos colegiados através dos questionamentos abaixo:

- 1- A atuação de órgãos colegiados é verificada expressando comprometimento, iniciativa e forte colaboração voltada para a melhoria da aprendizagem dos alunos? ()
- 2- Os membros dos departamentos recebem orientações à luz da legislação vigente para o exercício de suas funções? ()

3- Os Centros Acadêmicos ou outros grupos juvenis participam/auxiliam na tomada de decisões na instituição e ajudam os alunos a se organizarem? ()

4- A instituição oferece condições para o fortalecimento do Centro Acadêmico e/ou grupos juvenis ? ()

5- Os alunos participam nas reuniões de Departamentos e ou/ Congregação? ()

6- A organização dos alunos, professores, administração e funcionários da instituição é estimulada e apoiada para que atuem em ações conjuntas, solidárias, cooperativas e comunitárias? ()

A pesquisa evidenciou uma certa dificuldade de participação dos Centros Acadêmicos e departamentos na tomada de decisões nas Instituições, na participação de alunos em reuniões departamentais. Na FEMA – Assis, de 35,9% a 36,4% dos entrevistados afirmam que tal abertura para reuniões de departamento, só acontece às vezes ou pouquíssimas vezes. Na FREA – Avaré, na questão 5 um total de 39,7% dos entrevistados afirmam também que tal atuação só ocorre às vezes (27,9%), pouquíssimas vezes (9,6%) ou nunca(2,2%).

Há pouco estímulo por parte das Instituições objeto de estudo no sentido de estimular e apoiar para que tais órgãos atuem em ações conjuntas, solidárias, cooperativas e comunitárias. (vide tabela 13)

Tabela 13- FREA-FEMA- Bloco B- 2ª dimensão

Qt.	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA
	S	S	M	M	V	V	P	P	N	N	D	D
01	16,2%	2,7%	37,5%	21,2%	42,6%	50,0%	1,5%	26,1%	2,2%	0,0%	0,0%	0,0%
02	18,4%	3,3%	44,9%	46,7%	21,3%	33,7%	14,7%	16,3%	0,7%	0,0%	0,0%	0,0%
03	17,6%	1,1%	41,9%	2,7%	33,8%	39,1%	3,7%	29,9%	2,9%	14,1%	0,0%	13,0%
04	14,0%	1,1%	25,7%	2,7%	30,9%	44,6%	25,0%	23,9%	3,7%	20,1%	0,7%	7,6%
05	11,8%	2,7%	48,5%	25,0%	27,9%	35,9%	9,6%	36,4%	2,2%	0,0%	0,0%	0,0%
06	12,5%	3,8%	33,8%	29,9%	39,0%	40,8%	14,0%	25,5%	0,7%	0,0%	0,0%	0,0%

O planejamento docente foi explorado numa única questão do bloco C, a saber:

1- O cumprimento do planejamento dos professores é acompanhado pela equipe de gestão e comunidade escolar? ()

Pudemos comprovar que tal documento é cumprido, segundo as informações recebidas de ambas as Fundações, porém o acompanhamento pela equipe de gestão na FEMA, ainda é insuficiente. Segundo 65,2% dos entrevistados apenas às vezes ou pouquíssimas vezes ele é

vivenciado e acompanhado pelos gestores.

Já na FREA, 72,8% afirmam que sempre e na maioria das vezes, o cumprimento é acompanhado pela equipe de gestão. Apenas 27,2% coloca que tal cumprimento nem sempre é revisto pela equipe gestora. (vide tabela 14 abaixo).

Fica claro, portanto, que todos os professores fazem seu planejamento e que a equipe acadêmica das duas fundações reconhecessem a importância do mesmo. Sentimos falta, no entanto, como aponta Masetto (2003, p. 176), de uma reflexão acerca do planejamento como ação educativa, ou seja, “a atividade docente em uma disciplina do ensino superior não é só uma atividade técnica. Ela não se faz somente em função de objetivos educacionais a serem alcançados ou unicamente em razão dos conteúdos a serem transmitidos”.

Recuperando a idéia do autor, o planejamento nesse sentido é um processo de ação-reflexão-ação, pois implica na existência de uma atitude com relação ao trabalho a desenvolver, a qual envolve reflexão sobre a realidade, ação sobre esta realidade, reflexão sobre os resultados obtidos e volta à ação.

Desta forma, o gestor comprometido com a promoção de uma educação de qualidade, deverá estar engajado neste processo, de modo a assegurar a execução coordenada e integral das atividades de cada curso, com base nas decisões tomadas coletivamente.

Tabela 14-FREA-FEMA – Bloco C – 2ª dimensão

Qt.	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA
	S	S	M	M	V	V	P	P	N	N	D	D
01	23,5%	1,1%	49,3%	33,2%	26,5%	38,0%	0,7%	27,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%

No bloco D trabalhamos a idéia de que parcerias visam à melhoria da gestão escolar e enriquecimento do currículo e a aprendizagem dos alunos.

O questionário abordou as seguintes questões:

- 1- As parcerias com entidades, empresas, profissionais, instituições diversas são promovidas visando à melhoria da gestão escolar, ao enriquecimento do currículo escolar e à aprendizagem dos alunos? ()
- 2- A escola desenvolve atividades em parceria com os demais serviços públicos (como: educação, saúde, trânsito, cultura, etc.)? ()
- 3- A instituição tem parcerias com outras instituições (universidades, organizações da sociedade civil, empresas, fundações, associações, etc.) para o financiamento de projetos ou para o desenvolvimento de ações conjuntas? ()

O conceito de parceria é atualmente utilizado desde o simples compromisso informal, assumido entre as partes, até as formas mais complexas encontradas nos regulamentos instituídos pelas organizações mais complexas a exemplo das formuladas pelo Poder Público.

Noletto (2004, p.11) tem a concepção de que parceria, como uma arte de ações mais pontuais, “[...] significa uma associação em que a soma das partes representa mais que o somatório individual de seus membros; pois, por meio da parceria, há o fortalecimento mútuo para atingir um determinado fim”.

Nesse sentido pudemos perceber que as Instituições, apesar de tentarem promover parcerias com entidades, empresas, profissionais e instituições diversas, ainda o fazem de maneira restrita, segundo a população alvo do estudo, tanto no que diz respeito ao financiamento de projetos ou para o desenvolvimento de ações conjuntas.

As parcerias das fundações analisadas são construídas em torno de objetivos comuns entre as partes, em que os parceiros definem o que fazer em conjunto e estabelecem quais os recursos a serem disponibilizados. São estabelecidas as metas que deverão ser cumpridas na direção do futuro pretendido.

É comum, ao se realizar parcerias, sejam elas um contrato de gestão, termo de parceria ou convênio, entre outras, estabelecer cláusulas que identifiquem e informem quais são os parceiros, quais os objetivos pretendidos, apontam os recursos financeiros, materiais ou humanos a serem utilizados, estabelecem o tempo de duração das parcerias, relacionam os recursos financeiros que, muitas vezes, terão que ser demonstrados perante tribunais de contas.

No caso das fundações em estudo, observou-se apenas parcerias para estágio e desenvolvimento de atividades comunitárias.

Vale salientar que há uma dificuldade por parte dos docentes em desenvolverem atividades que envolvam pró-labore, pois as mantenedoras das Instituições, para obterem um menor gasto com ações educativas, acabam por vetarem tais trabalhos. (vide tabela 15)

Tabela 15-FREA – FEMA – Bloco D – 2ª dimensão

Qt.	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA
	S	S	M	M	V	V	P	P	N	N	D	D
01	9,6%	3,3%	27,2%	19,0%	49,3%	39,1%	13,2%	26,1%	0,7%	0,0%	0,0%	12,5%
02	19,1%	2,2%	30,9%	19,6%	47,1%	39,7%	2,9%	20,7%	0,0%	0,0%	0,0%	17,9%
03	17,6%	2,7%	30,9%	17,4%	2,9%	40,2%	27,9%	21,7%	2,2%	17,9%	18,4%	0,0%

No questionário do bloco E explorou-se através de sete questões, a prática de comunicação e informação aberta de modo a promover a socialização e transparência nas decisões e ações, com vistas a obtenção de melhores resultados do trabalho escolar. Eis as mesmas:

- 1- A prática de comunicação e informação aberta acontece de modo a promover a socialização e a transparência de decisões e ações, obtendo melhores resultados no trabalho escolar ? ()
- 2- As regras de convivência da instituição são claras, conhecidas e respeitadas por todos os funcionários, administração, professores e alunos? ()
- 3- O diretor, juntamente com professores, alunos e demais membros da comunidade acadêmica, procura resolver os conflitos que surgem entre as pessoas no ambiente institucional (brigas, discussões, etc.), com base no diálogo e na negociação? ()
- 4- A instituição utiliza os mesmos critérios e encaminhamentos para todos (alunos, professores, diretor e demais profissionais da escola) que não cumprem as regras de convivência definidas em Regimento Escolar? ()
- 5- A direção consegue informar toda a comunidade acadêmica sobre os principais acontecimentos da instituição? ()
- 6- As informações circulam de maneira rápida e correta entre professores, alunos e demais profissionais da instituição ? ()
- 7- As informações recebidas nas reuniões/orientações técnicas são socializadas e informadas para todos ? ()

Quando questionados sobre as regras de convivência da Instituição, na questão 2, 61% dos alunos da FREA – Avaré afirmam que às vezes (38,2%), pouquíssimas vezes (22,1%) ou nunca (0,7%) conhecem tais regras. Isso também ocorre na FEMA – Assis, onde 72,2% afirmam que somente pouquíssimas vezes (29,3%) ou às vezes (42,9%) conhecem as regras de convivência da Faculdade.

Conflitos que surgem nas Instituições objeto de estudo são resolvidos pelos gestores, mas também apresentam dificuldades.

A questão 3 mostrou que, apenas 35,3% (FEMA) e 34,6% (FREA) afirmam que o gestor sempre ou na maioria das vezes se prontifica com a comunidade acadêmica a resolver conflitos no ambiente institucional. Nessa perspectiva, enfocamos a importância do gestor como gerente buscando resolver conflitos e alcançar as metas previstas, por meio da aglutinação de esforços característico das sociedades humanas na presente época histórica.

Kliksberg (1997, p. 93), nos aponta para este caminho mostrando que “[...] gerenciar não é dirigir para determinados objetivos, mas criar condições para que os recursos humanos da organização respondam – individualmente e com criatividade – a um meio que requer permanente adaptação. Trata-se de facilitar espaços.”

Nas questões 6 e 7 pudemos observar que as informações recebidas em reuniões, nem sempre são socializadas e informadas para todos. (vide tabela 16).

Tabela 16- FREA – FEMA – Bloco E – 2ª dimensão

Qt.	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA
	S	S	M	M	V	V	P	P	N	N	D	D
01	7,4%	1,6%	47,8%	27,7%	30,1%	44,6%	14,0%	26,1%	0,7%	0,0%	0,0%	0,0%
02	0,0%	3,3%	39,0%	24,5%	38,2%	42,9%	22,1%	29,3%	0,7%	0,0%	0,0%	0,0%
03	1,5%	4,9%	33,1%	30,4%	46,3%	41,3%	19,1%	15,2%	0,0%	8,2%	0,0%	0,0%
04	2,2%	4,9%	25,7%	31,5%	52,9%	34,8%	19,1%	26,1%	0,0%	2,7%	0,0%	0,0%
05	10,3%	2,7%	55,9%	39,1%	32,4%	40,2%	1,5%	17,9%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
06	0,7%	2,2%	37,5%	27,7%	51,5%	42,9%	9,6%	15,2%	0,7%	12,0%	0,0%	0,0%
07	0,7%	1,6%	47,1%	27,7%	51,5%	43,5%	0,7%	15,2%	0,0%	12,0%	0,0%	0,0%

6.4.3 Gestão pedagógica

Esta modalidade de gestão foi respondida pela administração, docentes e alunos, não envolvendo os funcionários, por se tratar de ações voltadas especificamente para o processo ensino – aprendizagem. Na FEMA participaram 178 pessoas incluindo 10 da área administrativa, 8 docentes e 160 alunos, sendo os dois últimos representando 10% da população. Na FREA, houve a participação de 132 pessoas (5 da área administrativa, 7 docentes e 120 alunos).

A tabela 17 demonstra os resultados obtidos nas duas instituições, no bloco A, que envolveu dez questões descritas abaixo:

- 1- O currículo escolar e sua implementação são atualizados continuamente, tendo como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como a evolução da sociedade, ciência, tecnologia e cultura? ()
- 2- As diretrizes que orientam a organização da gestão e do currículo do ensino superior são divulgadas e apropriadas pelo corpo administrativo e professores? ()

- 3- As competências comuns desenvolvidas pelas diferentes áreas do currículo são discutidas coletivamente? ()
- 4- Os professores planejam regularmente suas aulas? ()
- 5- Os professores trocam idéias entre si para planejar as aulas? ()
- 6- Os professores trocam experiências pedagógicas diferenciadas? ()
- 7- Os professores procuram saber o que os alunos aprenderam no ano anterior para preparar o planejamento do ano letivo? ()
- 8- Os diferentes recursos pedagógicos (internet, jornais, revistas, livros diversos, obras de arte, filmes) são usados em sala de aula? ()
- 9- As estratégias didáticas diversificadas, os diferentes materiais didáticos e os equipamentos existentes na instituição são usados sistematicamente? ()
- 10- As atividades pedagógicas desenvolvidas pela equipe docente, são acompanhadas pela equipe gestora, de modo a garantir a articulação dessas ações com o plano da instituição?()

Tabela 17- FREA- FEMA- Bloco A- 3ª dimensão

Qt.	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA
	S	S	M	M	V	V	P	P	N	N	D	D
01	13,6%	18,0%	42,4%	44,4%	43,2%	22,5%	0,8%	15,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
02	2,3%	18,0%	37,1%	43,3%	50,8%	23,0%	9,8%	15,7%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
03	1,5%	2,2%	30,3%	23,0%	50,8%	50,0%	17,4%	11,8%	0,0%	0,0%	0,0%	12,9%
04	22,0%	20,8%	49,2%	21,9%	17,4%	35,4%	11,4%	21,9%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
05	1,5%	12,9%	40,2%	19,7%	30,3%	29,2%	28,0%	17,4%	0,0%	7,3%	0,0%	13,5%
06	0,8%	12,9%	23,5%	20,2%	46,2%	29,2%	29,5%	16,9%	0,0%	7,3%	0,0%	13,5%
07	0,0%	11,8%	6,1%	11,2%	47,7%	36,0%	32,6%	30,3%	13,6%	10,7%	0,0%	0,0%
08	14,4%	12,4%	29,5%	23,0%	41,7%	35,4%	14,4%	22,5%	0,0%	6,7%	0,0%	0,0%
09	12,1%	11,2%	31,1%	21,9%	34,8%	43,3%	22,0%	23,6%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
10	21,2%	0,0%	19,7%	24,7%	40,9%	52,2%	18,2%	13,5%	0,0%	3,9%	0,0%	5,6%

No Bloco A, questão 1, trabalhamos a atualização e implementação do currículo e nas duas Fundações questionadas pode-se perceber que em relação a sua atualização tendo como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais os resultados são parecidos. NA FEMA, 62,4% (sempre=18% e na maioria das vezes = 44,4%) e FREA 56% (sempre = 13,6% e na maioria das vezes = 42,4%).

Em relação às questões 4,5,6 e 7, onde exploramos o planejamento da aula por parte do professor, a troca de idéias e experiências pedagógicas diferenciadas entre os mesmos e o

interesse nos pré-requisitos dos alunos para replanejamento, pudemos perceber que na FEMA 42,7% dos entrevistados na questão 4, dizem que o docente planeja sempre (20,8%) ou na maioria das vezes (21,9%) sua aula e na FREA, 71,2% (sempre=22% e na maioria das vezes=49,2%).

Quanto à troca de idéias e experiências (questões 5 e 6) na Fundação de Assis, 13,5% dos entrevistados desconhecem e aproximadamente 53,9% afirmam que os professores trocam experiências e idéias para planejar às vezes (29,2%), pouquíssimas vezes (17,4%) ou nunca (7,3%). Já na Fundação de Avaré esse dado é diferenciado pelos entrevistados, constatando que 58% deles afirmam que os professores realizam tal procedimento só às vezes (30,3%) ou pouquíssimas vezes (28%).

Quanto à diversificação do uso de estratégias didáticas, recursos pedagógicos e atividades (questões 8, 9 e 10), os índices de satisfação são menores que os de insatisfação. Observando a tabela abaixo, podemos observar que as opções de sempre e na maioria das vezes, não ultrapassam o índice de 43,9% nas duas Instituições.

O bloco B explorou resultados e dificuldades de aprendizagem com as questões abaixo descritas:

- 1- Os resultados e as dificuldades de aprendizagem dos alunos são identificados ao longo do ano letivo? ()
- 2- As ações pedagógicas são desenvolvidas tendo por objetivo a melhoria contínua do rendimento e sucesso escolar? ()
- 3- Os professores ouvem e consideram opiniões e sugestões dos alunos para planejar suas aulas? ()
- 4- Os alunos participam da definição e da organização dos meios de avaliação utilizados pela instituição? ()
- 5- Os alunos são orientados pelos professores a fazer auto-avaliação (falar, escrever, expressar o que aprenderam)? ()
- 6- Todos os alunos têm oportunidade de mostrar suas aprendizagens e seus trabalhos de formas variadas (oralmente, por escrito, etc..)? ()
- 7- Os professores dizem aos alunos por que eles tiram esta ou aquela nota/conceito ou por que foram aprovados ou reprovados? ()
- 8- As auto-avaliações dos alunos e os registros dos professores são analisados pela equipe gestora com o objetivo de organizar acompanhamento pedagógico diferenciados? ()
- 9- O processo de avaliação é aprimorado, definindo coletivamente os instrumentos, formas de registro e critérios para avaliar as competências comuns a todas as áreas do currículo? ()

- 10- A instituição consegue identificar e oferecer oportunidades para alunos que têm talentos diferenciados? ()
- 11- A instituição oportuniza aos alunos que têm facilidades e talentos, situações de aprofundamento de aprendizagem? ()
- 12- Caso atividades como estas sejam oferecidas, elas conseguem fazer com que os alunos melhorem seu nível de aprendizagem? ()
- 13- No dia-a-dia, os professores dão atenção individual àqueles alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem? ()
- 14- A instituição oferece oportunidades especiais para alunos que têm dificuldades de aprendizagem? ()
- 15- A comunidade acadêmica tem informações sobre a quantidade de alunos que são reprovados a cada ano? ()
- 16- A comunidade acadêmica sabe quais são as disciplinas em que os alunos apresentam maior dificuldade de aprendizagem e isso recebe atenção especial da direção e dos professores? ()
- 17- A equipe acadêmica busca compreender as causas das dificuldades de aprendizagem? Expõe e discute essas causas com o grupo? ()
- 18- Os docentes têm como princípio avaliar o aluno considerando todos os seus avanços? ()

Entre os dezoito itens abordados, pudemos verificar na questão 1, que os resultados e as dificuldades de aprendizagem dos alunos são identificados ao longo do ano letivo, mas não de maneira a satisfazer uma grande parcela da população das duas Fundações. (vide tabela 18)

Na FEMA, 65,1% e na FREA 62,9% dos entrevistados afirmam que somente às vezes, pouquíssimas vezes ou nunca tal atitude ocorre.

Tabela 18 – FREA –FEMA- Bloco B – 3ª dimensão

Qt.	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA
	S	S	M	M	V	V	P	P	N	N	D	D
01	12,1%	2,2%	25,0%	32,6%	28,8%	25,8%	34,1%	18,5%	0,0%	20,8%	0,0%	0,0%
02	13,6%	3,4%	24,2%	24,2%	28,8%	39,9%	33,3%	25,3%	0,0%	7,3%	0,0%	0,0%
03	0,0%	1,1%	19,7%	33,1%	53,0%	37,1%	16,7%	21,3%	10,6%	7,3%	0,0%	0,0%
04	0,8%	1,1%	3,0%	32,0%	30,3%	37,6%	40,9%	19,1%	25,0%	10,1%	0,0%	0,0%
05	0,8%	1,1%	2,3%	1,1%	34,8%	45,5%	47,7%	29,8%	14,4%	22,5%	0,0%	0,0%
06	0,0%	1,7%	28,0%	26,4%	43,9%	39,3%	24,2%	21,3%	3,8%	11,2%	0,0%	0,0%
07	0,8%	1,7%	34,1%	31,5%	50,8%	32,0%	14,4%	18,5%	0,0%	16,3%	0,0%	0,0%
08	0,0%	0,6%	24,2%	28,1%	58,3%	37,6%	16,7%	18,0%	0,8%	15,7%	0,0%	0,0%
09	0,8%	0,6%	31,1%	27,0%	53,8%	39,9%	13,6%	19,1%	0,8%	13,5%	0,0%	0,0%
10	0,0%	1,1%	0,8%	23,0%	59,8%	47,2%	36,4%	16,3%	3,0%	6,7%	0,0%	5,6%
11	0,0%	0,6%	12,9%	19,1%	56,1%	44,4%	27,3%	18,0%	3,8%	6,7%	0,0%	5,6%
12	0,0%	1,1%	1,5%	20,2%	27,3%	50,6%	56,1%	15,7%	15,2%	6,7%	0,0%	5,6%
13	0,0%	0,6%	13,6%	18,0%	53,8%	33,1%	22,7%	24,2%	9,8%	18,5%	0,0%	5,6%
14	8,3%	0,6%	15,9%	2,2%	34,1%	32,6%	40,9%	29,8%	0,8%	34,8%	0,0%	0,0%
15	9,8%	1,7%	37,1%	1,1%	48,5%	32,0%	3,8%	29,8%	0,8%	35,4%	0,0%	0,0%
16	1,5%	1,7%	28,8%	2,2%	47,7%	39,9%	20,5%	25,8%	1,5%	19,7%	0,0%	10,7%
17	0,0%	1,7%	28,8%	1,1%	49,2%	44,4%	21,2%	32,0%	0,8%	20,8%	0,0%	0,0%
18	0,8%	1,1%	47,7%	1,1%	40,2%	51,7%	9,1%	31,5%	2,3%	14,6%	0,0%	0,0%

Não há uma ação pedagógica contínua no sentido de melhoria do rendimento e sucesso escolar, percebida nas questões 2 e 4. Apenas 33,1% dos alunos, administração e docentes da FEMA e ainda mais gritante na FREA (3,8%), afirmam que há participação na maioria das vezes ou sempre, dos alunos na definição e organização dos meios de avaliação utilizados pela Instituição.

Não há orientação no sentido dos alunos realizarem auto-avaliação (questão 5) e as poucas existentes são muito pouco analisadas pela equipe gestora com o objetivo de organizar acompanhamento pedagógico diferenciado.

Na questão 8 deste bloco, na FEMA um total de 71,3% dos entrevistados afirmam só acontecer tal processo às vezes (37,6%), pouquíssimas vezes (18%) ou nunca (15,7%).

Na FREA, a situação é semelhante: 75,8% confirmam também atitude semelhante.

Na questão 9, o aprimoramento do processo de avaliação também deixa a desejar segundo a pesquisa realizada, pois segundo os dados coletados apenas 27,6% na FEMA e 31,9% na FREA, afirmam que o mesmo é aprimorado sempre e na maioria das vezes,

definindo coletivamente os instrumentos, formas de registro e critérios para avaliar as competências comuns e todas as áreas do currículo.

Percebemos a necessidade das instituições oferecerem oportunidades especiais para alunos com dificuldades de aprendizagem, observar mais sobre a quantidade de alunos reprovados e verificar quais disciplinas que os alunos apresentam maiores dificuldades, sendo a equipe gestora mais atenta a esse aspecto. Os dados das questões 14 a 18 demonstram esses conceitos acima descritos.(vide tabela 18)

No bloco C, através dos questionamentos realizados e abaixo descritos, percebemos que não é claramente manifestado o comprometimento dos professores com a aprendizagem dos alunos pela articulação com a comunidade acadêmica e entre seu plano de trabalho e o projeto pedagógico em ambas as instituições:

- 1- O comprometimento dos professores com a aprendizagem dos alunos é claramente manifestado, através da articulação com as famílias e a comunidade e entre seu plano de trabalho e o projeto pedagógico? ()
- 2- Os professores fazem uso de diferentes atividades para avaliar os alunos?()
- 3- A instituição discute e define critérios de avaliação? ()
- 4- A instituição desenvolve estratégias para melhorar o relacionamento professor – aluno e fortalecer o vínculo dos alunos com a instituição? ()

Segundo resultados da questão 1 deste bloco, 65,2% dos entrevistados da FEMA e 50% na FREA demonstram pelas respostas que tal processo ocorre às vezes, pouquíssimas vezes ou nunca. (vide tabela 19)

Tabela 19 – FREA-FEMA – Bloco C – 3ª dimensão

Qt.	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA
	S	S	M	M	V	V	P	P	N	N	D	D
01	0,0%	0,6%	50,0%	34,3%	40,9%	35,4%	7,6%	14,6%	1,5%	15,2%	0,0%	0,0%
02	1,5%	1,1%	28,8%	27,5%	47,0%	42,7%	22,7%	20,2%	0,0%	8,4%	0,0%	0,0%
03	12,9%	1,1%	41,7%	23,6%	32,6%	41,0%	11,4%	24,7%	1,5%	9,6%	0,0%	0,0%
04	1,5%	1,1%	16,7%	1,1%	50,8%	44,4%	29,5%	36,5%	1,5%	16,9%	0,0%	0,0%

A discussão e definição de critérios de avaliação, explorada na questão 3, apresenta – se melhor estruturada na FREA: 54,6% dos entrevistados afirmam que sempre (12,9%) ou na maioria das (41,7%) são realizadas. Já na FEMA apenas 24,7%.

Quanto ao desenvolvimento de estratégias para melhoria do relacionamento professor-aluno e fortalecimento do vínculo dos alunos com a instituição (questão 4), a FEMA também apresenta índices negativos (dos 178 entrevistados, 174 afirmaram que as vezes, pouquíssimas

vezes ou nunca tal procedimento acontece. Já na FREA a situação apresenta-se parecida: dos 132 entrevistados, 108 demonstraram insatisfação quanto a esse aspecto.

Tais estratégias, devem surgir do trabalho compartilhado do gestor com a equipe acadêmica. Na visão de Davis e Grosbaum (2002, p.89),

[...] o sucesso do trabalho do gestor depende do empenho e do saber-fazer pedagógico dos demais participantes da orquestra. Mas só ele pode conduzir o grupo. É tarefa do líder propor atividades instigantes, provocadoras e, ao mesmo tempo, viáveis, para transmitir confiança e imprimir uma perspectiva de sucesso. É preciso acionar todos os conhecimentos e habilidades, além de manter a persistência para despertar o interesse e a vontade de todos.

No bloco D, desta dimensão de gestão, observamos a melhoria da prática pedagógica, inovações e projeto pedagógico, por meio de oito questões:

- 1- As inovações e projetos de melhoria da prática pedagógica da instituição são realizadas para alcançar elevação da auto-estima e formação integral dos alunos? ()
- 2- As atividades e projetos já existentes são avaliados com a participação dos alunos e, se necessário, estimula-se discussões para reorientá-los? ()
- 3- A participação dos alunos nos projetos já existentes é ampliada envolvendo-os na concepção e coordenação das atividades, na tomada das principais decisões e no desenvolvimento das ações? ()
- 4- A instituição realiza consulta junto aos alunos para identificar os projetos que atendem às suas diferentes expectativas? ()
- 5- A instituição proporciona as condições necessárias para implementar os projetos selecionados a partir da consulta aos alunos? ()
- 6- A instituição estimula os alunos para que organizem atividades coletivas, de lazer ou científico-culturais? ()
- 7- A instituição propicia condições materiais e de infra-estrutura, para que alunos interessados em aprofundar determinados assuntos formem grupos fora do horário de aula? ()
- 8- A instituição Incentiva propostas de monitoria de alunos para atuação em sala de aula, grupos de recuperação, sala de informática, biblioteca, atividades de estudos do meio, e outros? ()

Observando os resultados das questões 1 e 2, pudemos perceber que nas Fundações objeto de estudo tais ações acima citadas, não são realizadas buscando alcançar elevação a auto-estima e formação integral dos alunos, não havendo discussões e participação dos mesmos nas atividades e projetos já existentes.

Os projetos existentes são frutos da equipe gestora e docentes, não havendo participação efetiva dos alunos, nem consulta junto aos mesmos para identificação de projetos que atendam às suas diferentes expectativas. (vide questões 4 e 5 na tabela 20 abaixo)

Tabela 20 – FREA –FEMA- Bloco D – 3ª dimensão

Qt.	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA
	S	S	M	M	V	V	P	P	N	N	D	D
01	0,0%	1,1%	25,8%	1,1%	50,0%	47,8%	23,5%	29,2%	0,8%	20,8%	0,0%	0,0%
02	0,8%	0,6%	34,8%	14,0%	45,5%	48,9%	18,9%	29,8%	0,0%	6,7%	0,0%	0,0%
03	0,0%	0,6%	28,8%	23,6%	50,8%	47,2%	18,9%	28,7%	0,8%	0,0%	0,0%	0,0%
04	0,8%	1,1%	25,8%	3,9%	34,1%	59,0%	31,8%	36,0%	7,6%	0,0%	0,0%	0,0%
05	0,0%	0,6%	2,3%	1,7%	47,7%	43,8%	42,4%	29,8%	7,6%	12,4%	0,0%	10,1%
06	0,8%	1,1%	25,8%	30,9%	48,5%	46,1%	20,5%	21,3%	4,5%	0,6%	0,0%	0,0%
07	0,8%	1,1%	62,9%	6,2%	29,5%	48,3%	5,3%	22,5%	1,5%	12,9%	0,0%	9,0%
08	0,8%	3,4%	56,8%	2,8%	36,4%	56,7%	1,5%	37,1%	1,5%	0,0%	2,3%	0,0%

Sob esse aspecto vale ressaltar o que já exploramos anteriormente sobre a construção e importância do projeto pedagógico da instituição e dos cursos. É importante que as instituições privilegiem o que é produzido pelos seus grupos, potencializando a criatividade daqueles que irão viabilizar o seu trabalho. Lück (2006c p.29), propõe que toda pessoa deva ter um poder de influência sobre o contexto de que faz parte. Busquemos o entendimento de participação abordado pela autora:

A participação em seu sentido pleno, caracteriza-se por uma força de atuação consciente pela qual os membros de uma unidade social reconheçam e assumam seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade, de sua cultura e de seus resultados, poder esse resultante de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir sobre questões que lhe são afetas, dando-lhe unidade, vigor e direcionamento firme.

Ainda explorando a participação dos alunos na construção do projeto pedagógico, os dados da questão 4 mostram a insatisfação dos mesmos e são descritos abaixo para maior visualização:

Questão 4 (sempre e na maioria das vezes):

FREA= 26,6%

FEMA= 5%

Questão 5 (sempre e na maioria das vezes)

FREA = 2,3%

FEMA= 2,3%

Em relação ao incentivo à grupos de estudo fora do horário (questão 7), a FREA demonstrou-se mais perceptível (69,2%) – maioria das vezes, enquanto na FEMA – 6,9% apenas maioria das vezes.

O mesmo acontece para o incentivo à monitorias (questão 8). Tal procedimento é muito maior na FREA (59,6% = sempre e na maioria das vezes) do que na FEMA (6,2% = sempre e na maioria das vezes).

O bloco E, consultou sobre princípios de inclusão, necessidades especiais e/ou diferenciadas a partir de sete questões e constatou que tais procedimentos são realizados nas Fundações objeto de estudo com índices considerados satisfatórios. Tais questões são apresentadas abaixo:

- 1- O processo pedagógico é realizado na instituição, considerando os princípios de inclusão, as necessidades diferenciadas e/ou especiais dos alunos? ()
- 2- A instituição acolhe adolescentes portadores de necessidades educacionais especiais nas mesmas salas de aula em que estudam os demais? Esses alunos recebem o apoio de que necessitam? ()
- 3- Na instituição todos são tratados com respeito e mantêm laços de amizade, não importando serem negros, brancos, indígenas, pessoas com necessidades educacionais especiais, ricos ou pobres, homens ou mulheres, homossexuais ou não? ()
- 4- A discriminação é assunto abordado durante as aulas como algo que prejudica as relações entre as pessoas e que é crime? ()
- 5- No dia-a-dia da sala de aula, respeita-se o fato de que cada aluno precisa de um tempo diferente para aprender? ()
- 6- A instituição cuida para que todos os alunos sejam tratados de acordo com suas diferentes necessidades? ()
- 7- Quando são realizadas atividades com a comunidade (festas, gincanas, bailes, formaturas), existe a preocupação de oportunizar a presença de todos? ()

Alguns entrevistados, na questão 2, representando 19,7% na FEMA, desconhecem tal atendimento de apoio a tais alunos. Já na FREA, 75% acreditam que sempre (22,7%) e na maioria das vezes (52,3%) a instituição acolhe e apoia adolescentes com necessidades especiais.

O respeito ao tempo da aprendizagem de cada aluno também é valorizado na FREA e na FEMA. (vide questões 5 e 6) na tabela 21 abaixo.

Tabela 21 – FREA –FEMA- Bloco E – 3ª dimensão

Qt.	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA
	S	S	M	M	V	V	P	P	N	N	D	D
01	0,0%	1,1%	17,4%	19,7%	56,8%	63,5%	24,2%	0,6%	1,5%	0,0%	0,0%	15,2%
02	22,7%	0,6%	52,3%	1,1%	23,5%	77,0%	1,5%	1,1%	0,0%	0,6%	0,0%	19,7%
03	14,4%	5,1%	57,6%	2,8%	28,0%	66,3%	0,0%	25,8%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
04	12,9%	2,2%	62,1%	18,0%	24,2%	60,7%	0,8%	11,2%	0,0%	7,9%	0,0%	0,0%
05	12,1%	2,2%	61,4%	25,3%	25,8%	47,8%	0,8%	24,7%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
06	12,9%	1,7%	56,8%	25,8%	27,3%	47,8%	1,5%	24,7%	1,5%	0,0%	0,0%	0,0%
07	13,6%	2,2%	59,1%	29,2%	25,8%	44,4%	0,8%	18,0%	0,8%	6,2%	0,0%	0,0%

6.4.4 Gestão de serviços de apoio, recursos físicos e financeiros

Nesta modalidade tivemos a participação de todos os segmentos envolvidos (administração, docentes, discentes e serviços), sendo 184 pessoas na FEMA- Assis e 136 na FREA-Avaré, num total de 320 sujeitos.

Em relação ao serviço de documentação, escrituração e informação escolar, explorados no bloco A, as questões analisadas foram as seguintes:

- 1- A comunidade escolar tem serviço ágil e atualizado de documentação, escrituração e informação escolar devidamente organizado - registros, documentação dos alunos, diários de classe, estatísticas, legislação? ()
- 2- Pais e alunos que chegam para fazer matrícula, pedir informações ou saber sobre seus filhos são atendidos com eficiência e presteza? ()
- 3- Os professores e funcionários têm sua vida funcional regularizada/atualizada e suas demandas são prontamente atendidas? ()
- 4- As solicitações dos órgãos centrais são prontamente atendidas? ()

Na questão 1, mais da metade da população entrevistada afirmou haver sempre, às vezes ou na maioria das vezes eficiência e presteza nas informações, bem como às solicitações e demandas. Os resultados demonstraram: FREA = 89% e FEMA = 75,6%. (vide tabela 22).

Tabela 22 – FREA –FEMA- Bloco A – 4ª dimensão

Qt.	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA
	S	S	M	M	V	V	P	P	N	N	D	D
01	4,4%	8,2%	39,0%	24,5%	45,6%	42,9%	11,0%	24,5%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
02	4,4%	7,1%	37,5%	26,1%	46,3%	42,4%	11,8%	24,5%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
03	13,2%	6,0%	48,5%	25,0%	26,5%	30,4%	11,0%	25,0%	0,7%	0,0%	0,0%	13,6%
04	11,8%	4,9%	55,9%	27,2%	27,9%	29,9%	4,4%	24,5%	0,0%	0,0%	0,0%	13,6%

Observando os resultados das duas fundações quanto à utilização apropriada das instalações e conservação do patrimônio, exploradas no bloco B, percebemos que há por parte das mantenedoras, ações que favoreçam a conservação e manutenção do patrimônio das instituições. Os materiais existentes estão disponíveis e adequados à prática pedagógica, sendo valorizados e usados de forma eficiente.

O que ficou claro é que nem sempre o plano de otimização de recursos materiais e financeiros alcança um nível eficiente.

As questões deste bloco se resumiram em:

- 1- A utilização das instalações, dos equipamentos da escola e dos materiais pedagógicos existentes para a implementação do projeto pedagógico é utilizada de forma apropriada? ()
- 2- Os materiais, espaços ou equipamentos da instituição estão sempre disponíveis quando deles se necessita? ()
- 3- Há adequação do material à prática pedagógica, boas condições de uso, conservação, organização, beleza, etc? ()
- 4- Tudo o que a instituição possui é valorizado e usado de forma eficiente ?()
- 5- Na instituição existe plano de otimização do uso dos recursos materiais e financeiros disponíveis? ()
- 6- Ações que favoreçam a conservação, higiene, limpeza, manutenção e preservação do patrimônio escolar - instalações, equipamentos e materiais pedagógicos são promovidas pela instituição? ()

Na questão 5 a FEMA apresentou os seguintes dados: às vezes (42,4%) pouquíssimas vezes (14,7%) e desconheço (13%), enquanto a FREA = as vezes (50%), pouquíssimas vezes (13,2%) ou nunca (2,9%).

Tabela 23 – FREA –FEMA- Bloco B – 4ª dimensão

Qt.	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA
	S	S	M	M	V	V	P	P	N	N	D	D
01	11,0%	2,7%	57,4%	27,7%	30,9%	50,0%	0,0%	19,6%	0,7%	0,0%	0,0%	0,0%
02	0,0%	2,2%	41,2%	26,6%	42,6%	51,6%	16,2%	19,6%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
03	8,1%	2,7%	36,8%	34,8%	52,9%	40,8%	1,5%	21,7%	0,7%	0,0%	0,0%	0,0%
04	4,4%	2,7%	55,1%	36,4%	31,6%	40,2%	8,8%	20,7%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
05	3,7%	3,3%	30,1%	26,6%	50,0%	42,4%	13,2%	14,7%	2,9%	0,0%	0,0%	13,0%
06	10,3%	3,8%	49,3%	27,2%	36,0%	41,3%	3,7%	14,7%	0,7%	0,0%	0,0%	13,0%

No bloco C desta dimensão as questões eram:

- 1- As formas alternativas para criar e obter recursos, espaços e materiais complementares para a melhoria da realização do trabalho pedagógico da instituição são buscadas? ()
- 2- O espaço da instituição é disponibilizado nos fins de semana e período de férias, para a realização de atividades que congreguem a comunidade local, de modo a garantir maximização de seu uso e socialização de seus bens? ()
- 3- As atividades do Programa Escola da Família e aquelas desenvolvidas ao longo da semana são integradas como diferentes momentos propiciados pela instituição para assegurar a concretização de seus propósitos pedagógicos? ()

As formas alternativas para a obtenção de recursos e disponibilização do espaço da instituição (bloco C – questão 1) são buscadas às vezes ou na maioria das vezes pelas duas Fundações.

Porém o espaço das Fundações objeto de estudo(questão 2) nem sempre é disponibilizado para a realização de atividades que congreguem a comunidade local. (vide tabela 24).

Tabela 24 – FREA –FEMA- Bloco C – 4ª dimensão

Qt.	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA
	S	S	M	M	V	V	P	P	N	N	D	D
01	8,1%	2,7%	52,9%	2,7%	33,8%	35,9%	3,7%	19,6%	1,5%	0,0%	0,0%	0,0%
02	8,8%	2,7%	53,7%	2,7%	33,1%	41,3%	3,7%	1,6%	0,7%	0,5%	0,0%	15,2%
03	8,8%	2,2%	63,2%	2,2%	20,6%	21,7%	4,4%	2,7%	2,9%	37,5%	0,0%	31,5%

Nessas escolas não há o Programa escola da Família.

O planejamento dos recursos financeiros pelas mantenedoras (bloco D) é acompanhado e avaliado, levando em conta as necessidades do projeto pedagógico, dos princípios da gestão e a prestação de contas à comunidade.

As fundações(FREA e FEMA), respondem a um tribunal de contas, onde todos os gastos são comprovados, sendo qualquer compra feita através de licitação. Na FEMA, 41,9% afirmam que tal procedimento ocorre sempre e na maioria das vezes (questão 1), enquanto na FREA 49,3%.

Neste bloco os sujeitos da pesquisa responderam a tais questões:

- 1- A execução dos recursos financeiros da instituição é planejada, acompanhada e avaliada, levando em conta as necessidades do projeto pedagógico, os princípios da gestão pública e a prestação de contas à comunidade? ()
- 2- A comunidade acadêmica conhece bem todos os programas das diversas esferas de governo que visam incentivar a qualidade da instituição? ()
- 3- A utilização dos recursos é discutida democraticamente e tem se dirigido aos problemas prioritários? ()
- 4- A administração presta contas à comunidade escolar, apresentando regularmente o orçamento da escola e seus gastos? ()
- 5- A comunidade escolar conhece e discute as dificuldades de gestão e de financiamento da escola? ()

Tabela 25- FREA- FEMA- Bloco D- 4ª dimensão

Qt.	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA
	S	S	M	M	V	V	P	P	N	N	D	D
01	8,1%	6,0%	41,2%	35,9%	44,9%	36,4%	3,7%	21,7%	2,2%	0,0%	0,0%	0,0%
02	11,0%	1,6%	39,7%	7,1%	26,5%	29,3%	15,4%	35,3%	0,7%	0,5%	7,4%	26,1%
03	11,0%	2,7%	39,0%	23,4%	31,6%	44,0%	15,4%	22,8%	2,9%	7,1%	0,0%	0,0%
04	25,7%	20,1%	61,8%	37,0%	8,1%	41,8%	2,2%	0,5%	2,2%	0,5%	0,0%	0,0%
05	25,7%	17,4%	57,4%	45,1%	7,4%	35,3%	5,9%	1,6%	3,7%	0,5%	0,0%	0,0%

6.4.5 Gestão de resultados educacionais

Nesta dimensão participaram o setor administrativo, docentes e discentes de cada fundação, sendo 132 pessoas na FREA (5 da administração, 7 docentes e 120 alunos) e 178 na FEMA (10 da administração, 8 professores e 160 alunos).

Conforme Libâneo (2003, p. 201) tal modalidade de gestão buscou demonstrar a avaliação institucional como “função primordial do sistema de organização e gestão da instituição, visando a obtenção de dados quantitativos e qualitativos sobre os alunos, os professores e a estrutura organizacional”.

No que diz respeito as fundações objeto de estudo, exploramos os itens: formação integral dos alunos, organização do espaço educativo, análise dos índices de aproveitamento escolar, divulgação de resultados das ações educacionais, expectativas de alunos e professores com a instituição e avaliação institucional e plano de melhoria.

O bloco A era composto das seguintes indagações:

- 1- A formação integral dos alunos é promovida em função dos princípios éticos, políticos e estéticos e da articulação entre as áreas do conhecimento e aspectos indispensáveis da vida cidadã? ()
- 2- O ambiente da instituição favorece a amizade entre todos (entre alunos e alunos; entre professores e alunos; entre os professores, etc.)? ()
- 3- Os alunos tratam bem os professores e os funcionários da instituição? ()
- 4- Professores, diretores e funcionários se relacionam e se respeitam? ()
- 5- Professores, diretores e funcionários tratam bem pais e alunos? ()
- 6- A instituição promove a conscientização dos alunos quanto à preservação, conservação e limpeza dos ambientes e mobiliários? ()
- 7- Os professores desenvolvem atividades para que os alunos aprendam a dialogar e a negociar?

Em relação ao mesmo, que tratava de formação integral, pudemos perceber que tanto na FEMA quanto na FREA, há uma preocupação em promover a formação dos alunos em função de princípios éticos, políticos e estéticos: na questão 1, 68% dos entrevistados na FEMA e 84,8% na FREA confirmam que sempre ou na maioria das vezes a instituição promove esse modelo de formação.

Apenas em relação ao relacionamento entre professores, diretores, funcionários e alunos, as duas Fundações mostraram que ainda há indícios de dificuldades no relacionamento da equipe acadêmica, prejudicando o sucesso da aprendizagem.

Na questão 3 (às vezes/ pouquíssimas vezes): FEMA = 47,2% / FREA = 48,5%. Na questão 4 (às vezes / pouquíssimas vezes): FEMA= 50,6% / FREA= 30,3%. (vide tabela 26)

Tabela 26 – FREA – FEMA- Bloco A – 5ª dimensão

Qt.	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA
	S	S	M	M	V	V	P	P	N	N	D	D
01	35,6%	20,8%	49,2%	47,2%	15,2%	18,0%	0,0%	14,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
02	35,6%	21,9%	50,0%	45,5%	14,4%	18,5%	0,0%	14,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
03	19,7%	27,5%	31,8%	25,3%	40,2%	47,2%	8,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
04	14,4%	21,3%	55,3%	28,1%	21,2%	38,2%	9,1%	12,4%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
05	13,6%	2,2%	59,8%	44,4%	26,5%	33,1%	0,0%	20,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
06	12,9%	21,9%	59,1%	24,7%	26,5%	46,6%	0,0%	6,7%	1,5%	0,0%	0,0%	0,0%
07	12,1%	21,3%	40,9%	42,7%	47,0%	36,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%

Isso torna difícil o desenvolvimento de uma gestão participativa, pois para Lück (2006c, p. 21) tal modelo de gestão só seria visível se fosse considerada como

[...] um processo de mobilização da competência e da energia de pessoas coletivamente organizadas para que, por sua participação ativa e competente, promovam a realização, o mais plenamente possível, dos objetivos de sua unidade de trabalho, no caso, os objetivos educacionais.

Quanto ao bloco B – composto por três questões, nos dispusemos a verificar a organização do espaço educativo, através das seguintes questões:

- 1- O caráter educativo do ambiente físico, social e cultural da escola é identificado na organização de seus espaços e práticas? ()
- 2- As salas de aula são organizadas de acordo com o tipo de atividade realizada()
- 3- Os espaços da instituição estão organizados e disponíveis a todos que deles necessitam (alunos, professores, etc.)? ()

Na questão 1, a Fundação Municipal do Município de Assis (FEMA) afirmou que a organização do espaço e da prática ainda é prejudicada pelo ambiente físico (67,4% afirmam que somente às vezes ou pouquíssimas vezes tal procedimento ocorre). Já na Fundação Regional Educacional de Avaré (FREA) a situação é um pouco mais amenizada, porém 50% dos sujeitos entrevistados afirmam que o caráter educativo do ambiente físico, social e cultural da instituição não é identificado na organização de seus espaços e práticas. Isso se

repete em relação aos espaços das instituições para aqueles que dela necessitam (questão 3), com maior acentuação em Avaré (FREA = apenas 19,7% dos entrevistados afirmam que sempre ou na maioria das vezes isso ocorre). Na FEMA 52,3% afirmam que o espaço sempre ou na maioria das vezes é ideal. (vide tabela 27).

Tabela 27 – FREA –FEMA- Bloco B – 5ª dimensão

Qt.	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA
	S	S	M	M	V	V	P	P	N	N	D	D
01	12,9%	1,1%	37,1%	31,5%	41,7%	43,8%	8,3%	23,6%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
02	3,0%	16,3%	44,7%	37,1%	31,1%	39,9%	19,7%	6,7%	1,5%	0,0%	0,0%	0,0%
03	3,0%	16,9%	16,7%	35,4%	59,1%	41,0%	18,2%	6,7%	3,0%	0,0%	0,0%	0,0%

Num primeiro momento vale salientar que em relação à análise comparativa de resultados de índice de freqüência; permanência, aprovação e aproveitamento escolar; avaliação periódica do trabalho e análise de resultados das avaliações dos alunos, constatamos que em ambas as Fundações, há um certo desconhecimento sobre o assunto e, também, para alguns entrevistados a certeza de que tais aspectos estão longe de serem alcançados completamente.

O bloco C trabalhou com os seguintes questionamentos, a saber:

- 1- A melhoria dos índices de freqüência às aulas, permanência, aprovação e aproveitamento escolar de seus alunos e correção de fluxo escolar, é constatada mediante análise comparativa de resultados obtidos nos anos anteriores? ()
- 2- A avaliação periódica do trabalho que vem sendo desenvolvido pela equipe institucional é realizada ? Os dados obtidos são utilizados para reorientar as atividades? ()
- 3- A análise sistemática dos resultados das avaliações dos alunos é feita com a finalidade de planejar a correção de rumos? ()
- 4- O levantamento sistemático junto aos alunos é realizado para identificar as razões para a freqüência irregular às aulas e tomar medidas em curto prazo para recuperar suas faltas? ()
- 5- A equipe institucional calcula o número total de faltas dos alunos periodicamente? ()
- 6- A equipe institucional procura compreender as causas das faltas dos alunos? ()
- 7- A instituição possui alguma maneira de atender os alunos com maior número de faltas, buscando resolver esse problema? ()

8- A instituição tem informações sobre a quantidade de alunos que se evadem ou abandonam a escola? ()

9- A instituição busca compreender as causas do abandono ou da evasão? ()

10- A instituição adota alguma medida para trazer de volta alunos que se evadiram ou abandonaram o curso? Essas medidas têm gerado bons resultados? ()

A tabela 28 abaixo, demonstra que nas questões de 1 a 4 na FEMA (de 9,1 a 19,1% da população desconhecem o assunto e entre 20,2% a 48,3% afirmam que só pouquíssimas vezes ou às vezes tais fatos ocorrem. Na FREA a situação se apresenta um pouco menos acentuada: de 1,5% a 9,1% desconhecem tais fatos e de 10,6% a 49,2% afirmam que somente às vezes ou pouquíssimas vezes isso ocorre.

Tabela 28 – FREA – FEMA- Bloco C – 5ª dimensão

Qt.	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA
	S	S	M	M	V	V	P	P	N	N	D	D
01	0,8%	0,6%	17,4%	14,6%	49,2%	47,2%	22,0%	25,8%	1,5%	0,0%	9,1%	11,8%
02	0,8%	1,1%	15,2%	11,2%	39,4%	48,3%	31,8%	27,5%	3,8%	0,0%	9,1%	11,8%
03	0,8%	1,1%	8,3%	27,5%	47,0%	27,5%	37,9%	20,8%	0,8%	3,9%	5,3%	19,1%
04	0,0%	1,7%	53,0%	27,5%	35,6%	27,5%	10,6%	20,2%	0,8%	3,9%	0,0%	19,1%
05	6,1%	3,9%	56,8%	26,4%	35,6%	38,8%	1,5%	24,2%	0,0%	6,7%	0,0%	0,0%
06	2,3%	2,8%	28,8%	24,7%	36,4%	41,6%	26,5%	24,2%	6,1%	6,7%	0,0%	0,0%
07	2,3%	1,7%	3,0%	25,3%	37,1%	42,1%	15,9%	24,2%	22,7%	6,7%	18,9%	0,0%
08	7,6%	2,8%	34,1%	13,5%	38,6%	36,0%	15,2%	21,3%	4,5%	5,1%	0,0%	21,3%
09	2,3%	2,8%	31,8%	10,7%	45,5%	38,8%	15,9%	21,3%	4,5%	5,1%	0,0%	21,3%
10	0,0%	2,2%	15,9%	15,7%	44,7%	34,8%	25,8%	36,5%	13,6%	0,0%	0,0%	10,7%

Em relação à evasão escolar das Fundações, há poucas informações sobre medidas ou compreensões a respeito. Observando os dados acima nas questões de 8 a 10, verificamos que na FEMA somente de 2,2 a 2,8% dos entrevistados afirmam que a instituição sempre adota medidas ou busca compreender as causas do abandono dos alunos. Na FREA os mesmos procedimentos também são confirmados por apenas 2,3 a 7,6% dos entrevistado. No bloco D enfocamos sobre a divulgação dos resultados das ações educacionais e a discussão por parte da instituição sobre o significado desses indicadores, por meio das questões abaixo citadas:

1- Os resultados das ações educacionais voltadas para a aprendizagem dos alunos são divulgados ? ()

2- A comunidade acadêmica (pais, diretor, professores, demais funcionários, alunos, etc.) é informada sobre as estatísticas do desempenho da instituição? ()

3- O significado desses indicadores é discutido na instituição (em sala de aula, reuniões de professores, reuniões pedagógicas, etc.)? ()

4- Se esse tipo de discussão acontece, a comunidade escolar faz com que suas dúvidas e opiniões cheguem até os órgãos responsáveis pela produção desses indicadores? ()

5- A instituição divulga resultados de aprendizagem de seus alunos aferidos em suas próprias avaliações? ()

No que diz respeito a divulgação dos resultados das ações educacionais, observamos que as duas Fundações apresentam falhas, pois apenas 34,3% (sempre e na maioria das vezes) na FEMA e 35,6% (sempre e na maioria das vezes) na FREA realizam tal operação. Vale salientar que aproximadamente de 15 a 21% dos entrevistados desconhecem tal recurso.

Quanto a discussão sobre indicadores de desempenho das instituições vimos também a dificuldade apresentada pelas Fundações objeto de análise. Na questão 3, constatou-se que 70,4% (FREA) afirmam que pouquíssimas vezes, nunca ou desconhecem tal procedimento.

Já a FEMA, esse número representa apenas 35,4%, demonstrando haver uma maior preocupação com o aspecto de análise de desempenho demonstrado.

Tabela – 29 - FREA –FEMA- Bloco D – 5ª Dimensão

Qt.	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA
	S	S	M	M	V	V	P	P	N	N	D	D
01	3,8%	16,9%	31,8%	17,4%	22,7%	23,0%	24,2%	21,3%	2,3%	0,0%	15,2%	21,3%
02	0,0%	18,0%	0,8%	16,9%	49,2%	22,5%	28,8%	21,3%	21,2%	21,3%	0,0%	0,0%
03	0,0%	1,7%	1,5%	19,7%	28,0%	43,3%	27,3%	23,0%	24,2%	0,0%	18,9%	12,4%
04	0,0%	1,1%	0,8%	19,7%	43,9%	43,3%	31,1%	23,0%	24,2%	0,6%	0,0%	12,4%
05	0,0%	1,1%	0,8%	25,8%	40,2%	43,3%	34,1%	28,7%	25,0%	1,1%	0,0%	0,0%

A divulgação de resultados de aprendizagem aferidos em suas próprias avaliações (questão 5) também é muito pouco realizada pela FEMA (26,9% = sempre e na maioria das vezes) e FREA (0,8% para sempre e na maioria das vezes) .

O bloco E explorou as expectativas de alunos e professores com a instituição por meio das seguintes questões:

1- Os índices positivos de satisfação dos alunos e dos professores com a instituição são constatados a partir de levantamentos periódicos? ()

2- O levantamento das expectativas dos alunos com relação à instituição é realizado? ()

3- Os alunos gostam de frequentar a instituição? ()

4- As pessoas que trabalham na instituição gostam do trabalho que fazem? ()

5- A equipe acadêmica tem conhecimento da visão que a comunidade possui da instituição?
()

Quanto aos índices positivos de satisfação dos alunos e dos professores e levantamento de expectativas em relação à instituição (bloco E), percebemos que tanto Assis (FEMA) quanto Avaré (FREA) demonstraram insatisfações quanto a esses aspectos como pode ser comprovado pela tabela 30 abaixo:

Tabela 30 – FREA – FEMA- Bloco E – 5ª Dimensão

Qt.	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA
	S	S	M	M	V	V	P	P	N	N	D	D
01	0,8%	0,6%	31,8%	31,5%	29,5%	35,4%	23,5%	22,5%	14,4%	10,1%	0,0%	0,0%
02	4,5%	12,9%	28,0%	20,8%	34,8%	39,3%	14,4%	14,0%	10,6%	12,9%	7,6%	0,0%
03	12,1%	14,0%	38,6%	33,7%	27,3%	29,2%	15,2%	18,5%	6,8%	4,5%	0,0%	0,0%
04	1,5%	0,6%	48,5%	42,7%	34,8%	30,9%	15,2%	25,8%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
05	4,5%	14,0%	39,4%	33,1%	31,1%	30,9%	22,7%	16,9%	2,3%	4,5%	0,0%	0,6%

No bloco F, as questões envolveram a avaliação institucional e planos de melhoria, a saber:

- 1- Mecanismos de monitoramento e avaliação da implementação do projeto pedagógico de cada curso são adotados e propostos planos de melhoria para sua implementação, junto aos professores e alunos? ()
- 2- A instituição promove a auto-avaliação da equipe escolar e dos alunos? ()
- 3- Os relatórios das auto-avaliações dos alunos, dos registros dos professores são analisados com o objetivo de organizar acompanhamento pedagógico diferenciado? ()
- 4- A avaliação institucional é realizada ? ()

Na questão 1, exploramos os mecanismos de monitoramento e avaliação da implementação do projeto pedagógico da instituição e propostas de planos de melhoria. Constatamos que de 29 a 32% aproximadamente dos entrevistados, pouquíssimas vezes, nunca ou desconhecem tais abordagens e critérios nas duas Fundações.

A auto –avaliação também é promovida, porém, reconhecida apenas por uma pequena parcela ou metade dos entrevistados (questão 4). NA FEMA = 55,6% sempre e na maioria das vezes e na FREA 41,7% sempre e na maioria das vezes.

Vale salientar que na questão 2, 15,9% (FREA) e 14,6% (FEMA) desconhecem o sistema de auto-avaliação, bem como os registros e relatórios promovidos pelas instituições.

Na questão 4, quando perguntamos se a avaliação institucional é realizada, constatamos que entre 15% e 19% aproximadamente nas duas Fundações desconhecem o ato da avaliação institucional.

Tabela 31 – FREA – FEMA- Bloco F – 5ª Dimensão

Qt.	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA
	S	S	M	M	V	V	P	P	N	N	D	D
01	8,3%	14,0%	30,3%	34,3%	28,8%	21,9%	14,4%	14,6%	5,3%	0,6%	12,9%	14,6%
02	6,1%	13,5%	31,1%	42,7%	31,1%	22,5%	11,4%	6,2%	4,5%	0,6%	15,9%	14,6%
03	5,3%	13,5%	27,3%	42,7%	29,5%	22,5%	17,4%	6,2%	6,1%	0,6%	14,4%	14,6%
04	5,3%	16,3%	36,4%	39,3%	29,5%	25,3%	8,3%	0,0%	4,5%	0,0%	15,9%	19,1%

Notamos, portanto, que não há por parte das fundações analisadas, total conhecimento de uma avaliação institucional protagonizada pela comunidade universitária que deveria ser, segundo Dias Sobrinho (1998, p. 1): globalizada, integradora, participativa e negociada, contextualizada e formativa.

No que diz respeito à globalidade, entendemos que o campo da avaliação deva ser considerado globalmente, buscando articulação das diversas unidades e estruturas, buscando a integração do conjunto. A avaliação deve dar uma visão de compreensão de toda a universidade em sua multidimensionalidade, evitando visões desarticuladas e fragmentadas (DIAS SOBRINHO, 1998, p. 1).

Por integração, entendemos a interpretação das causas, conseqüências, contextos, e processos daqueles fenômenos que se quer compreender. Trata-se de enfatizar no ensino superior, os processos de ensino, pesquisa e extensão, de maneira integrada, tendo sempre como referência os fins da universidade.

A avaliação institucional também é um processo que se constrói através da participação de todos os sujeitos e, como a comunidade acadêmica é um sistema aberto com valores heterogêneos, é necessária uma permanente negociação (DIAS SOBRINHO, 1998, p.2).

Já em relação à contextualização, fica claro que os produtos e resultados devam ser sempre compreendidos e explicados em sua relação com os processos e contextos. Em virtude de seu caráter formativo, a avaliação também valoriza os procedimentos qualitativos, sem desprestigiar as metodologias quantitativas, que também são essenciais para o conhecimento. A partir desse referencial, as instituições poderiam identificar seus pontos fortes e fortalecê-los, e os mais problemáticos, e tratar de superá-los.

Mais do que isso, a avaliação passa a objetivar o plano de desenvolvimento institucional, adequado às suas necessidades, dinamicamente desenvolvido ao longo de sua execução, impossibilitando-o, dessa forma, de abrigar uma visão puramente empresarial, submetendo-se a critérios de produtividade.

6.5- Posicionamento dos sujeitos da pesquisa sobre a instituição

Nesta parte do questionário trabalhamos com duas perguntas, uma delas diferenciando-se das anteriores por ser semi-aberta, e que complementaram a análise.

Na primeira pergunta foram envolvidos todos os sujeitos da pesquisa (184 pessoas da FEMA e 136 pessoas da FREA), na qual questionamos:

Assinale com um x a alternativa em que você melhor se enquadra: De que maneira você se encaixa na Fundação _____? Você diria que:

- 1- Não se sente fazendo parte da Instituição.
- 2- Somente uma pessoa comum na Instituição
- 3- Pessoa ativa que ajuda/contribui nas atividades da Instituição

A tabela abaixo demonstra o resultado das duas fundações analisadas:

Tabela 32- FREA- FEMA- Porcentagem da visão do nível de participação do indivíduo na instituição

Sujeitos da pesquisa	Não se sente fazendo parte da Instituição		Somente uma pessoa comum na Instituição		Pessoa ativa que ajuda/contribui na Instituição	
	FEMA	FREA	FEMA	FREA	FEMA	FREA
Diretor/vice e coordenadores	-	-	-	-	100%	100%
Docentes	-	-	12,5%	28,6%	87,5%	71,4%
Alunos	-	-	60,9%	55%	39,4%	45%
Serviços	-	-	16,6%	-	83,4%	100%

Pelos resultados pudemos perceber que por parte da direção e coordenação das duas fundações não há problemas em relação à participação dos mesmos na Instituição. Todos afirmam que se consideram como sujeitos ativos no trabalho e convívio nas fundações.

Os representantes da área de serviços no ensino superior mostram-se também co-participantes do trabalho e dos objetivos da Instituição. Apenas na FEMA, tivemos 16,6% dos entrevistados que se dizem pessoas comuns na Instituição.

Já em relação aos docentes, tivemos uma porcentagem pequena de professores (12,5% na FEMA e 28,6% na FREA) que consideram seu trabalho e sua participação como comuns na Instituição, ou seja, encaram sua presença na faculdade como apenas um funcionário que presta serviços. São profissionais que não criaram ainda uma cultura de participação que, segundo Nogueira (2005, p. 130) leva o indivíduo “[...] a projetar-se como sujeito que porta valores, interesses, aspirações e direitos: constrói assim uma identidade, formula uma teoria para si e traça um plano de ação. Não percebemos nesses professores uma “participação cidadã”, que para o autor é capaz de “[...] manifestar-se no sentido cívico, enfatizando as dimensões de universalidade, generalidade, igualdade de direitos, responsabilidade e deveres”.

No que diz respeito aos alunos, esse fator de participação apresenta resultados muito mais preocupantes. As duas fundações apresentam resultados bem próximos em relação à posição dos alunos quanto à ajuda e contribuição para com as Fundações. Na FEMA 60,9% dos entrevistados se consideram como pessoas comuns, enquanto na FREA esse número alcança 55%.

Através desses resultados percebemos que, apesar do entendimento da importância e dos princípios de participação coletiva dos alunos na construção da realidade de que fazem parte, essa idéia ainda não se traduziu facilmente na prática das duas instituições analisadas.

A ação participativa, como prática social, partindo da contribuição de cada um e garantindo um espírito de equipe, ainda depende de que alguns valores substanciais sejam orientados como a ética, solidariedade, equidade e compromisso, sem os quais a participação no contexto da educação no ensino superior perde seu caráter social. (LÜCKc, 2006).

Em relação à segunda pergunta, de categoria semi-aberta, questionamos:

O que você pensa, sente e imagina quando lembra da Fundação_____? (no mínimo quatro palavras)

Para a análise dos dados desta questão, em virtude de termos um universo de aproximadamente 1100 palavras entre as duas fundações analisadas, optamos por ressaltar as 12 categorias em que a incidência ocorreu em maior quantidade nas duas fundações. Vale salientar que nem todos os participantes registraram quatro palavras. No quadro abaixo apresentamos a lista das palavras da FEMA e da FREA.

Quadro 7- FEMA e FREA- Relação de categorias apresentadas pelas duas Instituições

CATEGORIAS	TOTAL	
	FEMA	FREA
Aprendizado	25	18
Convivência	26	12
Qualidade	29	38
Respeito	11	18
Futuro	13	11
Ensino	52	46
Conhecimento	28	21
Amizade	37	25
Alegria	38	19
Trabalho	18	27
Pesquisa	28	32
Aulas	47	38

Os dados constantes do quadro 7 apontam-nos algumas categorias que foram citadas pelos sujeitos envolvidos (diretor, vice-diretor, coordenadores, docentes e funcionários do ensino superior) nas duas Instituições. Percebemos que ainda há, por parte de alguns dos envolvidos na comunidade acadêmica, uma visão de que o ensino superior tem como objetivo produzir conhecimento, gerar pensamento crítico, desenvolver pesquisa e formar cidadãos e profissionais. Porém, a maioria dos sujeitos da pesquisa, não apresentam uma cultura universitária, ou seja, seus comportamentos são baseados apenas em meros integrantes de um quadro de ensino superior, desempenhando suas funções, muitas vezes com limitações. A unidade social de trabalho, caracterizada a partir do desenvolvimento da ética entre todo o grupo, ainda precisa ser conquistada em ambas as instituições.

É notório também que muitos alunos e docentes ressaltam a importância do ensino e das aulas nas instituições, priorizando-os em relação à extensão e à pesquisa. Percebemos que a sinergia coletiva ainda precisa ser melhorada, buscando mobilização, produção de idéias, processos e estratégias para o alcance de bons resultados em termos de gestão participativa.

7 CONCLUSÕES

Procuramos, neste espaço, esboçar o processo de desenvolvimento deste trabalho e sintetizar suas principais contribuições para a gestão universitária. Sob este prisma, desejamos enfatizar que não tivemos em momento algum a intenção de apresentar problemas ou soluções prontas e acabadas, mesmo porque, qualquer possível proposta deverá ser aprimorada, enriquecida e melhor adequada às circunstâncias, através de um trabalho engajado, de equipe, onde muitos, com certeza, pensarão melhor do que um.

O estudo sobre a gestão participativa em fundações, através de um estudo comparado no ensino superior privado, ofereceu a oportunidade chegarmos a algumas conclusões, que não serão consideradas últimas, tendo em vista que o processo de gestão é contínuo.

Uma delas é a de que a gestão de instituições educacionais de ensino superior privadas é um empreendimento que desafia seus gestores e a comunidade acadêmica, com quem elas estabelecem interações constantes. Identificamos algumas vertentes, esperando que as mesmas possam traduzir, resumidamente, parte das expectativas que permeiam as estruturas internas das instituições de ensino superior quanto à sua gestão participativa, em épocas de tantas mudanças. São elas:

a) *Grande expectativa por uma descentralização administrativa da instituição de ensino acompanhada de um grande descrédito quanto a sua efetivação.* O que observamos nas instituições pesquisadas é a manutenção de uma estrutura organizacional interna que favorece o encaminhamento direto dos assuntos aos diretores, na maioria das vezes.

A solução para esse problema nos parece esbarrar na forma como se dá a descentralização administrativa. As informações internas relacionadas às formas de delegação e controle deveriam ser amplamente divulgadas a fim de serem conhecidas e compartilhadas de forma clara e transparente por todos, objetivando que cada qual assuma individualmente a sua própria responsabilidade e colabore efetivamente em sua execução. Seria através da prática da delegação que os gestores devolveriam a seus departamentos a credibilidade e autonomia, que lhes são necessárias para o exercício de suas atribuições; favoreceriam ainda, através dessa ação, um maior desenvolvimento e inter-relacionamento entre as pessoas, permitindo-lhes criar, inovar, ou seja, crescerem como profissionais.

Entendemos que para a descentralização acontecer de maneira positiva, é necessário que haja um planejamento, que sustentará tal delegação. Este, deve ser claro, transparente, de

forma que a chefia que vai executá-lo o conheça, assim como os subordinados, para que haja harmonia e principalmente segurança das pessoas para a execução.

Nesse contexto, caberia à diretoria, em consonância com as coordenadorias e principalmente com os objetivos institucionais, definir, dentro da realidade de cada instituição, a forma operacional para que a delegação ocorra e a forma operacional de controle das atividades delegadas.

Diante dessas definições, os gestores, sem sofrer o desgaste natural das decisões rotineiras que não lhe são pertinentes, lidaria com todas as informações globais da instituição, via relatórios encaminhados para as coordenadorias, podendo analisá-las, avaliá-las e transformá-las.

Esse conjunto de informações internas relacionadas à forma de delegação e de controle é que percebemos que deve ser amplamente divulgadas a fim de serem conhecidas e compartilhadas de forma transparente por todos, objetivando que cada qual assuma individualmente a sua própria responsabilidade e colabore efetivamente em sua execução. A operacionalização dessa situação diluirá na estrutura, incumbências que hoje atravancam a execução do verdadeiro trabalho a ser desenvolvido pelo diretor; propiciará o envolvimento de todas as pessoas no processo através do desenvolvimento de um trabalho participativo e engajado, para a execução do qual todos são importantes e indispensáveis; devolverá às demais pessoas da equipe acadêmica a motivação para se organizarem e colaborarem efetivamente com o desenvolvimento dos seus setores, estimulando o espírito de companheirismo e colaboração; permitirá ao diretor lidar com informações completas, conhecidas e avaliadas dentro do contexto global; liberará a estrutura funcional para exercer as suas verdadeiras finalidades.

b) Indefinição quanto às funções, responsabilidades e autonomia para a execução das tarefas

Este tópico decorre principalmente da centralização administrativa e da conseqüente desvalorização do organograma estabelecido, propiciando algumas situações que ocorrem de cima para baixo, gerando nas bases: indefinição quanto às funções, responsabilidades e autonomia de cada departamento e conseqüentemente de cada funcionário, que se vêem administrativamente perdidos quanto às suas reais atribuições e seus limites. Este modelo forma pessoas que vão vivenciando o dia a dia, executando o que os outros determinam, quanto determinam, sem curiosidade de descobrir coisas que podem melhorar, porque não encontram motivos para ir além, sem vontade nenhuma de usar a sua criatividade para obter melhores resultados, porque sequer os têm determinados.

A partir dos dados e resultados do estudo comparativo entre as duas fundações objeto de estudo percebemos que as instituições de ensino superior privadas possuem uma autonomia limitada; pois fazem parte de uma organização maior, como é o caso das faculdades analisadas que possuem uma mantenedora (função), obedecendo a normas comuns instituídas pela mesma e as decorrentes do seu sistema de ensino. Vale salientar que, o fato da mantenedora exercer grande domínio sobre essas instituições, muitos outros fatores contribuem para que a gestão participativa não se consolide. A partir da análise realizada, podemos citar o fato dos docentes não terem estímulo e tempo para participar, pois sendo horistas não se vêem como parte integrante da instituição. Outro fator preponderante para o desenvolvimento da gestão participativa diz respeito à formação de lideranças. O gestor precisa ser um líder.

No entanto, é a instituição que controla a movimentação de alunos, docentes e funcionários; que diagnostica seus recursos humanos; analisa os indicadores pedagógicos; descobre o potencial da comunidade e de todo o seu entorno; enfim, é ela quem constrói o seu plano de desenvolvimento institucional, num processo de construção democrática.

Nessa assertiva, desejamos enfocar que o indivíduo para desenvolver-se plenamente, profissionalmente, dar o melhor de si, deve e precisa saber o que se espera dele, quais são as atribuições que lhe cabem, quais são os limites de sua competência. Nesse contexto, ele se sentirá seguro, engajado e principalmente produzirá, finalidade última de qualquer instituição de ensino. Decorre daí, que o funcionário, seja ele gestor, professor ou técnico-administrativo e, também o aluno, se envolverão no contexto global da instituição, sentindo-se responsáveis por ela, na medida em que, convivendo na instituição, seguros de suas atribuições, reconheçam e assimilem o ‘conceito de participação’, como um dos princípios filosóficos da instituição e sintam-se motivados a com ele se envolverem. Enfim, desenvolvam uma cultura de participação.

Dentro dessa perspectiva, falamos em uma nova filosofia de ação, calcada em que não devemos mais administrar pessoas, mas sim administrar com as pessoas. Aqui se justifica o envolvimento de todos em tudo, não com o sentido de intromissão, fiscalização, mas sim no sentido de colaboração e coesão. Compete a todos encontrarem o caminho de forma participativa.

A construção de um planejamento estratégico institucional ou plano de desenvolvimento institucional não se faz através da pura e simples adaptação às instituições de ensino superior de modelos e técnicas oriundas da administração empresarial. Na realidade, o planejamento estratégico institucional deve conter peculiaridades, buscando sua

filosofia própria, atrelando-a às necessidades da sociedade. Há necessidade que o PDI existente gere um envolvimento global principalmente em nível de administração superior (mantenedora e gestores do ensino superior), que preliminarmente defina os objetivos macro da instituição para que os diversos departamentos, conhecendo-os, envolvam-se com eles e definam a partir deles seus micro objetivos que permitirão estruturalmente a obtenção de metas 'macro' estabelecidas. Cabe, portanto, à administração estabelecer políticas, objetivos claros e metas quantificáveis que orientem a ação global. O planejamento, sob este prisma, tornar-se-á fundamental e indispensável a qualquer possível mudança, pois sem planejamento qualquer atividade está fadada ao fracasso.

Nesse sentido, a avaliação institucional deve, mediante a identificação de potencialidades e dificuldades dessas instituições, e à indicação de novas alternativas, estar relacionada a um projeto orientador das ações da comunidade acadêmica, o planejamento estratégico ou plano de desenvolvimento institucional. Assim, tendo o projeto como referência, torna-se possível comparar as descobertas realizadas com as diretrizes nele anunciadas.

A falta de um projeto institucional próprio, na atual conjuntura, pode levar uma instituição de ensino superior a sofrer desgastes, prejudicando sua organização e desenvolvimento, por outras propostas dominantes, que não sejam resultado de discussão realizada em seu âmbito.

A avaliação, que se propõe como inevitável, porque imposta pela agenda educativa governamental, deveria ser explorada em toda sua positividade para revitalizar o projeto institucional.

Percebemos pela evidência dos resultados coletados, que uma parte considerável da equipe acadêmica das instituições de ensino superior parecem não compreender a importância do papel do plano de desenvolvimento institucional e da geração de grandes estratégias institucionais, não apenas para cumprir a legislação vigente, mas principalmente como condição de aprimoramento e competência na gestão de uma organização educacional.

Evidenciamos que as fundações objeto de estudo, apesar de reconhecerem a importância da elaboração do planejamento estratégico da instituição, não estão devidamente preocupadas e capacitadas a desenvolver tal documento em seu espaço organizacional. Na realidade, as instituições de ensino superior privadas são extremamente eficientes na execução de tarefas rotineiras. As operações acadêmicas diárias, absorvem-nas a tal ponto que criam uma verdadeira inércia interna que as impede de fazer uso ou desenvolver sua capacidade de adaptar-se às mudanças. E essa na realidade é a função dos gestores e no geral dos

mantenedores, fundadores de escolas: digerir as mudanças, utilizando-se o conhecimento que possuem na área específica para aperfeiçoá-las, adequando-as de fato às peculiaridades próprias do segmento educacional, buscando seu crescimento, inovação e adequação ao novo cenário. O ideal, na verdade, seria objetivar ter um plano de desenvolvimento institucional adequado às suas necessidades, dinamicamente desenvolvido ao longo de sua execução, fortalecendo o compromisso que cada instituição de ensino superior deverá ter com o seu próprio futuro.

O trabalho coletivo, sem dúvidas, é o primeiro passo para a construção da identidade da instituição. Para que haja esse envolvimento, torna-se indispensável que o trabalho dentro das instituições se desenvolva com ‘espírito de equipe’ e que cada funcionário, independente de suas funções ou da posição hierárquica, conheça dentro dos limites da própria atividade que desenvolve, a repercussão de seu trabalho sobre os demais trabalhos da instituição e tenha uma visão abrangente das suas conseqüências e das suas interdependências.

Pudemos perceber ainda que a construção coletiva, pressuposto da gestão democrática, que vem se criando no ensino superior – alvo do estudo-, se desenvolve mediante os avanços e retrocessos próprios de um processo, aspecto que está presente nas ações e reflexões cotidianas dos sujeitos envolvidos, ficando claro a cada um deles o fundamento da conquista.

Finalmente, extraímos conclusões a partir dos dados e resultados do estudo comparativo entre as duas fundações objeto de estudo. Sabemos que será preciso reforçar e reconstruir incessantemente a gestão democrática e participativa, em todo o amplo espaço educacional, comprometida com a formação de homens e mulheres competentes e capazes de construir, através da participação, sua autonomia, como seres humanos, realizados e felizes.

É notório também que a estrutura econômica estabelecida em patamares de flexibilização contínua dos processos de trabalho, dos mercados, dos produtos e padrões de consumo inviabilizaram a verdadeira função das fundações como instituições solidárias, com objetivos de assistência social. Hoje, em virtude do padrão do capital, a solidariedade não mais se instaura em sua plenitude nessas instituições. Por mais que elas busquem em seus objetivos, a aplicação de atividades extensivas com fins sociais, não há mais condições dessas instituições concorrerem com as demais dentro desse contexto mercadológico. Com certeza, nesse quadro que vem se desenvolvendo, os entes fundacionais deixaram de existir da maneira como foram criados, ou seja, perderam o vínculo e a adesão com as causas sociais e interesses comuns.

Como se vê, o impasse está colocado. A estrutura pública é de pequena oferta e ainda de qualidade razoável no ensino e na pesquisa. O ensino privado, foco de estudo neste

trabalho e, em expansão pela oferta de vagas, demonstra, na maioria das vezes, inexistentes ou precárias estruturas para pesquisa e limitada qualidade de ensino. Esses dados indicam que o momento requer o repensar no ensino de maneira global como, por exemplo, encontrar possíveis soluções para problemas comuns ao ensino superior privado: a relação entre baixos investimentos e altos lucros; a relação entre baixo investimento e baixa qualidade de ensino; o trabalho docente por hora aula; a inexistência de laboratórios; bibliotecas precárias; o baixo investimento em pesquisa e formação científica, entre outros aspectos. Pelo caminho governamental, a curto e médio prazo não haverá mudanças relevantes, e sim o aprofundamento da universidade operacional.

Vê-se, então, a necessidade de um redirecionamento na participação dos docentes e nos destinos das instituições de ensino de modo a desenvolverem competência para a implementação de projetos pedagógicos compromissados com os princípios da democracia e com métodos que criem e organizem condições para um ambiente educacional participativo.

Reiteramos, finalmente, ser fundamental que haja por parte da mantenedora ou de sua diretoria, qualquer que seja a instituição que se proponha a um processo de gestão participativa, uma manifestação clara e objetiva quanto ao conjunto de informações recebidas, que permita aos envolvidos perceberem o que efetivamente faz parte das prioridades e foi aceito e o que deve ser a princípio relevado, para que se possa, nesse contexto, a partir das convicções existentes, argumentar-se, posicionar-se para, através do consenso, cientificarem-se das expectativas e limites que cada gestão impõe ao trabalho a ser desenvolvido.

A contribuição aqui registrada destina-se aos que estão vivendo o tema em questão esperando que o que afirmamos permita alcançar bons resultados nas comunidades acadêmicas em que estão inseridos.

Evidente que tal tema, como afirmamos no início dessas considerações, não se esgota aqui. Esperamos que as propostas aqui demonstradas possibilitem confrontos, dúvidas e novas estratégias de ação.

Resta-nos, portanto, a tarefa de seguir pensando, debatendo, lutando e, claro, agindo, na medida de nossas possibilidades, para a transformação das condições vigentes e para a construção de novas bases históricas objetivas, ensejando assim a realização de uma educação superior efetiva, não apenas para o Brasil, mas, acima de tudo, uma educação para a emancipação da humanidade.

Colocamos, desta forma, a gestão participativa como perspectiva de análise, interpretação e conseqüentemente caminho para o alcance de uma organização institucional

de qualidade no ensino superior privado. Caminho esse, que a própria educação vem nos instigando a investigar.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional**: Regulação e Emancipação. São Paulo: Cortez, 2002.

APF- **Associação Paulista das Fundações**. Disponível em:< <http://www.apf.org.br> >. Acesso em: 30 jun.2008.

BARROSO, João. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. in: FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.). **Gestão Democrática da Educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. **Código Civil Brasileiro**. 58. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2007.

BRASIL. Lei 9.394, 20 Dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial**, Brasília, n. 248, p.27833, 1996. Seção 1.

BRASIL. **Decreto Federal nº 3.860**, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Disponível em : < <http://www.mec.gov.br> >. Acesso em: 10 mar.2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**: bases para uma nova proposta de avaliação na Educação Superior. Disponível em : < <http://www.mec.gov.br> >. Acesso em: 30 jun.2008.

BRASIL.Ministério da Educação e Cultura. **SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**. Da concepção à regulamentação.4.ed. INEP.Brasília.Fev.2007. Disponível em:< <http://www.inep.gov.br> >. Acesso em: 30 jun.2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**. Disponível em: < <http://www.inep.gov.br> >. Acesso em: 14 ago.2007.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Cadastro das Instituições de Educação Superior**. Disponível em: <http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_ies.asp >. Acesso em: 14 ago. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Portal INEP/SINAES. **Seminário para coordenadores de curso de graduação: Processo de Avaliação in loco**. Disponível em <<http://sinaes.inep.gov.br>>. Acesso em: 01 jul. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Formulário do Plano de Desenvolvimento Institucional- PDI**. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sapiens/Form_PDI.htm>. Acesso em: 15 abr. 2008.

BRASIL.Ministério da Educação e Cultura. **Reforma da Educação Superior**. Reafirmando princípios e consolidando diretrizes da Reforma da Educação Superior. Documento II. Brasília. Ago. 2004. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br> >. Acesso em: 15 mar. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano de Desenvolvimento da Educação.- PDE**. Razões, Princípios e Programas. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br> >. Acesso em: 15 abr. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Reuni – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br> >. Acesso em:15 abr. 2008.

BRESSER PEREIRA, L.C. ; SPINK, P. (Org). **Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial**. 3.ed. São Paulo: FGV, 1996.

_____. Estratégia e estrutura para um novo Estado. **Revista de Economia Política**, vol 17, n.3: 24-38, jul./set.de 1997

CAPRA, Fritjof. **Sabedoria Incomum**. São Paulo: Cultrix, 1993.

CATANI, A.M. ; OLIVEIRA, J.O. A educação superior. In: OLIVEIRA, R. P. de; ADRIÃO, T. (Org). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xamã, 2002. v.2 (Coleção legislação e política educacional).

COSTA, Terezinha Otaviana Dantas da. Avaliação Institucional. In: COLOMBO, Sonia Simões.(org). **Gestão Educacional : uma nova visão**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CUNHA, Luiz Antonio. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes Faria; VEIGA, Cyntia Greive. (orgs). **500 anos de Educação no Brasil**. 3.ed.Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DAVIS, Cláudia ; GROSBaum, Marta Wolak. Sucesso de todos, compromisso da escola. In: VIEIRA, Sofia Lerche (org.). **Gestão da Escola: Desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DA HORA, Dinair Leal. **Gestão democrática na escola**. 14. ed. Campinas: Papirus, 2004. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DEMO, Pedro. Participação e Planejamento – arranjo preliminar. In: **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas. v. 25,n.3, jul./set.,1991. p.31-54.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação Institucional: a experiência da UNICAMP, condições, princípios, processo. In: **SEMINÁRIO BRASILEIRO SOBRE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DE UNIVERSIDADES**, 1, 1995, Campinas. **Anais...** Campinas, José Camilo dos Santos Filho (Ed.); UNICAMP/FE/GEPEs, 1995. p.43-58.

_____. Avaliação Institucional da Educação Superior: fontes externas e internas. In: **Revista da Rede de Avaliação institucional da Educação Superior**. Ano 3- nº4 (10) - dez. 1998.

_____. Avaliação institucional, instrumento da qualidade educativa. In: DIAS SOBRINHO, J.; BALZAN, N. C. (Org). **Avaliação institucional: teoria e experiências**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 53-86.

_____. **Avaliação: Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Direito Administrativo**. 20. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

DOWER, Nelson Godoy Bassil. **Instituições de direito público e privado**. 11.ed. São Paulo: Nelpa, 2002.

DURHAM, Eunice Ribeiro. A política para o ensino superior brasileiro ante o desafio do novo século. In: CATANI, Afrânio Mendes. (org). **Novas perspectivas nas políticas de educação superior na América Latina no limiar do século XXI**. São Paulo: Autores Associados, 1998. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. Educação superior pública e privada (1808-2000). In: SCHWARTZMAN, Simon; BROCK, Colin. (orgs). Tradução Ricardo Silveira. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Sandra Nets. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRANCO, AUGUSTO DE. A Reforma do Estado e o Terceiro Setor. In: BRESSER PEREIRA (Org.). **Sociedade e Estado em Transformação**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Cortez, 1994.

FUSARI, José Cerchi. O projeto político-pedagógico nos cursos de graduação. In: Circuito PROGRAD – III, 1995, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação, UNESP, 1995. p. 102-107.

GADOTTI, M.. Pressupostos do Projeto Pedagógico. In: **Conferência Nacional de Educação para Todos**, 1994, Brasília. **Anais...** Brasília: MEC, 1994.

GARCEZ, Martinho. **Da theoria geral do direito**. Rio de Janeiro: Jacintho Ribeiro dos Santos, 1914. p. 66.

GENTILINI, João Augusto. Planejamento Educacional e descentralização: aspectos teóricos e metodológicos. In: _____ (org). **Política Educacional, planejamento e gestão**. Araraquara: FCL/Laboratório Editorial/UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2001. (Série Temas em Educação Escolar).

GIANNOTTI, J.A. **Universidade em ritmo de barbárie**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

GOIS, A.; TAKAHASHI, F. Grande universidade cresce com promoções. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 28 jan.2008. Cotidiano, caderno C1, p.4.

GOLDEMBERG, José. Goldemberg critica expansão desordenada do ensino superior. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 04 jul.1993.

_____. **O repensar da educação no Brasil**. Série Educação para a Cidadania, n.3. Instituto de Estudos Avançados da USP, São Paulo, 1993.

KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Inovação nas organizações burocráticas. In: NOGUEIRA, Marco Aurélio (org.); SEGATTO, José Antonio; TÓVOLI, Emília Maria Gaspar. **Gestão Universitária**. Araraquara: Laboratório Editorial/FCL/UNESP. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2005.

KLIKSBERG, Bernardo. **O Desafio da exclusão**: para uma gestão social eficiente. São Paulo: Fundap, 1997.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1982.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2003.

LÜCK, Heloisa et al. **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

LÜCK, Heloisa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. In: **Revista -Em Aberto**, Brasília, v.17, n.72, p.11-33, fev. jun. 2000.

_____. **Gestão Educacional**: uma questão paradigmática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006a. (Série Cadernos de Gestão)

_____. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006b. (Série Cadernos de Gestão)

_____. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006c. (Série Cadernos de Gestão)

MAGNONI JUNIOR, Lourenço. A ideologia neoliberal, o processo de globalização e a escola pública. In: VALE, José Misael Ferreira do; MAGNONI JUNIOR, Lourenço; LUCCI, Elian Alabi; MAGNONI, Maria da Graça Mello (orgs). **Escola pública e sociedade**. São Paulo: Saraiva, 2002.

MARIN, Alda Junqueira. Projeto pedagógico: um elemento estratégico para a política de educação. In: **Anais do III Circuito PROGRAD: O projeto pedagógico de seu curso está sendo construído por você?**, 17 de maio de 1995. São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação, UNESP, 1995.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003

MATTOS, Maria José V.M. **Tendências de organização processo escolar no contexto das políticas educacionais**. 2004. Tese (Doutorado). Campinas: FE- UNICAMP, 2004.

MONTEIRO, Washington de Barros. **Curso de Direito Civil**. São Paulo: Saraiva, 2003.

MORIN, Edgar. **O problema epistemológico da complexidade**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1985.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. Sofrimento organizacional, democracia e gestão universitária. In: NOGUEIRA, Marco A. (org.); SEGATTO, José Antonio; TÓVOLI, Emília Maria Gaspar. **Gestão Universitária**. Araraquara: Laboratório Editorial/FCL/UNESP. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2005(a).

_____. **Um Estado para a sociedade civil**: temas éticos e políticos da gestão democrática. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005(b).

NOLETO, Marlova Jovchelovitch. **Parcerias e alianças estratégicas**: uma abordagem prática. 2. ed. São Paulo: Global, 2004. (Coleção gestão e sustentabilidade).

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PAES, José Eduardo Sabo. **Fundações, associações e entidades de interesse social**: aspectos jurídicos, administrativos, contábeis, trabalhistas e tributários. 6. ed. Brasília: Brasília Jurídica, 2006.

PADILHA, R.P. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

PARO, V.H. **Administração Escolar**: Introdução crítica. 4. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

PERRENOUD, Phillipe. **Construir as competências desde a escola**. São Paulo: Artmed, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.(Coleção Docência em Formação). v.1.

PIMENTA, Carlos Cesar. A Reforma gerencial do Estado Brasileiro no contexto das grandes tendências mundiais. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, v.35, n.5, set./out.,1998. P.181/183

PIEPER, Josef. **Abertura para o todo**: a chance da universidade. Tradução de Gilda Naecia Maciel de Barros e Luiz Jean Lauand. São Paulo: Apel, 1989.

RAFAEL, Edson José. **Fundações e Direito**- 3º setor. São Paulo: Melhoramentos, 1997.

RETRATO do Ensino superior. **Revista do Ensino Superior**, São Paulo, ano 10, n. 115, abr. 2008.

RIOS, Teresinha Azeredo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RISTOFF, Dilfo.I. A tríplice crise da universidade brasileira. **Revista Avaliação**, São Paulo, v.4,n.3,1999. p. 9-14.

_____. Avaliação institucional: pensando princípios. In: DIAS SOBRINHO, J.; BALZAN, N.C. (Org). **Avaliação Institucional**: teoria e experiências. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

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

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pelas mãos de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SEVERINO, Antonio Joaquim. A nova LDB e a política de formação de professores: um passo à frente e dois atrás... In: FERREIRA, Naura Sylvia Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela de S. (orgs). **Gestão da educação**: Impasses, perspectivas e compromissos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SHIROMA, Eneida O. e outros. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: OP&A Editora, 2002.

SILVA, Marta Leandro da. **A política de avaliação institucional na educação tecnológica**: as Faculdades de Tecnologia do Centro Paula Souza.2008.Tese (Doutorado em Educação

Escolar –Área de concentração em Política e Gestão Educacional). Araraquara: Universidade Estadual Paulista, 2008.

SOUSA, José Vieira e CORRÊA, Juliane. Projeto Pedagógico: a autonomia construída no cotidiano da escola. In: VIEIRA, Sônia Lerche(org). **Gestão da Escola**: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. **Estrutura e funcionamento do ensino superior brasileiro**. São Paulo: Pioneira, 1991.

VASCONCELLOS, C.S. **Planejamento**: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertad, 1995.

WARDERLEY, Luiz Eduardo W. **O que é universidade**. São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção Primeiros Passos)

APÊNDICES

Apêndice	Assunto	Página
APÊNDICE A	- Questionário aplicado na FREA- AVARÉ e FEMA- Assis.....	186
APÊNDICE B	- Gráficos comparativos das Instituições FEMA e FREA.....	204

APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO APLICADO NA FREA- AVARÉ**QUESTIONÁRIO - GESTÃO ESCOLAR****ROTEIRO PARA AUTO-AVALIAÇÃO DA ESCOLA****PARTE I - CARACTERIZAÇÃO DA UNIDADE ESCOLAR (Fundação)**

NOME DA ESCOLA:

ENDEREÇO:

E-MAIL:

TELEFONE: ()

MUNICÍPIO:

TIPO DE ATENDIMENTO

- N.º DE TURNOS DE FUNCIONAMENTO:
- N.º DE ALUNOS
- N.º DE DIRETORES:
- N.º DE VICE-DIRETORES:
- N.º DE PROFESSORES-COORDENADORES ENSINO SUPERIOR:
- N.º DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR:
- N.º DE FUNCIONÁRIOS DA FUNDAÇÃO:
- N.º DE ALUNOS POR SÉRIE/ TURNO:
- N.º DE PROFESSORES EM JORNADA INTEGRAL:
- N.º DE PROFESSORES EM REGIME DE TEMPO PARCIAL:

DESEMPENHO ESCOLAR NOS ÚLTIMOS 02 ANOS

- RESULTADOS ENADE POR CURSO

GESTÃO ESCOLAR- Questionário I

AUTO-AVALIAÇÃO

Sexo do entrevistado: (☐) masculino (☐) feminino
Setor: (☐) Administrativo (☐) Docente (☐) Discente (☐) Serviços

Obs: Para cada questão utilize as siglas correspondentes a escala abaixo:

Nota: 8,1 a 10 (S) Sempre
 Nota: 6,1 a 8 (M) Maioria das vezes
 Nota: 4,1 a 6 (V) Às vezes
 Nota: 2,1 a 4 (P) Pouquíssimas vezes
 Nota: 0 a 2 (N) Nunca

1ª DIMENSÃO GESTÃO DE PESSOAS

Objetivo: Avaliar o trabalho de gestão tendo por referência o compromisso das pessoas — professores, funcionários e alunos, com o projeto pedagógico, levando em conta as formas de incentivo a essa participação, o desenvolvimento de equipes e lideranças, e a valorização e motivação das pessoas, a formação continuada e a avaliação de seu desempenho.

BLOCO A – Formação Continuada, motivação, auto-estima, atendimento às necessidades escolares

1- As ações de formação continuada e em serviço para o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes, bem como para elevar a motivação e auto-estima dos profissionais, são favorecidas, estimuladas e apoiadas no ambiente acadêmico, tendo em vista a melhoria do atendimento às necessidades escolares cotidianas? ()

2-A equipe de gestores da Instituição prioriza as questões pedagógicas? ()

3- O setor administrativo, os docentes e o setor de serviços têm oportunidades de se atualizar e participar de cursos e ações de formação? ()

4- Professores e coordenadores participam de ações de formação continuada que os ajudem a trabalhar com alunos portadores de necessidades educacionais especiais, atuando de acordo com o paradigma da inclusão ? ()

5-As demandas de formação e capacitação dos profissionais da instituição são encaminhadas a partir de diagnósticos realizados previamente? ()

6- Os cursos e as ações de formação correspondem às expectativas de quem participa? ()

7- Os profissionais se mobilizam para reivindicar ou organizar as atividades de formação que lhes interessam? ()

8- Nas ações de formação continuada e de aperfeiçoamento da equipe institucional, há troca de experiências vivenciadas ,a fim de aprimorar o trabalho da instituição? ()

9-Em reuniões de departamento, há uma organização do trabalho desenvolvido, de modo a contribuir para a formação contínua do profissional e a melhoria de sua prática ? ()

BLOCO B – Integração e organização dos segmentos institucionais(administração, docentes, discentes e serviços)

1- As dinâmicas e ações para desenvolver equipes e lideranças, são promovidas com o intuito de mediar conflitos e favorecer a organização dos segmentos institucionais, em um clima de compromisso ético e solidário? ()

2- A integração entre os profissionais da instituição e alunos é feita mediante ações organizadas ? ()

3-Os funcionários da instituição recebem orientações de como atender pais, alunos e professores? ()

BLOCO C – Valorização e reconhecimento do trabalho

1- A melhoria contínua do desempenho de administradores, professores e funcionários é promovida através da adoção de práticas avaliativas que busquem o cumprimento de objetivos e metas educacionais? ()

2- Na instituição existe algum procedimento formalizado para avaliar o trabalho realizado durante o ano por todas as pessoas que ali trabalham? ()

3- Representantes dos diversos segmentos da instituição (direção, professores coordenadores, professores, funcionários, alunos) participam das avaliações das pessoas que trabalham na instituição? ()

4- Nas ausências de administração, professores ou funcionários que estejam prejudicando o trabalho, o problema é discutido coletivamente por toda a comunidade acadêmica, inclusive alunos? ()

5- Os professores começam e terminam as aulas pontualmente? ()

6- Os demais profissionais da instituição (administradores e setor de serviços) também cumprem sua jornada com pontualidade? ()

7- As reuniões administrativas e pedagógicas começam e terminam na hora marcada? ()

**BLOCO D – Atuação e compreensão da legislação pelos segmentos da instituição
(administração, docentes, discentes e serviços)**

- 1- A unidade de atuação dos diversos segmentos da instituição é estabelecida pela promoção do conhecimento e compreensão da legislação educacional, do regimento da faculdade e demais normas legais que orientam os direitos e deveres de funcionários e alunos? ()
- 2- A divulgação do regimento escolar, das normas legais e de convivência que orientam os direitos e deveres dos professores, funcionários e alunos é feita regularmente? ()

BLOCO E – Valorização e reconhecimento do trabalho

- 1- As práticas de valorização e reconhecimento do trabalho e esforço dos professores e funcionários da instituição, existem no sentido de reforçar ações voltadas para a melhoria da qualidade de ensino? ()
- 2- As pessoas que trabalham na instituição se sentem respeitadas e valorizadas por todos? ()
- 3- As práticas de valorização (divulgação de experiências bem sucedidas) e reconhecimento do trabalho da equipe acadêmica são realizadas? ()

Posicionamento sobre a Instituição:

Assinale com um x a alternativa em que você melhor se enquadra:

A- De que maneira você se encaixa na Fundação _____? Você diria que:

- 4- Não se sente fazendo parte da Instituição.
- 5- Somente uma pessoa comum na Instituição
- 6- Pessoa ativa que ajuda/contribui nas atividades da Instituição

B- O que você pensa, sente e imagina quando lembra da Fundação _____ (no mínimo quatro palavras)

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

GESTÃO ESCOLAR- Questionário II

AUTO-AVALIAÇÃO

Sexo do entrevistado: () masculino () feminino

Setor: () Administrativo () Docente () Discente () Serviços

Obs: Para cada questão utilize as siglas correspondentes a escala abaixo:

Nota: 8,1 a 10 (S) Sempre

Nota: 6,1 a 8 (M) Maioria das vezes

Nota: 4,1 a 6 (V) Às vezes

Nota: 2,1 a 4 (P) Pouquíssimas vezes

Nota: 0 a 2 (N) Nunca

2ª DIMENSÃO

GESTÃO PARTICIPATIVA

Objetivo: Avaliar o nível de envolvimento do conjunto da instituição na tomada de decisões, a real participação dos departamentos, Grêmios Estudantis; o grau de socialização das informações.

BLOCO A – Ações conjuntas e articuladas

1- A proposta pedagógica é definida, cooperativamente, contemplando a função, finalidades, valores, princípios e objetivos da escola, como orientadores de ações conjuntas e articuladas, no cotidiano escolar? ()

2- A instituição possui um plano de desenvolvimento Institucional (PDI) escrito (em forma de documento)? ()

3- Os professores participaram ativamente da elaboração do PDI da Instituição ? ()

4- No PDI estão explícitos os objetivos que a instituição pretende atingir? ()

5- Todos os que trabalham na instituição (diretores, professores, funcionários) e alunos conhecem o PDI da instituição? ()

6- O Plano de Desenvolvimento Institucional é atualizado periodicamente? ()

BLOCO B – Atuação de órgãos colegiados (Centros Acadêmicos, Departamentos) e organização de alunos e outros

1- A atuação de órgãos colegiados é verificada expressando comprometimento, iniciativa e forte colaboração voltada para a melhoria da aprendizagem dos alunos? ()

2-Os membros dos departamentos recebem orientações à luz da legislação vigente para o exercício de suas funções? ()

3- Os Centros Acadêmicos ou outros grupos juvenis participam/auxiliam na tomada de decisões na instituição e ajudam os alunos a se organizarem? ()

4- A instituição oferece condições para o fortalecimento do Centro Acadêmico e/ou grupos juvenis ? ()

5-Os alunos participam nas reuniões de Departamentos e ou/ Congregação? ()

6-A organização dos alunos, professores, administração e funcionários da instituição é estimulada e apoiada para que atuem em ações conjuntas, solidárias, cooperativas e comunitárias? ()

BLOCO C – Planejamento docente

1- O cumprimento do planejamento dos professores é acompanhado pela equipe de gestão e comunidade escolar? ()

BLOCO D – Parcerias

1- As parcerias com entidades, empresas, profissionais, instituições diversas são promovidas visando à melhoria da gestão escolar, ao enriquecimento do currículo escolar e à aprendizagem dos alunos? ()

2- A escola desenvolve atividades em parceria com os demais serviços públicos (como: educação, saúde, trânsito, cultura, etc.)? ()

3- A instituição tem parcerias com outras instituições (universidades, organizações da sociedade civil, empresas, fundações, associações, etc.) para o financiamento de projetos ou para o desenvolvimento de ações conjuntas? ()

BLOCO E – Prática de comunicação e informação aberta

1- A prática de comunicação e informação aberta acontece de modo a promover a socialização e a transparência de decisões e ações, obtendo melhores resultados no trabalho escolar ? ()

2- As regras de convivência da instituição são claras, conhecidas e respeitadas por todos os funcionários, administração, professores e alunos? ()

3- O diretor, juntamente com professores, alunos e demais membros da comunidade acadêmica, procura resolver os conflitos que surgem entre as pessoas no ambiente institucional (brigas, discussões, etc.), com base no diálogo e na negociação? ()

4- A instituição utiliza os mesmos critérios e encaminhamentos para todos (alunos, professores, diretor e demais profissionais da escola) que não cumprem as regras de convivência definidas em Regimento Escolar? ()

5-A direção consegue informar toda a comunidade acadêmica sobre os principais acontecimentos da instituição? ()

6-As informações circulam de maneira rápida e correta entre professores, alunos e demais profissionais da instituição ? ()

7-As informações recebidas nas reuniões/orientações técnicas são socializadas e informadas para todos ? ()

Posicionamento sobre a Instituição: (desconsiderar, caso já tenha respondido anteriormente)

Assinale com um x a alternativa em que você melhor se enquadra:

A- De que maneira você se encaixa na Fundação _____? Você diria que:

- 1- Não se sente fazendo parte da Instituição.
- 2- Somente uma pessoa comum na Instituição
- 3- Pessoa ativa que ajuda/contribui nas atividades da Instituição

B- O que você pensa, sente e imagina quando lembra da Fundação _____?
(no mínimo quatro palavras)

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

GESTÃO ESCOLAR- Questionário III

AUTO-AVALIAÇÃO

Setor: () Administrativo () Docente () Discente () Serviços

Obs: Para cada questão utilize as siglas correspondentes a escala abaixo:

Nota: 8,1 a 10 (S) Sempre

Nota: 6,1 a 8 (M) Maioria das vezes

Nota: 4,1 a 6 (V) Às vezes

Nota: 2,1 a 4 (P) Pouquíssimas vezes

Nota: 0 a 2 (N) Nunca

3ª DIMENSÃO

GESTÃO PEDAGÓGICA

Objetivo: Avaliar o trabalho pedagógico realizado na instituição: atualização e enriquecimento do seu currículo, pela adoção de processos criativos e inovadores, implementação de medidas pedagógicas que levem em conta os resultados de avaliação dos alunos e a atuação dos professores articulada com o projeto pedagógico e com as necessidades de melhoria do rendimento acadêmico.

BLOCO A – Atualização e implementação do currículo

1- O currículo escolar e sua implementação são atualizados continuamente, tendo como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como a evolução da sociedade, ciência, tecnologia e cultura? ()

2- As diretrizes que orientam a organização da gestão e do currículo do ensino superior são divulgadas e apropriadas pelo corpo administrativo e professores? ()

3- As competências comuns desenvolvidas pelas diferentes áreas do currículo são discutidas coletivamente? ()

4- Os professores planejam regularmente suas aulas? ()

5- Os professores trocam idéias entre si para planejar as aulas? ()

6- Os professores trocam experiências pedagógicas diferenciadas? ()

7- Os professores procuram saber o que os alunos aprenderam no ano anterior para preparar o planejamento do ano letivo? ()

8- Os diferentes recursos pedagógicos (internet, jornais, revistas, livros diversos, obras de arte, filmes) são usados em sala de aula? ()

9-As estratégias didáticas diversificadas, os diferentes materiais didáticos e os equipamentos existentes na instituição são usados sistematicamente? ()

10-As atividades pedagógicas desenvolvidas pela equipe docente, são acompanhadas pela equipe gestora, de modo a garantir a articulação dessas ações com o plano da instituição?
()

BLOCO B- Resultados e Dificuldades de Aprendizagem

1- Os resultados e as dificuldades de aprendizagem dos alunos são identificados ao longo do ano letivo? ()

2- As ações pedagógicas são desenvolvidas tendo por objetivo a melhoria contínua do rendimento e sucesso escolar? ()

3- Os professores ouvem e consideram opiniões e sugestões dos alunos para planejar suas aulas? ()

4-Os alunos participam da definição e da organização dos meios de avaliação utilizados pela instituição? ()

5- Os alunos são orientados pelos professores a fazer auto-avaliação (falar, escrever, expressar o que aprenderam)? ()

6- Todos os alunos têm oportunidade de mostrar suas aprendizagens e seus trabalhos de formas variadas (oralmente, por escrito, etc..)? ()

7- Os professores dizem aos alunos por que eles tiram esta ou aquela nota/conceito ou por que foram aprovados ou reprovados? ()

8- As auto-avaliações dos alunos e os registros dos professores são analisados pela equipe gestora com o objetivo de organizar acompanhamento pedagógico diferenciados? ()

9- O processo de avaliação é aprimorado, definindo coletivamente os instrumentos, formas de registro e critérios para avaliar as competências comuns a todas as áreas do currículo?
()

10- A instituição consegue identificar e oferecer oportunidades para alunos que têm talentos diferenciados? ()

11- A instituição oportuniza aos alunos que têm facilidades e talentos, situações de aprofundamento de aprendizagem? ()

12- Caso atividades como estas sejam oferecidas, elas conseguem fazer com que os alunos melhorem seu nível de aprendizagem? ()

13- No dia-a-dia, os professores dão atenção individual àqueles alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem? ()

14- A instituição oferece oportunidades especiais para alunos que têm dificuldades de aprendizagem? ()

15- A comunidade acadêmica tem informações sobre a quantidade de alunos que são reprovados a cada ano? ()

16- A comunidade acadêmica sabe quais são as disciplinas em que os alunos apresentam maior dificuldade de aprendizagem e isso recebe atenção especial da direção e dos professores? ()

17- A equipe acadêmica busca compreender as causas das dificuldades de aprendizagem? Expõe e discute essas causas com o grupo? ()

18- Os docentes têm como princípio avaliar o aluno considerando todos os seus avanços? ()

BLOCO C – Comprometimento dos professores com a aprendizagem e projeto pedagógico

1- O comprometimento dos professores com a aprendizagem dos alunos é claramente manifestado, através da articulação com as famílias e a comunidade e entre seu plano de trabalho e o projeto pedagógico? ()

2- Os professores fazem uso de diferentes atividades para avaliar os alunos?()

3- A instituição discute e define critérios de avaliação? ()

4- A instituição desenvolve estratégias para melhorar o relacionamento professor – aluno e fortalecer o vínculo dos alunos com a instituição? ()

BLOCO D – Inovações e projetos para melhoria da prática pedagógica

1- As inovações e projetos de melhoria da prática pedagógica da instituição são realizadas para alcançar elevação da auto-estima e formação integral dos alunos? ()

2- As atividades e projetos já existentes são avaliados com a participação dos alunos e, se necessário, estimula-se discussões para reorientá-los? ()

3- A participação dos alunos nos projetos já existentes é ampliada envolvendo-os na concepção e coordenação das atividades, na tomada das principais decisões e no desenvolvimento das ações? ()

4- A instituição realiza consulta junto aos alunos para identificar os projetos que atendem às suas diferentes expectativas? ()

5- A instituição proporciona as condições necessárias para implementar os projetos selecionados a partir da consulta aos alunos? ()

6- A instituição estimula os alunos para que organizem atividades coletivas, de lazer ou científico-culturais? ()

7- A instituição propicia condições materiais e de infra-estrutura, para que alunos interessados em aprofundar determinados assuntos formem grupos fora do horário de aula? ()

8- A instituição Incentiva propostas de monitoria de alunos para atuação em sala de aula, grupos de recuperação, sala de informática, biblioteca, atividades de estudos do meio, e outros? ()

BLOCO E – Inclusão/ necessidades especiais e/ou diferenciadas

1- O processo pedagógico é realizado na instituição, considerando os princípios de inclusão, as necessidades diferenciadas e/ou especiais dos alunos? ()

2- A instituição acolhe adolescentes portadores de necessidades educacionais especiais nas mesmas salas de aula em que estudam os demais? Esses alunos recebem o apoio de que necessitam? ()

3- Na instituição todos são tratados com respeito e mantêm laços de amizade, não importando serem negros, brancos, indígenas, pessoas com necessidades educacionais especiais, ricos ou pobres, homens ou mulheres, homossexuais ou não? ()

4- A discriminação é assunto abordado durante as aulas como algo que prejudica as relações entre as pessoas e que é crime? ()

5- No dia-a-dia da sala de aula, respeita-se o fato de que cada aluno precisa de um tempo diferente para aprender? ()

6- A instituição cuida para que todos os alunos sejam tratados de acordo com suas diferentes necessidades? ()

7- Quando são realizadas atividades com a comunidade (festas, gincanas, bailes, formaturas), existe a preocupação de oportunizar a presença de todos? ()

Posicionamento sobre a Instituição: (desconsiderar, caso já tenha respondido anteriormente)

Assinale com um x a alternativa em que você melhor se enquadra:

A- De que maneira você se encaixa na Fundação _____? Você diria que:

- 1- Não se sente fazendo parte da Instituição.
- 2- Somente uma pessoa comum na Instituição
- 3- Pessoa ativa que ajuda/contribui nas atividades na Instituição

B- O que você pensa, sente e imagina quando lembra da Fundação _____?
(no mínimo quatro palavras)

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

GESTÃO ESCOLAR- Questionário IV**AUTO-AVALIAÇÃO**

Sexo do entrevistado: () masculino () feminino

Setor: () Administrativo () Docente () Discente () Serviços

Obs: Para cada questão utilize as siglas correspondentes a escala abaixo:

Nota: 8,1 a 10 (S) Sempre

Nota: 6,1 a 8 (M) Maioria das vezes

Nota: 4,1 a 6 (V) Às vezes

Nota: 2,1 a 4 (P) Pouquíssimas vezes

Nota: 0 a 2 (N) Nunca

4ª DIMENSÃO**GESTÃO DE SERVIÇOS DE APOIO, RECURSOS FÍSICOS E FINANCEIROS**

Objetivo: Avaliar os serviços prestados pela escola em relação ao atendimento ao público, à manutenção do prédio, dos equipamentos, bem como a utilização e aplicação dos recursos financeiros.

BLOCO A – Agilidade, atualização e eficiência de escrituração e informação escolar

1- A comunidade escolar tem serviço ágil e atualizado de documentação, escrituração e informação escolar devidamente organizado - registros, documentação dos alunos, diários de classe, estatísticas, legislação? ()

2- Pais e alunos que chegam para fazer matrícula, pedir informações ou saber sobre seus filhos são atendidos com eficiência e presteza? ()

3- Os professores e funcionários têm sua vida funcional regularizada/atualizada e suas demandas são prontamente atendidas? ()

4- As solicitações dos órgãos centrais são prontamente atendidas? ()

BLOCO B – Utilização apropriada das instalações e conservação do patrimônio

1- A utilização das instalações, dos equipamentos da escola e dos materiais pedagógicos existentes para a implementação do projeto pedagógico é utilizada de forma apropriada? ()

2- Os materiais, espaços ou equipamentos da instituição estão sempre disponíveis quando deles se necessita? ()

3- Há adequação do material à prática pedagógica, boas condições de uso, conservação, organização, beleza, etc? ()

4- Tudo o que a instituição possui é valorizado e usado de forma eficiente ?()

5-Na instituição existe plano de otimização do uso dos recursos materiais e financeiros disponíveis? ()

6-Ações que favoreçam a conservação, higiene, limpeza, manutenção e preservação do patrimônio escolar - instalações, equipamentos e materiais pedagógicos são promovidas pela instituição? ()

BLOCO D – Formas alternativas para obtenção de recursos e disponibilização do espaço da instituição

1- As formas alternativas para criar e obter recursos, espaços e materiais complementares para a melhoria da realização do trabalho pedagógico da instituição são buscadas? ()

2- O espaço da instituição é disponibilizado nos fins de semana e período de férias, para a realização de atividades que congreguem a comunidade local, de modo a garantir maximização de seu uso e socialização de seus bens? ()

3- As atividades do Programa Escola da Família e aquelas desenvolvidas ao longo da semana são integradas como diferentes momentos propiciados pela instituição para assegurar a concretização de seus propósitos pedagógicos? ()

BLOCO E – Acompanhamento e avaliação dos recursos financeiros da instituição

1-A execução dos recursos financeiros da instituição é planejada, acompanhada e avaliada, levando em conta as necessidades do projeto pedagógico, os princípios da gestão pública e a prestação de contas à comunidade? ()

2- A comunidade acadêmica conhece bem todos os programas das diversas esferas de governo que visam incentivar a qualidade da instituição? ()

3-A utilização dos recursos é discutida democraticamente e tem se dirigido aos problemas prioritários? ()

4-A administração presta contas à comunidade escolar, apresentando regularmente o orçamento da escola e seus gastos? ()

5-A comunidade escolar conhece e discute as dificuldades de gestão e de financiamento da escola? ()

Posicionamento sobre a Instituição: (desconsiderar, caso já tenha respondido anteriormente)

Assinale com um x a alternativa em que você melhor se enquadra:

A- De que maneira você se encaixa na Fundação _____? Você diria que:

- 1- Não se sente fazendo parte da Instituição.
- 2- Somente uma pessoa comum na Instituição
- 3- Pessoa ativa que ajuda/contribui nas atividades da Instituição

B- O que você pensa, sente e imagina quando lembra da Fundação _____?
(no mínimo quatro palavras)

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

GESTÃO ESCOLAR- Questionário V

AUTO-AVALIAÇÃO

Sexo do entrevistado: () masculino () feminino

Setor: () Administrativo () Docente () Discente () Serviços

Obs: Para cada questão utilize as siglas correspondentes a escala abaixo:

Nota: 8,1 a 10 (S) Sempre

Nota: 6,1 a 8 (M) Maioria das vezes

Nota: 4,1 a 6 (V) Às vezes

Nota: 2,1 a 4 (P) Pouquíssimas vezes

Nota: 0 a 2 (N) Nunca

5ª DIMENSÃO

GESTÃO DE RESULTADOS EDUCACIONAIS

Objetivos: Avaliar os resultados obtidos pela instituição em sua função de propiciar a formação integral de seus alunos e assegurar o acesso, a permanência e o sucesso escolar da sua aprendizagem.

Considerar a qualidade do ambiente institucional e a adoção de mecanismos de monitoramento e avaliação desses resultados, com o objetivo de melhorá-los, em compatibilidade com o projeto pedagógico.

BLOCO A – Formação integral dos alunos

1- A formação integral dos alunos é promovida em função dos princípios éticos, políticos e estéticos e da articulação entre as áreas do conhecimento e aspectos indispensáveis da vida cidadã? ()

2- O ambiente da instituição favorece a amizade entre todos (entre alunos e alunos; entre professores e alunos; entre os professores, etc.)? ()

3- Os alunos tratam bem os professores e os funcionários da instituição? ()

4- Professores, diretores e funcionários se relacionam e se respeitam? ()

5- Professores, diretores e funcionários tratam bem pais e alunos? ()

6-A instituição promove a conscientização dos alunos quanto à preservação, conservação e limpeza dos ambientes e mobiliários? ()

7-Os professores desenvolvem atividades para que os alunos aprendam a dialogar e a negociar? ()

BLOCO B – Organização do espaço educativo

- 1- O caráter educativo do ambiente físico, social e cultural da escola é identificado na organização de seus espaços e práticas? ()
- 2-As salas de aula são organizadas de acordo com o tipo de atividade realizada? ()
- 3-Os espaços da instituição estão organizados e disponíveis a todos que deles necessitam (alunos, professores, etc.)? ()

BLOCO C – Análise dos índices de aproveitamento escolar

- 1-A melhoria dos índices de frequência às aulas, permanência, aprovação e aproveitamento escolar de seus alunos e correção de fluxo escolar, é constatada mediante análise comparativa de resultados obtidos nos anos anteriores? ()
- 2- A avaliação periódica do trabalho que vem sendo desenvolvido pela equipe institucional é realizada ? Os dados obtidos são utilizados para reorientar as atividades? ()
- 3- A análise sistemática dos resultados das avaliações dos alunos é feita com a finalidade de planejar a correção de rumos? ()
- 4- O levantamento sistemático junto aos alunos é realizado para identificar as razões para a frequência irregular às aulas e tomar medidas em curto prazo para recuperar suas faltas? ()
- 5-A equipe institucional calcula o número total de faltas dos alunos periodicamente? ()
- 6- A equipe institucional procura compreender as causas das faltas dos alunos? ()
- 7- A instituição possui alguma maneira de atender os alunos com maior número de faltas, buscando resolver esse problema? ()
- 8- A instituição tem informações sobre a quantidade de alunos que se evadem ou abandonam a escola? ()
- 9- A instituição busca compreender as causas do abandono ou da evasão? ()
- 10- A instituição adota alguma medida para trazer de volta alunos que se evadiram ou abandonaram o curso? Essas medidas têm gerado bons resultados? ()

BLOCO D – Divulgação de resultados das ações educacionais

- 1- Os resultados das ações educacionais voltadas para a aprendizagem dos alunos são divulgados ? ()
- 2- A comunidade acadêmica (pais, diretor, professores, demais funcionários, alunos, etc.) é informada sobre as estatísticas do desempenho da instituição? ()

3- O significado desses indicadores é discutido na instituição (em sala de aula, reuniões de professores, reuniões pedagógicas, etc.)? ()

4- Se esse tipo de discussão acontece, a comunidade escolar faz com que suas dúvidas e opiniões cheguem até os órgãos responsáveis pela produção desses indicadores? ()

5- A instituição divulga resultados de aprendizagem de seus alunos aferidos em suas próprias avaliações? ()

BLOCO E – Expectativas de alunos e professores com a instituição

1- Os índices positivos de satisfação dos alunos e dos professores com a instituição são constatados a partir de levantamentos periódicos? ()

2- O levantamento das expectativas dos alunos com relação à instituição é realizado? ()

3- Os alunos gostam de frequentar a instituição? ()

4- As pessoas que trabalham na instituição gostam do trabalho que fazem? ()

5- A equipe acadêmica tem conhecimento da visão que a comunidade possui da instituição? ()

BLOCO F – Avaliação institucional e planos de melhoria

1- Mecanismos de monitoramento e avaliação da implementação do projeto pedagógico de cada curso são adotados e propostos planos de melhoria para sua implementação, junto aos professores e alunos? ()

2- A instituição promove a auto-avaliação da equipe escolar e dos alunos? ()

3- Os relatórios das auto-avaliações dos alunos, dos registros dos professores são analisados com o objetivo de organizar acompanhamento pedagógico diferenciado? ()

4- A avaliação institucional é realizada? ()

Posicionamento sobre a Instituição: (desconsiderar, caso já tenha respondido anteriormente)

Assinale com um x a alternativa em que você melhor se enquadra:

A- De que maneira você se encaixa na Fundação? Você diria que:

1- Não se sente fazendo parte da Instituição.

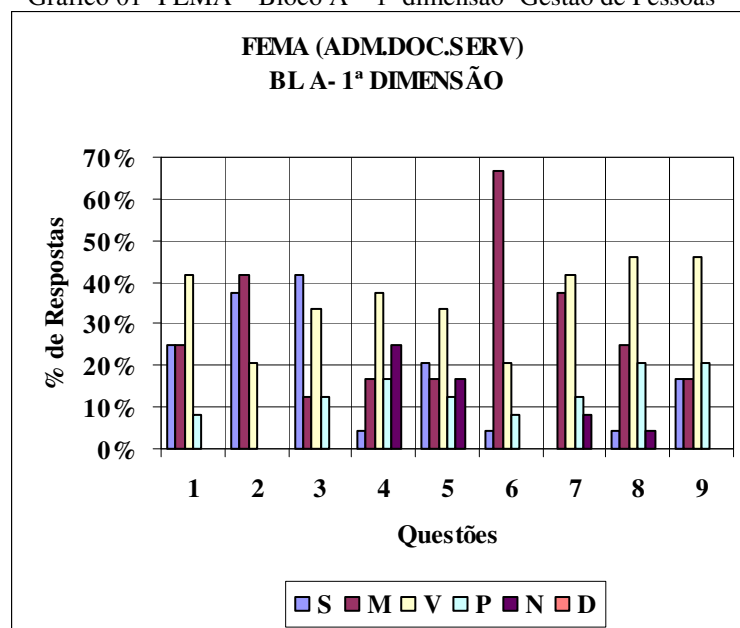
2- Somente uma pessoa comum na Instituição

3- Pessoa ativa que ajuda/contribui nas atividades da Instituição

B- O que você pensa, sente e imagina quando lembra da Fundação? (no mínimo quatro palavras)

APENDICE B- Gráficos Comparativos das Instituições– FEMA- FREA

Gráfico 01- FEMA – Bloco A – 1ª dimensão -Gestão de Pessoas



Obs: as siglas deste gráfico e dos demais correspondem respectivamente à:
S = sempre; M= maioria das vezes; V= as vezes; P= pouquíssimas vezes;
N= nunca e D= desconheço

Gráfico 02- FREA – Bloco A – 1ª dimensão - Gestão de Pessoas

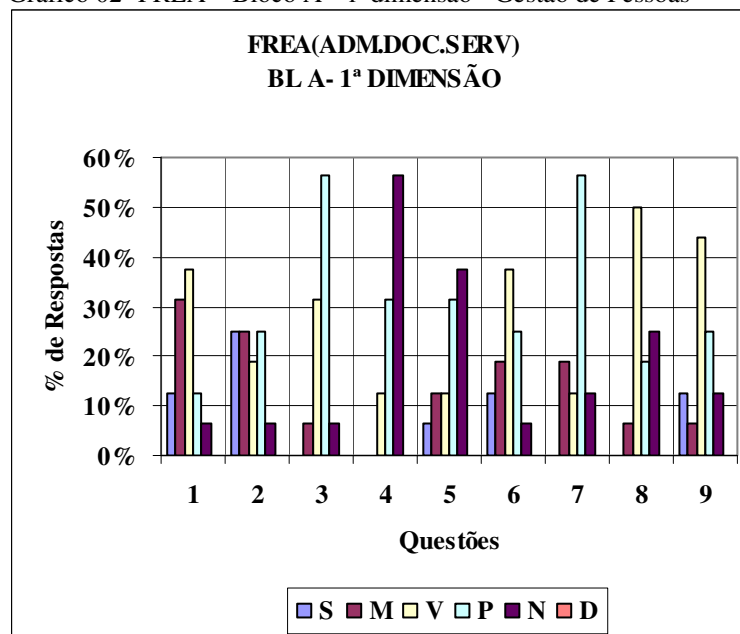


Gráfico 03- FEMA – Bloco B- 1ª dimensão- Gestão de Pessoas

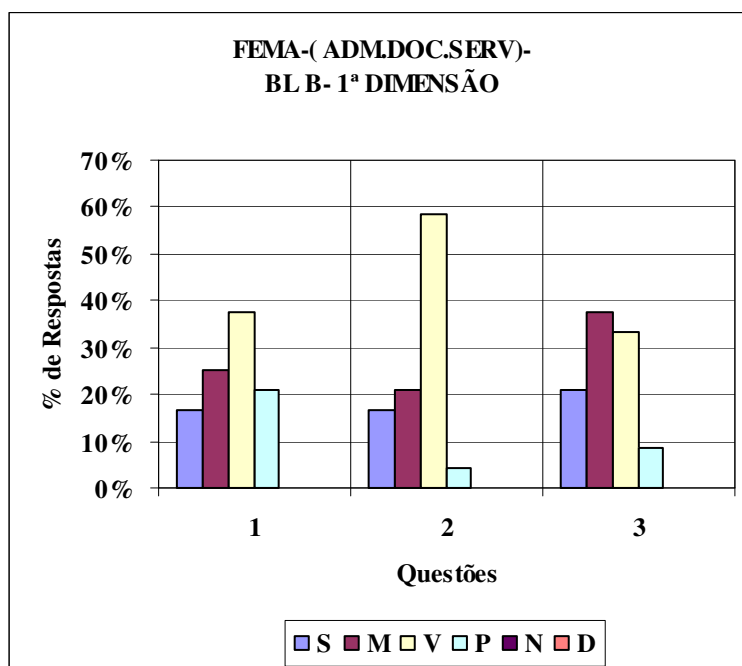


Gráfico 04- FREA – Bloco B – 1ª dimensão – Gestão de Pessoas

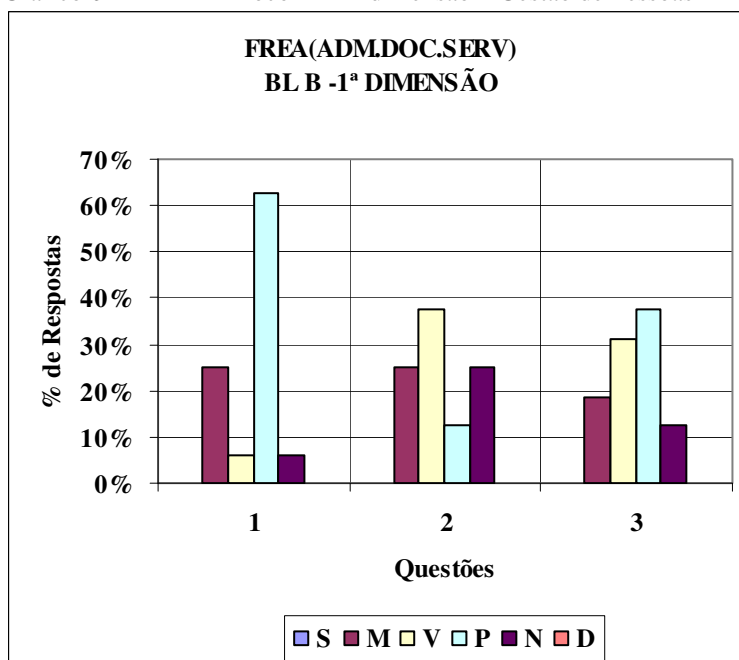


Gráfico 05- FEMA - Bloco C – 1ª dimensão – Gestão de Pessoas

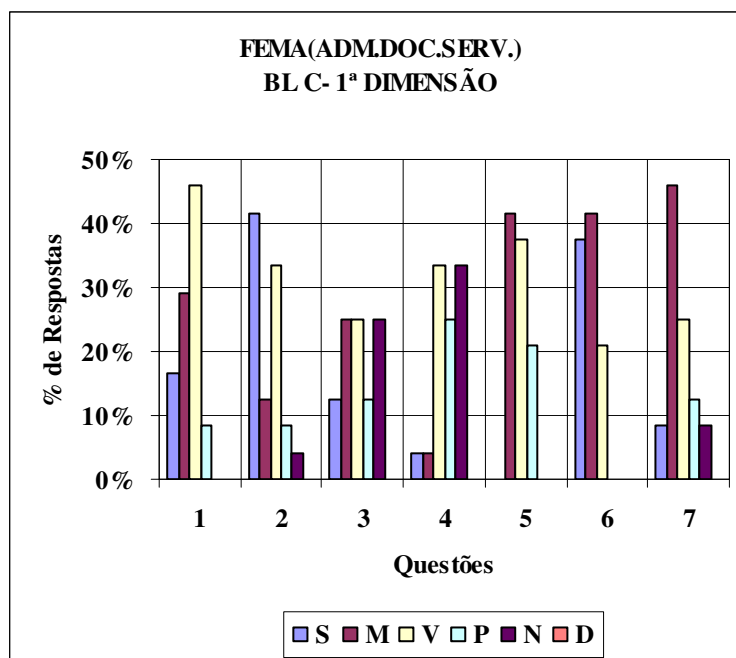


Gráfico 06 – FREA – 1ª dimensão – Gestão de Pessoas

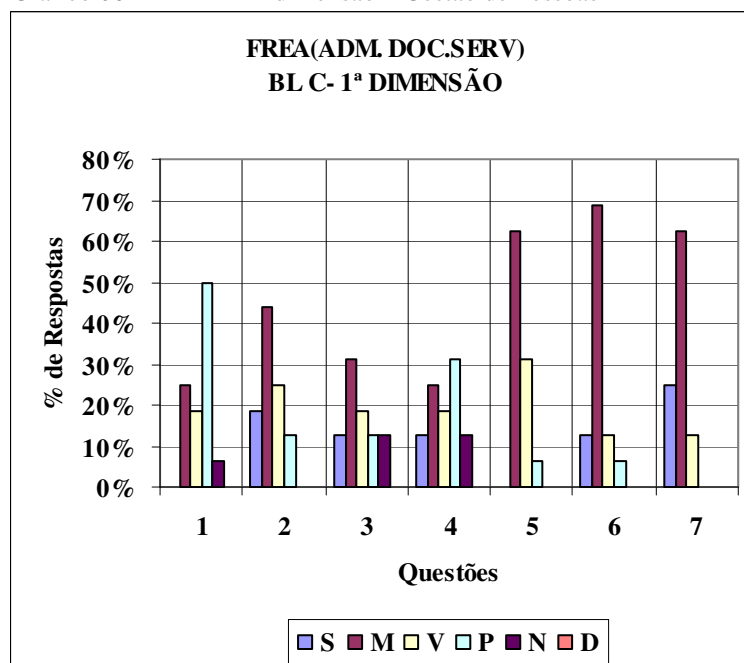


Gráfico 07- FEMA – Bloco D – 1ª dimensão – Gestão de Pessoas

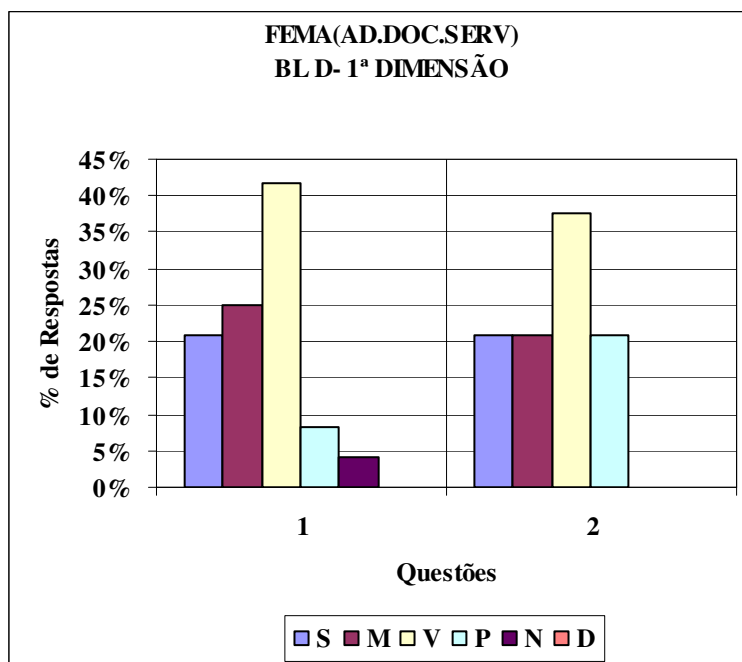


Gráfico 08- FREA – Bloco D – 1ª dimensão- Gestão de Pessoas

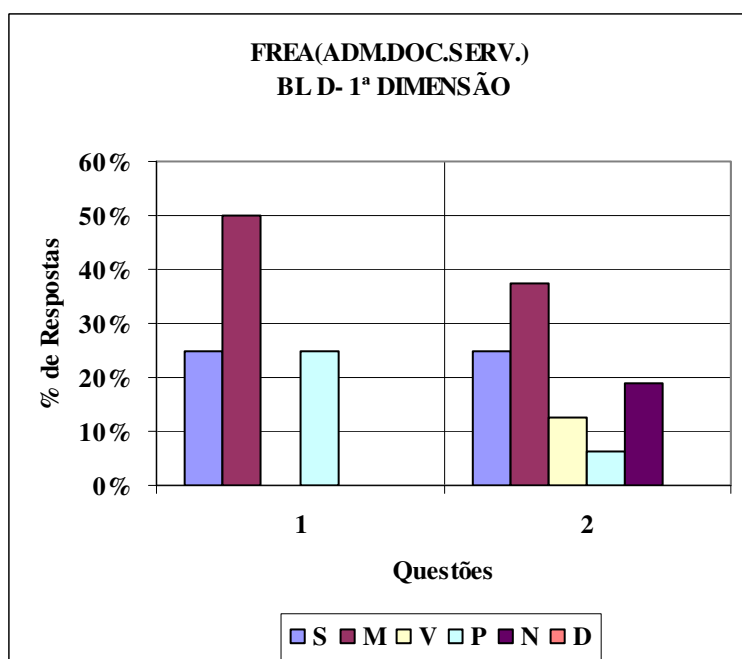


Gráfico 09- FEMA – Bloco E – 1ª dimensão – Gestão de Pessoas

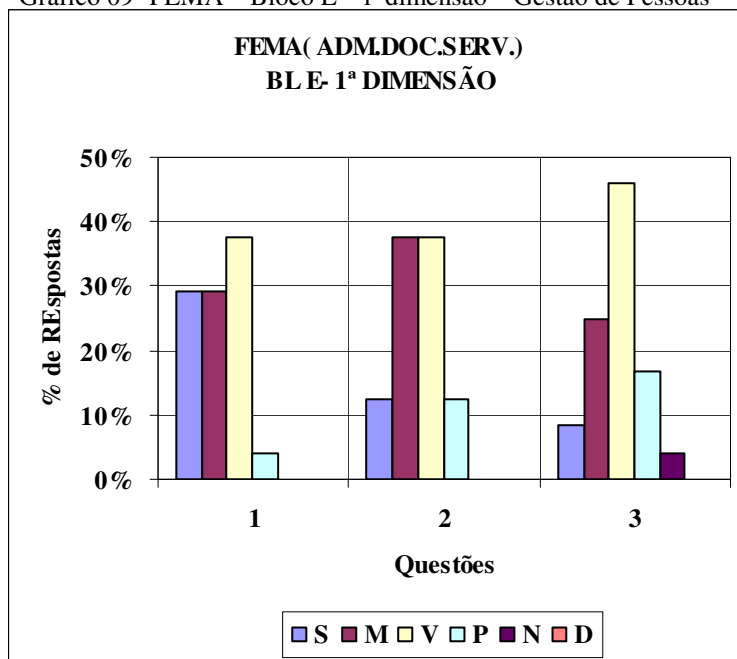


Gráfico 10 – FREA- Bloco E – 1ª dimensão – Gestão de Pessoas

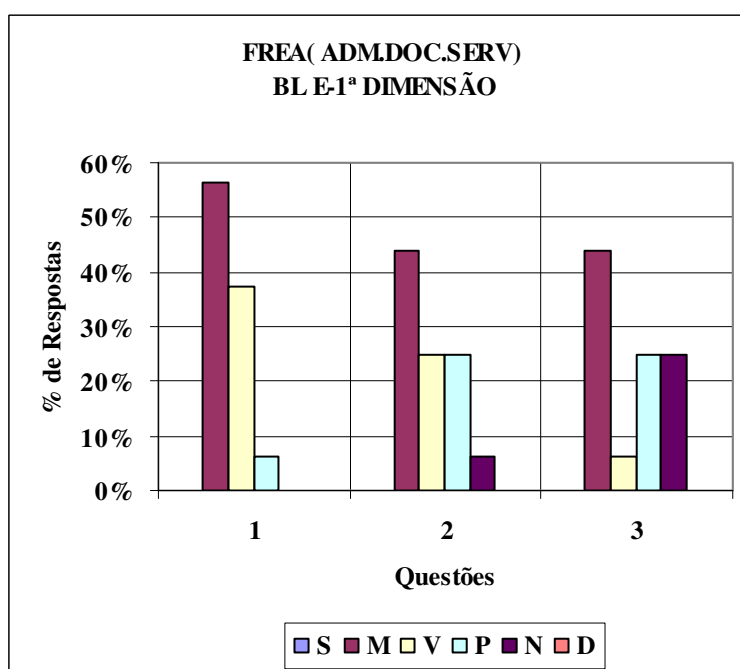


Gráfico 11 – FEMA – Bloco A – 2ª dimensão – Gestão Participativa

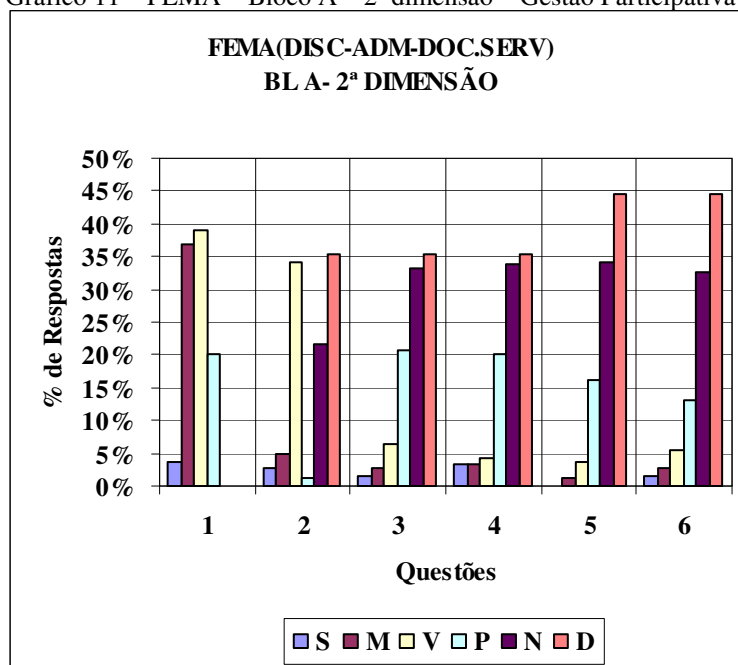


Gráfico 12 – FREA – Bloco A – 2ª dimensão – Gestão Participativa

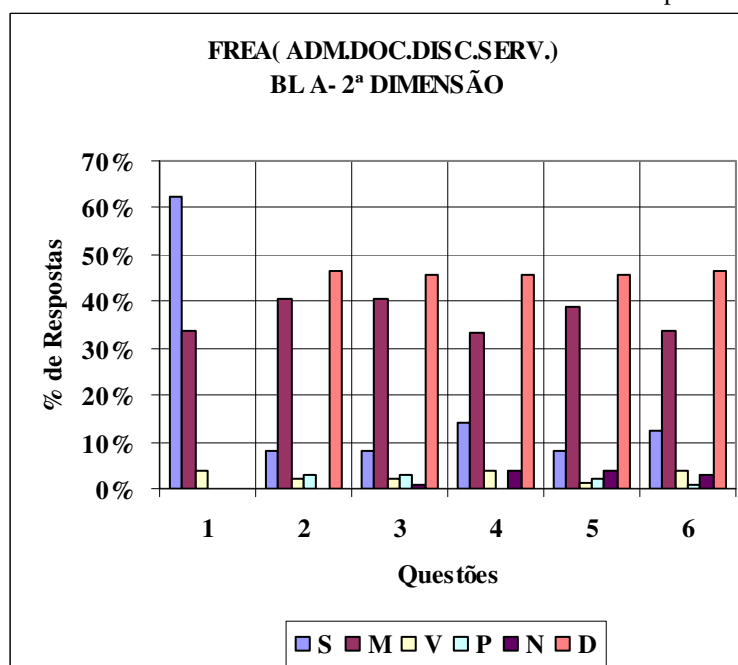


Gráfico 13- FEMA – Bloco B – 2ª dimensão - Gestão Participativa

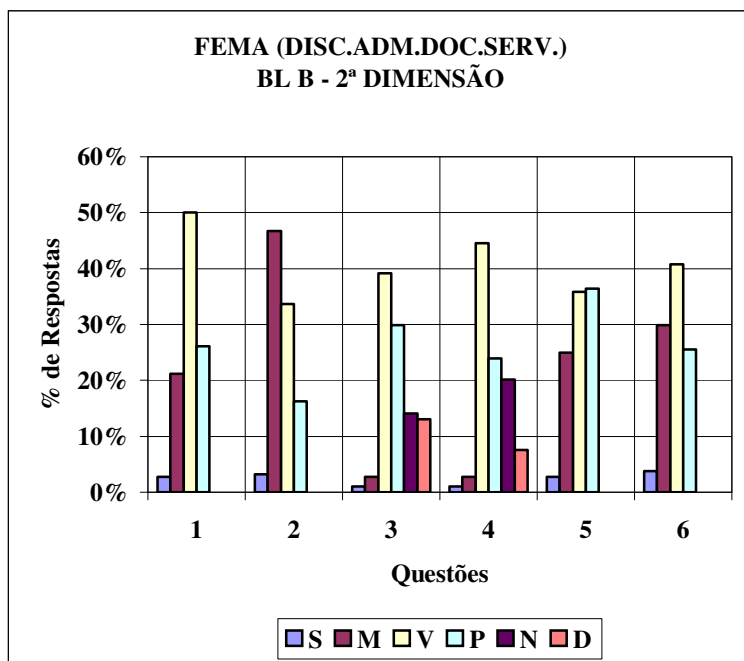


Gráfico 14 - FREA – Bloco B – 2ª dimensão - Gestão Participativa

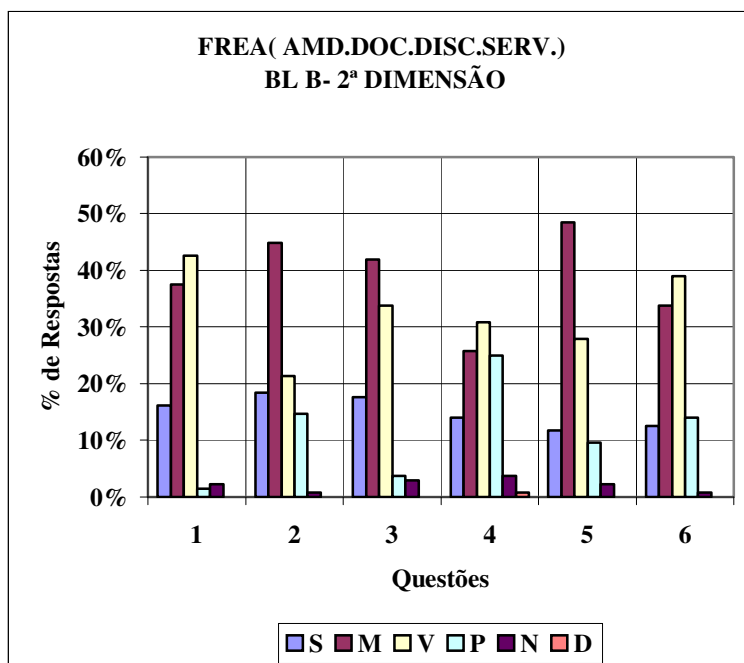


Gráfico 15 - FEMA – Bloco C – 2ª dimensão - Gestão Participativa

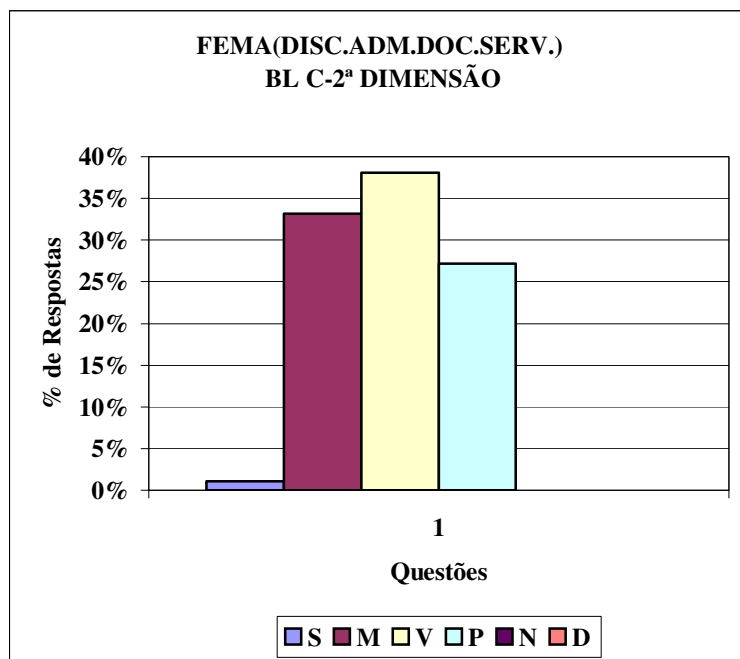


Gráfico 16 - FREA – Bloco C – 2ª dimensão - Gestão Participativa

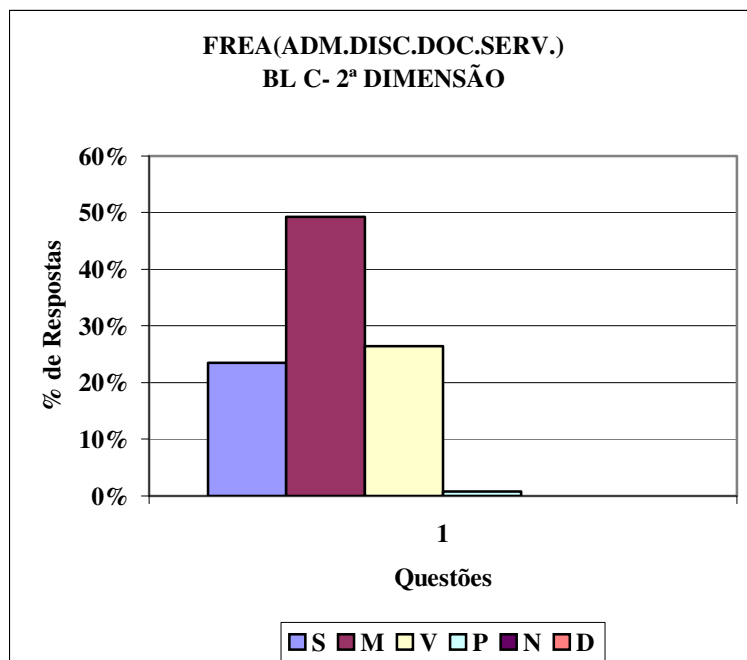


Gráfico 17 - FEMA – Bloco D – 2ª dimensão - Gestão Participativa

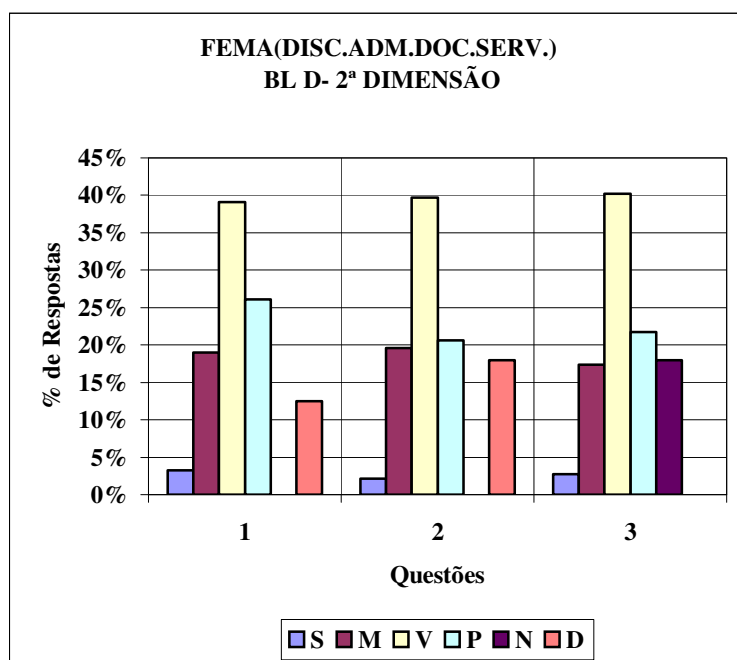


Gráfico 18 - FREA – Bloco D – 2ª dimensão - Gestão Participativa

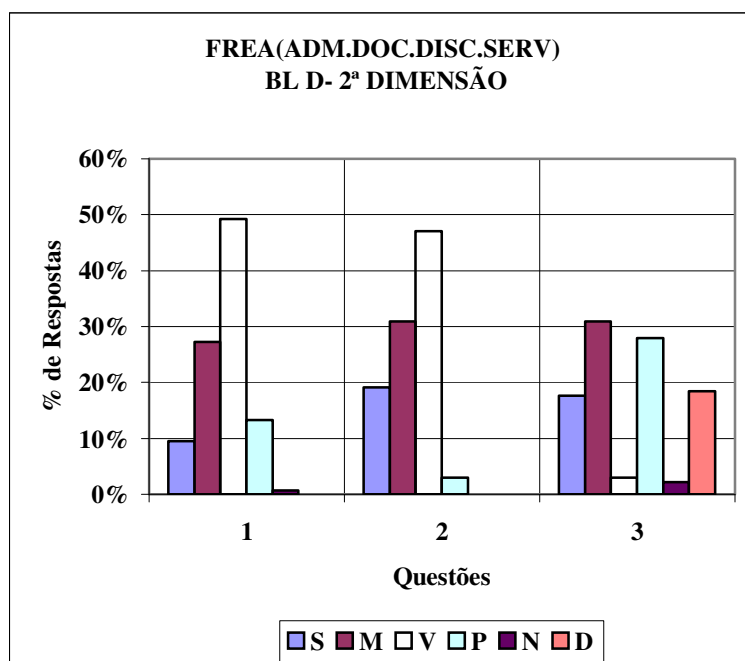


Gráfico 19 - FEMA – Bloco E – 2ª dimensão - Gestão Participativa

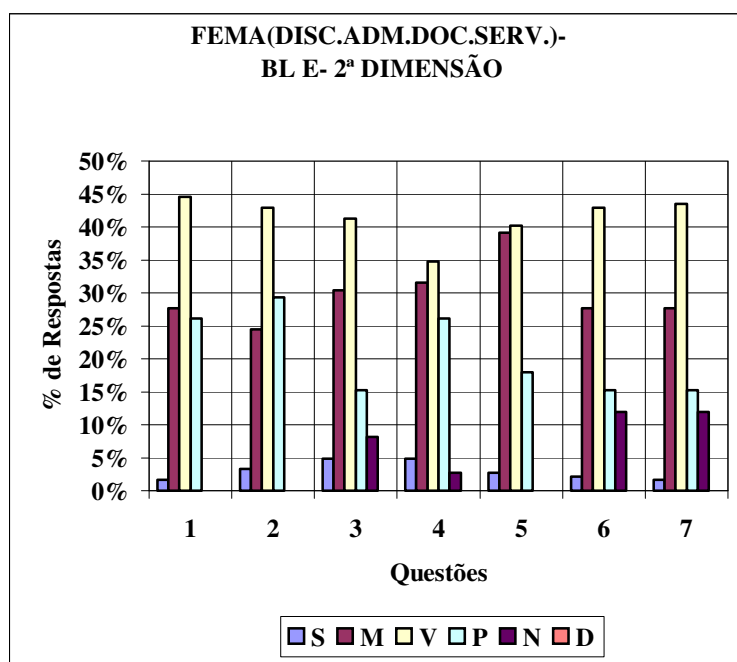


Gráfico 20 - FREA – Bloco E – 2ª dimensão - Gestão Participativa

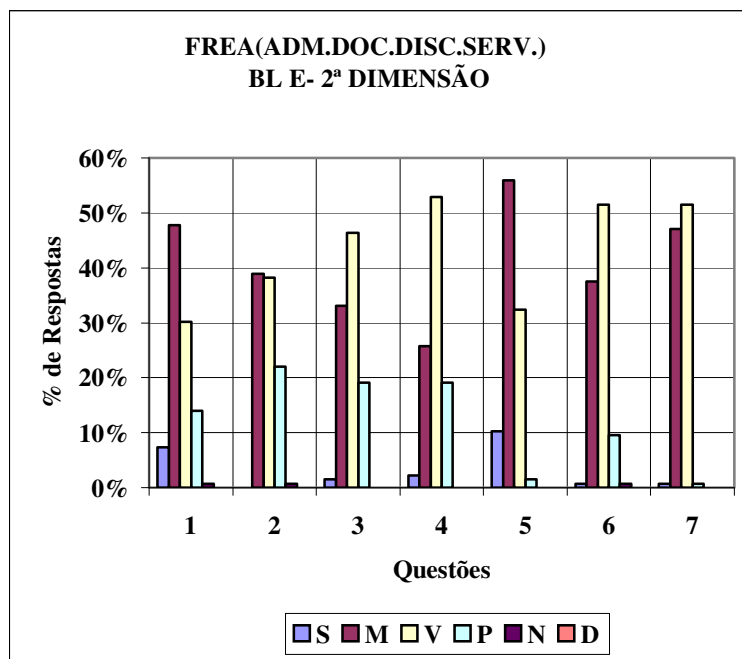


Gráfico 21- FEMA – Bloco A – 3ª dimensão - Gestão Pedagógica

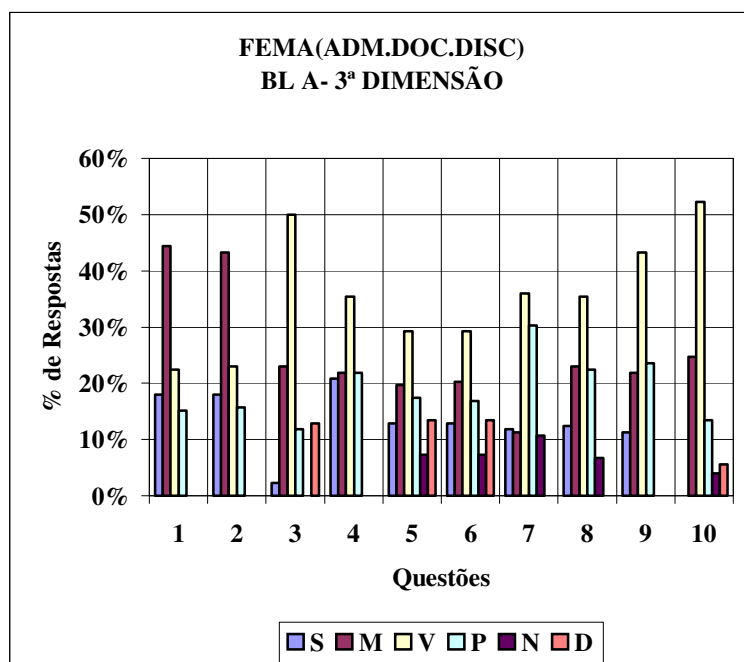


Gráfico 22 - FREA – Bloco A – 3ª dimensão - Gestão Pedagógica

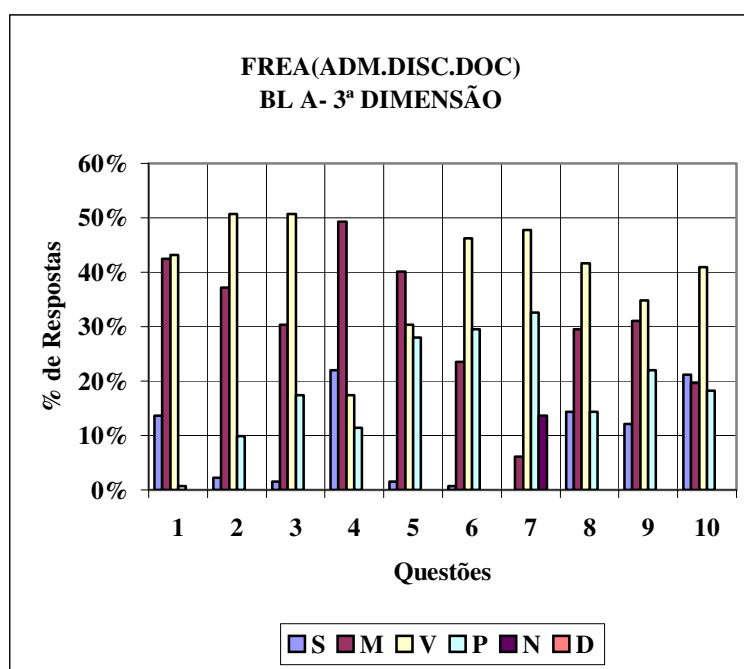


Gráfico 23 - FEMA – Bloco B – 3ª dimensão - Gestão Pedagógica

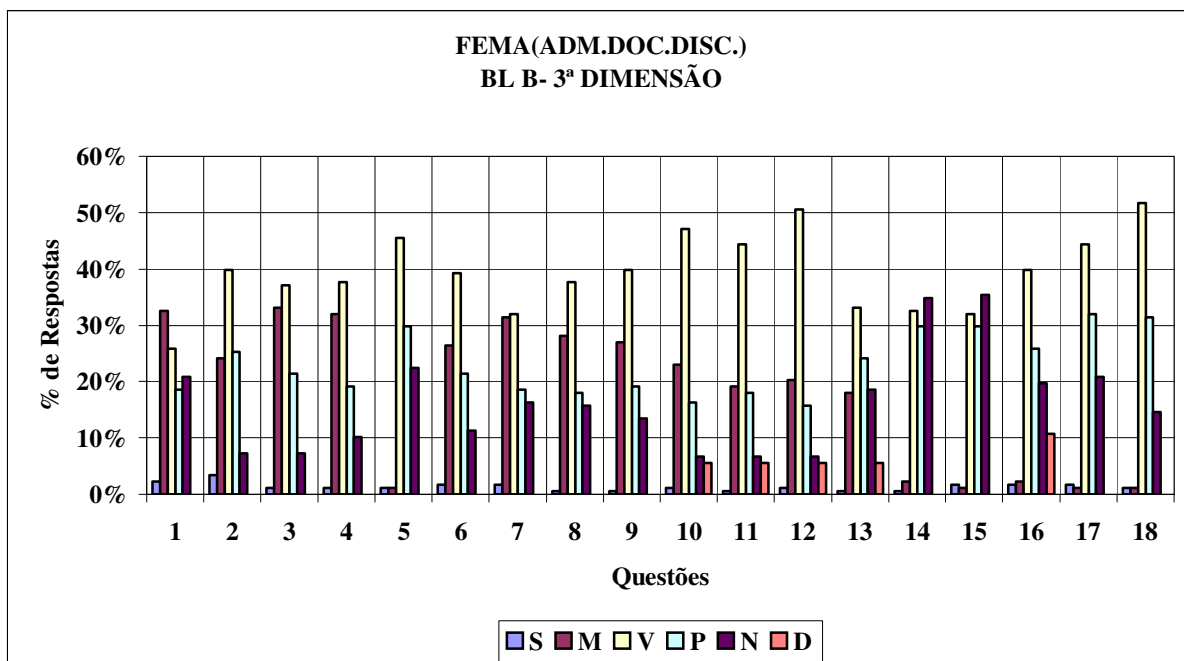


Gráfico 24 - FREA – Bloco B – 3ª dimensão - Gestão Pedagógica

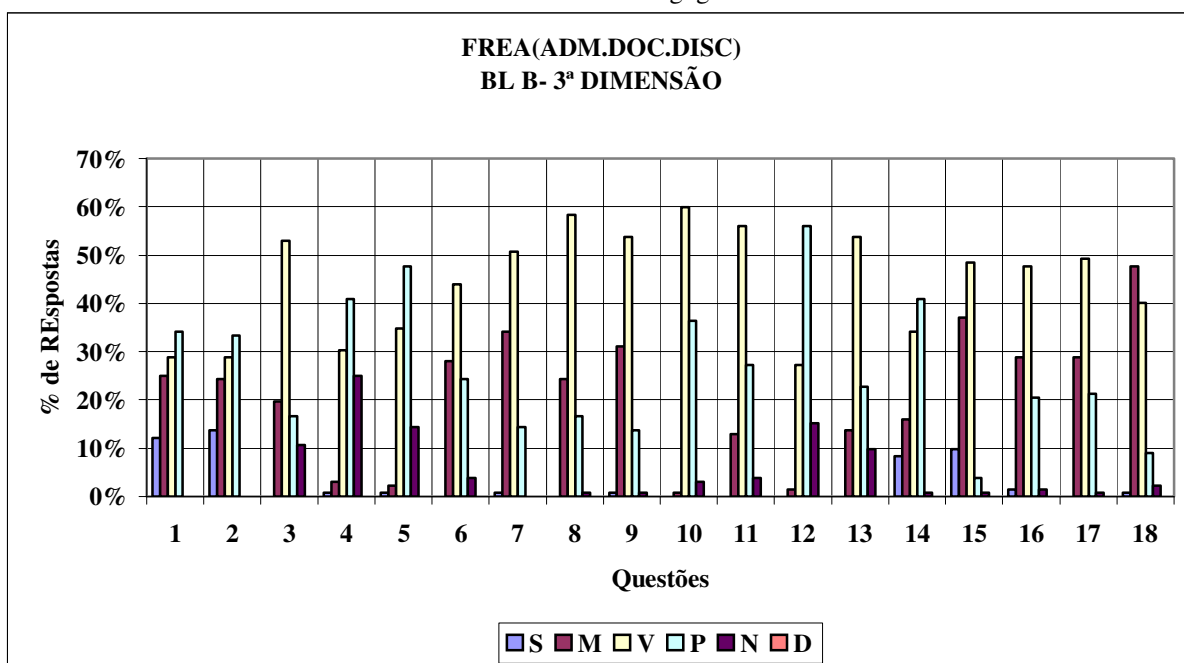


Gráfico 25 - FEMA – Bloco C – 3ª dimensão - Gestão Pedagógica

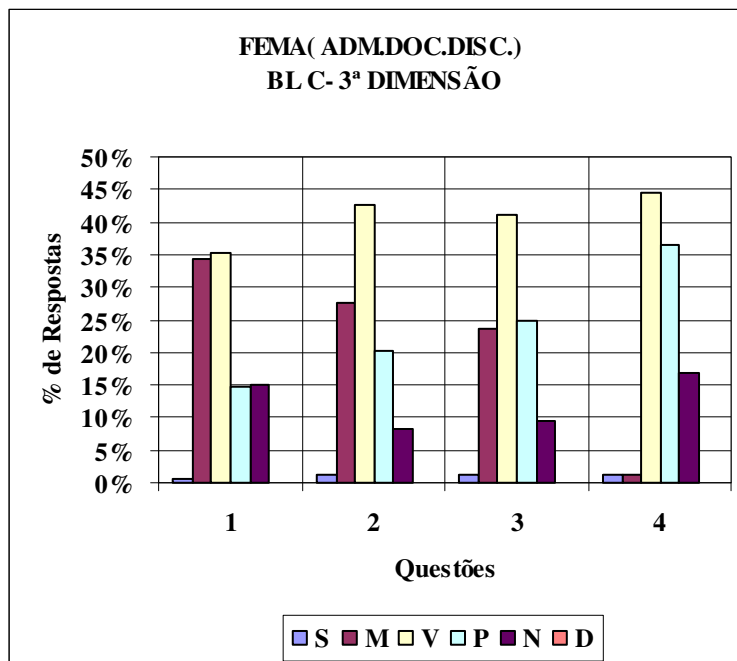


Gráfico 26 - FREA – Bloco C – 3ª dimensão - Gestão Pedagógica

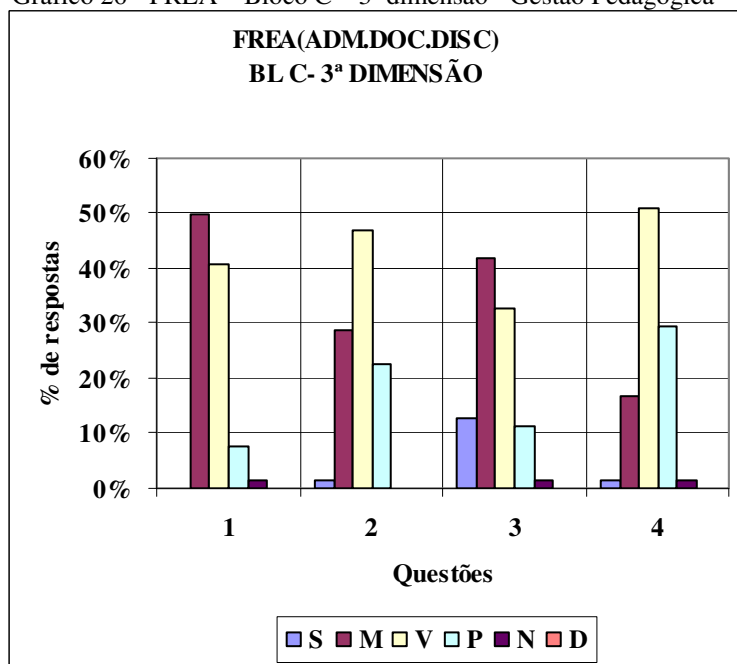


Gráfico 27 - FEMA – Bloco D – 3ª dimensão - Gestão Pedagógica

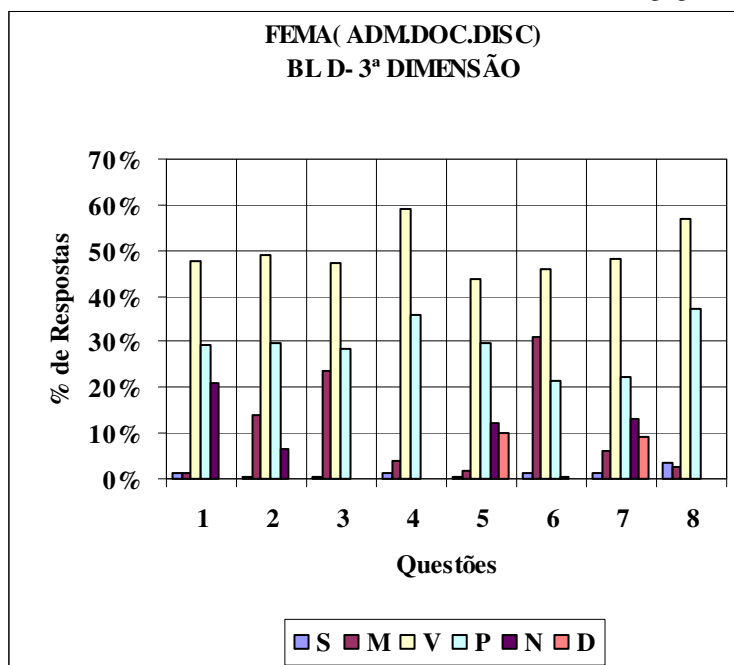


Gráfico 28 - FREA – Bloco D – 3ª dimensão - Gestão Pedagógica

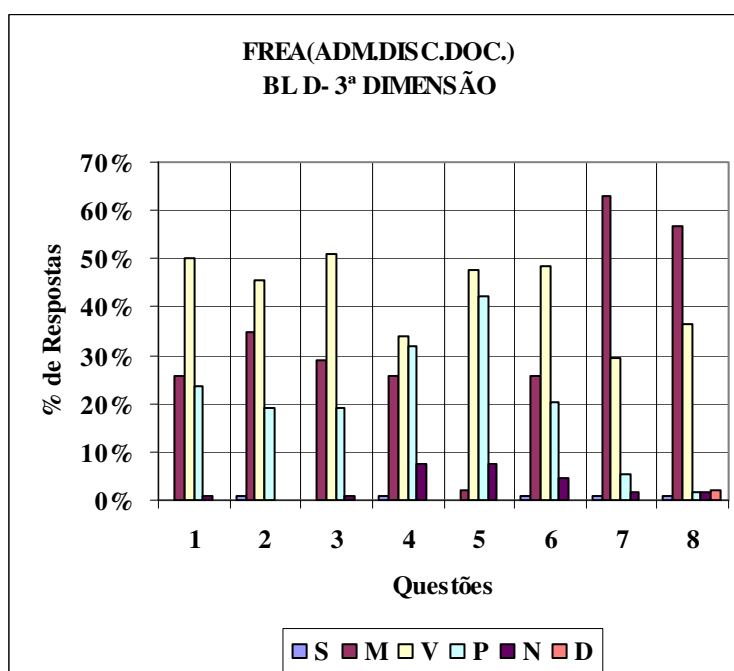


Gráfico 29 - FEMA – Bloco E – 3ª dimensão - Gestão Pedagógica

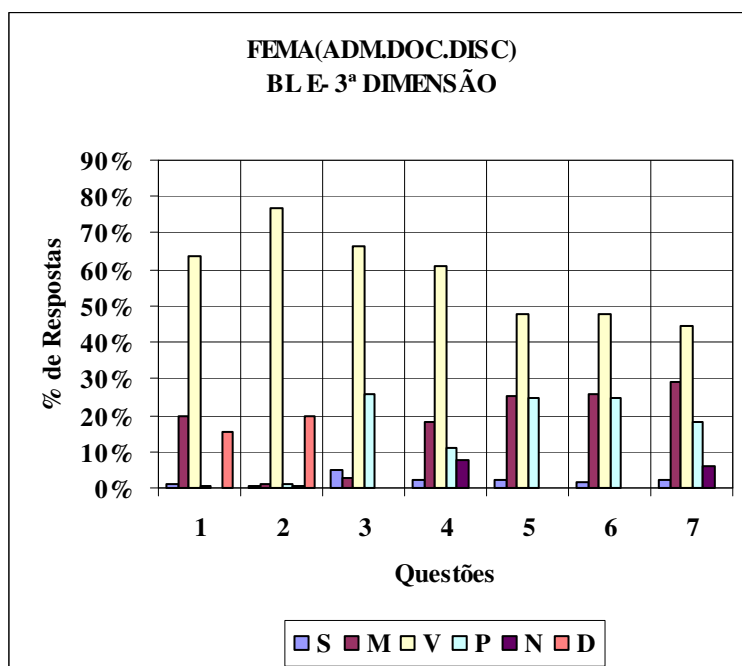


Gráfico 30 - FREA – Bloco E – 3ª dimensão - Gestão Pedagógica

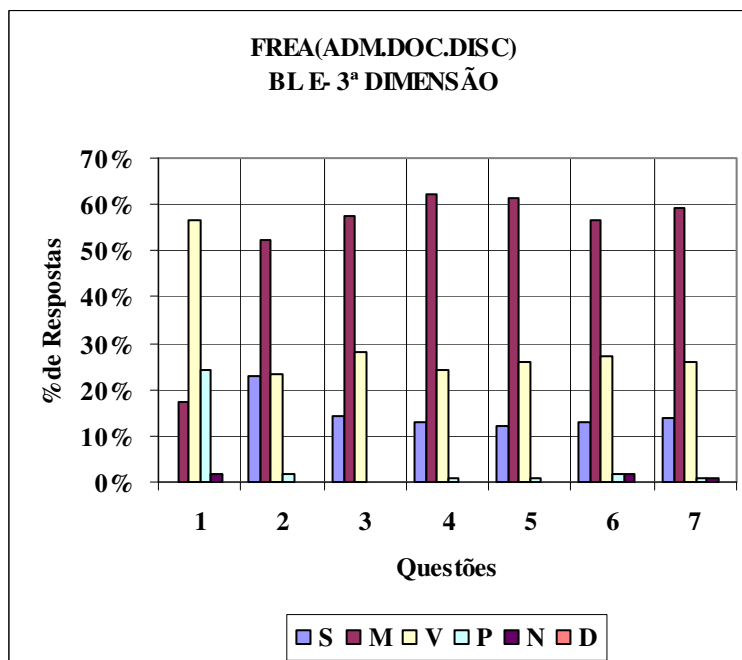


Gráfico 31 - FEMA – Bloco A – 4ª dimensão - Gestão de Serviços

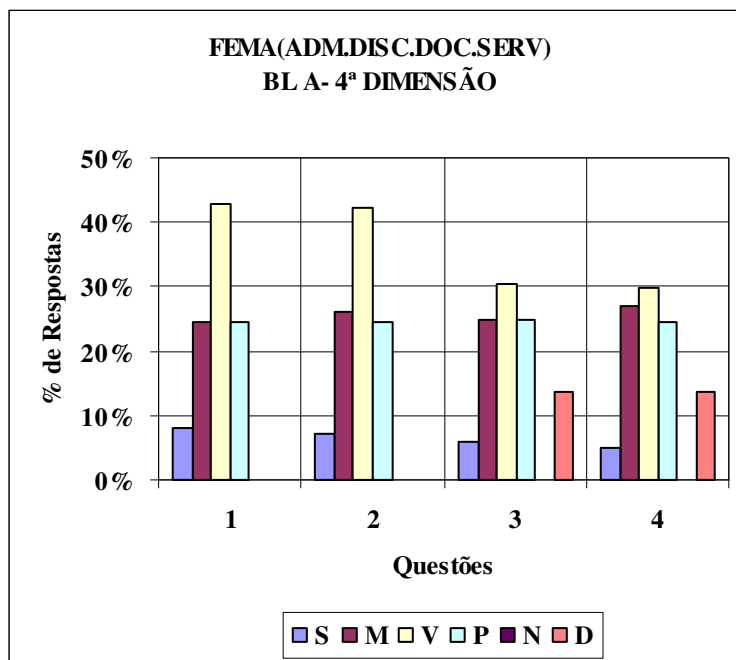


Gráfico 32 - FREA – Bloco A – 4ª dimensão - Gestão de Serviços

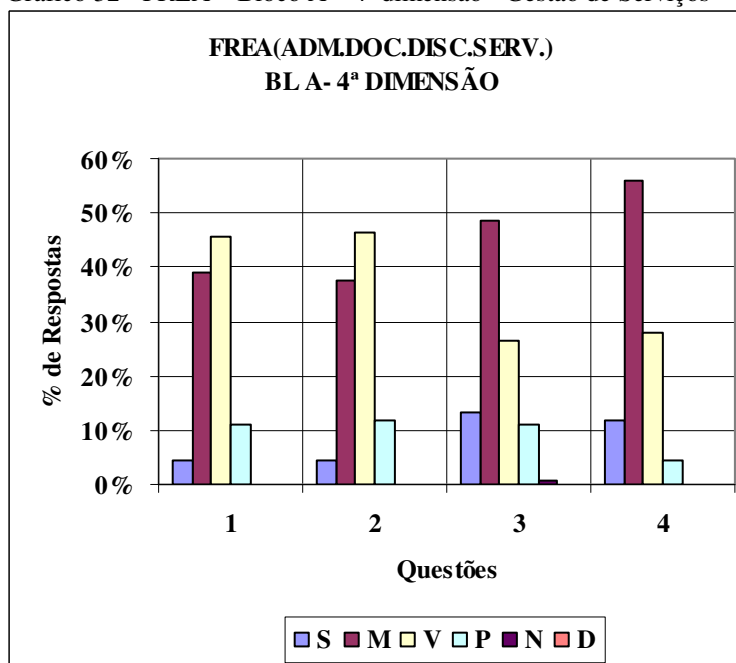


Gráfico 33 - FEMA – Bloco B – 4ª dimensão - Gestão de Serviços

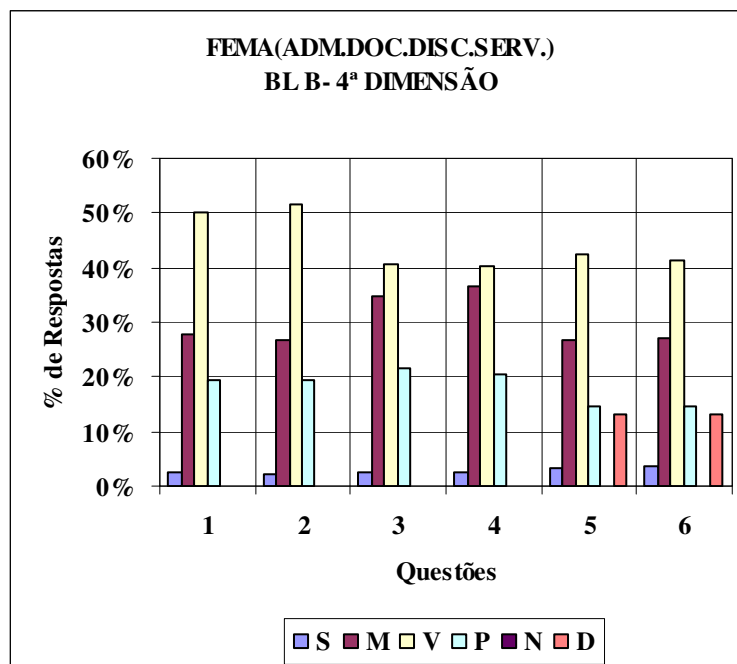


Gráfico 34 - FREA – Bloco B – 4ª dimensão - Gestão de Serviços

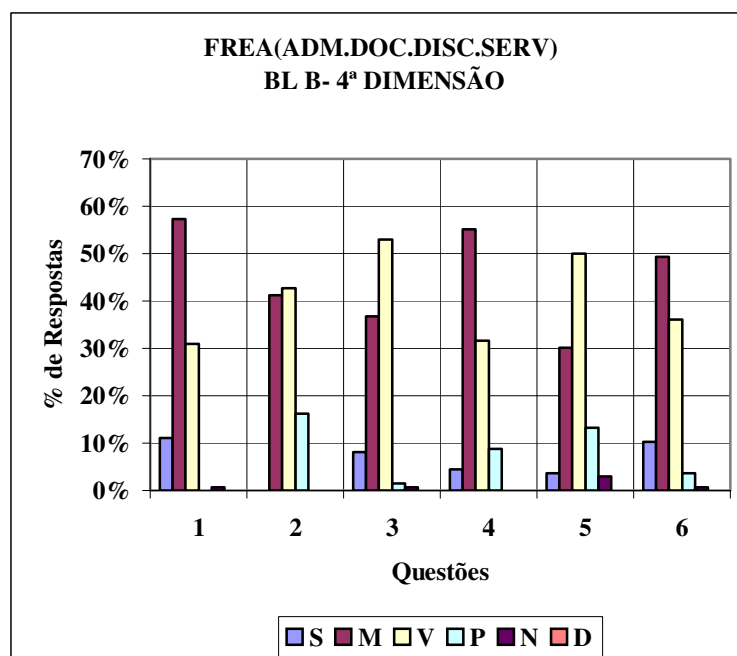


Gráfico 35 - FEMA – Bloco C – 4ª dimensão - Gestão de Serviços

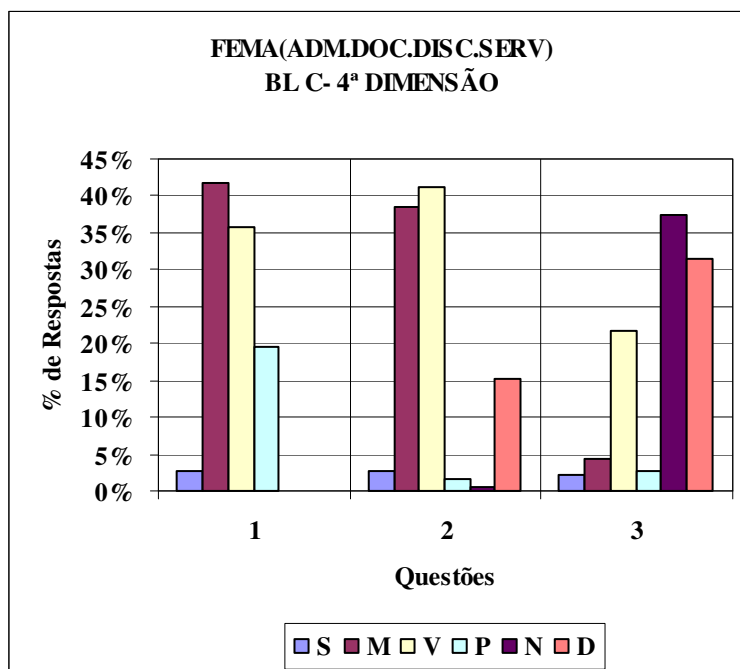


Gráfico 36 - FREA – Bloco C – 4ª dimensão - Gestão de Serviços

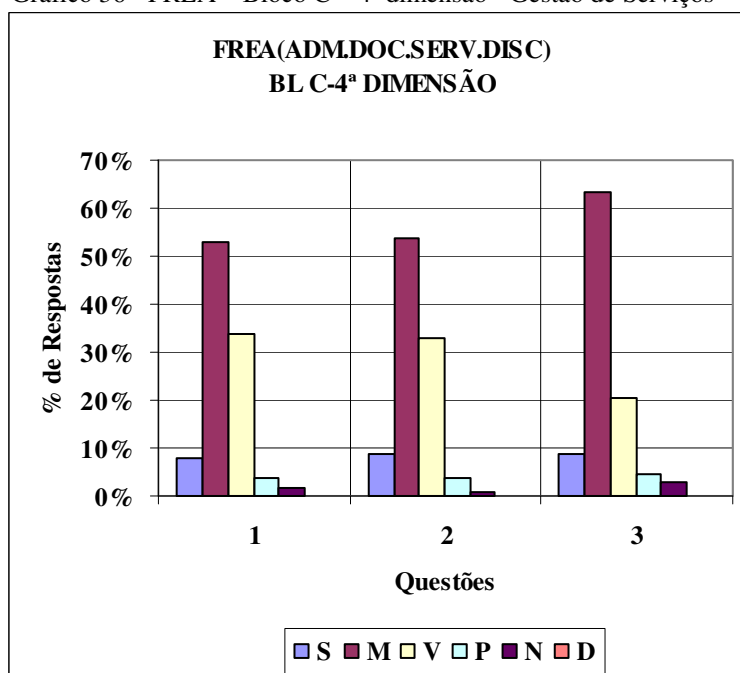


Gráfico 37 - FEMA – Bloco D – 4ª dimensão - Gestão de Serviços

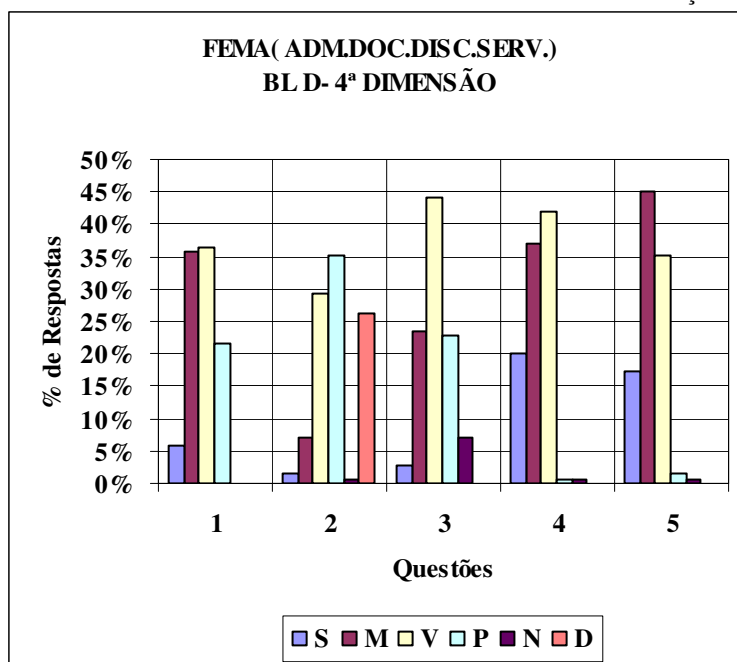


Gráfico 38 - FREA – Bloco D – 4ª dimensão - Gestão de Serviços

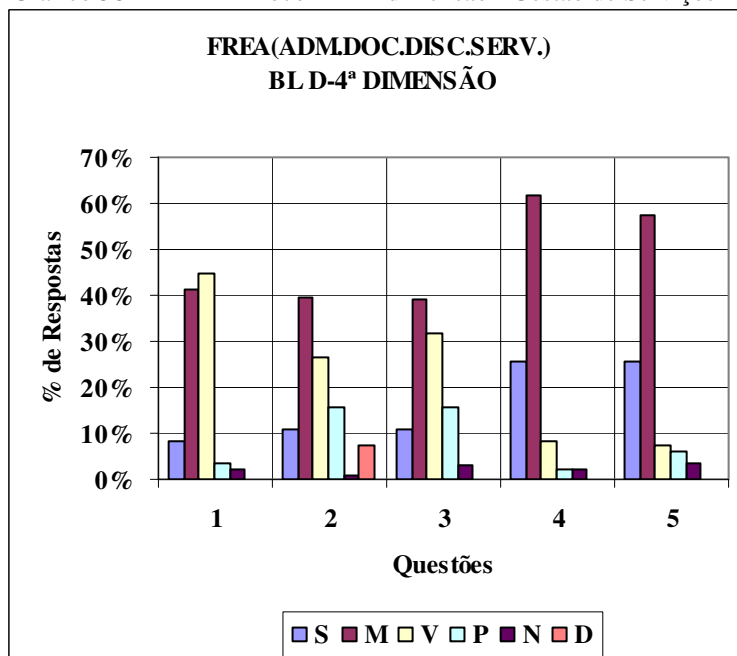


Gráfico 39 – FEMA – Bloco A – 5ª dimensão - Gestão de Resultados Educacionais

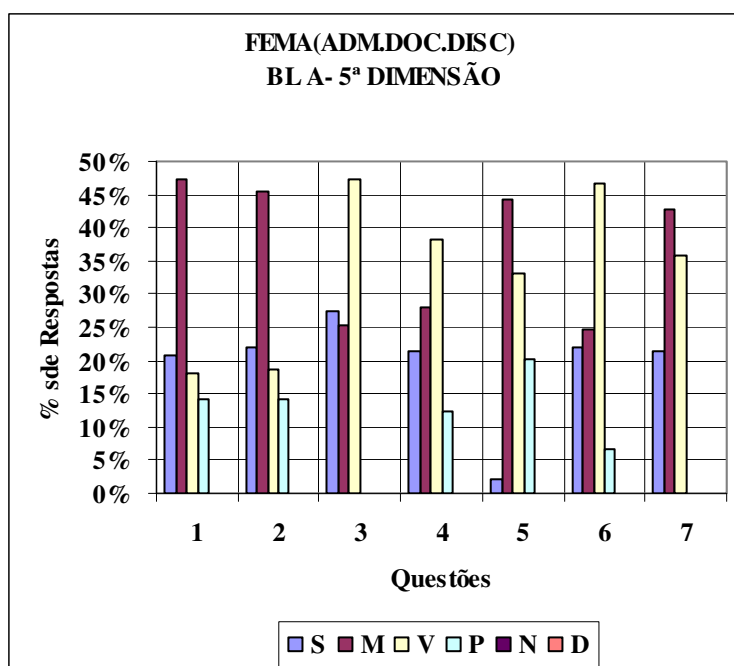


Gráfico 40 – FREA – Bloco A – 5ª dimensão - Gestão de Resultados Educacionais

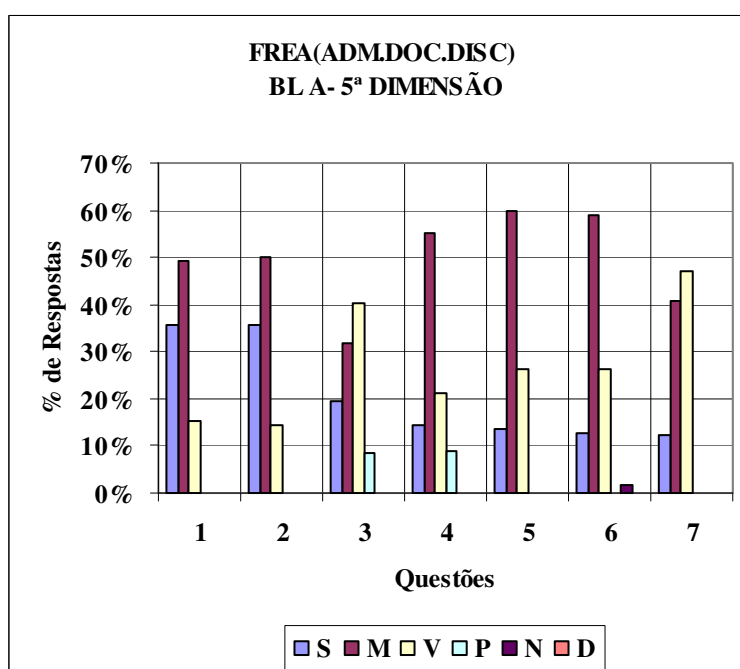


Gráfico 41 – FEMA – Bloco B – 5ª dimensão - Gestão de Resultados Educacionais

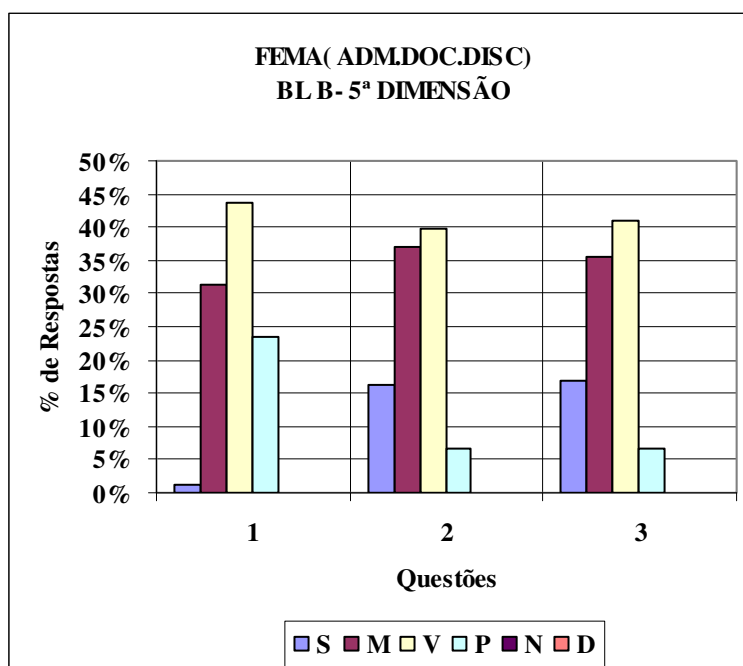


Gráfico 42 – FREA – Bloco B – 5ª dimensão - Gestão de Resultados Educacionais

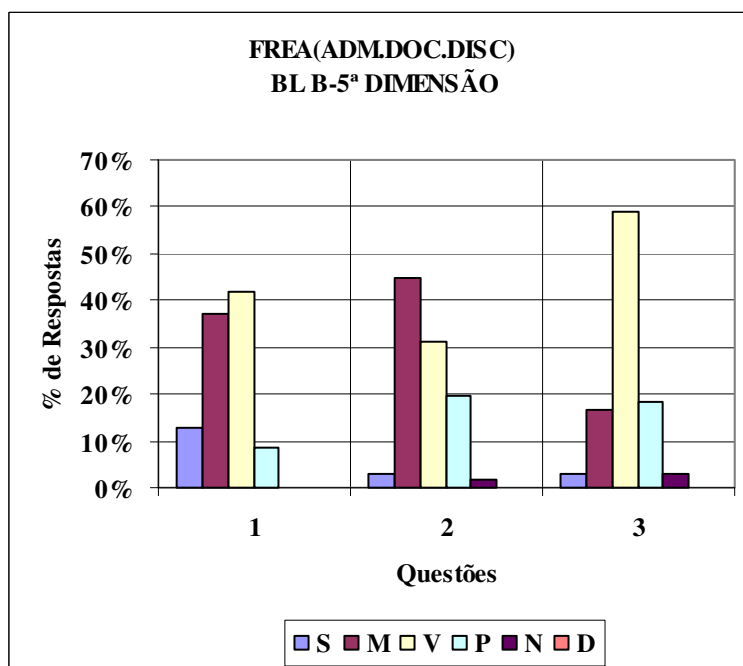


Gráfico 43 – FEMA – Bloco C – 5ª dimensão - Gestão de Resultados Educacionais

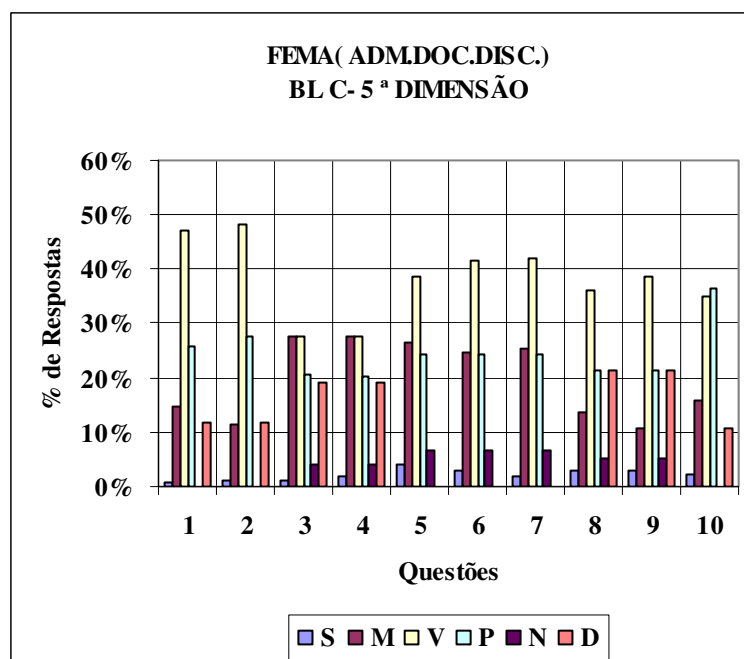


Gráfico 44 – FREA – Bloco C– 5ª dimensão - Gestão de Resultados Educacionais

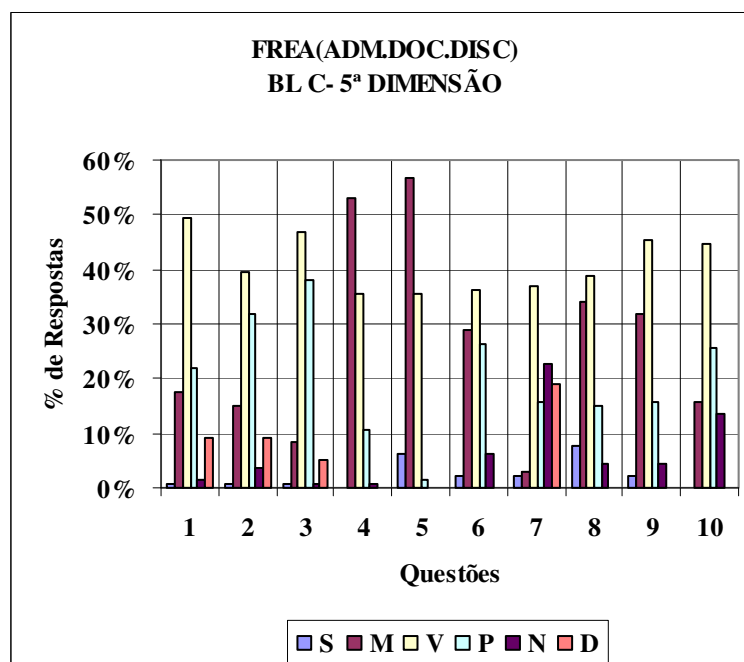


Gráfico 45 – FEMA – Bloco D – 5ª dimensão - Gestão de Resultados Educacionais

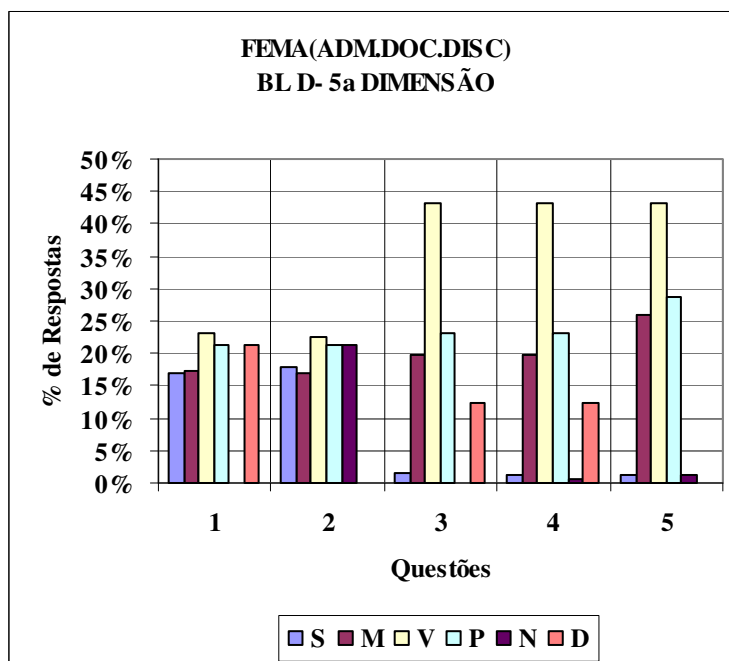


Gráfico 46 – FREA – Bloco D– 5ª dimensão - Gestão de Resultados Educacionais

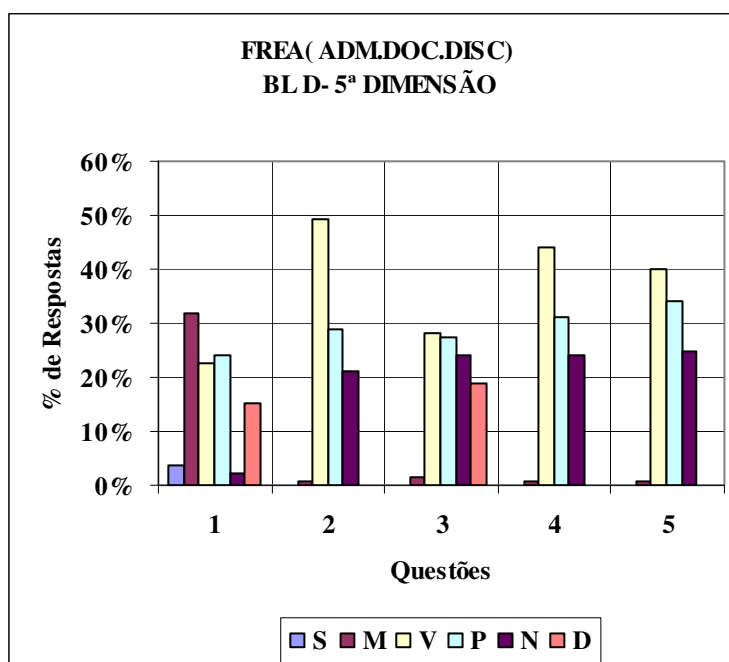


Gráfico 47 – FEMA – Bloco E – 5ª dimensão - Gestão de Resultados Educacionais

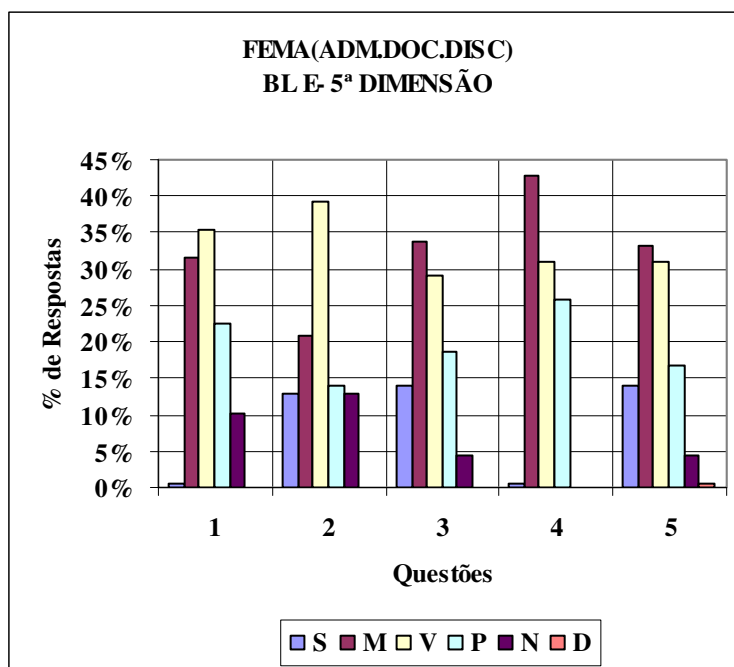


Gráfico 48 – FREA – Bloco E – 5ª dimensão - Gestão de Resultados Educacionais

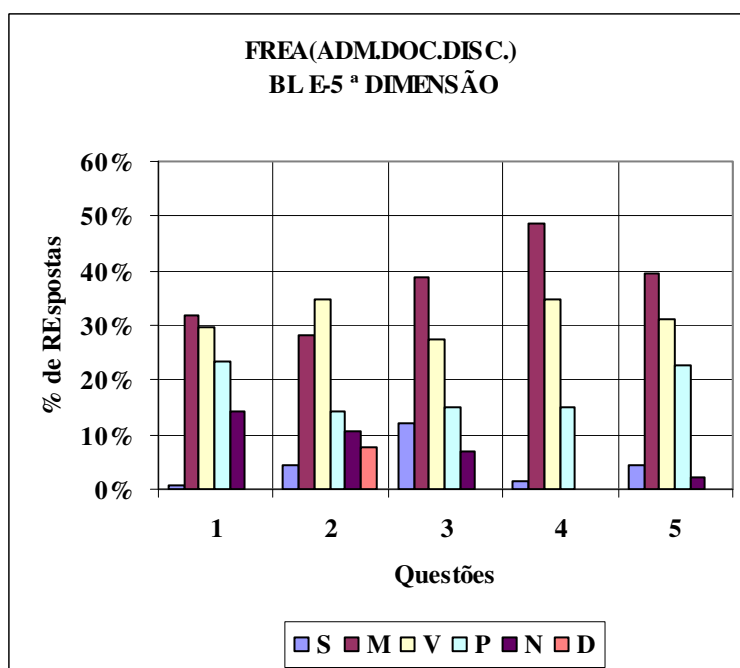


Gráfico 49 – FEMA – Bloco F – 5ª dimensão - Gestão de Resultados Educacionais

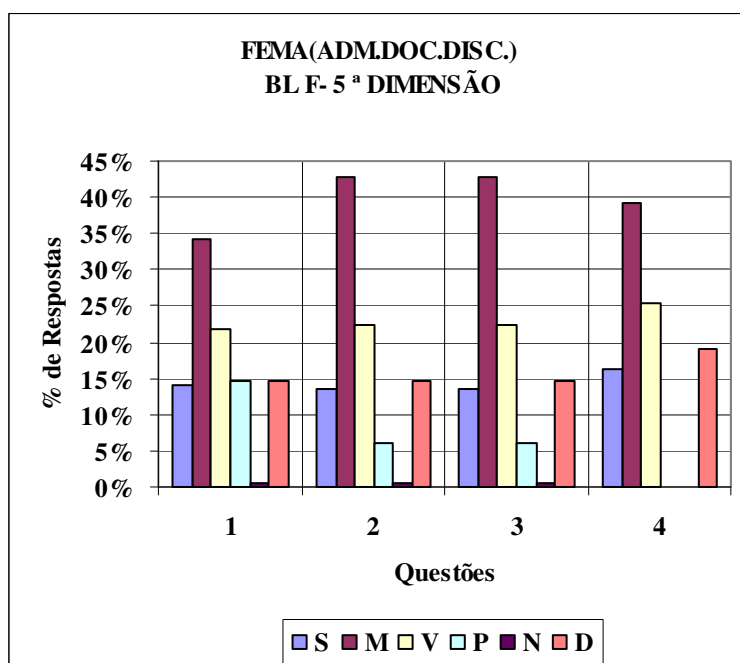
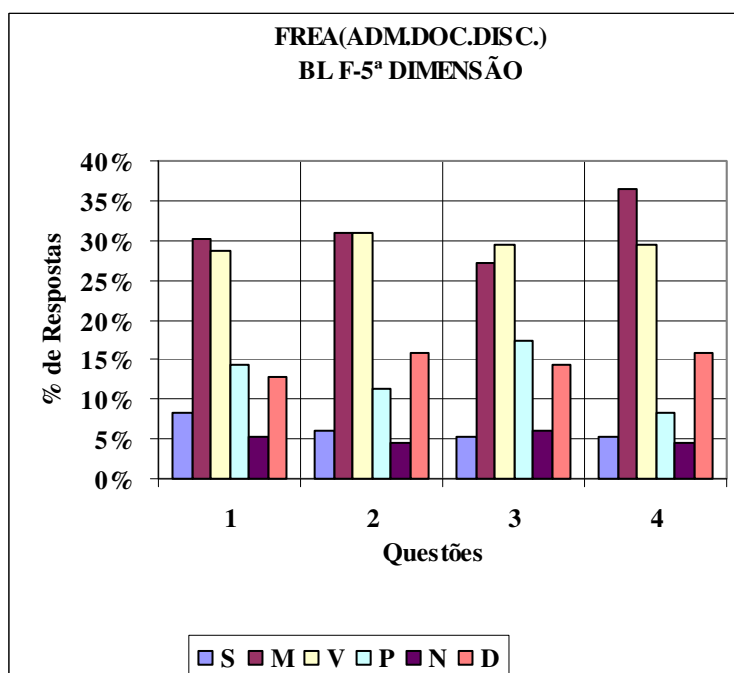


Gráfico 50 – FREA – Bloco F– 5ª dimensão - Gestão de Resultados Educacionais



ANEXOS

Anexo A – Tabela – Folha de São Paulo (28-jan.2008): Quais são as maiores universidades.....	230
--	-----

QUAIS SÃO AS MAIORES UNIVERSIDADES					
Unip volta a ser maior do Brasil					
Instituição	Estado	Alunos na graduação em 2004	Alunos na graduação em 2006	Crescimento no período (em %)	Média no Enade ²
Unip (Universidade Paulista)	SP	93.210	136.341	46	2,8
Universidade Estácio de Sá	RJ	104.346	117.679	13	3,2
Uninove (Centro Universitário Nove de Julho)	SP	39.931	57.666	44	2,9
Uniban (Universidade Bandeirante)	SP	28.665	54.789	91	2,6
Universo (Universidade Salgado de Oliveira)	SP	47.557	54.177	14	2,8
Unipac (Universidade Presidente Antônio Carlos)	MG	35.755	52.839	48	3,1
USP (Universidade de São Paulo)	SP	46.114	48.027	4	sem conceito
Ulbra (Universidade Luterana do Brasil)	RS	47.883	47.018	-2	3,2
UFPA (Universidade Federal do Pará)	PA	31.843	33.524	5	2,7
PUC Minas (Pontifícia Univ. Católica de MG)	MG	36.903	33.372	-10	3,6

Fonte: Inep/MEC

² Os conceitos do Enade, que substituiu o Prova e avalia o ensino superior por meio de provas aplicadas aos estudantes, vão de 1 (o pior) a 5 (o melhor). As médias das instituições foram calculadas a partir de todos os cursos com conceitos de 2004 a 2006. A USP não participou do exame.

Fonte: Jornal Folha de São Paulo- Cotidiano, São Paulo, 28 jan.2008.