

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

WESLEY MARCOS DE ALMEIDA

**CONFLITO DE PAPÉIS NA ATUAÇÃO DO PROFESSOR COMO GESTOR
UNIVERSITÁRIO**

**CURITIBA
2023**

WESLEY MARCOS DE ALMEIDA

**CONFLITO DE PAPÉIS NA ATUAÇÃO DO PROFESSOR COMO GESTOR
UNIVERSITÁRIO**

Tese apresentada à Banca de Defesa do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGE), na linha de pesquisa História e Políticas da Educação da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR, como requisito parcial à obtenção do título de doutor em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sirley Terezinha Filipak

CURITIBA

2023

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central
Edilene de Oliveira dos Santos CRB 9 / 1636

A447c
2023 Almeida, Wesley Marcos de
Conflito de papeis na atuação do professor como gestor universitário / Wesley
Marcos de Almeida ; orientadora: Sirley Terezinha Filipak. -- 2023
146 f. : il. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2023
Bibliografia: f. 120-128

1. Educação – Estudo e ensino (Superior). 2. Gestão educacional. 3. Instituições de
Ensino Superior. 4. Gestão democrática. 5. Professores universitários. 6. Gerencialismo.
I. Filipak, Sirley Terezinha. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de
Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 378

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 229
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE**

Wesley Marcos de Almeida

Ao primeiro dia do mês de dezembro do ano de dois mil e vinte e três, às quatorze horas e trinta minutos, reuniu-se na Sala IPÊ 03 (Térreo) - Bloco Amarelo da PUCPR, a Banca Examinadora constituída pelas professoras: Prof.^a Dr.^a Sirley Terezinha Filipak, Prof.^a Dr.^a Luana Priscila Wunsch, Prof.^a Dr.^a Siderly do Carmo Dahle de Almeida, Prof.^a Dr.^a Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira e Prof.^a Dr.^a Maria Lourdes Gisi para examinar a Tese do doutorando **Wesley Marcos de Almeida**, ano de ingresso 2020, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "História e Políticas da Educação". O doutorando apresentou a tese intitulada "CONFLITO DE PAPÉIS NA ATUAÇÃO DO PROFESSOR COMO GESTOR UNIVERSITÁRIO" que, após a defesa foi aprovada pela Banca Examinadora. Nada mais havendo a tratar o(a) Presidente da Banca Examinadora deu por encerrado os trabalhos às 16h00 sendo lavrada a presente ata, devidamente assinada pelo(a) Presidente, Examinadores e Coordenação do PPGE.

Observações: A banca recomenda a publicação do trabalho em artigos, capítulos de livros e comunicações.

Presidente:

Prof.^a Dr.^a Sirley Terezinha Filipak

Sirley T. Filipak

Convidado Externo:

Prof.^a Dr.^a Luana Priscila Wunsch

Luana Wunsch

Convidado Externo:

Prof.^a Dr.^a Siderly do Carmo Dahle de Almeida

Siderly

Convidado Externo:

Prof.^a Dr.^a Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

Alboni

Convidado Interno:

Prof.^a Dr.^a Maria Lourdes Gisi

M. Lourdes Gisi

P. Jones
Prof.^a Dr.^a Patrícia Lupion Torres

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação



Dedico este trabalho a minha esposa, Marcia Almeida, por todo o apoio, amor e carinho dedicado a mim e ao nosso projeto de vida. Dedico também a minha mãe, irmãos e meu sobrinho que, embora não compreendam totalmente as minucias do Doutorado, torcem e se orgulham de mim.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha esposa, parceira, amiga e eterna companheira, Marcia Cristina Alves dos Anjos Almeida, por toda paciência e colaboração, por todas as trocas de ideias e diversas contribuições durante o Doutorado.

A minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Sirley Terezinha Filipak, que aceitou assumir minha orientação, mesmo demonstrado ser um desafio especial pela minha área de atuação. Agradeço imensamente por toda a paciência, as trocas valiosas, pelo apoio no decorrer das disciplinas, pela motivação e dedicação na orientação da Tese.

As professoras Luana Priscila Wunsch, Siderly do Carmo Dahle de Almeida, Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira e Maria Lourdes Gisi pelas contribuições valiosas para a conclusão deste estudo.

Aos colegas membros do grupo de pesquisa em Gestão Educacional, pelas trocas valiosas e apoio que me fizeram continuar.

Aos demais professores e estudantes do PPGE, colegas no decorrer das disciplinas, que proporcionaram discussões ricas e valiosas para minha compreensão sobre o meu papel na Educação e o papel da minha Tese na pesquisa em Gestão Educacional.

A Escola de Negócios da PUCPR, representada pela Coordenação do Curso de Administração e pelo Decanato da Escola, pelo apoio operacional com a concessão de bolsa de estudos.

"A educação tem raízes amargas,
mas seus frutos são doces"

Aristóteles

RESUMO

A educação se localiza no centro de um ambiente polarizado entre as duas perspectivas: de um lado estão as necessidades de desenvolvimento humano e social e, de outro, está a dinâmica da economia e suas demandas de mão de obra capacitada. A efetivação das políticas públicas na educação leva a necessidade de metas e ações estratégicas. Na educação superior, em que professores acumulam papéis de gestão, pesquisa, orientação, entre outras, as relações de poder se tornam mais um componente complicador. Neste cenário, surge o problema desta investigação: como as relações de poder e autoridade estabelecidas no ambiente universitário impactam na autonomia do professor no papel de gestor? É neste contexto que a investigação se localiza, com objetivo de avaliar o impacto dos conflitos de papéis e da autoridade supervisionada na produtividade do professor-gestor. O objetivo está diretamente conectado a tese: o exercício de atividades conflitantes, e as relações de poder, impactam na capacidade de gestão do professor/gestor, e se consolida na efetivação dos objetivos específicos: (a) identificar os conhecimentos, as estratégias, as ações e as políticas de provimento dos cargos destinados ao professor-gestor; (b) mapear a estrutura de organização dos professores para atuação como gestores administrativos e acadêmicos em IES de Curitiba; (c) analisar os impactos da estrutura organizacional na atuação do professor gestor por meio de análise de redes sociais; (d) relacionar as representações gráficas das redes sociais com o discurso dos professores participantes e com as políticas educacionais. O método que suporta os objetivos do estudo neste contexto é a hermenêutica crítica dialógica, com base em Gadamer (1997; 2007) e Ricoeur (1969). O procedimento de coleta e análise foi dividido em 4 etapas: (1) levantamento da produção científica sobre gestão democrática e gerencialismo; (2) levantamento de dados relacionados a estrutura de gestão de instituições de ensino superior da região de Curitiba, com subsequente análise descritiva, apoiado pelo software Microsoft Excel; (3) entrevistas semiestruturadas com professores que atuam como gestores na região de Curitiba, incluindo análise de conteúdo (qualitativa), análise descritiva e análise a partir da Teoria de Redes Sociais, utilizando softwares Qualtrics, SPSS e Gephi; (4) análise comparativa da atuação do gestor a luz das expectativas estruturais e institucionais. A base teórica do estudo está alinhada com o objetivo e a metodologia: Estrutura da educação e formação de professores, a partir dos autores Andriguetto (2016), Andrade (2002) e Fontanini, Fliipak e Krast (2017); Gestão na educação, a partir dos autores Lück (2006; 2011), Pacheco (2019) e Andrade (2002; 2006); Gestão democrática, a partir do autor Peroni (2012); Gerencialismo na gestão, a partir dos autores Berno (2021), Silva (2016), Paula (2005) e Meyer, Pascucci, Mangolin (2012); Análise de Redes Sociais, a partir do autor Freeman (1996). Os achados levaram ao evidente desequilíbrio entre os princípios democráticos estabelecidos nas políticas públicas e a práticas de controle e acompanhamento dos indicadores, que tem forçado IES a focarem em controles de eficiência e eficácia na gestão. O mapeamento das estruturas de gestão das IES confirmou o foco gerencialista, em que a minimização de gestores, racionalização da estrutura de suporte, organogramas enxutos e formações focadas em eficiência e liderança atendem a preceitos neoliberais de gestão de recursos. Como resultado da subjetivação e valorização de atividades operacionais, os professores gestores são pressionados a recorrerem a estrutura não formal de comunicação e alternativas de suporte além do previsto no organograma, preterindo órgãos de colegiado e conselhos previstos em políticas públicas.

Palavras-chave: Gestão educacional em IES; Gestão democrática; Gerencialismo; Professor gestor.

ABSTRACT

Education is located at the center of an environment polarized between two perspectives: on one side are the needs for human and social development and, on the other, are the dynamics of the economy and its demands for skilled labor. The implementation of public policies in education requires strategic goals and actions. In higher education, where professors accumulate roles in management, research, guidance, among others, power relations become yet another complicating component. In this scenario, the problem of this investigation arises: how do the relationships of power and authority established in the university environment impact the autonomy of the teacher in the role of manager? It is in this context that the investigation is located, with the objective of evaluating the impact of role conflicts and supervised authority on the productivity of the teacher-manager. The objective is directly connected to the thesis: the exercise of conflicting activities, and power relations, impact on the management capacity of the teacher/manager, and is consolidated in the implementation of specific objectives: (a) identify knowledge, strategies, actions and policies for filling positions destined for teacher-managers; (b) map the organizational structure of teachers to act as administrative and academic managers in HEIs in Curitiba; (c) analyze the impacts of the organizational structure on the performance of the teacher manager through social network analysis; (d) relate the graphic representations of social networks with the speech of the participating teachers and educational policies. The method that supports the objectives of the study in this context is dialogical critical hermeneutics, based on Gadamer (1997; 2007) and Ricoeur (1969). The collection and analysis procedure was divided into 4 stages: (1) survey of scientific production on democratic management and managerialism; (2) collection of data related to the management structure of higher education institutions in the Curitiba region, with subsequent descriptive analysis, supported by Microsoft Excel software; (3) semi-structured interviews with teachers who work as managers in the Curitiba region, including content analysis (qualitative), descriptive analysis and analysis based on Social Network Theory, using Qualtrics, SPSS and Gephi software; (4) comparative analysis of the manager's performance in light of structural and institutional expectations. The theoretical basis of the study is aligned with the objective and methodology: Structure of education and teacher training, based on the authors Andriguetto (2016), Andrade (2002) and Fontanini, Fliipak and Krast (2017); Management in education, based on the authors Lück (2006; 2011), Pacheco (2019) and Andrade (2002; 2006); Democratic management, based on the author Peroni (2012); Managerialism in management, based on the authors Berno (2021), Silva (2016), Paula (2005) and Meyer, Pascucci, Mangolin (2012); Social Network Analysis, based on the author Freeman (1996). The findings led to an evident imbalance between the democratic principles established in public policies and the control and monitoring practices of indicators, which has forced HEIs to focus on efficiency and effectiveness controls in management. The mapping of HEI management structures confirmed the managerialist focus, in which the minimization of managers, rationalization of the support structure, lean organizational charts and training focused on efficiency and leadership meet neoliberal precepts of resource management. As a result of the subjectification and valorization of operational activities, managing teachers are pressured to resort to non-formal communication structures and support alternatives beyond those provided for in the organizational chart, bypassing collegiate bodies and councils provided for in public policies.

Keywords: Educational management in HEIs; Democratic management; Managerialism; Managing teacher.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Conceituação de termos básicos e estruturantes.....	31
Quadro 2 – Resumo das características da rede social	43
Quadro 3 - Resumo das etapas de coleta e análise dos dados	44
Quadro 4 - Número de IES, por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa - 2010 e 2020	49
Quadro 5 - Número de Cursos, Matrículas e Professores, por Organização Acadêmica, segundo a Categoria Administrativa das IES – 2020.....	50
Quadro 6 - Variáveis observadas nos modelos.....	59
Quadro 7 - Metas Plano Nacional de Educação.....	61
Quadro 8 – Síntese dos achados em dissertações e teses, no período de 2004 a 2021	64
Quadro 9 - Número de IES e professores agrupados por função, organização acadêmica e categoria administrativa	67
Quadro 10 - Indicadores relacionados às metas 7 e 19 do PNE.....	75
Quadro 11 - Relação dos limitadores da autonomia classificados como decisões em colegiado	98
Quadro 12 - Relação dos limitadores da autonomia classificados como burocracia.....	99
Quadro 13 - Relação indicadores de qualidade da relação classificados como ruins/limitados	103

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de IES da amostra distribuídas por organização acadêmica e categoria administrativa	37
Tabela 2 - Forma que assumiu função de gestão agrupado por categoria administrativa	80
Tabela 3 – Organização acadêmica e categoria administrativa da IES dos respondentes.....	81
Tabela 4 - Total de formações de graduação e pós-graduação, e categoria administrativa das instituições.....	85
Tabela 5 - Relação de formações continuadas indicadas pelos respondentes	87
Tabela 6 - Tempo de experiência como gestor agrupado por categoria administrativa e organização acadêmica	92
Tabela 7 - Relação das demais funções desempenhadas pelos respondentes.....	93
Tabela 8 - Relação das demais funções desempenhadas pelos respondentes.....	97
Tabela 9 - Ocorrência e hierarquia da prestação de contas agrupado por organização e categoria da IES	102
Tabela 10 - Frequência das habilidades gerenciais elencadas pelos respondentes	105
Tabela 11 - Frequência da rede de contatos para apoio agrupado por função e critério de escolha	108
Tabela 12 – Medidas de densidade, centralidade e poder da rede de influência....	113

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Gestores que receberam formação para o exercício da função agrupado por categoria administrativa	86
Gráfico 2 - Formação continuada ofertada pela IES agrupado por categoria administrativa	86
Gráfico 3 - Frequência e intervalo de confiança do tempo de experiência na docência (em anos)	90
Gráfico 4 - Tempo de experiência docente em comparação às fases da vida do professor	91
Gráfico 5 - Rede de contatos dos professores gestores	109
Gráfico 6 - Rede de contatos dos professores gestores que atuam como coordenadores de graduação.....	110
Gráfico 7 - Rede de contatos dos professores gestores que atuam como coordenadores de stricto sensu	111
Gráfico 8 - Rede de contatos dos professores gestores que atuam como diretores de setor/centro	112
Gráfico 9 - Rede de contatos dos professores gestores que atuam em funções de reitoria	112

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Papéis do professor universitário	25
Figura 2 – Síntese epistemológica e metodológica	28
Figura 3 – Papéis acumulados pelo professor gestor	30
Figura 4 - Processo de levantamento da produção científica.....	35
Figura 5 – Desenvolvimento da pesquisa a partir de Bardin	38
Figura 6 – Movimentos das organizações educacionais	56
Figura 7 – Desdobramento do Plano Nacional de Educação	63
Figura 8 - Organograma típico para IES com organização de faculdades	68
Figura 9 - Organograma típico para IES com organização de centro universitário ...	69
Figura 10 - Organograma típico para IES com organização de universidade	70
Figura 11 - Organograma típico para IES com organização de instituto federal	71
Figura 12 - Fases na vida dos professores	89
Figura 13 - Relações verticais e horizontais na gestão	107

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ARS	Análise de Redes Sociais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DIRED	Diretoria de Estudos Educacionais
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
FTDR	Faculdade de Tecnologia Darcy Ribeiro
FURB	Universidade Regional de Blumenau
GERM	Movimento Global de Reforma da Educação
IES	Instituição de Educação Superior
IF	Instituto Federal
IFES	Instituto Federal de Educação Superior
IFPB	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPG	Programa de Pós-Graduação
RSU	Responsabilidade Social Universitária
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
2	METODOLOGIA E PERCURSO DA PESQUISA	28
2.1	EPISTEMOLOGIA E MÉTODO	28
2.1.1	Abordagem Conceitual.....	29
2.2	CAMPO, INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	32
2.2.1	Primeira fase: Levantamento da produção científica do tema	34
2.2.2	Segunda fase: Levantamento da estrutura de gestão da IES de Curitiba	36
2.2.3	Terceira fase: Descrição da atuação do professor-gestor a partir da análise de conteúdo e de redes sociais (ARS).....	37
2.2.4	Quarta fase: Análise da atuação do gestor a luz das expectativas estruturais e institucionais	43
3	POLÍTICAS PÚBLICAS E OS IDEAIS GERENCIALISTAS NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO	45
3.1	ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	46
3.1.1	Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN).....	51
3.2	GERENCIALISMO COMO PRÁTICA DE GESTÃO.....	54
3.2.1	Organização pós-burocrática	55
3.2.2	Plano Nacional de Educação (PNE)	60
3.2.3	Práticas Gerencialistas na gestão das IES.....	64
3.3	ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DAS IES DA REGIÃO DE CURITIBA	66
4	INFLUÊNCIA DA LÓGICA GERENCIALISTA NA PRÁTICA DA GESTÃO EDUCACIONAL	72
4.1	GESTÃO DEMOCRÁTICA	74
4.1.1	Gestão democrática na educação superior.....	78
4.1.2	Gestor educacional, sua formação e sua carreira	81
4.2	ATUAÇÃO DO PROFESSOR-GESTOR E GESTÃO EDUCACIONAL NA PRÁTICA	92
4.2.1	Papel do professor-gestor na gestão educacional.....	94
4.2.2	Relações de poder e influências na atuação do professor gestor	106
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
	REFERÊNCIAS	120
	APÊNDICE A - RELAÇÃO DE IES QUE COMPÕEM A AMOSTRA	129
	APÊNDICE B - NÚMERO DE PUBLICAÇÕES ENCONTRADAS POR ASSUNTO/TERMO	131

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO PARA COLETA DE DADOS DOS PROFESSORES GESTORES.....	132
APÊNDICE D - RELAÇÃO DE RESPOSTAS PARA AS PERGUNTAS SOBRE NÍVEL DE AUTONOMIA	138
ANEXO 1 – AÇÕES ESTRATÉGICAS ASSOCIADAS ÀS METAS 12, 13 E 14.....	143

1 INTRODUÇÃO

A condução deste estudo teve início em uma inquietação pessoal e profissional. Minha formação acadêmica superior teve início com Graduação de Processamento de Dados (2005). Nesta época atuava na operação de suporte acadêmico em uma IES privada. Nesta fase de minha vida acadêmica e profissional, o foco era claro e simples. Focaria no desenvolvimento de ferramentas acadêmicas e pedagógicas para a área de educação.

Nos primeiros contatos com o mercado de trabalho já senti que não tinha conhecimento suficiente para contribuir e conseguir me destacar. Nesta época decidi cursar especialização em Docência no Ensino Superior (2007), e neste período comecei a perceber que preferia a docência ao mercado de tecnologia. Foi nesta época que comecei a atuar em projetos de consultoria para IES privadas com necessidades de modernização, reorganização e regulação.

Nesta época de minha vida profissional tomei uma decisão importante. Iniciei outra especialização em Modelagem Estatística (2011) e, aliada a formação e experiência em tecnologia, iniciei como docente em disciplinas relacionadas a métodos quantitativos (como Estatística, Matemática Financeira e Pesquisa operacional). Além da sala de aula, continuei atuando como consultor e Analista de Informações na PUCPR.

Em 2013 iniciei nova fase profissional e assumi posição como Coordenador Acadêmico na PUCPR, dividindo o tempo com a função de docência. No período de 2013 a 2017, além da função de professor, exerci o papel de gestor acadêmico e, entre as atribuições, como atividade de meio, me relacionada com todos os Coordenadores de cursos de Graduação, Decanos das Escolas e Pró-reitores da IES. Este período foi importante para compreender, ainda mais, a complexidade da educação superior, bem com a implicações das redes de relacionamentos formados dentro da IES para que as atividades sejam desempenhadas com sucesso. Neste período senti a necessidade de me preparar melhor e cursei o Mestrado em Administração (2016), com foco em processo de tomada de decisão.

Em 2017 realizei outra transição importante, deixando de exercer o papel de gestor acadêmico e me dedicando exclusivamente ao papel de docente na Escola de Negócios da PUCPR. Logo em seguida, como acontece normalmente com os professores dedicados a docência, assumi um novo papel, agora de gestor

pedagógico, atuando como Coordenador do TCC do Curso de Administração. A atuação nos papéis de docente e de gestor pedagógico continuaram a aumentar minhas inquietações sobre a capacidade de gestão do professor universitário. Em 2020 ingressei como aluno do programa de Doutorado em Educação, na linha de pesquisa de Gestão Educacional.

O meu percurso acadêmico e profissional contribuiu para minha percepção sobre a Educação Superior, bem como a importância da atuação dos professores, nos diferentes papéis em que atua ao longo de sua carreira. No entanto, a dicotomia sujeito-objeto, que pode trazer a percepção de impossibilidade do exercício crítico distanciando, devido ao envolvimento com aquilo que se propõe a conhecer, encontra espaço em Ricoeur (2008). De acordo com Gadamer (2007) e Ricoeur (2008), é justamente esta relação sujeito-objeto que permite ao pesquisador seu sentido de pertença e que lhe confere densidade ontológica.

Para Gadamer (2007), o ambiente em que a hermenêutica floresce está na relação dialética entre a familiaridade da ontologia e a estranheza do deslocamento dos horizontes históricos. Para tanto, de acordo com Gadamer (2007), visto que o outro tem seus próprios horizontes históricos, o sujeito deve abrir mão de “[...] desenvolver um procedimento da compreensão, mas esclarecer as condições sob as quais surge compreensão”, propondo a fusão destes horizontes diferentes, a partir de uma distância deliberada do sujeito em relação aos outros e ao objeto.

No entanto, de acordo com Ricoeur (2008), o distanciamento entre o sujeito e os outros sujeitos e objeto não deve ser alienante. Entende-se que assumir a necessidade do distanciamento é importante não pertencer (ficar preso) a um momento histórico, no entanto, a crítica se dá pela relação dialética entre a pertença e o distanciamento.

Considerando que o objeto a ser estudado faz parte de um contexto social, econômico e cultural, o momento histórico precisa ser situado.

A globalização econômica, a reestruturação produtiva e o aumento da competitividade entre países se intensificam e marcam nossa história recente como sociedade e isto é indiscutível. Mas a compreensão de termos tão complexos necessita de uma reflexão um pouco maior.

Bourdieu (2007) chama de estado institucionalizado o contexto em que a rede de relações sociais que se consegue mobilizar depende do que ele classifica como a soma de capital social e capital econômico. Neste contexto institucionalizado, o capital

intelectual, ou escolar, funciona como moeda de negociação entre o sistema de ensino e o mercado de trabalho:

Os interesses dos compradores de força de trabalho levam-nos a reduzir ao mínimo a autonomia do sistema de ensino, colocando-o, assim como a família, sob a dependência direta da economia. Neste caso a autonomia manifesta-se sob a forma de defasagem temporal entre a rapidez da evolução do sistema de ensino e a rapidez da evolução do aparelho econômico... Com o sistema de ensino, uma instância socialmente potente chega a funcionar de maneira relativamente independente em relação à economia. Aparelho de produção de produtores competentes, o sistema de ensino é também um aparelho jurídico que garante a competência: a massa dos agentes, cujo valor no mercado de trabalho depende da garantia escolar, tende a constituir uma força social cada vez mais importante (Bourdieu, 2007, p.131).

A relação conflituosa entre o sistema econômico e o sistema educacional se baseia na ideia de que um (economia) é mais dinâmico, mutável e o outro (ensino) detêm a produção e certificação da capacidade técnica dos produtores. Por mais que o sistema de ensino detenha certa autonomia, encontra-se sempre em choque com as pressões econômicas do sistema capitalista.

Os mestres da economia têm interesse em suprir o diploma e seu fundamento, ou seja, a autonomia do sistema de ensino; interessa-lhe a confusão completa entre o diploma e o cargo. Desejam ter as capacidades técnicas produzidas pelo instrumento de produção de produtores (o sistema de ensino), sem pagar a contrapartida, ou seja, as garantias que confere a existência de um sistema de ensino autônomo (Bourdieu, 2007, p.131).

De acordo com Bourdieu (2007, p. 136), o aumento da autonomia do sistema de ensino reduziria a dependência do diploma que ela assegura em relação à economia, e é nesta lógica está localizado o “sonho patronal de uma escola confundida com a empresa”.

Charlot (2007) conclui que nesta época de nossa história, que se inicia pós Segunda Guerra Mundial, a educação é colocada a serviço do crescimento econômico, em que a escolaridade mais longa permitiria a geração de novos empregos qualificados e a satisfação das necessidades intelectuais para o desenvolvimento. De acordo com Charlot (2007), é neste período também que se intensifica um fenômeno já discutido por Bourdieu: alunos vão à escola para “passar de ano” e “ter um bom emprego mais tarde”.

Neste sentido, a escola tem um papel social de tentar garantir que este objetivo seja alcançado e, para isto, precisa conseguir atender às expectativas do mercado sobre como o profissional deve ser e quais habilidades precisa conter para enriquecer

seu capital social.

A ideia básica da teoria do capital humano, de que a educação é um capital que traz benefícios para a vida profissional, não é apenas uma ideia dos capitalistas, é também a ideia predominante na mente dos jornalistas, dos políticos, quer de esquerda, quer de direita, dos pais e dos próprios alunos. Assim cresce o descompasso entre o que a escola oferece e o que os alunos e os pais esperam dela e, portanto, aumentam as dificuldades dos docentes (Charlot, 2007, p.130).

Este período da história em que a educação tem papel importante de atender ao projeto social de desenvolvimento econômico, “evoluiu”, na década de 80, para o que Charlot (2007) classifica como “Estado Regulador”. A partir deste ponto começamos a utilizar o termo Globalização, que é ancorado nas lógicas da qualidade, eficácia e diversificação. O mercado começa a perseguir a meta de “produzir mercadorias e serviços cada vez mais atraentes pela sua qualidade e seu preço, usando máquinas e processos cada vez mais eficazes”. Neste cenário, o desafio da produtividade surge como remédio para a chamada “crise de rentabilidade do capital”.

Bauman (2013) contribui para a compreensão sobre as mudanças na relação entre indivíduo, sociedade e política, bem como para a compreensão sobre o que chamamos de sociedade capitalista. Chama de sociedade líquido-moderna nosso período recente da história, em que a nova ordem social prega a desvinculação entre o indivíduo e a política, além da supervalorização do indivíduo em detrimento aos interesses coletivos. O distanciamento entre o individual e o público nos levou a um estado de conflito constante entre as duas esferas: questões públicas são abordadas como problemas privados e questões privadas são debatidas em espaços públicos. Neste sentido, reivindicações de interesse público/coletivo são reflexos de percepções individuais.

Nesta nova ordem de Bauman (2013), a sociedade é focada na lógica do custo-benefício, ou seja, uma sociedade líquida, com foco claro no consumo e no prazer do indivíduo contemporâneo. Para tornar seus produtos e serviços mais atraentes, o mercado precisa, de acordo com Charlot (2007, p. 130), “levar em conta os gostos dos clientes, a diversidade da demanda e, portanto, juntar produção em massa, ..., e diversificação do produto, que aumenta as chances de este ser vendido”.

Neste cenário o Estado perde parte de seu papel, recua, e se posiciona como regulador e mediador das forças sociais e econômicas. No entanto, a conceituação de Estado é importante para a compreensão do posicionamento do autor nesta

pesquisa. O Estado atua como defensor dos interesses comuns daqueles que compõem a sociedade capitalista de classe, se concentrando nas relações para a permanência desta divisão:

Como mediação nas relações de classes, no processo de acumulação capitalista, o poder público assume a configuração que a consciência histórica do grupo ou classe pode elaborar. Por isso é que às vezes parece um gigante animado, ao passo que outras vezes neutro. Em verdade, o Estado resulta das relações de classes sociais. Ao constituir-se, adquire certos contornos e individualidade, para que possa existir. Já que se trata de mediação nas relações entre classes hierarquizadas, ele ganha vinculações mais ou menos estreitas com a classe dominante. Constitui-se nessas relações como órgão da classe dirigente. Mas não perde nunca o seu caráter de produto das relações de classes sociais antagônicas. Por isso é que não pode ser reduzido à condição pura e simples da classe dominante (Ianni, 1989, p. 117-118).

Os movimentos sociais e econômicos impõem novas lógicas socioeconômicas, em que o Estado reduz seu poder de engajamento direto em assuntos econômicos, aumentando a incidência de práticas associadas ao chamado livre comércio local e internacional. Esta lógica, também conhecida como lógica neoliberal, marca o início da dita globalização.

Mas o sucesso da lógica neoliberal e globalizada depende da capacidade de atender aos anseios dos, agora, clientes empoderados e exigentes. Por mais que os termos não tenham nascido com o neoliberalismo, eficiência, qualidade, preocupação com a diversidade e com o contexto local se tornam imperativos de sucesso nesta nova ordem. É neste contexto que surgem as boas práticas de modernização organizacional.

A educação é posicionada entre as forças dos dois extremos sociais: de um lado estão as necessidades de desenvolvimento humano e social e, de outro, está a dinâmica da economia e suas demandas de mão de obra capacitada. As novas lógicas pressionam a educação para o caminho da modernização, passando a exigir padrões de qualidade e avaliação contínua. Como Charlot (2007, p. 131) evidencia, “deve elaborar projetos, celebrar contratos, firmar parcerias, colaborar cada vez mais com o meio local, etc.”, e continua “Pode inovar, pedir conselhos a quem quiser, mobilizar recursos locais, etc.: o que importa é que ele encontre um jeito para resolver os problemas na sua classe e entregue alunos bem sucedidos.”

As instituições de ensino, desta forma, pendem para o lado da economia, com alinhamento de expectativas para o desempenho dessas instituições. Essa força

exerce grande influência nas mudanças estruturais que promovem o desenvolvimento de inovações na gestão, focando na racionalidade técnica e no aumento da produtividade. Modelos inovadores de gestão da educação estão surgindo, com propostas que vão desde a privatização da operação, associação entre empresas e instituições de ensino, entre outras mais por todo o mundo.

Pensando em inovações na educação, não tem como não citar o papel da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Reconhecido como o centro do pensamento neoliberal, e com foco claro no desenvolvimento econômico dos países mais ricos, atua como reservatório de ideias. Entre as inovações que vieram da OCDE, pode-se citar a “reforma da matemática moderna”, a “qualidade da educação”, a “economia do saber”, a “formação ao longo de toda a vida”, entre outras tantas.

Já para os países do hemisfério sul, os desdobramentos e tratativas da educação são mediadas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial, este segundo sendo o principal financiador de projetos inovadores nos países subdesenvolvidos. Como racionaliza Charlot (2007), a existência de recurso financeiro limitado nos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, força a priorização das ações na educação, levando a lógica de racionalização dos recursos, alocação da educação fundamental ao Estado, deixando para a iniciativa privada (a cargo dos pais) a oferta de ensino médio e superior.

Todas as mudanças sofridas pela educação geram impactos nas políticas públicas, que são alinhadas e direcionadas para a busca da eficiência. De acordo com Souza (2006, p. 34):

A partir da influência do que se convencionou chamar de ‘novo gerencialismo público’ e da política fiscal restritiva de gasto, adotada por vários governos, novos formatos foram introduzidos nas políticas públicas, todos voltados para a busca de eficiência. Assim, a eficiência passou a ser vista como o principal objetivo de qualquer política pública, aliada à importância do fator credibilidade e à delegação das políticas públicas para instituições com “independência” política.

A eficiência em serviços públicos está expressa como um dos princípios que constam da Constituição Federal de 1988 no artigo 37. “A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados e do distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência.” (Brasil, 1988). Segundo Cury (2002, p.168) quando se trata

da eficiência, esta pode ser compreendida como,

[...] a efetivação concreta de deveres e na satisfação dos cidadãos nos seus direitos, efetivados com padrão de qualidade que atendam às normas técnicas sem duplicação de meios para mesmos fins e uso de recursos contemporâneos de administração e gestão. Ela deve buscar o grau máximo de realização dos objetivos de um setor. A eficiência exige tanto conhecimentos especializados, complexos que postulam uma formação própria, mas cujos conteúdos não são mistérios ou segredos intransponíveis quanto meios existentes para os efetivar.

De acordo com Hypolito (2019), iniciativas de gestão democrática e projetos pedagógicos exitosos não são divulgadas, já as práticas gerenciais são recomendadas. No entanto, a busca da eficiência na formulação das políticas públicas deve estar necessariamente a serviço da qualidade do ensino, não fazendo parte de uma visão gerencialista do ensino que busca atingir metas financeiras e que tem mostrado interferência no processo de democratização da gestão da educação.

De acordo com o Censo da Educação Superior¹, o Brasil registrou 8.680.945 estudantes matriculados em instituições de educação superior, o que corresponde a um aumento de 0,8% em relação a edição de 2019, após uma variação de apenas 0,2% de 2015 a 2016.

Os dados confirmam a tendência de crescimento do número de estudantes, instituições e professores nesta etapa de ensino. De acordo com os dados, em 2020, estavam em funcionamento no Brasil 2.457 instituições de educação superior, ofertando 31.099 cursos de graduação nas modalidades presencial e a distância, distribuídos em 6.989 cursos em instituições públicas e 23.907 em instituições privadas. Os dados ainda registraram que atualmente são 378.492 professores atuando na educação superior.

Os dados justificam o fato da inclusão têm intensificado o acesso à educação superior. Além disto, o ambiente altamente competitivo faz com que a gestão precise ser mais eficiente e eficaz. O aumento da oferta/procura e o aumento da exigência justifica a preocupação com a gestão educacional. Com isto, emerge a necessidade de um gestor que apresente as qualificações necessárias para gerir o cotidiano escolar a partir da perspectiva democrática, partilhando decisões, liderando ações e praticando a gestão democrática de maneira qualitativa (Ogawa; Filipak, 2013).

¹ Microdados do Censo, disponibilizado pelo INEP, no site eletrônico: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-da-educacao-superior>

Este papel de gestão educacional, com tanta responsabilidade e pressão das forças contrárias, por vezes é desempenhada por professores, que acumulam papéis além da docência, desde a pesquisa, orientação e até gestão. O exercício acumulado de papéis tão diferentes (conforme Figura 1), em um contexto tão complexo como a educação superior, exige a reflexão constante sobre as práticas que envolvem sua ação.

Figura 1 – Papéis do professor universitário



Fonte: o autor, 2023.

Durante o levantamento das contribuições científicas em artigos, dissertações e teses, diversos estudos contribuem para a compreensão teórica de componentes importantes (como gestão educacional, gestão democrática, prática gerencialista), outros discutem sobre o impacto destes componentes estruturantes na prática de IES públicas e privadas, inclusive os impactos na prática dos professores que atuam em posição de gestão. O que não foi encontrado e, portanto, justifica a **originalidade** deste estudo, está na reflexão sobre a atuação do professor gestor, assumindo os componentes estruturantes e considerando as redes intraorganizacionais da IES em que atua.

Este estudo partiu da estrutura de gestão das IES que atuam na região de Curitiba, além dos professores que atuam como gestores nestas IES. Além do contexto de estrutura de gestão, é preciso considerar a qualidade das relações de comunicação, poder e suporte destes professores gestores nas redes organizacionais em que estão inseridos, bem como os impactos que estas relações causam na capacidade destes professores atuarem como gestores educacionais.

O impacto dos conflitos de papéis e da autoridade supervisionada na produtividade do professor-gestor, direciona o estudo, sob a orientação do seguinte **problema** de investigação: *como as relações de poder e autoridade estabelecidas no ambiente universitário podem influenciar a autonomia do professor no papel de gestor?*

Com base na investigação inicial, o investigador pretende defender a **tese**: o exercício de atividades conflitantes, e as relações de poder e autoridade, impactam na capacidade de gestão do professor/gestor.

A educação superior tem passado por muitas transformações em diferentes regiões do mundo. Assim, “as universidades estão sendo desafiadas a responder às necessidades externas, atendendo às demandas de uma economia globalizada por educação e qualidade” (Meyer Jr; Meyer; Rocha, 2009).

Para responder ao problema de pesquisa foi definido como **objetivo geral** avaliar o impacto dos conflitos de papéis e das relações formais e informais na autonomia do professor-gestor.

Para atingir o objetivo geral foram estabelecidos os seguintes **objetivos específicos**:

- a) identificar os conhecimentos, as estratégias, as ações e as políticas de provimento dos cargos destinados ao professor-gestor;
- b) mapear a estrutura de organização dos professores para atuação como gestores administrativos e acadêmicos em IES de Curitiba;
- c) analisar os impactos da estrutura organizacional na atuação do professor gestor por meio de análise de redes sociais;
- d) relacionar as representações gráficas das redes sociais com o discurso dos professores participantes e com as políticas educacionais.

Na busca por responder o problema central, a presente pesquisa foi organizada por meio de capítulos. A introdução apresenta a problematização da tese, o contexto ao qual ela está inserida e os objetivos gerais com os desafios envolvidos na pesquisa.

No capítulo 2 foram detalhadas explicações sobre a metodologia e percurso da pesquisa, pressupostos epistemológicos e método utilizado, abordagem conceitual, apresentando conceitos centrais sobre Gestão Educacional, Gerencialismo na Gestão, Gestão Democrática e o papel do Gestor Educacional, bem como um levantamento da produção científica no campo científico. Nessa seção, são

apresentados ainda, detalhamentos sobre o campo, instrumentos e procedimentos metodológicos.

No capítulo 3 inicia-se o detalhamento teórico da tese sobre Políticas Públicas e os ideais gerencialistas na gestão da educação, em conjunto com a análise e discussão dos resultados dos dados coletados nas IES referente a primeira e segunda fase da pesquisa, relacionada ao levantamento da produção científica do tema e levantamento da estrutura de gestão das IES de Curitiba.

No capítulo 4 inicia-se o detalhamento teórico da tese sobre a influência da lógica gerencialista na prática da gestão educacional, em conjunto com a análise e discussão dos resultados dos dados coletados nas IES referente a terceira e quarta fase da pesquisa, relacionada a descrição da atuação do professor-gestor a partir da análise de conteúdo e de redes sociais (ARS), e análise da atuação do gestor a luz das expectativas estruturais e institucionais.

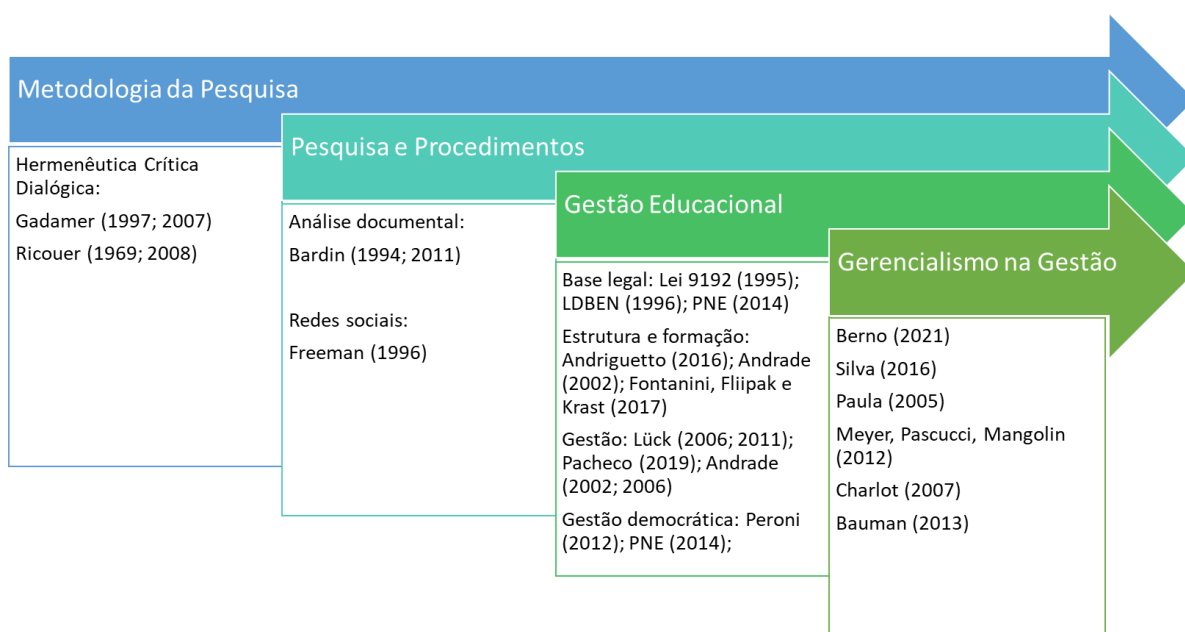
Por fim, as considerações finais encerram o trabalho e respondem ao problema central da tese, com as principais conclusões e apontamentos para futuros estudos de Gestão Educacional e Gerencialismo na Gestão.

2 METODOLOGIA E PERCURSO DA PESQUISA

2.1 EPISTEMOLOGIA E MÉTODO

Esse estudo está delimitado em relação ao tempo e escopo, uma vez que pretende avaliar os fenômenos estudados no tempo presente, apresentando um diagnóstico atual das IES. Nessa seção, respeitando a tríade: epistemologia, objetivo e método, a hermenêutica é apresentada como método da tese. Para percorrer o caminho proposto nos objetivos da tese, o método adotado é a hermenêutica crítica e dialógica. A Figura 2 apresenta, resumidamente, as premissas metodológicas do estudo.

Figura 2 – Síntese epistemológica e metodológica



Fonte: o autor, 2023.

Hermenêutica, porque avaliar o impacto dos conflitos de papéis e da autoridade supervisionada na produtividade do professor-gestor é o principal objetivo da referida tese, portanto, contemplamos o fundamento básico da hermenêutica, qual seja a interpretação. Crítica, porque, para compreender a relação e a influência entre os diferentes papéis desempenhados, realizamos uma interpretação profunda, considerando o contexto dos seus agentes. E finalmente dialógica, porque, na busca da compreensão do nosso objeto de estudo, estabelecemos uma relação circular do

tudo com suas partes e também o contrário. Esse movimento da compreensão que brota da linguagem, do diálogo, é chamado por Gadamer (2007, p. 175) de “movimento dialógico”; por isso: hermenêutica crítica dialógica.

O caráter crítico do projeto se baseia na ideia da necessidade de ultrapassar a descrição do fenômeno, passando para interpretação e chegando à crítica dos discursos. Em uma de suas obras, Ricoeur (1969, p. II) justifica a importância da interpretação do objeto para torná-lo sujeito:

[...] a hermenêutica proposta por Ricoeur afasta-se ainda mais da intuitividade ambicionada pela fenomenologia husserliana, defendendo a necessidade de toda a compreensão e apropriação do sujeito ser mediatizada por uma interpretação dos signos e símbolos nos quais o ser se diz, em toda a sua equivocidade.

Ricoeur (2008) se propõe a discutir a relação dialética entre explicar e compreender um fenômeno social. O sujeito histórico tem algo a dizer sobre o mundo, mesmo sem consciência disso. E, diferente do positivismo, em que o sujeito assume a compreensão de si como um objeto natural, ou da fenomenologia, em que o sujeito reduz a compreensão de sua consciência e do mundo em uma representação, o movimento hermenêutico se propõe a dialogar com os polos ontológicos e epistemológicos.

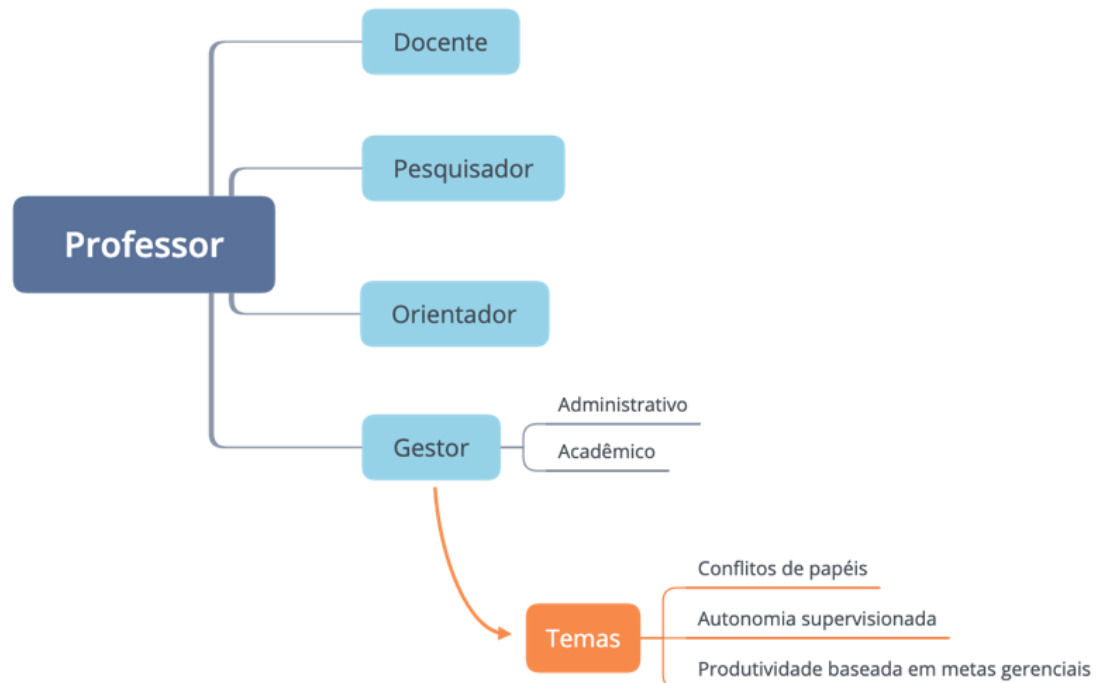
A definição do campo, os instrumentos e os procedimentos metodológicos da pesquisa empírica, detalhando as suas quatro fases: levantamento da produção científica do tema; levantamento da estrutura de gestão da IES de Curitiba; descrição da atuação do professor-gestor a partir da análise de conteúdo e de redes sociais (ARS) e análise da atuação do gestor a luz das expectativas estruturais e institucionais.

2.1.1 Abordagem Conceitual

Considerando que o problema central da tese envolve as relações de poder e autoridade estabelecidas no ambiente universitário, e como isso impacta na autonomia do professor no papel de gestor, notou-se de antemão, a presença de dois subcampos envolvidos diretamente no estudo: a **Gestão Democrática** e o papel do **Gestor Educacional**, e mais além, a dicotomia entre Gestão Democrática e Gerencialismo. O principal objeto de estudo é o professor nos diferentes papéis dentro das Instituições de Educação Superior, ou seja, no papel de professor,

pesquisador/orientador e, no papel de professor-gestor. A Figura 3 exemplifica os diferentes papéis do professor nas IES.

Figura 3 – Papéis acumulados pelo professor gestor



Fonte: o autor, 2023.

Para Whitchurch (2012) à medida que a clássica divisão entre academia e administração vai ficando menos nítida, surgem novos grupos profissionais que vão transformando a IES em uma organização multiprofissional, e dentre eles está o professor-gestor. Barbosa e Mendonça (2014) explicam que estes professores-gestores são oriundos de uma formação para pesquisa, composta por alunos com um perfil de pesquisadores e especialistas em seus temas de estudo.

Para Campos (2007), forma-se uma lacuna na formação desses professores que atuarão como gestores, ou seja, na maioria dos casos não recebem formação para as funções gerenciais na IES e acabam por atuar pelo método da tentativa e do erro, ou seja, a maioria dos professores que assumem os cargos não teve ou tem uma formação inicial na área de gestão educacional.

No contexto geral, percebe-se que as Instituições de Ensino têm se preocupado em manter o professor como gestor ou deixá-lo como quadro administrativo, e essas não são as únicas opções. Se o foco estiver em tratar esses problemas que os papéis causam, o professor pode ser um gestor eficiente e eficaz. Quando o professor atua

no papel de gestor, está caracterizado o papel de professor-gestor, ou seja, aquele no qual o professor ou pesquisador desempenha papel de gestor na educação superior, seja temporariamente ou permanentemente. Assim, mesmo assumindo a posição de dirigente, a pessoa não deixa de ser professor e, portanto, a dupla atividade constitui o cerne do papel de professor-gestor (Magalhães *et al.*, 2017).

O professor-gestor precisa estar pronto para adaptar-se as mudanças da sociedade, visando à formação cidadã, promovendo uma articulação entre o pedagógico e o administrativo, tendo uma postura que supera o formalismo burocrático e que auxilia o grupo escolar a desenvolver um bom trabalho, objetivando a excelência na formação de seus egressos (Filipak *et al.*, 2018).

Os procedimentos para a realização da pesquisa respeitaram os pressupostos teóricos mais amplos de **Gestão Educacional** (Brasil, 1995; Brasil, 1996; Brasil, 2014; Andriguetto, 2016; Andrade, 2002; Fontanini, Fliipak e Krast, 2017; Lück, 2006; 2011; Pacheco, 2019; Andrade, 2002; 2006; Peroni, 2012); e, **Gerencialismo na Gestão**: (Berno, 2021; Silva, 2016, Paula, 2005, Meyer, Pascucci, Mangolin, 2012).

As categorias de análise do estudo foram determinadas com base na revisão teórica e empírica e determinadas ainda, com base na resposta que se pretende alcançar na tese. O Quadro 1 apresenta a conceituação de termos básicos e estruturantes para a realização da tese.

Quadro 1 - Conceituação de termos básicos e estruturantes

Termo	Conceito	Fundamentação teórica	Elementos de análise
Gestão Educacional	[...] 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 objetos de sua unidade de trabalho, no caso, os objetivos educacionais (Lück, 2011, p. 21).	Andrade (2002; 2006) Cury (2002) Andriguetto (2016) Lück (2006; 2011) Pacheco et al. (2019) Peroni (2012)	Políticas públicas em educação; Estrutura e organização da educação superior Gestão democrática; Gerencialismo na gestão educacional
Gestão Democrática	[...] parte do projeto de construção da democratização da sociedade brasileira. Nesse sentido, a construção do projeto político-pedagógico, a participação em conselhos, a eleição para diretores, a autonomia financeira, são processos pedagógicos de aprendizagem da democracia, tanto para a comunidade escolar, quanto para a comunidade em geral, porque a participação, depois de muitos e muitos anos de ditadura, é um longo processo de construção (Peroni, 2012, p. 26).	Peroni (2012) Turíbio e Santos (2017) Vieira e Vidal (2015)	LDBEN PNE Gestor Educacional
Gerencialismo na Gestão	O gerencialismo pode ser entendido como uma doutrina de reforma do Estado inspirada em princípios trazidos do mercado, incluindo características como o planejamento e a elaboração de políticas com ênfase em metas de desempenho para orientar o funcionamento do setor público (Berno, <i>et al</i> , 2021, p. 3-4).	Akkari e Payet (2010) Berno <i>et al</i> (2021) Hypolito (2019) Meyer, Pascucci, Mangolin (2012) Paula (2005) Silva <i>et al</i> (2017)	PNE Eficiência e eficácia na gestão Gestor Educacional
Gestor Educacional	O conceito de gestão, portanto, parte do pressuposto de que o êxito de uma organização social depende da mobilização da ação construtiva conjunta de seus	Cervigiele e Souza (2013)	Papéis do professor

Termo	Conceito	Fundamentação teórica	Elementos de análise
	componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva. Esta, aliás, é condição fundamental para que a educação se processe de forma efetiva no interior da escola, tendo em vista a complexidade e a importância de seus objetivos e processos (Lück, 2011, p. 21).	Fontanini, Fliipak e Krast (2017) Lück (2011) Pacheco <i>et al</i> (2019)	Formação do professor-gestor
Estado	Estado pode ser considerado “o lugar de encontro e a expressão” de todas as classes porque, embora ele zele pelos interesses das classes dominantes e tenha, ele mesmo, um caráter de classe, esse zelo se dá de forma contraditória. Isso porque, para manter as classes dominadas afastadas do bloco no poder, ele tem de incorporar interesses dessa classe e acatar a interferência de todos os integrantes da sociedade nos assuntos estatais, para poder se legitimar e preservar o próprio bloco no poder. É relacionando-se com todas as classes que o Estado assume caráter de poder público e exerce o controle político e ideológico sobre todas elas (Ianni, 1989).	Ianni (1989) Charlot (2007) Bauman (2013)	Neoliberalismo Globalização
Políticas Públicas	... campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (SOUZA, 2006 p. 26).	Akkari e Payet (2010) Hypolito (2019) Souza (2006)	Políticas públicas em educação LDBEN PNE
Poder e autoridade	O poder é definido “simplesmente como a capacidade de efetuar (ou afetar) os resultados organizacionais” (MINZTBERG, 1983, p. 4). Já “autoridade como um subconjunto de poder, mas neste caso o poder formal, o poder investido no cargo, a capacidade de fazer as coisas em virtude da posição ocupada (MINZTBERG, 1983, p. 5).	Charlot (2007) Berno <i>et al</i> (2021)	Gerencialismo na gestão educacional Gestor Educacional
Autonomia	A autonomia consiste na apresentação da razão para si mesma de uma lei moral que é válida para a vontade de todos os seres racionais. (KANT) Reflexo da autoridade no grau de liberdade que o profissional tem para gerir suas rotinas e tomar decisões.	Andrade (2002; 2006) Cervigiele e Souza (2013)	Gerencialismo na gestão educacional Gestor Educacional
Produtividade	Produtividade é a eficiência na produção de algo. Isto é, trata-se do rendimento ou da relação entre uma determinada quantidade produzida e dos fatores necessários para a obter (Dicionário da Língua Portuguesa).	Charlot (2007) Berno <i>et al</i> (2021)	Gerencialismo na gestão educacional Gestor Educacional

Fonte: o autor, 2023.

Os conceitos destacados no Quadro 1 são importantes para resumir e situar o leitor acerca de termos importantes para a pesquisa. No entanto, o posicionamento teórico que é construído ao longo do estudo depende de longa base teórico-empírica. Os autores citados na Fundamentação teórica tratam de firmar a posição conceitual adotada ao longo do estudo.

2.2 CAMPO, INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para atingir o objetivo e defender a tese proposta, optamos por uma abordagem qualitativa de caráter exploratório e de natureza interpretativa, visto que a interpretação da realidade se baseará na capacidade de mapear os discursos dos

professores envolvidos em papel de gestão. De acordo com Esteban (2010), a abordagem interpretativa pressupõe atitude dos pesquisadores na realização de "descrições detalhadas de situações, eventos, pessoas, interações e comportamentos que são observáveis, incorporando a voz dos participantes, suas experiências, atitudes, crenças pensamentos e reflexões, tal e qual são expressas por eles mesmos".

A pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática e orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimento (Esteban, 2010, p. 127).

Quanto ao universo dos entrevistados e IES, a amostra foi composta por instituições IES públicas e privadas do Estado do Paraná/PR, bem como os professores que atuam em papel de gestor nestas IES. Quanto a coleta de dados, a intenção foi buscar dados de fontes de evidências primárias e secundárias, composta por análise documental das IES e entrevistas semiestruturadas com os professores gestores. Quanto ao tratamento dos dados foi utilizado análise documental e análise de conteúdo com a utilização do *software* Microsoft Excel.

De acordo com Bardin (1994, 2011), a técnica de análise documental é definida como uma operação ou um conjunto de operações que visa apresentar o conteúdo de um documento de uma forma diferente do original, a fim de facilitar num estado imediato, a sua consulta e referência.

A análise de conteúdo compreende técnicas de análise de mensagens por meio de métodos objetivos e sistemáticos, que permitam a inferência relacionado ao conteúdo da mensagem. Para Bardin (1994, 2011), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas delimitado por uma vasta diversidade de maneiras e adaptável a um campo de aplicação muito grande: as comunicações.

A apropriação de ferramentas quantitativas no mapeamento das relações sociais estabelecidas no ambiente educacional apoiará na efetivação dos objetivos específicos. A análise de redes de sociais (ARS) com a utilização de software estatístico Gephi. ARS se trata de uma interpretação da Sociologia, da Psicologia Geral e da Antropologia, sendo uma análise metódica de Redes Sociais. As Redes

Sociais consistem em estruturas que representam pessoas ou organizações (atores) e as relações entre si. Permite estudar, através da identificação dos atores e suas ligações, as relações entre eles de forma a poder identificar as maneiras de interação entre si, contribuindo para o conhecimento sobre a rede social e o seu desenvolvimento (Freeman, 1996).

Na sequência, são detalhadas as quatro fases da pesquisa, destacando os instrumentos e as técnicas de aplicação, coleta e análise.

2.2.1 Primeira fase: Levantamento da produção científica do tema

Para Ricoeur (2008) e para Gadamer (2007), o mundo é repleto de significações contidas em elementos, como signos e textos. A compreensão de si mesmo passa pela interpretação destes elementos e a linguagem atua como mediadora deste processo. Ainda, de acordo com Ricoeur (2008), a linguagem só possibilita o exercício da crítica quando a mediação do mundo se faz pelo texto. Esta consciência sobre a importância da interpretação dos símbolos a partir dos textos baseou esta fase do estudo.

As pesquisas preliminares acerca da atuação do professor como gestor educacional demonstraram uma dificuldade para a construção do método: por mais que se tenha posicionamentos claros dos autores sobre a relevância dos princípios democráticos/participativos e as práticas típicas gerencialistas para a gestão das IES, não parece existir um consenso que demonstre uma linha teórica clara. Por este motivo, para conseguir atender ao objetivo de identificar os conhecimentos, as estratégias, as ações e as políticas de provimento dos cargos destinados ao professor-gestor, a pesquisa teve início em um levantamento da produção científica envolvendo os principais componentes conceituais.

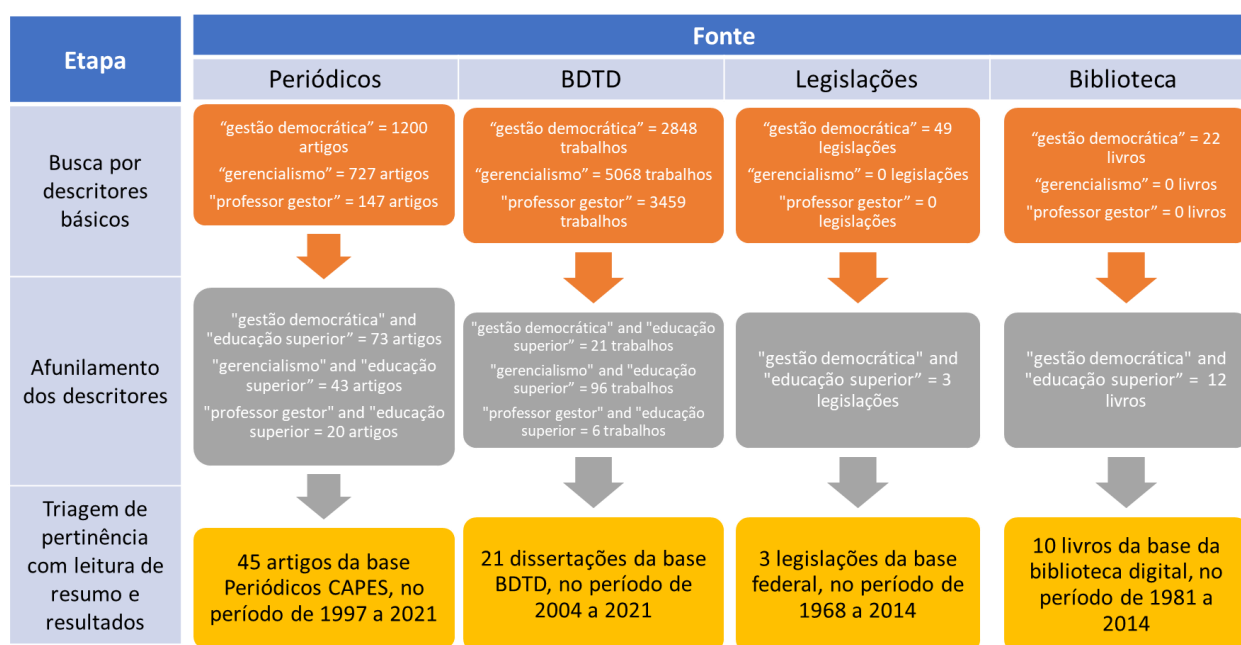
As pesquisas foram realizadas em diferentes bases, com o intuito de maximizar o alcance e a qualidade do levantamento: artigos revisados por pares nas bases de períodos da CAPES; dissertações e teses disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); legislações (decretos, leis e CF) pertinentes nas bases do Planalto Federal, e; livros em bibliotecas digitais integradas.

Os descritores utilizados foram definidos da seguinte forma: "gestão democrática"; "gerencialismo"; "professor gestor"; "gestão democrática" e "educação superior"; "gerencialismo" e "educação superior"; "professor gestor" e "educação

superior". As buscas foram realizadas nas bases, utilizando os descritores, sem qualquer restrição de data de publicação.

O processo de levantamento ocorreu no período de agosto de 2021 a março de 2022 e envolveu 3 etapas: a pesquisa nas bases utilizando os descritores básicos (não combinados), incluindo crítica inicial dos resultados obtidos; o aprofundamento da pesquisa utilizando a combinação dos descritores; a triagem dos resultados encontrados para avaliação da pertinência com base na leitura do resumo/introdução e resultados/considerações. A Figura 4 apresenta o resultado do processo de levantamento da produção científica do tema.

Figura 4 - Processo de levantamento da produção científica



Fonte: o autor, 2023.

Ao final do levantamento, 79 referências apresentaram relevância e pertinência com a pesquisa, após filtros de descritores básicos e afunilamento de descritores mais específicos. Entre os achados, 45 artigos revisados por pares, publicados no período de 1997 a 2021, 21 dissertações e teses concluídas entre 2004 e 2021, 3 legislações principais, publicadas entre 1968 e 2014, e 10 livros disponibilizados em biblioteca digital e publicadas entre 1981 e 2014. O APÊNDICE B traz, ainda a distribuição das referências agrupadas por assunto ou tema principal, análise importante para a organização dos próximos passos do percurso da pesquisa.

2.2.2 Segunda fase: Levantamento da estrutura de gestão da IES de Curitiba

A segunda fase da pesquisa ajudou a atender ao objetivo de mapear a estrutura organizacional, bem como os professores que atuam como gestores administrativos e acadêmicos em IES de Curitiba. Para cumprir esta etapa, foi realizado um levantamento das instituições de educação superior que atuam na região de Curitiba, bem como os professores que atuam em posições de gestão nestas instituições.

Esta fase da pesquisa foi importante para compreender como as políticas públicas e legislações influenciam na estrutura organizacional das IES, além de mapear a distribuição dos professores em função de gestão. De acordo com o levantamento realizado com os microdados do Censo da Educação Superior de 2020, 54 IES oferecem pelo menos um curso de Graduação na modalidade Presencial em Curitiba-PR. Este dado serviu como base para as definições das técnicas de amostragem para as fases dois e três.

Como regra de corte da amostragem intencional, foi definida a regra de corte de IES com número de matriculados igual ou superior à média de matriculados em cursos de Graduação na modalidade presencial das IES que compõem a população ($p=54$ IES). Os dados referentes a categoria, organização, localização, número de alunos de graduação, entre outros, foram organizados em planilha. As 54 IES que atuam em Curitiba foram ordenadas de acordo com o número de alunos matriculados e, como critério de julgamento, foram selecionadas as IES que apresentaram número de alunos matriculados superior à média ($\mu=494$ matriculados) de alunos da população, totalizando 22 IES na amostra (APÊNDICE A). A Tabela 1 traz a distribuição das IES que compõem a amostra agrupadas por organização acadêmica e categoria administrativa, destacando a representatividade das duas categorias (pública e privada) e das quatro organizações (universidade, centro universitário, faculdade e instituto federal).

O levantamento dos dados das 22 IES selecionadas foi realizado a partir de dados abertos e disponibilizados em ambiente digital (site oficial da IES), no período de abril a maio de 2022. Considerou como cargos de gestão funções que, independentemente do organograma ou número de cursos e alunos, se agrupassem em alguns perfis comuns: Reitoria ou Direção Geral; Pró-Reitoria; Direção de Área/Setor; Assessoria; Coordenação de Graduação; Coordenação de *Lato Sensu*; Coordenação de *Stricto Sensu*.

Tabela 1 - Número de IES da amostra distribuídas por organização acadêmica e categoria administrativa

Organização acadêmica	Categoria administrativa		
	Publica	Privada	Total
Universidade	2	3	5
Centro Universitário		9	9
Faculdade		7	7
Instituto Federal	1		1
Total	3	19	22

Fonte: o autor, 2023.

O levantamento resultou na identificação de 793 professores, distribuídos em diferentes funções de gestão, nas 22 IES pesquisadas. É importante destacar que o levantamento contou com crítica dos dados no momento da coleta: além de identificar as pessoas indicadas em papel de gestão, a coleta incluiu a validação se o gestor também é professor na IES.

A análise dos dados foi realizada com o apoio do software de automação Microsoft Excel. A interpretação e análise destes dados será apresentada, principalmente, no item 3.3 e leva em consideração: 1) o levantamento reflete a estrutura da IES em um momento do tempo, sem considerar as movimentações realizadas no período de coleta; 2) o número de professores não reflete o número de cargos de gestão das IES, mas sim os cargos que são ocupados por professores; 3) a ausência de dados em algumas IES não significam a ausência de cargos, mas podem refletir a ausência de divulgação dos dados no site (observação válida, principalmente para as coordenação de cursos de *lato sensu*).

2.2.3 Terceira fase: Descrição da atuação do professor-gestor a partir da análise de conteúdo e de redes sociais (ARS)

A terceira fase do estudo ajudou a responder ao objetivo de analisar os impactos dos papéis na atuação do professor-gestor por meio da análise de conteúdo e de redes sociais.

As duas primeiras fases do estudo atuaram como requisitos para esta fase. O levantamento da produção científica do tema, bem como o levantamento dos microdados e dados das IES que compõem a amostra, foram importantes para dar

base na construção do instrumento utilizado para distribuição e coleta de dados dos professores que atuam em papel de gestão nas IES de Curitiba.

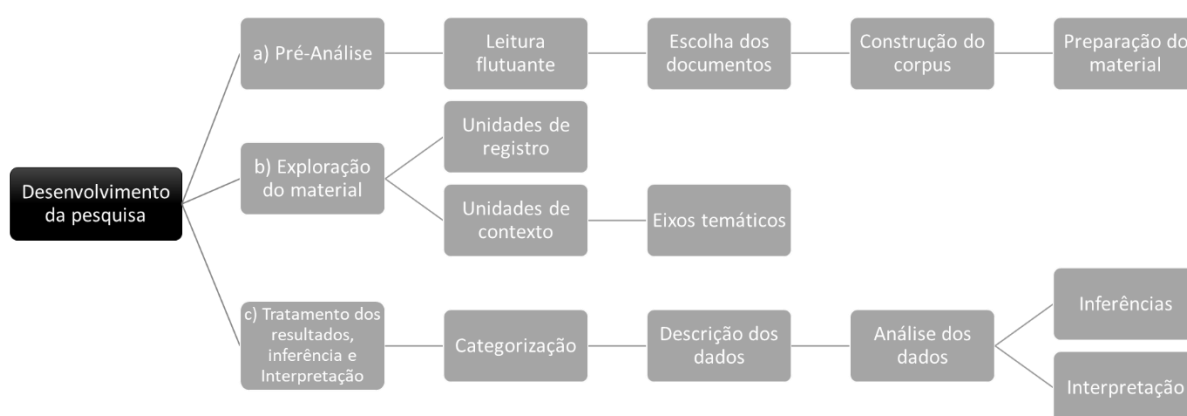
O instrumento (APÊNDICE C) foi construído com o apoio do *software* Qualtrics e passou por validação do Comitê de Ética em Pesquisa, no período de maio a agosto de 2022 (CAAE: 59529622.3.0000.0020).

A distribuição do instrumento e consequente coleta dos dados foi realizada no período de setembro a novembro de 2022, para os 628 professores gestores com endereço de *e-mail* divulgados publicamente e coletados na segunda fase do estudo (165 professores gestores não possuem endereço de *e-mail* divulgado). Ao final do período de coleta, foram obtidas 142 participações válidas (respondentes que aceitaram o termo de consentimento e enviaram o formulário ao final do preenchimento).

A análise dos dados coletados se seguiu no período de dezembro de 2022 a janeiro de 2023, com o uso de técnicas descritivas e análise de conteúdo, bem como técnicas de análise de redes sociais (ARS). Os *softwares* utilizados como apoio nesta fase foram o *software* estatístico SPSS, o *software* de automação Excel e o *software* Gephi 0.10.

A Figura 5 traz um esquema com a lógica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1994).

Figura 5 – Desenvolvimento da pesquisa a partir de Bardin



Fonte: Adaptado de Bardin, (1994)

Por mais que os dados sejam obtidos por meio de questionário, e não entrevistas, o instrumento contou com perguntas abertas com o objetivo de coletar o

máximo de detalhes e individualidades nas respostas. Em seguida, a análise de conteúdo seguiu as três etapas definidas por Bardin (1994):

- a) pré-análise: iniciada pela leitura flutuante de todos os dados coletados com os professores gestores que participaram da pesquisa, bem como os dados sobre a estrutura de gestão das IES em que atuam. Após leitura de todo o material, iniciou-se a seleção de acordo com alinhamento do problema e objetivos, formando o conjunto de dados que fariam parte do corpus do estudo;
- b) exploração do material: o próximo passo envolve a classificação de cada registro, bem como a atribuição de sentido para unidade de resposta. Ao final desta etapa tem-se os temas abordados pelos respondentes e que possuem relação com o problema e os objetivos. Os grandes temas, que reúnem as respectivas unidades de contexto e unidades de registro do estudo são as seguintes:
 - formação continuada para atuação na gestão;
 - motivos que limitam a autonomia;
 - qualidade da prestação de contas;
 - habilidades gerenciais,
- c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação: os dados organizados na etapa anterior agora podem ser tratados de forma a fornecerem informações valiosas para o estudo. O tratamento respeitou as premissas de exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade e produtividade.

Análise descritiva da atuação do professor gestor

Ainda na descrição do método, é necessário descrever algumas características dos participantes que compõem a amostra nesta fase do estudo. Para Ricoeur (2008), como alternativa ao idealismo ineficiente de associar um problema coletivo como sendo um problema do sujeito, a compreensão do mundo passa pela relação do indivíduo com o mundo. Desta forma, é fundamental compreender as características que formam a amostra de pesquisados e que ajudarão a simbolizar a relação dialética entre explicação e compreensão da estrutura de gestão das IES.

Para atender às expectativas do estudo, os participantes precisam atender a duas exigências: ser professor em IES; exercer ou ter exercido função de gestão em IES. O instrumento foi construído com a inclusão de duas perguntas que funcionariam como variáveis de controle e filtro de atendimento aos requisitos de composição da amostra. Após crítica dos dados coletados, 136 das 142 respostas foram consideradas válidas.

A descrição dos dados relacionados diretamente ao perfil dos respondentes ajuda a compreender o que os caracterizam como professores e gestores. 54,2% dos respondentes válidos são femininos. 58,1% realizaram graduação em IES pública, já 75,8% dos doutores concluíram o doutorado em IES pública.

Outra característica importante tem relação com a IES em que os respondentes atuam (vínculo principal) e, por consequência, representam neste estudo. 56,3% são vinculados a IES privadas. 68,1% são vinculados a universidades, sendo 37,8% de universidades públicas. Todas as participações de vinculados a centro universitários (19,3%) e faculdades (6,7%) se trata de IES privadas, enquanto as participações de institutos federais (5,9%) são de IES públicas.

Análise de redes de influência e apoio do professor gestor

Assumindo que as IES se comportam como organizações complexas, é natural avaliá-las como estruturas sociais abertas, dinâmicas e capazes de se expandir, integrando elos e nós que se comunicam ou deixam de se comunicar com o tempo. Neste sentido, a adoção da Teoria de Redes Sociais pode trazer uma perspectiva mais próxima da realidade.

As redes têm origem na teoria de grafos, campo da matemática com origem no século XVIII, e se propõe a estudar relações entre objetos. Por forte apelo de aplicação na sociologia, é utilizada no estudo de relações humanas em contextos e grupos de família, amigos ou colegas de trabalho. A compreensão sobre o comportamento das redes sociais pode ser mais relevante sobre a visão do mundo que a descrição de variáveis categóricas (exemplos: sexo, classe social, idade) (Cross; Parker, 2004).

Nelson (1984) traz valiosa contribuição sobre a aplicação da teoria de redes sociais no estudo das estruturas organizacionais. De acordo com Nelson (1984), a análise de redes busca por identificar os “conteúdos transacionais”, que identificam o tipo de intercâmbio social que ocorre entre os atores da rede.

Além do seu conteúdo, as redes podem ser classificadas de acordo com as suas propriedades estruturais, ou de acordo com a natureza dos contatos individuais. As estruturas de redes podem ser classificadas como densas ou escassas, estáveis ou não, centralizadas ou descentralizadas, ligadas ou desligadas. Ligações entre atores podem ser classificadas em relação a atributos individuais como intensidade ou simetria. (Nelson, 1984, p. 151)

A análise de redes sociais (ARS) permite explorar visualmente, por meio de gráficos, relações que ocorrem simultaneamente entre múltiplas variáveis (atores). As redes são formadas, basicamente, por nós e arestas. Os nós são elementos centralizadores que representam variáveis da rede. Já as arestas são elementos (linhas) que conectam os nós e representam as relações estabelecidas nas redes. O tamanho dos nós pode ser proporcionado de acordo com alguma característica quantificável da rede, como os graus de entrada e/ou saída. A espessura e cor das arestas também pode ser definida de acordo com alguma característica observável, como a representação da quantidade de conexões e subgrupos, ou seja, arestas mais espessas representam maior relação entre os nós. As arestas ainda podem ser direcionais ou não direcionais, de acordo com o tipo de relação entre os atores (Cross; Parker, 2004).

No estudo, as técnicas de ARS foram adotadas para apoiar a análise das relações utilizadas pelos professores gestores como rede de apoio no desenvolvimento das rotinas de gestão. Para conseguir montar e medir a rede, duas perguntas foram incluídas no questionário respondido pelos professores gestores:

- a) P1: quando tem dúvida ou precisa de apoio em rotinas como gestor, qual a rede de contato que precisa mobilizar para sua atuação?
 - pergunta aberta. As respostas foram contabilizadas e organizadas nas seguintes alternativas: Coordenação Graduação, Coordenação Stricto, Direção de setor, Reitoria, Assessoria/Administração, Assessoria/Assistência Pedagógica, Colegiado/Conselho de Classe/NDE, Ex-Coordenador, Legislação Interna/Externa, Pares/Colegas, Profissionais de outras instituições e, Secretaria/Equipe de Apoio;
- b) P2: ao buscar apoio às pessoas/áreas indicadas na pergunta anterior, quais são os critérios utilizados para escolher?

- alternativas: Amizade/Afinidade, Experiência acadêmica, Experiência profissional, Força do organograma, Recomendação de terceiros ou Outro.

Do total de participantes da amostra, 101 responderam as duas perguntas utilizadas para formar a rede. Os respondentes destas perguntas atuam em 4 diferentes funções de gestão: Coordenação de Cursos de Graduação, Coordenação de Cursos de *Stricto Sensu*, Direção de Departamento/Setor e Reitoria/Direção Geral. Eles foram responsáveis por indicar um total de 358 relações em suas redes de apoio.

A análise dos resultados da rede seguiu com o uso de métricas de densidade, centralidade, intermediação, proximidade e poder/influência (Cross; Parker, 2004; Lago Jr, 2005; Borgatti *et al.*, 2013; Fialho, 2014).

- Grau Ponderado: representa a soma de graus de entrada (conexões até o nó) e de saída (conexões saindo do nó) de cada ator
- Densidade: representa a proporção dos laços entre os nós em relação a soma de todos os laços possíveis
- Centralidade de Grau: representa o número de relações associadas a cada nó (entrada e saída)
- Centralidade de Intermediação (*Betweenness*): representa a intensidade em que os atores dependem de um determinado ator, ou seja, quanto o nó é capaz de intermediar a rede
- Centralidade de Proximidade (*Closeness*): representa a capacidade de um nó se ligar aos demais nós, medindo a distância de um determinado ator às duas conexões
- Poder de Bonacich: representa o nível de poder e influência de um ator sobre os demais da rede
- Conectores centrais: nós da rede maior graus de entrada e saída, representa os principais centralizadores da rede
- Corretores de informação: nós da rede com maior intensidade de intermediação e proximidade

O Quadro 2 traz o resumo com as principais características adotadas na montagem e análise da rede social construída.

Quadro 2 – Resumo das características da rede social

Origem/Funções	Destino/Estrutura de apoio	Características da rede	Métricas
Coordenação de Cursos de Graduação Coordenação de Cursos de <i>Stricto Sensu</i> Direção de Departamento/Setor Reitoria/Direção Geral	Coordenação Graduação Coordenação <i>Stricto</i> Direção de setor Reitoria Assessoria/Administração Assessoria/Assistência Pedagógica Colegiado/Conselho de Classe/NDE Ex-Coordenador Legislação Interna/Externa Pares/Colegas Profissionais de outras instituições Secretaria/Equipe de Apoio	Tamanho dos nós: Grau ponderado Cor das arestas: critério (P2) mais frequente de cada aresta Tamanho das arestas: grau de entrada e saída (direção origem → destino)	Densidade Centralidade de Grau Centralidade de Intermediação Centralidade de Proximidade Poder de Bonacich Conectores centrais Corretores de informação

Fonte: o autor, 2023.

A partir destas decisões, a rede social que representa o fluxo de apoio e suporte utilizado pelos professores gestores foi construída e avaliada. Os resultados desta etapa da análise constarão do subitem 4.2.2.

2.2.4 Quarta fase: Análise da atuação do gestor a luz das expectativas estruturais e institucionais

A quarta fase do estudo ajudou a responder ao objetivo de relacionar as representações gráficas das redes sociais com o discurso dos professores participantes e com as políticas educacionais.

Esta etapa do estudo não conta com método de amostragem ou processo de coleta de dados, mas é nesta etapa que conclui o processo que motivou a escolha do método: Hermenêutica Crítica Dialógica. Hermenêutica porque se propõe a interpretar as relações formais e informais, crítica porque se aprofunda nas relações considerando os contextos das relações e dialógica porque estabelece relação circular do todo com suas partes e com o contrário.

Nesta fase do estudo, os dados analisados na segunda fase (item 3.3), que se referem à forma como as IES se estruturam para atender as expectativas das políticas públicas e de seus planejamentos institucionais, são confrontados com os achados da terceira fase (itens 4.1 e 4.2), que abarcam as percepções dos professores gestores sobre a estrutura das IES em que atuam, considerando redes de influência, apoio e,

por consequência, poder/autonomia. O Quadro 3 resume a relação entre os objetivos específicos e os processos de coleta e análise dos dados.

Quadro 3 - Resumo das etapas de coleta e análise dos dados

Etapas	Amostragem	Cronograma	Coleta	Análise	Local na tese
OE1		ago/21 a mar/22	Levantamento da produção científica: Periódicos da CAPES, dissertações e teses do BDTD, legislações do Planalto Federal e livros da biblioteca digital PUCPR	Análise documental	2.2.1 e 3.2.3
OE2	Intencional por julgamento População: 54 IES em Curitiba Amostra: 22 IES com matriculados > μ	Coleta e Análise: abr/22 a mai/22	Coleta de dados secundários: Levantamento de dados de instituições que compõem a amostra	Análise descritiva Software: Excel	3.3
OE3	Conveniência + Bola de neve População: 793 professores gestores das 22 IES Amostra: 136 professores gestores	Construção instrumento: abr/22 Validação CEP: mai/22 a ago/22 Coleta: set/22 a nov/22 Análise: dez/22 a jan/23	Coleta de dados primários: Entrevistas semiestruturadas com professores que compõem a amostra Software: Qualtrics	Análise de conteúdo (descritiva, teste de qui-quadrado, $\alpha=5\%$) Softwares: SPSS e Excel	4.1.1, 4.1.2, 4.2 e 4.2.1
OE4				Teoria de Redes Sociais (ARS) Gephi 0.10	4.2.2
				Análise da atuação do gestor a luz das expectativas estruturais e institucionais	4.2.2

Fonte: o autor, 2023.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS E OS IDEAIS GERENCIALISTAS NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO

Segundo Filipak e Pacheco (2017) as políticas públicas educacionais precisam garantir o acesso a uma educação de qualidade, que tenha relevância para a sociedade, e que os alunos tenham sucesso na conclusão dos estudos. O investimento financeiro e cultural na educação desde o nível básico é fundamental e essencial para que esses alunos cheguem ao nível superior com elementos básicos estudados e compreendidos, com elementos culturais e intelectuais para que tenham a oportunidade e a chance na graduação e na vida profissional.

Muitas são as demandas sociais que estão atreladas a educação superior, e a principal delas, seja talvez, a responsabilidade pelo processo de formação integral do profissional, pela produção de novos conhecimentos e pelo desenvolvimento da sociedade. Segundo Imperatore (2022) refletir sobre a temática da Responsabilidade Social Universitária (RSU) implica dizer: discorrer sobre a razão de ser das instituições de educação superior, ou seja, sua pertinência social independente da mantenedora; realizar imersões exploratórias em relação ao seu manifesto compromisso com o desenvolvimento dos territórios de inserção (a exemplo da justificativa acadêmico-social de seus cursos) e; analisar as estratégias, administrativas e acadêmicas, que de fato são colocadas em prática para a efetivação de tais propósitos.

As políticas públicas na área de educação são alvo recorrente de conflitos teóricos e práticos, ainda mais quando relacionadas a conceitos como globalização. De acordo com Akkari e Payet (2010), o movimento de globalização da educação iniciada, principalmente, a partir da segunda metade do séc. XIX, reflete a necessidade de diminuição da disparidade entre as mudanças dos sistemas educacionais em comparação aos sociais, econômicos e culturais. Muito além de um processo de adequação a práticas globais, os conflitos entre as esferas econômica e educacional, reflexo do contexto neoliberal, influenciam a forma como as ações estratégicas são efetivas pelo Estado. De acordo com Charlot (2007) e Bauman (2013), esta disparidade entre o mercado e o sistema educacional funciona como um mecanismo de pressão na direção do sistema educacional, exigindo qualidade e eficiência.

O sistema educacional brasileiro tem se organizado em ações alinhadas em princípios de privatização, descentralização e governança (Akkari; Payet, 2010). Ainda

que existam programas de acesso a educação privada, com fornecimento de bolsas e facilitação de financiamentos, os movimentos estratégicos de políticas públicas na educação ainda têm delegado ao setor privado o papel de reproduzir as elites com capacidade de pagar pelos serviços educacionais, enquanto o setor público fica a cargo de acolher os demais grupos. Em contrapartida, pelo mundo, em especial nos países do hemisfério sul, países tem atuado em estratégias de descentralização do sistema educacional. Neste contexto, duas observações são importantes: a descentralização exige boa capacidade de gestão; no modelo que prioriza a privatização e descentralização, o Estado atua como regulador e avaliador das ações.

De acordo com Hypolito (2019), este movimento faz parte de uma agenda global, que visa fortalecer as reformas educacionais por meio do que podemos chamar de eficácia dos sistemas educacionais. As ações de reforma estariam alinhadas com os princípios defendidos pelo Movimento Global de Reforma da Educação (GERM), a partir de 2001: padronização, por meio da prescrição de currículo nacional e padrões de qualidade; descentralização, por meio da transferência de autoridades para níveis locais e responsabilidades para diretores e escolas, e; prestação de contas, por meio da responsabilização dos atores educacionais, a partir de critérios de qualidade.

3.1 ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Existem incontáveis tipos de organizações na sociedade atual. Acredita-se que a IES é a que se dedica a missão mais complexa: preservação, geração e a difusão do saber (Andrade, 2002).

Segundo Andriguetto (2016) as IES são identificadas por diversos autores como organizações diferenciadas, sendo caracterizadas como sistemas altamente complexos. Essas organizações reúnem muitas áreas do conhecimento e profissionais altamente qualificados, formando grupos de interesse diferentes, que segundo Meyer, Pascucci e Mangolin (2012), se materializam nas estratégias institucionais. Para Alsharari (2018) uma área de preocupação é a governança de sistemas para garantir alta qualidade para as IES que podem ser estatais, privadas ou com filiais internacionais.

As IES são classificadas como organizações complexas e possuem uma forma especial de atuar, pela multiplicidade de seus objetivos, aliados a heterogeneidade de seu grupo profissional. As IES são organizações atípicas, que apresentam

características distintas de outras burocracias tradicionais. Possuem objetivos conflitantes, difusos e ambíguos. As IES lidam com o conhecimento, um ativo essencialmente qualitativo e intangível. Possuem tecnologias múltiplas e muita sensibilidade a fatores ambientais que interferem na estratégia (Andriguetto, 2016).

Para Moritz *et al.*, (2012) as instituições são organizações com diferentes objetivos, multidisciplinar, gestora de recursos intelectuais, gera e dissemina conhecimento, propaga debates, arte e música, tornando os objetivos da IES extensos e complexos, gerando assim, a dificuldade em geri-la. De acordo com Margon e Poubel (2016) essas organizações estão inseridas em um contexto denominado complexo em função de serem caracterizadas pela sua autonomia, não linearidade e ambiguidades. É o caso de hospitais e IES, por exemplo, cujas decisões e ações são influenciadas por interesses divergentes entre os grupos que os compõem, cada um dos quais com bases de poder suficientes para garantir que seus objetivos sejam legítimos aos propósitos organizacionais. Para Pascucci e Meyer Jr (2013) um desafio que antecede o desenvolvimento da estratégia em tais organizações é conseguir integrar objetivos, frequentemente, conflituosos.

Segundo Andrade (2002, p. 15) os aspectos organizacionais das “instituições acadêmicas são tão diferentes das demais que as teorias tradicionais da administração não podem ser aplicadas a elas sem se considerar cuidadosamente se funcionam neste cenário acadêmico único”. O autor complementa que, as particularidades que possuem impedem que os benefícios vindos da administração convencional possam ser aplicados com sucesso a essa realidade. Essa complexidade é advinda de uma série de características (Andrade, 2002), como:

- **metas institucionais:** as metas institucionais das organizações universitárias são estabelecidas de uma maneira muito vaga e intangível, fato que dificulta a definição de metas operacionais. Tais metas estão voltadas principalmente à pesquisa (geração de conhecimentos), ao ensino (transmissão de conhecimentos) e a extensão (transferência de benefícios a sociedade);
- **organização de profissionais:** as organizações com essa característica são aquelas onde os trabalhos complexos e as principais tarefas operacionais são realizadas por profissionais muito especializados que possuem um elevado grau de autonomia sobre suas próprias atividades. Nesse caso quanto mais conhecimento especializado necessita-se por conta de decisões altamente

técnicas, mais poder informal os especialistas possuem, podem chegar até fundir-se com a autoridade formal;

- **tecnologia:** muitos fatores influenciam a forma como a tecnologia é vista, implementada e utilizada dentro das instituições de educação superior. A diversidade de objetivos, a dificuldade para se definir metas operacionais, a exigência de profissionais altamente especializados para desenvolver trabalhos complexos, que por sua vez, não são fáceis de serem medidos, o elevado grau de autonomia dos profissionais sobre as próprias atividades, e a dificuldade para se estabelecer mecanismos de coordenação e controle geram problemas para se adotar procedimentos padrão e de rotina. Por esses motivos a tecnologia para essas organizações é tida como no mínimo problemática. Segundo Andrade (2002, p. 19) explica que, diferente do que acontece nas organizações empresariais:

os clientes das universidades exigem entrar em seu processo de tomada de decisões e, em maior ou menor grau, acabam influenciando este processo e, conseqüentemente, a tecnologia utilizada pela instituição.

- **estrutura:** as IES são, por natureza, organizações não integradas, ou seja, estruturadas ao redor de especialistas. Um ponto muito importante tratado por Andrade é que, a estrutura organizacional das IES está formada por três diferentes níveis, onde os professores geralmente costumam ocupar as posições mais importantes na hierarquia: i) alta administração (reitor, vice-reitores e seus assessores); ii) administração acadêmica (direção), e iii) direção de atividades administrativas (serviços auxiliares);
- **tomada de decisão:** nesse ponto, o poder para a tomada de decisão tem origem no poder dos conhecimentos. É muito comum que nesse ambiente uma ampla categoria de decisões seja tomada com base no juízo dos profissionais da IES. A estrutura das IES não se iguala ao modelo burocrático, já que há uma grande dispersão de poder, ou seja, a autoridade que advém do saber envolve uma parte importante do sistema.

Com base em todos os pontos apresentados, é fundamental o entendimento de que, as IES devem ser estudadas como um tipo específico de organização complexa nas quais suas características demandam que a adoção de modelos ou de

critérios de gestão deva ocorrer de uma maneira distinta do que ocorre em outras organizações, tanto em relação ao setor público como privado (Andrade, 2002).

A educação superior no Brasil foi marcada, principalmente após Segunda Guerra Mundial, pelos conflitos entre os interesses públicos e as necessidades do mercado, além de forte influência de órgãos internacionais (Charlot, 2007). Independente dos interesses ou equilíbrio das forças externas, a educação superior no Brasil foi se formando seguindo critérios e exigências de qualidade de acordo com a organização acadêmica e a categoria administrativa.

Em relação a organização acadêmica, as instituições de educação superior (IES) são agrupadas em universidades, centros universitários, faculdades e institutos federais (IF + CEFET), com diferentes níveis de exigência (desde ensino de graduação nas faculdades até ensino, pesquisa e extensão de graduação e pós-graduação nas universidades). Como pode-se notar no Quadro 4, utilizando dados do Censo da Educação Superior de 2020, nota-se um aumento de 6,18% no número de IES (de 2.314 para 2.457), ao comparar os anos de 2010 e 2020.

Quadro 4 - Número de IES, por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa - 2010 e 2020

Censo	Categoria Administrativa	Organização Acadêmica				
		Universidades	Centros Universitários	Faculdades	IF e CEFET	Total Geral
2010	Pública	100	7	103	35	245
	Federal	55	0	4	35	94
	Estadual	38	1	45	0	84
	Municipal	7	6	54	0	67
	Privada	86	120	1.863	0	2.069
	Total	186	127	1.966	35	2.314
2020	Pública	112	8	120	40	280
	Federal	68	1	9	40	118
	Estadual	39	2	88	0	129
	Municipal	5	5	23	0	33
	Privada	91	310	1752	0	2.153
	Com fins lucrativos	23	173	1095	0	1.291
	Sem fins lucrativos	68	137	657	0	862
	Especial		4	20	0	24
	Total	203	322	1.892	40	2.457

Fonte: Brasil (2020)

Já em relação a categoria administrativa, as IES são agrupadas em públicas ou privadas. Do total de IES em 2020, 87,63% são privadas (2.153), 11,40% são

públicas (280) e 0,98% são classificadas como especiais (24). Mesmo com a evidente maioria de organizações da iniciativa privada, na última década, nota-se que as IES públicas obtiveram maior taxa de crescimento (14,28%), em comparação com as IES privadas (4,06%).

Ao analisar os dados do Censo da Educação Superior de 2020, relacionados ao número de cursos de graduação (presencial e/ou a distância), matrículas e professores (Quadro 5), é possível aumentar a compreensão sobre o arranjo atual da educação superior no Brasil.

Quadro 5 - Número de Cursos, Matrículas e Professores, por Organização Acadêmica, segundo a Categoria Administrativa das IES – 2020

Indicador	Categoria Administrativa	Organização Acadêmica				
		Universidades	Centros Universitários	Faculdades	IF e CEFET	Total Geral
Número de Cursos	Pública	5.464	65	449	1.011	6.989
	Federal	3.744	1	27	1.011	4.783
	Estadual	1.537	13	312	0	1.862
	Municipal	183	51	110	0	344
	Privada	4.676	8.481	10.750	0	23.907
	Com fins lucrativos	1.589	5.251	7.462	0	14.302
	Sem fins lucrativos	3.087	3.230	3.288	0	9.605
	Especial	0	84	119	0	203
	Total	10.140	8.630	11.318	1.011	31.099
Matrículas	Pública	1.602.403	11.335	98.567	217.690	1.929.995
	Federal	1.030.521	2.130	3.747	217.690	1.254.088
	Estadual	540.447	1.711	81.817	0	623.975
	Municipal	31.435	7.494	13.003	0	51.932
	Privada	3.112.344	2.325.291	1.286.704	0	6.724.339
	Com fins lucrativos	2.190.182	1.712.142	931.275	0	4.833.599
	Sem fins lucrativos	922.162	613.149	355.429	0	1.890.740
	Especial	0	8.934	17.677	0	26.611
	Total	4.714.747	2.345.560	1.402.948	201.716	8.680.945
Professores	Pública	143.347	743	7.501	26.010	177.601
	Federal	96.374	124	892	26.010	123.400
	Estadual	44.516	133	5.461	0	50.110
	Municipal	2.457	486	1.148	0	4.091
	Privada	61.879	58.316	78.559	0	198.754
	Com fins lucrativos	20.443	32.534	49.817	0	102.794
	Sem fins lucrativos	41.436	25.782	28.742	0	95.960
	Especial	0	850	1.287	0	2.137
	Total	205.226	59.909	87.347	26.010	378.492

Fonte: BRASIL (2020)

Enquanto 76,87% (23.907) do total de cursos de graduação estão vinculados a IES privadas, entre as universidades, nota-se um cenário mais equilibrado (5.464 nas públicas e 4.676 nas privadas). Ainda, enquanto 32,6% (10.140) dos cursos ofertados pertencem a universidades, 54,31% (4.714.747) de todos os alunos matriculados e 54,22% (205.226) dos professores pertencem a elas.

Ao analisar o Quadro 5 de forma vertical, as IES públicas representam 22,47% (6.989) dos cursos, 22,23% (1.929.995) dos alunos matriculados e 46,92% (177.601) dos professores vinculados. Já as IES privadas representam 76,87% (23.907) dos cursos, 77,46% (6.724.339) dos alunos matriculados e 52,51% (198.754) dos professores vinculados.

Existe, ainda, um subagrupamento das IES públicas de acordo com a competência e seu respectivo sistema de ensino (federal, estadual e municipal). Ao analisar a distribuição em relação a categoria administrativa, enquanto 68,44% dos cursos, 64,98% dos matriculados e 68,44% dos professores são vinculados a IES federais, 26,64% dos cursos, 32,33% dos matriculados e 28,21% dos professores são vinculados a IES estaduais e, 4,92% dos cursos, 2,69% dos matriculados e 2,3% dos professores são vinculados a IES municipais.

A distribuição das IES e seus respectivos cursos, alunos e professores demonstra os impactos das políticas públicas na educação superior quanto à destinação de recursos e priorização de estratégias.

3.1.1 Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN)

A Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Segundo a Lei em seu Art. 1º, a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. No capítulo IV em seu Art. 43 define as finalidades da educação superior, sendo elas:

- I) Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II) Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III) Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura,

e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV) Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V) Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI) Estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII) Promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

VIII) Atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (Incluído pela Lei nº 13.174, de 2015) (Brasil, 1996).

O Art. 43 deixa claro a complexidade envolvida na oferta de educação, que, além da preocupação com a tríade ensino, pesquisa e extensão, estabelece como prioridade a formação de um estudante cidadão.

Mais especificamente sobre a educação superior, os artigos entre 43 e 57 são a base para as definições de políticas, diretrizes e ações estratégicas. Em seu Art. 44 determina que a educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:

I) cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente (Redação dada pela Lei nº 11.632, de 2007).

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

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

IV) de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino (Brasil, 1996).

Em seu Art. 53, a lei descreve as atribuições asseguradas às universidades, estabelecendo e garantindo os níveis de autonomia das IES:

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

II) fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;

- III) estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão;
- IV) fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio;
- V) elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes;
- VI) conferir graus, diplomas e outros títulos;
- VII) firmar contratos, acordos e convênios;
- VIII) aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais;
- IX) administrar os rendimentos e deles dispor na forma prevista no ato de constituição, nas leis e nos respectivos estatutos;
- X) receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas (Brasil, 1996).

Ainda no texto do Art. 53 (Brasil, 1996), o § 1.º detalha as competências que compreenderão o alcance da autonomia das universidades. Caberá aos órgãos colegiados e seus representantes gestores, dentro dos recursos orçamentários a disposição, garantir a execução das ações consequentes:

- I) criação, expansão, modificação e extinção de cursos (Redação dada pela Lei nº 13.490, de 2017);
- II) ampliação e diminuição de vagas (Redação dada pela Lei nº 13.490, de 2017);
- III) elaboração da programação dos cursos (Redação dada pela Lei nº 13.490, de 2017);
- IV) programação das pesquisas e das atividades de extensão (Redação dada pela Lei n.º 13.490, de 2017);
- V) contratação e dispensa de professores (Redação dada pela Lei nº 13.490, de 2017);
- VI) planos de carreira docente (Redação dada pela Lei nº 13.490, de 2017) (Brasil, 1996).

É válido lembrar que, em comparação às atribuições garantidas para as universidades, as demais organizações acadêmicas têm autonomia reduzida. De forma resumida, os centros universitários gozam de autonomia parecida com as universidades, mas com exigência reduzida em relação a oferta de pesquisa e extensão. Já as faculdades não possuem autonomia para criação e oferta de cursos e programas, dependendo de processos de autorização, reconhecimento e renovação, além de não ter autorização para emitir os diplomas de seus formados.

O Art. 47 (Brasil, 1996), que foi alterado pela Lei n.º 13.168, de 2015, incluiu exigência sobre a disponibilização de informações que contemplem, pelo menos, “os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos,

qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação”. O texto da lei ainda prevê a disponibilização destas informações utilizando, ao menos, 3 formas concomitantes:

- I - em página específica na internet no sítio eletrônico oficial da instituição de ensino superior, obedecido o seguinte: (Incluído pela lei nº 13.168, de 2015)
 - a) toda publicação a que se refere esta Lei deve ter como título “Grade e Corpo Docente”; (Incluída pela lei nº 13.168, de 2015)
 - b) a página principal da instituição de ensino superior, bem como a página da oferta de seus cursos aos ingressantes sob a forma de vestibulares, processo seletivo e outras com a mesma finalidade, deve conter a ligação desta com a página específica prevista neste inciso; (Incluída pela lei nº 13.168, de 2015)
 - c) caso a instituição de ensino superior não possua sítio eletrônico, deve criar página específica para divulgação das informações de que trata esta Lei; (Incluída pela lei nº 13.168, de 2015)
 - d) a página específica deve conter a data completa de sua última atualização; (Incluída pela lei nº 13.168, de 2015)
- II - em toda propaganda eletrônica da instituição de ensino superior, por meio de ligação para a página referida no inciso I; (Incluído pela lei nº 13.168, de 2015)
- III - em local visível da instituição de ensino superior e de fácil acesso ao público; (Incluído pela lei nº 13.168, de 2015) (Brasil, 1996).

Esta mudança da LDBEN, oficializada em 2015, refletiu mudança já normalizada na sociedade. A partir deste momento, o compartilhamento de informações por meio de ambiente digital, já tão familiar ao público geral, se tornou obrigação das IES com a exigência de manutenção de site semestralmente atualizado. Esta mudança legal impactou na forma como as IES realizam a gestão das informações sobre programas, cursos, ofertas e professores, facilitando o acompanhamento da sociedade e, conseqüentemente, facilitando o levantamento de dados sobre a estrutura das IES.

Está previsto, também, em seu Art. 56, a obediência ao princípio da gestão democrática nas IES públicas, exigindo a existência de órgãos colegiados deliberativos. O artigo ainda estabelece a participação mínima de 70% de professores entre os membros dos órgãos colegiados e de comissão.

3.2 GERENCIALISMO COMO PRÁTICA DE GESTÃO

De acordo com Cury (2002, p. 165), a palavra gestão tem sua “raiz etimológica em ger que significa fazer brotar, ger-minar, fazer nascer”. Nessa perspectiva considera o autor que a gestão é “geração de um novo modo de administrar uma

realidade e é em si mesma democrática já que se traduz pela comunicação, pelo envolvimento coletivo e pelo diálogo”. O problema que se faz sentir na sociedade brasileira, ainda segundo o autor, é a histórica trajetória de um movimento que ora se configura como paternalista e ora como autoritária.

Neste sentido, o gerencialismo pode ser entendido como uma doutrina de reforma do Estado inspirada em princípios trazidos do mercado, incluindo características como o planejamento e a elaboração de políticas com ênfase em metas de desempenho para orientar o funcionamento do setor público (Berno, *et al.*, 2021). Segundo Onuma, Zwick e De Brito (2015, p. 106) “compreende-se a ideologia gerencialista como naturalizadora de práticas de gestão de pessoas que facilitam o exercício de poder”. Para os autores:

Ela contribui para a construção de um universo gestor que substitui a dignidade pela utilidade e a solidariedade coletiva pela celebração do mérito individual. Nessa complexa configuração social, as relações humanas são instrumentalizadas e transformadas em relações comerciais. Cidadãos são abordados como clientes e as organizações públicas e privadas, em simples provedores de bens e serviço (Onuma *et al.*, 2015, p. 106).

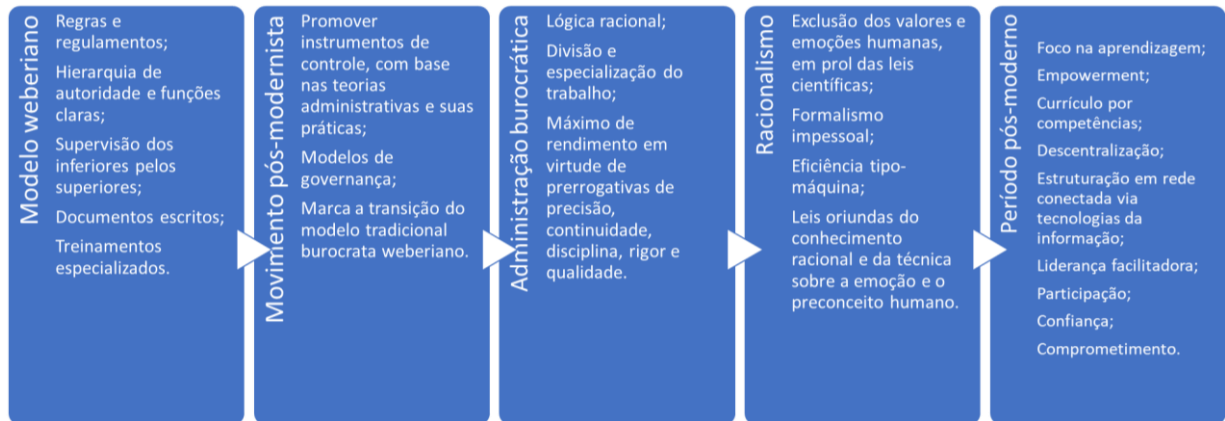
A sociedade líquida de Bauman (2013) ajuda a compreender o apelo que os ideais gerencialistas exercem. O foco no desejo do indivíduo, o raciocínio de simplificação das relações, o propósito atrelado a qualidade do produto e eficiência do processo tornam as práticas gerencialistas uma alternativa viável quando existe tanta pressão por modernização.

3.2.1 Organização pós-burocrática

Assumindo que as instituições de ensino acumulam exigências que são características de organizações comerciais e preocupações além da qualidade do ensino, algumas características de organizações pós-burocráticas também são vistas nas instituições de ensino recentemente: equipes autogerenciáveis, com maior autonomia e responsabilidade juntos aos seus gestores; com atividades mais diversificadas, o que permite respostas mais rápidas ao contexto (Jeremias Jr; Pessi, 2017).

Mas para ajudar a compreender a motivação para a pós-burocracia, é importante compreender as principais movimentações da prática gerencial ao longo do tempo. A Figura 6 permite compreender o caminho dos movimentos anteriores:

Figura 6 – Movimentos das organizações educacionais



Fonte: Adaptado de Andriquetto (2020).

O modelo burocrático weberiano reflete o modelo de produção focado na especialização, controle e racionalização dos recursos. O modelo tradicional burocrático começou a ser questionado em sua base em um movimento de pós-modernista. Já no período da história pós Segunda Guerra Mundial, momento que Charlot (2007) evidenciou como marco no posicionamento do mercado, resultou em uma grande pressão para que a administração de organizações públicas e privadas atendessem às expectativas do novo cliente.

A administração burocrática marcou uma fase em que as boas práticas gerenciais ganharam maior importância, método e técnicas de controle foram implantadas com o foco na maximização da produção. Termos como precisão, eficiência e qualidade ganharam espaço nas organizações a partir deste ponto.

Quando as práticas gerenciais começaram a mostrar resultados satisfatórios, a racionalização das ações era o próximo passo lógico. Expurgando qualidades, emoções e informalidades, a eficiência baseada em critérios quantitativos teria a capacidade de maximizar os resultados. Muitas organizações, principalmente industriais, organizaram suas práticas com base no racionalismo das decisões e se mantêm assim até hoje.

Outro movimento pós burocracia de Weber é classificado como pós-moderno, em que as o cliente/usuário é empoderado, e é aqui que vemos mais claramente os impactos das pressões realizada pelo mercado ou por grupos, como a OCDE, FMI e Banco Mundial. Temas como descentralização, customização, gestão participativa, papel da liderança tomam espaço e fazem parte do dia a dia das organizações.

Segundo Vasconcellos (2002) fazem parte das características das organizações neste período pós-burocrático: são capazes de construir grupos de trabalho flexíveis e tarefas temporárias, rápidas, com objetivos claros; organizam espaços para diálogo e conversação, com confiança mútua e transparência; utilizam-se do conceito de missão organizacional como pano de fundo das ações estratégicas; disseminam a informação pelas redes de comunicação; criam vários mecanismos de feedback e avaliação de desempenho; e, criam capacidade de resiliência e flexibilidade na organização.

Por mais que o caminho percorrido e a evolução dos movimentos permitam caracterizar as instituições de educação superior em organizações pós-burocráticas, segundo estudos, isso resultou em uma forma de controle mais poderosa, mais sutil e menos aparente, com chances menores de resistência (Andriguetto, 2020). Para Vasconcelos (2002), as organizações caracterizadas como pós-burocráticas ainda estariam fortemente vinculadas à autoridade racional-legal (modelo weberiano).

De acordo com achados de Berno *et al.* (2021) o gerencialismo levou para a gestão das IES princípios que resultaram e impactaram na atuação por competição, posicionamento em *rankings*, destaque maior para números, metas e resultados, produtividade e desempenho, tanto para as IES públicas quanto para as privadas. Os autores puderam concluir a inegável influência do gerencialismo na educação superior afetando a gestão e a formação oferecida pelas IES brasileiras.

Todos esses aspectos puderam ser observados nos currículos, na organização do trabalho escolar e nas formas de avaliação, vinculando a qualidade a produtividade, desempenho, competitividade e tornando as IES prestadoras de serviços para seus clientes (seus alunos) (Silva; Carvalho, 2014). Para Berno *et al.* (2021) no Brasil, o gerencialismo está associado com a ideia de um Estado modernizado, com relação a gestão eficiente e eficaz, ao incorporar instrumentos e práticas gerenciais da área empresarial. Para os autores, tais elementos de administração foram introduzidos na intenção de que o setor privado é superior à administração pública e influenciaram as mudanças que impactaram a qualidade do ensino e as mudanças nos currículos.

Para Berno *et al.* (2021, p. 19):

Em suma, é inegável a influência do gerencialismo no ensino superior. A lógica mercantilista e gerencial concebe as IES como organizações empresariais e competitivas, onde o ensino superior deixa de ser um direito

e a ciência dá lugar ao lucro, à massificação, e à padronização das atividades, reduzindo pautas como reflexão e crítica em equações custo-benefício.

Passamos a compreender, portanto, a influência do gerencialismo na gestão pública e na gestão privada.

Segundo Paula (2005) a origem da vertente da qual deriva a administração pública gerencial brasileira está relacionada ao intenso debate sobre a crise de governabilidade e credibilidade do Estado na América Latina durante as décadas de 1980 e 1990. Segundo a autora, tal debate se situa no contexto do movimento internacional de reforma do aparelho do Estado, que teve início na Europa e nos Estados Unidos. Paula (2005, p. 37) explica que, “para uma melhor compreensão desse movimento, é preciso levar em consideração que ele está relacionado com o gerencialismo, ideário que floresceu durante os governos de Margareth Thatcher e de Ronald Reagan”.

Para Silva *et al.* (2017, p. 536-537) a concepção generalista de administração pública:

[...] surge em meio à crise da governabilidade e as resistências de consolidar um Estado de bem-estar social em diversos países do mundo, por volta de 1980, sendo uma alternativa para o Estado direcionar suas funções à sociedade e ao mercado, assim como consolidar políticas que beneficiem aos empresários e à classe dominante. A gestão gerencialista passou a representar os anseios do governo, cujas raízes estão na concepção política do neoliberalismo.

A consolidação da administração pública gerencialista foi pensada, segundo Silva *et al.* (2017, p. 537) para todas as esferas da sociedade, viabilizando estratégias que fizessem o Estado a ser o autor de “políticas públicas e os setores sociais, público e privado, se responsabilizassem por sua efetivação. As reformas implementadas tiveram caráter dominante e contribuíram para a exclusão, uma vez que o mercado era o referencial para as experiências planejadas”.

Segundo Paula (2005) as principais estratégias idealizadas para consolidar esse modelo de gestão, foram: ao Estado cabia fiscalizar, fazer as legislações e formular políticas; as empresas e a sociedade civil tinham o papel de ajudar nas atividades de caráter competitivo (saúde, educação e assistência social); as atividades auxiliares e de apoio (limpeza, vigilância, transporte, dentre outros) deviam ser submetidos à licitação pública e contratadas por terceiros.

Na visão de Hypólito (2008) uma das principais dimensões da gestão gerencialista é a relação público e privado, na qual a parceria é a privatização. Segundo o autor, há uma troca de responsabilidades do público para o privado e desresponsabilização do Estado por questões essenciais para a população. Tais discursos vão muito além do gerencialismo em diversas áreas e setores, transformando o senso comum e criando novos pontos de vistas para o estado, mercado, economia, escola e administração pública.

A reforma gerencial apresenta em seu conjunto de objetivos, segundo Cabral Neto (2009, p. 172) “a desburocratização, a descentralização, a transparência, a ética, o profissionalismo, a competitividade e o enfoque no cidadão”. Sendo assim:

O ponto de apoio da reforma gerencial é a busca da eficiência, pela redução e controle dos gastos públicos, pela demanda de melhor qualidade de serviços públicos, pela descentralização administrativa, concedendo maior autonomia às agências e departamentos. Há preocupação, portanto, com o produto em detrimento dos processos (Cabral Neto; Castro, 2011, p. 748).

Segundo Silva *et al.* (2017), o destaque desse modelo de gestão pública é a dissociação das responsabilidades e a busca de meios de eficiência e eficácia, tendo como pressuposto o controle do Estado.

Paula (2005), em seu artigo, analisa por meio de uma perspectiva comparada, a administração pública gerencial e a administração pública societal. A autora examina os antecedentes e as características dos modelos de gestão pública por meio de seis variáveis, tais sendo: a origem, o projeto político, as dimensões estruturais enfatizadas na gestão, a organização administrativa do aparelho do Estado, a abertura das instituições à participação social e a abordagem de gestão. O Quadro 6 apresenta as variáveis e suas características em relação a administração pública gerencial.

Quadro 6 - Variáveis observadas nos modelos

	ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA GERENCIAL
Origem	Movimento internacional pela reforma do Estado, que se iniciou nos anos 1980 e se baseia principalmente nos modelos inglês e estadunidense
Projeto Político	Enfatiza a eficiência administrativa e se baseia no ajuste estrutural, nas recomendações dos organismos multilaterais internacionais e no movimento gerencialista
Dimensões estruturais enfatizadas na gestão	Dimensões econômico-financeira e institucional-administrativa
Organização administrativa do aparelho do Estado	Separação entre as atividades exclusivas e não-exclusivas do Estado nos três níveis governamentais

	ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA GERENCIAL
Abertura das instituições políticas à participação social	Participativo no nível do discurso, mas centralizador no que se refere ao processo decisório, à organização das instituições políticas e à construção de canais de participação popular
Abordagem de gestão	Gerencialismo: enfatiza a adaptação das recomendações gerencialistas para o setor público

Fonte: Paula (2005, p. 41).

Como sugestões de pesquisas futuras a autora sugere reflexões essenciais de estudo que inclusive podem ser exploradas nas instituições privadas, como: a necessidade de sistematizar experiências alternativas de gestão que contemplem os aspectos técnicos e políticos; a busca de um equilíbrio entre as dimensões econômico-financeira, institucional-administrativa e sociopolítica; as referências teóricas e metodológicas que poderiam ajudar a melhor compreender os processos políticos e administrativos estudados, como é o caso, por exemplo, do neo-institucionalismo e da teoria das redes interorganizacionais.

Ainda de acordo com Berno *et al.* (2021), a nova gestão pública é um tema bastante recorrente na literatura brasileira, porém, há escassez de discussões na literatura brasileira sobre o gerencialismo e seus efeitos no ensino público e privado. Para os autores o gerencialismo afetou mais diretamente e principalmente as IES públicas. Isso, talvez, pois, para as IES privadas as práticas de mercados já são mais facilmente adotadas como modelos de gestão (Berno *et al.*, 2021; Meyer; Pascucci; Mangolin, 2012).

Para Corbucci (2004) e Berno *et al.* (2021) a flexibilização é tratada como característica inovadora, alinhando a formação profissional de acordo com interesses corporativos, fato que provoca um controle massivo do ensino e padroniza processos formativos, ignorando a heterogeneidade e toda a complexidade que envolve a educação superior.

3.2.2 Plano Nacional de Educação (PNE)

As políticas públicas educacionais garantidas pela LDBEN precisam ser mantidas e acompanhadas. As premissas da lei se desdobram em estrutura e organização, que, no modelo gerencialista, precisam ser controladas. É neste contexto que entra a definição de objetivos e metas, que podem medidos e acompanhados. Atualmente, no Brasil, os objetivos estratégicos da LDBEN são desdobrados em metas distribuídas nos diferentes níveis e áreas da educação

brasileira, agrupados em um documento de planejamento estratégico: Plano Nacional de Educação (PNE).

A Lei n.º 13.005, de 26 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. No Art. 2.º são apresentadas as diretrizes gerais do PNE, que servirá como conjunto de princípios norteadores de ações estratégicas das políticas públicas em educação:

- I) erradicação do analfabetismo;
- II) universalização do atendimento escolar;
- III) superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV) melhoria da qualidade da educação;
- V) formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI) promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII) promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII) estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX) valorização dos (as) profissionais da educação;
- X) promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (Brasil, 2014).

As metas previstas na Lei, e que apresentam alguma relação com a Educação Superior, constam no Quadro 7 abaixo. A execução do PNE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelas instâncias: Ministério da Educação (MEC); Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal; Conselho Nacional de Educação (CNE), e Fórum Nacional de Educação.

Quadro 7 - Metas Plano Nacional de Educação.

Metas	Descrição da meta
Meta 12	Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.
Meta 13	Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.
Meta 14	Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.
Meta 18	Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal
Meta 19	Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

Metas	Descrição da meta
Meta 20	Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.

Fonte: Brasil, 2014

As metas definidas no PNE se tornam parâmetros de decisão e requisitos de indicadores de desempenho para os diferentes níveis de ensino, alocados nas esferas federal, estadual e municipal. Além das metas, o plano prevê sugestões de ações estratégicas que devem nortear os planejamentos dos órgãos públicos municipais, estaduais e federais.

As metas 18, 19 e 20 fazem referência ao fortalecimento da estrutura fundamental para oferta da educação, como a carreira docente, o financiamento e a efetivação da gestão democrática da educação. Já as metas 12, 13 e 14 fazem referência, especificamente, à educação superior (ANEXO 1).

A meta 12 define expectativa de taxa bruta e taxa líquida de matrícula em cursos de graduação. Para que a meta seja alcançada, o plano prevê diversas ações estratégicas que focam na otimização da estrutura, ampliação de oferta de vagas, elevação da taxa de conclusão nos cursos de graduação, elevação da relação numérica entre docentes e alunos, ampliação das políticas de inclusão e assistência, expansão do FIES, ampliação da oferta de estágio, fomento a estudos e pesquisas, ampliação de acervo digital, consolidação de processos seletivos nacionais, expansão das IES estaduais e municipais, entre outras.

A meta 13 prioriza a ampliação do número de professores mestres e doutores. Para que a meta seja alcançada, o plano prevê diversas ações estratégicas que focam no aperfeiçoamento do SINAES, ampliação do ENADE, fortalecimento da CPA e de processo contínuo de autoavaliação, promoção de pesquisas vinculadas a programas de *stricto sensu*, fomento ao relacionamento entre IES, elevação da taxa de conclusão média dos cursos de graduação, promoção da formação dos profissionais técnico-administrativos, entre outros.

Já a meta 14 estabelece expectativa de número de matrículas em cursos de pós-graduação. Para que a meta seja alcançada, o plano prevê diversas ações estratégicas que focam na expansão do financiamento do *stricto sensu*, integração da CAPES e agências de fomento, expansão do FIES, expansão da oferta de cursos *stricto sensu* presenciais e a distância, expansão de acervo digital, estímulo da participação de mulheres em cursos de *stricto sensu*, promoção do intercâmbio,

ampliação do investimento em pesquisa e inovação, estímulo a pesquisa aplicada, entre outras.

As metas objetivas (e quantitativas), bem como a quantidade de ações desdobradas para atingimento destas metas, ajudam a compreender a complexidade envolvida no controle e na manutenção da educação superior, seja em IES pública ou privada. A espelho das organizações não educacionais (empresariais), metas se desdobram em ações estratégicas, que são medidas e acompanhadas a partir de indicadores de desempenho.

A Figura 7 mostra o desdobramento das metas relacionadas a Educação superior que constam no PNE, em ações estratégicas e indicadores. Fica clara a discrepância entre a quantidade de ações (ou objetivos) e os indicadores indicados para medir a efetividade das ações. As 21 ações vinculadas a meta 12 (Educação Superior) possuem apenas 2 indicadores relacionados ao número de alunos matriculados. Já as 9 ações vinculadas a meta 13 (Qualidade da Educação Superior) possuem apenas 2 indicadores relacionados apenas a titulação dos docentes. Enquanto as 15 ações vinculadas a meta 14 (Pós-Graduação) possuem apenas 2 indicadores relacionados apenas a quantidade de títulos emitidos.

Figura 7 – Desdobramento do Plano Nacional de Educação



Fonte: Autor (2023)

A implantação do PNE, além dos contextos social e político, evidenciou uma mudança de visão sobre a educação no Brasil. O plano formalizou a visão da educação como um serviço público, oferecido por organizações públicas e privadas, e que deve ser gerenciado seguindo princípios de eficiência e eficácia. No entanto, por mais que o PNE siga boas práticas gerenciais, ainda carece de maturidade na definição de indicadores que ajudem a priorizar e acompanhar as ações estratégicas que efetivam as políticas públicas em Educação Superior.

Como defendido por Charlot (2007), o problema não está localizado, necessariamente, na existência de controles de qualidade e eficiência na educação. É interessante que tenhamos professores eficazes, com ensino de qualidade, mas o problema está justamente um passo atrás: como definir qualidade? O que é eficiência? Como medir de forma a refletir o propósito da política pública?

3.2.3 Práticas Gerencialistas na gestão das IES

A primeira fase da pesquisa envolveu o levantamento da produção científica acerca dos princípios democráticos e participativos e das práticas gerencialistas e eficientes, levando ao achado de 15 estudos, entre artigos, dissertações e teses encontrados, de caso realizados em IES públicas e privadas, no período de 2004 a 2021 (Quadro 8).

Quadro 8 – Síntese dos achados em dissertações e teses, no período de 2004 a 2021

Publicação	IES (Categoria)	Objetivo do estudo	Síntese dos achados
Dewes (2019)	UFSM (Pública Federal)	Compreensão do desenvolvimento profissional do professor-gestor no contexto emergente	No contexto do estudo, o professor-gestor tende a reproduzir modelos de gestão já praticados anteriormente, seguindo estratégia "intuitiva" no processo de tomada de decisão.
Gonçalves (2021)	IFPB (Pública Federal)	Análise do orçamento participativo na IFPB	O estudo demonstrou que a construção do orçamento ainda não tem participação da comunidade acadêmica, com foco na visão gerencialista e desmotivação da participação.
Araújo (2016)	UFC (Pública Federal)	Competências gerenciais necessárias para coordenador de curso de graduação	A análise dos resultados da pesquisa constatou que as competências gerenciais mencionadas pelo maior número de entrevistados foram liderança, condução de equipes de trabalho, comunicação, gerenciamento de conflitos, administração do tempo, paciência, resolutividade, promoção e divulgação do curso, saber ouvir e, por fim, conhecimento aprofundado do curso, da estrutura universitária e dos principais procedimentos e processos. O estudo destacou, ainda, o foco demasiado na visão gerencialista dos entrevistados sobre a função do coordenador de curso
Moreira (2020)	UFMG (Pública Federal)	Relação entre professores e sindicato	O estudo demonstrou o impacto do gerencialismo na relação com o sindicato. De acordo com os achados, a postura do sindicato passou da compatibilidade para o lobismo (capitalismo sindical e capitalismo acadêmico).
Herek (2014)	UFSC (Pública Federal), UDESC (Pública Estadual) e FURB (Pública Municipal)	Análise do impacto das estruturas de prestação de contas na atuação dos gestores	O conflito entre a estrutura de <i>accountability</i> e as IPES coloca os gestores em posição desconfortável, buscando a sobrevivência da IES, deixando de lado o interesse da comunidade e da sociedade. É claro o foco na visão gerencialista em desfavor da gestão democrática e participativa.

Publicação	IES (Categoria)	Objetivo do estudo	Síntese dos achados
Silva (2013)	Grupo Estácio/Natal (Privada)	Mapeamento do perfil dos coordenadores de curso	O estudo conduziu o mapeamento do perfil de gestão dita como inovadora (habilidades de gestão + habilidades pedagógicas). Neste caso, a inovação demonstra o foco em medidas de eficiência e eficácia gerencial e pedagógicas, desconsiderando princípios democráticos ou participativos.
Moraes (2013)	Universidade de RS (Privada sem fins lucrativos)	Investigação das implicações de gestão empresarial competitiva nas condições do trabalho professor	Os papéis e as responsabilidades dos professores têm aumentado no contexto gerencialista, por vezes se distanciando da principal função docente.
Gondim (2010)	FTDR (Privada)	Desenvolvimento de método de gerenciamento estratégico para maximizar a eficiência, eficácia e efetividade	O estudo evidenciou a adoção da ferramenta de gestão BSC como "solução" para os problemas de gestão, demonstrando foco evidente na visão gerencialista.
Ferreira (2011)	IES de Fortaleza (Privadas)	Investigação do modelo gerencial e utilização de competências gerenciais em IES privadas	Instituições relativamente novas e focadas em competências gerencialistas.
Festa (2017)	IES (Privada sem fins lucrativos)	Utilização de orçamento financeiro como ferramenta de gestão eficaz em IES sem fins lucrativos	O estudo analisou os impactos da adoção do orçamento como ferramenta de gestão e demonstrou melhora no controle e na gestão financeira da IES, aumentando capacidade de tomada de decisão e evidenciando o foco gerencialista.
Carvalho (2011)	UFT (Pública Federal)	Compreensão da participação no processo de gestão, focando na tensão entre perspectivas estratégico-empresarial e democrático-participativa	O processo de decisão no dia a dia não reflete a distribuição participativa prevista na estrutura organizacional.
Amaral (2018)	UFPA (Pública Federal)	Análise da configuração da gestão, com foco no uso do PDI	A UFPA tem focado claramente na perspectiva gerencial, reduzindo custos e otimizando recursos, deixando de lado os princípios democráticos.
Campos (2007)	UFV (Pública Federal)	Mapeamento das competências gerenciais dos pró-reitores com base nos pró-reitores e equipes	O estudo chegou ao fim do mapeamento com a identificação de um alinhamento parcial das competências exigidas no ponto de vista dos pró-reitores e de seus liderados (equipes). Além disso, a preocupação com a perspectiva das equipes demonstra uma preocupação com a gestão participativa em um contexto de clara exigência gerencial.
Cruz (2004)	UNISC (Privada comunitária)	Proposta de modelo estratégico-participativo (gestão estratégica + gestão democrática + estrutura matricial)	A proposta de modelo estratégico-participativo tem demonstrado certo sucesso em sua aplicação. Entre as ações efetivas, destaca-se a criação de células de decisão em áreas matriciais, definição de estratégias de longo prazo e acompanhamento participativo. O modelo tem aperfeiçoado a capacidade de gestão da instituição.
Martins (2014)	UAB/UFOP (Pública Federal)	Análise do contexto da transformação gerencial e organizacional nas IFES e a adequação do trabalho docente à racionalidade da gestão mercantil-empresarial	O trabalho docente tem passado por metamorfose causada por exigências ideológicas e socioeconômicas. Ainda é possível visualizar um frágil equilíbrio entre as forças.

Fonte: o autor, 2023.

A análise da produção científica deixou evidente a preocupação com o gerencialismo na educação superior, o que denota que a comunidade acadêmica tem ciência dos problemas relacionados a este modelo de gestão que acaba por não priorizar uma prática democrática. Fica evidente, mesmo entre as IES públicas, que os modelos de gestão adotados têm focado sistematicamente em ações que priorizam medidas de eficiência e eficácia na gestão dos recursos.

A desvalorização de princípios democráticos em favor de práticas que perseguem a racionalidade e maximização de lucro, acaba, invariavelmente, levando ao detrimento dos objetivos educacionais da IES. Gestores educacionais que deveriam focar em ações estratégicas e gerenciais que priorizam a qualidade do ensino, acabam por direcionar esforços em atividades operacionais com foco nos resultados imediatos e quantificáveis.

Além de mostrar um panorama sobre a dualidade entre princípios democráticos e práticas gerencialistas em diversas IES públicas e privadas por todo o Brasil, ficou evidente, também, a lacuna existente na ausência de análise das relações entre gestores, nem a influência da estrutura de gestão na capacidade deste gestor desempenhar suas funções.

3.3 ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DAS IES DA REGIÃO DE CURITIBA

Como descrito no método, item 2.2.2, a segunda fase do estudo incluiu levantamento da estrutura de gestão da IES de Curitiba. Nesta etapa, a coleta foi realizada diretamente no site oficial das IES que compõem a amostra, incluindo levantamento de todos os professores que atuam em posição de gestão no momento da coleta.

O Quadro 9 mostra o resultado do levantamento, com a distribuição dos 793 professores em funções de gestão, nas 22 IES pesquisadas. A interpretação e análise destes dados deve levar em consideração: 1) o levantamento reflete a estrutura da IES em um momento do tempo, sem considerar as movimentações realizadas no período de coleta; 2) o número de professores não reflete o número de cargos de gestão das IES, mas sim os cargos que são ocupados por professores; 3) a ausência de dados em algumas IES não significam a ausência de cargos, mas podem refletir a ausência de divulgação dos dados no site (observação válida, principalmente para as coordenação de cursos de lato sensu)

Quadro 9 - Número de IES e professores agrupados por função, organização acadêmica e categoria administrativa

Organização	Categoria	Número de IES	Função na IES							Total Funções
			Reitoria ou Direção Geral	Pró-reitoria	Assessoria	Direção de Área/Setor	Coordenação Graduação	Coordenação Lato Sensu	Coordenação Stricto Sensu	
Faculdade	Privada com fins lucrativos	4	12			5	32			49
	Privada sem fins lucrativos	3	5			7	44	2	4	62
	Total	7	17			12	76	2	4	111
Centro Universitário	Privada com fins lucrativos	6	14			4	124	37	3	182
	Privada sem fins lucrativos	3	10			7	56		2	75
	Total	9	24			11	180	37	5	257
Instituto Federal	Pública Federal	1	7			1	9		2	19
	Total	1	7			1	9		2	19
Universidade	Privada com fins lucrativos	2	5			1	76		16	98
	Privada sem fins lucrativos	1	2	3		6	64		13	88
	Pública Federal	2	10	6	6	25	124		49	220
	Total	5	17	9	6	32	264		78	406
Total Geral		22	65	9	6	56	529	39	89	793

Fonte: o autor, 2023.

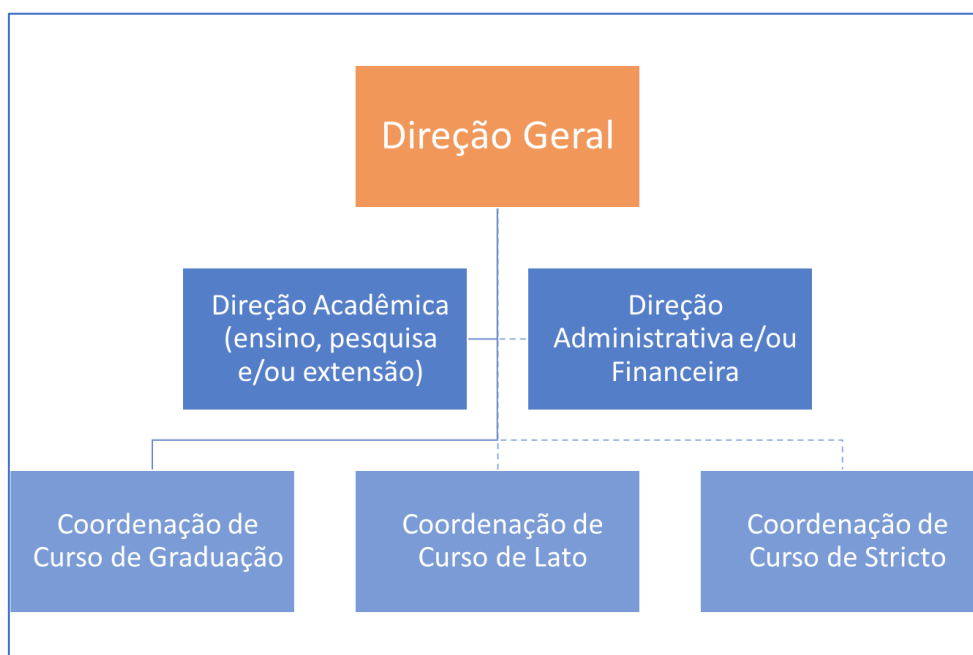
Como podemos notar no Quadro 9, 66,7% (529) dos professores em função de gestão atuam na coordenação de cursos de graduação, seguido por professores na coordenação de cursos de stricto sensu (11,2%), professores em funções de reitoria ou direção geral (8,2%), em funções de direção de área/setor (4,9%), pró-reitoria (1,1%) e assessorias diversas (0,8%). Os dados confirmam a ideia geral de que a principal função de gestão desempenhada por professor é a de coordenar curso de graduação, mas mostram que não é a única função desempenhada por eles.

Outra informação importante se refere a distribuição dos professores-gestores entre as diferentes organizações acadêmicas. Embora as faculdades e os centros universitários representem 72,7% das IES pesquisadas, contêm 46,4% dos professores em papel de gestão. Já em relação a categoria administrativa, as IES privadas (com e sem fins lucrativos) representam 86,4% da amostra, mas contêm 69,9% dos professores em função de gestão.

Os dados coletados nos sites das IES da amostra permitem análise ainda mais aprofundada que os resumos estatísticos acima. A análise das funções e dos cargos permite a ilustração das estruturas organizacionais em que as IES se baseiam. As Figuras 8, 9, 10 e 11 trazem as ilustrações do organograma típico das IES, de acordo com a análise dos dados disponibilizados nos sites das IES. Os organogramas foram agrupados de acordo com a organização acadêmica por representarem melhor agrupamento de cargos e funções, de acordo com as similaridades encontradas.

Antes da análise dos organogramas típicos, duas observações são importantes: as funções e a cadeia de autoridade foram diagnosticadas com base nos dados disponibilizados pelas IES da amostra, em seus sites institucionais. O formato das linhas de ligação entre as funções também expressa um dado importante: linha contínua indica função encontrada em todas as IES da amostra; linha tracejada indica função encontrada em pelo menos uma das IES da amostra.

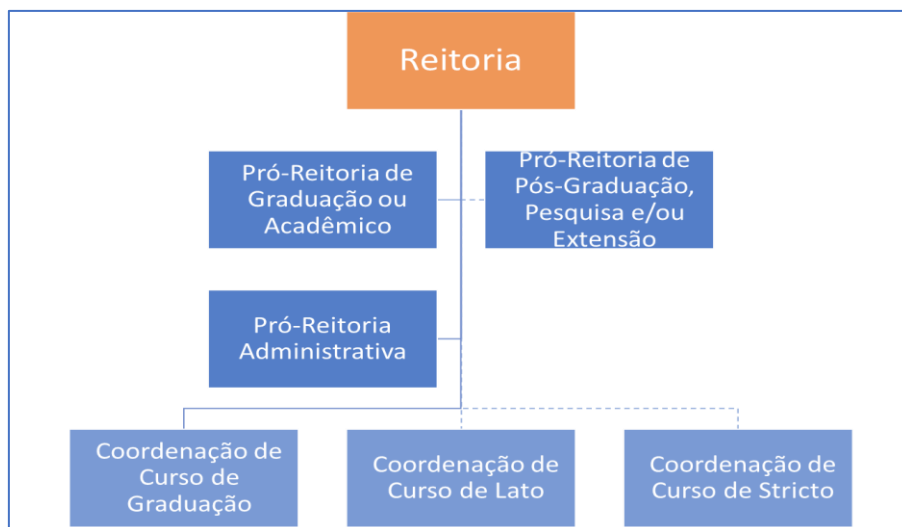
Figura 8 - Organograma típico para IES com organização de faculdades



Fonte: o autor, 2023.

As faculdades (com e sem fins lucrativos) são organizadas com direção geral, seguida de direção acadêmica, que faz a conexão direta com os professores em função de coordenação de curso. A presença de diretoria administrativa (ou financeira) é característica de IES sem fins lucrativos. A presença de coordenações de cursos de lato sensu ou stricto sensu depende da oferta deste tipo de cursos nas IES da amostra.

Figura 9 - Organograma típico para IES com organização de centro universitário



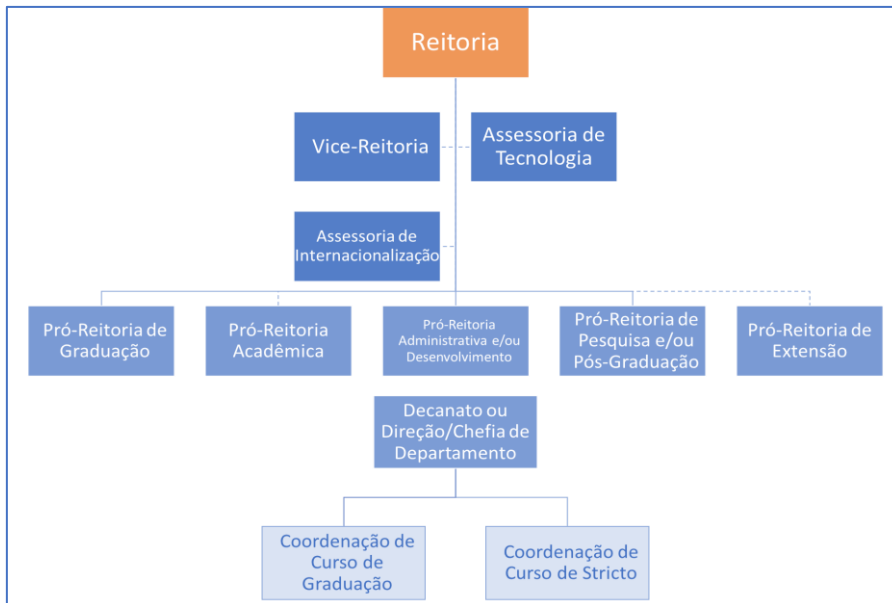
Fonte: o autor, 2023.

Os centros universitários (com e sem fins lucrativos) são organizados a partir de Reitoria, seguida de Pró-Reitoria de Graduação (ou Acadêmica) e Pró-Reitoria Administrativa. Uma das IES deste grupo (com fins lucrativos) adota nível de Diretoria para as duas funções e em duas sem fins lucrativos ainda existe a presença de Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e/ou Extensão. As coordenações de curso são submetidas à autoridade da reitoria e das pró-reitoras para a condução das atividades de gestão. A presença de coordenações de cursos de *lato sensu* ou *stricto sensu* depende da oferta deste tipo de cursos nas IES da amostra (*lato* em uma e *stricto* em duas delas).

As universidades (públicas, privadas com e sem fins lucrativos) são organizados a partir de Reitoria, seguida de Pró-Reitoria de Graduação, Pró-Reitoria Administrativa (ou desenvolvimento) e Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Duas deles contam, ainda, com Vice-Reitoria (uma pública e uma privada) e três contam com assessorias de tecnologia e internacionalização.

Duas universidades contam com uma Pró-Reitoria adicional para assuntos acadêmicos e três contam, ainda, com Pró-Reitoria adicional para atividades de extensão. Abaixo da estrutura de reitoria, os cursos de graduação, *lato* e *stricto* são agrupados em Escolas, Departamentos ou Unidades, geridos por decanos, diretores ou chefes, que são responsáveis pela gestão dos professores gestores dos cursos de graduação e *stricto sensu*.

Figura 10 - Organograma típico para IES com organização de universidade

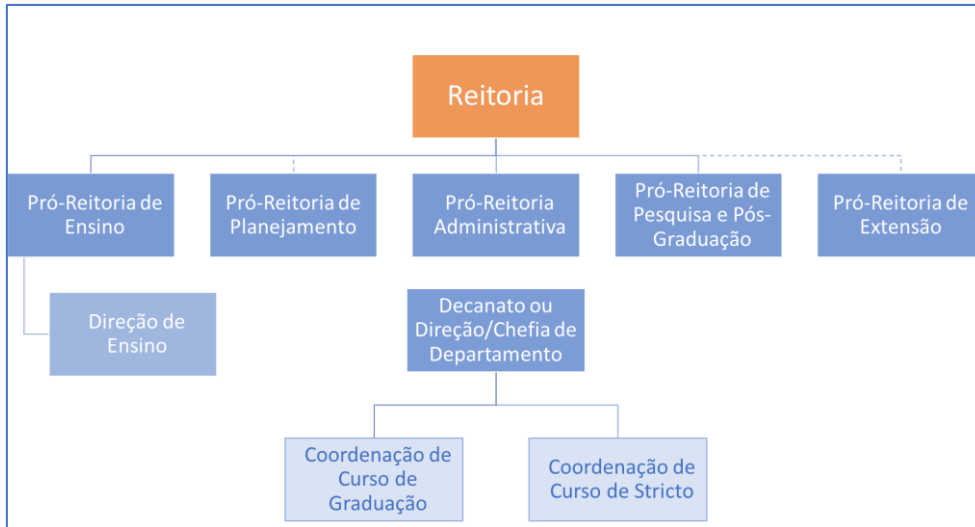


Fonte: o autor, 2023.

Outro detalhe importante surge neste grupo de organizações: a gestão dos cursos de *lato sensu* e extensão não segue o mesmo padrão de divulgação dos demais cursos, indicando, provavelmente, gestão realizada por colaborador não professor ou gestão agrupada (setor).

O instituto federal (público) é organizado de forma similar às universidades, mas de forma mais enxuta. A gestão se inicia na Reitoria, seguida de Pró-Reitoria de Ensino, Pró-Reitoria de Planejamento, Pró-Reitoria Administrativa, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação e Pró-Reitoria de Extensão. Conta, também, com uma Direção de Ensino vinculada à Pró-Reitoria de Ensino. Abaixo da estrutura de reitoria, os cursos de graduação, *lato* e *stricto* são agrupados em Escolas, Departamentos ou Unidades, geridos por decanos, diretores ou chefes, que são responsáveis pela gestão dos professores gestores dos cursos de graduação e *stricto sensu*.

Figura 11 - Organograma típico para IES com organização de instituto federal



Fonte: o autor, 2023.

Outro detalhe importante surge neste tipo de organização: a gestão dos cursos de lato sensu e extensão não segue o mesmo padrão de divulgação dos demais cursos, indicando, provavelmente, gestão realizada por colaborador não professor ou gestão agrupada (setor). Além disto, por se tratar de grupo composto com apenas uma IES, a generalização seria fragilizada.

A compreensão sobre como os professores se distribuem em funções de gestão das IES pesquisadas é crucial para entender a relevância das discussões sobre os diferentes papéis em que atuam. Além disto, as discrepâncias observadas de acordo com a organização e a categoria das IES demonstram a necessidade de considerar o contexto organizacional em que a gestão educacional é desempenhada.

4 INFLUÊNCIA DA LÓGICA GERENCIALISTA NA PRÁTICA DA GESTÃO EDUCACIONAL

O trabalho educacional envolve uma série de dimensões que vão desde as áreas de fundamentação (filosofia, sociologia e a psicologia da educação) até a estrutura e funcionamento do ensino e a legislação passando por todas as dimensões dos processos educacionais. Fazem parte do acervo de conhecimentos: as diretrizes educacionais norteadoras dos diferentes níveis e modalidades de ensino, os princípios e processos de aprendizagem e a compreensão de como os alunos aprendem (Lück, 2012).

Além do estabelecido como estrutura e organização da educação, o sistema educacional tem sido constante pressão para que inove. Como destaca Pacheco *et al.* (2019), a mudança de identidade que as IES estão vivenciando é fruto da chamada “reforma do aparelho do Estado” e evidencia a racionalidade econômica. Esta reforma implica em mudanças profundas nas estratégias relacionadas ao financiamento, à organização, gestão, avaliação, priorização dos *rankings*, expansão, internacionalização, entre outras (Pacheco *et al.*, 2019).

Neste novo contexto vivenciado pelas IES, a própria concepção de gestão deve ser revisitada. De acordo com Lück (2011, p. 21), a gestão pode ser vista 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 objetos de sua unidade de trabalho, no caso, os objetivos educacionais.

Outro aspecto importante ao tratarmos de gestão educacional, especialmente nas IES, reside no consenso sobre a complexidade inerente à área de educação superior ao analisar a luz das teorias da administração, corroborando com aspectos de estrutura e organização da educação superior já abordados anteriormente (Andrade, 2002). De acordo com Andrade (2002, p. 20), a complexidade das IES pode ser melhor compreendida a partir desta síntese:

- as universidades possuem, geralmente, suas metas institucionais definidas de uma maneira muito ampla, o que dificulta a definição e a operacionalização de objetivos;
- seus profissionais possuem um elevado grau de autonomia sobre suas atividades;
- a complexidade de sua tecnologia impede que esta seja desenvolvida de uma forma padronizada e racional;

- sua estrutura é fragmentada e pouco sujeita a controles formais e está à mercê de conflitos de diferentes naturezas; e
- seus processos de tomada de decisões estão disseminados ao longo de um grande número de unidades e atores.

De acordo com Andrade (2002), as estratégias adotadas para a gestão variam de acordo com as crenças, os valores e os estilos de gestão e são singulares a cada IES. Já Bertucci (1999) constata que os tomadores de decisão (gestores) atuam como intermediários entre o ambiente e a organização, dependendo da capacidade de eles compreenderem e articularem as unidades organizacionais. Meyer Jr (2000), destaca que as responsabilidades, as competências, os recursos, as tecnologias e as demandas oriundas da sociedade são distribuídas pela estrutura da organização. Estas informações demarcam o ambiente complexo, burocrático e distribuído em que, geralmente, as decisões são tomadas em IES.

Para Hardy e Fachin (1996), os diversos tipos de gestão podem ser agrupados em quatro modelos de governança em que as decisões são tomadas: modelo burocrático (padronização de habilidades e procedimentos, autonomia das unidades subordinadas, organização burocrática); modelo colegiado (burocracia profissionalizada); modelo político (ênfasis no conflito e a negociação de grupos de interesse), e; modelo da anarquia organizada (poder disperso, objetivos ambíguos, desinteresse, falta de meios de controle).

Já Andrade (2006) propôs um modelo de gestão baseada na teoria de recursos e capacidades, em que a estratégia é focada nos recursos, que apresentam características e capacidades. Esta estratégia garantiria vantagens competitivas e melhor posição no mercado. Pertschy (2006) parte da ideia de gestão eficaz e competitiva, destacando que é importante considerar os fatores internos e externos que impactam o seu desempenho de acordo com a expectativa da sociedade.

Independente da linha de raciocínio, em que o foco são os resultados ou os processos, em que os alunos e professores são recursos valiosos (ou não), com visão totalmente interna, externa ou híbrida, os modelos de gestão de IES discutidas atualmente tem algo em comum: consideram o ambiente educacional como um conjunto de objetivos compartimentalizados em subgrupos, em que pesará o desejo pessoal de colaborar com o sucesso dos demais grupos e, ainda, dependerá de iniciativas individuais de colaboração, cooperação e visão sistemática.

4.1 GESTÃO DEMOCRÁTICA

Para Peroni (2012, p. 26), a gestão democrática pode ser descrita como:

[...] parte do projeto de construção da democratização da sociedade brasileira. Nesse sentido, a construção do projeto político-pedagógico, a participação em conselhos, a eleição para diretores, a autonomia financeira, são processos pedagógicos de aprendizagem da democracia, tanto para a comunidade escolar, quanto para a comunidade em geral, porque a participação, depois de muitos e muitos anos de ditadura, é um longo processo de construção.

O artigo 37 da Constituição Federal (Brasil, 1988) prevê os princípios que norteiam a administração pública. Entre eles, a legalidade, que, como conceito amplo e complexo, exige adequação a ordem jurídica e democrática.

Já a Lei n.º 9.394, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), estipula, em seu artigo 3º, os princípios que baseiam a educação nacional, entre eles, a gestão democrática deve ser considerada para o ensino público.

As políticas públicas estabelecidas pela força destas leis direcionam a necessidade de organização e direcionamento das políticas públicas educacionais. O Plano Nacional de Educação, em sua versão mais recente, referente ao período de 2014 a 2024 (Brasil, 2014), prevê estratégias relacionadas à gestão democrática em duas de suas metas. A meta 7 prevê a necessidade de fomento da “qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb” (Brasil, 2014).

Uma das estratégias vinculadas a meta 7, estratégia 7.16, relacionada a necessidade de estrutura de apoio a gestão escolar com a ampliação da transparência e desenvolvimento da gestão democrática:

7.16) apoiar técnica e financeiramente a gestão escolar mediante transferência direta de recursos financeiros à escola, garantindo a participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação dos recursos, visando à ampliação da transparência e ao efetivo desenvolvimento da gestão democrática (Brasil, 2014).

Já a meta 19 é focada no estabelecimento de condições para a efetivação da gestão democrática:

19) Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (Brasil, 2014).

As estratégias associadas a meta 19 preveem ações vinculadas a nomeação de diretores, atuação dos conselhos de acompanhamento de políticas públicas, criação de fóruns de acompanhamento, atuação dos grêmios estudantis e associações de pais, participação da comunidade na gestão escolar, promoção da autonomia e avaliação de diretores/gestores.

Por mais que as metas 7 e 19 foquem no funcionamento da Educação Básica, servem como base para as discussões sobre gestão participativa e democrática na Educação Superior. Este foco fica claro quando vemos os indicadores sugeridos pelos relatórios bienais produzidos pela Diretoria de Estudos Educacionais (DIREDE), para efeito de monitoramento das metas do PNE (Diretoria de Estudos Educacionais, 2016, 2018, 2020), sistematizados na Quadro 10 com as respectivas estratégias associadas.

Quadro 10 - Indicadores relacionados às metas 7 e 19 do PNE

Relatório	Indicador	Estratégias associadas	Principais resultados (Referência)
1º ciclo - 2014 a 2016	19A - Percentual de diretores de escolas públicas que foram escolhidos para a ocupação do cargo por meio de critérios técnicos de mérito e desempenho e de consulta pública à comunidade escolar	19.1 e 19.6	Rede federal: 3,9%; Redes estaduais: 21,6%; Redes municipais: 6,6% (2013)
	19B - Percentual de escolas públicas que contaram com a participação de profissionais da educação, pais e alunos na formulação dos projetos político-pedagógicos e na constituição do conselho escolar	19.6	Rede federal: 56,3%; Redes estaduais: 45,8%; Redes municipais: 39,7% (2013)
	19C - Percentual de escolas públicas que recebem recursos financeiros dos entes federados	19.1	Governo federal: 90,3%; Governo estadual: 47,6%; Governo municipal: 50% (2013)
	19D - Condições em que os diretores exercem o cargo	19.7	Apoio da comunidade: 92,3%; Apoio de instâncias superiores: 88,3%; Interferências externas: 35,3% (2013)
2º ciclo - 2017 a 2018	19A - Percentual de unidades federativas que selecionam diretores de escolas públicas da rede de ensino estadual por meio de eleições e critérios técnicos de mérito e desempenho	19.1 e 19.6	70% (2017)

Relatório	Indicador	Estratégias associadas	Principais resultados (Referência)
	19B - Percentual de municípios que selecionam diretores de escolas públicas da rede de ensino municipal por meio de eleições e critérios técnicos de mérito e desempenho	19.1 e 19.6	16,6% (2014)
3º ciclo - 2019 a 2020	19A: Percentual de escolas públicas que selecionam diretores por meio de processo seletivo qualificado e eleição com participação da comunidade escolar.	19.1 e 19.6	Rede federal: 10,69%; Redes estaduais: 12,95%; Redes municipais: 4,56% (2019)
	19B: Percentual de existência de colegiados intraescolares (conselho escolar, associação de pais e mestres, grêmio estudantil) nas escolas públicas brasileiras.	19.4	37,60% (2019)
	19C: Percentual de existência de colegiados extraescolares (Conselho Estadual de Educação, Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb, Conselhos de Alimentação Escolar e Fórum Permanente de Educação) nas unidades federativas.	19.5	100% (2018)
	19D: Percentual de oferta de infraestrutura e capacitação aos membros dos Conselhos Estaduais de Educação, Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb e Conselhos de Alimentação Escolar pelas unidades federativas.	19.2	79,01% (2018)
	19E: Percentual de existência de colegiados extraescolares (Conselho Municipal de Educação, Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb, Conselhos de Alimentação Escolar e Fórum Permanente de Educação) nos Municípios.	19.5	83,89% (2018)
	19F: Percentual de oferta de infraestrutura e capacitação aos membros de Conselho Municipal de Educação, Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb e Conselhos de Alimentação Escolar nos municípios.	19.2	60,39% (2018)

Fonte: o autor, 2023.

Como é possível constatar no Quadro 10, os indicadores sugeridos pela equipe de especialistas da DIREDE, estão relacionados ao acompanhamento das estratégias 19.1, 19.2, 19.4, 19.5, 19.6 e 19.7. Ainda é importante destacar que a estratégia 19.7 deixou de ser considerada no 3º ciclo, assim como as estratégias 7.16, 19.3 e 19.8 (relacionados ao fomento do financiamento da educação, a constituição de fóruns de acompanhamento e a programas de formação de diretores e gestores) permanecem sem qualquer indicador que ajude a medir suas implementações.

Além das flutuações dos indicadores a cada ciclo de avaliação, é interessante notar a variação dos resultados ao longo do tempo. Enquanto alguns resultados chegam perto da insignificância, como o indicador 19A nos ciclos 1 e 3, outros demonstram o atingimento quase total ou total da meta, como os indicadores 19D no ciclo 1 e 19C no ciclo 3.

Segundo Vieira e Vidal (2015, p. 19) “a gestão democrática é um princípio orientador da escola pública brasileira definido pela Constituição Federal de 1988 e

referendado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996”. Para os autores, os desdobramentos no sistema público de ensino permitem relacionar a emergência de um novo modelo de gestão escolar, oriundos de formas de condutas das políticas públicas que mostram a permanência de traços de um Estado patrimonial.

A LDBEN referenda a gestão democrática entre os princípios da educação brasileira em seu Art. 3º, inciso VIII. Já o tema da gestão democrática é detalhado no Art. 14:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Brasil, 1996).

Porém, há um contraponto com o gerencialismo, que é importante registrar no caso da gestão democrática na educação básica. Para Vieira e Vidal (2015, p. 36) “as iniciativas de premiação adotadas por grande número de Estados e Municípios, por sua vez, têm gerado padrões de conduta que se distanciam do princípio da gestão democrática, impondo uma cultura de gestão por resultados”. Dessa forma, há uma inspiração para suas políticas e práticas oriunda nos instrumentos do planejamento estratégico.

Segundo Turíbio e Santos (2017, p. 194) “a gestão democrática da educação pública, como princípio da política pública de educação brasileira, é um dos frutos da luta dos movimentos sociais pela educação em nosso país”. A gestão democrática na educação pública no Brasil foi determinada na Constituição do Brasil (1988) no Art. 206, inciso VI, regulamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1966 (LDBEN/1996) em seu Art. 3º, inciso VIII, e ratificada no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Para Turíbio e Santos (2017) foi e é um tema amplamente discutido pela percepção de diversos autores como um campo de disputa entre os interesses públicos e privados/mercantis (até mesmo na questão estatal).

Assim, como nos demais contextos de gestão democrática as determinações de ordem econômica e política tem firmado uma lógica gerencial na gestão pública do Brasil, incluindo a área de educação. As reformas do Estado e da educação modificaram a oferta da educação em todos os níveis de ensino. Em um movimento

paralelo, o Estado abre espaço para a gestão empresarial na educação, incluindo práticas de competitividade e exclusão, da mesma forma em que determina a democratização de sua gestão. Fato este que gera conflito com os princípios de equidade, solidariedade e inclusão que fundamentam a educação como bem público e direito social (Turíbio; Santos, 2017; Dias Sobrinho, 2013).

Se tratando da democratização da educação e os pontos apontados acima, tais condições demandam um esforço de se entender as maneiras de democracia que há na sociedade e como estas se concretizam:

A escola e as instâncias de planejamento da Política de Educação estão sujeitas a esta tomada de decisão, seja ela de cunho mais participativo ou apenas representativo. Quanto à participação social nas universidades públicas federais, verifica-se a necessidade de alteração da situação vigente em muitas instituições, pois a verticalização e segmentação do poder é uma realidade que não atende aos mínimos critérios democráticos de representatividade, quicá da representação dos grupos historicamente excluídos dos processos de decisão e também da socialização das riquezas produzidas (Turíbio; Santos, 2017, p. 203).

Para os autores, os resultados do estudo “realçam que movimentos sociais, dentro e fora das universidades, buscam a efetiva partilha de poder nas instâncias decisórias”. Há uma atenção para o ponto de que “universidades mantêm uma gestão centralizada e vertical que resiste às ideias e opiniões forjadas nos novos espaços participativos”, os dados do artigo apontam para “uma reforma criativa, democrática e emancipatória da universidade pública como alternativa para enfrentamento das pressões neoliberais” (Turíbio; Santos, 2017, p. 194).

4.1.1 Gestão democrática na educação superior

Gestão democrática, nesse sentido, deixa de ser um conceito apenas teórico e se torna o processo em que se criam condições e orientações para que os membros da comunidade acadêmica assumam os compromissos necessários para a efetivação das decisões. Os membros da coletividade no ambiente institucional deixam de ter atitude individual e parcial nas decisões, e passam a ter consciência da construção da unidade social, pela ação coletiva.

Na verdade, muitas ações já estão, de certa forma, institucionalizadas para a implantação de uma gestão democrática, participativa e compartilhada, por meio dos conselhos, colegiados, câmaras, diretórios acadêmicos, associações de professores

e funcionários, que são constituídos por representantes dos gestores, professores, colaboradores e estudantes.

No Brasil a Lei n.º 5.540 de 28 de novembro de 1968, revogada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394 aprovada em 1996, com exceção do artigo 16, fixa normas de organização e funcionamento da educação superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. A nomeação de Reitores e Vice-Reitores de universidades, e de Diretores e Vice-Diretores de unidades universitárias e de estabelecimentos isolados de educação superior obedecerá ao seguinte:

- I- O Reitor e o Vice-Reitor de universidade federal serão nomeados pelo Presidente da República e escolhidos entre professores dos dois níveis mais elevados da carreira ou que possuam título de doutor, cujos nomes figurem em listas tríplices organizadas pelo respectivo colegiado máximo, ou outro colegiado que o englobe, instituído especificamente para este fim, sendo a votação uni nominal (Redação dada pela Lei nº 9.192, de 1995);
- II- Os colegiados a que se refere o inciso anterior, constituídos de representantes dos diversos segmentos da comunidade universitária e da sociedade, observarão o mínimo de setenta por cento de membros do corpo docente no total de sua composição (Redação dada pela Lei nº 9.192, de 1995);
- III- Em caso de consulta prévia à comunidade universitária, nos termos estabelecidos pelo colegiado máximo da instituição, prevalecerão a votação uni nominal e o peso de setenta por cento para a manifestação do pessoal docente em relação à das demais categorias (Redação dada pela Lei nº 9.192, de 1995);
- IV- Os Diretores de unidades universitárias federais serão nomeados pelo Reitor, observados os mesmos procedimentos dos incisos anteriores (Redação dada pela Lei n.º 9.192, de 1995);
- V- O Diretor e o Vice-Diretor de estabelecimento isolado de educação superior mantido pela União, qualquer que seja sua natureza jurídica, serão nomeados pelo Presidente da República, escolhidos em lista tríplice preparada pelo respectivo colegiado máximo, observado o disposto nos incisos I, II e III (Incluído pela Lei n.º 9.192, de 1995);
- VI- Nos casos em que a instituição ou a unidade não contar com professores, nos dois níveis mais elevados da carreira ou que possuam título de doutor, em número suficiente para comporem as listas tríplices, estas serão completadas com professores de outras unidades ou instituição (Incluído pela Lei n.º 9.192, de 1995);
- VIII- Os dirigentes de universidades ou estabelecimentos isolados particulares serão escolhidos na forma dos respectivos estatutos e regimentos (Incluído pela Lei n.º 9.192, de 1995);
- VIII- Nos demais casos, o dirigente será escolhido conforme estabelecido pelo respectivo sistema de ensino (Incluído pela Lei nº 9.192, de 1995) (Brasil 1996).

No caso de instituição federal de educação superior, será de quatro anos o mandato dos dirigentes a que se refere este artigo, sendo permitida uma única recondução ao mesmo cargo, observado nos demais casos o que dispuserem os

respectivos estatutos ou regimentos, aprovados na forma da legislação vigente, ou conforme estabelecido pelo respectivo sistema de ensino (Incluído pela Lei nº 9.192, de 1995).

A gestão democrática em IES se torna um desafio especial, principalmente, pela complexidade envolvida na estrutura de gestão e de tomada de decisão. Independentemente de ser pública ou privada, a IES conta com uma organização em que as atribuições e tarefas são divididas e compartimentalizadas para facilitar o acompanhamento e a avaliação de desempenho. Nesse organograma complexo e comprometido com os resultados, participação, colaboração e compromisso com o todo, no entanto, não é comum. Uma gestão desenvolvida de forma colaborativa aumentando a participação da comunidade acadêmica, incluindo práticas democráticas na gestão certamente beneficiará as IES e toda comunidade acadêmica.

As IES carregam, em sua existência, não somente a responsabilidade de contribuir com a formação integral dos estudantes, mas também, de ser agente de fortalecimento da democracia no país. Como agente de transformação social e preservação da democracia, é fundamental que esse espírito integre as ações dos gestores educacionais. É fundamental que as IES priorizem ações para a democratização de sua própria gestão.

A Tabela 2 traz o estrato da forma como os professores pesquisados (fase três) assumiram a função de gestão. De acordo com o teste de X^2 ($\text{sig} = 0,000$), existe diferença significativa na forma como assume a função de gestão entre as IES públicas e privadas.

Tabela 2 - Forma que assumiu função de gestão agrupado por categoria administrativa

Como assumiu a função de gestor	Categoria administrativa		Total
	Pública	Privada	
Eleição	30,37%	2,22%	32,59%
Indicação	13,33%	54,07%	67,41%
Total	43,70%	56,30%	135

Fonte: o autor, 2023.

Os dados acima evidenciam as diferenças de caráter burocrático entre as IES públicas e privadas. É esperado que a eleição seja priorizada nas IES públicas, e o que os dados mostram é a prevalência/risco da eleição ser 4,7 vezes superior na IES pública em comparação a privada (teste *Odds Ratio*). Outra característica a ser evidenciada se refere à forma como as funções de gestão são assumidas nas IES

públicas, de acordo com os dados, 30,5% das funções nas IES públicas são assumidas por indicação.

Outras informações importantes nesta fase do estudo se referem a caracterização das IES em que os respondentes atuam. A Tabela 3 resume a distribuição da IES dos 135² respondentes de acordo com sua organização acadêmica e a categoria administrativa em que se enquadra.

Tabela 3 – Organização acadêmica e categoria administrativa da IES dos respondentes

Organização acadêmica	Categoria administrativa					
	Pública (inclui comunitária)		Privada (inclui confessional ou filantrópica)		Total	
	N	%	N	%	N	%
Universidade	51	37,8%	41	30,4%	92	68,1%
Centro Universitário	0	0,0%	26	19,3%	26	19,3%
Faculdade	0	0,0%	9	6,7%	9	6,7%
Instituto Federal	8	5,9%	0	0,0%	8	5,9%
Total	59	43,7%	76	56,3%	135	100,0%

Fonte: o autor, 2023.

Em comparação a Tabela 1, a coleta apresentou representantes em todos os subgrupos (organização + categoria) que compõem a amostra de IES. Outra informação que se destaque refere ao número de respondentes vinculados a universidades: mesmo que os centros universitários e as faculdades representem a maioria da amostra de IES (72,7%), foi nas universidades que se teve a maioria das participações (68,1%).

4.1.2 Gestor educacional, sua formação e sua carreira

Na perspectiva defendida por Lück, a noção de gestão é intimamente ligada a ideia de participação, de realização e de sucesso dos objetivos institucionais (Pacheco *et al*, 2019). De acordo com Pacheco *et al*. (2019, p. 280), “a própria natureza do trabalho educacional exige um esforço coletivo e compartilhado”.

O conceito de gestão, portanto, parte do pressuposto de que o êxito de uma organização social depende da mobilização da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva. Esta, aliás, é condição fundamental para que a educação se processe de forma efetiva no interior da escola, tendo em vista a complexidade e a importância de seus objetivos e processos (Lück, 2011, p. 21).

² Um dos respondentes não respondeu as perguntas sobre organização e categoria da IES em que atua

Além da exigência legal de esforços para a democratização da gestão nas IES públicas (de todos os níveis de ensino), a IES (seja pública ou privada) tem, entre suas finalidades, criar um espaço democrático, para que toda a comunidade universitária se sinta parte do cotidiano da IES. Segundo Luck (2006), a democratização da gestão em IES assume o estabelecimento de sistema de relacionamento e tomada de decisão, com a participação e contribuição de toda a comunidade.

Neste novo paradigma da gestão educacional, a liderança não pode ser individualista ou impositiva. Pelo contrário, é ser compartilhada. Ser gestor educacional, na atualidade, implica em ter atitude de liderança, mesmo não sendo o líder (ou único líder).

Mais que perseguir a formação integral dos estudantes, refletir sobre as necessidades de toda a comunidade acadêmica e acompanhar os impactos de suas ações na sociedade, o gestor em IES responde às necessidades de eficiência financeira e econômica da IES.

É válido lembrar que, após décadas do estabelecimento de princípios relacionados a participação, autonomia e descentralização, além de mecanismos gerenciais de apoio (eleições para dirigentes, conselhos escolares, construção coletiva de projeto pedagógico, orçamento participativo), as IES ainda têm dificuldade no alcance da dita democratização da gestão.

Ainda, de acordo com Cervigicele e Souza (2013), é papel dos gestores a criação e sustentação de um ambiente propício na IES. Seria preciso ouvir todas as opiniões, estar atento às solicitações, delegar responsabilidades, respeitar decisões tomadas, criar ambientes de discussão em diversos níveis, integrar as pessoas e manter oportunidades de formação continuada que contribuam para a função como gestor. De acordo com Cervigicele e Souza (2013, p. 6), em um modelo de gestão democrática:

[...] os atores não podem apenas se limitarem a obedecer a regras, precisam ter autonomia e uma busca contínua pelo aprimoramento de suas capacidades profissional e pessoal precisa ter iniciativa, visão estratégica, capacidade de enfrentar desafios, assumir responsabilidade.

No entanto, o exercício da liderança é atualmente um dos principais problemas encontrados pelas organizações. Segundo Romano (2019) 77% das organizações ainda enfrentam *gaps* de liderança nas atividades diárias e possuem muita dificuldade de encontrar e desenvolver profissionais completos, que além das habilidades técnicas, tenham também *soft skills*, ou seja, habilidades interpessoais.

Esse contexto não difere nas universidades, e segundo Daehn e Tosta (2018) é ainda mais complexo, pois a universidade é a referência da pesquisa científica e o espaço intelectual e acadêmico que forma cidadãos, mas, frente a isso, é também uma instituição tradicionalista, conservadora, burocrática, fragmentada e resistente a mudanças e que apresenta certa dificuldade em inovar.

Segundo estudo de caso realizado na UFC (Araújo, 2016), as competências gerenciais mencionadas pelos entrevistados para a função de gestor educacional, ordenados do mais para o menos importante foram: liderança, condução de equipes de trabalho, comunicação, gerenciamento de conflitos, administração do tempo, paciência, resolutividade, promoção e divulgação do curso, saber ouvir e, por fim, conhecimento aprofundado do curso, da estrutura universitária e dos principais procedimentos e processos.

Já em estudo de caso realizado no Grupo Estácio/Natal (Silva, 2013), a pesquisa resultou em mapeamento do perfil do gestor dito como inovador. A inovação na formação das habilidades estaria no foco em medidas de eficiência e eficácia gerencial e pedagógica.

Segundo Pacheco *et al.* (2019) no contexto em que são valorizados os testes comparativos internacionais, a avaliação de desempenho, a promoção diferenciada dos professores e a avaliação institucional, é exigido dos gestores uma atuação que se distancia do trabalho pedagógico e da gestão democrática.

Para Cervigicele e Souza (2013, p. 2) “a gestão democrática nas Universidades brasileiras garante o exercício da democracia, via participação representativa, porém não garante a competência técnica dos gestores eleitos, necessária para o exercício da gestão”. Essa competência técnica é tão importante quanto competência política, tendo em vista, todas as modificações que estão passando as universidades pelo mundo todo. Essas mudanças vão desde organização de currículos, processos de regulação, internacionalização, sistemas de avaliação, dentre outras atividades e processos.

A ampliação do acesso a educação superior de uma camada que antes era excluída modifica a gestão dos cursos pelos coordenadores que buscam respostas para as situações do contexto em que o curso está inserido. Segundo Cervigicele e Souza (2013) dentre tais situações, destacam-se: as relações e interações sociais entre professor e estudante, as fragilidades do ensino da educação básico e o impacto disso para a educação superior, o uso das tecnologias em sala de aula, a flexibilização dos currículos, a construção da autonomia, a necessidade de um tempo para educação geral, o convívio entre as diferentes gerações e suas mais diversas características. Diante de todas essas situações e outras tantas, professores e coordenadores se posicionam de forma receptiva a essas necessidades constantes de reconstrução e renovação de suas práticas de gestão e de docência.

A formação continuada do gestor educacional pode ser vista como fundamental e essencial para o exercício da gestão, e é possível e passível incluir essa rotina na meta de gestão. Com objetivo de analisar a relação entre a gestão da educação superior e a formação continuada com Coordenadores dos Colegiados de Cursos na gestão 2012-2014 de uma universidade, Cervigicele e Souza (2013) concluíram que os gestores não evidenciam a formação continuada como requisito para exercício da gestão. Há uma grande preocupação e um interesse maior em aumentar o número de alunos nos cursos, renovação do corpo discente e a preocupação em atender melhor os processos técnicos dos cursos. Além de todas essas preocupações, há o fato de exercer a função de “ser professor”.

Mesmo diante de tais conclusões, os autores afirmam que o desenvolvimento profissional constante e a formação continuada do gestor educacional podem sim auxiliar no enfrentamento das demandas organizacionais. É o que explica Pacheco *et al.* (2019) em relação a esse contrassenso. Para os autores, nem sempre há um efetivo consenso entre os pesquisadores e estudiosos sobre a gestão educacional. Em pesquisa realizada com instituições do estado do Paraná – PR com objetivo de também analisar a formação e atuação dos coordenadores de curso, concluíram que mais de 50% dos coordenadores pesquisados sinalizaram que não existe um processo de formação continuada que forneça subsídios para o desenvolvimento de habilidades essenciais fundamentais para a qualidade do planejamento e da gestão das atividades acadêmicas.

Corroborando com os estudos de Cervigicele e Souza (2013) e Pacheco *et al.* (2019, p. 286) afirmam que, por conta das muitas transformações existentes na

sociedade e a necessidade de o professor estar continuamente se aprimorando, “faz-se necessária a formação continuada, preparando o profissional da educação para os desafios encontrados no dia a dia do exercício de suas funções”.

A Tabela 4 traz mais detalhes sobre o perfil de formação dos professores da amostra. De acordo com os dados da tabela, é possível notar o elevado índice de professores doutores que exercem função de gestão (72,79% da amostra). Valor superior ao índice geral dos professores doutores de 57,58%, registrado pelas 22 IES que compõem a amostra do estudo no Censo de 2020.

Tabela 4 - Total de formações de graduação e pós-graduação, e categoria administrativa das instituições

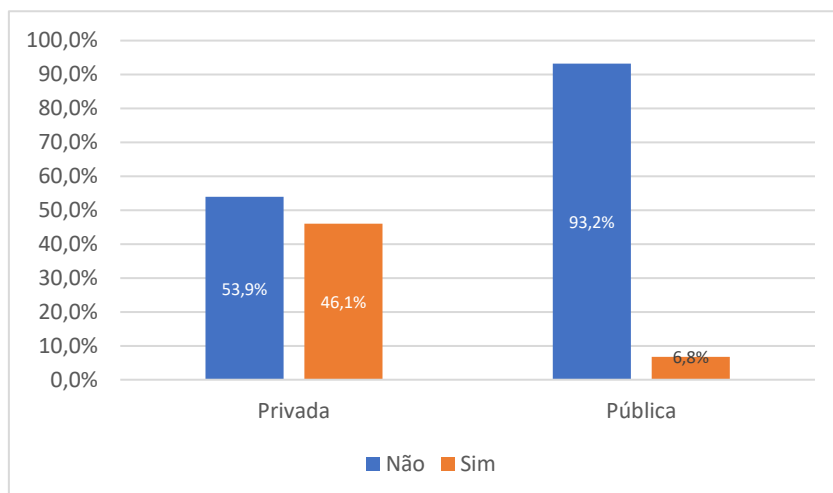
Nível	N.º de formações	Categoria da instituição (%)	
		Pública	Privada
Graduação	136	58,1	41,9
Especialização	9	44,4	55,6
Mestrado	44	63,6	36,4
Doutorado	99	75,8	24,2

Fonte: o autor, 2023.

Outra informação que ajuda a compreender o perfil de formação dos professores gestores tem relação com as IES onde realizaram suas formações. De acordo com os dados da pesquisa, a maioria dos professores concluiu a graduação em instituições públicas (58,1%), comportamento que se repete e é acentuado nos cursos de Mestrado (63,6%) e de Doutorado (75,8%).

Os Gráficos 1 e 2 evidenciam a existência e oferta de formação continuada aos professores pesquisados (fase três). De acordo com teste X^2 , existe diferença entre a frequência de formação continuada realizada pelos professores (Gráfico 1, sig = 0,000) e formação continuada oferecida pelas IES estudadas (Gráfico 2, sig = 0,046), em comparação a categoria administrativa da IES.

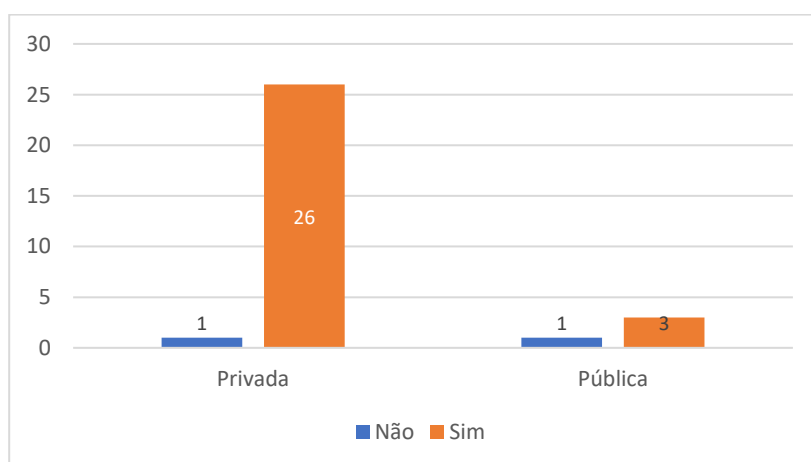
Gráfico 1 - Gestores que receberam formação para o exercício da função agrupado por categoria administrativa



Fonte: o autor, 2023.

De acordo com os dados do Gráfico 1, em resposta ao questionamento se recebeu formação continuada para o exercício da função de gestor, 46,1% dos professores gestores das IES privadas recebem formação para o exercício do cargo, enquanto apenas 6,8% dos professores das IES públicas recebem formação. De acordo com teste *Odds Ratio*, professores gestores que atuam em IES privada apresentam 2,2 mais chances de receber formação continuada em comparação aos professores gestores de IES públicas.

Gráfico 2 - Formação continuada ofertada pela IES agrupado por categoria administrativa



Fonte: o autor, 2023.

Já no Gráfico 2, para os professores que responderam “sim” para a realização de formação continuada, em resposta ao questionamento se a formação foi ofertada

pela IES em que atua como gestor, a diferença entre públicas e privadas se mantém. Salvo a diferença evidente na frequência de formações recebidas entre privadas e públicas, e mesmo com pequena (4) frequência de formações realizadas por professores em IES públicas, ainda fica evidente a disparidade de proporção na oferta própria de formações nas IES privadas.

Ainda em relação a formação do professor gestor, para Fontanini, Filipak e Krast (2017), é importante pensar sempre em aspectos, como a pesquisa, a formação inicial ou continuada para a carreira docente (mestrado e doutorado), a formação específica, que compreende a didática, ou, de forma mais ampla, a pedagogia e suas relações com alunos e professores.

Segundo Bardin (1994), o tema “é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”. Um dos eixos temáticos identificados na exploração dos dados coletados tem relação com a realização de formação continuada relacionada ao exercício da função de gestão que desempenha (ou desempenhava). Após etapa de classificação e catalogação dos comentários dos professores neste tema, chegou-se a identificação de 5 unidades de contexto, que agrupam 56 unidades de registro. A Tabela 5 traz o resultado das indicações. As unidades de contexto são, em sua maioria, relacionadas a habilidades de liderança (12), gestão educacional (22), organização (4), novas tecnologias (4) e didática (3).

Tabela 5 - Relação de formações continuadas indicadas pelos respondentes

Unidades de contexto	Formato oferta	Título da formação
Didática	Extensão	Didática
		Matrizes por competências
		Metodologias ativas
Gestão Educacional	Extensão	Avaliação de curso (INEP)
		Avaliação externa
		Avaliação institucional
		Educação em gestão de saúde
		Gestão
		Gestão acadêmica
		Gestão acadêmica e financeira de cursos de Engenharia
		Gestão de curso de graduação
		Gestão sistêmica de IES
		Gestão universitária
		Implementação da curricularização extensionista

Unidades de contexto	Formato oferta	Título da formação
		Implementação de disciplinas híbridas em cursos presenciais
		Papel do coordenador
		Sistema acadêmico
		Trâmites administrativos
	Especialização	Gestão
		Gestão acadêmica
		Gestão do ensino superior
		Gestão Educacional
		Gestão executiva educacional
		Gestão no ensino superior
		Gestão universitária
Liderança	Extensão	Como fazer feedback
		ELO - programa de formação de líderes organizacionais
		Feedback
		Gestão de conflitos
		Gestão de pessoas
		Gestor Marista
		Gestão de talentos
		Liderança
		Liderança e espiritualidade
		Mulheres na liderança
		Programa de mentoria
		Recursos humanos
Novas tecnologias	Extensão	Educação e meios digitais
		LGPD
		Metodologias ágeis
		Transformação Digital
Organização	Extensão	Gestão da mudança
		Gestão do tempo
		Organização
		Plano de 90 dias
Outros	Extensão	Direito público
	Stricto Sensu	Administração

Fonte: o autor, 2023.

Com base dos estudos de Huberman (2007) que descreve o ciclo de vida profissional dos professores como forma de entendimento de alguns determinantes da carreira profissional, Fontanini, Filipak e Krast (2017) com objetivo de verificar se existem fases na carreira docente de professores do curso administração de uma instituição de educação superior privada de grande porte no Brasil e considerando as possibilidades de criação de novas fases no ciclo de vida dos professores e a

substituição ou ajuste em outras fases, sugerem uma nova abordagem, o que chamaram de fases na vida dos professores, conforme demonstra a Figura 12.

Figura 12 - Fases na vida dos professores



Fonte: Huberman (2007) In: Fontanini, Filipak e Krast (2017, p. 11)

O início da carreira é o período no qual os professores ingressam na docência na educação superior. De maneira geral, não possuem uma formação pedagógica adequada, mas estão motivados e se sentem desafiados com a carreira e possuem o desejo de contribuir para o desenvolvimento de jovens e adultos. Na fase do crescimento os professores investem na sua carreira docente (mestrado/doutorado).

Na fase de diversificação, é onde normalmente os professores buscam atuação em outras atividades profissionais, ou seja, ele sai da sala de aula, de uma rotina exclusivamente destinada ao ensino e aprendizagem do educando, para uma atividade voltada a administração geral da instituição, que envolvem, cumprimento de metas, questões relacionadas a finanças, gestão de pessoas, decisões estratégicas, estudo do mercado da educação, dentre outros (Filipak *et al.*, 2018). No reposicionamento da carreira investem na carreira docente e distanciam-se de outras atividades profissionais que não sejam acadêmicas.

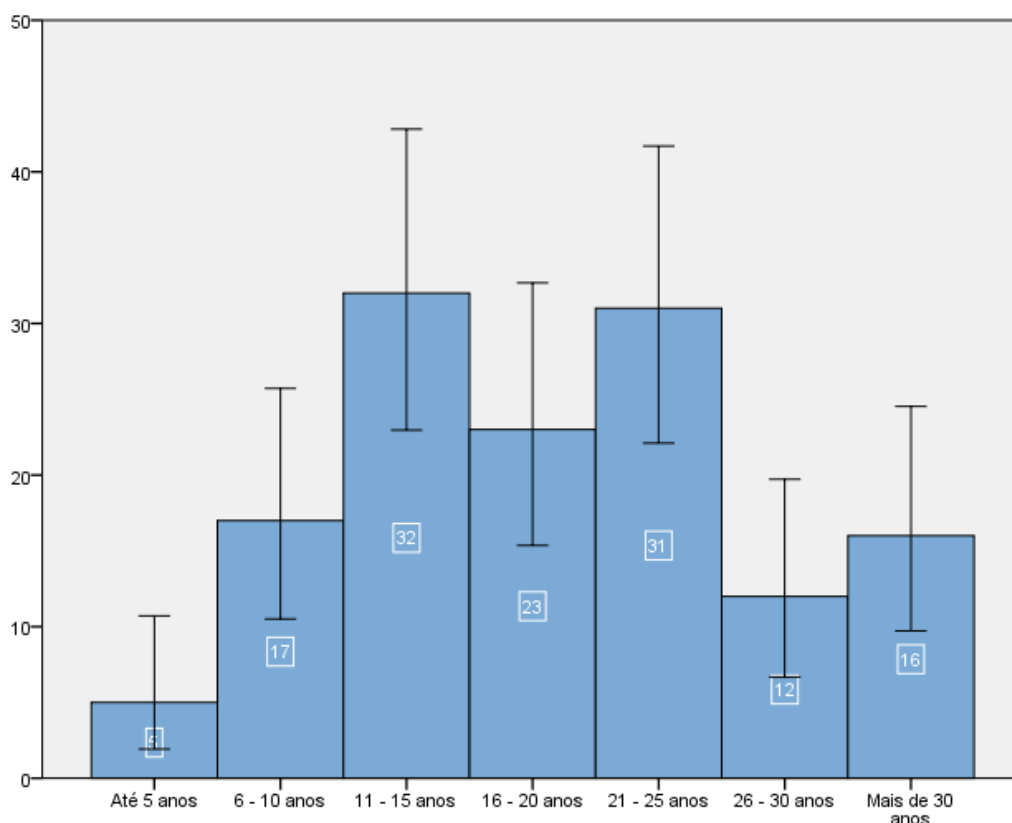
Na fase entusiastas juvenis ocorre o desenvolvimento de pesquisa científica, publicações em periódicos nacionais e internacionais, o que gera grande visibilidade e os torna referência em determinado assunto e área. A fase de desaceleração da carreira os professores começam a planejar suas carreiras de acordo com a atuação na educação superior. A dedicação dos professores passa a se concentrar nos cursos *stricto sensu* com distanciamento das atividades acadêmicas de graduação.

A vida profissional dos professores, remete ao modo de como se dá a formação dos professores, especialmente como incrementam as carreiras ao renunciarem a uma formação continuada e em que momento da carreira o professor estaria mais bem preparado para enfrentar os desafios para a docências (Fontanini; Filipak; Krast, 2017).

Os dados coletados na fase três do estudo ajudam a compreender e discutir sobre a experiência dos professores e a relação com o estágio da carreira em que se encontram. Outra característica relevante para o estudo se refere a experiência dos respondentes na docência em IES.

Como pode ser constatado no Gráfico 3, o tempo de experiência dos professores que compõem a amostra se distribui de forma aparentemente normal, inclusive com intervalo de confiança (95%) se encontrando em quase todas as faixas de experiência. Estas informações ajudam a compreender o perfil plural e diverso dos professores que atuam em função de gestão na região de Curitiba.

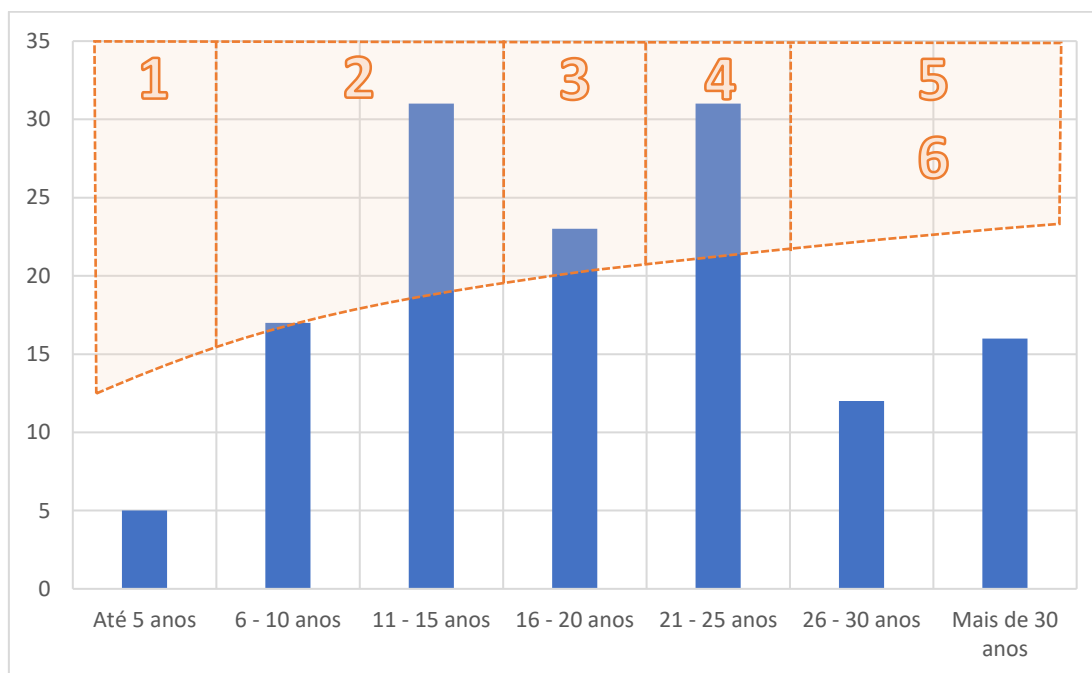
Gráfico 3 - Frequência e intervalo de confiança do tempo de experiência na docência (em anos)



Fonte: o autor, 2023.

O Gráfico 4 traz os dados dos professores pesquisados, agrupados por tempo de experiência na docência, incluindo a identificação das subdivisões previstas por Fontanini, Filipak e Krast (2017) e que se referem às diferentes fases da carreira do professor universitário.

Gráfico 4 - Tempo de experiência docente em comparação às fases da vida do professor



Fonte: o autor, 2023.

É fundamental esclarecer que a amostra da fase três do estudo é contemplada por professores que atuam como gestores (um subgrupo do total de professores universitários). O paralelo entre a experiência dos professores da pesquisa e as fases da carreira pode ajudar a esclarecer o comportamento dos dados. O pequeno número de pesquisados com até 5 anos de experiência pode ser entendido pelo fato de estarem em início de carreira docente (fase 1), ao passo que o número de respondentes com até 15 anos de experiência aumenta exponencialmente por estarem na fase de crescimento na carreira (fase 2). As fases de diversificação (fase 3) e de reposicionamento (fase 4) podem significar mudanças de rota da carreira, levando a saída e retorno em funções de gestão. A partir dos 25 anos de experiência docente, o número de professores que atuam em função de gestão é reduzido, corroborando com as fases 5 e 6 da carreira (entusiasta juvenil e desaceleração), em que o professor tende a focar esforços na produção científica e atuação no *stricto sensu*.

4.2 ATUAÇÃO DO PROFESSOR-GESTOR E GESTÃO EDUCACIONAL NA PRÁTICA

A formação deste professor gestor, assim como sua atuação como gestor, pode significar complexidade adicional na gestão da carreira do professor, talvez por se tratar em um papel considerado como adicional ao papel de professor. A Tabela 6 traz importante perspectiva sobre a experiência dos professores pesquisados em funções de gestão além de relacionar com a categoria administrativa e organização acadêmica da IES em que atuam como gestores.

Tabela 6 - Tempo de experiência como gestor agrupado por categoria administrativa e organização acadêmica

Tempo de experiência como gestor	Categoria administrativa		Organização acadêmica				Total
	Pública	Privada	Universidade	Centro Universitário	Faculdade	Instituto Federal	
1 - 5 anos	21,5%	23,7%	34,1%	6,7%	3,0%	1,5%	45,2%
6 - 10 anos	13,3%	17,0%	18,5%	8,9%	0,7%	2,2%	30,4%
11 - 15 anos	6,7%	8,1%	11,1%	3,0%		0,7%	14,8%
16 - 20 anos	1,5%	5,2%	2,2%	0,7%	2,2%	1,5%	6,7%
21 - 25 anos	0,7%	1,5%	2,2%				2,2%
Mais de 30 anos		0,7%			0,7%		0,7%
Total	43,7%	56,3%	68,1%	19,3%	6,7%	5,9%	100,0%

Fonte: o autor, 2023.

O primeiro destaque dos dados acima se refere ao comportamento geral em relação ao tempo de experiência. A maior frequência de professores gestores tem menos de 5 anos de experiência (45,2%), decaindo até 0,7% com mais de 30 anos de atuação como gestores. 75,6% da amostra tem até 10 anos de experiência como gestores, evidenciando um perfil de professores relativamente novos em função de gestão.

Ao relacionar com a categoria e organização da IES em que atuam como gestores, é possível constatar:

- pode-se assumir que não existe diferença significativa entre experiência e categoria (teste X^2 , sig = 0,704), ou seja, o comportamento do tempo de experiência é igual independentemente de a IES ser pública ou privada;

- pode-se assumir que existe diferença significativa entre experiência e organização (teste X^2 , sig = 0,001), ou seja, o comportamento do tempo de experiência é diferente de acordo com a organização da IES em que atua. Neste caso, como podemos notar nos dados acima, na universidade existe uma prevalência evidente de gestores com até 5 anos de experiência. Cenário diferente das demais IES, em que o tempo de experiência é mais bem distribuído nas demais faixas de tempo, ou seja, podemos constatar que as IES de organização centro universitário, faculdade e institutos federal contam com professores gestores proporcionalmente mais experientes que as universidades.

Os respondentes foram questionados sobre a atuação em outros papéis além de professores e gestores. 39 dos respondentes (28,9%) declararam desempenhar outra(s) função(ões) além de docente e gestor. Ao avaliar a existência de relações com teste X^2 , não foi encontrada diferença significativa das respostas em relação a categoria (sig = 0,689) ou organização (sig = 0,669) da IES em que atuam. A Tabela 7 traz um resumo das demais funções desempenhadas pelos respondentes, além dos papéis de docência e gestão.

Tabela 7 - Relação das demais funções desempenhadas pelos respondentes

Assumiu outra função na IES		Legenda (Papéis)
Assessor de Relações Institucionais	Membro da CPA	
Assistente de atendimento	Membro de comitê de ética	Assessoria/Assistência
Auxiliar administrativo	Membro do NEP	Docência
Chefe de Gabinete do Reitor	Membro NDE	Extensão
Consultor	Núcleo de Apoio Psicopedagógico e Inclusão	Gestão
Editor de área de Revista	Pesquisador	Orientação
Emissão de laudos histopatológicos	Produções audiovisuais	Pesquisa
Estagiária	Relações com o Mercado	Técnico
Extensão	Responsabilidade Social	
Farmacêutico	Secretária	
Fisioterapeuta	Técnico de curso	
Membro colegiado	Técnico de laboratórios	
Membro do comitê de pesquisa	Tutora do PET	

Fonte: o autor, 2023.

Além dos papéis logicamente associados ao professor (docência, pesquisa e extensão), destaca-se a prevalência de funções de assessoria/assistência (5,9% dos respondentes) e técnico-administrativas (8,1% dos respondentes).

4.2.1 Papel do professor-gestor na gestão educacional

Mintzberg (2010) conduziu estudo sobre os diferentes modelos de gestão, com foco nas dinâmicas e nos papéis inerentes à função gerencial. O autor se desvencilhou da ideia de gestão como controle de Fayol ou da ideia de análise de Porter. O Modelo proposto por Mintzberg (2010) é genérico e se aplica a qualquer função de gestão³, independente das características da organização ou do nível hierárquico. As diferenças encontradas na prática do gestor explicam a incapacidade de generalizar e reduzir a um modelo estruturado de gestão.

A obra de Mintzberg (2010) parte de uma premissa importante: a gestão como prática, sem ser contrário a ideia de gestão como ciência ou como profissão. Neste sentido, o conhecimento científico não garantiria a eficácia da gestão. Mintzberg vai mais longe ao esclarecer que a gestão como prática depende da combinação de três fatores:

1. capacidade de análise do gestor, a partir de conjunto de conhecimento sistemático e formal;
2. habilidade prática adquirida por meio da experiência acumulada no cotidiano do trabalho de gestão;
3. capacidade criativa e visão do gestor (chamado pelo autor de arte).

Neste sentido, o modelo proposto por Mintzberg (2010), e que é fruto também de toda a evolução de seus estudos desde a década de 1970, apresenta os papéis de gestão agrupados em três grupos:

- papéis informacionais: monitor, disseminador, porta-voz;
- papéis interpessoais: representante da empresa, líder, contato;
- papéis decisórios: empreendedor, resolvidor de conflitos, alocador de recursos, negociador.

³ Mintzberg (2010) se refere ao papel de gestão com o termo genérico de gerência. Para evitar conotação de gerente como uma função específica, utilizamos o sinônimo gestão

No grupo informacional, o gestor exerce papéis de comunicação e controle, trocando ou monitorando o fluxo de informações com superiores, pares, subordinados e do ambiente externo, por meio de canais formais e informais. Já no grupo interpessoal o gestor exerce papéis de liderança e ligação, se responsabilizando pela influência no desejo de trabalhar. No processo decisório, o gestor tem papel de ação nas relações internas e de negociação com o ambiente externo ao que atua como gestor.

De acordo com Mintzberg (2010), é no papel de negociador com as demais áreas e com o ambiente externo que o gestor exerce função mais operacional. Mas é neste papel que sua autoridade é mais requisitada, influenciando diretamente na qualidade dos resultados obtidos pela gestão. Ainda, de acordo com o autor, somente a atuação equilibrada dos diferentes papéis viabiliza a prática da gestão.

A atuação do gestor educacional não fica longe do modelo proposto por Mintzberg. A complexidade do ambiente educacional apenas aumenta a necessidade de avaliar a atuação do professor gestor a luz da perspectiva prática.

Estudos de caso recentes tem se preocupado em acompanhar a atuação do professor gestor frente às exigências da IES, do mercado e da sociedade. Moraes (2013), conduziu estudo em uma universidade privada do Rio Grande do Sul e concluiu que os papéis e as responsabilidades dos professores têm aumentado no contexto gerencialista, por vezes se distanciando da principal função docente. Ferreira (2011) conduziu estudo de caso com IES privadas de Fortaleza, concluindo que as IES mais recentes têm focado seus esforços em competências gerenciais. Já Amaral (2018), conduziu estudo de caso na IES pública UFPA, concluindo que a IES tem focado claramente na perspectiva gerencial, reduzindo custos e otimizando recursos, deixando de lado os princípios democráticos.

A avaliação da atuação do professor como gestor educacional, nos diferentes papéis, pode considerar a capacidade de atuar nestes papéis de forma minimamente satisfatória. Neste contexto, três temas são importantes: nível de autonomia para exercer a função, exigência de prestação de contas do cargo e relação com subordinados.

A autonomia é um tema complexo para qualquer gestor, mas assumiremos como sendo o reflexo da autoridade no grau de liberdade que o profissional tem para gerir suas rotinas e tomar decisões.

Nesta pesquisa se expressou em uma pergunta com escala que vai da autonomia total até nenhuma autonomia. Do total da amostra, 106 professores responderam a pergunta e classificaram seu nível de autonomia pedagógica, administrativa e financeira: 11,3% classificaram como autonomia total; 69,8% classificaram como autonomia parcial/relativa; 17,9% como pouca autonomia e 0,9% como nenhuma autonomia. É válido destacar que a variável nível de autonomia não apresentou diferença significativa em relação a categoria (X^2 , sig = 0,803) e organização (X^2 , sig = 0,145).

Além de classificar o nível de autonomia, os respondentes foram solicitados a detalhar os motivos que limitam sua autonomia (nos casos que não apresentam autonomia total). As respostas identificadas como relacionadas ao tema Autonomia foram interpretadas e classificadas na etapa de exploração dos dados (Bardin, 1994), levando a categorização dos comentários de acordo com as unidades de contexto abaixo (relação completa disponível no APÊNDICE D):

- decisões colegiadas: casos em que a autonomia é limitada pela necessidade de participação nas decisões;
- regulação interna/externa: a autonomia é limitada por regulamentos e legislações internas e externas;
- orçamento: a autonomia é limitada por restrições financeiras e orçamentárias;
- burocracia: a autonomia é limitada por excesso de processos e procedimentos restritivos e burocráticos;
- decisões centralizadas: a autonomia é limitada pela força excessiva do organograma e centralização de decisões nas instâncias superiores;
- baixa autoridade: a autonomia é limitada pela falta de autoridade e/ou representatividade do gestor diante de seus pares.

A Tabela 8 traz a contagem de ocorrência dos limitadores agrupados por código (motivo), distribuídos também por organização e categoria da IES em que atua. Como pode ser notado na Tabela 8, somente os códigos decisões colegiadas e burocracia apresentaram diferença significativa ao comparar com a categoria da IES em que atuam. Para todas as demais relações, a interpretação deve seguir de forma apenas descritiva.

Tabela 8 - Relação das demais funções desempenhadas pelos respondentes

Organização / Categoria	Decisões colegiadas	Regulação interna e externa	Orçamento	Burocracia	Decisões centralizadas	Baixa autoridade
Centro Universitário	1	2	6	2	6	2
Privada	1	2	6	2	6	2
Faculdade			1		2	
Privada			1		2	
Instituto Federal	2			2	3	
Pública	2			2	3	
Universidade	12	16	18	20	12	5
Privada	2	8	10	6	7	2
Pública	10	8	8	14	5	3
Total	15	18	25	24	23	7
<i>X² Categoria</i>	0,014	0,946	0,191	0,012	0,344	0,963
<i>X² Organização</i>	0,219	0,200	0,463	0,170	0,236	0,735

Fonte: o autor, 2023.

Primeiramente, é importante relativizar os próprios códigos. Por mais que todos signifiquem limitação da autonomia total do professor gestor, eles podem ser classificados de acordo com o grau de impacto na ação do gestor: decisões em colegiado limitam a autonomia, mas este limite pode ser encarado como enriquecedor do processo de decisão por permitir a participação; regulação e orçamento, em comparação aos demais, podem ser considerados como neutros por serem componentes inerentes a qualquer organização, assim como IES; Já os códigos burocracia, decisões centralizadas e baixa autoridade podem ser considerados como detratores da autonomia do professor gestor.

Os códigos detratores (burocracia, decisões centralizadas e baixa autoridade) representam 48,2% dos motivos listados, enquanto o código positivo (decisões em colegiado) representa 13,4% dos motivos listados como limitadores da autonomia.

Avaliando os casos em que existe diferença significativa entre IES públicas e privadas, destaca-se o comportamento de clara superioridade no número de limitadores de autonomia oriundos da participação colegiada ($\text{sig} = 0,014$) e do excesso de burocracia ($\text{sig} = 0,012$) na atuação do professor gestor em IES pública. Os Quadros 11 e 12 trazem as respostas enviadas pelos professores e classificadas como decisões em colegiado e burocracia.

As respostas dos participantes relacionadas a estes dois códigos ajudam a corroborar com a percepção de qualidade dos códigos. Os comentários do Quadro 11 demonstram a consciência de que a existência de colegiado e decisões participativas, por mais que limite a ação do gestor, tem impacto positivo na qualidade das decisões tomadas.

Quadro 11 - Relação dos limitadores da autonomia classificados como decisões em colegiado

Categoria	Comentário
Privada	<i>Tenho autonomia nas tomadas de decisão, mas elas são apoiadas pelos núcleos. (Respondente 127)</i>
Privada	<i>A limitação é por conta de Diretrizes externas (MEC) ou internas que precisam ser respeitadas. A autoridade não é exercida de outra forma a não ser a de forma colaborativa com o grupo para que todos sintam-se participantes dos processos. (Respondente 46)</i>
Pública	<i>Dependo demais de decisões colegiadas. (Respondente 65)</i>
Pública	<i>Como Coordenador de Curso, a autonomia é parcial em função da necessária discussão em colegiado e da direção de ensino em decisões relativas às questões de calendários, abertura de turmas e outros (Respondente 56)</i>
Pública	<i>No [...] temos vários órgãos representativos, eleitos pela comunidade escolar. As decisões macro e institucionais são tomadas por esses órgãos. Depois elas chegam até a direção de ensino que tem a incumbência de nos repassar as decisões tomadas para fazermos os devidos ajustes para a implementação das mesmas. Temos a autonomia, dentro dos colegiados do curso, da forma como iremos fazer essas implementações, mas elas precisam ser implementadas. (Respondente 97)</i>
Pública	<i>A autonomia é limitada pelas decisões colegiadas e pela diretoria de pesquisa e pós-graduação. (Respondente 33)</i>
Pública	<i>A autonomia financeira é limitada em função das determinações superiores (pró-reitorias e MEC) a respeito do modo de execução do orçamento. A autonomia administrativa é parcial, pois todas as decisões dependem de aprovações de colegiados, logo o gestor é um mediador entre processos administrativos e pedagógicos. Além de que o gestor não tem a liberdade de escolha ou de contrato de funcionários específicos e em quantidade necessária para o atendimento da unidade administrativa. A autonomia pedagógica é a presente entre as opções apresentadas. (Respondente 38)</i>
Pública	<i>Poucos recursos e prazos definidos para gastar. Limitado ao que existe em licitação. A autoridade é mínima, atuo mediante comissões e definindo metas para o grupo. (Respondente 111)</i>
Pública	<i>Depender da decisão e cooperação de outras unidades administrativas (Respondente 64)</i>
Pública	<i>A gestão do curso é compartilhada com o colegiado de curso, que discute conjuntamente as decisões a serem tomadas no curso, sempre na busca da horizontalidade das relações. (Respondente 45)</i>
Pública	<i>No cargo de coordenação me vejo mais como interlocutor entre Pró-Reitoria de Pós-graduação ou Diretoria de Pós-graduação e os Docentes do programa, recebendo e repassando informações, dando devido encaminhamento aos documentos e me assegurando que as regras são cumpridas. Não sou exatamente uma autoridade, mas sim a última palavra, a qual deve estar sustentada pelas regras do programa. Caso a interpretação seja dúvida, a última palavra passa a ser do colegiado. (Respondente 95)</i>
Privada	<i>É uma gestão compartilhada. Represento o curso em eventos e reuniões. (Respondente 66)</i>
Pública	<i>Como coordenadora de curso tenho autonomia de propor projetos e soluções, mas sempre preciso da aprovação do colegiado do curso, e algumas vezes de colegiados superiores (departamento, setor, etc). (Respondente 57)</i>
Pública	<i>A autonomia é relativa em relação aos recursos financeiros. O orçamento do setor tem que ser gasto dentro de determinadas rubricas e conforme o pregão disponível. Minha autoridade é exercida por meio de diálogo, reuniões, assembleias e decisões colegiadas (Respondente 35)</i>
Pública	<i>O curso é "governado" por um Colegiado onde muitas decisões são deliberadas e votadas. (Respondente 99)</i>

Fonte: o autor, 2023.

Pode-se notar nos comentários dos respondentes 127, 46 e 66, nas IES privadas os órgãos colegiados são vistos como estrutura de apoio (papéis consultivos

e de suporte), complementando a capacidade de decisão dos gestores. Já entre os respondentes de IES públicas, fica evidente o papel mais deliberativo e, até decisivo dos órgãos colegiados, como demonstrado pelos respondentes 65, 97, 33, 111, 64, 45, 95 ou 99.

Enquanto os órgãos colegiados são vistos como parte da estrutura de apoio nas IES privadas, a característica democrática e participativa dos órgãos colegiados é vista por gestores em IES públicas como limitador da autonomia de gestão. Os comentários dos gestores de IES públicas destacados no Quadro 11 mostram como a existência de colegiados é vista, por vezes, como um limitador da ação do gestor. Três estudos de casos corroboram com os achados do estudo. Em estudo realizado na IES pública UFT, Carvalho (2011) conclui que o processo de decisão no dia-a-dia não reflete a distribuição participativa prevista na estrutura organizacional. Já no estudo realizado na IES pública IFPB, Gonçalves (2021) conclui que o foco demasiado na gestão de orçamento ainda não conta com participação da comunidade acadêmica, privilegiando a visão gerencialista e desmotivando a participação dos atores. Enquanto o estudo realizado na IES pública UFV, sobre o nível de alinhamento entre pró-reitorias e equipes, identificou um alinhamento parcial das competências exigidas no ponto de vista dos pró-reitores e de seus liderados, além de preocupação com discurso participativo, enquanto o dia a dia das equipes está focada em exigências gerenciais.

As diferenças na atuação dos órgãos, bem como a ideia de que a participação destes tem relação proporcional com o exercício da autonomia vai de choque ao que Turíbio e Santos (2017) entendia como papel dos espaços participativos: uma reforma criativa, democrática e emancipatória da universidade pública como alternativa para enfrentamento das pressões neoliberais.

Já os comentários do Quadro 12 mostram como a burocracia limita a autonomia e, mais do que isto, impacta negativamente na capacidade de tomada de decisão.

Quadro 12 - Relação dos limitadores da autonomia classificados como burocracia

Categoria	Comentário
Privada	<i>Restrito a muitos processos (Respondente 116)</i>
Privada	<i>Não possuímos autonomia como coordenador porque somos IES privada e todas as questões envolvem o departamento financeiro, o qual não temos acesso ou influência. Exercemos a autoridade como mediadores na verdade, cumprindo as ordens superiores e mediando as dificuldades e processos. (Respondente 92)</i>
Privada	<i>Muito restrito a processos. (Respondente 87)</i>

Privada	<i>O que limita a autonomia é a falta de formação continuada . E a falta de sistemas acadêmicos eficazes. Falta de princípios democráticos da gestão institucional e estratégias dessa democracia na gestão. O fato de ser mulher tem maior interferências de superiores. (Respondente 101)</i>
Privada	<i>burocracia interna. autoridade humanizada. (Respondente 55)</i>
Privada	<i>A autonomia é limitada por políticas institucionais, processos estabelecidos, limitações orçamentárias e de sistemas. (Respondente 34)</i>
Privada	<i>O que mais costuma atrapalhar a autonomia são as questões de burocráticas e excesso de divisão de trabalho entre áreas. Acredito q a autoridade é exercida através do serviço aos demais colegas. (Respondente 103)</i>
Privada	<i>mudança de gestão limita a autonomia, diferentes visões dos processos implantados que transcorriam normalmente até o momento da mudança e imposição de alterações no fluxo da gestão (Respondente 84)</i>
Privada	<i>Tenho limitação das áreas responsáveis diretas pelos processos, seja controladoria financeira, seja diretoria acadêmica e etc. Mas tenho liberdade total dentro de uma autonomia guiada pelo planejamento estratégico institucional. (Respondente 132)</i>
Pública	<i>Regras burocráticas e falta de verbas limitam. Não tenho autoridade. Sou colaborador, colega. (Respondente 114)</i>
Pública	<i>O nível de autonomia é muitas vezes limitado por questões de regulamentos restritivos; limitações da função de coordenação; processos e burocracia acadêmica; limitações do sistema acadêmico. (Respondente 100)</i>
Pública	<i>Limitações burocráticas (Respondente 79)</i>
Pública	<i>A burocracia. (Respondente 41)</i>
Pública	<i>Os processos burocráticos no exercício da gestão são um grande obstáculo. Nem sempre posso fazer o que gostaria nem como/quando pretendo. (Respondente 108)</i>
Pública	<i>A autonomia é limitada pela burocracia que o sistema público impõe. (Respondente 32)</i>
Pública	<i>Estrutura extremamente burocrática. Interesses políticos do gestores superiores com centralização excessiva e necessidade análise de tudo. Já fui desautorizada pelo gestor superior algumas vezes. (Respondente 70)</i>
Pública	<i>Sistema muito burocrático e cheio de regras. Regras essas que nem sempre são claras. (Respondente 120)</i>
Pública	<i>Temos regras e padrões estabelecidos. nem sempre os padrões ou as regras atendem as novidades e desafios que temos na gestão. (Respondente 124)</i>
Pública	<i>Consigo, depois de me bater um pouco, terminar tarefas administrativas. Limita a burocracia e organogramas sem serem divulgados e/ou difíceis de entendimento. Exerço demonstrando firmeza e conhecimento. (Respondente 60)</i>
Pública	<i>Sinto falta de autonomia em algumas questões que facilitaria a vida acadêmica dos alunos, como problemas em matrículas no site. As decisões do colegiado são geralmente respeitadas pelos demais colegas, porem alguns professores querem tomar decisões individualizadas e batem de frente com a coordenação (em relação a numero de vagas, "punição" de alunos em relação a notas e atividades, etc) (Respondente 119)</i>
Pública	<i>Os dois principais fatores limitantes são: (i) escassez de recursos; (ii) burocracia nos processo administrativos inerentes à gestão pública. (Respondente 106)</i>
Pública	<i>Muita burocracia, cada vez mais complicado e limitado por se tratar de instituição privada. (Respondente 85)</i>
Pública	<i>Decisões operacionais há grande autonomia, decisões burocráticas baixíssima autonomia (Respondente 63)</i>
Pública	<i>Autonomia relativa em função das normativas da universidade e da gestão burocrática no serviço público. A autoridade é exercida de forma democrática, fazendo consulta aos colegas, mas visando atender às normativas estabelecidas. (Respondente 53)</i>

Fonte: o autor, 2023.

A verticalização das decisões, centralização da gestão e descentralização das ações, marcas da visão empresarial, vista por Turíbio e Santos (2017) como agressor ao desempenho educacional e social da IES e vista por Mintzberg (2010) como característica inerente às redes sociais, é sentida pelos respondentes como burocracia. Seja nas IES públicas ou privadas, o excesso de burocracia limita

fortemente a capacidade de atuação e de decisão dos gestores, reduzindo o papel do professor gestor ao de operador/operacional.

Outra característica importante na atuação do gestor tem a ver com a rotina e hierarquia de prestação de contas, bem como a percepção sobre o impacto no processo de tomada de decisão. Os respondentes foram questionados (pergunta discursiva/aberta) a indicar se prestam contas de sua atuação como gestores, bem como indicar para quem (função) prestam contas e a qualidade destas relações. A pergunta contou com 104 respostas, sendo que 91,3% dos professores gestores declararam ter de prestar contas regularmente. A identificação de prestação de contas foi convertida em uma nova variável (Sim/Não) que, submetida ao teste X^2 , não apresentou diferença significativa ao comparar com a categoria (sig = 0,989) e a organização (0,726) da IES.

A fim de melhorar a capacidade de análise dos dados coletados, a identificação das pessoas/funções que presta contas, constante nas respostas, foram interpretadas e classificadas utilizando a seguinte codificação:

- pares: colegas de trabalho, membros de colegiado ou membros de conselho de gestão;
- superior: superior imediato ao nível do respondente, gestor direto e mais próximo;
- reitoria: alta gestão da IES, incluindo membros da reitoria, direção geral ou mantenedora;
- externo: órgãos governamentais ou de classe, que impactam diretamente a atuação do gestor.

A Tabela 9 traz a síntese da ocorrência de prestação de contas, bem como identificação das hierarquias criadas a partir da codificação acima. Como as variáveis não apresentaram diferença significativa com as diferentes organizações e somente duas delas (Pares e Superior) apresentou significância ao relacionar com a categoria da IES, os dados da tabela abaixo podem ser descritivos.

De acordo com os dados na tabela acima, 91,3% dos respondentes declararam precisar prestar contas de suas ações e decisões a algum (ou mais de um) nível hierárquico. Destes, 18,3% prestam contas aos seus pares ou órgãos colegiados, 51,9% prestam contas a gestão superior imediata, 37,5% prestam contas a alta gestão da IES e 4,8% prestam contas órgãos governamentais ou de classe.

Tabela 9 - Ocorrência e hierarquia da prestação de contas agrupado por organização e categoria da IES

Organização acadêmica	Categoria administrativa	Presta contas		Hierarquia na prestação de contas			
		Sim	Não	Pares	Superior	Reitoria	Externo
Universidade	Pública	37	3	14	18	13	4
	Privada	32	2	0	22	14	1
	Total	69	5	14	40	27	5
Centro Universitário	Pública	0	0	0	0	0	0
	Privada	15	2	1	10	8	0
	Total	15	2	1	10	8	0
Faculdade	Pública	0	0	0	0	0	0
	Privada	6	1	1	3	3	0
	Total	6	1	1	3	3	0
Instituto Federal	Pública	5	1	3	1	1	0
	Privada	0	0	0	0	0	0
	Total	5	1	3	1	1	0
Total	Pública	42	4	17	19	14	4
	Privada	53	5	2	35	25	1
	Total Geral	95	9	19	54	39	5
<i>X² Categoria</i>		0,989		0,000	0,050	0,185	0,099
<i>X² Organização</i>		0,726		0,117	0,299	0,595	0,546

Fonte: o autor, 2023.

As prestações de contas direcionadas aos pares e aos superiores diretos apresentaram diferença significativa ao relacionar com a categoria da IES em que atua (sig = 0,000 e 0,050). Embora a proporção de respondentes seja distribuída em 44,2% de IES pública e 55,8% de IES privada, entre os que prestam contas aos seus pares, 89,5% atuam em IES públicas, já entre os que prestam contas a superiores diretos, 64,8% atuam em IES privadas. Estas diferenças significativas corroboram com a ideia de que a atuação do gestor influenciada pelos pares (decisão mais participativa) tem mais prevalência em IES públicas e a atuação influenciada pelos gestores diretos (decisão mais autoritária) tem maior prevalência em IES privadas.

Ainda, o texto das respostas à pergunta sobre prestação de contas foi avaliado para identificar a qualidade das relações destacadas. O conteúdo das respostas dos 95 respondentes que declararam prestar contas foi analisado e classificado utilizando a escala: Ótimo/Excelente (n=16), Boa/Aberta (n=22), Razoável/Tranquila/Formal (n=8), Ruim/Limitada (n=5), Péssima/Destrutiva (n=0) ou Não avaliada/Inconclusiva (n=44).

Quadro 13 - Relação indicadores de qualidade da relação classificados como ruins/limitados

Categoria	Qualidade prestação de contas
Privada	<i>Relação bastante limitada (Respondente 92)</i>
Privada	<i>A relação com meus superiores não é boa, é limitada (Respondente 49)</i>
Privada	<i>Neste momento de mudança de gestão, uma relação conflituosa. Pela minha experiência profissional, até então a relação com os gestores sempre foi muito próxima e profissional. (Respondente 84)</i>
Pública	<i>A relação é cordial, há pouco envolvimento dos colegas na tomada de decisões e planejamento. Não acredito que seja falta de incentivo, mas sobrecarga e falta de motivação. (Respondente 71)</i>
Pública	<i>A relação com o colegiado é delicada, já que as pessoas que não estão cientes dos procedimentos levianamente levantam questões sobre as ações do coordenador (Respondente 95)</i>

Fonte: o autor, 2023.

Como pode-se notar no texto das respostas das relações classificadas como ruins (Quadro 13), duas características são identificáveis: nas IES privadas a principal queixa se refere à limitação excessiva da autonomia; nas IES públicas a queixa se refere à limitação da autoridade por problemas com os pares e as equipes em que atuam como gestores. Os achados corroboram com os encontrados no estudo de caso realizado com as IES UFSC, UDESC e FURB (Herek, 2014), em que a necessidade excessiva de prestação de contas coloca os gestores em posição desconfortável, deixando de lado, por vezes, os interesses da comunidade e da sociedade, em favor da sobrevivência financeira da IES.

Os pesquisados foram questionados, também, sobre o nível de alinhamento entre as expectativas institucionais para a função que desempenha e a realidade do dia a dia na gestão. Dos 106 professores que responderam à pergunta, 39,6% indicaram algum tipo de divergência neste alinhamento.

Entre as divergências indicadas pelos professores, um foi relacionado a falta de autonomia pelo Respondente 77, “Sempre há divergência pois esperamos poder atuar com mais autonomia, e há travas institucionais” e outro ao excesso de autonomia pelo Respondente 65, “a administração central delega demais as decisões aos coordenadores”. Alguns respondentes identificaram certo nível de erro, ou até incompetência, na atuação da gestão superior:

[...] noto que meus superiores não tem um conhecimento assertivo sobre as ações diárias da coordenação, somente uma intuição das atividades básicas que o coordenador realiza (Respondente 94)

[...] conflitos com as estratégias antidemocráticas e diante dos limites institucionais de sistemas e falta de uma política de formação continuada (Respondente 101)

Acredito que a gestão esteja um pouco acomodada. Não há tempo de pensar em melhorar o que fazemos porque sempre há algo grande acontecendo (Respondente 39)

Os respondentes identificam entraves graves que distanciam a expectativa institucional da prática. O excesso de burocracia nas rotinas é prejudicial, como indicado pelo Respondente 44, “As burocracias impedem maior crescimento, então eu poderia entregar mais” ou:

Existe divergências pois a instituição espera algo muito mais estratégico do Coordenador de curso mas temos tanta demanda burocrática e tanto retrabalho, que isto fica em segundo plano (Respondente 77)

[...] há divergências em relação ao tempo dispendido para a realização da atividade gestão, muitas reuniões, muitos processos, muita burocratização, pouca autonomia e independência na tomada de decisões (Respondente 118)

Nossa realidade do dia a dia é de muitas atividades burocráticas o que muitas vezes nos impede de avançar em relação a pensar o curso, atividades pedagógicas, etc (Respondente 65)

Associado ao problema de excesso de burocracia, o principal (mais popular) motivo de distanciamento entre as expectativas e a realidade se localiza no foco desproporcional às atividades operacionais, como destacado pelo Respondente 46, “O papel de “coordenar” não é o de “executar””, ou ainda pelo Respondente 52, “Atuo mais como um secretário qualificado do que como gestor”, posição compartilhada por outros respondentes

A Pró-Reitoria de graduação atribui aos coordenadores de curso tarefas que ela própria poderia realizar ou que outro núcleo na universidade poderia realizar, tal como o núcleo de concursos (Respondente 33)

Existe um excesso de atividades operacionais, provavelmente devido à falta de técnicos suficientes no quadro da instituição (Respondente 78)

[...] preciso ministrar aulas, administrar um laboratório, orientar estágios, mestrado, doutorado, iniciação científica, fazer extensão. Não tem como entregar qualidade em tudo (Respondente 127)

O foco demasiado nas rotinas operacionais atua em detrimento às exigências gerenciais e estratégicas, como destacado pelo Respondente 55, “Bastante trabalho de orientação aos alunos. Rouba tempo das ações estratégicas”, ou ainda

Expectativa - planejamento do curso e desenvolvimento do novo PPC.
Realidade - atolada nos compromissos e problemas que aparecem no dia a dia (Respondente 81)

A carga burocrática é muito elevada, sobrando pouca energia para ações estratégicas que dependem da colaboração dos membros de comissões (Respondente 31)

A visão pessimista dos gestores sobre suas atividades não cabe na visão defendida por Cervigicele e Souza (2013), em que o gestor educacional tem papel de criação e sustentação de um ambiente propício para discussão com os diferentes níveis, ouvindo opiniões, acompanhando solicitações, delegando responsabilidade e integrando pessoas. Como vemos na opinião dos respondentes, esta atuação até certo ponto “glamurosa” do gestor, não esbarra nas tarefas rotineiras e incansáveis.

De acordo com Meyer Jr (2000), “as habilidades gerenciais são um conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidade pessoal que afetam o desempenho do administrador”. Os respondentes foram convocados a elencar todas as habilidades que consideravam importantes para a execução de sua função como gestores.

A Tabela 10 traz a síntese dos dados após análise e codificação das respostas, agrupadas em três grupos: habilidades estritamente humanas e comportamentais; habilidades técnicas e possíveis de serem desenvolvidas; habilidades técnicas específicas da área em que atua.

Tabela 10 - Frequência das habilidades gerenciais elencadas pelos respondentes

Tipo	Habilidade	N	Tipo	Habilidade	N
Humana	Relacionamento interpessoal	28	Técnica	Liderança	26
	Organização	23		Negociação e resolução de conflitos	25
	Resiliência	14		Comunicação	17
	Empatia	13		Trabalho em equipe	10
	Paciência	11		Eficiência	2
	Flexibilidade	8	Específica	Legislações e normas educacionais	26
	Criatividade	5		Visão estratégica e ferramentas gerenciais	22
	Proatividade	5		Domínio e uso de tecnologias	4
	Inteligência emocional	5			
	Iniciativa	3			
	Versatilidade	3			

Fonte: o autor, 2023.

Com base na organização dos dados acima, fica mais fácil identificar o que os respondentes consideram como prioridade para a execução das funções de gestão.

Entre as habilidades estritamente humanas e natas, relacionamento interpessoal (28) e organização (23) são os mais exigidos. Entre as habilidades técnicas, liderança (26) e Negociação e resolução de conflitos (25) apresentaram maior frequência. Já entre as habilidades específicas na atuação como gestor educacional, conhecimento das legislações e normas (26) e visão estratégias e uso de ferramentas gerenciais (22) prevalecem.

4.2.2 Relações de poder e influências na atuação do professor gestor

De acordo com Marteleto (2010), as redes sociais formam um conjunto de indivíduos que unem recursos e ideias de interesses comuns, constituindo espaços onde a interação entre os atores permite a construção coletiva, a colaboração e o compartilhamento de ideias de interesses recíprocos do grupo social composto.

Borgatti *et al.* (2013) elencam algumas áreas de aplicação em que a teoria de redes sociais poderia trazer vantagem, como: liderança, desempenho no trabalho, empreendedorismo, relações entre *stakeholders*, uso do conhecimento, inovação, maximização de lucro, colaboração entre empresas, entre outras. Mais do que isto, é na rede social que se dão as trocas comunicativas no ambiente organizacional:

As redes sociais são redes de comunicação que envolvem uma linguagem simbólica, limites culturais, relações de troca e de poder. As redes sociais surgiram nos últimos anos como um novo padrão organizacional capaz de expressar, através da sua arquitetura de relações, ideias políticas e económicas de carácter inovador, com a missão de ajudar a resolver alguns problemas atuais (Fialho, 2014, p. 2).

As redes sociais surgem a partir das relações sociais mantidas no ambiente organizacional, unindo atores em torno de um objetivo comum ou superando problemas compartilhados, o que justifica a importância de conhecer a dinâmica de como cada ator influencia ou é influenciado pelas relações ao longo de suas atividades.

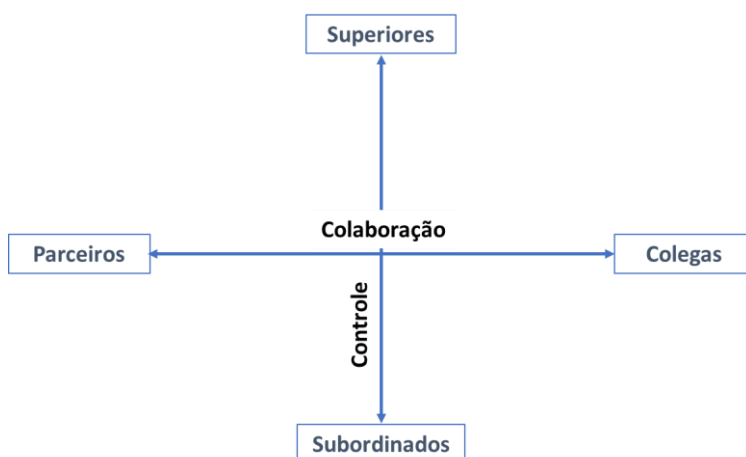
De acordo com Mintzberg (1983, p. 4), o poder pode ser definido “simplesmente como a capacidade de efetuar (ou afetar) os resultados organizacionais”, enquanto a autoridade resultaria como “um subconjunto de poder, mas neste caso o poder formal, o poder investido no cargo, a capacidade de fazer as coisas em virtude da posição

ocupada”. Ainda, de acordo com Mintzberg, a influência se confundiria com poder, ao ponto em que a influência se daria pela efetivação do poder.

Muito além do organograma ou do alinhamento em que o poder e a influência se distribuem na organização, as estruturas formais que sustentam os organogramas não são capazes de refletir o fluxo de influências reais dentro das organizações.

É válido destacar o que Mintzberg (2010) chama de rede de relacionamento formada por relações verticais e horizontais (Figura 13). Seguindo a estrutura formal verticalizada, os gestores diretamente superiores e as equipes de apoio logo abaixo no organograma seriam as alternativas de contato formais quando necessário recorrer nos problemas diários enfrentados pelo gestor por representarem relações de controle. De forma complementar, os colegas e pares, além de parceiros internos e externos, compõem a rede de colaboração dos gestores.

Figura 13 - Relações verticais e horizontais na gestão



Fonte: Adaptado de Mintzberg (2010)

O mapeamento da rede de contatos dos professores gestores participantes do estudo considerou as áreas/funções que eles utilizam como rede de apoio, e que entram em contato efetivamente, no decorrer de suas atividades rotineiras. A ideia inicial era de avaliar se a estrutura formal (gestão imediata acima ou equipe de apoio abaixo) seria priorizada na condução das rotinas de gestão, ou se alternativas informais surgem no levantamento.

A Tabela 11 resume todas as indicações de rede de apoio (contatos) dos professores gestores, incluindo o critério na escolha do acionamento da rede. A prevalência de indicações de conexões da rede feitas pelos coordenadores de cursos de graduação está de acordo com o tamanho da amostra (74,3% dos respondentes e

73,7% das indicações na rede). Outras informações iniciais que chamam a atenção têm relação com o critério utilizado para decisão de contato quando existe necessidade de apoio. Enquanto 38,5% das indicações foram adotadas de acordo com estrutura formal (força do organograma), 48,3% levam em consideração a experiência acadêmica ou profissional e 7,5% se distanciam ainda mais da estrutura formal adotando critério de afinidade ou amizade na decisão de utilizar estrutura de apoio.

Tabela 11 - Frequência da rede de contatos para apoio agrupado por função e critério de escolha

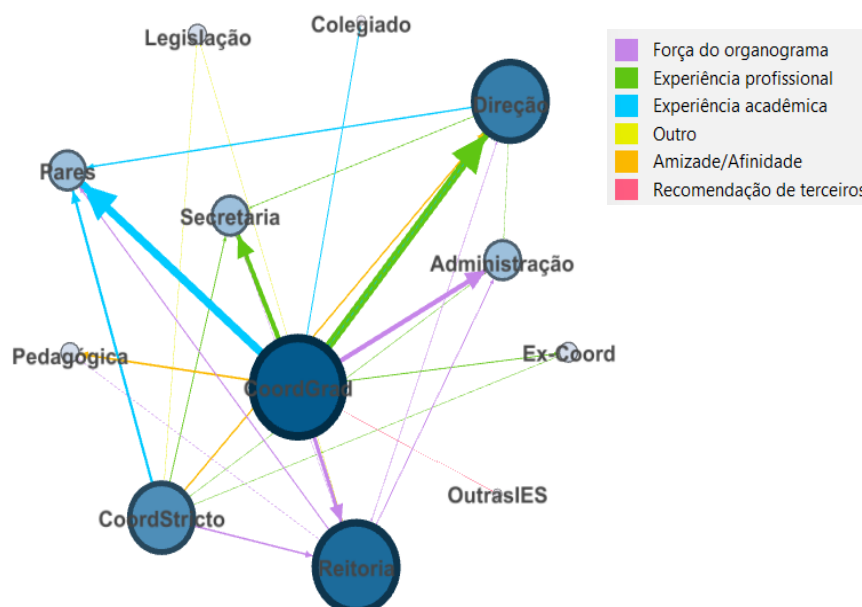
Função	Rede de apoio	Critério de escolha						
		Amizade/ Afinidade	Experiência acadêmica	Experiência profissional	Força do organograma	Recomendação de terceiros	Outro	Total
Coordenação Graduação	Assessoria/Administração		2	10	24		1	37
	Assessoria/Assistência Pedagógica	2	3	3	6			14
	Colegiado/Conselho de Classe/NDE		2	1	1		3	7
	Direção de setor	2	6	22	36	1		67
	Ex-Coordenador		1	5				6
	Pares/Colegas	16	24	21	4			65
	Profissionais de outras instituições					1		1
	Reitoria		4	5	20			29
	Secretaria/Equipe de Apoio		1	23	12		2	38
	Total	20	43	90	103	2	6	264
Coordenação <i>Stricto</i>	Assessoria/Administração			2				2
	Direção de setor	1			10			11
	Ex-Coordenador			2				2
	Legislação Interna/Externa						1	1
	Pares/Colegas	4	6	9			1	20
	Reitoria	1	1	2	8			12
	Secretaria/Equipe de Apoio	1	1	2	2			6
	Total	7	8	17	20		2	54
Direção de setor	Assessoria/Administração			1				1
	Coordenação Graduação		1					1
	Pares/Colegas		2	1			8	11
	Reitoria			1	2			3
	Secretaria/Equipe de Apoio			4				4
	Total		3	7	2		8	20
Reitoria	Assessoria/Administração		2		4			6
	Assessoria/Assistência Pedagógica				1			1
	Direção de setor		1		2			3

Função	Rede de apoio	Critério de escolha					
		Amizade/ Afinidade	Experiência acadêmica	Experiência profissional	Força do organograma	Recomendação de terceiros	Total
	Legislação Interna/Externa					1	1
	Pares/Colegas		1	1	5	1	8
	Secretaria/Equipe de Apoio				1		1
	Total		4	1	13	1	20
Total Geral		27	58	115	138	3	358
		7,5%	16,2%	32,1%	38,5%	0,8%	4,7%

Fonte: o autor, 2023.

Em seguida tem-se os gráficos que expressam as redes sociais formadas a partir dos dados coletados, e que corroboram com a interpretação da tabela 11. O Gráfico 5 traz a rede social completa, incluindo os atores (nós), as relações (arestas) e os critérios (cor das arestas).

Gráfico 5 - Rede de contatos dos professores gestores



Fonte: o autor, 2023.

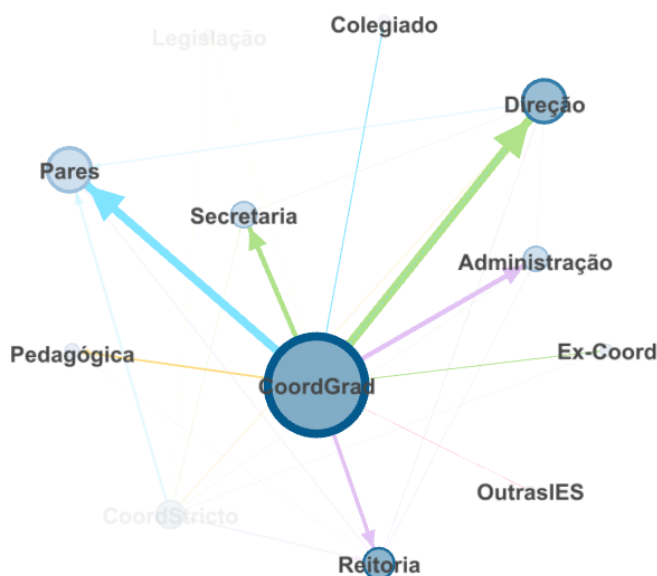
A rede evidencia o comportamento geral das relações, incluindo a cor das arestas, que indica o critério mais comum (frequente) na relação entre os dois nós. Como o tamanho dos nós indica o grau de entrada de saída, fica evidente a superioridade dos coordenadores de cursos de graduação no número de vezes que

aciona outros atores da rede, mas é pouco acionado. Já os coordenadores de stricto sensu acionam outros atores, mas não são acionados. Os gestores de direção e reitoria são moderados e é claro que acionam assim como são acionados na rede.

Considerando relações de poder e autoridade, bem como as redes de influência formadas (Mintzberg, 1983; 2010), fica evidente a forma das conexões exercidas a partir da força da autoridade exercida pelo cargo/função, mas também não pode ser desprezada a força das influências exercidas relações informais de poder, motivadas por experiência acadêmica, profissional ou vínculos de amizade.

O Gráfico 6 traz os dados da mesma rede, mas como foco no coordenador de graduação e suas relações. Eles priorizam seus pares (outros coordenadores) pela experiência acadêmica, depois seus gestores imediatos (direção de departamento ou setor) e equipe de apoio administrativo (secretaria ou equipe técnica) pela experiência profissional, depois os membros da reitoria e equipes de assessoria administrativa pela força do organograma, e somente depois equipes de assessoria pedagógica por afinidade e colegas ex-gestores pela experiência profissional.

Gráfico 6 - Rede de contatos dos professores gestores que atuam como coordenadores de graduação

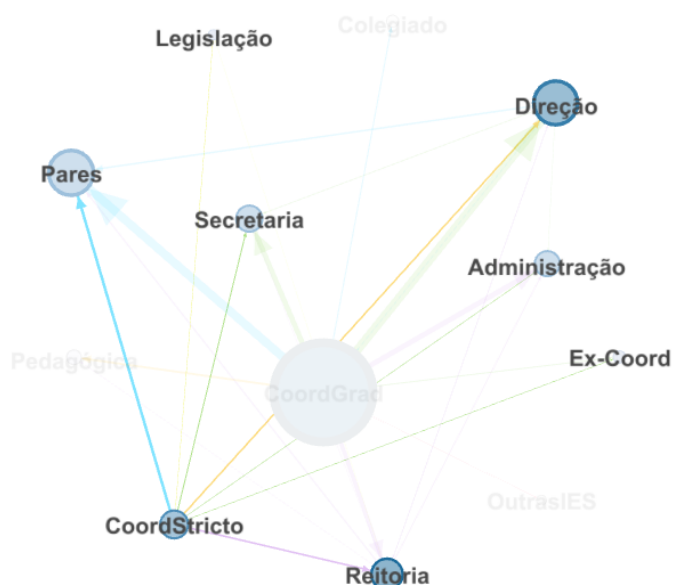


Fonte: o autor, 2023.

O Gráfico 7 traz os dados da rede, mas com foco no coordenador de stricto sensu e suas relações. Eles não são acionados pelos demais atores, mas priorizam seus pares pela experiência profissional, seguido pela reitoria por força do

organograma, a direção pela afinidade e a equipe de suporte pela experiência profissional.

Gráfico 7 - Rede de contatos dos professores gestores que atuam como coordenadores de *stricto sensu*



Fonte: o autor, 2023.

No dia a dia do professor gestor nos papéis de Coordenação de Curso de Graduação ou de *Stricto Sensu*, a influência dos pares demonstra a prevalência do poder informal na atuação dos coordenadores de curso (Mintzberg, 1983; 2010).

O Gráfico 8 traz os dados da rede, mas com foco no diretor de departamento ou setor e suas relações. Os gestores são fortemente acionados pelos coordenadores de graduação por sua experiência profissional e fracamente acionados pelos coordenadores de *stricto sensu* por afinidade, enquanto prioriza seus pares pela experiência acadêmica, equipes de apoio e de assessoria administrativa pela experiência profissional, e a reitoria por força do organograma.

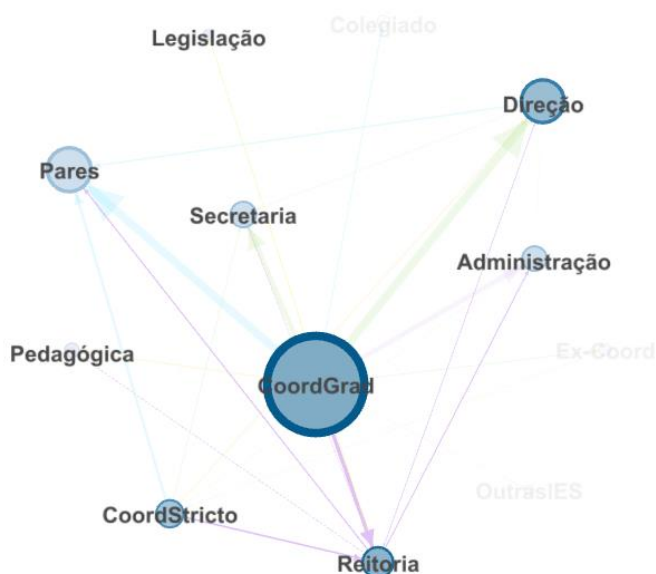
Gráfico 8 - Rede de contatos dos professores gestores que atuam como diretores de setor/centro



Fonte: o autor, 2023.

O Gráfico 9 traz os dados da rede, mas com foco nos membros da reitoria/direção geral e suas relações. A relação com todos os atores é, em maioria, motivada pelo organograma. Enquanto é acionado por coordenadores de graduação, de *stricto sensu* e por direções, acionam assessorias pedagógicas, administrativas e, por fim, equipes de apoio técnico.

Gráfico 9 - Rede de contatos dos professores gestores que atuam em funções de reitoria



Fonte: o autor, 2023.

A atuação dos professores gestores em função de direção ou reitoria evidenciam a priorização de relações formais e verticais, seguindo indicativos do organograma e por meio do exercício da autoridade (Mintzberg, 1983; 2010).

A Tabela 12 traz o resumo de medidas calculadas a partir da rede social construída acima. Os atores mais acionados da rede foram os coordenadores de curso de graduação (265), seguido pelos pares e colegas (104) e diretores de departamento ou setor (101). A densidade geral da rede é de 20,5%, ou seja, entre todas as conexões possíveis, apenas 20,5% é efetivamente utilizada pelos atores que compõem a rede de contatos.

Tabela 12 – Medidas de densidade, centralidade e poder da rede de influência

Ator	Código na rede	Grau ponderado	Proximidade	Proximidade harmônica	Intermediação	Poder de Bonacich
Coordenação Graduação	CoordGrad	265	0,909	0,95	0,077	2,478
Coordenação <i>Stricto</i>	CoordStricto	54	0,647	0,788	0	2,374
Direção de setor	Direção	101	0,667	0,75	0,064	0,414
Reitoria	Reitoria	64	0,588	0,75	0,032	0,227
Assessoria/Administração	Administração	46	0	0	0	0
Assessoria/Assistência Pedagógica	Pedagógica	15	0	0	0	0
Colegiado/Conselho de Classe/NDE	Colegiado	7	0	0	0	0
Ex-Coordenador	Ex-Coord	8	0	0	0	0
Legislação Interna/Externa	Legislação	2	0	0	0	0
Pares/Colegas	Pares	104	0	0	0	0
Profissionais de outras instituições	OutrasIES	1	0	0	0	0
Secretaria/Equipe de Apoio	Secretaria	49	0	0	0	0

Fonte: o autor, 2023.

A medida de proximidade (*Closeness*) ordena os atores de acordo com a capacidade de se conectar aos demais atores da rede, e evidencia a superioridade dos coordenadores de graduação no uso da rede de contatos para a execução de suas atividades (0,909).

A medida de intermediação (*Betweenness*) evidencia os coordenadores de graduação como atores mais intermediadores da rede (0,077), mas destaca os diretores como segundo intermediador (0,064), bem como a incapacidade dos coordenadores de *stricto* de atuarem em ações de meio.

A medida de poder (Bonacich) da rede evidencia outra característica importante. Por mais que os coordenadores de *stricto* não atuem como intermediadores da rede, eles formam, junto com os coordenadores de graduação, os atores mais influentes da rede de contatos.

Além de analisar a rede social a partir das informações geradas pela própria rede, outra avaliação possível, e que deve enriquecer a perspectiva sobre a atuação do professor gestor, está no confronto dos achados da rede com as expectativas institucionais (descritas no item 3.3).

As universidades apresentam o maior nível de complexidade em sua estrutura organizacional, com mais cadeias de autoridade e, por consequência, que poderiam trazer mais alternativas de apoio em momentos em que o gestor necessita. Já os centros universitários e os institutos federais, exigem menos complexidade legal e, por isto, possuem estrutura mais enxuta. Enquanto as faculdades, por focarem, geralmente, nas atividades de ensino, exigem estrutura ainda mais enxuta.

No entanto, independente da organização acadêmica, comparando os resultados da rede com os organogramas típicos, algumas discrepâncias ficam evidentes:

- os coordenadores de cursos de graduação preferem recorrer aos seus colegas e pares antes de recorrer à estrutura logo abaixo do curso que coordenam (secretaria, equipe de apoio técnico e membros do colegiado ou NDE);
- similar aos coordenadores de graduação, os coordenadores do *stricto* privilegiam seus colegas e pares no momento em que precisa recorrer, mas diferente da graduação, os colegiados não são nem citados entre as alternativas;
- os diretores de setor, centro, departamento e/ou unidade são acionados (por coordenadores) com mais frequência que recorrem a ajuda, no entanto, ao recorrerem à sua rede de apoio, privilegiam seus pares e colegas aos próprios gestores diretos (reitoria), equipes de apoio ou estrutura de assessorias administrativa ou pedagógica oferecida pela IES;
- logicamente, por estarem no topo da estrutura, os gestores em função associada a reitoria (ou pró-reitoras) são mais acionados que acionam a rede, mas, em caso de necessidade, assim como os demais, privilegia o acesso aos seus pares e colegas.

A soma de acionamentos, seja utilizando a estrutura vertical e formal ou a estrutura horizontal e informal, forma a rede de apoio utilizada pelos professores gestores. Logo, a qualidade das relações influenciará na qualidade do resultado final na função de gestor.

Nesta etapa do estudo ficou evidente a disparidade entre as expectativas políticas/institucionais e a realidade na gestão da IES. Enquanto os órgãos colegiados são vistos como limitadores da autonomia e a estrutura formal (vertical) perde sua importância estratégica, as relações horizontais e informais surgem como alternativa para que os professores gestores consigam “vencer” os desafios da função e entregar o melhor resultado possível para a comunidade acadêmica interna e externa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O impacto dos conflitos de papéis e da autoridade supervisionada na produtividade do professor-gestor, direcionou o estudo, sob a orientação do seguinte problema de investigação: como as relações de poder e autoridade estabelecidas no ambiente universitário podem influenciar a autonomia do professor no papel de gestor?

A Tese defendida foi corroborada, pois, foi possível analisar as relações de influência e autoridade que permeiam a rede em que os professores gestores atuam na estrutura organizacional. De forma geral, os resultados obtidos ao longo do estudo traduzem a evolução da pesquisa, alicerçadas aos objetivos específicos, para obtenção de respostas ao problema de investigação. Este trabalho de Tese teve como objetivo geral avaliar o impacto dos conflitos de papéis e da autoridade supervisionada na produtividade do professor-gestor. Para tanto, este trabalho se propôs a cumprir quatro objetivos específicos.

O primeiro objetivo específico buscou identificar os conhecimentos, as estratégias, as ações e as políticas de provimento dos cargos destinados ao professor-gestor, por meio de um estudo qualitativo, utilizando técnicas de análise documental, foi realizado levantamento da produção científica acerca dos princípios democráticos e participativos, bem como as práticas gerencialistas e com foco na eficiência. Esta etapa do estudo permitiu compreender como as políticas públicas em educação se desdobram em ações das iniciativas públicas e privadas, com ou sem fins lucrativos, focando, principalmente, em como estas IES se estruturam para atender às expectativas de gestão democrática e participativa, além as expectativas acadêmicas, pedagógicas e financeiras.

Os achados revelaram o desequilíbrio evidente entre os princípios de cooperação, colaboração e participação presente nas políticas públicas de educação em favor com a visão neoliberal de eficiência gerencial, que tem forçado as IES, sejam públicas ou privadas, a manterem em suas estruturas uma distribuição de atividades e tarefas que deixam pouco espaço para democracia.

O segundo objetivo específico buscou mapear a estrutura de organização dos professores para atuação como gestores administrativos e acadêmicos em IES de Curitiba, por meio de levantamento de dados disponibilizados pelas próprias IES em seus *sites* institucionais. Após levantamento e análise dos dados, chegou-se a uma

distribuição das estruturas típicas em que as instituições se organizam para atender seus objetivos estratégicos e às exigências externas, considerando, inclusive, as diferentes categorias administrativas e organizações acadêmicas.

A distribuição dos professores gestores nas diversas funções de gestão buscam atender, minimamente, as exigências legais e governamentais, mas, claramente, priorizam as boas práticas gerenciais. O número mínimo de gestores, a racionalização da estrutura de suporte e os organogramas enxutos atendem aos melhores preceitos neoliberais de gestão de recursos.

O terceiro objetivo específico buscou analisar os impactos da estrutura organizacional na atuação do professor gestor por meio de análise de redes sociais. A população desta etapa do estudo incluiu os professores que atuam como gestores nas IES pesquisadas na segunda etapa. A coleta dos dados envolveu entrevistas semiestruturadas e mapeamento de rede de apoio, e a análise seguiu com técnicas descritivas e inferenciais, além de análise de redes sociais. Dessa forma, a pesquisa contemplou o terceiro objetivo específico da Tese. A análise dos dados desta etapa permitiu compreender como as decisões organizacionais relacionadas a estrutura se desdobram em funções de gestão, bem como os próprios gestores veem suas funções a partir do ponto de vista do professor que desempenha papel adicional de gestão.

As formações oferecidas, prioridade das IES privadas, e focando, principalmente, em assuntos relacionado a liderança e gestão educacional, tendem a focar na obtenção de resultados imediatos de melhoria de desempenho na atividade de gestão. A maioria dos professores gestores são jovens na atividade de gestão e vários deles desempenha, pelo menos, mais um papel além de docência e gestão, levando a um cenário em que sua autonomia é limitada (e por vezes até minada) pela estrutura organizacional centralizadora e burocrática, e sua autoridade, por vezes, é diminuída pelos seus colegas membros de colegiado ou NDE. Ficou evidente, também, a consciência dos coordenadores de curso de graduação sobre a subjetivação de suas atividades e a sistemática valorização de atividades operacionais.

A análise das redes sociais em que estes professores gestores atuam mostram ainda mais sobre as relações conflituosas. As redes formais de relacionamentos na estrutura de gestão são deixadas parcialmente de lado, principalmente pelos coordenadores de curso de graduação e *stricto sensu*. Por mais que a rigidez do organograma leva a verticalização da estrutura de apoio, no dia a dia, o apoio dos

colegas e pares é priorizado, e a força do organograma é substituído pela experiência acadêmica e profissional no momento de decidir a quem recorrer.

O quarto objetivo específico buscou relacionar as representações gráficas das redes sociais com o discurso dos professores participantes e com as políticas educacionais. Esta etapa partiu dos dados coletados e analisados nas etapas dois e três, permitindo o aprofundamento crítico das relações conflituosas entre as estruturas organizacionais e as práticas de gestão dos professores gestores.

Por mais que os professores gestores priorizem a força do organograma (relações verticais) no momento de prestação de contas, a maioria desconsidera a cadeia de gestão e busca apoio em seus colegas e pares para resolver problemas do dia a dia. Outra característica interessante reside na percepção de que as estruturas de apoio normalmente citadas em políticas públicas, como membros do colegiado e do Núcleo Docente Estruturante (NDE), são claramente preteridos ao comparar com as relações com equipes técnicas, pedagógicas e aos colegas e pares.

Os esforços do estudo em avaliar a atuação dos professores gestores, em IES públicas e privadas, a luz de princípios democráticos e práticas gerencialistas foram intensos, mas a pesquisa não finda.

Uma implicação prática deste estudo tem relação com o levantamento da produção científica realizada. A grande maioria dos estudos empíricos que objetivaram confrontar estes dois universos organizacionais (gestão democrática e prática gerenciais) se restringiu a estudos de casos e, em sua maioria, de IES públicas. Neste sentido, contemplar IES públicas e privadas, com e sem fins lucrativas, das diferentes organizações acadêmicas, apresenta maior capacidade de generalização e fonte de referência para atividades de reflexão futura sobre planejamento de estrutura organizacional de IES.

Existem algumas possibilidades de pesquisas futuras que podem enriquecer o campo de pesquisa relacionado a gestão democrática na Educação Superior, assim como a influência das práticas gerencialistas na forma como as IES se estruturam. Aumentar o nível de detalhamento das relações da rede social dentro da IES ao ponto em que decidam aplicar a lógica proposta em uma amostra menor, como em um estudo de caso. Focar na rede de informação e conhecimento que é formada na IES, e como os movimentos desta rede influenciam a ação do professor gestor. A partir dos achados relacionados a limitação de autonomia e autoridade do professor gestor,

buscarem compreender e, mais do que isto, descobrirem formas de promover a participação formal de atores como membros de colegiado e NDE.

REFERÊNCIAS

AKKARI, A.; PAYET, J. P. **Globalisation et transformation des systèmes éducatifs**: enjeux, réalités et avatars de la scolarisation dans les pays du Sud. Boeck Université: Bruxelles, 2010.

ALSHARARI, N. M. Internationalization of the higher education system: an interpretive analysis. **International Journal of Educational Management**. v. 32, n. 3, p. 359-381, abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1108/IJEM-04-2017-0082>

AMARAL, G. T. P. **A gestão superior da Universidade Federal do Pará no contexto do PDI**. 2017. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/10914>. Acesso em: 20 set. 2021.

ANDRADE, A. R. A universidade como organização complexa. **Revista de Negócios**. Blumenau, v. 7, n. 3, p. 15-28, jul./set. 2002.

ANDRADE, A. R. A gestão de universidade sob a ótica da teoria dos recursos e capacidades. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 30, 2006, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: ENANPAD, 2006.

ANDRIGUETTO Jr, H. A contribuição da estratégia como prática para o estudo da formação de estratégias em universidades. **RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 20, n. 2, p. 337-358, dez. 2016. DOI: 10.22633/rpge.v20.n2.9464. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9464>. Acesso em: 20 nov. 2021.

ANDRIGUETTO Jr, H. **A influência do gerencialismo e da performatividade na gestão das escolas de educação básica**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2020.

ARAÚJO, A. C. **Competências gerenciais de coordenadores de curso de Graduação no campus da Universidade Federal do Ceará em Sobral**. 2016. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/16795>. Acesso em: 20 set. 2021.

BARBOSA, M. A. C.; MENDONÇA, J. R. C. de. O Professor-Gestor em Universidades Federais: alguns apontamentos e reflexões. **Teoria e Prática em Administração**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 131–154, 2015. DOI: 10.21714/2238-104X2014v4i2-18175. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/tpa/article/view/18175>. Acesso em: 20 nov. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições Setenta, 1994.

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

BAUMAN, Z. **Vigilância líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.

BERNO, M.F.; MIRANDA BELARMINO, O.; CARDOSO PEREIRA, W.; LOUREIRO LOUREÇO, R. A influência do gerencialismo na gestão de instituições de ensino superior no Brasil. **Encontro Internacional de Gestão, Desenvolvimento e Inovação (EIGEDIN)**, v. 5, n. 1, 15 out. 2021.

BERTUCCI, J. L. O. Percepção ambiental e estratégias gerenciais em instituições de ensino superior: uma conexão improvável. In: Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração, 23, 1999, Foz do Iguaçu. **Anais [...]**. Foz do Iguaçu: ENANPAD, 1999.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. CALANI, A. M. (org.), 9.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

BORGATTI, S.; EVERETT, M. E.; JOHNSON, J. **Analyzing Social Networks**. London: SAGE, 2013.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**: seção 1, p. 1, 05 de nov. 1988. Brasília, DF, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 set. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.192, de 21 de dezembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que regulamentam o processo de escolha dos dirigentes universitários. **Diário Oficial da União**: seção 1, v. 12, p. 21817, 22 dez. 1995. Brasília, DF, 1995. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9192.htm. Acesso em: 19 set. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, p. 27833, 23 dez. 1996. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 19 set. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 26 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. **Diário Oficial da União**: seção 1, ed. extra, p. 1, 26 jun. 2014. Brasília, DF, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 19 set. 2021.

CABRAL NETO, A. Gerencialismo e gestão educacional: cenários, princípios e estratégias. In: FRANÇA, M.; BEZERRA, M. C. (org.). **Política educacional: gestão e qualidade do ensino**. Brasília: Liber livro, 2009.

CABRAL NETO, A.; CASTRO, A. M. D. A. Gestão escolar em instituições de ensino médio: entre a gestão democrática e a gerencial. **Educação e Sociedade**, v. 32, n. 116, p. 745-770, jul./set. 2011.

CAMPOS, D. C. S. **Competências gerenciais dos pró-reitores em uma instituição de ensino superior**: um estudo de caso na Universidade Federal de

Viçosa. 2007. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2007.

CARVALHO, R. F. **O processo de gestão e participação na universidade**: limites, possibilidades e desafios na UFT. 2011. 351 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/1096>. Acesso em: 20 set. 2021.

CERVIGICELE, G. M.; SOUZA, R. Gestão Democrática e Formação de Gestores no Ensino Superior: Quais as necessidades para o exercício na coordenação de colegiado de curso?. In: COLOQUIO DE GESTIÓN UNIVERSITARIA EN AMÉRICAS, 13, 2013. **Anais [...]**. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/114718>. Acesso em: 29 jan. 2021.

CHARLOT, B. Educação e Globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. **SÍSIFO: Revista de Ciências da Educação**, n. 4, p. 129-136, out./dez. 2007. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/84>. Acesso em: 10 ago. 2023.

CORBUCCI, P. R. Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do Estado ao projeto de reforma. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 88, p. 677-701, Especial, out. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000300003>.

CROSS, R.; PARKER, A. **The hidden power of social networks**-understanding how work really gets done in organizations. Boston, Massachussets: Harvard Bussiness School Press, 2004.

CRUZ, W. K. **Gestão da produção intelectual pelo método participativo**: o caso da Universidade de Santa Cruz do Sul. 2004. 179 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/87772>. Acesso em: 20 set. 2021.

CURY, C. R. J. Gestão Democrática da Educação: Exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 18, n. 2, 2012. DOI: 10.21573/vol18n22002.25486. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/25486>. Acesso em: 15 set. 2021.

DAEHN, C.; TOSTA, K. C. B. T. Gestão universitária: motivação e liderança nas universidades públicas federais. In: COLOQUIO INTERNACIONAL DE GESTIÓN UNIVERSITARIA, 18, 2018. **Anais [...]**. 2018.

DEWES, A. **Aprendizagem da docência universitária**: a gestão em contextos emergentes. 2019. 270 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/18644>. Acesso em: 20 set. 2021.

DIAS SOBRINHO, J. Educação superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação**. Campinas, v. 18, n. 1, p. 107-126, mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v18n1/07.pdf>. Acesso em: 20 set. 2021.

DIRETORIA DE ESTUDOS EDUCACIONAIS. **Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE**: Biênio 2014-2016. Brasília-DF, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/estudos-educacionais/relatorios-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 19 set. 2021.

DIRETORIA DE ESTUDOS EDUCACIONAIS. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação - 2018**. Brasília-DF, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/estudos-educacionais/relatorios-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 19 set. 2021.

DIRETORIA DE ESTUDOS EDUCACIONAIS. **Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação - 2020**. Brasília-DF, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/estudos-educacionais/relatorios-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 19 set. 2021.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em Educação**: fundamentos e tradições. 1. ed. Porto Alegre, RS: AMGH, 2010.

FERREIRA, J. M. P. **Gestão institucional e competências gerenciais**: uma análise em Instituições Privadas de Ensino Superior - IPES. 2011. 177 f. Dissertação (Mestrado em Administração e Controladoria) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/15049>. Acesso em: 20 set. 2021.

FESTA, S. **Orçamento como ferramenta de gestão nas entidades do terceiro setor**: um estudo aplicado à instituição educacional superior. 2017. 136 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis e Atuariais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20300>. Acesso em: 20 set. 2021.

FIALHO, J. M. R. Análise de Redes Sociais: Princípios, linguagem e estratégias de ação na gestão do conhecimento. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, João Pessoa, v. 4, Número Especial, p. 9-26, out. 2014. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/pgc>. Acesso em 10 dez. 2022.

FILIPAK, S. T.; KRAST, J.; SILVA, A. P.; FARIAS, A. C. D. A Formação Continuada do Professor – gestor e sua atuação como líder de uma instituição de ensino. In: CONGRESSO HUMANITAS: EDUCAÇÃO, 1., 2018, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2018. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/humanitaspucpredu/120923-A-FORMACAO-CONTINUADA-DO-PROFESSOR--GESTOR-E-SUA-ATUACAO-COMO-LIDER-DE-UMA-INSTITUICAO-DE-ENSINO>. Acesso em: 11 mar. 2022.

FILIPAK, S.T.; PACHECO, E. F. H. A democratização do acesso à educação superior no Brasil. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 54, p. 1241-1268, jul./set. 2017. DOI: <https://doi.org/10.7213/1981-416x.17.054.ds09>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416x2017000401241. Acesso em: 08 ago. 2021.

FONTANINI, C. A. C.; FILIPAK, S. T.; KRAST, J. As fases na vida dos professores: Um estudo com professores do curso de administração em uma instituição de educação superior privada no Brasil. **Revista ESPACIOS**, v. 38, p. 1-15, 2017.

FREEMAN, L. C. Some antecedents of social network analysis. **CONNECTIONS**, v. 19, n. 1, p. 39-42, 1996.

GADAMER, H. **Verdade e Método**. Traços fundamentais para uma hermenêutica filosófica, Petrópolis: Vozes, 1997.

GADAMER, H. **Hermenêutica em retrospectiva**: a virada hermenêutica. Tradução: Marco Antônio Casanova, 2.ed, Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GONÇALVES, E. M. S. B. **Orçamento participativo como instrumento de gestão democrática**: um estudo no Instituto Federal da Paraíba. 2021. 109 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/21451>. Acesso em: 20 set. 2021.

GONDIM, T. J. P. **A ação do coordenador de curso de graduação tecnológica em IES privada em um ambiente de gestão estratégica**. 2010. 145 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/2859>. Acesso em: 20 set. 2021.

HARDY, C.; FACHIN, R. **Gestão estratégica na universidade brasileira**: teoria e casos. Porto Alegre: UFRGS, 1996.

HEREK, M. **Accountability no contexto da educação superior brasileiro**: comparativo entre universidade Federal, Estadual e Municipal. 2014. 117 f. Tese (Doutorado em Administração Pública e Governo) - Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10438/18642>. Acesso em: 20 set. 2021.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007.

HYPÓLITO, Á. M. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE, [S. l.]**, v. 24, n. 1, 2011. DOI: 10.21573/vol24n12008.19239. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19239>. Acesso em: 20 set. 2021.

HYPOLITO, Á. M. BNCC, Agenda Global e formação docente. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 13, n. 25, jan./mai. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v13i25.995>.

IANNI, O. **Estado e capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

IMPERATORE, S. Responsabilidade social universitária: concepção, contradições e prospecções. **Revista Expressão UniBrasil**. v. 11. n. 1, p. 70-72, 2022. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.unibrasil.com.br/index.php/revistaexpressao/article/view/6304>. Acesso em: 10 dez. 2022.

JEREMIAS JR. J.; PESSI, A. Relacionamento entre Burocracia e Pós-Burocracia em um contexto de dominação, controle e poder: um ensaio teórico. In: CINGEN - CONFERÊNCIA INTERNACIONAL EM GESTÃO DE NEGÓCIOS, 2., 2017. **Anais [...]**, Unioeste, 2017.

LAGO Jr, M. W. **Redes sociais informais intraorganizacionais e os processos e mudanças organizacionais**: estudo em uma empresa de tecnologia da informação. 251 f. Dissertação (Mestrado profissional em Administração) – Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/9599>. Acesso em: 10 dez. 2022.

LÜCK, H. **Gestão Educacional**: Uma Questão Paradigmática. São Paulo: Vozes, 2006.

LÜCK, H. **A Gestão Participativa na Escola**. Petrópolis: Vozes, 2011.

MAGALHÃES, M. M. S.; BARBOSA, M. A. C.; LIMA, J. R. T. O Papel do Professor-Gestor em uma Instituição Federal de Ensino Superior de Alagoas: Um estudo na UFAL/Campus Arapiraca. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 10, n. 4, Edição Especial, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2017v10n4p327>.

MARGON, J.; POUBEL, L. Tomada de decisão estratégica em organizações complexas: a dinâmica de processos decisórios colegiados em uma universidade pública. **Pensamento & Realidade**, v. 31, n. 3, p. 88-106, 2016.

MARTELETO, R. M. Redes Sociais, Mediação e Apropriação de Informações: Situando campos, objetos e conceitos na pesquisa em Ciência da Informação. **Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação**. Brasília, v. 3, n. 1, p.27-46, jan./dez. 2010. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/2247>. Acesso em: 20 set. 2021.

MARTINS, T. B. **As metamorfoses do trabalho docente na Universidade Aberta do Brasil**. 2014. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2335>. Acesso em: 20 set. 2021.

MEYER JR, V.; PASCUCCHI, L.; MANGOLIN, L. Gestão estratégica: um exame de práticas em universidades privadas. **Revista de Administração Pública**, v. 46, n. 1, p. 49-70, jan./fev. 2012. DOI: 10.1590/S0034-76122012000100004

MEYER JR, V. Novo contexto e as habilidades do administrador universitário. In: MEYER JR, V.; MURPHY, P. (org.). **Dinossauros, gazelas e tigres**: novas abordagens da administração universitária. Um diálogo Brasil e EUA. Florianópolis: Editora Insular, 2000.

MEYER JR, V.; MEYER, B.; ROCHA, R.A. Entrepreneurship in Higher Education Management: A Case Study. **Revista Gestão Organizacional**, v.2, ed.1, jan./jun. 2009. DOI: <http://dx.doi.org/10.22277/rgo.v2i1.72>.

MINTZBERG, H. **Power In and Around Organizations**. USA: Prentice-Hall, 1983.

MINTZBERG, H. **Managing**: desvendando o dia a dia da gestão. Porto Alegre: Bookman, 2010.

MORAES, M. L. B. **Condições de trabalho docente no contexto confessional comunitário mercantilizado**: um estudo de caso. 2013. 119 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Pelotas, Pelotas, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufpel.edu.br/handle/ri/1668>. Acesso em: 20 set. 2021.

MOREIRA, A. A. **A sintonia entre o sindicalismo docente universitário de matriz gerencial e lobista e o paradigma da excelência**: a experiência da UFMG (2003-2016). 2020. 271 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/35502>. Acesso em: 20 set. 2021.

MORITZ, M. O.; MORITZ, G. O.; MELO, M. B.; SILVA, F. M. A implantação do planejamento estratégico em organizações complexas: o caso da Universidade do Estado de Santa Catarina. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, v. 5, n. 1, p. 228-249, jan./fev./mar./abr. 2012. DOI: <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2012v5n1p228>

NELSON, R. O uso da análise de redes sociais no estudo das estruturas organizacionais. **Revista de Administração de Empresas**. Rio de Janeiro, v. 24, p. 150-157, dez. 1984. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-75901984000400025>.

OGAWA, M. N.; FILIPAK, S. T. A formação do gestor escolar. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE, 4., 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013.

ONUMA, F. M. S.; ZWICK, E.; DE BRITO, M. J. Ideologia gerencialista, poder e gestão de pessoas na administração pública e privada: uma interpretação sob a ótica da análise crítica do discurso. **Revista de Ciências da Administração**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 106–120, 2015. DOI: 10.5007/2175-8077.2015v17n42p106. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/adm/article/view/2175-8077.2015v17n42p106>. Acesso em: 02 fev. 2021.

PACHECO, E. F. H.; FILIPAK, S. T.; GISI, M. L.; SOUZA JUNIOR, A. Instituições de educação superior do Paraná: atuação e formação de coordenadores de curso para uma gestão democrática. **Série-Estudos**. Campo Grande, v. 20, n. 52, p.275-296, set./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v20i52.1188>. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1188>. Acesso em: 02 fev. 2021.

PASCUCCI, L.; MEYER JR, V. Estratégia em contextos complexos e pluralísticos. **Revista de administração contemporânea**, v. 17, n. 5, p. 536-555, set./out. 2013. DOI: 10.1590/S1415-65552013000500003

PAULA, A. P. P. Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social. **RAE – DEBATE**. Vol. 45, n.1, p. 36-49, jan./mar. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-75902005000100005>.

PERONI, V. M. V. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre público e privado. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 23, n. 2, p. 19-31, maio/ago. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072012000200003>. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0103-73072012000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 fev. 2021.

PERTSCHY, G. L. Os desafios para uma gestão eficaz e competitiva no âmbito das instituições de educação superior. In: ENCONTRO NACIONAL DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 17, 2006, São Luis. **Anais [...]**. São Luis: ENANGRAD, 2006.

RICOEUR, P. Le problème du double-sens. In: **Le conflit des interprétations**. Essais d'herméneutique I. Paris: Éditions du Seuil, 1969.

RICOEUR, P. **Hermenêutica e ideologias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SILVA, M. A. A. **Coordenador gestor, coordenador pedagógico ou coordenador empreendedor**: análise do perfil de coordenadores de curso em IES privada. 2013. 135 F. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/15093>. Acesso em: 20 set. 2021.

SILVA, M. S. P.; CARVALHO, L. S. Faces do gerencialismo em educação no contexto da nova gestão pública. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 50, n. 36, p. 211–239, 2014. DOI: 10.21680/1981-1802.2014v50n36ID7085. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7085>. Acesso em: 20 set. 2021.

SILVA, R. S. Processo histórico e político da gestão democrática escolar no Brasil. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v. 6, n. 2, p. 4-14, mai/ago, 2016. Disponível em: <https://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/recm/article/view/3035>. Acesso em: 20 set. 2021.

SILVA, G.; SILVA, A. V.; SANTOS, I. M. Concepções de Gestão Escolar Pós-LDB: O Gerencialismo e a Gestão Democrática. *Retratos da Escola, [S. l.]*, v. 10, n. 19, p. 533–549, 2017. DOI: 10.22420/rde.v10i19.673. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/673>. Acesso em: 20 set. 2021.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, n.16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

TURÍBIO, E. V.; SANTOS, E. H. A Reforma Do Estado E a Gestão Democrática Na Universidade Pública Brasileira. **Administração Pública E Gestão Social, [S. l.]**, v. 1, n. 3, p. 194–204, 2017. DOI: 10.21118/apgs.v1i3.5103. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/apgs/article/view/5103>. Acesso em: 20 set. 2021.

VASCONCELOS, F. C. Racionalidade, autoridade e burocracia: as bases da definição de um tipo organizacional pós-burocrático. In: ENEO, 2., 2002, Recife. **Anais eletrônicos**. Rio de Janeiro: ANPAD, 2002.

VIEIRA S. L.; VIDAL, E. M. Gestão Democrática da Escola no Brasil: Desafios à Implementação de um Novo Modelo. **Revista Iberoamericana De Educación**, n. 67, p. 19-38, 2015.

WHITCHURCH, C. **Reconstructing Identities in Higher Education**: The rise of 'Third Space' professionals. 1. ed, Routledge, 2012.

APÊNDICE A - RELAÇÃO DE IES QUE COMPÕEM A AMOSTRA

Instituição (Sigla)	Organização Acadêmica	Categoria Administrativa	N alunos	Amostra
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR)	Universidade	Pública Federal	21372	Sim
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ (PUCPR)	Universidade	Privada sem fins lucrativos	14780	Sim
UNIVERSIDADE POSITIVO (UP)	Universidade	Privada com fins lucrativos	11868	Sim
UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ (UTFPR)	Universidade	Pública Federal	8504	Sim
UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ (UTP)	Universidade	Privada com fins lucrativos	8237	Sim
CENTRO UNIVERSITÁRIO AUTÔNOMO DO BRASIL (UNIBRASIL)	Centro Universitário	Privada com fins lucrativos	4403	Sim
CENTRO UNIVERSITÁRIO CURITIBA (UNICURITIBA)	Centro Universitário	Privada com fins lucrativos	4067	Sim
FAE CENTRO UNIVERSITÁRIO (FAE)	Centro Universitário	Privada sem fins lucrativos	3631	Sim
CENTRO UNIVERSITÁRIO CAMPOS DE ANDRADE (UNIANDRADE)	Centro Universitário	Privada sem fins lucrativos	2812	Sim
Faculdade Estácio de Curitiba (ESTÁCIO CURITIBA)	Faculdade	Privada com fins lucrativos	2660	Sim
FACULDADE CESUMAR (CESUMAR)	Faculdade	Privada com fins lucrativos	2428	Sim
CENTRO UNIVERSITÁRIO SANTA CRUZ DE CURITIBA (UNI SANTA CRUZ)	Centro Universitário	Privada sem fins lucrativos	2379	Sim
CENTRO UNIVERSITÁRIO OPET (Uniofet)	Centro Universitário	Privada com fins lucrativos	2206	Sim
FACULDADE PARANAENSE (FAPAR)	Faculdade	Privada com fins lucrativos	1936	Sim
CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL (UNINTER)	Centro Universitário	Privada com fins lucrativos	1840	Sim
Centro Universitário de Tecnologia de Curitiba (UNIFATEC)	Centro Universitário	Privada com fins lucrativos	1728	Sim
CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIDOM - BOSCO (UNIDOM - BOSCO)	Centro Universitário	Privada com fins lucrativos	1669	Sim
FACULDADES PEQUENO PRÍNCIPE (FPP)	Faculdade	Privada sem fins lucrativos	1325	Sim
FACULDADE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DO PARANÁ (FESPPR)	Faculdade	Privada sem fins lucrativos	1153	Sim
FACULDADE EVANGÉLICA MACKENZIE DO PARANÁ (FEMPAR)	Faculdade	Privada sem fins lucrativos	790	Sim
FACULDADE CURITIBANA (FAC)	Faculdade	Privada com fins lucrativos	710	Sim
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARANÁ (IFPR)	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	Pública Federal	538	Sim
FACULDADE PADRE JOÃO BAGOZZI (FACULDADE BAGOZZI)	Faculdade	Privada sem fins lucrativos	517	Não
FACULDADE HERRERO (FATEC)	Faculdade	Privada com fins lucrativos	405	Não
ESCOLA SUPERIOR DE GESTÃO COMERCIAL E MARKETING (ESIC)	Faculdade	Privada sem fins lucrativos	329	Não
FACULDADE DE TECNOLOGIA (SENAI)	Faculdade	Privada sem fins lucrativos	162	Não
FACULDADES BATISTA DO PARANÁ (FABAPAR)	Faculdade	Privada sem fins lucrativos	145	Não
Faculdade Unina (UNINA)	Faculdade	Privada com fins lucrativos	132	Não
FACULDADE FIDELIS (FF)	Faculdade	Privada sem fins lucrativos	87	Não
FACULDADE CLARETIANA DE TEOLOGIA (CLARETIANA)	Faculdade	Privada sem fins lucrativos	69	Não
Faculdade Teológica Betânia (FATEBE)	Faculdade	Privada sem fins lucrativos	68	Não
FACULDADE SÃO BASÍLIO MAGNO (FASBAM)	Faculdade	Privada sem fins lucrativos	67	Não
Faculdade Ágora - Administração, Educação e Cultura (FAAEC)	Faculdade	Privada com fins lucrativos	53	Não

Instituição (Sigla)	Organização Acadêmica	Categoria Administrativa	N alunos	Amostra
FACULDADE VICENTINA - FAVI (FAVI)	Faculdade	Privada sem fins lucrativos	47	Não
FACULDADE CRISTÃ DE CURITIBA (FCC)	Faculdade	Privada sem fins lucrativos	47	Não
FACULDADE ILAPEO (ILAPEO)	Faculdade	Privada com fins lucrativos	47	Não
FACULDADE DE TEOLOGIA EVANGÉLICA EM CURITIBA - FATEV (FATEV)	Faculdade	Privada sem fins lucrativos	42	Não
Faculdade de Tecnologia Senac Curitiba (SENAC)	Faculdade	Privada sem fins lucrativos	34	Não
Faculdade ISAE BRASIL (ISAE)	Faculdade	Privada sem fins lucrativos	31	Não
FACULDADE DE TECNOLOGIA IBRATE (FAITEC)	Faculdade	Privada com fins lucrativos	18	Não
Faculdade IDD (IDD)	Faculdade	Privada com fins lucrativos	18	Não
FACULDADE DE TECNOLOGIA IPPEO (IPPEO)	Faculdade	Privada com fins lucrativos	13	Não
Faculdade Educacional Araucária (Facear)	Faculdade	Privada com fins lucrativos		Não
FACULDADE MODELO (FACIMOD)	Faculdade	Privada com fins lucrativos		Não
FACULDADE FAEL DE CURITIBA (FAEL CURITIBA)	Faculdade	Privada com fins lucrativos		Não
Faculdade Pan-Americana de Administração e Direito (FAPAD)	Faculdade	Privada sem fins lucrativos		Não
FACULDADE Profissional (FAPRO)	Faculdade	Privada com fins lucrativos		Não
FACULDADE DE TECNOLOGIA FUTURO (Fatec Futuro)	Faculdade	Privada com fins lucrativos		Não
FACULDADES INTEGRADAS CAMÕES (FICA)	Faculdade	Privada com fins lucrativos		Não
FACULDADES INTEGRADAS ESPÍRITA (FIES)	Faculdade	Privada sem fins lucrativos		Não
FACULDADE MADALENA SOFIA (FMS)	Faculdade	Privada com fins lucrativos		Não
Faculdade Inspirar (Inspirar)	Faculdade	Privada com fins lucrativos		Não
FACULDADE PÓLIS CIVITAS (POLIS)	Faculdade	Privada com fins lucrativos		Não
Centro Universitário de Ensino, Ciência e Tecnologia do Paraná (UniEnsino)	Centro Universitário	Privada sem fins lucrativos		Não

**APÊNDICE B - NÚMERO DE PUBLICAÇÕES ENCONTRADAS POR
ASSUNTO/TERMO**

Estrutura do referencial	Artigo	Dissertação	Tese	Legislação	Livro	Total Geral
Base legal da gestão educacional				3		3
PNE	2					2
Estrutura e organização da educação	3		1		3	7
Formação do professor-gestor	4	1				5
Demandas sociais	2		1		1	4
Gestão educacional	3				3	6
Gestor educacional	5	3	1		2	11
Gestão democrática	12	1			1	14
Gestão democrática: ensino público	4					4
Gestão democrática: universidade pública	1		1			2
Gerencialismo na gestão do ensino superior	4	1				5
Gerencialismo na gestão pública	3	4	1			8
Gerencialismo na gestão privada	1	2	1			4
Gerencialismo na gestão privada e pública	1					1
Gestão democrática X Gerencialismo		2	1			3
Total Geral	45	14	7	3	10	79

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO PARA COLETA DE DADOS DOS PROFESSORES GESTORES

Início do bloco: Bloco de perguntas padrão

Q1

**Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Escola de Educação e Humanidades
Programa de Pós-graduação em Educação**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar do estudo **CONFLITO DE PAPÉIS NA ATUAÇÃO DO PROFESSOR COMO GESTOR UNIVERSITÁRIO**, que tem como objetivo avaliar o impacto dos conflitos de papéis e da autoridade supervisionada na produtividade do professor-gestor. Acreditamos que esta pesquisa seja importante porque se propõe a discutir sobre a atuação do professor universitário no papel de gestor, bem como dar luz aos conflitos de papéis e dialogar entre a autonomia e eficiência gerencialista.

PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

A sua participação no estudo será realizada com o apoio de questionário online e incluirá levantamento de dados sobre suas experiências acadêmicas e profissionais em IES. O instrumento foi construído utilizando a ferramenta Qualtrics, com cuidado para que tome o menor tempo possível (estimado em menos de 30 minutos). O link para participação será fornecido pelo pesquisador a fim de garantir o anonimato da participação e impossibilitar a identificação do respondente.

RISCOS E BENEFÍCIOS

Através deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido você está sendo alertado de que, da pesquisa a se realizar, a participação no estudo não trará qualquer ganho direto aos participantes, mas o estudo tem o potencial de trazer benefícios para a comunidade acadêmica. O estudo deverá contribuir para a percepção sobre a atuação dos professores como gestores educacionais, bem como as diferenças entre as expectativas institucionais e a prática dos gestores, logo, por se enquadrar na população impactada pelo estudo, deverá receber, indiretamente, benefícios para sua atuação como gestor educacional.

Também é possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos em sua participação: como a participação depende do relato dos participantes sobre suas experiências gerenciais onde trabalham, existe o risco de exposição de dados sensíveis das IES. Para minimizar o risco de exposição, tomaremos as seguintes medidas: o instrumento foi formulado de forma a não coletar dados que permita a identificação do respondente ou da instituição em que atua; a coleta dos dados primários será realizada com o uso da ferramenta Qualtrics, utilizando link anônimo, para garantir a privacidade no preenchimento.

SIGILO E PRIVACIDADE

Nós pesquisadores garantiremos a você que sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, lhe identificar, será mantido em sigilo. Nós pesquisadores nos responsabilizaremos pela guarda e confidencialidade dos dados, bem como a não exposição de informação em qualquer formato que possa indicar sua identidade.

AUTONOMIA

Nós lhe asseguramos assistência durante toda pesquisa, bem como garantiremos seu livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois de sua participação. Também informamos que você pode se recusar a participar do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerá qualquer prejuízo à assistência que vem recebendo.

RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO

No entanto, caso tenha qualquer despesa decorrente da participação nesta pesquisa, tais como transporte, alimentação entre outros, bem como de seu acompanhante (mesmo se tratando de participação online), haverá ressarcimento dos valores gastos (desde que seja combinado previamente com o pesquisador) na forma seguinte: transferência por pix.

Caso ocorra algum dano decorrente de sua participação no estudo, você será devidamente indenizado, conforme determina a lei.

CONTATO

O pesquisador responsável pelo referido projeto é o prof. Wesley Marcos de Almeida, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da PUCPR e com ele você poderá manter contato pelo telefone (41) 98512-2902 e através dos e-mails wesleyinfo@gmail.com e wesley.almeida@grupomarista.org.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR (CEP) pelo telefone (41) 3271-2103 entre segunda e sexta-feira das 08h00 às 17h30 ou pelo e-mail nep@pucpr.br.

DECLARAÇÃO

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e **tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas.** Entendo que, caso queira, poderei solicitar uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada pelo pesquisador responsável do estudo.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Aceito (1)

Não aceito (2)

Fim do bloco: Bloco de perguntas padrão

Início do bloqueio: Geral

Q2 Gênero:

Feminino (1)

Masculino (2)

Não binário (3)

Prefiro não declarar (4)

Q3 Possui pós-graduação? (selecione os níveis que concluiu)

Especialização (1)

Mestrado (2)

Doutorado (3)

Q4 Instituição da formação:

	<i>Pública (1)</i>	<i>Privada (2)</i>
<i>Graduação (1)</i>		
<i>Especialização (2)</i>		
<i>Mestrado (3)</i>		
<i>Doutorado (4)</i>		

Q5 Ano de conclusão:

	<i>Antes de 1980 (1)</i>	<i>1980 - 1990 (2)</i>	<i>1990 - 2000 (3)</i>	<i>2000 - 2010 (4)</i>	<i>2010 - 2020 (5)</i>	<i>A partir de 2021 (6)</i>
<i>Graduação (1)</i>						
<i>Especialização (2)</i>						
<i>Mestrado (3)</i>						
<i>Doutorado (4)</i>						

Fim do bloco: Geral

Início do bloqueio: Atuação

Q7 Atua ou atuou como professor(a) em Instituição de Ensino Superior (IES) de Curitiba?

Sim, atuo (1)

Sim, já atuei (2)

Não (3)

Q8 Quais as disciplinas/áreas em que atua ou atuou como professor?

Q9 Tempo de experiência na docência:

- Até 5 anos (1)*
- 6 - 10 anos (2)*
- 11 - 15 anos (3)*
- 16 - 20 anos (4)*
- 21 - 25 anos (5)*
- 26 - 30 anos (6)*
- Mais de 30 anos (7)*

Q10 Tempo de experiência como gestor educacional (funções de gestão desempenhadas por professores, como: coordenação de curso, coordenação/diretoria de departamento, diretoria de área, pró-reitoria, reitoria, entre outros):

- Nunca atuei como gestor (1)*
- 1 - 5 anos (2)*
- 6 - 10 anos (3)*
- 11 - 15 anos (4)*
- 16 - 20 anos (5)*
- 21 - 25 anos (6)*
- 26 - 30 anos (7)*
- Mais de 30 anos (8)*

Q11 Já assumiu outra função na Instituição de Ensino Superior? (além de professor ou gestor)

- Sim. Qual função? Por quanto tempo? (1)*
- Não (2)*

Fim do bloco: Atuação

Início do bloqueio: Função de Gestor

Q12 Para as próximas perguntas, em caso de experiência como gestor em mais de uma instituição, considere a mais recente ou mais representativa em sua carreira. É importante focar em apenas uma.

Q28 Você exerce ou já exerceu alguma função/cargo de gestão acadêmica ou educacional? (exemplos: *Coordenação de curso, Direção de setor, Pró-reitoria, Reitoria*)

- Sim (1)*
- Não (2)*

Q13 A instituição se enquadra em qual categoria administrativa?

- Pública (inclui comunitária) (1)*
- Privada (inclui confessional ou filantrópica) (2)*

Q14 Como a instituição se enquadra de acordo com a organização acadêmica?

- Universidade (1)*
- Centro Universitário (2)*
- Faculdade (3)*
- Instituto Federal (4)*

Q15 Como assumiu a função de gestor?

Eleição (1)

Indicação (2)

Q16 Você recebeu formação continuada para o exercício da função de gestor?

Sim. Em que ano e qual(is) a(s) temática(s)? (1)

Não (4)

Q17 A formação continuada foi ofertada pela sua Instituição?

Sim (1)

Não (2)

Q18 Quando tem dúvida ou precisa de apoio em rotinas como gestor, qual a rede de contato que precisa mobilizar para sua atuação?

(indique quantos considerar necessário) (pense em rede de contato como pessoas ou funções que precisa contatar para conseguir desempenhar suas atividades como gestor) (cite apenas contatos de dentro da instituição)

	Identifique as pessoas da sua rede de apoio (sem nomes)		Indique o critério utilizado para recorrer a este contato
	Identificação/Função: (1)	Área: (2)	
Contato (1)			Amizade/Afinidade (1 ... Outro (6)

Q20 Como classificaria o nível de autonomia pedagógica, administrativa e financeira que possui atualmente no exercício das decisões como gestor?

Autonomia total (1)

Autonomia parcial/relativa (2)

Pouca autonomia (3)

Nenhuma autonomia (4)

Q21 Comente um pouco mais sobre seu nível percebido de autonomia. O que limita sua autonomia? Como exerce sua autoridade diante dos demais colegas professores?

Q22 Você presta contas de sua atuação como gestor? Para quem (identificação/função)? Como classifica a relação com este(s) superior(es)?

Q23 Você tem subordinados diretos? Como descreve o relacionamento com eles?

Q24 Como classifica sua atuação como gestor? Acredita que existem divergências entre as expectativas institucionais e a realidade de seu dia-a-dia?

(Sugiro que leve em consideração suas tarefas rotineiras e a expectativa institucional para a função que desempenha)

Q25 Com base em sua experiência como gestor, quais habilidades gerenciais consideraria importante para o desempenho desta função?

Fim do bloco: Função de Gestor

Início do bloqueio: feedback

Q26 Estamos quase no fim. Encontrou algum problema durante o preenchimento do questionário? Tem dicas para melhorar o instrumento? Se quiser, deixe aqui seu feedback sobre o processo de coleta de dados.

Q27 Quer deixar seus dados para contato?

(não é uma exigência e, mais do que isto, garantimos que não temos interesse em identificar cada participação de forma individual. No entanto, se preferir se identificar, mantereí atualizado sobre os achados do estudo)

Nome: (1)

e-mail: (2)

Fim do bloco: feedback

APÊNDICE D - RELAÇÃO DE RESPOSTAS PARA AS PERGUNTAS SOBRE NÍVEL DE AUTONOMIA

Q20 - Como classificaria o nível de autonomia pedagógica, administrativa e financeira que possui atualmente no exercício das decisões como gestor?

Q21 - Comente um pouco mais sobre seu nível percebido de autonomia. O que limita sua autonomia? Como exerce sua autoridade diante dos demais colegas professores?

Respondente	Q20	Q21
Respondente 30	Pouca autonomia	A autonomia é relativamente boa no aspecto acadêmico, porém, bastante restrita no sentido financeiro e administrativo
Respondente 31	Pouca autonomia	No cargo de coordenação me vejo mais como interlocutor entre Pró-Reitoria de Pós-graduação ou Diretoria de Pós-graduação e os Docentes do programa, recebendo e repassando informações, dando devido encaminhamento aos documentos e me assegurando que as regras são cumpridas. Não sou exatamente uma autoridade, mas sim a última palavra, a qual deve estar sustentada pelas regras do programa. Caso a interpretação seja dúbia, a última palavra passa a ser do colegiado.
Respondente 32	Autonomia parcial/relativa	O nível de autonomia é muitas vezes limitado por questões de regulamentos restritivos; limitações da função de coordenação; processos e burocracia acadêmica; limitações do sistema acadêmico.
Respondente 33	Autonomia parcial/relativa	No caso da coordenação de curso a autonomia é parcial, pois deve ser exercida com base naquilo que a resolução permite.
Respondente 34	Autonomia parcial/relativa	Limitações burocráticas
Respondente 35	Autonomia total	Não exerço autoridade, mas atuo de forma democrática.
Respondente 36	Autonomia parcial/relativa	A autonomia pedagógica é grande, mas depende muito de quem avalia as matrizes curriculares. No passado aconteceram influências de opiniões pessoais que impactaram em todas as matrizes da escola e não necessariamente refletiam a opinião das equipes.
Respondente 37	Autonomia parcial/relativa	A estrutura de governança limita a autonomia e há muita interferência de áreas meio.
Respondente 38	Autonomia parcial/relativa	A autonomia é limitada pela burocracia que o sistema público impõe.
Respondente 39	Autonomia parcial/relativa	Há uma moderada autonomia institucional e há também uma moderada autonomia em relação aos órgãos públicos, no caso na CAPES. A autoridade da minha função é exercida de maneira colegiada e amigável.
Respondente 40	Autonomia parcial/relativa	Liderança servidora
Respondente 41	Autonomia parcial/relativa	A autonomia fica limitada pelas próprias regras da instituição. Há instruções normativas que regem os procedimentos. Quanto aos aspectos financeiros, não temos nenhuma autonomia sobre, apenas podemos sugerir, opinar ou solicitar. E particularmente me parece uma boa política pois facilita nossa atuação.
Respondente 42	Pouca autonomia	Como vice coordenador, tenho pouca autonomia porque estou vinculado ao coordenador (o que não é um problema, a meu ver). O problema é a pouca autonomia orçamentária do PPGD em relação à IES.
Respondente 43	Pouca autonomia	Pouca autonomia relacionada à parte financeira. Não temos muito acesso aos recursos destinados ao curso. A autoridade diante dos demais colegas professores é à base de diálogo franco e conversas abertas.
Respondente 44	Autonomia parcial/relativa	O que limita são procedimentos e regulamentos do Estado e da própria universidade. Lidero pelo exemplo, pela honestidade e pela hierarquia também.
Respondente 45	Autonomia parcial/relativa	Consigo, depois de me bater um pouco, terminar tarefas administrativas. Limita a burocracia e organogramas sem serem divulgados e/ou difíceis de entendimento. Exerço demonstrando firmeza e conhecimento.
Respondente 46	Autonomia parcial/relativa	Autonomia dentro de normas pré-estabelecidas e bom senso.

Respondente	Q20	Q21
Respondente 47	Autonomia parcial/relativa	Como Coordenador de Curso, a autonomia é parcial em função da necessária discussão em colegiado e da direção de ensino em decisões relativas às questões de calendários, abertura de turmas e outros
Respondente 48	Autonomia parcial/relativa	Há autonomia pedagógica e administrativa, com alguma restrição no que tange ao financeiro. Não se trata de exercer autoridade, mas sim liderar.
Respondente 49	Autonomia parcial/relativa	Estrutura da IES
Respondente 50	Autonomia total	Seguindo as descrições do PPC, a relação é muito direta e fluida com os Docentes do Curso.
Respondente 51	Pouca autonomia	Decisões corporativas estruturadas
Respondente 52	Pouca autonomia	A autonomia é limitada pelas decisões colegiadas e pela diretoria de pesquisa e pós-graduação.
Respondente 53	Autonomia parcial/relativa	Geralmente os limites da autonomia estão ligados às questões financeiras.
Respondente 54	Autonomia parcial/relativa	Não temos informações sobre dados financeiros do curso e nem autonomia para o direcionamento de investimento. A minha autoridade se dá primordialmente pela minha perspectiva de liderança transformacional, autêntica e ética, e é somada pela minha experiência acadêmica.
Respondente 55	Autonomia parcial/relativa	autonomia pedagógica total. administrativa e financeira colegiada com Pró-Reitoria e direção
Respondente 56	Autonomia parcial/relativa	Decisões operacionais há grande autonomia, decisões burocráticas baixíssima autonomia
Respondente 57	Autonomia parcial/relativa	Limitações devido a poucos recursos financeiros.
Respondente 58	Autonomia parcial/relativa	Como professor titular tenho autonomia total sobre as minhas disciplinas, porém obedeço os ditames do Instituto Presbiteriano Mackenzie.
Respondente 59	Autonomia parcial/relativa	Algumas questões estão além da minha função e não tenho autonomia para decidir.
Respondente 60	Autonomia parcial/relativa	O que mais costuma atrapalhar a autonomia são as questões de burocráticas e excesso de divisão de trabalho entre áreas. Acredito q a autoridade é exercida através do serviço aos demais colegas.
Respondente 61	Autonomia parcial/relativa	Tenho limitação das áreas responsáveis diretas pelos processos, seja controladoria financeira, seja diretoria acadêmica e etc. Mas tenho liberdade total dentro de uma autonomia guiada pelo planejamento estratégico institucional.
Respondente 62	Pouca autonomia	Na coordenação adjunta e com 1 ano no cargo, sinto que não tenho muito experiência frente aos meus pares. Com isso, a autonomia ainda fica nas mãos do coordenador com o qual trabalho
Respondente 63	Autonomia parcial/relativa	A limitação é por conta de Diretrizes externas (MEC) ou internas que precisam ser respeitadas. A autoridade não é exercida de outra forma a não ser a de forma colaborativa com o grupo para que todos sintam-se participantes dos processos.
Respondente 64	Autonomia parcial/relativa	na função de pró-reitora tinha vários processos padronizados que não possibilitavam ter mais autonomia, como por exemplo custo docente. e que caso precisasse ter pagamentos extras, teria que passar por diversos setores para que este ocorresse. Por ser da área da Psicologia organizacional acredito que o exercício da autoridade foi super tranquilo para mim.
Respondente 65	Autonomia total	O cargo de gestão, no caso do coordenador de Curso é conduzido conforme a autonomia permitida pelo nosso gestor direto, que neste caso é o Decano. Atualmente tenho mais liberdade para trabalhar, além da gestão direta, o processo de formação e o convívio com os colegas permitiu que conseguisse mobilizar competências para estar nesse lugar. E acredito que essa vem também com o tempo de exercício da atividade.
Respondente 66	Autonomia parcial/relativa	O curso é "governado" por um Colegiado onde muitas decisões são deliberadas e votadas.
Respondente 67	Autonomia parcial/relativa	A autonomia financeira é limitada em função das determinações superiores (Pró-Reitoria e MEC) a respeito do modo de execução do orçamento. A autonomia administrativa é parcial, pois todas as decisões dependem de aprovações de colegiados, logo o gestor é um mediador entre processos administrativos e pedagógicos. Além de que o gestor não tem a liberdade de escolha ou de contrato de funcionários específicos e em quantidade necessária para o atendimento da unidade administrativa. A autonomia pedagógica é a presente entre as opções apresentadas.

Respondente	Q20	Q21
Respondente 68	Autonomia parcial/relativa	somos fortemente regulados por normas e sujeitos a controle externo. É preciso muito cuidado para não cometer erros
Respondente 69	Autonomia parcial/relativa	Minha autonomia é limitada em alguns assuntos pela minha coordenadora (sou vice coordenadora de curso), sendo que tenho autonomia total para outros, principalmente no que concerne ao contato com os alunos do curso. Trabalho em um curso cuja maioria dos professores está em final de carreira e já são aposentados por instituições públicas de ensino, o que faz com que tragam vários vícios e tenham problemas para se submeter à autoridade da coordenação. Consigo, entretanto, exercer a autoridade que me cabe ao envolver os colegas professores em atividades por mim coordenadas (sou vice coordenadora), valorizando o que cada um sabe fazer melhor, pois são professores com muito conhecimento e experiência acadêmica.
Respondente 70	Autonomia total	Tenho autonomia para decidir os rumos do Curso, mas além de escutar o colegiado e o NDE, também escuto os professores
Respondente 71	Autonomia parcial/relativa	A autonomia é limitada por políticas institucionais, processos estabelecidos, limitações orçamentárias e de sistemas.
Respondente 72	Autonomia parcial/relativa	Trabalho de maneira remota e sinto autonomia parcial, pois sei que sou monitorada mas não sou pressionada.
Respondente 73	Autonomia parcial/relativa	Tenho autoridade e tenho autonomia. Porém, algumas decisões ainda ficam com a Direção Acadêmica, por motivos de centralização de gestão. Isso atrapalha o dia a dia.
Respondente 74	Autonomia parcial/relativa	É uma gestão compartilhada. Represento o curso em eventos e reuniões.
Respondente 75	Autonomia parcial/relativa	No IFPR temos vários órgãos representativos, eleitos pela comunidade escolar. As decisões macro e institucionais são tomadas por esses órgãos. Depois elas chegam até a direção de ensino que tem a incumbência de nos repassar as decisões tomadas para fazermos os devidos ajustes para a implementação das mesmas. Temos a autonomia, dentro dos colegiados do curso, da forma como iremos fazer essas implementações, mas elas precisam ser implementadas.
Respondente 76	Pouca autonomia	Sistema muito burocrático e cheio de regras. Regras essas que nem sempre são claras.
Respondente 77	Autonomia parcial/relativa	Tenho autonomia até o ponto que envolva aumento de custo.
Respondente 78	Pouca autonomia	A burocracia.
Respondente 79	Autonomia total	Tento total autonomia e procuro realizar uma gestão mais participativa possível. Valorizo muito a liberdade de cátedra
Respondente 80	Autonomia parcial/relativa	A autonomia acadêmica é limitada pelo PPI da Universidade. A autonomia financeira é limitada pelas regras de compliance e governança da Instituição. O exercício da autoridade se dá pela presidência do Colegiado e do NDE dos cursos.
Respondente 81	Autonomia parcial/relativa	Somos limitados pelos regulamentos, temos autonomia para a forma de aplicação destes. Não se tem autoridade com poder de punição, por exemplo, em caso de descumprimento do regulamento
Respondente 82	Pouca autonomia	Não possuímos autonomia como coordenador porque somos IES privada e todas as questões envolvem o departamento financeiro, o qual não temos acesso ou influência. Exercemos a autoridade como mediadores na verdade, cumprindo as ordens superiores e mediando as dificuldades e processos.
Respondente 83	Autonomia parcial/relativa	Autonomia relativa em função das normativas da universidade e da gestão burocrática no serviço público. A autoridade é exercida de forma democrática, fazendo consulta aos colegas, mas visando atender às normativas estabelecidas.
Respondente 84	Autonomia parcial/relativa	Para algumas atividades autonomia é total, porém quando envolve temas inter-áreas, é preciso alinhamentos. Procuro não exercer autoridade, mas sim liderança.
Respondente 85	Autonomia total	A autoridade vem de forma natural.
Respondente 86	Autonomia parcial/relativa	A decisão sobre os recursos internos é possível discutir com os superiores. A argumentação com dados é importante para a credibilidade e confiança para próximo passo a ser planejado dentro do orçamento proposto.
Respondente 87	Autonomia parcial/relativa	burocracia interna. autoridade humanizada.

Respondente	Q20	Q21
Respondente 88	Pouca autonomia	As questões financeiras são limitadoras.
Respondente 89	Autonomia parcial/relativa	Como coordenadora de curso tenho autonomia de propor projetos e soluções, mas sempre preciso da aprovação do colegiado do curso, e algumas vezes de colegiados superiores (departamento, setor, etc).
Respondente 90	Autonomia parcial/relativa	Tenho autonomia para elaborar horário e ensalamento, tomada de decisão sobre professores e estudantes de disciplinas específicas, porém para poder elaborar matriz curricular, tomar decisões de admissões e desligamentos e de disciplinas comuns e compartilhadas, não tenho autonomia
Respondente 91	Autonomia parcial/relativa	Os processos burocráticos no exercício da gestão são um grande obstáculo. Nem sempre posso fazer o que gostaria nem como/quando pretendo.
Respondente 92	Autonomia parcial/relativa	A autonomia é relativa em relação aos recursos financeiros. O orçamento do setor tem que ser gasto dentro de determinadas rubricas e conforme o pregão disponível. Minha autoridade é exercida por meio de diálogo, reuniões, assembleias e decisões colegiadas
Respondente 93	Pouca autonomia	Decisões estratégicas precisam ser tomadas em conjunto com outras áreas.
Respondente 94	Pouca autonomia	Excessiva dependência das decisões da administração central.
Respondente 95	Autonomia parcial/relativa	Tenho autonomia adequada para resolver problemas e tomar decisões diante da minha função na IES.
Respondente 96	Autonomia parcial/relativa	Os limitadores da minha autonomia são somente questões regulatórias. Tenho total autonomia, desde que guiada pelas diretrizes institucionais.
Respondente 97	Autonomia parcial/relativa	Os cargos de gestores universitários dependem de uma estrutura hierárquica não só na própria instituição, bem como referente aos mantenedores. Mas há, ainda, as orientações de MEC, Capes, CNPq... Sendo assim, sempre há algo que impede a plena autonomia. Para exercer a autoridade frente a colegas, procuramos adotar a cordialidade, o respeito e a compreensão de todos.
Respondente 98	Autonomia parcial/relativa	Regras burocráticas e falta de verbas limitam. Não tenho autoridade. Sou colaborador, colega.
Respondente 99	Autonomia parcial/relativa	Os dois principais fatores limitantes são: (i) escassez de recursos; (ii) burocracia nos processos administrativos inerentes à gestão pública.
Respondente 100	Autonomia parcial/relativa	preciso me reportar ao meu gestor
Respondente 101	Autonomia parcial/relativa	MINHA AUTONOMIA É LIMITADA DEVIDO A COMPLEXIDADE DA ORGANIZAÇÃO, MAS DENTRO DA UNIDADE TENHO AUTONOMIA.
Respondente 102	Autonomia parcial/relativa	Em relação à dinâmica de condução há uma autonomia grande, mas em decisões estratégicas é feito em conjunto com a direção
Respondente 103	Pouca autonomia	mudança de gestão limita a autonomia, diferentes visões dos processos implantados que transcorriam normalmente até o momento da mudança e imposição de alterações no fluxo da gestão
Respondente 104	Autonomia parcial/relativa	A gestão do curso é compartilhada com o colegiado de curso, que discute conjuntamente as decisões a serem tomadas no curso, sempre na busca da horizontalidade das relações.
Respondente 105	Autonomia total	Utilizando o que está estabelecido nos Regimentos
Respondente 106	Autonomia total	Não há limitantes para exercer a gestão. A relação com os demais colegas professores é baseada no diálogo e orientativa.
Respondente 107	Autonomia total	Exerço minha função com grande autonomia.
Respondente 108	Autonomia parcial/relativa	Temos regras e padrões estabelecidos. nem sempre os padrões ou as regras atendem as novidades e desafios que temos na gestão.
Respondente 109	Autonomia parcial/relativa	Restrito a muitos processos
Respondente 110	Autonomia parcial/relativa	Muito restrito a processos.
Respondente 111	Pouca autonomia	basicamente sou um intermediário entre alunos, professores e direção tenho que ser um conciliador
Respondente 112	Pouca autonomia	quanto a equipe de professores que coordeno tenho autonomia mas a IES privada precisa ter sustentação financeira este fato faz com que existam divergências sobre as condições acadêmicas em geral necessárias para a graduação do estudante
Respondente 113	Autonomia parcial/relativa	Depender da decisão e cooperação de outras unidades administrativas

Respondente	Q20	Q21
Respondente 114	Autonomia total	em instituição pública existe resistência a mudanças, mas faz parte do processo de melhoria o entendimento das questões de gestão.
Respondente 115	Autonomia parcial/relativa	Há várias limitações quanto ao que se pode promover/realizar dentro da universidade.
Respondente 116	Autonomia parcial/relativa	Restrições orçamentárias, comitês de gestão etc
Respondente 117	Autonomia parcial/relativa	sim
Respondente 118	Pouca autonomia	Muitas instâncias e pouca possibilidade de imprimir a sua marca à gestão precisando sempre que um superior avalize o que foi realizado o que se justifica, muitas vezes, pela necessidade de "pertencimento" aquela atividade.
Respondente 119	Autonomia parcial/relativa	Dependo demais de decisões colegiadas.
Respondente 120	Autonomia parcial/relativa	Autonomia alinhada
Respondente 121	Autonomia parcial/relativa	Tenho autonomia nas tomadas de decisão, mas elas são apoiadas pelos núcleos.
Respondente 122	Autonomia parcial/relativa	Neste quesito não tenho autonomia financeira para negociação de mensalidade (descontos) e negociação de valor de hora/aula na na seleção de docentes. No quesito pedagógico tenho autonomia total, desde que alinhada ao PDI, ou seja, dentro do quadro operacional da instituição.
Respondente 123	Autonomia parcial/relativa	Poucos recursos e prazos definidos para gastar. Limitado ao que existe em licitação. A autoridade é mínima, atuo mediante comissões e definindo metas para o grupo.
Respondente 124	Pouca autonomia	Estrutura extremamente burocrática. Interesses políticos do gestores superiores com centralização excessiva e necessidade análise de tudo. Já fui desautorizada pelo gestor superior algumas vezes.
Respondente 125	Autonomia parcial/relativa	As legislações limitam o serviço público
Respondente 126	Autonomia parcial/relativa	Sinto falta de autonomia em algumas questões que facilitaria a vida acadêmica dos alunos, como problemas em matrículas no site. As decisões do colegiado são geralmente respeitadas pelos demais colegas, porem alguns professores querem tomar decisões individualizadas e batem de frente com a coordenação (em relação a numero de vagas, "punição" de alunos em relação a notas e atividades, etc)
Respondente 127	Autonomia parcial/relativa	A coordenação expõe as demandas e depende administrativamente dos departamentos acatarem, bem como expõe as demandas financeiras, mas não tem autonomia para gerir nenhum recurso.
Respondente 128	Nenhuma autonomia	Os dados são passados. Não tenho autonomia para decisões financeiras. Tenho que gerenciar o que já foi decidido
Respondente 129	Autonomia parcial/relativa	A autonomia de um cargo é parcial porque depende de normas da universidade e das agências de fomento.
Respondente 130	Autonomia total	Tenho autonomia total sobre meu curso, inclusive para aquisição de materiais de laboratório. Exerço com democracia onde todos podem contribuir com o curso.
Respondente 131	Autonomia parcial/relativa	Temos que seguir os regulamentos da Universidade, como a UTFPR é Multicampi, tem realidades muito distintas que acabam gerando impacto.
Respondente 132	Autonomia parcial/relativa	Minha autonomia está condicionada ao meu nível hierárquico
Respondente 133	Autonomia total	Há grande autonomia para os coordenadores na instituição.
Respondente 134	Autonomia parcial/relativa	O que limita a autonomia é a falta de formação continuada . E a falta de sistemas acadêmicos eficazes. Falta de princípios democráticos da gestão institucional e estratégias dessa democracia na gestão. O fato de ser mulher tem maior interferências de superiores.
Respondente 135	Pouca autonomia	Muita burocracia, cada vez mais complicado e limitado por se tratar de instituição privada.

ANEXO 1 – AÇÕES ESTRATÉGICAS ASSOCIADAS ÀS METAS 12, 13 E 14

Meta 12 Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.
Ações estratégicas:
12.1) otimizar a capacidade instalada da estrutura física e de recursos humanos das instituições públicas de educação superior, mediante ações planejadas e coordenadas, de forma a ampliar e interiorizar o acesso à graduação;
12.2) ampliar a oferta de vagas, por meio da expansão e interiorização da rede federal de educação superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do sistema Universidade Aberta do Brasil, considerando a densidade populacional, a oferta de vagas públicas em relação à população na idade de referência e observadas as características regionais das micro e mesorregiões definidas pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, uniformizando a expansão no território nacional;
12.3) elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas para 90% (noventa por cento), ofertar, no mínimo, um terço das vagas em cursos noturnos e elevar a relação de estudantes por professor (a) para 18 (dezoito), mediante estratégias de aproveitamento de créditos e inovações acadêmicas que valorizem a aquisição de competências de nível superior;
12.4) fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores e professoras para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, bem como para atender ao déficit de profissionais em áreas específicas;
12.5) ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata a Lei no 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico;
12.6) expandir o financiamento estudantil por meio do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata a Lei no 10.260, de 12 de julho de 2001, com a constituição de fundo garantidor do financiamento, de forma a dispensar progressivamente a exigência de fiador;
12.7) assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social;
12.8) ampliar a oferta de estágio como parte da formação na educação superior;
12.9) ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei;
12.10) assegurar condições de acessibilidade nas instituições de educação superior, na forma da legislação;
12.11) fomentar estudos e pesquisas que analisem a necessidade de articulação entre formação, currículo, pesquisa e mundo do trabalho, considerando as necessidades econômicas, sociais e culturais do País;
12.12) consolidar e ampliar programas e ações de incentivo à mobilidade estudantil e docente em cursos de graduação e pós-graduação, em âmbito nacional e internacional, tendo em vista o enriquecimento da formação de nível superior;

12.13) expandir atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações;
12.14) mapear a demanda e fomentar a oferta de formação de pessoal de nível superior, destacadamente a que se refere à formação nas áreas de ciências e matemática, considerando as necessidades do desenvolvimento do País, a inovação tecnológica e a melhoria da qualidade da educação básica;
12.15) institucionalizar programa de composição de acervo digital de referências bibliográficas e audiovisuais para os cursos de graduação, assegurada a acessibilidade às pessoas com deficiência;
12.16) consolidar processos seletivos nacionais e regionais para acesso à educação superior como forma de superar exames vestibulares isolados;
12.17) estimular mecanismos para ocupar as vagas ociosas em cada período letivo na educação superior pública;
12.18) estimular a expansão e reestruturação das instituições de educação superior estaduais e municipais cujo ensino seja gratuito, por meio de apoio técnico e financeiro do Governo Federal, mediante termo de adesão a programa de reestruturação, na forma de regulamento, que considere a sua contribuição para a ampliação de vagas, a capacidade fiscal e as necessidades dos sistemas de ensino dos entes mantenedores na oferta e qualidade da educação básica;
12.19) reestruturar com ênfase na melhoria de prazos e qualidade da decisão, no prazo de 2 (dois) anos, os procedimentos adotados na área de avaliação, regulação e supervisão, em relação aos processos de autorização de cursos e instituições, de reconhecimento ou renovação de reconhecimento de cursos superiores e de credenciamento ou recredenciamento de instituições, no âmbito do sistema federal de ensino;
12.20) ampliar, no âmbito do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, e do Programa Universidade para Todos - PROUNI, de que trata a Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, os benefícios destinados à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais ou a distância, com avaliação positiva, de acordo com regulamentação própria, nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação;
12.21) fortalecer as redes físicas de laboratórios multifuncionais das IES e ICTs nas áreas estratégicas definidas pela política e estratégias nacionais de ciência, tecnologia e inovação.
Meta 13 Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.
Ações estratégicas:
13.1) aperfeiçoar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, de que trata a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, fortalecendo as ações de avaliação, regulação e supervisão;
13.2) ampliar a cobertura do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE, de modo a ampliar o quantitativo de estudantes e de áreas avaliadas no que diz respeito à aprendizagem resultante da graduação;
13.3) induzir processo contínuo de autoavaliação das instituições de educação superior, fortalecendo a participação das comissões próprias de avaliação, bem como a aplicação de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a qualificação e a dedicação do corpo docente;
13.4) promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, integrando-os às demandas e

necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos (as), combinando formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência;
13.5) elevar o padrão de qualidade das universidades, direcionando sua atividade, de modo que realizem, efetivamente, pesquisa institucionalizada, articulada a programas de pós-graduação stricto sensu;
13.6) substituir o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE aplicado ao final do primeiro ano do curso de graduação pelo Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, a fim de apurar o valor agregado dos cursos de graduação;
13.7) fomentar a formação de consórcios entre instituições públicas de educação superior, com vistas a potencializar a atuação regional, inclusive por meio de plano de desenvolvimento institucional integrado, assegurando maior visibilidade nacional e internacional às atividades de ensino, pesquisa e extensão;
13.8) elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas, de modo a atingir 90% (noventa por cento) e, nas instituições privadas, 75% (setenta e cinco por cento), em 2020, e fomentar a melhoria dos resultados de aprendizagem, de modo que, em 5 (cinco) anos, pelo menos 60% (sessenta por cento) dos estudantes apresentem desempenho positivo igual ou superior a 60% (sessenta por cento) no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE e, no último ano de vigência, pelo menos 75% (setenta e cinco por cento) dos estudantes obtenham desempenho positivo igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) nesse exame, em cada área de formação profissional;
13.9) promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais técnico-administrativos da educação superior.
Meta 14 Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.
Ações estratégicas:
14.1) expandir o financiamento da pós-graduação stricto sensu por meio das agências oficiais de fomento;
14.2) estimular a integração e a atuação articulada entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e as agências estaduais de fomento à pesquisa;
14.3) expandir o financiamento estudantil por meio do Fies à pós-graduação stricto sensu;
14.4) expandir a oferta de cursos de pós-graduação stricto sensu, utilizando inclusive metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância;
14.5) implementar ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas a programas de mestrado e doutorado;
14.6) ampliar a oferta de programas de pós-graduação stricto sensu, especialmente os de doutorado, nos campi novos abertos em decorrência dos programas de expansão e interiorização das instituições superiores públicas;
14.7) manter e expandir programa de acervo digital de referências bibliográficas para os cursos de pós-graduação, assegurada a acessibilidade às pessoas com deficiência;
14.8) estimular a participação das mulheres nos cursos de pós-graduação stricto sensu, em particular aqueles ligados às áreas de Engenharia, Matemática, Física, Química, Informática e outros no campo das ciências;
14.9) consolidar programas, projetos e ações que objetivem a internacionalização da pesquisa e da pós-graduação brasileiras, incentivando a atuação em rede e o fortalecimento de grupos de pesquisa;

14.10) promover o intercâmbio científico e tecnológico, nacional e internacional, entre as instituições de ensino, pesquisa e extensão;
14.11) ampliar o investimento em pesquisas com foco em desenvolvimento e estímulo à inovação, bem como incrementar a formação de recursos humanos para a inovação, de modo a buscar o aumento da competitividade das empresas de base tecnológica;
14.12) ampliar o investimento na formação de doutores de modo a atingir a proporção de 4 (quatro) doutores por 1.000 (mil) habitantes;
14.13) aumentar qualitativa e quantitativamente o desempenho científico e tecnológico do País e a competitividade internacional da pesquisa brasileira, ampliando a cooperação científica com empresas, Instituições de Educação Superior - IES e demais Instituições Científicas e Tecnológicas - ICTs;
14.14) estimular a pesquisa científica e de inovação e promover a formação de recursos humanos que valorize a diversidade regional e a biodiversidade da região amazônica e do cerrado, bem como a gestão de recursos hídricos no semiárido para mitigação dos efeitos da seca e geração de emprego e renda na região;
14.15) estimular a pesquisa aplicada, no âmbito das IES e das ICTs, de modo a incrementar a inovação e a produção e registro de patentes.

Fonte: (BRASIL, 2014)