

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

EDICLÉA VEIGA

**GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ:
UMA ANÁLISE DAS FUNÇÕES DOS GESTORES DE CURSO**

**CURITIBA
2023**

EDICLÉA VEIGA

**GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ:
UMA ANÁLISE DAS FUNÇÕES DOS GESTORES DE CURSO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa História e Políticas da Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito final à obtenção do título de Doutora 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
Luci Eduarda Wielganczuk – CRB 9/1118

V426g 2023	Veiga, Edicléa Gestão democrática nas universidades estaduais do Paraná : uma análise das funções dos gestores de curso / Edicléa Veiga ; orientadora: Sirley Terezinha Filipak. 2023. 175 f. ; il. : 30 cm Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2023 Bibliografia: f. 152-162 1. Universidades e faculdades estaduais – Paraná. 2. Autonomia universitária. 3. Liberdade acadêmica. 4. Liberdade de ensino. 5. Administradores de universidades. I. Filipak, Sirley Terezinha. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título. CDD. 20. ed. – 378.98162
---------------	--

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 230
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE**

Edicléa Veiga

Aos seis dias do mês de dezembro do ano de dois mil e vinte e três, às quatorze horas e trinta minutos, reuniu-se na Sala IPÊ 004 - Térreo (Bloco Amarelo) da PUCPR, a Banca Examinadora constituída pelos(as) professores(as): Prof.^a Dr.^a Sirley Terezinha Filipak, Prof. Dr.^a Josélia Schwanka Salomé, Prof.^a Dr.^a Siderly do Carmo Dahle de Almeida, Prof.^a Dr.^a Maria Lourdes Gisi e Prof. Dr. Peri Mesquida para examinar a Tese da doutoranda **Edicléa Veiga**, ano de ingresso 2021, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "História e Políticas da Educação". A doutoranda apresentou a tese intitulada "GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ: UMA ANÁLISE DAS FUNÇÕES DOS GESTORES DE CURSO" que, após a defesa foi aprovado pela Banca Examinadora. Nada mais havendo a tratar o(a) Presidente da Banca Examinadora deu por encerrado os trabalhos às 16h 15 min sendo lavrada a presente ata, devidamente assinada pelo(a) Presidente, Examinadores e Coordenação do PPGE.

Observações: A banca recomenda a publicação em artigos, capítulos de livros e apresentações em eventos.

Presidente:

Prof.^a Dr.^a Sirley Terezinha Filipak

Sirley T. Filipak

Convidado Externo:

Prof. Dr.^a Josélia Schwanka Salomé

[Assinatura]

Convidado Externo:

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

Siderly

Convidado Externo:

Prof.^a Dr.^a Maria Lourdes Gisi

[Assinatura]

Convidado Interno:

Prof. Dr. Peri Mesquida

[Assinatura]

[Assinatura]

Prof.^a Dr.^a Patricia Lupion Torres

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação



EDICLÉA VEIGA

**GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ:
UMA ANÁLISE DAS FUNÇÕES DOS GESTORES DE CURSO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de concentração Pensamento Educacional Brasileiro e Formação de Professores da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito final para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Sirley Terezinha Filipak

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Sirley Terezinha Filipak

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Prof.^a Dr.^a Maria Lourdes Gisi

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Prof.^a Dr.^a Peri Mesquida

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Prof. Dr.^a Josélia Schwanka Salomé

Universidade Tuiuti do Paraná

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

Centro Universitário - UNINTER

Curitiba, de dezembro de 2023

À minha família –pelo incentivo, apoio,
compreensão e por acreditarem que esse
momento chegaria.

AGRADECIMENTOS

Não seria possível chegar ao término desta pesquisa sem o auxílio de inúmeras pessoas, que, cada uma a seu modo, colaboraram para a efetivação deste trabalho. Assim, por temer omissões, registro meus agradecimentos a todos e todas. Em especial:

À professora Dra. Sirley Terezinha Filipak, orientadora desta pesquisa. Agradeço pela dedicação, confiança e paciência. Sem o seu apoio esta tese não seria realizada.

Aos professores do Programa de Pós-graduação da linha de pesquisa História e Políticas da Educação, aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, ao qual me integro como pesquisadora. Agradeço pela oportunidade de aprender e pelos momentos tão significativos para minha vida.

Ao meu querido pai Lindolfo Veiga (*in memoriam*), que sempre acreditou em mim. Pai, meu amor eterno.

À minha mãe Maria Eugênia, amor incondicional. Mãe, você que me incentivou a estudar e me apoiou em mais esta etapa da minha vida.

Ao meu irmão Jorge Luis, irmãs, sobrinhas e demais familiares, aos meus amigos, pessoas que me incentivaram, minha gratidão.

Aos professores da banca examinadora, Dr.^a. Maria de Lourdes Gisi, Professor Dr. Peri Mesquida, professora Dr.^a Josélia Schwanka Salomé e a professora Dr.^a Siderly do Carmo Dahle de Almeida por terem aceitado o convite, com certeza as contribuições foram de grande importância para finalização dessa tese.

Aqueles que, diretamente ou indiretamente, contribuíram para que este estudo se concretizasse. Meu muito obrigada!

A educação é um processo de libertação que só é possível através da colaboração, do diálogo e da participação ativa.

(FREIRE, 1970, p. 64)

RESUMO

A presente tese, vinculada à linha de pesquisa do PPGE/PUCPR “História e Políticas da Educação”, faz parte dos estudos realizados pelo Grupo de Pesquisa: “Formação dos Gestores das Instituições de Educação do Paraná”. O trabalho tem como objeto de estudo a seguinte problemática de pesquisa: Como os fatores que envolvem os desafios relacionados à complexidade das estruturas administrativas, a falta de uma formação em gestão e as tomadas de decisão, influenciam a gestão dos cursos nas Universidades Estaduais do Paraná? Considerando essa questão, temos como objetivo geral, analisar a compreensão que os gestores de curso têm sobre a prática de gestão, como condição de construção de ações e relações participativas nas Universidades Estaduais do Paraná. Como objetivos específicos, destacamos: investigar o desenvolvimento histórico das universidades brasileiras e como mudanças significativas no cenário político, social e econômico impactam a estrutura e a função dessas instituições ao longo do tempo; explorar diferentes conceitos e concepções de gestão e suas relações com os gestores; verificar os desafios práticos da implementação da gestão democrática nas instituições do ensino superior, incluindo os fatores que podem facilitar ou impedir esse processo; descrever o contexto da gestão universitária nas Universidades Estaduais do Paraná, incluindo uma análise do perfil típico dos gestores universitários, suas funções e as competências e habilidades necessárias para o sucesso em seu papel. A referida pesquisa tem como aporte o processo interpretativo de dados, buscando alicerce para a ponderação entre a teoria do conhecimento científico e o entendimento do real de forma conflitante a partir do movimento, ou seja, de situações concretas frente as diferentes realidades das Universidades Estaduais do Paraná. Para realizar a investigação científica, adotamos como método teórico de pesquisa a Hermenêutica proposta por Gadamer (1997, 2007, 2015), tendo como abordagem a pesquisa qualitativa (Bogdan e Biklen, 1994). Para a produção dos dados foi utilizado um formulário eletrônico *online* por meio de uma ferramenta gratuita, do Google, com questões fechadas e abertas sobre os fatores que influenciam a gestão dos cursos e o desempenho acadêmico global nas Universidades Estaduais do Paraná. Os critérios para as perguntas a serem respondidas pelos gestores de curso foram relacionados ao perfil desse profissional, a formação e a atuação desse gestor dentro das IES. Os dados produzidos foram organizados com o apoio da análise de conteúdo de Bardin (1977; 2011). A abordagem sobre análise interpretativa de conteúdo oportunizou analisar os dados coletados de forma sistematizada. A pesquisa bibliográfica foi baseada em autores da área da educação, como: Alcântara (2020;2023); Cunha (1975, 1983); Cury (2002,2007); Dourado (2002, 2023); Fávero (2002; 2006); Ferreira (2000, 2012, 2017); Freire (2001); Libâneo (1999, 2001, 2017); Lück (1997,2000, 2005, 2006, 2009, 2011, 2017); Paro (2001, 2005, 2008); Romanelli (2007); Sousa (2011, 2012), entre outros. A pesquisa documental também foi realizada por meio de documentos legais, como: a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9.394 (BRASIL, 1996), o Plano Nacional de Educação 2001-2011 (BRASIL, 2001) e o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014). A análise e interpretação dos dados foram baseadas na pesquisa de campo, bem como em autores: Dourado (2003), Ferreira (2012, 2017), Libâneo (2001), Lück (2009), Santos (2007) entre outros. Por meio da pesquisa, foi possível evidenciarmos que o processo de trabalho do gestor universitário apresenta lacunas que abrangem uma prática diferente da teoria idealizada, ou seja, de uma gestão que seja realmente democrática. Esta pesquisa serve como um ponto de

partida para novas discussões e investigações sobre os desafios do trabalho de gestor de curso com vistas para uma gestão democrática nas Universidades Estaduais do Paraná.

Palavras-chave: gestão democrática; educação superior; universidades estaduais do Paraná; gestores de curso.

ABSTRACT

The present thesis, affiliated with the research line of PPGE/PUCPR "History and Policies of Education," is part of the studies conducted by the Research Group: "Formation of Managers in Educational Institutions in Paraná." This work aims to investigate the following research problem: The dynamics of educational management in the State Universities of Paraná/Brazil present unique challenges due to the complexity of administrative structures. Course managers, often lacking formal management training, find themselves at the intersection of administrative, academic, and student demands, as decision-making in higher education institutions is not always easily achieved. In this context, it is relevant to question: How do these factors influence course management and overall academic performance in the State Universities of Paraná/Brazil? With this question in mind, our general objective is to analyze the understanding that course managers have regarding the practice of management as a condition for building participative actions and relationships in the State Universities of Paraná/Brazil. Our specific objectives include: investigating the historical development of Brazilian universities and how significant changes in the political, social, and economic landscape impact the structure and function of these institutions over time; exploring different concepts and conceptions of management and their relationships with managers; examining the practical challenges of implementing democratic management in higher education institutions, including the factors that may facilitate or hinder this process; describing the context of University management, including an analysis of the typical profile of course managers in the State Universities of Paraná/Brazil, their roles, and the competencies and skills necessary for success in their roles. This research employs an interpretative data analysis process, seeking a balance between the theory of scientific knowledge and the understanding of reality through conflict from movement, i.e., concrete situations in the face of the different realities of the State Universities of Paraná/Brazil. To conduct the scientific investigation, we adopt the theoretical research method of Hermeneutics proposed by Gadamer (1997, 2004, 2015), using a qualitative research approach (Bogdan and Biklen, 1994). For data collection, we utilized an online electronic survey through a free Google tool with both closed and open-ended questions regarding the factors influencing course management and overall academic performance in the State Universities of Paraná/Brazil. The criteria for the questions addressed to course managers include gender, undergraduate institution (public or private), postgraduate education (*lato sensu*, *stricto sensu*), managerial role, years of experience as a manager, previous roles in the educational institution, method of assuming the role (election or appointment), and the provision of ongoing training by the institution. The collected data were organized with the support of Bardin's content analysis (1977; 2011), allowing for a systematic analysis of the data. Literature review was based on authors in the field of education, such as Alcântara (2020; 2023), Cunha (1975, 1983), Cury (2002, 2007), Dourado (2002, 2023), Fávero (2002; 2006), Ferreira (2000, 2012, 2017), Freire (2001), Libâneo (1999, 2001, 2017), Lück (1997, 2000, 2005, 2006, 2009, 2011, 2017), Paro (2001, 2005, 2008), Romanelli (2007), Sousa (2011, 2012), among others. Documentary research was also conducted using legal documents, such as the Federal Constitution of Brazil 1988 (BRASIL, 1988), the National Education Guidelines and Bases Law - Law No. 9.394 (BRASIL, 1996), the National Education Plan 2001-2011 (BRASIL, 2001), and the National Education Plan 2014-2024 (BRASIL, 2014). Data analysis and interpretation were based on field research and various authors, including Dourado (2003), Ferreira (2012, 2017), Libâneo (2001),

Lück (2009), Santos (2007), among others. Through this research, it becomes evident that the course managers' actions in the State Universities of Paraná/Brazil differ from the idealized theory, i.e., a genuinely democratic form of management. This research serves as a starting point for further discussions and investigations on the challenges faced by course managers with the goal of achieving democratic management in the State Universities of Paraná/Brazil.

Keywords: democratic management; higher education; state universities of Paraná/Brazil; course manager.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Movimento da Compreensão de Gadamer	34
Figura 2 - As três fases fundamentais para Análise Interpretativa de Conteúdo.....	36
Figura 3 - Perfil desejado de gestores.....	102

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Perfil de Gênero.....	111
Gráfico 2 - Perfil de formação – instituição.....	113
Gráfico 3 - Ano de conclusão da graduação	114
Gráfico 4 - Perfil de formação dos gestores- Stricto Sensu.....	116
Gráfico 5 - Pós-Graduação – Lato-sensu	118
Gráfico 6 - Pós-Graduação – Stricto-Sensu- Mestrado	119
Gráfico 7 - Pós-Graduação – Stricto-Sensu	120
Gráfico 8 - Tempo de experiência como Gestor de curso	122
Gráfico 9 - Assumiram outra função na IES (além de professor e gestor)	123
Gráfico 10 -Diretor de Departamento	123
Gráfico 11-Pró-reitoria.....	124
Gráfico 12 - Eleição ou Indicação para o cargo de gestor.....	125
Gráfico 13 - Formação para assumir o cargo de gestor	126
Gráfico 14 - Formação continuada após assumir o cargo de gestor	127
Gráfico 15 - Formação continuada foi ofertada pela instituição.....	128
Gráfico 16 - Dúvidas no trabalho de gestor de curso	131
Gráfico 17 - Critérios utilizados para escolher as pessoas.....	132
Gráfico 18 - Nível de autonomia enquanto gestor	133
Gráfico 19 - Enquanto gestor presta contas de sua atuação	134
Gráfico 20 - Para quem presta consta.....	134
Gráfico 21 - Relação com o superior imediato	135
Gráfico 22 - Possui subordinados	136
Gráfico 23 - Relação com o subordinado	137
Gráfico 24 - Construção do planejamento da gestão	137
Gráfico 25 - Participantes na construção do planejamento de gestão	138
Gráfico 26 - Desafios para garantir a participação de docentes e demais colaboradores.....	140
Gráfico 27 - Dificuldades para exercer a função de gestor de curso.....	141
Gráfico 28 - Habilidades necessárias para desempenhar a função de gestor de curso	142

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Descritores	41
Quadro 2 - Produções acadêmicas que se assemelham ao tema da tese	41
Quadro 3 - Perfil do gestor educacional	102
Quadro 4 - Competências necessárias para ser gestor	108
Quadro 5 - Curso que assumiu enquanto gestor.....	111
Quadro 6 - Perfil de formação dos gestores- graduação.....	112

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Ano de formação por década	115
Tabela 2 - Ano de conclusão de Especialização pelos gestores.....	119
Tabela 3 - Ano de conclusão de Mestrado pelos gestores.....	120
Tabela 4 - Ano de conclusão de Doutorado pelos gestores.....	121
Tabela 5 - Lista de cursos nível <i>Lato Sensu</i>	167
Tabela 6 - Lista de funções já exercidas em IES	168
Tabela 7 - Lista de ano e temática da formação continuada para gestores	169

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ART	Artigo
ABC	Academia Brasileira de Ciências
ABE	Associação Brasileira de Educação
ABMES	Associação Brasileira das Mantenedoras de Ensino Superior
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBPF	Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
C&T	Ciência e Tecnologia
CFE	Conselho Federal de Educação
CGU	Controladoria Geral da União
COMUNG	Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
EAD	Educação a Distância
ESAM	Escola Superior de Agricultura de Mossoró
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
GED	Gratificação de Estímulos à Docência
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino
IEES	Instituições Estaduais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
NDE	Núcleo Docente Estruturante
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento
ONU	Organização das Nações Unidas

PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PID	Programa de Incentivo à Docência
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
SBPC	Sociedade Brasileira para o Programa de Ciências
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação
UB	Universidade do Brasil
UDF	Universidade do Distrito Federal
UEBA	Universidades Públicas Estaduais da Bahia
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semi-árido
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFP	Universidade Federal de Pernambuco
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRJ	Universidade Federal do Rio Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNIOESTE	Universidade do Oeste do Paraná
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
TUIUTI	Universidade Tuiuti do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
2	DO MÉTODO AO PERCURSO DA PESQUISA	30
2.1	A HERMENÊUTICA COMO MÉTODO DA PESQUISA	30
2.2	CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA.....	37
2.3	ESTADO DO CONHECIMENTO	40
3	UNIVERSIDADE BRASILEIRA: UM RESGATE HISTÓRICO	52
3.1	O CONTEXTO EM QUE SURGE A UNIVERSIDADE BRASILEIRA.....	52
3.2	A UNIVERSIDADE NO PERÍODO DE 1945 A 1964	60
3.3	A UNIVERSIDADE E SEUS PROGRESSOS – PERÍODO DE 1968 A 1990	63
3.4	A UNIVERSIDADE A PARTIR DE 1990.....	67
4	DIFERENTES CONCEITOS E CONCEPÇÕES DE GESTÃO E SUAS RELAÇÕES COM OS GESTORES	74
4.1	GESTÃO EDUCACIONAL – CONCEITOS E CONCEPÇÕES.....	74
4.3	REFLEXÕES SOBRE GESTÃO DEMOCRÁTICA	80
4.4	DESAFIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA	89
5	DESAFIOS PRÁTICOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS INSTITUIÇÕES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	93
5.1	CONTEXTUALIZANDO A GESTÃO UNIVERSITÁRIA	93
5.2	O PERFIL DO GESTOR UNIVERSITÁRIO	100
5.3	ATUAÇÃO DO GESTOR UNIVERSITÁRIO.....	103
5.4	COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DO GESTOR UNIVERSITÁRIO	106
6	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	110
6.1.1	Perfil de Gênero	110
6.1.2	Perfil de formação	111
6.1.3	Perfil de atuação	121
6.2	PRÁTICAS DE GESTÃO.....	130
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
	REFERÊNCIAS.....	152
	APÊNDICE A – E-MAIL DE APRESENTAÇÃO	163
	APÊNDICE B – FORMULÁRIO MODELO DE GESTÃO NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ.....	164
	APÊNDICE C – LISTA DE CURSO NÍVEL LATO SENSU.....	167

APÊNDICE D – LISTA DE FUNÇÕES JÁ EXERCIDAS EM IES	168
APÊNDICE E – LISTA DE ANO E TEMÁTICA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA GESTORES	169
ANEXO A – TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS	170
ANEXO B – TERMO DE COMPROMISSO PARA PESQUISA COM SERES HUMANOS.....	171
ANEXO C – CARTA DE APRESENTAÇÃO.....	172
ANEXO D – AUTORIZAÇÃO UEL	173
ANEXO E – CARTA DE APRESENTAÇÃO.....	174
ANEXO F – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA	175

1 INTRODUÇÃO

O meu envolvimento com a educação remonta minha adolescência, quando ingressei no Magistério em 1995, pois já demonstrava interesse em ser professora. Finalizei o Magistério em 1998, no entanto por vários motivos, somente em 2003 ingressei no curso superior de Licenciatura em Pedagogia, visto que já tinha certeza da carreira que gostaria seguir. No período em que cursava Pedagogia, trabalhei por dois anos na Secretaria de Educação da cidade da Lapa-PR, onde resido e nos dois últimos anos da faculdade atuei como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Município da cidade da Lapa-PR.

Em 2006 conclui a graduação e, no início de 2007, iniciei minha carreira na educação superior, como assistente pedagógica. Após um ano na referida função, concluí minha primeira especialização. Em 2010 passei a atuar como professora do curso de Licenciatura em Pedagogia na mesma instituição, bem como atuando junto com a coordenadora do referido curso nos processos pedagógicos, nesse período já estava cursando minha segunda especialização em Gestão Educacional. Em 2015 já tendo cursado três especializações, optei então, por cursar um mestrado, prestei o processo seletivo na Universidade Tuiuti do Paraná – TUIUTI-PR. Nesse período, já estava atuando enquanto coordenadora do curso de Licenciatura em Pedagogia da mesma instituição de ensino em que atuo desde 2007.

Aprovada no processo seletivo, em 2016 iniciei o tão sonhado mestrado em Educação na linha de Políticas Públicas e Gestão Educacional, pela Universidade Tuiuti do Paraná – TUIUTI-PR do qual resultou a dissertação: *Gestão Democrática e a Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas Municipais da Lapa – PR*, tendo como objetivo compreender a ação do pedagogo na organização do trabalho pedagógico, na perspectiva da gestão democrática nas Escolas Municipais da Lapa – PR.

Visto a necessidade de entendimento acerca dos processos voltados para a organização do trabalho pedagógico na perspectiva da gestão democrática, pensando como articulam-se na busca de aperfeiçoamento no trabalho do pedagogo, bem como na convivência dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Em 2018 concluí o mestrado, constatando que o trabalho do pedagogo se compõe pela gestão da educação no sentido de organizar o coletivo da escola com intenções comuns para

orientar e estabelecer o diálogo e mediações necessárias ao processo de ensino e aprendizagem, adequados e significativos às suas realidades.

Ainda durante o mestrado, iniciei minhas observações e inquietações sobre o modelo de gestão que se concebe no âmbito da educação superior. Logo, tais experiências me trouxeram até a presente pesquisa proporcionando uma integração entre o contexto em que atuo, bem como as teorias apreendidas ao longo do percurso do Doutorado com o grupo de pesquisa, o qual contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento dessa pesquisa.

O presente estudo está associado ao Projeto de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, intitulado Formação dos Gestores das Instituições de Educação do Paraná, na linha de pesquisa História e Políticas da Educação.

O trabalho tem como objeto de estudo a seguinte problemática de pesquisa: Como os fatores que envolvem os desafios relacionados à complexidade das estruturas administrativas, a falta de uma formação em gestão e as tomadas de decisão influenciam a gestão dos cursos nas Universidades Estaduais do Paraná?

A partir desse contexto, defende-se a tese de que a efetivação da Gestão Democrática pode contribuir significativamente para a evolução e enriquecimento do ensino nas Universidades Estaduais do Paraná.

Anunciada a tese, apresentamos o objetivo geral: Analisar a compreensão que os gestores de curso apresentam sobre a prática de gestão, como condição de construção de ações e relações participativas nas Universidades Estaduais do Paraná. A partir desse objetivo, delineamos os objetivos específicos: Para atingir o objetivo principal, serão executados os seguintes objetivos específicos:

- a) investigar o desenvolvimento histórico das universidades brasileiras e como mudanças significativas no cenário político, social e econômico impactam a estrutura e a função dessas instituições ao longo do tempo;
- b) explorar os diferentes conceitos e as concepções de gestão e suas relações com os gestores;
- c) verificar os desafios práticos da implementação da gestão democrática nas instituições do ensino superior, incluindo os fatores que podem facilitar ou impedir esse processo;
- d) descrever o contexto da gestão universitária nas Universidades Estaduais do Paraná, incluindo uma análise do perfil típico dos gestores, suas

funções e as competências e habilidades necessárias para o sucesso em seu papel.

Para tanto, como o nosso principal objetivo consiste na análise e interpretação dos fenômenos estudados no tempo presente, sobre a prática de gestão nas Universidades Estaduais do Paraná, optamos pelo método da hermenêutica, visto que o principal fundamento reside na interpretação para atingir o nível da compreensão, por meio da “relação circular entre o todo e suas partes” (Gadamer, 1997, p. 58). Portanto, sendo denominada nesta tese de: hermenêutica crítica.

Para percorrer o caminho da pesquisa será utilizada a análise de conteúdos de Bardin (1977; 2011), a qual se utiliza de diferentes procedimentos que irão auxiliar para uma melhor compreensão das respostas que se pretende chegar referente ao problema de pesquisa levantado.

A opção por essa abordagem se dá por se tratar de “uma metodologia que ressalta a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 21).

Para compreendermos como o trabalho do gestor de curso é realizado nas Universidades Estaduais do Paraná, realizamos uma pesquisa com os gestores de curso de graduação das referidas universidades. Portanto, esta pesquisa compreendeu a aplicação de um formulário eletrônico semiestruturado *online*, para qual utilizamos uma ferramenta gratuita, um Formulário do *Google*.

Os critérios para as perguntas foram: sexo; graduação (pública ou privada); especialização (*lato sensu*, *stricto sensu*) atuação como gestor; funções já exercidas na IES, e como assumiu a função (eleição ou indicação); se a instituição oferece formação continuada para gestores. Com relação as dúvidas encontradas na função enquanto gestor, quais os profissionais que precisam mobilizar para apoio em sua atuação; Nível de autonomia (pedagógica, administrativa e financeira); A construção do planejamento da gestão é feita de forma coletiva; Dificuldades que você encontra para exercer a sua função enquanto Gestor.

Desse modo, a pesquisa foi encaminhada para quatro das sete Universidades Estaduais do Paraná, visto que três delas não responderam a carta encaminhada pelo Programas de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, a qual solicitou a autorização para a Pesquisa com os gestores de cursos de graduação dessas IES.

Refletir sobre a gestão nesse contexto faz com que mergulhemos na literatura e em conhecimentos teóricos e práticos a respeito da gestão, visto ser uma temática, que mesmo em pauta, ainda existe uma carência de discussões amplas em torno dos desafios enfrentados pelos gestores de curso. Desse modo, estudarmos a gestão dos cursos de graduação nas Universidades Estaduais do Paraná, significa preocuparmos na oferta de uma educação de qualidade.

Quando pensamos no conceito de qualidade no contexto educacional e em especial na educação superior, percebemos que este é complexo, bem diferente de definir qualidade de produtos palpáveis, como roupas, automóveis, produtos tecnológicos. Dizer nesse caso que qualidade é um conceito relativo e complexo parece ser uma tentativa de contornar o desafio, mas não é, pois existem várias dimensões que se deve considerar ao tentar medi-la. A definição de qualidade em termos gerais já é bastante difícil, mas deve ser sempre considerada atrelada a um determinado contexto socioeconômico e político. (Dias Sobrinho, 2005).

Segundo Dourado; Oliveira (2003, p. 203) “qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e espaço, ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico”. Portanto, essa afirmação reforçou o entendimento de Rios (2010, p.64), quando enfatiza que na educação:

[...] o conceito de qualidade é totalizante, abrangente, multidimensional. É social e historicamente determinado porque emerge de uma realidade específica e de um contexto concreto. Portanto, uma análise crítica da qualidade deverá considerar todos esses aspectos, articulando aqueles de ordem técnica e pedagógica aos de caráter político-ideológico (Rios, 2010, p.64).

Logo, entendemos que o conceito de qualidade no campo da educação superior, surgiria dos interesses daqueles diretamente contagiados por essa qualidade, modificando-se ao longo do tempo, conforme a reconfiguração desses mesmos interesses.

E, tendo em vista que a educação é o alicerce para o futuro dos cidadãos, ela precisa estar voltada para atender as novas exigências da sociedade, comprometendo-se com a formação desse cidadão.

Buscamos nesse texto trazer algumas inquietações, o que nos levou para elaboração dessa pesquisa.

A ausência de preparo específico para o profissional que irá exercer o cargo de gestor e a falta de formação continuada são problemas limitantes para o sucesso desse gestor e podem impactar de forma negativa na instituição gestada por esse profissional. Então, estudar gestão, passar por cursos de formação e ter uma formação contínua, são práticas primordiais para o sucesso do profissional que deseja exercer o cargo de gestão. É importante que as instituições invistam na qualificação de seus gestores, fornecendo treinamentos, cursos e oportunidades de atualização constante.

Assim, a gestão educacional visa em efetivar os planos em ações, envolvendo a equipe pedagógica, professores, gestores e demais colaboradores, visando a gestão democrática no contexto da Educação Básica, bem como na educação superior, nosso foco de estudo nessa pesquisa.

O artigo 56 da LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394 de 20 dezembro de 1996, faz referência à gestão democrática no âmbito da educação superior, assim explicitado:

as instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional (Brasil, 1996, p. 27).

Desse modo, no final do século XX, as discussões relacionadas às questões democráticas ganharam força no país. Segundo Silva (2006, p. 2), “[...] a democracia passou a qualificar processos, atividades ou relações fundamentadas no diálogo, participação, direito e respeito à diversidade”. Essa concepção, de acordo com a autora, constrói atos de pertencimento e fortalece concepções de coletividade.

Embora, haja aspectos diferentes quanto à função social das instituições educacionais, de uma forma geral se tem a concepção de que estas devem preparar os cidadãos para viverem em sociedade contribuindo em termos políticos, econômicos, culturais e sociais.

Por conseguinte, a gestão das instituições, as quais se propõem a desenvolver uma educação verdadeiramente pública, devem estar fundamentadas em uma concepção crítica dos fenômenos sociais que permeiam cada instituição, analisando as relações que nelas crescem, onde e como ocorrem, valorizando assim

heterogeneidades essenciais ao coletivo de seus cidadãos, bem como o extenso círculo de complexidade desse sujeito.

Segundo Paro (2005, p.3):

em primeiro lugar, é preciso ter presente que não basta formar para o trabalho, ou para a sobrevivência, como parece entender os que veem na escola apenas um instrumento para preparar para o mercado de trabalho ou para entrar na universidade (que também tem como horizonte o mercado de trabalho). Se a escola deve preparar para alguma coisa, deve ser para a própria vida, mas esta entendida como o viver bem, no desfrute de todos os bens criados socialmente pela humanidade. E aqui já há um segundo aspecto, corolário do primeiro, a ser considerado: não basta a escola “preparar para” o bem viver, é preciso que, ao fazer isso, ela estimule e propicie esse bem viver, ou seja, é preciso que a escola seja prazerosa para seus alunos desde já. A primeira condição para propiciar isso é que a educação se apresente enquanto relação humana dialógica, que garanta a condição de sujeito tanto do educador quanto do educando (Paro, 2005, p. 3).

Concomitantemente, a importância da educação para a constituição do indivíduo histórico, mormente na sociedade atual, requer das instituições de ensino um trabalho na perspectiva da democracia, um trabalho participativo entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, um trabalho na perspectiva de uma gestão democrática. Para qual, compreendemos o conjunto de processos de rotina organizacional de uma instituição que procura trabalhar no coletivo. Assim, pressupõe-se uma organização no seu tempo e espaço presente, com um olhar para o que se visa atingir no futuro, ou seja, trabalha-se almejando o alcance de finalidades, de resultados, que possam interferir de forma positiva na instituição.

Segundo Luck, (2009, p.75), gestão democrática “[...] pressupõe a mobilização e organização das pessoas para atuarem coletivamente na promoção de objetivos educacionais.” Percebemos que a forma democrática de gestão deve sempre que possível superar os limites da participação, inserir-se num contexto de tomada de decisões coletivas, o que permitiria a comunidade acadêmica, mais do que contribuir, mas também participar efetivamente da vida da IES.

E, no contexto que emerge a educação superior, é necessário avaliar que o consenso e a soma de forças em torno da essência de gestão democrática que mesmo sendo uma temática em pauta, ainda existe uma ausência de discussões acerca de como a gestão acontece no âmbito do ensino superior. Logo, se realmente busca-se por uma universidade, cuja prática de gestão seja verdadeiramente democrática, é preciso organizar a discussão permanentemente, a fim de que a

comunidade em geral possa entender as várias possibilidades e os limites que a gestão democrática apresenta, para que no coletivo se possa reverter à tendência atual de adequar o rumo da educação superior no Brasil aos anseios da população.

É necessário também considerar, nesse contexto, a autonomia universitária, a qual deve estar protegida pela garantia de que os recursos orçamentários, os quais são imprescindíveis à sobrevivência da universidade, sejam assegurados pelo então Governo Federal. Para tanto, é preciso que a sociedade e os governantes reconheçam a importância de uma universidade independente e democrática e que esteja voltada para a produção de novos conhecimentos.

De acordo com Fávero (2006, p.123), a autonomia da Universidade pode ser definida nos seguintes termos:

[...] a um conceito legal de autonomia, que, aliás coincide com o seu conceito de ordem histórica, segundo o qual a autonomia é o poder que permite que as entidades estabeleçam normas jurídicas e regulamentos que o estado reputa como lícitos e jurídicos, elegendo, ademais os seus dirigentes [...] a autonomia pode ser exercida em diversas esferas: no plano político, com o direito de as universidades e faculdades elegerem a sua lista tríplice de reitores ou diretores; no plano administrativo, dentro dos limites do seu peculiar interesse; no plano didático, estabelecendo os seus currículos; no plano disciplinar, a fim de manter a estrutura da sua ordem (Fávero, 2006, p. 123).

Nesse contexto, para o autor, a autonomia universitária, conceberia a esta vários direitos, poderes, os quais iriam contribuir para o bom desenvolvimento das universidades. O artigo 207, da Constituição Federal de 1988, consagrou a existência de autonomia universitária ao estabelecer que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 1988).

A autonomia universitária é necessária para realizar as missões cultural, científica e técnica que lhe são impostas. Assim, a universidade cresce e transforma seus métodos de trabalho e seus programas de ensino, a fim de ajustar-se aos novos conhecimentos e a nova demanda da sociedade, fazendo com isso, maior a necessidade de autonomia e de liberdade de ação (Fávero, 2000).

Mendes (2000, p.148) ressalta que “a autonomia inerente ao Governo da Universidade, e cujo sujeito é a própria instituição, estende-se a todos os níveis da gestão universitária, não constituindo monopólio de nenhum deles, ainda dos que se encontram na cúpula”. No entanto, cujo interesse só terá condição de expressar-se a

partir da participação ativa de todos os segmentos da universidade. Entendemos que a gestão democrática precisa ser uma prioridade na construção da autonomia universitária.

Todavia, a autonomia não significa plena independência e deve ser exercida pela universidade, tendo em vista os obstáculos constitucionais estabelecidos e visando interesses superiores. No entanto, em qualquer hipótese, a universidade deve ter um ânimo elevado de independência, conhecido este como autonomia, tão necessária e tão relevante ao cumprimento de sua missão dentro do contexto social.

Pensar em exercício da autonomia possibilita exercício da unidade, solidariedade, frente à construção de um projeto maior, um projeto vivenciado no coletivo. Pensar a autonomia, não somente no sujeito, mas sim, no processo de sociabilidade, muda então a perspectiva de análise, e desta forma, a instituição educacional se fortalece dentro desse contexto para exercer a sua própria autonomia (Durham, 2005).

Isto posto, Silva (2006) ressalta como parte integrante do conceito de autonomia, as ideias de sujeito e de normas; autônomo, desse modo, é um sujeito capaz de propor e conduzir-se por normas sugeridas ou aceites livremente por ele próprio, ou seja, a capacidade de escolher entre opções possíveis e/ou criar novas circunstâncias ainda não existentes.

Assim, esse sujeito que age na sociedade é um sujeito mantido por um coletivo, dessa forma, pode-se dizer que um sujeito que é atuante no meio social, será sempre um sujeito que vive o coletivo. A autonomia universitária é idealizada pela ação de sujeitos livres, inteligentes e responsáveis. Assim, no âmbito da autonomia didática é importante ressaltar o que diz a autora Durham (2005, p. 57):

[...] o direito de organizar o ensino, pesquisa e extensão; o de criar e extinguir cursos; o de elaborar e estabelecer currículos para a graduação e pós-graduação; o de estabelecer critérios de acesso de alunos em todos os níveis e de conferir certificados e diplomas (Durham, 2005, p. 57).

Ainda, para a autora Durham (2005, p.54 - 55), o exercício da autonomia científica:

[...] teria implicações diretas para a própria organização das universidades, baseada na divisão de campos de conhecimento, na organização interna e de gestão financeira para a manutenção de áreas de pesquisas que não tivessem imediata relevância política ou econômica. E com isso, os limites da

autonomia científica não estariam em leis e regulamentos, mas na própria inserção da universidade no seu contexto social e intelectual (Durham, 2005, p. 54 – 55).

Nesse contexto, de acordo com a Consultoria-Geral da República, por meio do Parecer SR-78, de 15 de dezembro de 1988¹, ressalta que a autonomia de cunho didático-científica, seria de caráter principal, confiando à universidade, sob a base do pluralismo de opiniões, o direito à liberdade de ensino e de comunicação do pensamento. Desse modo, consideramos que na autonomia universitária, o que está em causa é o princípio mais alto da liberdade do ensino, sendo uma das abordagens da liberdade de expressão do pensamento, bem como autonomia no ato de legislar, realizar eleições democrática de gestores e gestoras, a autogestão, autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira.

Segundo o autor Fávero (2000a, p. 79), “[...] entendida a autonomia como a capacidade de a universidade se autogerir, a vigência do binômio autonomia e democratização passa a ser fundamental para garantir a existência do primeiro princípio”.

Logo, notamos que o espaço de uma instituição de ensino terá a sua autonomia quando tiver o poder de criar e ou então escolher as suas próprias normas de conduta. Assim, esse então poder de criar e escolher exerce-se evidentemente, também, pela capacidade de recusa de normas heterônomas, julgadas não convenientes. Portanto, o ser autônomo tem como premissa o dever de ser um sujeito ativo e responsável pelas suas ações. No âmbito de reflexões sobre a autonomia da universidade, entram os vários estudos sobre gestão democrática que abordam a participação como temática principal, em que o processo de democratização interna da IES implica, antes de tudo, na participação efetiva da comunidade acadêmica.

Consideramos que a participação assumiu uma centralidade expressiva nesse meio. Assim, é necessário compreender de fato essa participação e como ela acontece verdadeiramente dentro das organizações institucionais. Pois, segundo Lima (2008), quando uma decisão é tomada por número significativo de cidadãos,

¹ Aprovado pelo Presidente da República em despacho publicado no DOU de 16-12-1988. Em seu Art. 16 ressalta: A autonomia universitária, qualquer que seja a dimensão que se projete, objetiva assegurar as universidades em grau razoável de governo, de auto-administração, de auto-regência, dos seus próprios assuntos e interesses, sempre sobre controle estatal, em função de sua tríplice destinação: (transmissão de conhecimentos), a pesquisa (produção de novos conhecimento) e a extensão (prestação de serviços à comunidade).

deve-se estudar se tal decisão é realmente eficaz naquele momento, ou se muitos desses sujeitos estão participando de forma passiva.

Em virtude a discussão anterior, verificamos a necessidade de um maior número de pessoas nas tomadas de decisões, com maiores informações e troca de ideias, dentro das IES. Neste aspecto uma decisão tomada no coletivo, torna-se mais fácil de ser aceita, de ser satisfatória, visto que nas discussões houve um maior número de sujeitos participando, trocando ideias e pensando em um resultado positivo.

De acordo com Fávero (2000), os desalinhos é um reflexo de problemas que persistem, que obstaculizam os avanços e evidenciam a ausência de participação da comunidade universitária naquelas decisões que são consideradas mais importantes dentro da instituição, ou seja, percebe-se aí uma lacuna com relação a gestão democrática que precisa ser analisada, pensada.

Em se tratando das universidades para se chegar à gestão democrática, Fávero (2000a, p. 59) recomenda:

[...] não apenas envolver os dirigentes da comunidade através do órgão previsto na estrutura acadêmica, ou através de outros grupos e agremiações existentes, a universidade deve se constituir num espaço onde a procura da verdade entendida como um trabalho comum a todos os que a integram, e a atitude de diálogo, que assume as diferenças de posições como um valor, supõe ambos liberdade acadêmica, alto grau de honestidade científica e a respeito às opiniões divergentes (Fávero, 2000a, p. 59).

Segundo o autor, só haverá participação efetivamente democrática, quando os diferentes segmentos, por meio de seus representantes, tiverem a oportunidade de não apenas discutir, mas também de estar presentes nas decisões da instituição e de seus diferentes aspectos. Visto que a gestão democrática está fundamentada na descentralização da educação. Pois, aprender a conviver com os outros sujeitos e respeitar os seus direitos, suas ideias, é um princípio básico do convívio democrático. Isso significa que todos podem ouvir e ser ouvidos.

Isto posto, democratizar a universidade abrange todos os segmentos. Deve-se então, participar dos processos decisórios, com capacidade de intervenção, propondo alternativas e lutando para a sua concretização. Visto que a participação efetiva dos membros acadêmicos abre uma oportunidade concreta de influenciarem, de dentro da instituição, com as suas decisões, que a partir daí, passam a ser feitas no coletivo.

No segundo capítulo dessa tese apresentamos a fase da pesquisa de forma detalhada: “Do método ao percurso da pesquisa”, no qual aprofundamos o método empregado para o desenvolvimento da pesquisa, no caso, a hermenêutica, crítica. Especificamos também a técnica de análise de dados de Bardin (1977). Para além do método, apresentamos também o percurso da tese, abordando a caracterização do campo empírico – Universidades Estaduais do Paraná-, a definição dos instrumentos e os procedimentos metodológicos. Apresentamos também o Estado do Conhecimento. Este capítulo está fundamentado principalmente em: Bardin (1977); Gadamer (1997; 2004; 2015); Schmidt (2014).

No terceiro capítulo, intitulado de “Universidade Brasileira: Um Resgate Histórico”, abordamos as reflexões sobre o contexto histórico da educação superior no Brasil, o contexto em que surge a Universidade Brasileira, como esta se comporta até o período da primeira República, bem como no período da Ditadura Militar, os seus avanços, desafios e percursos até o momento atual. Para fundamentar esse capítulo nos baseamos em alguns autores, sendo os principais: Coelho (1999); Cunha (2007); Dourado; Catani; Oliveira (2003), Durhan (2005); Fávero (2006); Souza (2012).

No capítulo seguinte, o quarto, intitulado de “Diferentes Conceitos e Concepções de Gestão e suas Relações com os Gestores”, discorremos sobre os conceitos e concepções relacionados a gestão educacional. Tecemos reflexões sobre a gestão democrática, suas perspectivas e seus desafios no âmbito educacional, bem como suas relações com gestores. Tal capítulo está fundamentado principalmente em: Cury (2002; 2007); Ferreira (2000; 2012; 2017); Libâneo (2001); Lück (2000; 2005; 2006; 2009); Paro (2008); Souza (2011).

No quinto capítulo, intitulado de “Desafios Práticos da Implementação da Gestão Democrática nas Instituições da Educação Superior”, propomos uma contextualização sobre a gestão na educação superior, a sua importância na organização e no desenvolvimento do processo de democratização. Apresentamos também o papel do gestor, seus desafios e suas competências no contexto da Educação Superior. Embasaram a construção desse capítulo, autores como: Colombo (2013); Ferreira (2012); Lück (2000; 2009); Rosado (2011).

No sexto capítulo, apresentamos os dados obtidos na pesquisa, a análise do perfil de gênero, do perfil de formação e função. Por fim, analisamos o modelo de gestão que é praticado no interior das Universidades Estaduais do Paraná. Este capítulo está fundamentado principalmente em: Dourado (2003), Ferreira (2017),

Libâneo (2001), Lück (2009), Maués (2010).

E, por último, em nossas considerações finais, retomamos os nossos objetivos, apresentamos algumas presunções conclusivas, reiterando a tese defendida.

2 DO MÉTODO AO PERCURSO DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos a hermenêutica como método da tese. Apresentamos seus principais conceitos com ênfase na hermenêutica filosófica de Gadamer (1997; 2004; 2015). Na sequência explicitamos sobre a técnica de análise de dados de Bardin (1977), bem como as três fases indispensáveis para sua abordagem, sendo elas: Pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados – a inferência e a interpretação. Para além do método, apresentamos também o percurso da tese, abordando a caracterização do campo empírico.

Na sequência, apresentamos os dados adquiridos na pesquisa de campo. E por último realizamos a análise do perfil de gênero, do perfil de formação e do perfil de atuação do gestor, bem como analisamos o modelo de gestão no interior das Universidades Estaduais do Paraná.

2.1 A HERMENÊUTICA COMO MÉTODO DA PESQUISA

A escolha do método para a construção dessa tese está amparada na Hermenêutica crítica. Daremos início a este capítulo abordando os princípios da hermenêutica, visto que a tarefa maior reside na interpretação, esta vai além dos textos meramente teóricos, articulando também a vivência do ser. Desse modo, adotamos como base a hermenêutica de Gadamer, a qual foi intitulada pelo próprio autor de hermenêutica filosófica.

Segundo Schmidt (2014, p.146):

a tarefa de Gadamer na hermenêutica filosófica é demonstrar como se pode compreender a compreensão nas coisas em si. Enquanto Heidegger revela a compreensão como uma estrutura ontológica do ser humano, Gadamer examina a compreensão epistemologicamente. Ele descreverá a experiência da verdade, ou como alcançar a compreensão correta (Schmidt, 2014, p. 146).

Gadamer foi antecessor de Heidegger, este foi responsável pela virada da hermenêutica. E, segundo Grondin (2012, p.12), em sua interpretação clássica, a hermenêutica era apontada como “[...] a arte de interpretar os textos”, em especial textos sagrados na área da teologia e textos jurídicos na área do direito. Com Heidegger (1889-1976), surge um novo sentido à hermenêutica, um novo conceito, a qual limitava-se a interpretar textos. Com Heidegger, a hermenêutica passa a

interpretar a própria existência, pois o ser se autocompreende, quando faz uma leitura da sua própria vida, uma leitura do seu modo de ser no mundo. Desse modo, o ser é como se fosse um indicativo de compreensão dos entes, visto que não se reduz a linguagem. Portanto, Gadamer pautou seus estudos e conceitos de uma hermenêutica crítica de Heidegger.

Isto posto, o método hermenêutico toma o desenvolvimento da consciência histórica para interpretar os fatos, por meio das vivências, a qual para Gadamer (2004, p. 296) é:

[...] a única que se apresenta como referencial para essas experiências é algo que podemos designar na reflexão exaustiva sobre os modos de procedimento das ciências hermenêuticas como a consciência histórico efetiva, que é mais do que consciência, ou seja, que se efetiva e determina mais de uma maneira histórica do que se torna consciente em sua efetividade e determinação (Gadamer, 2012, p.296).

Portanto, a hermenêutica de Gadamer, respalda-se na descoberta, que parte do senso comum, busca encontrar o objeto e, a partir de seus fragmentos e do todo, ou seja, processa a análise da totalidade, do horizonte, partindo do diálogo, entre os fragmentos, situando o ser no tempo e no espaço, não faz uma descrição, mas sim, interpreta a realidade.

Schmidt (2014, p. 149) ressalta que:

a tarefa da compreensão da hermenêutica é diferenciar os preconceitos legítimos de todos os ilegítimos que precisam ser criticados e abandonados. A compreensão precisa começar de nossos preconceitos herdados, e trata apenas de alguns poucos deles, enquanto o resto constitui o pano de fundo não questionado da compreensão (Schmidt, 2014, p. 149).

Nesse viés, a hermenêutica de Gadamer sustenta que a nossa mente não é uma tábula rasa, visto que, enfrentamos o texto, com uma certa expectativa, com um certo preconceito, ou seja, a nossa pré-compreensão do texto. Logo, para Gadamer (2004, p. 356), esse entendimento originário faz com que o sentido prévio seja reanalisado à medida que novas percepções vão se abrindo na atividade de interpretação do texto. Essa contínua substituição de preconceitos por novos conceitos que vão se aperfeiçoando no processo compreensivo esse re-pro-jetar é que para o autor, estabelece o entendimento heideggeriano da compreensão.

A partir da interpretação podemos nos aprofundar naquilo que pretende-se analisar. “A interpretação não é um ato posterior e ocasionalmente complementar à

compreensão. Antes, compreender é sempre interpretar, e, por conseguinte, a interpretação é a forma explícita da compreensão” (Gadamer, 2015, p. 406). A compreensão e interpretação de certo modo estão numa conexão.

Tanto para Gadamer quanto para Heidegger, a interpretação vai além do que é dito, sendo preciso interpretá-la, desvendá-la “[...] o que está por trás das palavras, expresso em gestos, atitudes, imerso em símbolos” (Schmidt, 2014, p. 149). Por meio da linguagem é possível refletir e investigar.

Por isso, Gadamer (1997, p. 566) ressalta que “[...] a linguagem é o médium universal em que se realiza a própria compreensão. A forma de realização da compreensão é a interpretação”. Para o autor, a ideia de que toda compreensão já é interpretação, toda imparcialidade e neutralidade que se pretenda dar quando da compreensão do objeto, este já foi dominado aos próprios preconceitos e conceitos do tempo já vivido.

é somente pela capacidade de se comunicar, que unicamente os homens podem pensar o comum, isto é, conceitos comuns e sobretudo aqueles conceitos comuns, pelos quais se torna possível a convivência humana sem assassinatos e homicídios, na forma de uma vida social, de uma constituição política, de uma convivência social articulada na divisão do trabalho (Gadamer, 2004, p.1).

Percebemos que é em função da linguagem que é possível a convivência entre os homens, por meio de uma experiência do que é comum a todos, portanto, é possível perceber que a capacidade de comunicação torna a linguagem pertencente ao Ser e, por isso, não pode ser tomada pelo simples julgamento de instrumento, como aqueles usados e depois descartados conforme a necessidade do sujeito.

Por conseguinte, o homem se estabelece como sujeito que constrói a sua própria linguagem fundamentada na sua cultura, e a faz uso sem se dar conta de todas as possíveis relações que realiza para se expressar em um diálogo.

Schmidt (2014, p.169) ressalta que, tanto para Heidegger quanto para Gadamer, “[...] a linguagem é revelação do mundo”. Ainda segundo (Schmidt, 2014, 169) “[...] para investigar, interpretar e pensar sobre eles precisamos usar a linguagem”, pois segundo o próprio Gadamer (2015, p. 37), “[...] é somente com a linguagem que o desponta para nós, na diferencialidade e diferenciação ilimitada de sua automostração”.

Ainda de acordo com Gadamer (2015, p.38-39):

quando falamos uns com os outros, quando buscamos uns para os outros e para nós mesmos as palavras, quando experimentamos as palavras que conduzem a uma linguagem comum e que formam uma tal linguagem, nós nos empenhamos por compreender a nós mesmos – e isso significa: tudo, mundo e homem (Gadamer, 2015, p. 38 – 39).

Portanto, para a hermenêutica crítica, a verdade ela não é estável e sim instável, uma vez que a interpretação é uma probabilidade. E, uma indagação, observação na estrutura dialógica da hermenêutica crítica, é refletida em novas relações de sentido ao possibilitar a ampliação do campo de visão e do horizonte interpretativo, que sinaliza uma determinada maneira de compreender (Crocoli, 2012). Schmidt (2014, p. 35) ressalta:

a compreensão acontece dentro do círculo hermenêutico. Ao interpretar um texto, o intérprete se move de um significado projetado do todo para as partes, e então volta para o todo. [...] o movimento do intérprete inclui não apenas a leitura do texto original, mas também um exame dessa leitura à luz de outras interpretações de Platão como o objetivo de estabelecer uma unidade de significados para o texto (Schmidt, 2014, p. 35).

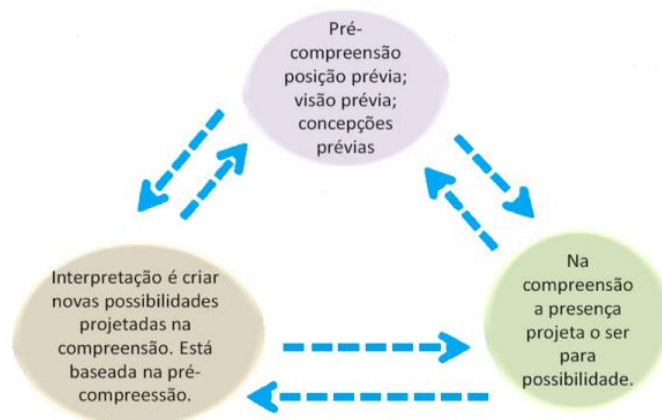
Em tese, entendemos que a compreensão acontece a partir de um movimento de ir e vir entre pré-compreensão e compreensão do objeto como um preconceito que progride em forma de espiral, isso se dá na medida que um elemento pressupõe outro e ao mesmo tempo faz com que se possa ir adiante na sua compreensão.

Segundo Gadamer (2004, p.388):

[...] como no jogo no qual se dá o intercâmbio entre o movimento de tradição e o movimento do intérprete. A antecipação de sentido, que guia a nossa compreensão de um texto, não é um ato de subjetividade, já que se determina a partir da comunhão que nos une com a tradição. Mas em nossa relação com a tradição essa comunhão é concebida como um processo em contínua formação. (...) o círculo da compreensão não é, portanto, de modo algum um círculo “metódico”; ele descreve antes um momento estrutural antológico da compreensão (Gadamer, 2004, p. 388).

A ideia desse movimento de ir e vir, é que nós precisamos daquilo que já foi abordado para tratar daquilo que será abordado. Na figura a seguir, é possível analisarmos o movimento da compreensão, como ela se dá.

Figura 1 - Movimento da Compreensão de Gadamer



Fonte: Elaborada pela autora com base em Gadamer (2015), 2023.

Desse modo, nessa relação circular entre a parte e o todo, é possível estabelecer o que Gadamer (1997, p. 436) denomina de “movimento da compreensão”. A relação do movimento de ir e vir da compreensão das partes e do todo, caracteriza o círculo hermenêutico, sendo que a “[...] tarefa é ampliar a unidade do sentido compreendido em círculos concêntricos. O critério correspondente para a compreensão é sempre a concordância de cada particularidade com o todo” (Gadamer, 1997, p. 436). Disto, conclui-se que é só reconhecendo nossos próprios preconceitos que podemos nos dar conta da compreensão como um todo.

Adequado ao método da hermenêutica, optamos pela técnica de análise de dados de Bardin (1977), bem como as três fases indispensáveis para sua abordagem, sendo elas: pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados – a inferência e a interpretação.

Na sequência, apresentamos os dados adquiridos na pesquisa de campo. E por último realizamos a análise do perfil de gênero, do perfil de formação e do perfil de atuação do gestor, bem como analisamos o modelo de gestão no interior das Universidades Estaduais do Paraná.

Para efetivação da pesquisa nos baseamos na técnica de análise de conteúdo de Bardin (1977, p. 48), que configura-se como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das

mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (Bardin, 1977, p. 48).

Ainda, para Bardin (1977, p. 56), “a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção ou, eventualmente às condições de recepção, inferência esta que recorre a indicadores quantitativos ou não”. Entendemos que a intenção da análise é uma dedução das condições que deram origem ao estudo, à pesquisa, ou das consequências e efeitos que o material pode vir a causar. Na sequência passamos pelas três fases apontadas por Bardin, (1977).

A primeira fase, a pré-análise busca a organização dos dados com o objetivo de compor o *corpus* da pesquisa. Segundo Bardin (1977, p. 96), “o corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”.

Portanto, a pré-análise trata-se da organização propriamente dita, a qual compõe quatro etapas: (1) leitura flutuante, sendo esta o primeiro contato com os documentos da coleta de dados, este é o momento que se começa a entender o texto; (2) seleção dos documentos, a qual incide na delimitação do que será analisado; (3) formulação das hipóteses e dos objetivos, nesta etapa devemos ter conceitos claros; (4) referenciação dos índices e elaboração de indicadores, esta etapa envolve a determinação de indicadores, por meio de recortes de texto nos documentos de análise (Bardin, 1977).

Na segunda fase, a exploração do material incide numa etapa bastante relevante, pois vai permitir ou não a riqueza das interpretações e inferências. Esta é considerada a fase da circunscrição analítica, ou seja, a qual diz respeito ao *corpus* este é submetido a um estudo aprofundado, dirigido pelas hipóteses e referenciais teóricos. Desse modo, a codificação, a classificação e a categorização são básicas nesta fase (Bardin, 1977).

Na exploração do material, o *corpus* (qualquer material textual coletado) situado deverá ser estudado de forma mais intensa, tendo como objetivo de situar as unidades de registro e unidades de contexto. De acordo com Bardin, “Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos” (Bardin, 1977, p. 101). A autora defende essa fase da exploração do material como a execução de todo o processo de criação do *corpus*.

Na etapa do tratamento dos resultados, a inferência e a análise, os resultados são combinados de maneira a serem expressivos e válidos. Utiliza-se de operações estatísticas simples (porcentagens), que fornecem gráficos de resultados, como modelos que condensam e põem em destaque as informações fornecidas pela análise.

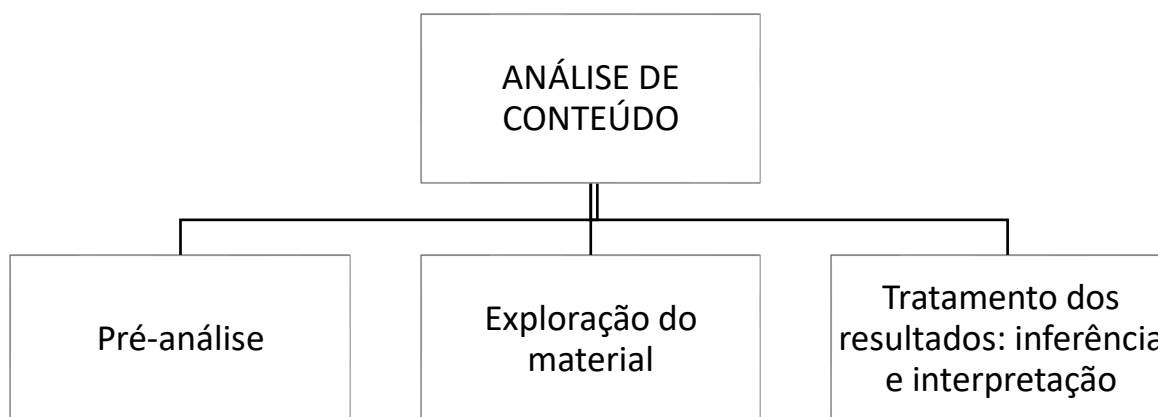
Essa fase está relacionada a inferência e interpretação. É realizada nessa fase a condensação e a evidência das informações coletadas para análise, atingindo nas interpretações inferenciais, ou seja, é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica Bardin (1977, p.131-132).

o analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos- ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas. Por outro lado, os resultados obtidos, a confrontação sistemática com o material e o tipo de inferências alcançadas podem servir de base a outra análise disposta em torno de novas dimensões teóricas, ou praticadas graças a técnicas diferentes (Bardin, 1977, p. 131 – 132).

Portanto, o analista tem um trabalho dobrado, ou seja, compreender o sentido da comunicação, como se fosse o receptor normal e, principalmente, desviar o olhar, procurando outro significado, outra mensagem, sendo possível enxergar por meio ou ao lado da primeira.

A seguir, podemos verificar como Bardin (1977) organiza a análise de conteúdos, já explicitada anteriormente, conforme podemos observar na Figura 2.

Figura 2 - As três fases fundamentais para Análise Interpretativa de Conteúdo



Fonte: Elaborada pela autora com base em Bardin (2011), 2022.

A análise dessa pesquisa está estruturada de modo que as três fases de Bardin (2011) sejam passíveis de interpretação e os resultados alcançados sejam surpreendentes e de grande relevância para a área da educação.

2.2 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

A pesquisa foi encaminhada para quatro das sete Universidades Estaduais do Paraná, visto que três delas não responderam a carta encaminhada pelo Programas de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, a qual solicitou a autorização para a Pesquisa com os gestores de cursos de graduação dessas IES.

No mês de fevereiro de 2023, o projeto de pesquisa da tese foi enviado e submetido à Plataforma Brasil que é uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/CONEP, ao comitê de ética da PUCPR. Assim foram iniciados os outros procedimentos necessários, atualização do currículo lattes, cronograma, formulário *on-line* aos gestores de cursos de graduação, realizado no *Google forms*, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido *on-line* (TCLE) no *Google docs*, o *link* do mesmo, cópia do projeto de pesquisa da tese, entre outros.

O Sistema CEP/CONEP é formado pela Conep (instância máxima de avaliação ética em protocolos de pesquisa envolvendo seres humanos) e pelos CEP (Comitês de Ética em Pesquisa), instâncias regionais dispostas em todo território brasileiro. Para realizar o pedido de pesquisa junto às Universidades Estaduais do Paraná, com os gestores de cursos de graduação das referidas instituições de ensino superior, foi necessário o parecer consubstanciado do comitê de ética em pesquisa (CEP/CONEP).

No dia 29 de março de 2023, retornou o primeiro parecer do CEP/CONEP, solicitando ajustes e a autorização oficial das Universidades Estaduais do Paraná. Somente dessa maneira, o CEP/CONEP deu prosseguimento no parecer consubstanciado do projeto.

A pesquisadora entrou em contato com a Reitoria das Universidades Estaduais do Paraná, com a carta de apresentação para explicar a intenção da pesquisa e encaminhar todos os documentos referentes a autorização. Quatro das sete

Universidades Estaduais do Paraná, enviaram uma carta assinada pelo Reitor autorizando a pesquisa.

Com as cartas de autorização encaminhadas pelas quatro Universidades Estaduais do Paraná, reenviamos o Projeto com os ajustes, bem como as Cartas de autorização das Universidades ao CEP, atendendo todas as exigências, para o comitê prosseguir com a autorização da pesquisa de campo.

Visto que só poderíamos iniciar a pesquisa nas Universidades Estaduais do Paraná com os gestores de curso, depois do projeto de tese aprovado por parte do comitê de ética em pesquisa.

No dia 30 de junho de 2023, o projeto retornou com o Parecer de Aprovação do CEP número 6.152.961. Em seguida, com o parecer consubstanciado do projeto de tese aprovado pelo comitê, contatamos a assessoria da reitoria das quatro Universidades Estaduais do Paraná- Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) as quais aceitaram a participar da pesquisa, o contato foi via *e-mail* e telefone, para verificar a forma que o formulário de pesquisa *on-line* chegaria para os gestores de curso responderem e participarem da pesquisa.

Desta forma, foi enviado o documento “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido²”, exigido e aprovado pelo Comitê de Ética, explicando os objetivos, encaminhamentos do estudo e garantia de anonimato dos participantes. A assessoria das quatro Universidades Estaduais do Paraná enviou em nome do Reitor e em nome da pesquisadora e doutoranda, com toda orientação realizada sobre a importância da pesquisa, o link do formulário de pesquisa *on-line*, o qual foi disparado no *e-mail* de cada um dos gestores de curso de graduação das quatro Universidades.

A UEL atualmente conta com cinquenta e dois cursos de graduação, a UEM oferece trinta e dois cursos de graduação, a UNESPAR atualmente oferta setenta e cinco cursos de graduação e a UNIOESTE oferece quarenta e quatro cursos a nível de graduação. Portanto, o link do formulário de pesquisa *on-line* foi encaminhado para duzentos e cinco gestores de curso de graduação.

² Disponibilizado no apêndice.

Transcorridas duas semanas e o mínimo de gestores tinham participado da pesquisa *online*. Passamos a ligar para a assistente de gabinete para solicitar auxílio de como poderíamos proceder nesses casos. Fomos atendidas de forma positiva, em que cada Reitor das referidas IES seriam informados. Passada uma semana, entramos em contato novamente e fomos informadas que os Reitores solicitaram o reenvio do formulário *online*. Retornaram mais algumas participações, no entanto, ainda não considerávamos suficiente para validação da pesquisa, pois apenas 10 (dez) gestores haviam respondido o formulário. Então, solicitamos a relação de endereços de e-mail de cada gestor de curso e reenviamos o *link* do formulário *online* da pesquisa, com mensagem, explicitando-se novamente aos participantes os motivos, a relevância e a necessidade da participação na pesquisa de doutorado para construção de conhecimento relativo à temática. Dos duzentos e cinco gestores tivemos a participação com respostas de cinquenta e um.

Desse modo, para análise do conteúdo do formulário, entende-se o trabalho do gestor de curso na perspectiva de uma gestão democrática, comprometido com o conhecimento historicamente produzido, que contribua com a cidadania e a formação humana. Para isso, a investigação se utiliza de um roteiro de forma intencional, a fim de se garantir a atuação direcionada do pesquisador no processo de coleta de dados.

“Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele” (Ludke; André, 1986, p.1), assim, os autores afirmam que, ao trabalhar com a pesquisa qualitativa, faz-se necessário que todos os materiais obtidos, como as transcrições de entrevista, as análises de documentos e demais informações disponíveis devem ser trabalhados de forma a compreender o objeto de estudo em questão.

O formulário *online*, que usamos para a pesquisa, contempla questões fechadas e abertas relacionadas à dimensão do trabalho do gestor de curso de graduação das Universidades Estaduais do Paraná, referente a atuação desses gestores, ou seja, como acontece a gestão destes no interior dessas IES. Aproximou-se da realidade concreta, que envolve o trabalho do gestor de curso das IES de ensino superior no Estado do Paraná, de modo articulado com os conhecimentos científicos, buscou-se a aproximação do pesquisador com os gestores investigados.

Buscamos compreender o trabalho desenvolvido pelos gestores de curso nas Universidades Estaduais do Paraná, frente às atribuições determinadas na legislação,

investigando a forma de gestão que acontece no interior dessas IES, com a efetividade do compromisso deste profissional com a gestão democrática no ensino superior e formação humana.

Planejamos desvelar o trabalho, a atuação do gestor, o que realiza com prioridade, quais os desafios, as contradições entre o que está prescrito na lei e as condições para a efetivação no trabalho nas IES, para apontar as possibilidades para uma gestão verdadeiramente democrática.

Na tese, apresentamos gráficos com as respostas dos gestores de curso, seguidas das respectivas análises.

2. 3 ESTADO DO CONHECIMENTO

Para avançar em possibilidades, realizamos *a priori* um levantamento de estudos do tipo Estado do Conhecimento, permitindo mapear a dimensão das produções científicas e suas contribuições para a pesquisa no campo da educação, Ferreira (2002).

Nessa perspectiva, Romanowski e Ens (2006) afirmam que a pesquisa prevê: “uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem como suas características e foco”. Ou seja, possibilita ao pesquisador ampliar sua ênfase sobre o objeto de estudo, ao indicar diferentes aspectos abordados em múltiplas perspectivas do conhecimento, como afirmam Romanowski e Ens (2006, p.39):

essas análises possibilitam examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores; as contribuições da pesquisa para mudança e inovações da prática pedagógica; a contribuição dos professores/pesquisadores na definição das tendências do campo de formação de professores (Romanowski e Ens, 2006, p.39).

Ainda de acordo com Romanowski e Ens (2006, p.39):

compreender como se dá a produção do conhecimento em uma determinada área de conhecimento em teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos e publicações. Essas análises possibilitam examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores; as contribuições da pesquisa para mudança e inovações da prática

pedagógica; a contribuição dos professores/pesquisadores na definição das tendências do campo de formação de professores (Romanowski e Ens,2006, p.39).

Desse modo, com o apoio das produções acadêmicas, o estado do conhecimento auxilia no planejamento da pesquisa, contribuindo, a partir dos campos já investigados, com o embasamento teórico, a metodologia de pesquisa, a coleta e a análise de dados.

No quadro 01 a seguir apresentamos os descritores estabelecidos para a pesquisa, para a qual foi realizada uma busca detalhada delimitada ao período de 2018 a 2022, a considerar teses e dissertações dos bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

Quadro 1 - Descritores

DESCRITORES	CAPES	BDTD
"Universidades Estaduais do Paraná"	13	12
"Gestão das Universidades Estaduais"	1	0
"Gestão democrática no Ensino Superior"	1	0
"Conceito de gestão democrática"	7	9
"Gestor universitário"	4	28

Fonte: a autora (2023).

Após a leitura dos títulos e resumos de cada produção acadêmica encontrada pelos descritores do quadro 1(um), foram selecionadas as produções acadêmicas que mais se assemelharam com o tema de pesquisa sobre a Gestão Democrática nas Universidades Estaduais do Paraná, que estão dispostas no quadro 2.

Quadro 2 - Produções acadêmicas que assemelham-se ao tema da tese

Título	Autor	Ano	Banco de Dados
Autonomia universitária: um estudo sobre as Universidades Estaduais do Paraná entre os anos de 2015 a 2018	Rafael de Paula Goetten	2021	CAPES
Gestão das Universidades Estaduais baianas: mulheres, memória e representações sociais	Josias Benevides da Silva	2020	CAPES
Gestão democrática no Ensino Superior em Teses e Dissertações (2006 – 2016)	Jaime de Lima Damasceno	2018	CAPES
Teoria e prática da gestão democrática na escola pública: um estudo com egressos de um curso de pós-graduação lato sensu da Universidade Estadual do Ceará	Rômulo Vieira De Oliveira	2020	BDTD
Transparência pública nas Universidades Federais brasileiras no contexto da pandemia da Covid-19	Juliane Revoredo Aguiar Diógenes	2021	BDTD
Gestão democrática e autonomia universitária: uma análise sob a perspectiva da participação feminina na administração da ESAM/UFERSA (1991-2019).	Rannah Munay Dantas da Silveira	2020	BDTD
Gestão Universitária Democrática: reflexões e proposições às universidades federais de Santa Catarina	Salezio Schmitz Junior	2019	BDTD

Percepção das características do perfil dos reitores e o desempenho das universidades participantes do consórcio das Universidades comunitárias gaúchas (COMUNG)	Jenifer de Brum Palmeiras	2018	CAPES
Cognição e gestão: esquemas cognitivos que estruturam a atuação de gestores universitários	Robson De Almeida Silva	2019	CAPES
Desafios da gestão universitária: um estudo da percepção dos diretores das unidades da Universidade Federal da Bahia	Thaísa Leal Costa	2021	BDTD

Fonte: a autora (2023).

No Catálogo de Teses e Dissertações da Capes com o descritor “Universidades Estaduais do Paraná” encontramos 13 (treze) resultados, porém apenas um enfatiza a gestão democrática, dissertação de Mestrado com o tema “Autonomia Universitária: um estudo sobre as Universidades Estaduais do Paraná entre os anos de 2015 a 2018” realizada pelo autor Goetten, concluída em 2021.

Goethen (2021) desenvolveu em sua dissertação de mestrado (em Educação) uma pesquisa documental pautada em fontes governamentais de órgãos oficiais que buscou compreender a autonomia universitárias das IEES do Paraná. O objetivo do autor foi analisar a autonomia universitária, no segundo mandato do governo de Carlos Alberto Richa (PSDB) (2015 a 2018), a partir do contexto das políticas neoliberais efetivadas nas IEES paranaenses. O referencial teórico é voltado ao materialismo histórico-dialético.

O recorte (2015-2018) destacou um período de discussões sobre as relações que se estabelecem entre o sistema econômico capitalista, o liberalismo e o Estado brasileiro na elaboração/efetivação de políticas públicas para o ensino superior, o que contribuiu na escolha dos objetivos específicos de Goethen, foram eles: 1) analisar as relações entre capital, Estado brasileiro, neoliberalismo, a partir das políticas públicas implementadas no educação superior paranaense a partir dos anos de 1990; 2) apresentar os dados sobre as IEES do Paraná e sua autonomia, destacando a legislação (nacional-estadual) e os dados públicos pertinentes ao tema; 3) sistematizar as ações governamentais referentes à autonomia das Universidades Estaduais do Paraná no período entre 2015 e 2018, a partir de dados públicos; 4) apontar as lutas dos movimentos sindicais docentes no período de 2015 a 2018, contrárias aos ataques à autonomia universitária no estado do Paraná (Goethen, 2021).

Ainda que a dissertação de Goethen discorra sobre a gestão educacional e autonomia das Universidades do Estado do Paraná, seus objetivos diferem com os estabelecidos nessa tese. Nas considerações da dissertação, Goethen conclui que as IEES paranaenses, mesmo promovendo discursos de valorização dos processos

de autonomia universitária, atuam alinhadas às demandas neoliberais, portanto não discute o modelo de gestão que é efetivado no interior das IEES.

Com o descritor “gestão das Universidades Estaduais” encontramos apenas um resultado no banco da CAPES, uma tese de Doutorado (em Educação). Em que o autor Silva discutiu sobre a gestão das Universidades Estaduais baianas, as representações sociais de mulheres ex-reitoras das Universidades Públicas Estaduais da Bahia (UEBAs).

A tese de Silva teve como objetivo central apresentar e discutir a teoria do poder e as relações sociais que ela engendra, especialmente no contexto das instituições públicas, entre elas as universidades, objeto da pesquisa que trata da gestão universitária, segundo a memória e as representações sociais das mulheres reitoras. Dessa forma, segundo o autor:

é possível dizer que esse grupo de reitoras trocou entre si experiências e formou uma memória em comum, que é partilhada e compartilhada dentro e fora de seus pares. Diante disso, podemos entender que a Teoria da Memória Coletiva, cunhada por Halbwachs, se configura como pano de fundo dessa análise, pois, embora considere as peculiaridades da narrativa de cada mulher que foi, ou é reitora, em nossa análise e conclusão reportamos, mais uma vez, à Memória Coletiva do grupo (Silva, 2020, p.32).

Obteve-se como resultado dessa tese, que há muito mais convergências nas falas das ex-reitoras do que divergências, o que leva a uma memória coletiva e uma representação social comum entre elas sobre o fenômeno da gestão das universidades públicas baianas. E que, com base nas memórias coletivas e nas representações sociais das mulheres que foram reitoras das universidades públicas estaduais da Bahia, percebeu-se que para se candidatar e se eleger, precisa-se ter uma boa proposta de trabalho (Silva, 2020).

Portanto, mesmo que Silva, discuta em sua tese sobre a gestão no ensino superior, o autor não foca na gestão democrática das IES, e sim nas representações sociais de mulheres ex-reitoras das Universidades Públicas Estaduais da Bahia (UEBAs).

Com o descritor “*gestão democrática no ensino superior*”, encontramos apenas um trabalho, dissertação de mestrado (em Educação) com o tema “Gestão democrática no ensino superior em Teses e Dissertações (2006 – 2016)”. Na dissertação, o autor Damaceno apresenta um levantamento e análise da produção acadêmica que se debruçou sobre a Gestão Democrática no ensino superior entre os

anos de 2006 e 2016. Como objetivo principal de fazer uma análise da Gestão Democrática no ensino superior em Dissertações e Teses produzidas entre os anos de 2006 e 2016. Desse modo, o autor afirma:

(...) esta Dissertação parte do pressuposto de que a democratização da gestão deve ser defendida enquanto possibilidade de melhoria na qualidade do processo educativo das instituições de ensino, na maior integração entre os agentes envolvidos nas IES – gestores, professores, estudantes, trabalhadores da educação – no apoio efetivo da comunidade como partícipe e protagonista dos caminhos e trilhas percorridos pela educação no Ensino Superior (Damasceno, p.19, 2018).

Percebemos que o autor sustenta a ideia de que a democratização deve ser defendida no ensino superior, visando melhorias no processo de aprendizagem.

O autor conclui seu trabalho ressaltando a necessidade de movimento numa direção contrária à nossa história política, visto que muitas vezes os gestores institucionais reportam esta lógica, ora se revelam paternalistas ora extremamente autoritários, condutas essas que não condizem com o exercício da alteridade e da empatia, tão caros à oferta de uma educação que leve em consideração a formação integral do ser humano em suas variadas dimensões (Damasceno, 2018).

Desse modo, mesmo que o autor traga uma abordagem sobre a gestão democrática no ensino superior, seu estudo não está voltado para a gestão democráticas nas instituições Estaduais, seu objetivo não condiz com os objetivos que pretendemos alcançar com essa tese.

Com o descritor “*conceitos de gestão democrática*” no banco de dados da CAPES foram encontradas 4 dissertações e 3 teses, essas voltadas para universidades, porém o foco não está nas Universidades Estaduais do Paraná, todas até 2009, nenhuma dentro da periodicidade 2018 a 2022.

Com o descritor “gestor universitário” encontramos dois registros, o primeiro trata-se de uma dissertação de mestrado (em Educação) realizada por Palmeiras, sobre a gestão universitária no contexto das universidades comunitárias, enfatizando a relação das características do perfil do reitor com o desempenho organizacional. Como objetivo geral da pesquisa, avaliar a relação das características do perfil dos gestores universitários com o desempenho organizacional nas universidades participantes do Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (Palmeiras, 2018). O autor traz como sujeitos da pesquisa os reitores das referidas universidades. Os resultados trazidos pelo autor evidenciam a existência de relação entre as

características de perfil do gestor e o desempenho das universidades comunitárias participantes do Comung.

Portanto, segundo Palmeiras (2018), em universidades comunitárias é interessante o reitor ter características do perfil mais político que empresarial, com predomínio de características de personalidade de indivíduos originais, independentes, indagadores, criativos e ousados e, ao mesmo tempo, interativos e tolerantes, emocionalmente positivos e orientados para outros. Logo, mesmo que Palmeiras traga referências à gestão no ensino superior, tal discussão não condiz com os objetivos apresentados nessa tese.

O segundo registro encontrado com o descritor “conceitos de gestão democrática”. Silva (2019), discute sobre a cognição e gestão: esquemas cognitivos que estruturam a atuação de gestores universitários. Tem como objetivo central analisar como gestores docentes e gestores técnico administrativos de uma universidade pública estruturam esquemas cognitivos sobre a gestão e a caracterização de suas práticas gerenciais.

A pesquisa realizada por Silva (2019) parte do pressuposto teórico que concebe a gestão como sendo uma prática social, e assume a perspectiva da cognição social nas organizações para compreender o papel das crenças, significados compartilhados e estruturas de conhecimento que orientam a ação de gestores docentes no contexto universitário. Os conceitos que estruturam as concepções sobre a gestão e acerca da natureza do trabalho gerencial se mostraram relacionados com as dinâmicas e características próprias do contexto da gestão universitária.

Os resultados apresentados por Silva (2019) mostram que gestores docentes e técnico administrativo, os quais foram entrevistados, compartilham concepções sobre a gestão e empregam práticas similares em sua atuação. Por fim, o estudo mostrou que os dois grupos de gestores expressaram percepções distintas acerca da experiência gerencial.

Na plataforma de pesquisa da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações foram encontrados resultados cruzados e outros que não haviam na plataforma da CAPES. Com descritor “Universidades Estaduais do Paraná”, encontramos apenas um resultado, ou seja, a mesma dissertação encontrada no banco de dados da CAPES “Autonomia Universitária: um estudo sobre as Universidades Estaduais do Paraná entre os anos de 2015 a 2018” do autor Goetten.

No banco de dados da plataforma da BDTD não encontramos nenhum resultado com o descritor “*gestão democrática no ensino superior*”. Porém com o descritor “conceitos de gestão democrática” encontramos nove arquivos, dos quais foram selecionados apenas quatro, que remetem ao ensino superior.

O primeiro trabalho encontrado trata-se de uma dissertação de mestrado (em Educação) com o tema “Teoria e prática da gestão democrática na escola pública: um estudo com egressos de um curso de pós-graduação lato sensu da Universidade Estadual do Ceará”, nesse trabalho o autor Oliveira (2020) busca investigar a relação existente entre os conceitos de gestão escolar democrática e a efetiva aplicabilidade deles no cotidiano de ex-alunos do curso de gestão escolar da pós-graduação lato sensu da Universidade Estadual do Ceará - UECE. Mais especificamente o autor Oliveira (2020) procura em sua pesquisa: 1) analisar conceitos e pressupostos sobre democracia à luz de elementos teóricos e históricos; 2) examinar elementos contextuais do capitalismo contemporâneo que reverberam sobre a gestão da escola básica; 3) discutir como os conceitos de gestão democrática influenciam no dia a dia dos professores que exercem cargo de gestão; 4) analisar os fatores que facilitam ou dificultam a prática da gestão democrática no dia a dia dos gestores (Oliveira, 2020).

Por fim, o autor evidenciou em sua pesquisa que a gestão democrática passou por avanços marcantes em termos legais, mas ainda carece de uma materialização que traga uma participação efetiva de professores, de pais e de alunos na construção de uma escola pública de qualidade (Oliveira, 2020).

O trabalho de Oliveira responde em parte alguns dos questionamentos que realizamos nesta tese: Como os conceitos de gestão democrática influenciam no dia a dia dos professores que exercem cargo de gestão? No entanto, diferente do nosso foco, em que a pesquisa refere-se sobre as Universidades Estaduais do Paraná.

Oliveira (2020), ao longo de sua dissertação, traz discussões que nos interessam, no capítulo 3 (três), discute sobre a gestão democrática da educação, os seus pressupostos, as bases legais, bem como os pontos e contrapontos dentro desse contexto, embora não seja voltada exclusivamente ao ensino superior, mas abarca a educação como um todo:

o panorama atual vivenciado no Brasil está sendo marcado por um esforço de democratização de alguns setores da sociedade, para isso, a aplicação da gestão democrática como uma política atuante nas esferas municipais, estaduais e federais faz-se de extrema necessidade. Por isso, defendemos uma sólida formação dos diversos setores da sociedade para que cada

especificidade dessa política pública seja colocada em prática e fiscalizada (Oliveira, 2020, p. 99).

Oliveira (2020) notifica a necessidade de uma política atuante na atuação dos gestores de todos os segmentos da educação. Ressalta em sua pesquisa que existe uma legislação a qual normatiza, basicamente, as questões da gestão democrática e articula os dispositivos escolares que podem funcionar para ter uma maior participação popular nos processos, nas relações do cotidiano, empecilhos que existem no núcleo das relações sociais impedem a execução final do conjunto legal que se liga à gestão democrática.

Oliveira (2020) conclui em seu trabalho que pela fala das gestoras que participaram da pesquisa, os espaços de atuação estão passando por um crescimento, mas ainda tímidos, se pensarmos uma gestão democrática que possibilite uma democratização não só da escola, mas, também, da sociedade. Por fim, o autor ressalta que por mais que os aspectos legais, que foram conquistados com luta dos diversos entes da sociedade civil, presentes na Constituição de 1988 e na LDBEN (1996), tragam algumas mudanças reconhecidamente sensíveis no processo, ainda na materialização do processo há uma administração escolar com práticas do passado que se vinculam mais a um processo de gerenciamento de uma empresa do que de uma escola.

No segundo trabalho encontrado, uma dissertação com o *tema* “Transparência pública nas Universidades Federais brasileiras no contexto da pandemia da Covid-19”, da autora (Diógenes, 2021), a qual *busca* analisar a transparência pública, por meio da verificação das informações disponibilizadas nos portais eletrônicos das universidades federais brasileiras e de respostas a perguntas direcionadas ao serviço de informação ao cidadão das universidades.

A autora em seu trabalho buscou: 1) identificar os critérios de avaliação de transparência pública da CGU e dispositivos normativos; 2) analisar a transparência ativa e passiva das 68 universidades federais, a partir da adaptação dos critérios de avaliação da CGU; 3) avaliar o grau de transparência pública das 68 universidades federais, em meio à pandemia da Covid-19 (Diógenes, 2021).

A metodologia do estudo foi de natureza aplicada, com finalidade descritiva e abordagem qualitativa. Os dados foram coletados por meio de instrumento elaborado pela autora, com base na Escala Brasil Transparente 360º da Controladoria Geral da União (CGU).

Diógenes (2021) conclui com a sua pesquisa que de modo geral as Universidades Federais Brasileiras estão desenvolvendo a transparência pública no contexto da pandemia da Covid-19. Palavras-chave: universidades federais; transparência pública; lei de acesso à informação. Contudo, mesmo a autora abordando sobre a gestão democrática no ensino superior, não há uma aproximação com os objetivos propostos nessa tese.

Já, o terceiro trabalho encontrado, traz o tema “Gestão democrática e autonomia universitária: uma análise sob a perspectiva da participação feminina na administração da ESAM/UFERSA (1991-2019).” Tal dissertação realizada por Silveira (2020) se propõe a analisar historicamente e sob a perspectiva da participação feminina, a experiência da gestão democrática e da autonomia ESAM/UFERSA, Universidade Federal localizada no semiárido potiguar.

O autor realizou uma pesquisa documental em acervos da referida universidade e entrevista semiestruturada com mulheres que ocuparam ou ocupam cargos de gestão. O autor busca identificar e catalogar os documentos institucionais que formalizam ferramentas e procedimentos que possuem como objetivo a implantação da gestão democrática nos seus espaços de decisão, além de analisar como se constituiu a experiência da participação feminina nesse processo. Dessa forma:

entendendo a Universidade como uma instituição na qual os seus objetivos devem ir muito além da transmissão e produção do conhecimento, é preciso incentivar e enfatizar condutas de gestão socialmente responsáveis, comprometidas com o pleno desenvolvimento do cidadão. Para isso, a gestão universitária precisa perpassar o entendimento raso de que ela é apenas o instrumento pragmático de promoção das atividades institucionais, e assumir a responsabilidade de esculpir a estrutura social da comunidade acadêmica, abrindo espaços de participação, transformação e construção de uma identidade institucional que abrace a diversidade (Silveira, 2020, p. 45).

Silveira (2020) conclui o seu trabalho ressaltando, por mais que os órgãos colegiados e a eleição de reitores tenham por objetivo garantir a representação de todos os segmentos da universidade, para a democracia se efetivar é preciso que haja compromisso das pessoas que assumem esses cargos de representar as pessoas que os elegeram, e não atuarem em causa própria ou movidos por interesses de grupos específicos. O trabalho de Silveira (2020) relaciona-se à gestão, mas sua temática não se aplica aos objetivos desta tese.

No quarto trabalho encontrado, uma dissertação de mestrado (em Educação) “Gestão Universitária Democrática: reflexões e proposições às universidades Federais

de Santa Catarina”. Tendo como objetivo central investigar a possibilidade de uma gestão democrática com a participação dos envolvidos da comunidade acadêmica nas decisões importantes e suas nuances teóricas e práticas (Schmitz Junior, 2019). Foi delineada uma investigação qualitativa que, para compreender a democracia nas universidades federais de Santa Catarina, fez uso de um estudo multicase na UFFS e na UFSC:

a gestão universitária é uma teoria permeada pela administração de empresas e pela administração pública, mas que apresenta suas especificidades dada a complexidade das organizações sobre as quais descobrem suas análises: a universidade. A instituição universitária, por sua vez, se desdobra em diferentes organizações com diferentes missões, visões e valores, mas que, como base, tem o mesmo objetivo, formar pessoas em nível superior nas mais diferentes áreas da ciência (Schmitz Junior, 2019, p. 45).

Portanto, compreender esse modelo é crucial para o debate da universidade no Brasil e para entendermos as formas de participação. Os espaços democráticos estabelecidos nas Universidades pesquisadas são ambientes de debates e participação democrática, a criação de espaços democráticos nas universidades federais passa, necessariamente, por debates e tensionamentos políticos internos (Schmitz Junior, 2019).

Este estudo evidenciou que os espaços democráticos nas universidades estão consolidados e que há incentivos à participação das pessoas. Contudo, essa participação é limitada pela legislação federal, legislações internas e limitações informais. Schmitz Junior (2019) conclui que a universidade se fundamenta sob uma aristocracia docente e, ainda que os integrantes desta categoria, bem como os participantes da gestão, admitam a situação de desigualdade entre as categorias e promovam espaços para atenuá-las, não foram identificados movimentos formais neste sentido.

Com o descritor 5 (cinco) “gestor universitários”, foram encontrados 28 (vinte e oito) registros, dos quais selecionamos 2 (dois) que abordam sobre a gestão democrática. O primeiro traz uma dissertação de mestrado, com o tema “Cognição e gestão: esquemas cognitivos que estruturam a atuação de gestores universitários”, desenvolvida pelo autor Silva (2020), encontrado também no banco de dados da CAPES.

Já, o segundo trabalho realizado pela autora Costa (2021), aborda o tema “Desafios da gestão universitária: um estudo da percepção dos diretores das unidades

da Universidade Federal da Bahia” trazendo como objetivo central compreender os desafios vivenciados pelos diretores das Unidades Universitárias da Universidade Federal da Bahia. Nesse trabalho, a autora buscou compreender a frequência e a intensidade dos desafios vivenciados pelos gestores inquiridos, assim como o entendimento do conceito de gestão universitária, diversos ataques à autonomia universitária das IEES foram efetivados, resultando no interesse em estudar tal contexto. Com esse trabalho, Costa (2021) pretende responder ao seguinte problema de pesquisa: Quais são os desafios associados à gestão universitária percebidos pelos dirigentes de unidades acadêmicas da Universidade Federal da Bahia? para operacionalizar esse processo, foram estipulados os seguintes objetivos específicos:

- 1) Compreender o processo de formação da Universidade Federal no Brasil;
- 2) Compreender as características fundamentais e a gestão das Universidades Federais;
- 3) Mapear e analisar os desafios vivenciados pelos diretores de unidades universitárias da UFBA (Costa, 2021):

considerando todos esses pontos, o modelo mais próximo de explicar a estrutura e gestão organizacional da Universidade é a anarquia organizada que engloba todas essas características em um só ambiente, permitindo que a Universidade exista e vivencie os avanços científicos, tecnológicos e didáticos e, simultaneamente, vivencie a experiência de ser uma instituição pública no Brasil (Costa, 2021, p.134).

Os resultados da pesquisa revelam que os principais desafios dos participantes na gestão são: a escassez de recursos financeiros, o excesso de burocracia. Para além disso, os relatos dos gestores apontam a insatisfação sobre a impossibilidade de gerir os servidores que trabalham na unidade. Nos relatos, foram recorrentes a utilização de frases relacionadas à dificuldade de punir ou premiar os servidores de acordo com a sua dedicação e qualidade de trabalho (Costa, 2021).

Dessa forma, as pesquisas encontradas referentes ao tema na base da CAPES e da BDTD norteiam esta tese quanto à sua relevância ao tema estudado. As pesquisas tratam da gestão, mas em escalas diferenciadas e sem aprofundamento nos processos e modelo de gestão experienciados pelos gestores no ensino superior, mais especificamente nas universidades Estaduais do Paraná.

Percebemos, ao longo deste tópico de estudos, que um dos grandes desafios da gestão na educação superior está na pressão por aumento de vagas, na elevação dos padrões de qualidade, necessidade de recursos financeiros, de expansão e

atualização da pesquisa, a conquista da autonomia didático-administrativa e financeira (Silva, 2001).

Cabe ressaltar que a gestão está relacionada à competência humana, técnica e política dos gestores. Dessa maneira, os conflitos das políticas econômicas e sociais afetam os resultados da gestão, seja de IES pública ou privada, serão afetadas pelas crises políticas, econômicas e sociais, de qualquer forma considerada um desafio dentro da gestão educacional.

3 UNIVERSIDADE BRASILEIRA: UM RESGATE HISTÓRICO

Este capítulo tem por objetivo tecer reflexões sobre o contexto histórico da educação superior no Brasil. Pois, para melhor compreendermos o presente, é fundamental conhecermos o passado, a compreensão histórica da educação superior brasileira, bem como no contexto atual.

3.1 O CONTEXTO EM QUE SURGE A UNIVERSIDADE BRASILEIRA

Muito já se falou nesses últimos anos sobre a história da educação superior no Brasil, diferentes interpretações e concepções foram desenhadas mediante a sua história, bem como seus impasses e desafios ao longo dos anos.

A história da criação da universidade no Brasil revela inicialmente, uma forte resistência seja de Portugal, como reflexo de sua política de colonização, ou seja, por parte de brasileiros que não conseguiam uma justificativa para a criação de uma instituição desse porte na Colônia, visto que acreditavam ser mais simples, que a elite da época concluísse seus estudos superiores na Europa (Cunha, 1980).

Desde então, a Coroa portuguesa foi negada aos jesuítas que ainda no século XVI tentaram criá-la na Colônia, mas não obtiveram sucesso. Em consequência, os alunos graduados nos colégios jesuítas acabavam indo para a Universidade de Coimbra ou para outras universidades europeias, com o objetivo de completar seus estudos.

De acordo com Paiva (2000, p.25 - 28):

à educação jesuítica destinava-se à formação das elites burguesas. Era eficiente na formação das classes dirigentes, no entanto descuidava da educação popular. Os valores e as escolhas vividas na educação superior da colônia estavam vinculados a visão da sociedade portuguesa. Os professores tinham que se relacionar com a realidade brasileira segundo referenciais da cultura além-mar e precisavam lidar com uma sociedade de estrutura rígida e centrada na hierarquia, fundada em princípios religiosos. A disciplina era vista como o princípio e o fim de tudo. Ao professor era dado o poder da onipotência, ou seja, ele podia incluir e excluir o saber, conforme achasse necessário (Paiva, 2000, p. 25 – 28).

A educação era, portanto, um serviço que poderia ser comprado apenas pela aristocracia, e em se tratando do Brasil, ainda esse serviço era importado de Portugal.

Por aqui, não existia, ainda, nenhum tipo de ensino que visasse a formação dos professores.

Constatamos que várias foram as tentativas de criação de universidade no Brasil ao longo dos anos, registra-se a que constava da agenda da Inconfidência Mineira (também referida como Conjuração Mineira, foi uma conspiração de natureza separatista que ocorreu na então capitania de Minas Gerais). Porém, todas essas tentativas sem êxito, continuaram acontecendo por mais de um século. Uma dessas tentativas aconteceu com a transferência da sede da Monarquia para o Brasil.

Percebemos não ser exagero deduzirmos que Portugal exerceu até o final do Primeiro Reinado uma forte influência na formação da elite brasileira, pois, até o momento a então elite, concluía os estudos em Universidades europeias.

Entretanto, todos os meros esforços para criação de universidades no período colonial e monárquico foram falhos, o que mostra uma política de controle por parte da Metrópole e de qualquer iniciativa que percebesse sinais de independência cultural e política da colônia (Fávero, 2000, p. 18-19).

Contudo, é relevante ressaltarmos que mesmo sendo sede da Monarquia, o Brasil consegue apenas o exercício de algumas escolas superiores, as quais possuíam caráter profissionalizante. A partir de 1808 foram criados os cursos e academias com objetivo de formar especialmente, profissionais para o Estado, assim como especialistas na produção de bens típicos e já num plano considerado secundário, profissionais de nível médio (Cunha, 1980).

Observamos, nas entrelinhas dos autores acima citados, que a história da Universidade no Brasil é bastante recente se compararmos às Universidades europeias. E é nesse contexto, com a chegada da Família Real Portuguesa ao Brasil que percebemos o início à independência cultural do país. Portanto, a primeira instituição de Educação Superior brasileira foi criada por parte de Dom João VI.

Criado, por Decreto de 18 de fevereiro de 1808, o Curso Médico de Cirurgia na Bahia e em 5 de novembro do mesmo ano é estabelecida no Hospital Militar do Rio de Janeiro uma Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica, visto a grande falta de profissionais de saúde nesse período. Outros atos são aprovados e colaboraram para a instalação na cidade do Rio de Janeiro e da Bahia, de dois centros médico-cirúrgicos, matrizes das atuais Faculdades de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Universidade Federal da Bahia (UFBA) (Villanova, 1948, p. 8).

Compreendemos, que independente da causa do atraso do surgimento dos cursos de formação no Brasil, o fato é que a transferência da corte portuguesa para o Brasil incentivou o desenvolvimento do ensino superior, que tinha como principal objetivo a formação das elites da monarquia. Cury (2011) ressalta que houve sim, um certo apoio ao ensino profissionalizante mínimo, já que as atividades profissionais seriam vistas pelas elites como algo de pouco reconhecimento. Visto isso, acentuou a baixa cobertura da educação superior no país. De acordo com Curi (2011, p.22):

o modelo de instituição de ensino superior tendia para as classes médias e altas que optavam por uma formação artístico-cultural em detrimento de profissões técnicas. Era uma vertente do modelo napoleônico de separação entre aprendizado profissional e o desenvolvimento intelectual para as artes e as pesquisas. É importante observar que o ensino superior foi iniciado e desenvolvido no Brasil desvinculado de interesses de desenvolvimento da infraestrutura do país, de sua economia e de qualquer perspectiva de serviços à sociedade (Curi, 2011, p. 22).

Percebemos que o real interesse da criação da educação superior naquele momento no Brasil não estava voltado ao desenvolvimento econômico do país, mas sim, atender a interesses e necessidades imediatas da Corte no Brasil.

Todavia, não podemos ignorar a criação de um curso de Economia Política, o qual ficou sob responsabilidade de José da Silva Lisboa. Já o Gabinete de Química, organizado na Corte e o então curso de Agricultura, o qual foi criado na Bahia, em 1812, foram então duas experiências de implantação do Ensino Técnico Superior, porém estes não vingaram, mas tiveram a importância de trazer para a Colônia outras opções em matéria de ensino superior. Nesse período, é relevante assinalar ainda a presença da Missão Cultural Francesa, que teve como decorrência a criação da Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, em 1820. A qual então seria transformada depois na famosa Escola Nacional de Belas-Artes (Romanelli, 2007).

Por fim, a criação do Museu Real, do Jardim Botânico, da Biblioteca Pública, cujo acervo inicial contou com 60.000 volumes, estes vindos da Biblioteca do Palácio da Ajuda, em Portugal, e ainda a Imprensa Régia, primeira editora do Brasil completaram o quadro da criação da Infraestrutura cultural de que precisava a Corte para sobreviver na Colônia (Romanelli, 2007, p. 38).

Entendemos que com D. João VI nascia o ensino superior no Brasil. No entanto, a maior relevância de tais iniciativas, estavam em um propósito exclusivo de proporcionar educação para uma elite aristocrática e nobre que faziam parte da Corte.

Embora o ensino superior tenha sido criado durante a permanência da família real portuguesa no Brasil, de 1808 a 1821, a primeira organização desse ensino em Universidade, por determinação do Governo Federal, só apareceu em 1920, com a criação da Universidade do Rio de Janeiro, pelo decreto n.º 14.343, de 7 de setembro de 1920, durante o Governo de Epitácio Pessoa. Não passou, porém, essa primeira criação, da agregação de três escolas superiores existentes no Rio: a Faculdade de Direito, a Faculdade de Medicina e a Faculdade e a Escola Politécnica (Romanelli, 2007).

No entanto, apesar da reorganização da Universidade do Rio de Janeiro, a primeira Universidade, foi a Universidade de São Paulo (USP) surgida em 25 de janeiro de 1934, sendo uma das universidades mais prestigiadas no Brasil e a mais antiga universidade de São Paulo. Visto que, as demais até então, tinham-se organizado pela simples incorporação dos cursos existentes e autônomos (Azevedo, 1996). Dessa forma, a Universidade de São Paulo foi criada segundo as normas do decreto e apresentava a novidade de possuir uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que segundo Azevedo (1996), passou a ser a medula do sistema, tendo como finalidade a formação de professores para o magistério, bem como para a realização de altos estudos desinteressados e a pesquisa.

Nesse período, também foi criada a Universidade Federal do Paraná (UFPR). Pois, ainda em 1912, também se avaliava que o Estado do Paraná tinha a necessidade de mais profissionais qualificados, se deu início então um movimento, o qual foi chamado de movimento pró-Universidade do Paraná. As lideranças políticas, desse período também se movimentaram em prol da criação da universidade. Portanto, no dia 19 de dezembro de 1912, Victor Ferreira do Amaral e Silva conduziu a criação efetiva da Universidade do Paraná, oficializada pela Lei Estadual n.º 1.284. Faziam parte as Faculdades de Direito, Engenharia, Odontologia, Farmácia e Comércio. No entanto, o Governo Federal, através do Decreto-lei n.º 11.530, de março de 1915, que determinava a abertura de escolas superiores apenas em cidades com mais de 100.000 habitantes, porém não era o caso de Curitiba. Por isso, foi preciso desmembrar a universidade em faculdades, para que somente em 1951 fosse federalizada como UFPR (Romanelli, 2007).

Entretanto havia uma preocupação exclusiva com a criação de ensino superior e o abandono que ficaram os demais níveis de ensino daquela época, pois estava

claro que o objetivo era apenas de formar uma elite, ou seja a tradição de uma educação aristocrática, uma educação para poucos (Romanelli, 2007).

Marcas de descontinuidades no que diz respeito, sobretudo aos aspectos que envolvem sua relação com o Estado, foram sentidos em cinco importantes momentos: 1808, 1891, 1930, 1968 e 1985. Constatamos que esses anos, num contexto maior definem em linhas gerais os períodos de mudanças no formato do sistema de ensino superior ao longo de seus quase duzentos anos de existência (Sampaio, 1991).

E apenas com a Constituição da República em 1891 que se passa haver mudanças com teor significativo por meio de um novo marco legal que permitia o crescimento do ensino superior no país. De acordo com Sampaio (2000), “a Constituição da República de 1891 descentralizou o ensino superior, que era exclusivo do poder central, delegando-o também aos governos estaduais, ao mesmo tempo em que permitiu a criação de instituições privadas” (Sampaio, 2000, p. 37).

Neste ano de 1891, foi criado o Conselho de Instrução Superior, o qual tinha como principal objetivo a regulamentação da conduta do sistema educacional do ensino superior, com isso foram criados novos estabelecimentos de ensino, assim como a inspeção dos mesmos. Desse modo entre os anos 1889 e 1918, apenas 56 (cinquenta e seis) novos estabelecimentos de ensino superior, na maioria privados, são criados no país (Teixeira, 1989).

Foram poucas as universidades criadas no período da Primeira República (1889 – 1930). Constatamos então, que o Brasil começa a investir em novos cursos superiores, porém ainda de forma tímida, mas que já é notável o número de cidadãos cursando o ensino superior, dada a sua importância para aquela época (Teixeira, 1989).

E de acordo com Azevedo (1996, p.669):

quando dizemos “universidade”, não queremos significar senão uma certa maneira de organizar institucionalmente os conhecimentos, para elevá-los ao mais alto nível, de coordenar as investigações, de promover o progresso da ciência, de difundir a cultura e utilizar tudo isto em proveito da comunidade (Azevedo, 1996, p. 669).

Nesse sentido, a universidade ganha vida, tem uma missão, deve cumprir metas, abriga características. Visto que a universidade não é apenas “uma maneira de organizar institucionalmente os conhecimentos”, mas sim,

[...] é centro verdadeiro e uma aliança em que se ordenam ou tendem a organizar-se e a ordenar-se todas as atividades e todos os saberes, - a especulação filosófica, a pesquisa científica e literária e a atividade profissional e técnica, - longe de fechar-se ao exame e ao estudo de todas essas questões como a da ação, realidade que ultrapassa o simples fenômeno e cuja análise nos leva a passar do problema científico ao problema metafísico e religioso, deve, ao contrário, fundir numa cadeia de esforço tudo o que pode interessar a pessoa humana e suas tendências as mais heterogêneas (Azevedo, 1996, p. 16).

Logo, por constituir a universidade como lugar privilegiado de construção de conhecimentos e da cultura, Azevedo (1996) confirmou o ideal de totalidade e privilégio, traduzido na ideia de que a universidade era o único espaço válido de construção do conhecimento e centro formador de sujeitos autorizados a desenvolverem as mais diversas funções sociais/profissionais. Dessa forma, propôs uma nova universidade, respeitando, porém, a tradição das faculdades, de seu papel de formação do profissional, enquanto aspirava a um novo ideal.

Por conseguinte, a universidade deveria se ajustar não apenas do pensar, mas também do fazer, da ação, simbolizando o ideal do intelectual, de uma nova elite que se buscava criar, do homem de pensamento e ação. Aqui, ao contrário da função exercida pelas antigas faculdades, as quais eram isoladas, restritas à formação profissional/profissionalizante e de seu caráter literário e reprodutor de conhecimentos feitos, a universidade teria a ampla tarefa de “[...] organizar os conhecimentos, elaborar a ciência e difundir a cultura” (Azevedo, 1996, p. 178).

E de acordo Durhan (2005), foi apenas na década de 1920 que houve uma “verdadeira renovação cultural”, ou seja, considerado um grande movimento de modernização no país decorrentes da industrialização, bem como da urbanização e transformações econômicas. Nesse âmbito, um grupo de estudiosos, educadores notáveis e ilustres, os quais eram aliados a um grupo de cientistas, propuseram e realizaram reformas importantes em todos os níveis de ensino, entre eles o ensino de nível superior, ponderando a criação de universidades que não fossem apenas instituições de ensino, mas sim “centros de saber desinteressado”. Ainda segundo Durham (2005, p.202):

o que se propunha era bem mais que a simples criação de uma universidade: era a ampla reforma de todo o sistema de ensino superior, substituindo as escolas autônomas por grandes universidades, com espaço para o desenvolvimento das ciências básicas e de pesquisa, além da formação profissional. O sistema seria necessariamente público e não confessional. O modelo que se concebia era semelhante ao do sistema italiano, mas

modificado por inovações de inspiração norte-americana (Durham, 2005, p. 202).

Entendemos que o real interesse era de transformar todas as escolas autônomas em grandes universidades, que estariam voltadas a pesquisa, bem como para a formação profissional, visando o desenvolvimento social e econômico do país.

O decreto n.º 19.851, de 11 de abril de 1931, instituiu o regime universitário no Brasil e se constituiu no Estatuto das Universidades Brasileiras, fixou os fins do ensino universitário da seguinte maneira,

art.1. O ensino universitário tem como finalidade: elevar o nível da cultura geral: estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos: habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza da Nação e para aperfeiçoamento da Humanidade (Brasil, 1931, p. 2).

Notamos que os objetivos eram bastante audaciosos para aquela época, com vistas para uma universidade moderna, que atendesse os interesses da sociedade, os quais estavam voltados para questões práticas, imediatistas do setor produtivo e de formação aligeirada, buscando o desenvolvimento econômico do país.

Já, em meados de 1935, Anísio Teixeira criou a Universidade do Distrito Federal (UDF), tendo como um dos principais focos a renovação e a ampliação da cultura e os estudos desinteressados. Dessa forma, as atividades que eram voltadas à pesquisa foram incentivadas nesse período, mesmo os recursos financeiros não sendo suficientes para tal fim, mas tinham um real objetivo, o desenvolvimento da sociedade (Fávero, 2006).

Portanto, a UDF foi criada com uma base diferente das outras universidades do Brasil, até mesmo da Universidade de São Paulo (USP), caracterizando-se por tentar colocar em prática “as concepções e propostas da intelectualidade que ligada à Associação Brasileira de Educação (ABE) e a Academia Brasileira de Ciências (ABC) empunhara na década anterior, a bandeira de criação da universidade como lugar da atividade científica livre e da produção cultural desinteressada” (Almeida, 1989, p. 195, *apud* Fávero, 2006, p. 25).

nessa época, as ideias educacionais que chegavam ao Brasil, rotuladas de “Escola Nova”, formaram uma geração de educadores ou “profissionais da

educação", responsáveis por reformas do ensino em vários estados na década de 30. Lourenço Filho, no Ceará, Anísio Teixeira na Bahia; Francisco Campos e Mario Casa Santa, em Minas Gerais; Fernando de Azevedo, no Distrito Federal. Esses educadores lutaram para que a República desse maior prioridade às questões da Educação, criticaram as universidades criadas, como a do Rio de Janeiro, e fizeram propostas de organização do Ensino Superior no Brasil para a criação de "verdadeiras universidades" (Souza, 2012, p. 52).

Educadores liberais desse período, consideraram uma grande vitória, porém, esta não teve apoio governamental e por isso foi extinta em 1939 pelo então Decreto nº 1.063, de 20 de janeiro (Fávero, 2006). Os cursos então foram transferidos para a Universidade do Brasil (UB) anteriormente denominada Universidade do Rio de Janeiro.

Todavia, a UDF a qual era dirigida por Anísio Teixeira sofreu repulsão dos setores conservadores, entre eles a Igreja Católica por seu caráter liberal. Esta instituição apontava como principal causa pela crise brasileira a desunião entre Igreja e Estado. Para reverter esse quadro e promover a "recristianização" das elites do país em 1946 pelo Decreto n.º 8.681 surgiu a primeira universidade católica do Brasil, a Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio de Janeiro, tendo referência em seu currículo a frequência ao curso de cultura religiosa (Oliveira, 2002, p.5).

durante a Nova República, foram criadas 22 universidades federais, constituindo-se o sistema de universidades públicas federais. Cada unidade da federação passou a contar, em suas respectivas capitais, com uma universidade pública federal. Durante esse mesmo período, foram, também, criadas nove universidades religiosas, oito católicas e uma presbiteriana. Concomitantemente a esse processo de integração, ocorreu uma expressiva expansão das matrículas, acentuando-se, com isso, a mobilização dos universitários, que tiveram, na criação da UNE (União Nacional dos Estudantes), em 1938, um elemento importante para a sua organização (Oliveira, 2002, p.5).

Em resumo, as novas universidades que surgiam, não se constituíram a partir de demandas de amplos setores da sociedade nem mesmo de reivindicações do pessoal das instituições de ensino superior já existentes. Antes de tudo foi uma iniciativa de grupos de políticos, intelectuais, e educadores, os quais nem sempre estavam ligados ao ensino superior (Sampaio, 1991).

Salientamos que a imposição e força presentes nas instituições de nível superior se fez notar pela pouca experiência administrativa, mas com cunho político, com concepções ideológicas ou interesses duvidosos, dificultando assim, o bom andamento do ensino superior como uma política de Estado.

3.2 A UNIVERSIDADE NO PERÍODO DE 1945 A 1964

É a partir do ano de 1945 que o desenvolvimento do sistema federal de ensino acontece em grande parte pela federalização de algumas universidades estaduais, as quais foram criadas nas décadas de trinta e início dos anos quarenta, ao mesmo tempo à difusão da ideia de que cada Estado da federação tinha o direito a pelo menos uma universidade federal (Sampaio, 1991).

Entendemos que esta propagação das instituições de Educação Superior no território brasileiro, demonstra então, as forças de cunho político regionais ou dos gestores, para implementar universidades federais em seus Estados, como pode-se perceber pela quantidade existente de tais instituições atualmente em cada Estado.

É nesse período que o Brasil entra em uma nova fase histórica, com relação ao ensino superior. Nessa época, novas lutas, mudanças, mobilizações e conquistas passam a ser vivenciadas. No ano de 1949 foi criado o então Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF), este tornou-se um importante centro de pesquisa e estudos, o qual também obteve o mandato universitário de conferir graus acadêmicos de pós-graduação.

Observamos um avanço do ensino superior no Brasil, novas oportunidades um novo começo e um novo olhar é voltado para a educação superior, novas demandas e com isso um crescimento em vários outros setores do país, inclusive no setor econômico.

De acordo Durham (2005), foi na segunda metade de 1950 que estudos e reflexões se concentraram sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024/61 (LDBEN), a qual foi prevista na Constituição de 1946. Salientamos que o movimento estudantil acreditava em uma profunda reforma em todos os níveis de ensino. Na Educação Superior o que se pretendia era a expansão das tão sonhadas universidades públicas e gratuitas, as quais tivessem o ensino e pesquisas associadas, reivindicavam também, a substituição de todo o ensino privado por instituições públicas.

Porém, essa exigência chocava-se de frente com os interesses do setor privado, os quais tinham total interesse em expandir com o ensino privado tradicional, esse por sua vez, temia a dominância de universidades públicas, pois impediria o seu crescimento. Assim, durante algumas décadas firmou-se uma grande oposição entre os setores público e privado.

Passou-se então a focar na flexibilização do ensino secundário, com apoio do Estado e projetado no Ministério da Educação (MEC) através do projeto de lei de diretrizes e bases da educação nacional de 1948.

essa concepção se corporificou no projeto de lei de diretrizes e bases da educação nacional, em 1948, o qual buscava eliminar as barreiras interpostas entre o ramo secundário e os ramos profissionais do ensino médio, entre estes e o ensino superior (Cunha, 2007, p. 67).

Na primeira década de 1950, perante a um governo populista, foram efetivadas as leis de equivalência, estas permitiam os estudantes oriundos de curso técnicos e profissionalizantes, tanto do primeiro ciclo fazer a escolha entre ensino regular ou técnico/profissionalizante quanto estes em poder participar da seleção de vestibular e assim, realizar o tão sonhado curso superior.

Portanto, é nesse período em 1948 que foi criada a Universidade Católica do Rio Grande do Sul, a qual após dois anos, passa a denominar-se Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Na década de 1950, ocorre então, a federalização de várias universidades estaduais, exceto da USP, a qual permanece estadual. Em 1961, a UnB- Universidade de Brasília, concretiza o projeto de universidade como instituição de pesquisa e como centro cultural, concebido por Darcy Ribeiro. Esta seria uma universidade, cujo o objetivo era manter junto ao humanismo e à livre criação cultural a ciência e a tecnologia moderna. E de acordo com Fávero (2006), manter junto ao governo uma reserva de especialistas altamente qualificados. Porém, com o golpe militar de 1964 e a posterior implantação do regime militar, os princípios idealizados para a UnB foram solapados e uma outra instituição é construída.

Foi no ano de 1951 que foi criado o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), o qual tinha como objetivo, coordenar o desenvolvimento científico e tecnológico do país e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a qual ficou responsável pela formação de docentes e pesquisadores. Foi a partir desse período que as atividades de pesquisa foram financiadas e formalizadas em programas específicos, os quais visavam pelo desenvolvimento científico e tecnológico do país e a criação de grupos de pesquisas organizados em cursos formais de pós-graduação *stricto-sensu* pela CAPES.

A LDBEN n.º 4.024/61 deliberou as diretrizes e bases da educação nacional. Porém, dos 120 (cento e vinte) artigos que a compõem, somente 20 (vinte) artigos foram dedicados a Educação Superior (DURHAM, 2005.). Em síntese, a LDBEN restringiu-se a determinar que a fixação dos currículos mínimos, bem como a duração de cada curso seria de responsabilidade do Conselho Federal de Educação (CFE). A referida lei também delegou às universidades a normatização sobre concursos, distribuição dos professores de acordo com o tipo de disciplinas e cursos a serem atendidos, pois entendia que “aos estudos desta (a universidade) é que cabe desenvolver o assunto, atendendo às necessidades de cada órgão e com a necessária fidelidade aos padrões internacionais e nacionais do ensino universitário” (Brasil, 1961).

Cunha (2007), relata que na era populista de 1954 a 1964 completava um total de 65% das matrículas nos estabelecimentos de ensino superior. Portanto, com a federalização, houve um número significativo de aberturas de instituições, as quais eram financiadas pelo governo federal. Porém, a sua junção iniciou com o decreto-lei n.º 8.457 de 26 de janeiro de 1945 no então governo de José Linhares, chegando em 1964 em 39 (trinta e nove) universidades.

Todavia, entendemos que esta junção, mencionada por Cunha (2007) ocasionou desafios referente a necessidade de espaços físicos para os institutos e os serviços necessários para a manutenção do trabalho nas mesmas. Assim, tais espaços, eram encontrados nas periferias, com isso era necessário fazer o deslocamento das universidades localizadas nos centros urbanos para as periferias. Outro fator associado a este, refere-se à infraestrutura das universidades, visto que estas não eram pensadas perante o processo de junção das escolas de ensino superior. Segundo Cunha (2007, p. 58),

a transferência das universidades para os campus implicava um duplo movimento de integração e segregação. A reunião das diversas faculdades e dos vários institutos e serviços auxiliares exigia grandes espaços, somente disponíveis na periferia das cidades. Reunir as faculdades na cidade universitária significava retirá-las da cidade. Além do mais, as concepções arquitetônicas dos campus nem sempre estiveram orientados para buscar a integração entre as faculdades, limitando-se a justaposição e, às vezes, até mesmo fragmentando o que já estava integrado (Cunha, 2007, p. 58).

Desta forma, no então governo populista, os campi das universidades tiveram como modelo as universidades norte-americanas, onde foram criados os campus para

atender exclusivamente o modelo capitalista de produção, esquecendo-se do modelo obsoleto, o qual foi gestado as universidades brasileiras.

Em síntese, podemos dizer que o progresso do ensino superior nesse período, esteve voltado para atender o modelo capitalista, em que a democratização da educação se mostrou, ao mesmo tempo, uma precisão e um perigo para a representação da estrutura de classes.

3.3 A UNIVERSIDADE E SEUS PROGRESSOS – PERÍODO DE 1968 A 1990

Na década de 1960, já os primeiros anos foram marcados por um forte movimento, o qual visava à reforma do sistema universitário brasileiro, do qual participaram os docentes, os pesquisadores e o movimento estudantil.

No entanto, esse período foi marcado também, pelo golpe militar de 1964, ou seja, um grupo de conservadores da sociedade brasileira que conspiravam em tomada do poder, subvertendo a ordem existente no país e dando início a Ditadura Militar, definida como regime ditatorial que se estendeu no Brasil de 1964 até 1985 e foi caracterizado por censura, sequestros e execuções cometidas por agentes do governo brasileiro (Stepan, 1975).

E ainda de acordo com (Fernandes, 1975) a abertura que levou ao golpe de 1964 começou a ser trilhada com a posse de João Goulart (Jango) em 1961. Pois, foram criadas diversas barreiras à posse de Jango como presidente, que só assumiu porque foi implantado às pressas um sistema parlamentarista que reduzia os poderes do Executivo. Para endurecer mais o Regime Militar, foi emitido em 13 de dezembro de 1968 o Ato Institucional N.05, mais conhecido como AI5, considerado uma ferramenta utilizada pelos militares para concretizar o autoritarismo e intimidar qualquer tentativa de oposição no país. O AI5 vigorou durante dez anos e foi o responsável pela cassação dos direitos políticos e pela prisão de centenas de pessoas no país.

Portanto, o contexto do AI-5 significou o auge do projeto modernizador-autoritário da ditadura militar, período em que os tecnocratas civis e militares tiveram mãos livres para agir, operando os aparelhos de repressão. O AI-5 permitia censurar as críticas publicadas pela imprensa contra o governo, inclusive na grande mídia, que até então se mantivera a salvo da repressão. Assim, os alvos do novo ato autoritário não estavam apenas à esquerda, como é mais frequentemente notado. O AI-5 visava

também, e sobretudo, enquadrar os segmentos da elite que se mostravam rebeldes ao poder militar (Fernandes, 1997)

Nesse cenário de disputas, repressões, censuras, entra o movimento estudantil, com as organizações para as medidas de reformas nas estruturas das universidades, para tal movimento, o governo criou medidas repressivas. Dessa forma, mesmo após o golpe militar de 1964 continuava entre estudantes e professores um clima de insatisfação com a estrutura universitária que persistia. Nesse âmbito de insatisfações, os estudantes foram as ruas, protestar pela reforma universitária, participaram da resistência contra o golpe militar, afirmando dessa forma a importância de tal movimento (Cunha, 1983).

Por esse motivo, alunos e professores em diversas instituições, optaram por realizar “cursos paralelos” demonstrando que não estavam satisfeitos com os currículos já existentes. Mediante a tal acontecimento, os estudantes se mobilizaram diante da incapacidade do ensino público de absorver os alunos aprovados nos processos seletivos.

A pressão para o crescimento do ensino superior estava voltada para o aumento da taxa de matrícula do ensino médio, que cresceu 4,3 pontos entre 1947 e 1964. Ao mesmo tempo, o processo de concentração da propriedade e de renda em curso na sociedade brasileira desde a década de 1950 a qual foi marcada pela política econômica seguida a partir de 1964 conduziu as classes médias a encarar o ensino superior como um meio para a efetivação de seu projeto de elevação perante a sociedade (Cunha, 1975).

Logo, a inclusão dos docentes na mobilização da reforma, traduzia os anseios de cientistas e de jovens pesquisadores, os quais haviam recebido uma formação no exterior e tinham como objetivo fazer da universidade brasileira um espaço de produção de conhecimento científico (Fernandes, 2000).

A Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) criou um fórum importante de suas reivindicações. Por sua vez, o movimento dos estudantes, realizou seminários voltados para a reforma universitária, nos quais criticavam seu caráter elitista, denunciando igualmente a existência do regime de cátedra vitalícia, indicava a necessidade de realização de concursos públicos para a admissão de professores e lutava por currículos atualizados e pela ampliação da participação de estudantes nos órgãos colegiados (Fernandes, 2000).

Portanto, podemos dizer que em termos de normatizações, a reforma universitária de 1968 começou a brotar com o Parecer n.º 442/66, Secretaria de ensino superior (MEC) seguido pela Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968, lei esta que fixa as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com os demais níveis de ensino e pelas modificações na regulamentação desta lei que foram impostas pelo Decreto-lei n.º 464, de 11 de fevereiro de 1969 (Stephanou; Bastos, 2011).

Segundo Saviani (1987, p.158), a Lei n.º 5.540/68 é "um produto típico do regime político militar". Portanto, de acordo Saviani (1987), a referida lei cumpriu o seu objetivo de reformular o ensino superior brasileiro, definindo-se pela aplicação de estratégia denominada de "autoritarismo desmobilizador" acionada em função da implantação da "democracia excludente" (expressão que designa o regime implantado no Brasil na segunda metade da década de 1960).

Logo, constatamos que com a Reforma de 1968 houve uma penetração cada vez mais significativa do setor privado nos níveis de graduação e pós-graduação. Visto que a rede particular se expandiu através do aperto que foi imposto ao crescimento da rede pública durante o período da ditadura militar.

Ressalta Saviani (1987, p.158) "que as modificações introduzidas na organização educacional brasileira, visavam, fundamentalmente ajustar a educação à ruptura política operada em 1964". Em oposição às aspirações populares pela transformação socioeconômica do país, os grupos vitoriosos empenhavam-se no processo de modernização segundo um modelo desnacionalizante.

Dessa maneira, a Reforma de 1968 produziu efeitos paradoxais no ensino superior brasileiro, modernizou uma significativa parte das universidades federais e determinadas instituições estaduais e confessionais, as quais introduziram gradativamente as alterações acadêmicas propostas pela reforma. Tal reforma foi densa, legislava para o ensino superior com base nas universidades, estabelecendo a ampliação de suas funções para o ensino, pesquisa e extensão, e criando os setores, os quais eram aliados a um complexo sistema organizacional marcado, de um lado pelo sistema administrativo e de outro, pelo acadêmico (Fernandes, 1975).

Segundo Florestan Fernandes (1975), se a Reforma Universitária de 1968 produziu resultados inovadores e significativos para o país, por outro lado, abriu condições para o surgimento de um ensino privado que reportou o antigo padrão brasileiro de escola superior, ou seja, instituições organizadas a partir de

estabelecimentos isolados, voltados para a mera transmissão de conhecimentos em que o ensino distanciava-se da atividade de pesquisa, ensino este que pouco contribuem para uma formação de qualidade, intelectual e crítica para a análise da sociedade brasileira e das mutações de nossa época (Fernandes, 1975).

Assim, como princípio orientador das políticas de Ensino Superior no período que vai de 1970 a 1980, o poder público optou por manter no campo federal e estadual, universidades públicas gratuitas, marcadas como instituições multifuncionais que deveriam associar ensino, pesquisa e extensão com um número limitado de vagas. Já no âmbito privado, por sua vez, predominavam as faculdades isoladas voltadas apenas ao ensino e oferecendo cursos de baixo custo, em especial nas áreas de ciências humanas e ciências sociais aplicadas. Nesse período, os exames de aprovação tinham uma menor competição e predominavam os cursos no período da noite. De 1970 a 1980 a participação do setor privado na oferta de matrículas, teve um significativo aumento, passando de 50,5% para 64,3% (Durham, 2003).

O ensino superior privado que surgiu após a Reforma de 1968 tende a ser qualitativamente diferente do que existia no período anterior. Trata-se de um outro sistema, o qual foi estruturado em exemplos de empresas educacionais voltadas para a obtenção de lucro econômico, bem como para atender a demanda do mercado educacional.

Por sua vez, notamos que as instituições de ensino privado, as quais tinham um perfil empresarial estruturavam suas atividades, focando a formação profissionalizante. Em modo geral, tais instituições estavam basicamente voltadas para uma estrita formação profissional e empregavam basicamente professores com baixa titulação acadêmica, que se dedicavam em sua maior parte às atividades de ensino.

Nesse período predominava a ausência de estruturas de pesquisa e de pós-graduação *stricto sensu* consolidadas. Esta oferta de formação profissional procurava acompanhar a diversidade da demanda e sua capacidade de financiamento privado. Por isso, concentrava-se em modalidades com menor volume de investimento e maior apelo mercadológico.

De acordo com Stephanou e Bastos (2011, p. 316):

a partir da Reforma Universitária de 1968, a indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão, a estrutura departamental, o desenvolvimento da pós-graduação, a matrícula por disciplinas e a gestão de racionalidade efficientista tornam-se modelares, embora não predominantes nas instituições de Educação Superior. Posterior ao período de abertura política, inúmeras tentativas de democratização e transformação da universidade são identificadas e eclodem na Constituição Federal democrática de 1988 (Stephanou; Bastos, 2011, p.316).

De tal modo, esse novo modelo padrão, subverteu a concepção de ensino superior, a qual estava amarrada na busca da articulação entre ensino e pesquisa, na prevenção da autonomia acadêmica do docente, no comprometimento com o interesse público, resumindo sua clientela em consumidores educacionais.

Na medida em que o ensino superior privado empresarial se expandiu, descolou-se das bases de apoio político do regime militar e foi adquirindo uma vida própria em termos de atuação no interior do sistema. Para tanto, construiu poderosas associações, tal como a Associação Brasileira das Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), que passaram a desenvolver um intenso trabalho de construção de identidade institucional desse segmento e organizar a defesa de seus interesses junto ao poder público e perante a sociedade civil (ABMES, 2002).

Esse período de modernização, de ampliação do ensino superior, estende-se até meados de 1990. Este é caracterizado pela amplitude do número e tamanho das instituições, a privatização do setor, a interiorização de novas instituições e a diversidade acadêmica e de cursos, ainda contando com a legitimação de cursos noturnos e em períodos especiais como a oferta de cursos de férias para os professores da Educação Básica. Nesse período, também surgem as instituições *multicampi*, ou seja, instituições que são divididas em várias unidades, bem como comunitárias como forma peculiar de processo de agregação. Nessa fase, revela-se intensa expansão das chamadas novas universidades privadas com notável vocação empresarial (Luce; Morosini, 2003).

Compreendemos que é dentro desse cenário que o ensino superior privado se expande mostrando-se forte, em que a qualidade não era seu principal foco e sim atender a grande demanda do mercado de trabalho, o qual exigia mão de obra em curto prazo.

3.4 A UNIVERSIDADE A PARTIR DE 1990

A década de 1990 caracterizada pelo contexto internacional de conflitos entre a hegemonia da globalização e a defesa do estado-nacional, é decorrida por diferentes concepções de educação superior.

Registramos as concepções advindas da Organização das Nações Unidas (ONU) para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), que sintetizando encontros regionais (Havana, Dakar, Tóquio, Palermo e Beirute) em 1998 em Paris, publica o documento “A Educação no século XXI: visões e ações: informe conferência Mundial sobre Educação Superior”. Neste documento é reafirmada a cultura da paz, da equidade e da qualidade. Nesse período são apontadas para a universidade as seguintes missões: educar, formar e realizar pesquisas (Stephanou; Bastos, 2011).

A influência dessas concepções no Brasil pode ser identificada em meio a movimentos da sociedade civil por uma universidade pública e democrática, já prevista na Constituição de 1988, a qual prevê os direitos e deveres dos entes políticos e cidadãos do Brasil.

É notória a influência de organismos internacionais neoliberais no ensino superior, nos oito anos do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso em que tem Paulo Renato de Souza como ministro da educação.

Há que ressaltar, ainda, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei n.º 9394 de 20 de dezembro de 1996. Lei esta que incorporou, ao longo de sua tramitação, várias melhorias referentes à educação superior, objeto de projetos de lei e de decretos, de reforma constitucional, que colaboraram de forma significativa nas alterações para a educação superior no Brasil. Tal lei, é também conhecida como Lei Dacy Ribeiro.

De acordo com a Lei n.º 9394/96 em seu art. 1.º, 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. E com relação a educação superior o capítulo IV da referida Lei, em seu Art. 43 determina as suas finalidades:

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).

Já em seu art. 44 delibera que a educação superior compreenderá 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, no exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

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).

Percebemos que o governo brasileiro do presidente Fernando Henrique Cardoso deu início a um processo de mudanças na educação superior, tais mudanças foram densas, como ressalta Dourado; Catani e Oliveira (2003, p. 23):

a análise das transformações recentes e dos debates atuais no campo da educação superior no Brasil permite visualizar alguns movimentos, tendências e desafios no que concerne ao processo de democratização, privatização e massificação da educação superior, tendo por base a relação entre esferas públicas e privadas; a implementação de um sistema nacional de avaliação (que oscila entre a flexibilização e regulação/controle); a mudança na identidade institucional das universidades e no padrão de gestão; bem como o reconhecimento e a institucionalização da educação superior como campo de estudo Dourado; Catani e Oliveira, 2003, p.23):

É possível notarmos fortes mudanças na estrutura do ensino superior, passando por desafios, tendências, com vistas à remoção do controle público das instituições privadas que, desse modo, passaram a ser reguladas pelo mercado. E como consequência desse processo, as universidades privadas foram disseminadas pelo país.

O então ministro da educação, Paulo Renato de Souza tomou uma de suas primeiras medidas, garantir meios para aprovar o Exame Nacional de Cursos, o “Provão”. O próprio ministro na época descreve como o governo garantiu que a Medida Provisória (MP) fosse aprovada, com base em ultimato, que o próprio ministro nomeia como ‘tática política’, ou seja, uma manobra para garantir o quórum necessário para a votação no congresso (Souza, 2012).

Em síntese, a garantia de quórum e a votação favorável foi afirmada por meio da artimanha do vice-presidente do congresso Ronaldo Perim, que aproveitou um momento em que assumiu a presidência da casa para colocar o assunto em votação em uma quinta-feira à tarde, dia em que todos os parlamentares têm pressa de retornar a suas bases eleitorais (Souza, 2012).

Já no início do segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso, mais preciso em março de 1998 foi estabelecida a medida provisória n.º 1.616, que tinha como objetivo implantar o Programa de Incentivo à Docência (PID), conhecido como um sistema de bolsas para professores da graduação, porém as bolsas ofertadas não eram para todos os docentes, além de serem alternadas. Devido ao anúncio do PID, os docentes das universidades federais promoveram uma greve nacional, a qual conseguiu barrar a aprovação do PID no congresso nacional (Souza, 2012).

O PID foi então substituído pela Gratificação de Estímulo à Docência (GED) a gratificação se constituiu como mecanismo eficiente por parte dos governantes, para que parte da remuneração dos professores fosse prevista mediante uma pontuação para cada tipo de trabalho que o docente desenvolvesse, neste modelo as horas-aulas nos cursos de graduação eram as atividades que mais pontuavam, possibilitando alcançar o total de 140 (cento e quarenta) pontos:

a GED estimulava os docentes, fazia com que se voltassem às atividades de sala de aula, de ensino, já que estas seriam mais valorizadas. Os valores da gratificação variavam de acordo com a titulação acadêmica e com a situação funcional do docente em atividade ou aposentado. O professor aposentado não recebia a GED em sua totalidade, mas apenas 60% de seu valor. O mesmo acontecia com os professores que, por licença maternidade, médica, para capacitação ou férias prêmio, não estavam realizando atividades de ensino, portanto, não lhes poderiam ser computados a carga horária em sala de aula (Santos, 2010, p.2).

Isto posto, a GED acabou comprometendo o trabalho do docente, pois visava uma lógica quantitativa, visto que o valor da gratificação a ser recebida pelos docentes estava vinculado a um sistema de pontuação, gerando uma competição nada saudável entre os docentes e criando um individualismo entre estes, pois acabavam que recebendo salários diferenciados, dependendo do desempenho de cada docente.

O governo do FHC continua com suas reformas na política nacional. Referente ao sistema educacional, em especial a educação superior, ressalta-se:

a reestruturação da educação superior na —erall Fernando Henrique Cardoso (FHC) pautou-se, de um modo geral, pela diversificação e diferenciação das instituições e da oferta de cursos, considerados de nível superior, pela expansão acelerada de vagas, especialmente nas IES do setor privado, pelo ajustamento das IES públicas a uma perspectiva gerencialista, produtiva e mercantilizadora e pela reconfiguração e implementação de um amplo sistema de avaliação, centrado nos produtos acadêmicos, por meio de testes standardizados que ampliaram a competição no sistema (Dourado; Oliveira; Catani, 2003, p. 20).

Neste cenário, é relevante destacarmos alguns artigos da Constituição Federal Brasileira (1988), que colaboraram para que outras leis fossem criadas. Entre os artigos, está o 205 o qual ressalta, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 2001, p. 123).

Desse modo, é necessário que todos contribuam para o pleno desenvolvimento do cidadão visando à qualificação profissional. Já no Artigo 209, a educação é assegurada à livre iniciativa privada: “O ensino é livre à iniciativa privada, atendida as seguintes condições: I – cumprimento das normas gerais de educação; II – autorização e avaliação de qualidade pelo poder público” (Brasil, 2001, p. 124).

Nesse contexto, foi ampliada as relações público-privada, visto que o Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) visava uma passagem rumo ao favorecimento de recursos para instituições públicas que efetivassem projetos em parcerias com empresas privadas e tivessem aplicações comerciais. Outra estrutura desenvolvida no governo FHC estava voltada para os Fundos Setoriais que permitiam o custeio de iniciativas no campo da Ciência e Tecnologia, sem depender do orçamento estatal, assim o Estado operaria mais como um planejador e coordenador do que financiador da C&T (Oliveira, 2004, p. 78 - 80).

De acordo com Dourado; Catani; Oliveira (2003), nesse processo de expansão do ensino superior, surge a criação de cursos tecnológicos presenciais e/ou a distância com as mais variadas nomenclaturas, com redução de carga horária, turnos diferenciados e a não obrigatoriedade de algumas instituições em promoverem a pesquisa e a extensão, o que resultou na precarização do saber.

E segundo o censo do ensino superior disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) entre os anos de 1990 a 2000, é possível perceber o grande avanço das instituições privada no país, a maioria é do setor privado: em 1990 havia 918 (novecentos e dezoito) IES sendo 222 (duzentos e vinte e duas) públicas e 696 (seiscentos e noventa e seis) privadas; já em 2008, das 2.252 (duas mil e duzentas e cinquenta e duas) IES, 236 (duzentas e trinta e seis) eram públicas e 2.016 (duas mil e dezesseis) eram privadas.

Observamos as diversidades entre as instituições acadêmicas de caráter público e privado. De acordo com Dourado (2003), a elevação do número de vagas a partir do ano de 1980 refere-se ao sistema de privatização da educação superior, especialmente a partir do governo de FHC.

Michelotto; Coelho; Zainko (2006, p. 191) ressaltam que “[...] no período entre 1991-2004, o número de instituições privadas cresceu 267% no território nacional. Em relação ao número de matrículas, a diferença é bem maior, com variação de 311% neste período”. Por sua vez, o sistema educacional brasileiro, em especial a educação superior continua sendo “[...] um dos mais elitistas da América Latina e do mundo, pois

73% das matrículas estão no setor privado e apenas 27% no setor público” (Paula, 2009, p. 157).

Em consonância com Assessoria de Comunicação do INEP entre 20 PIVA 03 e 2006 os cursos de ensino a distância apresentaram um crescimento de 571% e no de matrículas de 315%. “Em 2005, os alunos de Educação a Distância (EAD) representavam 2,6% do universo dos estudantes. Em 2006 essa participação passou a ser de 4,4%” (Assessoria de Comunicação do INEP, 2007), comprovando que no Brasil o sistema privado cresceu 151, 6% de 1996 a 2004, com afirmam Michelotto, Coelho e Zainko (2006).

Portanto, é relevante frisar que o número de cursos de graduação nas instituições privadas se mostra bastante superior com relação ao número das instituições públicas.

Isso evidencia que as IES privadas precisam pensar no processo de gestão dos cursos ofertados, e cabe aos gestores fazerem o melhor possível, num panorama em que as IES se movem para reconhecer e manter seus cursos, captar e reter estudantes, tendo em vista a árdua tarefa de buscar a qualidade esperada pela sociedade.

4 DIFERENTES CONCEITOS E CONCEPÇÕES DE GESTÃO E SUAS RELAÇÕES COM OS GESTORES

Este capítulo tem como objetivo discorrer sobre os conceitos e concepções relacionados a gestão educacional. Contextualizar a gestão democrática, seus desafios, bem como suas relações com gestores, objetivando uma educação com excelência que atenda aos interesses dos cidadãos em seu meio social.

4.1 GESTÃO EDUCACIONAL – CONCEITOS E CONCEPÇÕES

O pensamento completo e, essencialmente, o pensamento que trata da incerteza e que é capaz de conceber a organização é o pensamento capaz de reunir (complexus: aquilo que é tecido conjuntamente), de contextualizar, de globalizar, mas, ao mesmo tempo, capaz de reconhecer o singular, o individual, o concreto (Morin;2000, p. 26).

É inegável que ao longo dos anos o processo de gestão educacional amadureceu, foi se transformando, se resignificando, ou seja, buscando conexões com a realidade. Partiu dos modelos de influência e repressão, aos modelos disciplinadores, organizadores, burocráticos, para uma prática voltada às necessidades de uma nova sociedade, vivenciada na era da informação, da tecnologia, da transformação, buscando por uma gestão que priorize a participação e que atenda os interesses da sociedade.

Segundo Cury (2007, p. 493), “gestão é um termo que provém do latim e significa: levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer, gerar”. Posto isso, é possível entendermos a gestão como o ato de gerar, como por exemplo, quando a mulher dá à luz a um ser e o carrega, até que o mesmo consiga se conduzir sozinho, pois a palavra gestação e gestão são termos com a mesma raiz lexical (Veschi, 2019).

Frente a isso, a gestão pode vir a assumir diferentes sentidos conforme a concepção que ela está inserida e por consequência do ato de gerir. De acordo com Ferreira (2012, p.117):

gestão é organização, direção. Constitui-se de práticas decorrentes que afirmam ou desafirmam os princípios que as geram. Daí sua importância enquanto garantia de fazer acontecer o princípio em ação no movimento dialético de reflexão individual e coletiva (Ferreira, 2012, p. 117).

E de acordo com Paro (2005), o conceito de gestão escolar, admirado nas escolas pelo poder público, contempla uma nova expectativa para o trabalho educacional, com vista a participação de todo o segmento escolar, bem como da comunidade local.

Contudo, entendemos que a participação deve acontecer em todos os passos da gestão, com início pelo ato de pensar os projetos, da sua construção, execução e avaliação até mesmo, naqueles itens mais burocráticos que a instituição de ensino apresenta.

Segundo Lück (2006), uma maneira de conceituar gestão é vê-la como um processo de movimentação de competência e da energia de pessoas coletivamente engajadas para que, por sua participação ativa e competente, promovam a realização, o mais plenamente possível dos objetivos de sua unidade de trabalho, ou seja, dos objetivos educacionais. Para a autora, o conceito de gestão parte do princípio 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.

A gestão escolar ou gestão educacional está relacionada à forma ampla de conduzir a escola ou outra instituição de ensino. Lück (2017, p. 7) faz uma distinção entre gestão educacional e gestão escolar. De acordo com a autora, a gestão educacional tem caráter amplo e compreensivo, o qual refere-se ao sistema de ensino, já a gestão escolar, refere-se à escola, contudo ambas estão relacionadas a dinâmica e qualidade do ensino.

Segundo a autora Lück (1997, p.1), gestão:

é uma expressão que ganhou corpo no contexto educacional acompanhando uma mudança de paradigma no encaminhamento das questões desta área. Em linhas gerais, é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação e planejamento de seu trabalho. O conceito de gestão está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, à participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação mediante um compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos (Lück, 1997, p. 1).

Entendemos que gestão versa em transformar os planos em ações, utilizando todos os recursos disponíveis e em especial os recursos humanos, envolvendo a equipe pedagógica (professores, gestores e demais colaboradores), juntamente com a comunidade.

A gestão educacional vem ganhando seu espaço ao longo destes anos. A mudança, após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996, aprovada depois de um amplo debate de especialistas da área, do envolvimento de políticos, educadores e entidades de defesa da educação, aliada à solidificação do ambiente democrático em que vivemos, a LDBEN criou uma filosofia na gestão educacional, ampliando a visão conceitual dos espaços educativos.

Logo, notamos que a gestão tem um importante papel na condução dessas ações, em fazer a mediação entre as políticas educacionais, das quais o Estado é o representante oficial³, e a comunidade porta-voz das reivindicações da sociedade civil, que almeja por uma educação comprometida com a formação do cidadão.

Ao conceituar o que é gestão, Libâneo (2017, p. 85) destaca três conceitos: organização que “significa dispor de forma ordenada, articular as partes de um todo, prover as condições necessárias para realizar uma ação”; administração que “é o ato de governar, de pôr em prática um conjunto de normas e funções”, e direção que “põe em ação o processo de tomada de decisões na organização, e coordena os trabalhos, de modo que sejam executados da melhor maneira possível” (Libâneo, 2017, p. 88).

Portanto, a gestão deve percorrer um caminho paralelo com a organização, administração e direção, visto que isoladamente não atingiria seus objetivos propostos e para tal faz-se necessário a participação de todos os envolvidos na IES, para que o desenvolvimento de práticas de tomadas de decisões e de responsabilidades aconteçam de forma conjunta.

Ainda de acordo com Libâneo (2006, p. 56), gestão significa as atividades de “planejar, organizar, dirigir e avaliar, que coloca em ação um sistema organizacional”.

Nesse âmbito, é possível constatar que a expressão denominada gestão educacional representa, portanto, uma gama de novos desafios, novos princípios, propondo outras formas de organização, envolvendo várias ações, como diagnóstico, tomada de decisão, definição de objetivos, encaminhamentos e avaliação para a retomada de foco, pensando na formação de cada sujeito.

Em tese, gestão envolve o planejamento, a ação, como também recursos concernentes, para que os objetivos da instituição sejam atingidos. Para que este

³ Porque é um Estado representativo, sustentado pela democracia, faz da estatização do ensino fonte de novos e difíceis problemas. (PARO, 2005).

processo todo se torne realidade, é imprescindível reconhecermos que não é mais possível uma gestão educacional somente com experiências passadas e de forma intuitiva. Todavia, faz-se necessário considerarmos que tendo em vista uma realidade complexa como a atual, requer do gestor uma maior habilidade e flexibilidade perante as dificuldades e desafios impostos pela própria sociedade.

Compreendemos que a gestão escolar deve ser uma atividade de relevância social, ou seja, uma ação comum, a qual está baseada na relação de divisão e participação nas responsabilidades. Lück (2009, p.24) ainda ressalta:

a gestão escolar constitui uma dimensão e um enfoque de atuação em educação, que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem dos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade complexa, globalizada e da economia centrada no conhecimento (Lück, 2009, p. 24).

Contudo, salientamos que a gestão educacional vai além da gestão escolar e relaciona todos os componentes de uma política de educação, envolvendo, assim, os sistemas de ensino como um todo, a direção, bem como as diretrizes educacionais das instituições de ensino.

De acordo com Lück (2013, p.23):

no contexto da educação brasileira, tem-se dedicado muita atenção sobre a gestão do ensino que, como um conceito novo, supera o enfoque limitado da administração, a partir do entendimento de que os problemas educacionais são complexos, em vista do que demandam visão global e abrangente, assim como ação articulada, dinâmica e participativa (Lück, 2009, p. 23).

Concomitantemente, para que se atinja a educação que tanto se almeja, comprometida com um mundo mais humano, Lück (2013, p. 22) afirma que “é preciso “modificações sensíveis” no contexto em que a educação está inserida”.

No entanto, a gestão do trabalho escolar requer o constante aperfeiçoamento profissional, bem como político, pedagógico, de toda a equipe, visando à construção da formação de cidadãos conscientes e reflexivos, que sejam capazes de compreender e intervir positivamente na realidade, que sejam atuantes na superação das desigualdades sociais e, sobretudo, que se torne respeitador do ser humano.

A instituição de ensino deve passar uma diferente forma de pensar, valorizando o conhecimento dos sujeitos que estão engajados no processo educacional. Pois,

acreditamos que a educação é o caminho para o desenvolvimento da sociedade, assim as instituições de ensino devem se juntar a ela, numa visão de formação crítica e nesse sentido, a gestão fundamentada na democracia, estabelecida por meio do pensamento de todos, mostra-se como um caminho estratégico de suma importância para a transformação social.

O autor Libâneo (2001) apresenta quatro concepções de gestão escolar: “a técnico-científica (ou funcionalista), a autogestionária, a interpretativa e a democracia participativa”.

A concepção técnico-científica discorre conceitos administrativos que se mostram na abordagem científico-racional, ou seja, no enfoque do conhecimento racional e sistemático. Já as concepções auto gestionária, interpretativa e democracia participativa, estão relacionadas na abordagem sociocrático, método em que a tomada de decisões é realizada na coletividade em que todas as partes se comunicam (Libâneo, 2001, p.97).

Nesse sentido, a concepção técnico-científica, fundamenta-se na categoria de cargos e funções, seguindo os princípios e processos da administração empresarial.

Assim, a concepção técnico-científica é conhecida como gestão da qualidade total e evidencia a característica da divisão técnica do trabalho escolar, em que o poder é centralizado unicamente no diretor. Tal técnica estabelece uma comunicação linear hierárquica e destaca as atividades em detrimento das pessoas e valoriza os procedimentos burocráticos (Libâneo, 2001).

Já, a concepção autogestionária está relacionada ao conceito de responsabilidade coletiva, ou seja, há participação direta e por igual de todos os componentes da instituição, nessa concepção o poder não é centralizador, as inter-relações são valorizadas e as decisões são tomadas de forma coletiva. Tal concepção estabelece conexão das formas de gestão interna com as formas de autogestão social. Dessa forma, busca-se a auto-organização do grupo de pessoas, por meio das eleições e revezamento no exercício das funções. Na concepção autogestionária não há um sistema de controle e sim o incentivo a contestação ao poder instituído (Libâneo, 2001).

Quanto a concepção de organização interpretativa, notamos que esta favorece a ação organizadora como valores e práticas, firmando-se nos conhecimentos próprios. Tal concepção assinala a instituição de ensino como uma realidade

socialmente construída, respeitando o desempenho de cada sujeito envolvido no contexto educativo.

Referente à concepção democracia participativa, o autor Libâneo (2001, p. 99) afirma que este modelo:

tem sido influenciado por uma corrente teórica que compreende a organização escolar como cultura. Esta corrente afirma que a escola não é uma estrutura totalmente objetiva, mensurável, independente das pessoas, ao contrário, ela depende muito das experiências subjetivas das pessoas e de suas interações sociais, ou seja, dos significados que as pessoas dão às coisas enquanto significados socialmente produzidos e mantidos. Em outras palavras, dizer que a organização é uma cultura significa que ela é construída pelos seus próprios membros (Libâneo, 2001, p. 99).

Entendemos que a concepção democracia participativa apoia uma gestão coletiva, em que as decisões são discutidas publicamente e as competências são conduzidas e avaliadas de forma sistemática. O trabalho dentro dessa concepção é realizado para atingir objetivos comuns, em que todos assumem as decisões tomadas, valorizando a qualificação e a competência profissional de cada sujeito envolvido. Tal concepção estima a iniciativa e a participação de todos os membros da IES e das pessoas que se relacionam com ela, em que a docência é concebida como um trabalho interativo de importância, admitindo a construção coletiva de objetivos e do bom andamento da IES.

Dentro desse modelo de concepção é necessário que o gestor fique vigilante aos métodos que são utilizados em sua IES para garantir o bom funcionamento dessa, o bom relacionamento entre gestor, professores e demais membros, com vistas ao sucesso em seus resultados, bem como uma formação com excelência para os educandos.

Ainda segundo Libâneo (2001, p.106):

de fato, a organização e gestão referem-se aos meios de realização do trabalho escolar, isto é, à racionalização do trabalho e à coordenação do esforço coletivo do pessoal que atua na escola, envolvendo os aspectos físicos e materiais, os conhecimentos e as qualificações práticas do educador, as relações humano-interacionais, o planejamento, a administração, a formação continuada, a avaliação do trabalho escolar. Tudo em função de atingir os objetivos. Ou seja, como toda instituição, as escolas buscam resultados, o que implica uma ação racional, estruturada e coordenada. Ao mesmo tempo, sendo uma atividade coletiva, não depende apenas das capacidades e responsabilidades individuais, mas de objetivos comuns e compartilhados e de ações coordenadas e controladas dos agentes do processo (Libâneo, 2001, p.106).

Portanto, as concepções de gestão estão intimamente ligadas a uma concepção de homem, trabalho, educação, bem como aos ensinamentos históricos organizados que o gestor possui (Libâneo, 2001).

A consideração sobre as concepções de gestão ressalta a necessidade de que os exercícios de organização e de gestão inclinem-se para a formação dos sujeitos, tendo em mente a qualidade social da educação, isso exige que os professores realizem seu trabalho traçado pela mudança qualitativa tanto do conhecimento quanto da própria realidade histórica.

Diante disso, notamos que o papel do gestor é de extrema importância nesse contexto, como responsável por manter um bom convívio entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

4.3 REFLEXÕES SOBRE GESTÃO DEMOCRÁTICA

É relevante destacarmos primeiramente o conceito de democracia, para em seguida adentrarmos ao conceito de gestão democrática, é dentro desse contexto que o pensamento de John Dewey⁴ (1979) encontra seu espaço. Visto que a democracia é valor e processo, pois uma sociedade não é democrática apenas pelos valores, mas também, e especialmente pela sua construção e práticas do cotidiano, pelos métodos que os instauram e os reafirmam.

A democracia, quando refletida na extensão política, relaciona-se à precaução dos interesses de uma sociedade, expressa à precisão da participação dos cidadãos no campo político, seja por meio do voto, na clara defesa da individualidade, preservando de certa maneira a participação da população, bem como a recusa de uma sociedade de privilégios.

Ao abordar sobre tal tema, faz-se necessário relembrar e ressaltar o ideal democrático, que segundo Dewey (1979) é composto por dois significativos elementos mestres dentro da democracia:

o primeiro significa não só mais numerosos e variados pontos de participação do interesse comum, como, também, maior confiança no reconhecimento de serem, os interesses recíprocos, fatores da regulação e direção social. E o

⁴ Filósofo, pedagogo norte-americano um dos principais representantes da corrente pragmatista, foi criado em um ambiente democrático (em especial, na sua religião) e é a partir dessa vivência que ele adquiriu a experiência e a inquietação com a democracia e os seus hábitos democráticos.

segundo não só significa uma cooperação mais livre entre os grupos sociais (dantes isolados tanto quanto voluntariamente o podiam ser) como, também, a mudança dos hábitos sociais – sua contínua readaptação para ajustar-se às novas situações criadas pelos vários intercâmbios (Dewey, 1979, p. 92).

Dewey (1979) interpreta esses segmentos como sendo dois significativos pontos conselheiros para a edificação de uma sociedade que se faça inteiramente e verdadeiramente democrática.

Ao refletir sobre a democracia no pensamento de John Dewey, o filósofo da educação e conhecedor do pensamento do americano, Pagni (2018) ressalta que para que a democracia exista é necessário que:

[...] os membros de uma sociedade deveriam apresentar um conjunto de experiências comuns, cujos significados, sentimentos e crenças permitam nos identificar com um de seus grupos, portando seus valores, costumes e pensamentos. Para tal, os vários grupos que constituem a sociedade democrática deveriam ser capazes de intercambiar experiências entre si de modo plural e livre, sem importar as disputas em torno de quais significados, sentimentos e crenças prevaleceriam (Pagni, 2018, p. 70).

Por conseguinte, a democracia é sim uma condição necessária para o bom convívio e a comunicação livre entre os sujeitos, e para que os seus projetos organizados ou as suas filosofias de vida, reorganizem a experiência e aperfeiçoem as formas de vida social, visando a melhoria destas.

Logo, entendemos que a democracia é considerada uma concepção que busca por melhorias para a convivência entre os meios, para a convivência coletiva, em que todos os sujeitos que constroem a sociedade, possuem liberdade de escolha, de opinião, e são livres para escolherem por aquilo que acreditam ser melhor para si, desde que tais escolhas não afetem o próximo de maneira contrária.

Dewey (1979) assinala que para abordar sobre a democracia não se deve apenas levar em conta os fins, e sim destacar também os meios pelos quais esses fins foram obtidos. Para se chegar a um fim democrático, deve-se trilhar um caminho democrático, por isso os meios são tão relevantes quanto os fins, dentro desse processo.

Dewey (1979) entende que em uma sociedade os sujeitos se agregam de todos os modos, para todos os fins, visando a qualidade da educação e os valores que eles vão ter ao associarem-se, esse processo depende dos costumes e das ambições que cada grupo apresenta.

Desse modo, corroborando com essa percepção de Bertineti (2014, p.47), afirma que:

todos nós fazemos parte da sociedade, interagimos e agimos com os outros e, a partir desta interação, vamos aos poucos, nos constituindo enquanto sujeitos, capazes de agir. Por meio destas ações, precisamos ter atitudes práticas de democracia e tais atitudes precisam surgir de forma voluntária através de ações coletivas e práticas cooperativas. Vivemos em comunidade, temos responsabilidades individuais com o outro e com o meio no qual estamos inseridos. Há um conjunto de responsabilidades que precisam ser consideradas para que possamos conviver com práticas democráticas de fato (Bertineti, 2014, p. 47).

Constatamos que essa interação é de grande relevância dentro do contexto macro, pois é a partir desta que o indivíduo consegue se constituir no meio social. Ao conviver no seu meio, este indivíduo necessita entender que ao se tomar determinadas atitudes, decisões, deve-se pensar no seu bem individual, mas também pensar no bem do outro, pois são essas atitudes, pensadas de forma democrática que promovem o bem comum entre os envolvidos.

E, para Freire (2001, p. 88), “a democracia antes de ser forma política, é forma de vida, se caracteriza, sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem”. Ou seja, para o autor, democracia é como um desenho de vida, acontece de maneira transitiva na sociedade, pois está inteiramente ligada na consciência dos sujeitos fazendo com que estes reflitam por meios de debates, reflexões ou problemas existentes aos seus comportamentos.

Ainda, segundo Freire (2001, p. 20), “a democracia é, como o saber, uma conquista de todos”. Todavia, há uma separação entre os sujeitos que conhecem e aqueles que não conhecem essa conquista, visto que vivemos em uma sociedade que é dividida pela elite e o povo, frutos de conjunturas históricas que precisam e podem ser transformadas, até mesmo por meio de uma educação de qualidade para todos.

Sendo assim, faz-se necessário que as instituições de ensino entre as suas inúmeras atribuições, desenvolvam ações e atividades que estimulem e aprimorem o respeito às diferenças entre todos, por isso é necessário que a escola concretize ações pensando no desenvolvimento da cidadania. É nesse cenário que se destaca a gestão democrática. Na década de 1980, observou-se a luta pela democratização da educação, época para a consolidação das discussões mais intensas acerca do tema da gestão democrática que remete à democracia.

Podemos dizer que há muito ainda o que fazer para que a sociedade perceba a real importância dessa verdadeira ação cidadã, é preciso um outro modo de olhar a educação, com vistas a transformar a realidade social de cada sujeito inserido nesse meio em um processo humanizador. Pois, de acordo com Cury (2002), a origem remota da gestão democrática está na conquista do voto. O que significa um avanço sobre “[...] o elitismo dos que se consideravam acima dos outros e os impediam de uma cidadania ativa ou reagiam contra os que não se conformavam com a limitação de direitos da cidadania” (Cury, 2002, p.166).

Nesse contexto, a Constituição Federal de 1988 constituiu princípios para a educação brasileira, dentre eles: gratuidade, liberdade, igualdade e gestão democrática, estes são regulamentados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n.º 9.394/96), entretanto não garantem que a escola seja altamente democrática. Sendo a educação um direito de cidadania, é de responsabilidade do poder público e obrigação da sociedade questionar o alcance deste direito, assegurado pela lei constitucional, ou seja, a oferta pública de educação e sua efetiva democratização.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9.394/96, a gestão democrática se reafirmou em seu:

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).

É interessante salientar que a gestão democrática aparece em mais alguns artigos, como vistos a seguir:

art. 3. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; [...] (Brasil, 1996).

art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (Brasil, 1996).

art. 56. As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional (Brasil, 1996).

É perceptível que há uma preocupação com a gestão democrática desde a Educação Básica até a Educação Superior, porém existe ainda uma lacuna no processo de implementação da gestão democrática em todos os níveis de ensino.

No ano 2001, o Congresso Nacional aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), objeto de debates entre diferentes setores organizados da sociedade brasileira. A proposta do documento, aprovada na oposição da mobilização da sociedade civil é organizada com o objetivo de contribuir para a melhoria e a democratização das políticas e processos de organização e gestão da Educação Básica e Superior, bem como de suas modalidades educativas, protegendo assim, os princípios constitucionais, bem como de gestão democrática (Dourado, 2006, 2010).

De acordo com o Plano Nacional de Educação, Brasil (2014):

a gestão democrática, entendida como espaço de construção coletiva e deliberação, deve ser assumida como dinâmica que favorece a melhoria da qualidade da educação e de aprimoramento das políticas educacionais, como políticas de Estado, articuladas com as diretrizes nacionais em todos os níveis, etapas e modalidades da educação (Brasil, 2014, p. 59).

Contudo, entendemos que a gestão democrática na educação se constituiu em importante princípio, o qual colabora para o aprendizado e o efetivo exercício do trabalho coletivo nos assuntos que envolvem a organização e a gestão da educação. Assim, é fundamental que as instituições de ensino efetivem ações que verdadeiramente consolidem a gestão democrática. Entre tais ações, podemos citar o planejamento institucional estratégico, acesso ao currículo, ação docente, construção de projetos/ideia, o processo da avaliação institucional.

Entretanto, mesmo não impondo normas bem definidas a respeito da gestão democrática, ao estabelecer os princípios que deverão nortear o ensino, a LDBEN 9.394/96 cita a participação, sendo este um condicionante importante para a efetivação da gestão democrática no contexto educacional.

Segundo Ferreira (2017, p.150), gestão democrática “é tomada de decisões democráticas sobre a educação, com a mesma exigência de compreensão de toda a complexidade e compromissos que o termo democracia possui”.

De acordo com o argumento da autora, é possível entendermos a gestão democrática, com vistas a buscar solução para os problemas, é planejar e tomar decisões em parceria, assim outras opiniões também podem ser ouvidas, pois juntas é possível obterem bons resultados para os problemas existentes dentro das IES.

Dessa maneira, a IES pode se tornar um espaço melhor para os seus estudantes, acolhedor, dinâmico, um espaço em que estes estudantes possam sentir-se como sendo uma extensão de sua casa, bem como para todos os colaboradores, descentralizando o poder que antes era de total responsabilidade do gestor, mais conhecido como diretor.

Segundo Lück (2009, p.22):

escolas eficazes são aquelas que envolvem os funcionários na equipe geral da escola, desde o delineamento do seu projeto político-pedagógico, até a discussão de projetos especiais da escola utilizando suas leituras e ideias como fonte de referência, de modo a agregar valor a esses projetos e valorizar a sua contribuição à escola (Lück, 2009, p. 22).

Em linhas gerais, observamos que o sucesso da escola, com bons resultados, com excelência no processo de ensino e aprendizagem, está conectado a participação de todos os envolvidos, equipe pedagógica, professores, alunos, pais e comunidade em geral, não distinguindo, se está focando no ensino dos níveis da Educação Básica ou no ensino superior, a participação, colaboração são necessárias para o sucesso das instituições de ensino.

A gestão democrática da educação abre possibilidades para que comunidade participe das decisões, dos projetos que a IES desenvolve e oportunize um fazer coletivo, um fazer responsável:

a gestão democrática do ensino público se institui, deste modo, com bases na autonomia, participação e deliberação pública. Assim, o modo como se organizam os processos de ensino e aprendizagem na escola, como a escola se relaciona com a comunidade e se posiciona frente aos problemas educacionais e sociais, podem repercutir na garantia de que princípios humanos sejam desenvolvidos nos conteúdos de ensino que, por serem conteúdos de vida, constituem instrumentos para vida de qualidade para todos em sociedade (Ferreira, 2000, p.137).

Por consequência, no âmbito educacional, viver e agir em colaboração sugere romper com paradigmas, com as semelhanças de domínio e autoritarismo, características essas, da escola tradicional. Ferreira (2000, p. 56), em seus estudos, ainda:

compreende a importância da gestão democrática da Educação, além de entender o percurso à participação humana como necessidade à construção de uma sociedade mais justa, humana e igualitária. Nela, está contida a

possibilidade de formação de cidadãos, sempre cômicos, participativos, responsáveis e solidários (Ferreira, 2000, p. 56).

E, nesse aspecto, a gestão democrática só é possível mediante uma prática que articule a participação de todos, o desempenho administrativo-pedagógico e o compromisso sociopolítico. Deliberando “como crítica das versões autoritárias até então vigentes”, a instituição educacional, quando gerida em bases democráticas, “passa a ser um espaço crítico de garantia e respeito aos princípios democráticos que norteiam a Constituição Federal” (Cury, 2007, p. 9).

Nesse contexto, a comunidade direciona um novo olhar para instituição de ensino, ignorando ideias enraizadas na sociedade, passa a ter um olhar mais coerente com a representatividade que a IES possui na sociedade. Todavia, essa nova maneira de conduzir a educação, funda-se em um fazer coletivo, sempre em processo, processo este que é mudança contínua, que está fundamentada nos modelos que a nova sociedade exige do conhecimento:

a gestão democrática da educação necessita assegurar uma educação comprometida com “sabedoria” de viver junto respeitando as diferenças, comprometida com a construção de um mundo mais humano e justo para todos os que nele habitam, independentemente de raça, cor, credo ou opção de vida (Ferreira, 2017, p. 91).

Para que a gestão democrática verdadeiramente se consolide, é fundamental o desenvolvimento de ações pautadas nos princípios de autonomia e de interculturalismo⁵, em processo de participação e de cooperação na edificação de uma sociedade mais justa e igualitária. Logo a gestão democrática está fundamentada na descentralização da educação. Visto que aprender a conviver com os outros e respeitar os seus direitos é um princípio básico da convivência democrática. Isso significa que todos podem ouvir e ser ouvidos. Pois, se a aprendizagem começa bem na escola, prosseguirá ao longo da vida dos sujeitos.

A gestão democrática pode ser considerada como um valor conceituado no Brasil, embora ainda não seja totalmente entendida e incorporada à prática social e

⁵ O interculturalismo remete a uma coexistência das culturas em um plano de igualdade. Muitos autores empregam o mesmo significado para denominar o multiculturalismo. Contudo, o mais apropriado é utilizar o termo multiculturalismo para a constatação empírica da coexistência das culturas, enquanto que o interculturalismo tem uma pretensão normativa ou prescritiva e diz respeito à exigência de um tratamento igualitário dispensável às culturas (Soriano, 2004, p.91).

educacional em um contexto nacional e mundial. É relevante destacar que ela é fundamental como um recurso de participação humana e de formação a cidadania, sem argumentar a sua necessidade de construção de um corpo social mais respeitável e humano (Ferreira, 2000).

Por sua vez, a gestão democrática expressa o anseio de uma sociedade que quer crescer, por isso é considerada libertadora, propicia a capacidade de atuar em conjunto, crescer juntos e por que não errar juntos. É carregada e permeada da corresponsabilidade, ninguém faz nada sozinho, ninguém cresce sozinho; cresce-se juntos, portanto, cada um tem um importante papel nesse processo, para que então a gestão aconteça de forma compartilhada, ou seja, de forma democrática (Ferreira, 2000).

Percebemos que é preciso que cada IES acrescente ao seu próprio significado, o papel e a função da participação, para que possa constituir-se na coletividade, passando a pensar a divergência entre alguns conceitos (poder, autonomia, pertencimento, cidadania, democracia), assim, motivando e concretizando a gestão democrática no interior da IES.

No contexto educacional, é comum e saudável existir divergências e conflitos de interesses. Neste sentido, o gestor constitui uma gestão amparada na pedagogia do conflito, a qual procura não esconder o conflito, mas sim, enfrentá-lo, buscar soluções, alternativas e troca de experiência para resolução dos mesmos.

a gestão democrática em uma pedagogia do conflito deve enfrentar toda forma de autoritarismo e submissão e subserviência ao poder estabelecido, onde o educador ou gestor assuma a educação com um papel predominantemente crítico do contexto histórico-social onde está inserido na busca da sua autonomia e na construção de uma sociedade mais democrática, livre, justa e solidária. Quando o educador ou o gestor repensam a educação, a pedagogia está repensando a própria sociedade (Alcântara; Borges; Filipak, 2018, p. 3).

Entendemos que a gestão democrática foca o entendimento, a união entre os profissionais da educação, buscando valores, crenças, comprometimento de todos. Tais atitudes favorecem a formação de um ambiente saudável e aprazível, motivador e construtivo.

Na gestão democrática alguns fatores citados como princípios democráticos, em que se destacam, a participação, a autonomia, a transparência, são de extrema

relevância para o bom funcionamento da IES, pois a gestão precisa ser vista como um viés de acesso do fazer democrático e da cidadania Lück (2005).

De acordo com Lück (2005, p. 66), “a participação, no sentido mais amplo é consciente; por meio dela as pessoas reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica de alguns processos”.

Para Bordignon (2009), a autonomia é um dos fundamentos da gestão democrática, a participação e o exercício da cidadania significam o exercício do poder.

Então, percebemos que segundo Lück (2005) e Bordignon (2009) a gestão democrática é condicionante para a qualidade sociocultural da educação e, por esse motivo, é importante garantir a participação de todos na elaboração de políticas públicas educacionais. Assim, eliminando-se gradativamente a repetência, aumentando continuamente o comprometimento do ensino brasileiro, dessa forma, é possível acreditar em uma sociedade mais igualitária.

De acordo com Dourado (1998), gestão democrática supõe gerir pela participação e pelo diálogo, por meio da arte de questionar, na busca de respostas que possam contribuir de forma significativa na gestão da educação.

E para a autora Lück (2006, p.22 - 23):

a gestão participativa se assenta, portanto, no entendimento de que o alcance dos objetivos educacionais, em seu sentido amplo, depende da canalização e do emprego adequado da energia dinâmica das relações interpessoais ocorrentes no contexto de sistemas de ensino e escolas, em torno de objetivos educacionais, concebidos e assumidos por seus membros, de modo a constituir um empenho coletivo em torno de sua realização (Lück, 2006, p. 22 – 23).

Desse modo, compreendemos que a gestão democrática faz com que as ações pedagógicas efetivadas sirvam de ferramentas que conduzam os estudantes à prática da cidadania, pois essas ações ao apresentarem novos modelos do fazer pedagógico, novas estratégias, trarão uma nova visão das situações a serem vivenciadas no contexto educacional.

Eis uma razão para que as instituições de ensino olhem para o convívio democrático como se fosse uma rede, cuja finalidade está em conservar todas as partes definitivamente unidas.

Visto que, o processo de ensino-aprendizagem é essencial, pois, mediante exercícios democráticos realizados no contexto educacional, vivencia-se e se aprende

respeitando às diversidades, possibilitando a resolução de conflitos, permitindo a realização de objetivos em comum e objetivos coletivos.

Ferreira (2017, p.157) ainda salienta:

a necessidade do cultivo do espírito coletivo na educação, na gestão democrática da educação e na vida, sem discriminações ou exclusões, tendo como norte a educação para a emancipação que liberta de toda a opressão humana nas suas mais variadas, diversas e travestidas formas (Ferreira, 2017, p. 157).

Em suma, caminhar na direção da democracia com respeito mútuo, na construção da identidade de cada instituição de ensino como espaço-tempo, organização, um projeto político pedagógico próprio e base nas convicções em que envolvam o processo como construção coletiva, visa à garantia do sucesso da IES no alcance de resultados significativos da práxis pedagógica de sua gestão.

Ao estabelecer a relação com a educação e a gestão democrática, entendemos que esta pode contribuir com a formação de todo cidadão brasileiro no que pertence, essencialmente, ao respeito de cada sujeito na sua diversidade, seja ela física, mental, espiritual, afetiva ou de qualquer ordem.

Enfim, produzir nas instituições uma nova filosofia de gestão implica em quebrar paradigmas tradicionais, implica em mudanças e isso gera desconforto no próprio gestor, no corpo docente da instituição, dificultando a prática dessa nova filosofia. E, em consequência, leva-nos a indagar sobre aspectos voltados a essa gestão que algumas instituições públicas de ensino estão vagarosamente adotando, as quais almejam melhorias no convívio, na relação entre gestor e professores, e uma melhor relação entre instituição e comunidade.

4.4 DESAFIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

É indiscutível que o processo da gestão democrática é um tema em voga, que aos poucos está ganhando um maior espaço em debates organizacionais.

Mesmo estando presente na Constituição de 1988, por meio do artigo 206, inciso VI o princípio da “gestão democrática do ensino na forma da lei”, ainda há muitos desafios a serem permeados no que tange à gestão democrática. Para a LDBEN n.º 9.394/96, a gestão democrática, no sentido *lato*, pode ser entendida como espaço de descentralização do poder e, portanto, de exercício de cidadania.

Ainda existem muitos desafios para uma gestão verdadeiramente democrática, ou seja, podemos citar alguns obstáculos, a ausência de envolvimento de alguns colaboradores, burocratização dos processos, fragilidade na comunicação entre os setores, conflitos de interesses, participação restrita da comunidade, problemas oriundos da falta de recursos humanos e materiais, a própria displicência por parte de alguns gestores em relação a gestão democrática, optando por uma gestão individualista, o que dificulta a aproximação dos demais envolvidos.

Segundo Paro (2008), a invenção gestão democrática assegura que muitos professores pregam a democracia, mas que na prática do dia a dia, não fazem acontecer como deveria, demonstrando algumas fragilidades dentro desse processo, como por exemplo, a falta de diálogo com o seu superior, falta de uma comunicação mais efetiva com seus pares, de um maior envolvimento nas tomadas de decisões, entre outras. Todavia, a gestão democrática da educação é o discurso da atualidade.

E, pouco valor terá a gestão democrática, se os tão esperados objetivos não forem atingidos:

enquanto instrumento privilegiado de realização da democracia, a participação representa uma forma de limitar certos tipos de poder e de superar certas formas de governo, garantindo a expressão de diferentes interesses e projetos com circulação na organização e sua concorrência democrática em termos de influência no processo de tomada de decisões. Dentre outros aspectos que podem ser associados ao caráter democrático da participação, destaca-se aqui o tipo de intervenção previsto para os atores participantes, consoantes o seu acesso e a sua capacidade de influenciar a decisão, e de decidir, assumir formas de intervenção direta ou indireta (Lima, 2008, p.73).

Visto que é notória a resistência de professores para a efetivação de uma gestão democrática, e a sua experimentação ainda está enraizada nos formatos de centralização.

Certamente, podemos concordar de antemão que, a cada período, a estrutura social torna-se mais complexa. Com isso, pensar nos desafios que estão colocados atualmente para as IES e automaticamente para a gestão, ou seja, para uma gestão democrática é incumbência complexa e exige uma maior abordagem ou, pelo menos, novas leituras sobre esse processo.

As IES vêm buscando caminhos para se chegar a uma gestão que se possa considerar totalmente democrática, mas é uma tarefa que exige competência, que exige humildade e uma equipe engajada com a qualidade dos processos

educacionais, comprometimento com a formação de cidadãos que possam intervir de forma significativa no meio social e que venham fazer a diferença, que sejam sujeitos atuantes e críticos no meio onde vivem.

Segundo Lück (2000), um bom gestor é um mobilizador e orquestrador de pessoas, um articulador da diversidade para dar-lhe unidade e consistência na construção segura da formação de seus educandos.

Frente a esse contexto, é nítido que não é apenas dizer que é um gestor democrático, é preciso agir, ter iniciativa, é preciso fazer acontecer, buscar o compromisso dos envolvidos nos processos institucionais, como os próprios colaboradores, bem como a comunidade em geral, tentar que esta tenha uma maior participação nos projetos desenvolvidos, iniciando então um trabalho democrático colaborativo, onde todos trabalham para um objetivo em comum. Para tanto, precisa-se do importante trabalho do gestor como mediador desse processo. De acordo com Paro (2008, p.47):

na perspectiva de uma participação dos diversos grupos na gestão da escola, parece que não se trata de ignorar ou minimizar a importância desses conflitos, mas de levar em conta sua existência, bem como suas causas e suas implicações na busca da democratização da gestão escolar como condição necessária para a luta por objetivos de mais longo alcance como o efetivo oferecimento de ensino de boa qualidade para a população (Paro, 2008, p. 47).

Entretanto não se trata de tarefa simples e, muitas das vezes, exige a tomada de decisões que são difíceis e geram desconforto e insegurança entre os colaboradores, porém necessárias e que precisam de transparência, de diálogo, visto que o gestor também estrutura o clima educacional, conduz à participação de todos, delega e compartilha as responsabilidades no processo de ensino e aprendizagem, pois, enquanto gestor deve prezar pelo bom funcionamento da IES, das relações existentes no âmbito educacional, bem como abolir qualquer tarefa considerada autoritária.

Podemos afirmar que trabalhar por uma gestão democrática significa acreditar que um trabalho em conjunto, tem uma maior possibilidade de encontrar estratégias para atender as expectativas da sociedade com relação a atuação das IES. Ampliando o número de colaboradores que participam da vida da instituição, permite estabelecer relações mais saudáveis e flexíveis e menos autoritárias nos projetos educacionais.

A gestão democrática, compartilhada, participativa da educação deve ser,

transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência. Para Lück (2005, p.16), “a abordagem participativa na gestão escolar demanda maior participação de todos os interessados no processo decisório da escola, envolvendo-os na realização das múltiplas tarefas da gestão”.

Observamos que é indispensável proporcionar uma gestão participativa que ofereça táticas e suportes aos colaboradores da IES para orientar suas ações pedagógicas que visem a melhoria da qualidade das práticas e a participação de todas as pessoas responsáveis pela educação.

Conscientes dos complexos desafios da gestão democrática nas IES, sejam da Educação Básica ou do ensino superior, os gestores conhecem a necessidade de construir conhecimentos, habilidades e atitudes, as mais diversas e nas diferentes dimensões do trabalho da gestão, de modo a se tornarem capazes de exercer tal função com eficiência.

Para que a educação realmente contribua para o avanço de uma sociedade mais igualitária, justa e, tão logo, forme para a cidadania, o trabalho da equipe pedagógica deve ser efetivo, amplo, deve ser desenvolvido com dinamicidade, responsabilidade, pensando em cada estudante que compõe a instituição e que faz a diferença no espaço que ocupa.

5 DESAFIOS PRÁTICOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS INSTITUIÇÕES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Neste capítulo, propõe-se uma contextualização sobre a gestão no ensino superior, a sua importância na organização e no desenvolvimento do processo de democratização. Apresentamos também o papel do gestor, seus desafios e suas competências no contexto da Educação Superior.

5. 1 CONTEXTUALIZANDO A GESTÃO UNIVERSITÁRIA

Na atual conjuntura que vivemos, a universidade carrega consigo muitas expectativas, responsabilidades, cobranças e compromissos, ou seja, uma universidade em que a sua dinâmica atenda a geração de uma cultura empreendedora, um modelo produtivo que priorize iniciativas para o desenvolvimento e crescimento local e ao atendimento às novas demandas da sociedade.

Assim, a universidade vem configurando um novo paradigma a ser entendido e adaptado, principalmente por conta das pressões de agências internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento -OCDE, Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional - FMI, as quais defendem que o conhecimento deve ser voltado para atender na maior parte, às exigências do campo econômico (Tavares, 2011).

Desse modo, as políticas do Banco Mundial e do FMI passaram a guiar a economia dos países emergentes, com vistas a sanar o déficit público. E, de acordo com Libâneo (2014), por meio de organismos internacionais como o Banco Mundial e o FMI são determinados os significados de qualidade da educação a serem adotados pelos países em vias de desenvolvimento.

Pois, a partir dos anos de 1990, atrelando a educação ao desenvolvimento, visando como crescimento econômico do capital, alguns organizadores internacionais, como: o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento, e a ONU têm participado na reestruturação e redefinição de modelos para a educação dos países chamados periféricos, para que tais países, por meio da educação, atinjam o tão ansiado desenvolvimento. Mesmo existindo distinções, objetivos e propostas diferenciadas entre os organismos, algumas presunções convergem no que tange aos programas educacionais, em especial na América Latina (Bernartt, 2006).

Nesse contexto, devemos nos atentar para o fato de que as perspectivas educacionais de tais organismos estão focadas para as cobranças da atual prática do capitalismo para a América Latina.

No Brasil, as universidades se distinguem por serem públicas ou privadas. Assim, as universidades federais são um tipo de instituição pública e usufruem de características simbólicas se comparadas aos outros tipos de instituições. A iniciar pela Constituição Federal que possui o artigo 207 para caracterizar seu modo de desempenho. O artigo 207 define que “as universidades gozam de autonomia didático científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 1988). As universidades federais são dirigidas por diferentes leis que regulamentam seu dia a dia. Tais leis determinam a forma como proceder desde o financiamento, a maneira de estabelecer compras até mesmo as políticas de gestão de pessoas.

Dessa forma, são muitos os desafios que a universidade precisa enfrentar no contexto atual, além das políticas de gestão de pessoas, estão a necessidade de sobreviver as demandas impostas pela sociedade, novos caminhos, novos desafios, a necessidade de superar as condutas e os modelos tradicionais de planejamento para acompanhar as cobranças do mercado do trabalho; a necessidade de criar estruturas eficientes e produtivas nos programas da IES; e o acompanhamento da acelerada evolução das políticas de governo (Sousa, 2011).

As novas exigências que a universidade enfrenta hoje devido ao campo econômico e social, faz com que esta adapte-se as profundas transformações. Mas a causa mais relevante e que merece destaque, refere-se a uma significativa mudança do Sistema, mudança esta que foi denominada de “revolução silenciosa”. Visto não ser planejada e que estaria acontecendo no contexto burocrático de gestão e controle das IES. Tal ‘revolução’ é relacionada à diversificação de modalidade na oferta de cursos, que se referenciava a abertura de novas oportunidades de ascensão a Educação Superior a uma população que ainda não tinha acesso ao mesmo (Porto e Régnier, 2003).

Em suma, entendemos que o sistema se move confirmando tendências de rompimento com padrões constituídos e consagrados, no entanto, não mais eficientes tanto na perspectiva dos sistemas produtivos quanto na perspectiva às pretensões culturais ou geracionais, ou seja, as duas principais forças propulsoras da expansão da Educação Superior.

Do lado do mundo do trabalho, há as novas cobranças de qualificação profissional, novos conteúdos, novas profissões, enfim novas perspectivas. Já do lado dos anseios culturais há o fator do acesso à Educação Superior como elemento novo na cultura juvenil, primeiramente nas classes médias, mas que também atua em mimetismo sobre as camadas menos favorecidas. Assim, a Educação Superior passa a ser objeto de desejo, objeto de consumo, todavia observamos que no decorrer dos anos, uma das mudanças significativas que ocorreu nas universidades está relacionada ao modelo de gestão do conhecimento.

As atuais políticas e gestão para a Educação Superior assumem escopo mais abrangente, cuja efetivação tem propiciado uma efetiva retomada da expansão de instituições, cursos e vagas nesse nível de ensino no país.

De acordo com Rosado (2011, p.1), a política educacional insere-se no dinamismo dos atuais “processos de refuncionalização do Estado brasileiro que, tendo sua criação vinculada aos anseios dos segmentos dominantes e seu desenvolvimento influenciado pela correlação de forças sociais”. A extensão da Educação Superior, bem como a disseminação da Educação a Distância – EAD, fez aumentar as buscas por uma formação superior, enfim por uma profissão.

Nesse contexto, compreendemos que a universidade também possui a função de formar para o mundo do trabalho, mas vale lembrar que nela muitos sujeitos se realizam de forma profissional e pessoal, aprendem, ensinam e transformam suas vidas.

Desse modo, é indiscutível que as universidades vêm passando por grandes transformações na condução de suas atividades cotidianas e quebrando paradigmas para desempenhar o seu importante papel como agente no processo de construção social. Tais atividades estão relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão e se mostram pela aptidão de recursos humanos, pela relação geracional e pela conexão com a sociedade, com a finalidade de produzir conhecimento e inovação. Essas intenções de transformações estão voltadas à necessidade de adaptar-se ao cenário socioeconômico, ao avanço tecnológico e as demandas impostas pela atual sociedade.

Mudanças estão em curso, nesse sentido é preciso identificá-las, compreendê-las e superá-las, pois o estudante que chega à universidade, não é mais somente aquele jovem no final da adolescência que acabou de completar o ensino médio, e se definiu por um ou outro curso. O perfil que predomina hoje é de um jovem adulto, um

novo público, com suas particularidades específicas, o qual demanda novas metodologias de ensino, incorporação de tecnologias digitais e outras abordagens didáticas com um novo olhar (Colombo, 2013).

De acordo com o autor Dilvo Ristoff, (1999) a universidade, antes de tudo, precisa dispensar atenção especial para o ser humano:

uma universidade precisa contribuir para a formação do homem, do ser humano em sua totalidade. Antes de formar o engenheiro queremos formar o ser humano- que entenda de máquinas, de cálculos, de ferramentas, de eletricidade, etc; antes do advogado, o ser humano que entenda de leis; antes do psicólogo, o ser humano- que entende de comportamento humano; antes do agrônomo, o ser humano – que saiba tornar fértil e produtivo o solo; antes do professor, o ser humano – que saiba transmitir aos mais jovens e saiba discutir com os mais jovens o conhecimento acumulado na sua área de especialização. A profissão é tão somente uma faceta do ser humano. Ajuda a completa-lo, e é, por isso mesmo, necessária. Confundir a profissão com o ser humano, no entanto é como achar que o soldado nada mais que do que a farda, o dentista nada mais é que a broca, o químico nada mais é do que um tubo de ensaio, o matemático nada mais que uma equação, o professor nada mais que uma lição (Ristoff, 1999, p. 145).

Nesse contexto, ressaltamos o importante papel da universidade na vida do indivíduo que adentra os seus portões, com expectativas, sonhos, com vistas a realização profissional e pessoal, desse modo a universidade assume a responsabilidade de formar esse sujeito não apenas para o mercado do trabalho, mas principalmente para a vida.

Segundo o autor Menezes (2011), a universidade atua na construção da sociedade e é instigada pela extensão da problemática social. Dessa forma, as políticas públicas exercem um importante papel para novas ações e uma nova dinâmica no interior das IES.

Logo, os gestores por estarem à frente dos processos decisórios, devem estar preparados e capacitados para desenvolverem suas atividades com dinamismo, responsabilidade fazendo com que a universidade atenda à demanda e às expectativas sociais. Portanto, é possível entendermos que no ensino superior, os desafios da gestão são muitos e notáveis, cabendo ao gestor o domínio de questões pedagógicas e administrativas, combinando as duas para oferecer um ensino de qualidade.

Há a necessidade de buscar novas probabilidades de gestão universitária com uma nova abordagem, com vistas aos interesses dos sujeitos envolvidos nas ações realizadas pela IES. Essas novas possibilidades gerenciais devem estar voltadas aos

anseios e às necessidades da sociedade interna e externa à universidade para produzir conhecimento além de resolver problemas.

De acordo Menezes (2011, p. 04), “as mudanças no modo de produção e de transmissão dos conhecimentos imperam mudanças também na forma de gestão e organização do saber, onde seus agentes são novos como bem como o contexto”, por isso, é preciso uma universidade que atenda as novas necessidades, expectativas dos estudantes. Ressaltamos que uma tendência de gestão que se mostra forte, está relacionada ao investimento das IES em plataformas virtuais de ensino, não com o objetivo de substituir as aulas presenciais, mas sim como forma de enriquecê-las com materiais complementares (Silva, 2003, p. 285).

Essas ações de uma gestão universitária realmente inovadora, que procura pela excelência, atentam-se além de medidas burocráticas, administrativas e financeiras, por bons resultados no processo de construção do conhecimento. É preciso se completar a visão do todo em uma centralidade de que tem no estudante o foco, e como maior incentivo, a formação de profissionais competentes e inovadores, aptos a enfrentar os desafios de um futuro incerto (Colombo, 2013).

A gestão dentro das IES pode ser um espaço da administração por oferecer qualidades específicas, principalmente decorrente da complexidade das ações exercidas nas universidades (Meyer Junior, 2005). A questão da gestão universitária é algo bastante complexo, pois ainda não é totalmente estruturada, esquematizada como se almeja. A forma de estruturação da gestão universitária, seu modelo é totalmente divergente de qualquer outro nível de ensino, por isso exige-se uma maior atenção por parte dos gestores.

A gestão universitária é campo científico, o qual ainda está em construção. Assim, as opiniões e definições desse campo são pouco estudadas, na literatura disponível, sendo que na maioria das vezes, está voltada aos aspectos administrativos e acadêmicos, bem como ligados às características complexas da universidade e/ou das instituições de ensino superior.

Devido sua complexidade, a universidade é uma organização única, com seus objetivos e particularidades intervindo em demasia na sua gestão. Desse modo, a bibliografia nesse campo do conhecimento tem assinalado a universidade como: burocrática; anarquia organizada; arena política; sistema instável; e sistema cibernético. Por outro lado, estão as características dessa organização, enquanto

discute-se seus objetivos, a tecnologia, o ambiente e o profissionalismo (Siena, 1993; Meyer Junior, 2014).

Contudo, percebemos a necessidade de uma maior atenção para esse campo da universidade, com objetivo de uma gestão em que a participação daqueles que pertencem a IES possam contribuir, participar das decisões com vistas para o caminho da excelência.

Segundo Finger (1997, p.23), “[...] a gestão universitária é uma área que vem se consolidando como um campo de estudos e atuação profissional, mas ainda lhe falta uma identidade mais claramente definida”.

Finger (1997) ainda ressalta que a gestão universitária é uma questão bastante complexa em todos os seus aspectos: em decorrência dos objetivos de formar profissionais, participar da edificação da cidadania e do desenvolvimento social; as funções que desempenha simultaneamente de ensino, pesquisa e extensão; os profissionais com os quais a instituição atua, especialistas nas diferentes áreas de conhecimento; a tecnologia que concebe e utiliza; e o modelo de estrutura organizacional e de decisão colegiada que adota.

Esses são alguns dos fatores, aparentemente, de fácil compreensão, contudo, muitas vezes de difícil padronização, utilizando como referência outras organizações existentes na sociedade. Visto isto, as mudanças da gestão universitária incluem um longo processo que trabalha com as diferenças com os conflitos que permeiam uma instituição de função social tão dinâmica.

Ao versarmos sobre a quebra de paradigmas em uma gestão universitária, sabemos que isso decorre de intenções dos cidadãos que compreende a relevância do papel desse rompimento, principalmente sob a perspectiva de inovação. Comumente, os rompimentos paradigmáticos em uma gestão universitária são resultantes de pesquisas, análises e ações em conjunto, que objetivam resolver situações problemas de natureza ampla e complexa que envolve uma instituição, além de proporcionar qualidade de vida à comunidade acadêmica, desenvolver o engagement⁶ institucional que incentive a participação e interação de todos os sujeitos envolvidos.

⁶ O conceito engagement é muito utilizado na área da psicologia ativa, onde se discutem o Engagement no trabalho – havendo contribuição de vários autores da área, mas não consenso conceitual. Portanto, utilizamos o conceito engagement neste artigo considerando o processo de engajamento (profissional,

Para Maldonado (2017, p.81):

é necessário que a gestão esteja próxima a realidade em que está inserida e consciente a respeito das crenças, culturas, modos de se relacionar, etc. Precisa conhecer os sujeitos envolvidos nos processos de aprendizagem de forma a articular tempos e espaços de diálogos entre as partes, no intuito de construir de forma democrática, um espaço profícuo para o estabelecimento de relações saudáveis para a circulação do saber, para que o ensino e a aprendizagem aconteçam da melhor forma possível, em uma práxis transformadora (Maldonado: 2017, p.81).

Dessa maneira, entendemos que este processo deve fazer parte de uma gestão universitária comprometida, não somente com a instituição, mas especialmente com os sujeitos que corroboram com a dinâmica gerencial.

A gestão de uma Universidade é uma função de bastante relevância para a efetivação de um ensino de qualidade, isso porque essa função também é administrativa, com a busca de eficiência dos meios de trabalho, também função com dimensões pedagógicas, acadêmicas e científicas, no campo profissional dos cursos oferecidos pela IES (Zabalza, 2007).

A gestão de uma IES é permeada por exigências e desafios de diversas extensões e complexidades. Os tempos e os ambientes da gestão universitária necessitam ser estudados, [re]pensados para que as ações e táticas seguinte dela não se limitem a receber as exigências das políticas públicas, mas que estas compreendam os processos que surgem dos contextos sociais e culturais dos quais a instituição faz parte. Até mesmo, visando a sustentação do seu papel na atual sociedade. Assim, essa nova expectativa em que se constitui às IES implica em construir novas aberturas, novos ajustes acerca da gestão no espaço da instituição, bem como do papel dos gestores.

De acordo com Sousa (2011, p.97):

a preocupação dos responsáveis pela gestão acadêmica durante muitos anos restringiu-se à organização dos currículos, à capacitação dos professores e ao acompanhamento rotineiro das atividades. O trabalho voltava-se aos aspectos pedagógicos, e os gestores não se envolviam nas demais questões que constituem o universo de uma instituição de educação superior, como os aspectos financeiros, de planejamento e de organização administrativa. Atualmente, os profissionais que fazem gestão acadêmica de instituições de

acadêmico ou institucional) do sujeito que participa da comunidade universitária seja como professor, colaborador, gestor, alunos, entre outros. O engagement aqui utilizado é entendido como um construto de desempenho para a coletividade universitário num todo

ensino superior (IES) devem assumir novos compromissos, entre eles a responsabilidade de identificar que as práticas atuais devem atender a inúmeros desafios enfrentados pelas IES onde atuam: a necessidade de sobrevivência, de novos caminhos e de crescimento, enfrentando o aparecimento dos grandes grupos formados a partir de fusões e aquisições; a necessidade de superar as condutas e os modelos conservadores e ultrapassados de planejamento para enfrentar a grande concorrência (Sousa, 2011, p. 97).

Nesse sentido, notamos que as discussões, conflitos e impasses que envolvem o contexto universitário, como, por exemplo, a questão do financiamento das instituições, das pesquisas que são desenvolvidas, parcerias público-privado, entre vários outros, deixam especialmente, os gestores diante algumas situações, que de certa forma, vão determinando os percursos que a IES vai tomando.

Como fundamento de uma gestão eficiente, os gestores devem levar em conta a excelência dirigida a cada profissional envolvido no processo, uma gestão participativa, compartilhada e fundamentada em processos e informações, valorizar os sujeitos a sua volta, estar aberto a novas ideias e ao aprendizado com qualidade.

Dentro desse contexto, em que verificamos um panorama em constante modificação é visível a necessidade de uma gestão institucional universitária que consiga, embasadas em sua missão, prever, analisar, planejar estruturas e planos que aceitem modificar as análises e os planos em algo concreto.

Todavia, um planejamento que determine que caminho percorrer e aonde chegar, com prazos e recursos torna-se fundamental para se atingir uma educação com excelência, dessa mesma maneira oferecer condições de igualdade, justiça social e, ainda, um melhor desenvolvimento para toda a sociedade.

5.2 O PERFIL DO GESTOR UNIVERSITÁRIO

A organização universitária e seu processo de gestão e decisão são temas de discussões que vêm, aos poucos, evidenciando-se e ganhando espaço, principalmente no que tange à aplicabilidade ou não dos princípios da administração em seu contexto e carecem de reflexão crítica, de totalidade, pois está inserida em um processo de transformação social, econômico e tecnológico.

Dentro desse âmbito, não poderíamos deixar de destacar o perfil do gestor universitário. Quem é o gestor universitário? O gestor universitário precisa ser um articulador, este deve incentivar os sujeitos engajados no processo de ensino e aprendizagem, deve ser ágil para lidar com as questões pedagógicas, administrativas,

de conflito, entre outras situações problemas que surgem no dia a dia dentro de uma IES.

Dessa maneira, somente um gestor com um perfil profissional estruturado terá condições de lidar com os novos desafios que enfrentam as Instituições de ensino superior, diante de um contexto de mudanças e de desafios propostos por uma sociedade contemporânea. Um gestor universitário deverá se ajustar às transformações constantes na legislação da Educação Superior, às novas cobranças dos estudantes e das IES, bem como superar seus concorrentes a partir de melhor prestação de serviço e a criação de currículos inovadores, sem esquecer, da gestão dos custos da instituição.

Muitos são os autores que discorrem sobre o perfil do gestor, desse profissional que tem grande responsabilidade dentro da IES, porém é relevante destacar o aporte de Marivim Bower (1999) *apud* Oderich (2001, p.90) relacionado as qualidades e atributos importantes ao líder gestor, como por exemplo: a confiabilidade, a justiça, comportamento despretensioso, capacidade de ouvir, mente aberta, sensibilidade às pessoas e às situações problemas, iniciativa, bom senso, liberdade, entre outras.

Também é importante ressaltar Ruas (2005), e os artifícios do perfil do gestor atual: o qual tem uma visão sistêmica e estratégica, domínio pessoal, capacidade de trabalhar em grupo, habilidades humanas e interculturais, criatividade, flexibilidade, capacidade de inovação, comportamento ético, capacidade de aprender, liderar e educar. Com certeza essas são atribuições que fazem diferença no contexto institucional.

Na Figura 3, observamos o desenho desejado do perfil para os gestores.

Figura 3 - Perfil desejado de gestores



Fonte: Silva (2009) adaptado pela autora 2023.

De acordo com Silva (2009, p. 73), “dialogar, ouvir, coordenar, respeitar o próximo, ter boa expressão, manter sempre metas são características essenciais para o perfil do gestor”.

Lück (2000) afirma que as principais aptidões e conhecimentos que os gestores educacionais devem possuir são divididos em duas grandes áreas do conhecimento: a área administrativa e a área de relacionamento interpessoal/inteligência emocional.

No quadro 2, é possível observar o perfil do gestor educacional, dentro das duas áreas, na área administrativa, bem como na área de relacionamento interpessoal/inteligência emocional:

Quadro 3 - Perfil do gestor educacional

ÁREA ADMINISTRATIVA	ÁREA DE RELACIONAMENTO INTERPESSOAL / INTELIGÊNCIA EMOCIONAL
• Visão de conjunto e estratégica; • Conhecimento da política e da legislação educacional; • Competência administrativa e pedagógica; • Habilidades de planejamento; • Habilidades de manejo e controle de orçamento; • Habilidades de organização; • Habilidades de acompanhamento e monitoramento; • Habilidades de avaliação; • Habilidade de usar uma grande variedade de técnicas de solução de problemas; • Habilidade de tomar decisões eficazmente; • Habilidade de resolver problemas criativamente	• Habilidade de se comunicar eficazmente; • Habilidade de mobilizar a equipe escolar e comunidade local; • Habilidade de facilitar processos de equipe; • Habilidade de desenvolver equipes; • Habilidade de negociar e resolver conflitos; • Habilidade de avaliar e dar feedback ao trabalho dos outros.

Fonte: Lück (2000, p. 91), adaptado pela autora, 2023.

Fica evidente a necessidade de uma postura diferente do gestor da educação, voltada para uma gestão universitária organizada no desempenho dos seus recursos humanos, que considere em suas ações os princípios da administração, sem prejuízo da liberdade acadêmica.

Lück (2000) ressalta que o gestor educacional deve estar voltado para a melhoria de sua práxis e, por conseguinte, da IES onde atua, procurando sempre estar em contínuo processo de formação em serviço, para que assim seja possível a atuação de seus atributos e habilidades.

Entendemos que o gestor universitário deve ter em seu perfil qualidades pessoais e profissionais, entre elas saber se expressar, dialogar, ouvir, saber coordenar e respeitar as ideias de colegas, estudantes e da comunidade acadêmica, destacando sempre os pilares da autoridade, responsabilidade, decisão, disciplina e iniciativa. Com o objetivo de alcançar qualidades para que assim complete o seu perfil e esteja apto para colocar em prática no ambiente universitário.

5. 3 ATUAÇÃO DO GESTOR UNIVERISTÁRIO

Diante as constantes mudanças nas instituições de ensino, como já ressaltado, o papel dos gestores tornou-se ainda mais importante. A Constituição Brasileira de 1988 assinala a gestão democrática como um princípio na organização do sistema de ensino público.

Dentro desse contexto, percebemos que a educação vem se transformando, se resignificando há muitos anos, mesmo assim, muita coisa precisa ser repensada nesse meio. No entanto há um importante grau de relevância nas modificações que vêm acontecendo, seja na forma de ensino, na importância da pesquisa para a sociedade, mudanças estas que estão cercadas pela inovação, criatividade e tecnologia, e em se tratando do ensino superior, tais mudanças acontecem de forma mais rápida e visam sucesso nos processos da IES.

Segundo Nóvoa e Alvim (2021), as mudanças nas instituições de ensino superior estão articuladas de alguma forma com o inovar. A gestão, o ensino, a pesquisa e a extensão estão abraçadas pela inovação. Nesse sentido, qual é o papel da gestão universitária no contexto da Inovação? Qual o papel dos gestores dentro e fora das instituições de ensino superior (IES)?

No entendimento de Nóvoa e Alvim (2021), as novas estruturas simulam não só a necessidade de construção de nova cultura institucional, incorporando o empreendedorismo e a inovação, a interdisciplinaridade, como também a necessidade de novos perfis profissionais, com objetivo no mercado e nas demandas da sociedade, tanto no que tange os meios empresariais como os sociais e ambientais.

Assim, ponderando o contexto ativo e complexo das universidades, quais são as funções específicas ao gestor universitário? Será que o indivíduo que assume a tal função, sabe de todas as suas atribuições, sabe a dimensão de tal função? Podemos salientar que a principal função daqueles que ocupam a responsabilidade de chefia é a de tomar decisões para obter resultados e que estes sejam significativos para a IES e seu público. Dessa forma, nas organizações, em geral, os gestores enfrentam alguns impasses ao definir o que fazer, apesar da incerteza, e ao lidar com a diversidade e o grande volume de informações relevantes (Benevides-Pereira; David; Blasco, 2005).

Neste caso, o gestor universitário ciente de suas atribuições e responsabilidades perante a instituição e a sociedade, precisa adotar uma postura bem definida, intermediando os interesses sociais e buscando promover mudanças e ideologias mais justas e igualitárias. O papel dos gestores institucionais é de planejar, determinar as ações cotidianas, acompanhar os resultados e dar foco às suas equipes. Enricone (2007, p.1) afirma:

as inovações dependerão de administradores, diretores e coordenadores que entendam das dimensões que estão envolvidas na esfera de abrangência de suas atuações. Se for criado um ambiente inovador, as mudanças organizacionais e pessoais serão facilitadas e a criatividade será estimulada (Enricone, 2007, p. 1).

Em tese, falar em inovação é falar de transformação, seja algo material ou um processo, atividade ou serviço e para que haja inovação, mudança, faz-se necessário entrar o importante papel do gestor, de contribuir, de ser um facilitador na criação e desenvolvimento do conhecimento gerado na universidade.

Portanto, somente um gestor preocupado em planejar o acréscimo humano e profissional de sua equipe e que investe em inovação, estará apto para se destacar no atual mercado competitivo em que se encontram as Instituições de ensino superior. Visto que com as diversas tecnologias de informação e comunicação disponíveis no mercado, deve-se expandir o campo de atuação e de visão de um gestor do ensino superior. Entendemos que é trabalho do gestor, avaliar as principais tecnologias e

envolver sua equipe em projetos de desenvolvimento e aprendizagem, para que estes sejam capazes de acompanhar as novas tendências.

O papel do gestor institucional atualmente como responsável de todas as competências, pedagógicas, administrativas e recursos humanos é considerado um grande desafio. Pois, tem como incumbência de operacionalizar a instância superior do que ocorre no contexto de sua diretoria, compreender os preceitos e artifícios da universidade, bem como fazer com que estes sejam efetivados.

Isto posto, o papel do gestor educacional está relacionado a saber conduzir e determinar as prioridades ao grupo de pessoas que o cerca, confirmando as melhores estratégias e caminhos a serem seguidos. Com vistas a um ideal em afeiçoar-se as ideias como um todo para o específico, ou seja, o que é bom para uma instituição de ensino, seja ela da Educação Básica ou ensino superior, pode não ser para a outra. Vale ressaltar, que o gestor deverá saber lidar com a grande diversidade de pensamentos e ideias de seu grupo, que em várias situações deverá tomar decisões, focada a uma ação democrática, a qual venha a beneficiar a todos ou a maioria dos envolvidos.

Entendemos essa dinâmica de construção e reconstrução, permeada por inquietações e conflitos que estão na concepção das mudanças que a universidade vem vivenciando e que interferem diretamente na gestão, uma IES tem normas e princípios específicos que os docentes precisam dominar para exercer todas as atividades que lhes são solicitadas. Assim, para atender todas essas demandas são necessários tempo e dedicação.

Ressaltamos, também, que a competência de gestão não se instaura de um dia para o outro. Resulta em um longo processo de aprendizagem, de trabalho em equipe e condições institucionais mínimas para se efetivar uma gestão de qualidade. Entre essas condições, evidenciam-se: equipe de docentes; designação clara dos objetivos; acompanhamento e avaliação das ações democráticas; planejamento; solução de situações problemas; e tomadas de decisão de forma compartilhada (Bitencourt, p. 18, 2001).

Portanto, os modelos de gestão que, tradicionalmente, eram conhecidos na administração do ensino superior foram aos poucos sendo superados e abrindo espaço para uma nova visão sobre o papel do gestor educacional. Nos dias atuais, busca-se a atitude de um gestor que valoriza o diálogo, novas ideias, a participação,

que seja um agente de mudança, que apresente humildade e que saiba que precisa aprender, suportar, guiar, influenciar e administrar a mudança (Bitencourt, 2001).

Dessa forma, percebemos que, ao atingir um acordo mútuo com os envolvidos, o gestor universitário terá grandes possibilidades de alcançar uma gestão com excelência, focada em uma formação com qualidade.

5. 4 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DO GESTOR UNIVERSITÁRIO

No que tange a gestão universitária, há muito se discute a questão das competências do profissional gestor, pois a articulação destas deve alcançar objetivos organizacionais, por isso faz-se necessário entendermos primeiramente o conceito de competências.

A chamada “Pedagogia por competências”, a qual é foco do livro “As Matilhas de Hobbes – o modelo da Pedagogia por Competência – que segundo Mesquida; Santos (2007) está relacionada com a formação do professor voltada exclusivamente ao mercado de trabalho. Mesquida; Santos (2007) salientam que os cursos de Licenciatura em Pedagogia estão preocupados principalmente em formar profissionais que sejam competidores, isso antes de formar humanos solidários, colaborativos, cooperadores.

Ainda, segundo Mesquida; Santos (2007), o conceito não se abrevia à formação de professores, mas está presente em todos os setores fazendo de nós competidores cujas ações seguem a lógica do mercado capitalista.

Já, para o autor Libâneo (2017), as competências são as qualidades, capacidades, habilidades e atitudes, as quais estão relacionadas a conhecimentos teóricos e práticos que possibilitam ao profissional gestor exercer adequadamente sua profissão.

Ruas (2005, p.4) ressalta que:

a competência não se reduz ao saber, muito menos ao saber-fazer, mas sim a sua capacidade de mobilizar e aplicar esses conhecimentos e capacidades numa condição particular, onde se colocam recursos e restrições próprias à situação específica. Alguém pode conhecer métodos modernos de resolução de problemas e até mesmo desenvolver habilidades relacionadas a sua aplicação, mas pode não perceber o momento e o local adequado para aplicá-los na sua atividade. (...) A competência, portanto, não se coloca no âmbito dos recursos e, portanto, não pode ser separada das condições de aplicação (Ruas, 2005, p. 4).

Desse modo, entendemos que o gestor universitário precisa desenvolver competências, para se tornar um agente de mudanças, desenvolvimento e inovação, visando que a Instituição se posicione de maneira objetiva, competitiva e estratégica no mundo do trabalho. Visto que é a partir do momento em que as pessoas aprendem e desenvolvem competências, que passa-se a ser possível exigir e atingir bons resultados. Pois, as instituições de ensino superior estão entendendo a importância de utilizar as ferramentas de gestão moderna, justamente para se diferenciarem no atual cenário competitivo.

Percebemos que o momento é de reestruturação de paradigmas, tanto na perspectiva sociocultural, bem como na visão do competitivo mundo do trabalho. E em meio a esse desenho, surgem novos processos de formação e desafios para o atual gestor, que diante das imposições do mercado necessita de competência, ou seja, desenvolver novas maneiras de aprender, novas competências e novas formas de realizar o trabalho enquanto gestor, pois a complexidade das atribuições destinadas ao gestor universitário, faz com que este profissional se prepare para desempenhar tais atividades, visto que deve ser competente no desempenho de suas atribuições.

Segundo o autor Zarifian (2004), competência profissional é uma união de conhecimentos, de saber-fazer, de experiências e comportamentos que se desempenha em um determinado contexto. Dessa forma, a competência é determinada na prática profissional de cada sujeito e a partir daí pode ser aprovada, competindo para a organização da qual o indivíduo faz parte, a definição, a validação e o aperfeiçoamento de seus saberes.

Dentro desse âmbito, compreendemos que o gestor universitário deve voltar a sua prática diária para o planejar, refletir, tomar decisões, executar, ou seja, para os novos desafios que lhe são impostos, visando o bom andamento e desempenho da IES onde atua.

Maximiano (2004), proporciona contribuições no que diz respeito às competências necessárias aquele profissional que atua em cargos gerenciais, em que a habilidade conceitual (categoria intelectual), a capacidade de incentivar e de conduzir equipe (categoria interpessoal) e o conhecimento sobre a função (categoria técnica) são completadas pela categoria intrapessoal. O quadro 04 mostra as competências definidas pelo autor e nos faz refletir sobre estas dentro do contexto das universidades.

Quadro 4 - Competências necessárias para ser gestor

COMPETÊNCIA	DEFINIÇÃO	EXEMPLOS
Intelectuais	Deferem-se a todas as formas de racionar. São usadas para elaborar conceitos, fazer análises, planejar, definir estratégias e tomar decisões	-Habilidade de pensar racionalmente; - Habilidade conceitual, que compreende a capacidade de pensamento abstrato e que se manifesta por meio da intuição, imaginação e criatividade.
Interpessoais	São as que o gerente usa para liderar sua equipe, trabalhar com seus colegas, superiores e clientes e relacionar-se com todas as pessoas de sua rede de contatos.	- Capacidade de entender e atitude de aceitar a diversidade e singularidade as pessoas. - Capacidade de entender o processo de motivação e usar os princípios de motivação adequados a cada pessoa e grupo. - Capacidade de entender os princípios da Liderança e de efetivamente liderar indivíduos e grupos. - Capacidade de comunicação.
Técnicas	Abrange os conhecimentos sobre a atividade específica do gerente, da equipe e de sua organização.	-Competência técnica é produto de alguma forma de aprendizagem e de experiência prática.
Intrapessoais	Compreende as habilidades que Henry Mintzberg chamou de introspecção, o que significa todas as relações e formas de reflexão e ação da pessoa a respeito dela própria, como: auto-análise, autocontrole, automotivação, autoconhecimento, capacidade de organização pessoal e administração do próprio tempo.	-Entendimento do próprio cargo, de seus requisitos e seu impacto sobre a organização. --Capacidade de compreender, analisar e controlar o próprio comportamento, em particular as emoções. - Capacidade de compreender e analisar o comportamento alheio, em particular as emoções alheias. -Capacidade de aprender com a própria experiência e com a experiência alheia. - Capacidade de analisar, compreender e desenvolver as próprias potencialidades e superar as próprias vulnerabilidades.

Fonte: Maximiano (2004, p. 41-42), adaptada pela autora (2023).

Nesse sentido, torna-se necessário refletirmos sobre as quatro competências definidas pelo autor Maximiano (2004), a importância de se desenvolver cada uma delas, bem como a relevância dessas, para atuação em um cargo gerencial, visto que agir, tomar decisões de forma sábia, com planejamento, resulta em uma equipe coesa e de qualidade dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Pouco se investe na formação de gestores, com o objetivo de desenvolver competência para tal cargo, algo que precisa ser repensado, pois o gestor exerce tarefas diferentes e que precisa ser executada nas dimensões gerenciais, administrativa, acadêmica, pedagógica, técnica e científica.

Na maioria das vezes são os próprios professores que assumem os cargos de gestão, que irão assumir responsabilidades, enfrentar desafios, para os quais não foram preparados. Dessa forma, faz-se necessário avançar no que diz respeito a formação de tais profissionais, para que estes exerçam tal função de forma segura e

acertada, perante os novos desafios do setor, tomando decisões precisas frente a concorrência. Portanto, é preciso uma forma de gestão participativa, que decisões sejam compartilhada, bem como que haja um direcionamento das IES neste novo cenário em que a educação apresenta na atualidade.

6 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A análise dos dados dos participantes da pesquisa foi pautada pelas seguintes categorias: perfil dos gestores, a formação dos gestores, o processo de atuação e função desses gestores e a gestão praticada no interior das Universidades Estaduais do Paraná.

Para a constituição dos dados elaboramos um conjunto de perguntas que pudesse contribuir para a caracterização dos gestores de curso das Universidades Estaduais do Paraná, bem como se dá o processo de escolha destes.

Os critérios para as perguntas foram: sexo; graduação (pública ou privada); especialização (*lato sensu*, *stricto sensu* – mestrado ou doutorado, instituição pública ou privada); atuação como gestor; tempo de experiência como gestor; funções já exercidas na IES, (quanto tempo) e como assumiu a função (eleição ou indicação); se a instituição oferece formação continuada para gestores (temas abordados). Com relação as dúvidas encontradas na função enquanto gestor, quais os profissionais que precisam mobilizar para apoio em sua atuação; Nível de autonomia (pedagógica, administrativa e financeira); A construção do planejamento da gestão é feita de forma coletiva; Dificuldades que você encontra para exercer a sua função enquanto Gestor.

Das 51 (cinquenta e uma) respostas alcançadas, pudemos considerar as 51 (cinquenta e uma) respostas, visto que todos os participantes conseguiram responder ao formulário de forma correta.

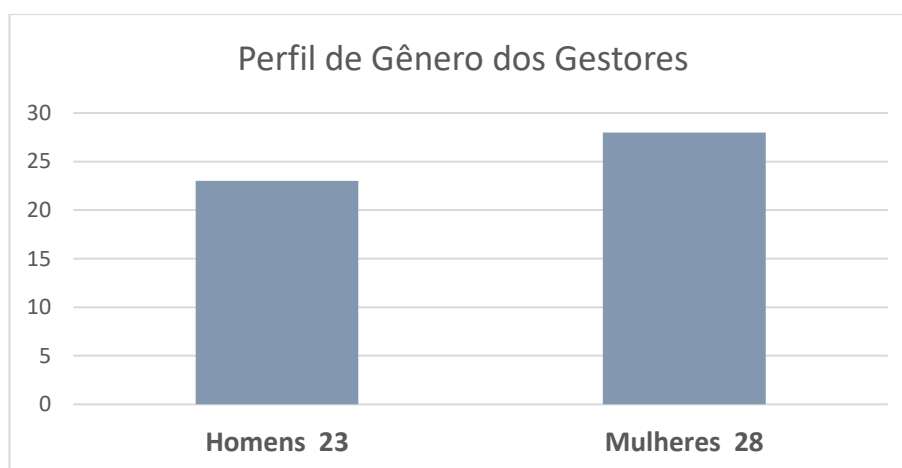
6.1.1 Perfil de Gênero

Das 51 (cinquenta e uma) respostas que conseguimos analisar, vinte e oito pessoas eram do sexo feminino, o que representa 28,55% e vinte e três do sexo masculino, ou seja, 23,45% conforme mostra o Gráfico 01. Podemos perceber que as mulheres representam atualmente um grande número no contexto das Universidades Estaduais do Paraná, que a sua inserção vem crescendo, tanto como professoras, quanto como gestoras. Segundo a autora Perrot (2007), em muitas sociedades, a invisibilidade e o silêncio das mulheres fazem parte da ordem das coisas, mas é notável que estas estão rompendo com esses modelos. É certo que as mulheres têm buscado cada vez mais sua inserção nos espaços públicos e, não obstante, “têm

reivindicado cada vez mais seus direitos de cidadania e aberto novas formas e espaços de lutas” (Rago, 2003, p. 7).

No entanto, mesmo que essa demanda de gestão feminina seja crescente, significativa no contexto das Universidades, ainda há em escalas hierárquicas maior quantidade de homens nas posições mais altas nas organizações (Steil, 1997).

Gráfico 1 - Perfil de Gênero



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Percebemos que as mulheres vêm conquistando aos poucos cargos de liderança dentro das Universidades, estão se destacando ao executar tarefas de gestão, no entanto é visto que ainda há desafios a serem enfrentados no que diz respeito aos altos cargos das instituições de educação superior, em que a maioria ainda são exercidos pelo sexo masculino, neste sentido, ainda há um caminho a ser trilhado e vencido, um perfil de liderança feminina também nesses cargos mais altos, mostrando as suas competências, suas habilidades dentro desse contexto.

6.1.2 Perfil de formação

No Quadro 05 mostramos quais cursos os gestores coordenadores assumiram. Nesse quesito, tivemos 44 (quarenta e quatro) respondentes.

Quadro 5 - Curso que assumiu enquanto gestor

Curso	Quantidade
Licenciatura em Pedagogia	04
Licenciatura em Letras	04
Licenciatura em História	04
Licenciatura em Matemática	03
Licenciatura em Educação Física	03
Administração	02
Agronomia	02
Comunicação Social	02
Ciências da Computação	02
Ciências Biológicas	02
Ciências Econômicas	02
Fisioterapia	02
Licenciatura em Geografia	02
Psicologia	02
Física	02
Química	01
Direito	01
Artes Visuais	01
Filosofia	01
Física	01
Sociologia	01
Análise e Desenvolvimento de Sistemas	01

Fonte: dados extraídos dos formulários enviados pela pesquisadora, 2023.

Averiguamos que o maior número de gestores de curso que responderam esse quesito da pesquisa são vinculados a área de licenciaturas.

No que se refere a categoria perfil de formação dos gestores, coordenadores de curso das Universidades pesquisadas, cabe ressaltar algumas singularidades desses participantes, tendo como exemplo: sua formação de graduação, instituição (pública ou privada), ano de formação e pós-graduação, mestrado e doutorado. No quadro a seguir, é possível observarmos o curso de graduação dos participantes.

Quadro 6 - Perfil de formação dos gestores- graduação

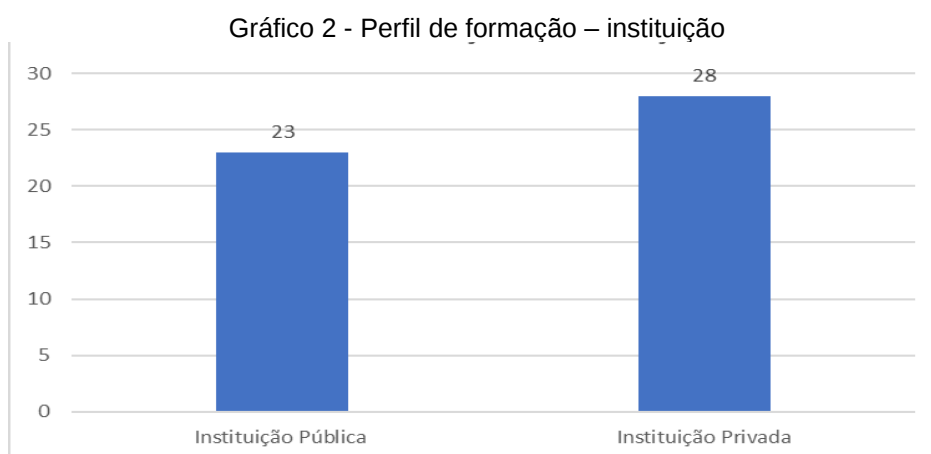
Graduação	Quantidade
Licenciatura em Pedagogia	04
Licenciatura em Letras	04
Administração	03
Licenciatura em História	03
Licenciatura em Matemática	03
Educação Física	03
Licenciatura em Geografia	03
Psicologia	03
Química	03
Filosofia	02
Física	02
Fisioterapia	02
Sociologia	02
Análise e Desenvolvimento de Sistemas	02
Ciências Biológicas	02
Arte e Mídia	01
Biblioteconomia	01

Ciências da Computação	01
Direito	01
Economia	01
Enfermagem	01
Informática	01
Jornalismo	01
Odontologia	01
Secretariado Executivo	01
Total	51

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

É possível percebermos no quadro 06 (seis) um número significativo de gestores de curso que responderam a esse quesito da pesquisa, bem como os cursos que tais gestores concluíram, os quais não cabe citar aqui, pois estão especificados no quadro acima. Frisamos que solicitamos a indicação na pesquisa apenas da primeira graduação.

No Gráfico 02, é possível observarmos que a maioria dos gestores de curso que responderam à pesquisa, concluíram a graduação em instituições privadas.



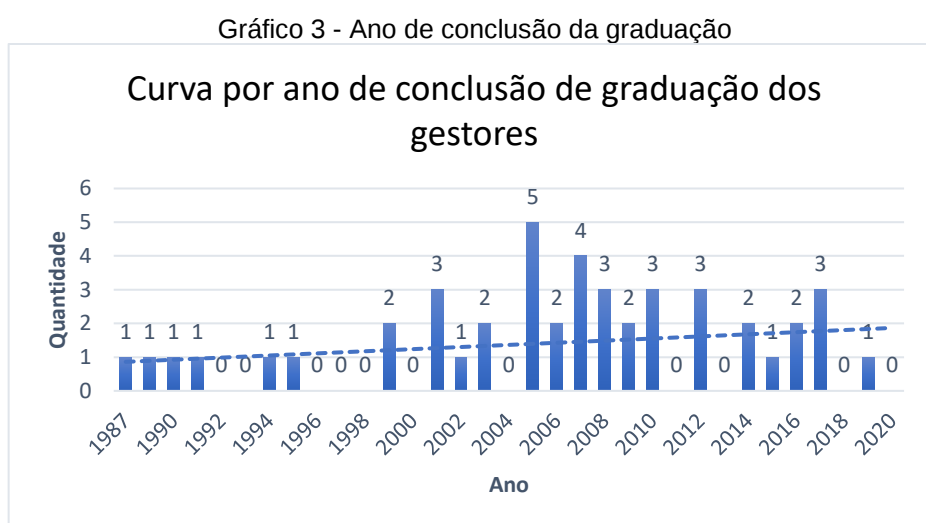
Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Ressaltamos que no Brasil a estrutura e o funcionamento da Educação Superior estão definidos e regidos por um conjunto de normas e dispositivos legais, dentre os quais podemos citar a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e a LDBEN (BRASIL, 1996). No entanto, é notório o crescimento de IES privadas de educação superior, facilitando o acesso daqueles que desejam concluir um curso de graduação e almejam por uma melhor colocação no mercado de trabalho. Visto que os investimentos numa educação pública que forneça a todos, igualmente, habilidades e conhecimentos que lhes garantam o pleno desenvolvimento, o exercício da

cidadania e lhes qualifiquem para o trabalho tem se mostrado cada vez mais limitados (Silva 2006).

Desse modo, observamos que devido a limitação de investimento nas IES públicas, faz com que os sujeitos procurem e optem por uma IES privada, mesmo muitas vezes encontrando dificuldades quanto a questões financeiras.

No Gráfico 03, evidenciamos que a maioria dos atuais gestores de curso, os quais participaram da pesquisa, concluíram sua primeira graduação no período de 2000 a 2017.



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Com base nos dados, podemos aferir as condições históricas dos cursos de graduação no Brasil a partir do ano de 2000. Segundo Maués (2010), podemos compreender que as políticas de educação deram um salto no contexto dos anos 2000, com destaque para o governo de Lula, como uma “continuidade” da política de ensino superior adotada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso durante os anos 1995-2002.

De acordo com Maués (2010, p. 97), “as políticas terão continuidade, pois elas já foram concebidas no sentido de respaldar o capital e de atender os interesses privados, não havendo necessidade de mudança de rota”. Isso confirma, inclusive, os modelos de democratização do acesso à educação superior no Brasil nesse período, em que abre as portas das universidades privadas para todos com verbas públicas (por meio de bolsas de estudos bancadas pelo Governo Federal) ou financiamento público (empréstimo estudantil), Programa Universidade para Todos (Prouni) e Fundo de Financiamento Estudantil (Fies).

No tabela 01, mostramos a formação dos gestores de curso, por década. É possível observarmos que a maioria dos gestores de curso concluíram a graduação no período de 2000-2010.

Neste sentido, averiguamos que esses gestores de curso possuem, em média, doze anos de formados (ou de experiência enquanto professores e gestores).

Tabela 1 - Ano de formação por década

Ano	Quantidade
1987-1990	03
1991-2000	12
2001-2010	25
2011 - 2020	12

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

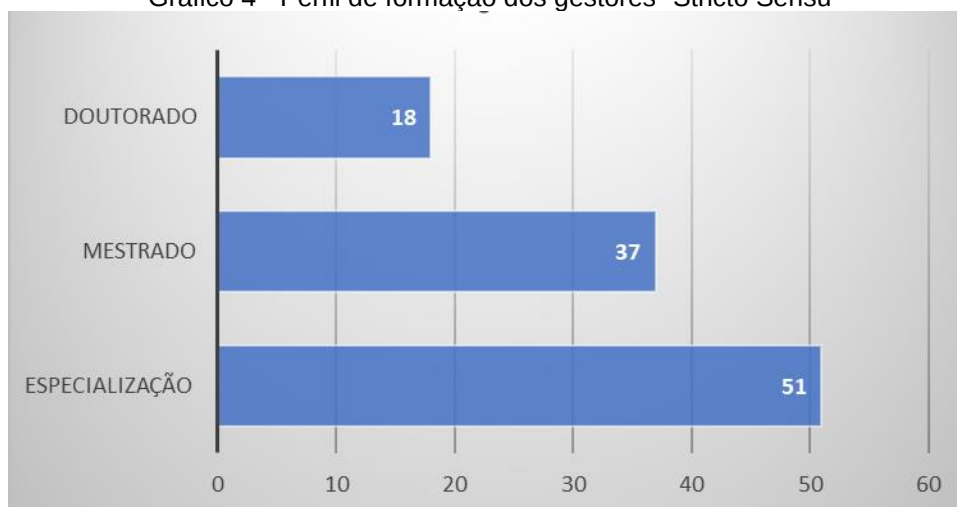
Podemos compreender, com bases nesses dados, que houve um avanço nos cursos de graduação no Brasil nos anos de 2000.

Segundo Dourado; Catani; Oliveira (2003), nesse período houve uma expansão do ensino superior, desponta a criação de cursos tecnológicos presenciais e/ou a distância com as mais variadas nomenclaturas, com redução de carga horária, turnos diferenciados e a não obrigatoriedade de algumas instituições em promoverem a pesquisa e a extensão. Com isso houve a precarização do ensino.

Nesse contexto, houve também uma facilitação ao acesso às universidades, em virtude da nova modalidade de ensino. Ressaltamos ainda, um outro fato importante para o crescimento da EAD foi a criação de inúmeras faculdades, universidades, o que facilitou o acesso àqueles que desejavam ingressar no ensino superior, mas que devido a vários fatores o ensino presencial era algo distante de sua realidade e com a modalidade a distância foi possível conciliar trabalho, família e estudos.

Nesse período, também se abrem as portas das universidades privadas para aqueles que com verbas públicas (por meio de bolsas de estudos disponibilizadas pelo Governo Federal) ou financiamento público (chamados empréstimo estudantil), Programa Universidade para Todos (Prouni) e Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), cursassem a tão sonhada graduação (Dourado; Catani; Oliveira , 2003).

No Gráfico 4, no que diz respeito à especialização desses gestores de curso, 100% dos que responderam à pesquisa possui no mínimo uma especialização. Dos 51 (cinquenta e um) participantes, trinta e sete cursaram Mestrado e dezoito cursaram Doutorado.

Gráfico 4 - Perfil de formação dos gestores- *Stricto Sensu*

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Nessa análise, também percebemos que os gestores de curso das Universidades Estaduais do Paraná, participantes da pesquisa, mesmo sem terem uma formação direcionada para a gestão de curso, o fato de 100% terem uma especialização, está atrelado à condição para serem docentes do ensino superior em alguma IES. Ressaltamos que uma parte dos participantes possui pós-graduação em nível *stricto sensu*, ou seja, mestrado e doutorado.

Dessa forma, é possível salientarmos que aos profissionais docentes que buscam constantemente se aperfeiçoarem na área, abrem-se possibilidades para assumirem cargos de gestão. Pois, sabemos que a formação desse profissional está numa perspectiva inacabada, visto que deve ser uma busca constante dentro do processo de formação. Dentro desse contexto, é certo que os profissionais que possuem pretensões para vivenciar novos saberes, novas experiências, estarão mais abertos ao desafio da gestão.

Ainda analisando o Gráfico 4, foi possível concluirmos que a realidade do *stricto sensu*, cursos de mestrado e doutorado ainda é distante para boa parte dos profissionais da educação superior. Dessa forma, é nítido a necessidade de políticas públicas voltadas para esse quesito.

Portanto, é relevante destacarmos que a LDBEN nº 9.394/96 constitui em seu Art. 52 que,

as universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e

nacional; II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral. Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber (Brasil, 1996).

Desse modo, as Universidades obrigam-se a adequar aos quesitos solicitados no Art. 52 da atual LDBEN, principalmente com relação ao corpo docente, em que um terço desse, pelo menos com titulação de mestrado ou doutorado.

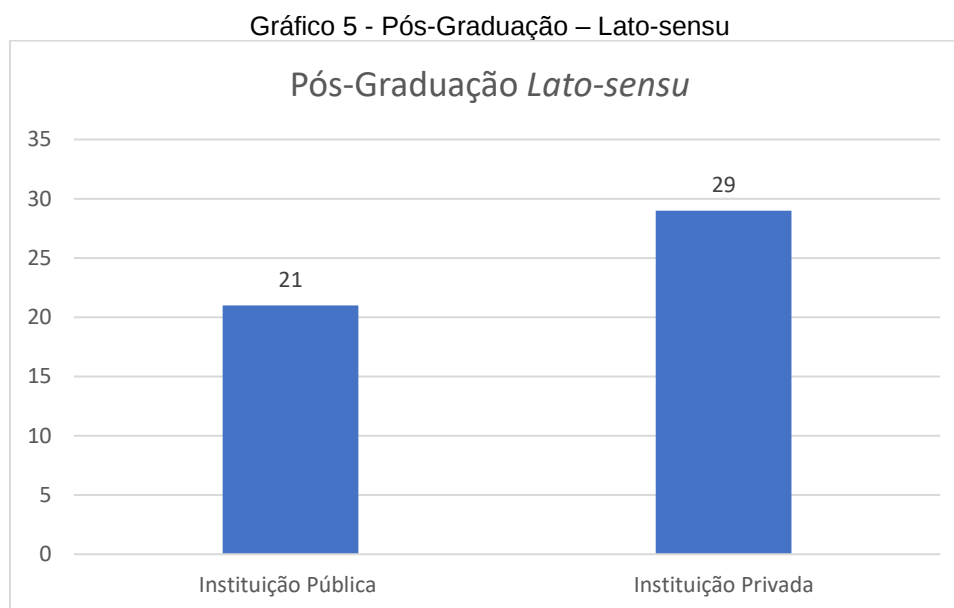
Nesse contexto, após a promulgação da LDBEN n.º 9.394/96, as universidades tanto públicas como privadas passaram a investir na formação dos docentes, assim atendendo as exigências, bem como para obter um bom conceito no momento da avaliação externa instituída pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

O SINAES é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). O Sinaes tem por objetivo assegurar a integração das dimensões internas e externas, particular e global, somativo e formativo, quantitativo e qualitativo e os diversos objetos e objetivos da avaliação.

Com a Lei nº 10.861/2004 do SINAES, e em conformidade com o que estabelecem a Constituição, a LDBEN e o PNE, todas as IES do País, não apenas aquelas do sistema federal, devem participar dos processos avaliativos que compõem o sistema (Brasil, 2004).

Nesse sentido, o SINAES deve articular duas importantes dimensões: a) avaliação educativa propriamente dita, de natureza formativa, mais voltada à atribuição de juízos de valor e mérito, com vistas a aumentar a qualidade e as capacidades de emancipação do ensino e b) regulação, em suas funções de supervisão, fiscalização, decisões concretas de autorização, credenciamento, recredenciamento, descredenciamento, transformação institucional, entre outras, funções próprias do Estado (Brasil, 2004). O foco da avaliação é o processo, cujo principal objetivo é desenvolver e aperfeiçoar a qualidade do trabalho que é executado pela instituição avaliada.

No Gráfico 05, que apresentamos, é possível analisar que dos 51 (cinquenta e um) gestores que participaram da pesquisa, todos responderam se a instituição que realizaram a especialização em nível *lato sensu* era pública ou privada. Observamos nos resultados que: dos cinquenta e um participantes que responderam esse quesito da pesquisa, vinte e um realizaram a pós-graduação em instituição pública e que vinte e nove participantes em instituição privada.



Fonte: elaborado pela autora, 2023.

A questão das perspectivas profissionais de estudantes de pós-graduação no Brasil é especialmente relevante se levarmos em conta as situações políticas e econômicas do país na atualidade. Ressaltamos a importância de um curso de pós-graduação dentro do contexto educacional, com vistas ao aprimoramento para atuação enquanto docente.

Dessa maneira, entendemos que a formação implica o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional do sujeito, como um processo de ampliação que se dá no decorrer da trajetória desse indivíduo. De acordo com Nóvoa (1995), a formação continuada tem como finalidade permitir aos profissionais da educação a reconstrução da sua identidade, incentivando-os a uma prática crítico-reflexiva, que ofereça aos professores os meios de um pensamento livre e que promova as dinâmicas de autoformação assegurada.

Na tabela 2, observamos que a maioria dos cursos de pós-graduação *lato sensu* foram concluídos pelos participantes entre os anos de 2002 a 2014, corroborando com o início do aumento dos cursos de nível superior no Brasil, inclusive com políticas direcionadas à educação continuada, impulsionados pela política governamental da época.

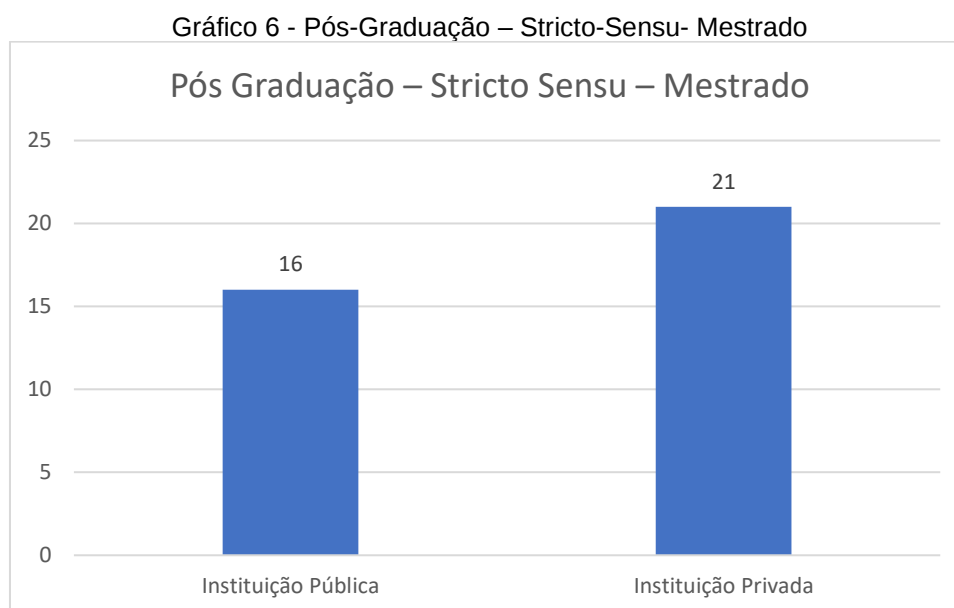
No que tange os cursos de nível *lato sensu* realizados pelos respondentes, os mesmos podem ser consultados no Apêndice C deste trabalho.

Tabela 2 - Ano de conclusão de Especialização pelos gestores

Ano	Quantidade
2002 – 2004	14
2005 -2010	25
2010 – 2014	12

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Com relação ao curso de mestrado, dos trinta e sete que chegaram a cursar esse nível de especialização, dezesseis fizeram em IES pública e vinte e um em IES privada, conforme pode ser observado no Gráfico 06, apresentado a seguir. Nesse sentido, percebemos que mesmo com a demanda das políticas públicas para garantir a gratuidade dos cursos, ainda é necessário uma maior atenção nesse quesito, para que as políticas de aperfeiçoamento e as políticas de bolsas de estudos sejam acessíveis para aqueles que possuem interesse em se aperfeiçoarem nesse nível de especialização.



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Aqueles que almejam realizar um mestrado, consideram este como um dos caminhos para uma formação continuada que contribua com o processo de emancipação humana.

Segundo Nóvoa (1995), a formação stricto sensu precisa ter, como alicerce, o conhecimento sobre a docência e o entendimento do que significa ser um profissional do ensino na atual sociedade, que passa pelo reconhecimento de ser professor e o objetivo da docência.

Na tabela 3, a seguir, mostramos o período em que os respondentes concluíram o curso de mestrado, entre os anos de 2004 a 2020.

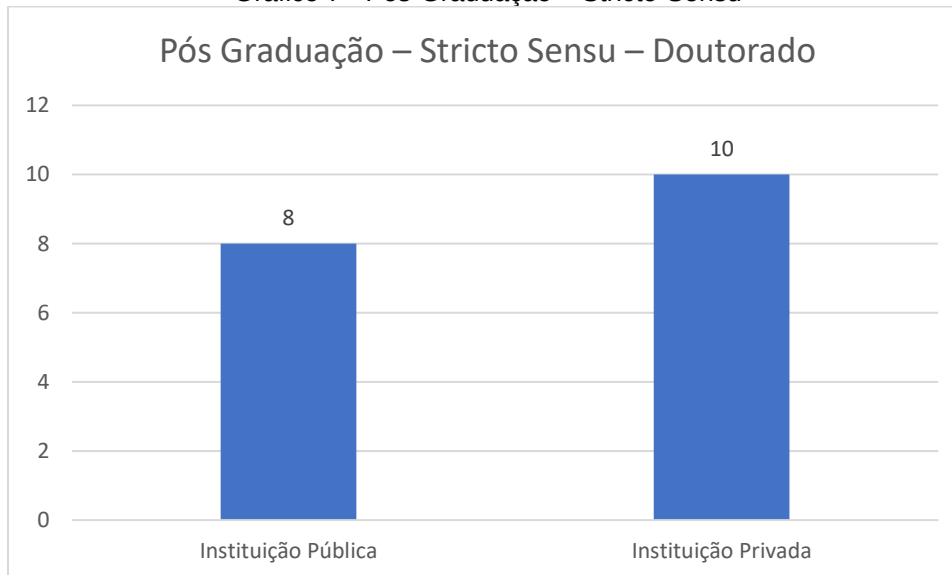
Tabela 3 - Ano de conclusão de Mestrado pelos gestores

Ano	Quantidade
2004 - 2009	08
2009 - 2014	20
2015 - 2020	09

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Referente ao curso de doutorado, dos dezoitos que chegaram a completar o curso, oito fizeram em IES pública e dez em IES privada, conforme pode ser observado no Gráfico 07. Portanto, seguindo o padrão do mestrado, os docentes realizaram majoritariamente seu doutorado em IES privadas, o que mostra que ainda é necessário investimento em políticas públicas que atendam esse nível de ensino, que os sujeitos com interesse em se aperfeiçoar nesse nível de especialização tenham a oportunidade de realizá-lo em uma IES pública.

Gráfico 7 - Pós-Graduação – Stricto-Sensu



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Na tabela 4, a seguir, mostramos o período em que os participantes concluíram o curso de doutorado, entre os anos de 2009 a 2022.

Tabela 4 - Ano de conclusão de Doutorado pelos gestores

Ano	Quantidade
2009 a 2013	5
2014 - 2018	07
2018 - 2022	06

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

É possível observarmos nos dados já analisados sobre a formação dos gestores de instituições da educação superior, que as políticas públicas destinadas a esse nível de ensino no Brasil foram fundamentais para o crescimento dos números apresentados, no entanto ainda é preciso um novo olhar para que os números possam expandir ainda mais e que o número de profissionais com interesse em continuar se aperfeiçoando possa crescer e fazer a diferença no contexto educacional do Brasil. Para que tais números sejam ainda mais expressantes, é necessário o apoio e incentivo das IES onde atuam, tais IES devem investir na formação continuada de seus professores gestores, com vistas para uma equipe coesa e fortalecida na busca pela qualidade do nível de ensino na educação superior.

6.1.3 Perfil de atuação

Neste tópico, apresentaremos os dados referentes ao perfil de atuação dos gestores de curso, primeiramente mostramos o tempo destes no papel de gestor nas quatro Universidades Estaduais do Paraná que participaram da pesquisa.

No Gráfico 08, é possível observarmos que quarenta e seis responderam a este quesito da pesquisa e que os gestores que têm mais tempo de experiência são de dezesseis anos, no caso apenas um participante, sendo dois gestores dez anos, sete gestores seis anos, cinco anos três gestores e observamos que cinco dos quarenta e seis gestores tem menos de um ano enquanto gestor de curso.

Gráfico 8 - Tempo de experiência como Gestor de curso



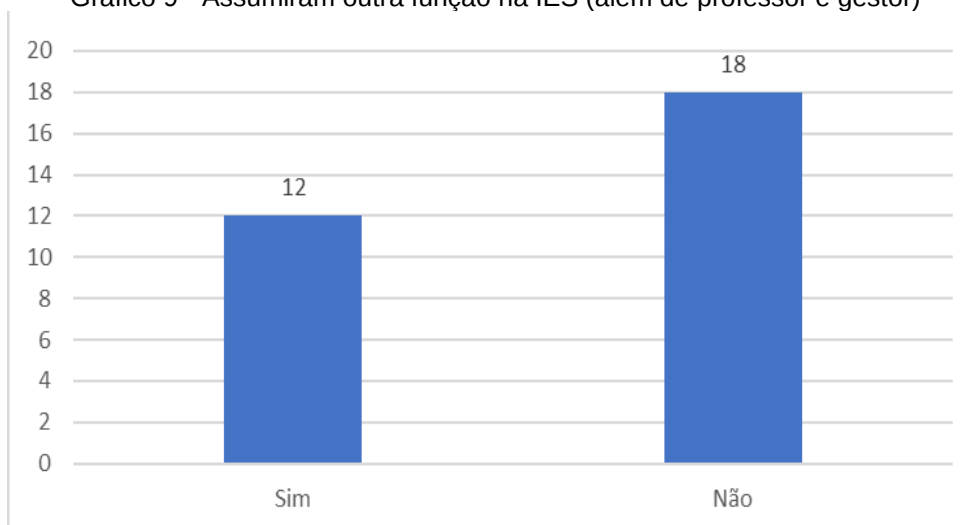
Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Desse modo, conclui-se que boa parte dos gestores de curso já possuem mais de um ano de experiência enquanto gestor de curso, seja na IES onde atua ou em outras em que atuou anteriormente.

De acordo com Lück (2009), a realidade da educação superior evidencia que o modelo de gestão das IES precisa ser repensado para se adequar as exigências da sociedade e do mercado de trabalho. A busca pela qualidade dos cursos de graduação dentro das IES deve ser uma constante e o processo de gestão da qualidade dos cursos está ligado à gestão de estratégias, envolvendo comunidade acadêmica, professores, demais colaboradores. Dessa maneira, é função dos gestores de curso de graduação da IES traçar os objetivos e fixar as metas, as quais venham atender aos interesses da sociedade.

Nas perguntas realizadas por meio do formulário aplicado, indagamos se os gestores já haviam assumido outra função na instituição em que atuam (além de professor e gestor). Nesse quesito, obtivemos trinta respostas, dessas dezoito participantes responderam que não, e doze participantes responderam que sim.

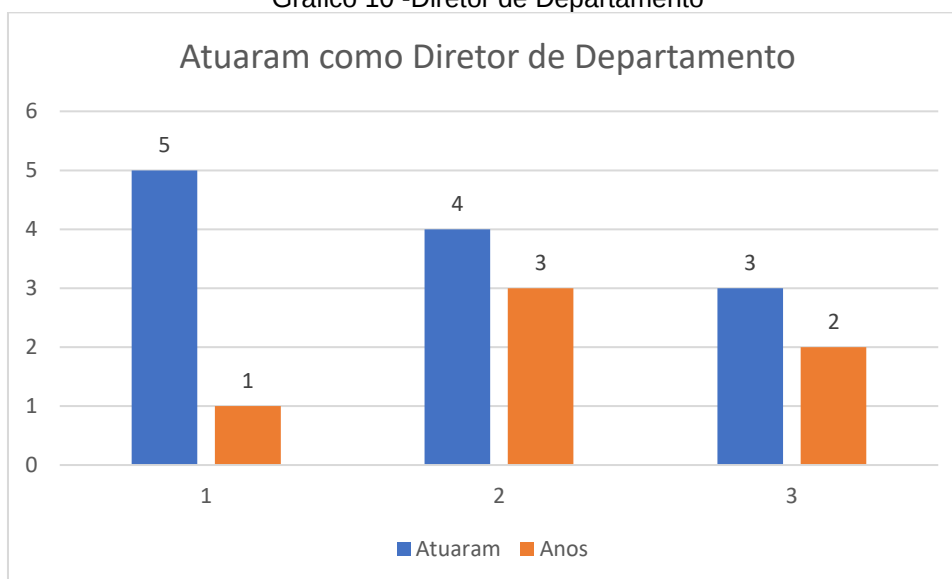
Gráfico 9 - Assumiram outra função na IES (além de professor e gestor)



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

No Gráfico 10, apresentamos a experiência desses enquanto Diretor de Departamento. Nesse quesito da pesquisa, apenas dezoito dos participantes responderam. Quatro dos que responderam atuaram três anos como diretor de departamento, três responderam que atuaram dois anos como diretor de departamento, cinco participantes um ano enquanto diretor de departamento e os seis restantes não atuaram como diretor de departamento nas instituições onde atuam.

Gráfico 10 -Diretor de Departamento



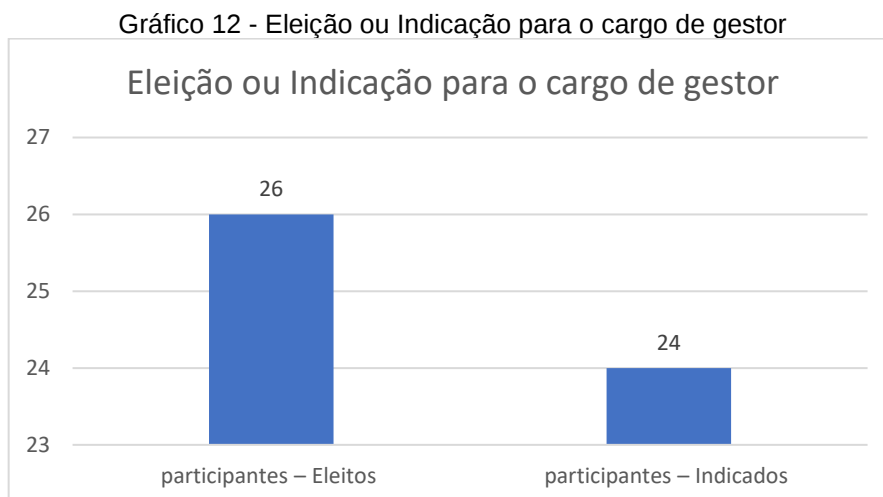
Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Apresentamos no Gráfico 11, a seguir, os gestores de curso que atuaram como Pró-Reitor, foi possível verificarmos que somente quatorze dos cinquenta e um participantes responderam a essa pergunta, que treze dos participantes não atuaram como pró-reitor, ou seja, 93% e apenas um atuou um ano como pró-reitor, o que corresponde a 7%. Sobre já terem assumido outra função além de gestor e professores na IES onde atuam, estas podem ser consultadas no Apêndice D, deste trabalho.



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Uma das categorias também analisada nesse trabalho diz respeito à condição da gestão, os participantes da pesquisa foram indagados como assumiram o cargo de gestor de curso na IES: eleição ou indicação. Também questionamos se houve formação para assumir a função de gestor. Observamos que os resultados mostraram que vinte e quatro gestores participantes desta pesquisa chegaram à função de gestor por indicação, ou seja, 52% e que vinte e seis foram eleitos, sendo 48% (Gráfico 12)



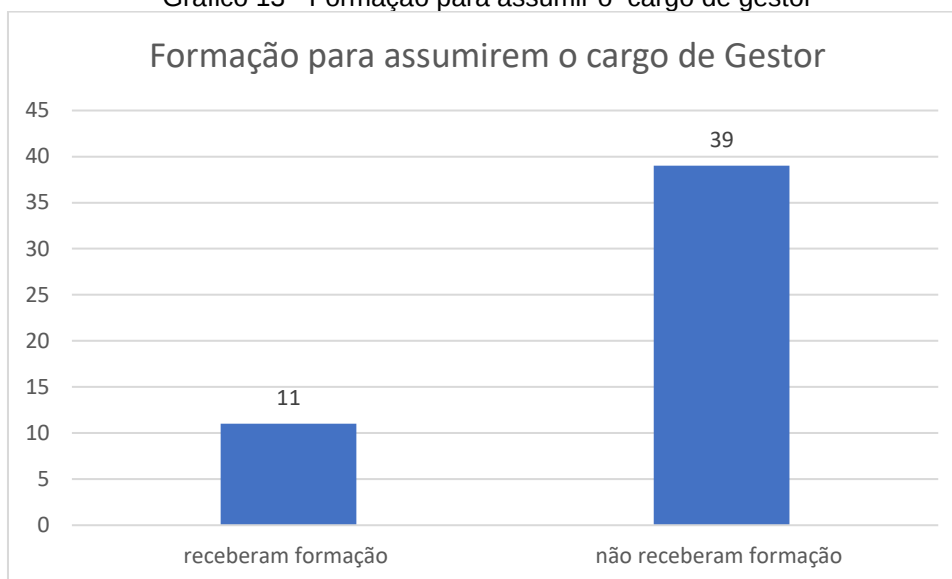
Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Portanto, do ponto de vista da gestão democrática, esse é um dado a ser verificado com muita atenção, visto que a indicação de um gestor fere o princípio da democracia. Isso fortalece nossa tese de que a prática de gestão das Universidades Estaduais do Paraná não atendem o que está previsto na legislação e precisa de uma argumentação mais específica na busca de políticas públicas que contemplem esse segmento de forma mais comprometida.

Logo, as eleições para o cargo de gestor de curso dentro de uma IES são consideradas um esteio de participação e de aprendizado político da gestão democrática, esta entendida como construção de cidadania, de luta política, que não se reduzem aos limites da prática educativa, mas compreende a transformação das relações sociais autoritárias da sociedade (Ferreira, 2012).

No Gráfico 13, podemos observar que trinta e nove dos participantes, ou seja, 78% não receberam algum tipo de formação antes de assumir a função de gestor de curso, e que somente onze dos cinquenta e um participantes receberam algum tipo de capacitação antes de assumir o cargo de gestor de curso, o que equivale a 22%.

Gráfico 13 - Formação para assumir o cargo de gestor



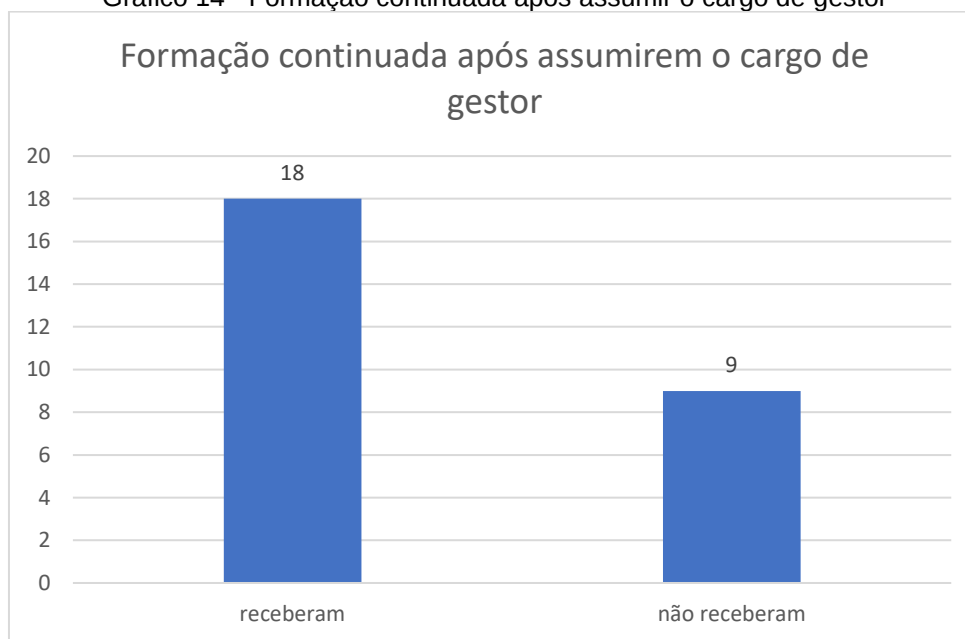
Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Constatamos que as Universidades Estaduais do Paraná não priorizam a capacitação daquele que vai assumir o cargo de gestor de curso, de fato, não costumam apresentar os desempenhos que irão constituir o exercício da função de gestor e isso exige, clareza sobre quais são as responsabilidades, as atribuições que constituem tal cargo. Assim sendo, como mostram os resultados, as pessoas que assumem cargos de gestão nas Universidades Estaduais do Paraná, não foram preparadas para desempenharem as funções pertinentes ao cargo de gestor de curso.

Consideramos que a formação continuada é de extrema importância, mas uma qualificação antes de assumir o cargo de gestor viabiliza a gestão, considerando que a mesma busca a eficiência e eficácia na organização do cargo.

No entanto, no que diz respeito a formação continuada de gestores de tais IES, dos cinquenta e um participantes da pesquisa, dezoito responderam que receberam formação continuada após assumirem a função de gestor de curso, o que corresponde a 62%. Nove participantes, ou seja, 33% responderam que não receberam nenhum tipo de formação após terem assumido a função de gestor, conforme mostra o Gráfico 14, a seguir.

Gráfico 14 - Formação continuada após assumir o cargo de gestor



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Concomitantemente, a formação continuada é um processo de aperfeiçoamento dos conhecimentos e saberes dentro do contexto da gestão de curso, relevantes para um bom desempenho da atuação do gestor. Ela se constitui numa imposição da sociedade contemporânea com intenção ao desenvolvimento de competências, habilidades e valores necessários à prática da gestão.

A LDBEN nº 9.394/96 estabelece que os sistemas de ensino promovam a valorização dos profissionais da educação, atendendo aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades, fundamentados na associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a formação em serviço (Brasil, 1996).

Dessa forma, entendemos a importância das Universidades Estaduais do Paraná investirem na formação desse gestor de curso, para que este possa atuar com uma maior segurança e melhor desempenhar o seu papel enquanto gestor.

Ainda com relação a formação continuada, perguntamos se esta foi ofertada ou não pela IES onde atuam. O Gráfico 15, apresentado a seguir mostra que vinte e cinco dos trinta e três que responderam a esse questionamento, afirmam que a formação foi sim ofertada pela IES, o que corresponde a 76%. No entanto, oito responderam que IES não ofertou as formações continuadas, equivalente a 24% dos que responderam. No que diz respeito aos cursos de formação continuada ofertados pelas IES, estes podem ser consultados no Apêndice E deste trabalho.

Gráfico 15 - Formação continuada foi ofertada pela instituição



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Percebemos, com base nos dados apresentados, que as Universidades Estaduais do Paraná têm investido na formação, porém tais cursos de capacitação não são específicos para gestores de curso, visto que são direcionados também para os docentes, percebemos uma frequência na oferta de cursos para formação continuada, mas ainda consideramos a necessidade de investimentos nesse quesito. Visto que a maioria dos gestores de curso que responderam ao questionamento sobre a formação, ressaltam que assumiram a função de gestor sem mesmo passar por algum tipo de capacitação.

Contudo, acreditamos que a formação continuada é fundamental dentro do contexto da educação superior, porém uma qualificação antes dos gestores assumirem a função, viabiliza a busca por uma gestão com excelência, comprometida na organização do cargo e com seus pares. Desse modo, mesmo não havendo programa ou política nacional sobre a formação continuada para gestores do ensino superior, compreende-se que esse tipo de formação precisa acontecer.

No ano de 2006, foi publicado o Decreto sobre gestão e desenvolvimento de pessoas: Decreto n.º 5.707, de 23 de fevereiro de 2006 (Brasil, 2006), o qual estabelece a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. A mencionada política no art. 1, tem como objetivo:

- I - melhoria da eficiência, eficácia e qualidade dos serviços públicos prestados ao cidadão; II - desenvolvimento permanente do servidor público;
- III - adequação das competências requeridas dos servidores aos objetivos das instituições, tendo como referência o plano plurianual; IV - divulgação e

gerenciamento das ações de capacitação; e V - racionalização e efetividade dos gastos com capacitação (Brasil, 2006).

Nesse viés, as IES, ao sugerirem sua política de desenvolvimento de pessoas, necessitam observar tais objetivos. Entendemos que os termos “desenvolvimento permanente”, “competências” e “capacitação” são considerados elementos-chave para conduzir a edificação das políticas nas IES (Brasil, 2006).

Logo, o art.2.º da mencionada legislação ressalta as percepções de capacitação: gestão por competência e eventos de capacitação. Nesse sentido, a capacitação é percebida como um “processo permanente e deliberado de aprendizagem, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais por meio do desenvolvimento de competências individuais” (Brasil, 2006).

Além de que, há a definição do que a referida legislação compreende por formação contínua, ou seja: “oferta regular de cursos para o aprimoramento profissional, ao longo de sua vida funcional” (Brasil, 2006).

Portanto, é necessário que as IES elaborem um plano anual de capacitação para professores, e que essas ações sejam registradas em um relatório em forma de evidências. Visto que a formação continuada e o desenvolvimento profissional são inerentes à profissão de docentes universitários e exige investimento pessoal e coletivo (Gatti; Barreto, 2009).

É notório que optar por uma formação continuada é de grande relevância para os professores que buscam novas possibilidades no contexto educacional, onde o espaço acadêmico em que o docente está inserido passe conhecer as mudanças de forma a enriquecer suas intervenções no uso de metodologias inovadoras e didáticas, que venha a beneficiar o acesso do processo de ensino e aprendizagem com seus educandos de forma produtiva e prazerosa

E quando nos direcionamos para a formação continuada de gestores educacionais, observamos que em nível superior ela não existe de fato. É considerada a prática docente desse profissional como pré-requisito. No entanto esse pré-requisito não é entendível, ele é interpretável.

Portanto, mostramos no Quadro 12 que, embora o item gestão seja citado pelos gestores participantes da pesquisa, o termo compreende uma série de modelos: gestão de finanças, gestão da educação, gestão de conflitos, gestão de cursos, entre

outros. Ressaltamos que o objetivo foi acrescentar temas mais citados, e alguns citados mais de uma vez, pelos participantes.

Em vista disso, a formação continuada para gestores na educação superior acaba por ser uma expansão da formação continuada do docente.

Devido as dificuldades que as universidades enfrentam, bem como seus desafios, estas devem atentar-se com a capacitação e desenvolvimento, não apenas do corpo docente, mas sim também de técnicos, especialmente de seus gestores, pois estes são o “alicerce de funcionamento da organização. São eles os responsáveis por propiciar e facilitar a capacitação de toda a sua equipe” (Trevizan, 2004, p.3).

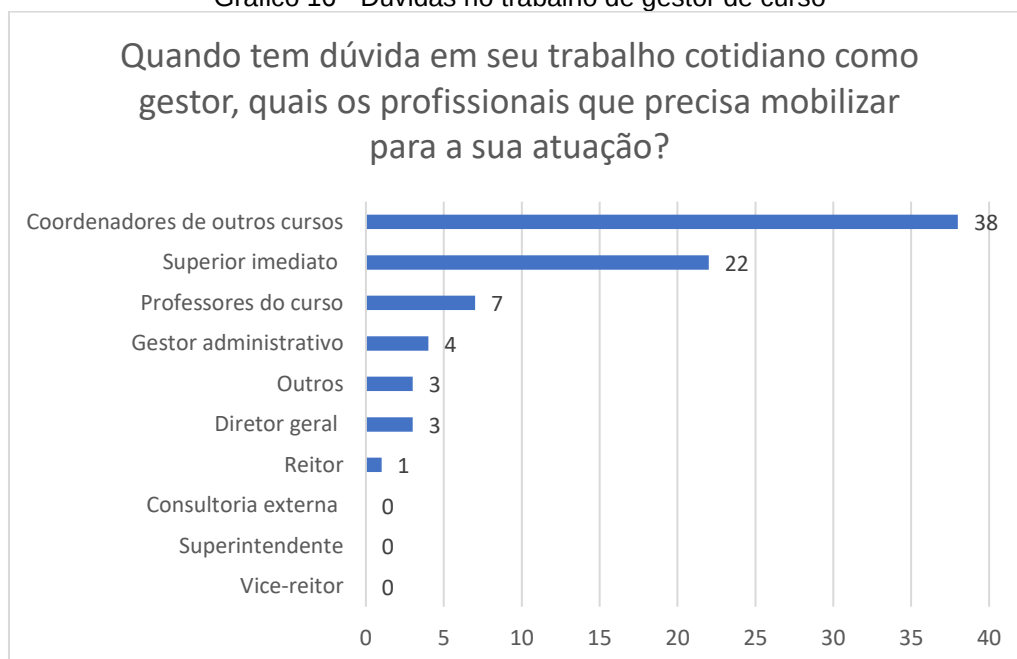
As experiências adquiridas pelos gestores de cursos estão no exercício das atribuições, que estão relacionadas as práticas rotineiras, as quais resultam em um profissional experiente. Tais práticas, demandam tempo desse profissional, o que impede que este possa desenvolver atividades como planejar, desenvolver projetos, enfim atividades que resultariam em um melhor funcionamento do curso.

6. 2 PRÁTICAS DE GESTÃO

Nesta etapa apresentaremos os dados e análise referentes ao modelo de gestão de curso que predomina dentro das Universidades Estaduais do Paraná. Tendo em vista que, fazer a gestão de um curso, vai muito além de apenas administrar tarefas rotineiras que devem ser efetivadas para que um cidadão obtenha uma formação profissional de qualidade.

Foi dentro desse contexto que questionamos aos 51 (cinquenta e um) gestores de curso que participaram de nossa pesquisa. Quando tem dúvida em seu trabalho cotidiano como gestor, quais os profissionais que recorre? (indique quantos considerar necessário). No Gráfico 16, a seguir é possível verificarmos que a maioria, busca ajuda com seus pares, ou seja, gestores de outros cursos, tivemos trinte e oito, ou 48,72% sinalizações nessa opção, vinte e duas indicações na opção pelo superior imediato, sete na opção professores de curso, quatro pelo gestor administrativo, outros e diretor geral, três sinalizações e apenas uma na opção reitor.

Gráfico 16 - Dúvidas no trabalho de gestor de curso



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

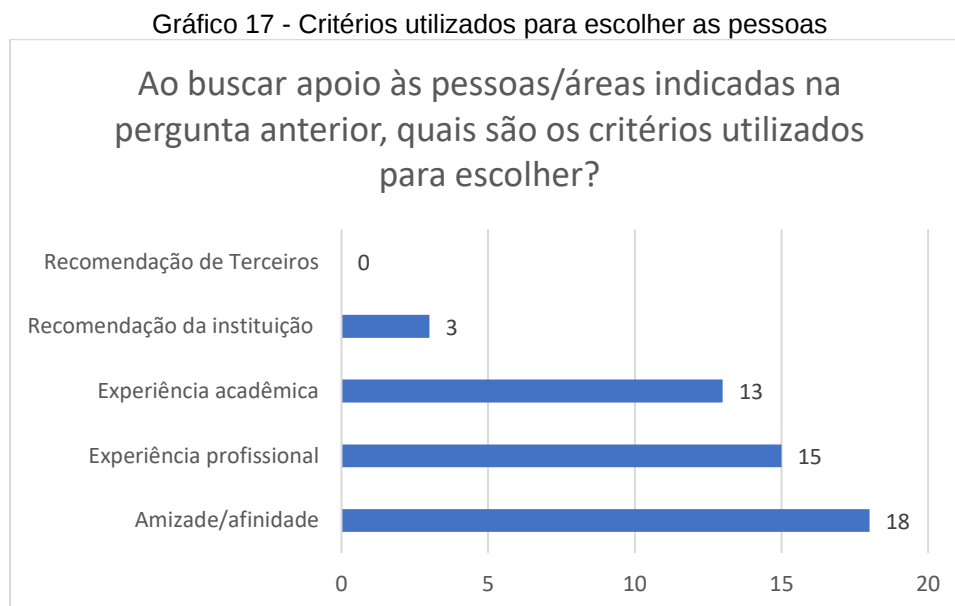
É perceptível que os gestores de curso, preferem buscar ajuda em pessoas pelos cargos que ocupam dentro da organização atual, ou melhor, esses profissionais deixam de procurar o superior imediato, pois preferem trocar experiências sobre como proceder em determinadas situações com seus pares, o que é válido dentro de um contexto permeado de inseguranças e incertezas, visto que estes professores que estão na função de gestor nem sempre passaram por uma capacitação para atuarem enquanto gestores.

As novas exigências de formação estabelecem o desenvolvimento pessoal e profissional como um processo que exige “[...] atualizações constantes que capacitem os sujeitos para dar uma resposta adequada ao mutante mundo de novos cenários de trabalho” (Zabalza, 2007, p.150).

Assim, é perceptível que um investimento por parte das IES para capacitação dos gestores de curso, no sentido de fortalecer esse profissional, será de grande relevância para melhorias dentro do processo de gestão do curso.

No Gráfico 17, apresentamos os critérios utilizados para escolher as pessoas/áreas, indicadas no gráfico anterior. Dezoito participantes apontaram a opção amizade/afinidade, a opção experiência profissional teve quinze indicações, experiência acadêmica treze, recomendação da instituição, tivemos três e

recomendação de terceiros e outros, nenhum dos participantes marcaram essas opções.



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

É interessante observarmos que na maioria das vezes os gestores de curso preferem buscar apoio pela amizade/afinidade, outras vezes pela experiência profissional e acadêmica, porém quase nunca por recomendação da instituição. Percebemos que os gestores de cursos visam a aprender na prática diária, com seus colegas, com ensaios e erros, tendendo a repetir o que os outros fizeram relacionado às tarefas rotineiras.

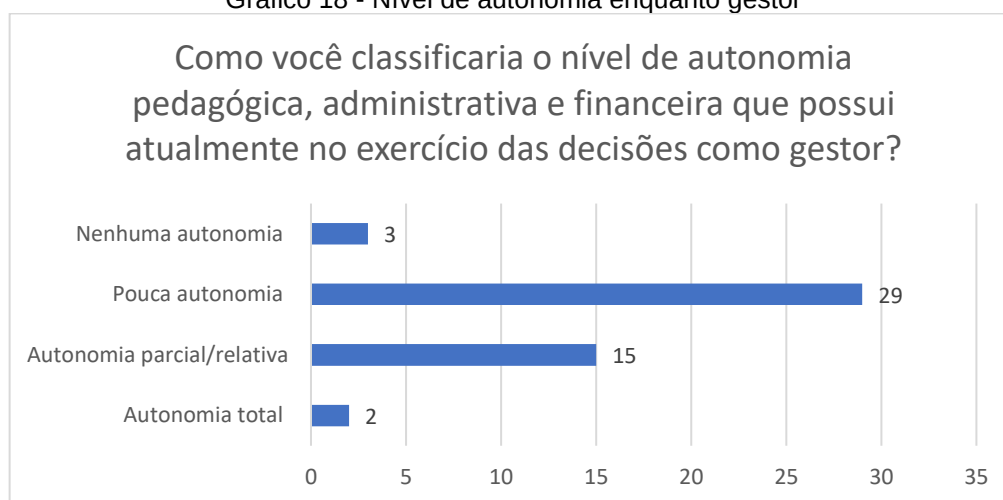
Conforme ressalta Ferreira (2017, p.98), “[...] só existe conhecimento em sociedade e, quanto maior for o seu reconhecimento, maior será a sua capacidade de conformar a sociedade para conferir inteligibilidade ao seu presente, ao seu passado e ao seu futuro”.

É importante frisar a significância da união do gestor, seus pares e docente na execução do trabalho diário. Contudo, observamos que ainda falta aos gestores uma visão mais ampla de que a inovação no sentido do avanço da IES, depende da participação de todos os colaboradores, ou seja, direção, coordenação, docentes, discentes e comunidade.

Perguntamos aos gestores de curso, como classificaria o nível de autonomia pedagógica, administrativa e financeira que possui atualmente no exercício das decisões como gestor? No Gráfico 18, verificamos que vinte e nove gestores dos

quarenta e nove que responderam esse questionamento ressaltaram ter pouca autonomia enquanto gestor, quinze participantes responderam ter autonomia parcial, dois gestores responderam ter total autonomia e três responderam que não possuem nenhuma autonomia enquanto gestor.

Gráfico 18 - Nível de autonomia enquanto gestor

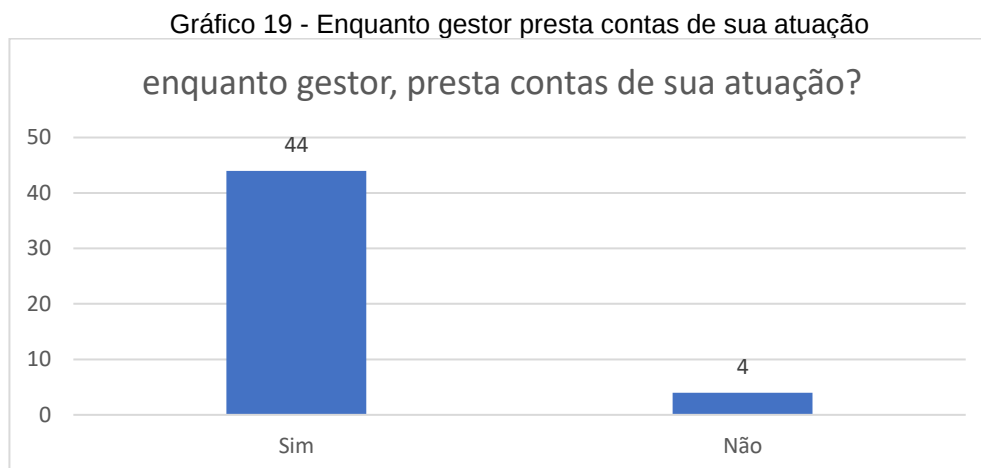


Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Em linhas gerais, observarmos que a maioria dos gestores possuem pouca autonomia, quando se trata de tomar decisões relacionadas ao curso em que está responsável, essa pouca autonomia por parte dos gestores pode gerar morosidade na tomada de decisões importantes para o curso, e isso pode repercutir de forma negativa no processo de ensino e aprendizagem.

Pois, os docentes que assumem cargos relacionados a gestão, deparam-se com a ausência de informações das gestões passadas, o que dificulta a atuação desse profissional. Esses aspectos devem ser repensados para que o cenário seja modificado, visando melhorias dentro do processo de atuação do gestor. Com os contratempos mencionados a visão de autonomia pode ser ferida nos momentos em que são resolvidos tais impasses (Fávero, 2000).

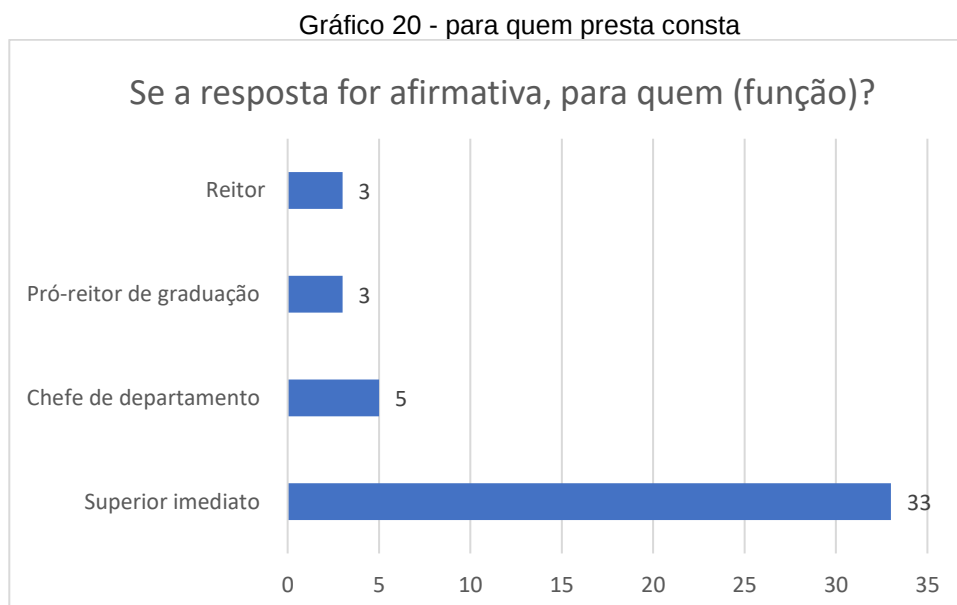
Na sequência, questionamos se os participantes prestam contas de sua atuação enquanto gestor de curso, dos quarenta e oito participantes que responderam essa questão, quarenta e quatro afirmaram que prestam contas de seu trabalho enquanto gestor, ou seja, 91,7%. Quatro participantes responderam que não prestam contas de seu trabalho, um total de 8,3%, conforme apresentamos no Gráfico 19.



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Indagamos, também, para quem o gestor de curso presta contas de suas atividades, no Gráfico 20, o qual apresentamos na sequência, notamos que quarenta e três participaram desse quesito da pesquisa.

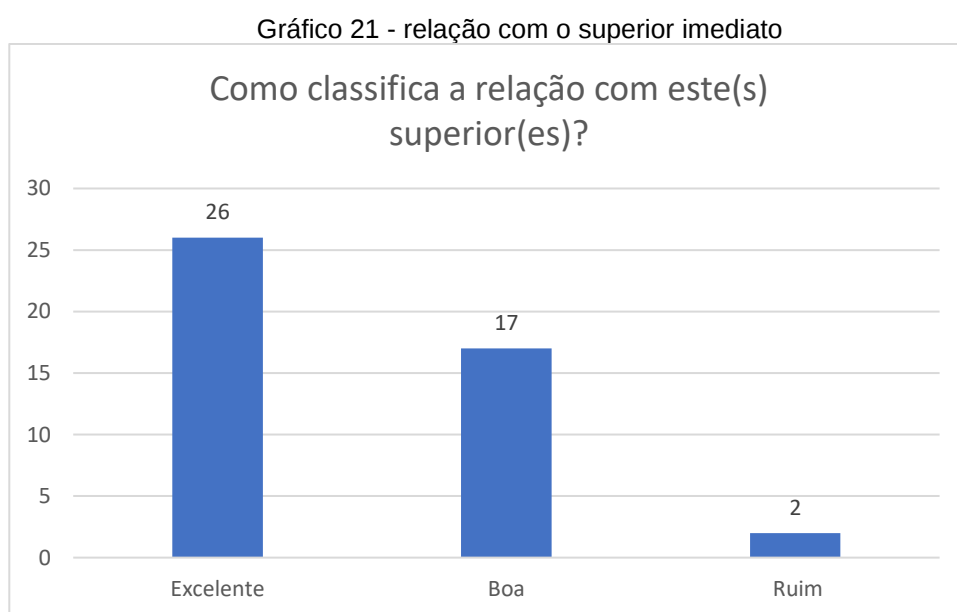
Trinta e três destes responderam que prestam contas ao superior imediato (coordenador geral dos cursos de graduação), compreendendo 33%, cinco responderam que reportam-se ao chefe de departamento, totalizando 5%, três ao pró-reitor, ou seja, 3% e outros três ao próprio reitor, sendo 3% também.



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Notamos que os gestores de curso costumam dar satisfação quanto as atividades desenvolvidas na rotina do curso em que está responsável, seja para o superior imediato ou outros que estejam atrelados ao curso.

Perguntamos também como o gestor classificaria a sua relação com esse superior. Nesse quesito da pesquisa, tivemos quarenta e cinco participações, como mostra o Gráfico 21, das quais vinte e seis responderam que a relação com o superior imediato é excelente, ou seja, 58%, dezessete responderam que possuem uma boa relação com o superior imediato, atingindo 38% e somente dois responderam que a relação com o seu superior é ruim, o que corresponde a 4% daqueles que participaram.



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

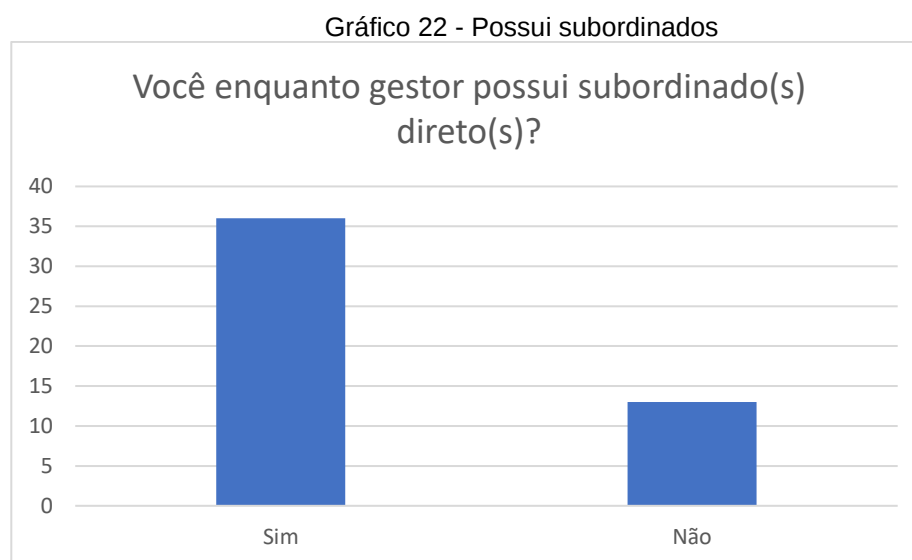
Conferimos que a maioria dos gestores de curso possuem uma excelente relação com o seu superior imediato, isso mostra pontos positivos referente a gestão do curso, facilitando os processos, visando melhorias para o curso em questão. Pois, a função de gestor de curso demanda muito trabalho, diversidade de ações e desafios diários, para o bom desenvolvimento desse trabalho, uma boa relação com o superior imediato faz toda a diferença para a efetivação das atividades.

Desse modo, referente a ser capaz de manter e intermediar relações interpessoais de forma efetiva no curso, Santos (2007, p.51 - 52) reforça:

[...] a qualidade das relações interpessoais – mantidas nas interações depende a idealização, a construção e a implementação das propostas educativas de um curso, à medida que as atividades humanas, realizadas de forma compartilhada ou conjuntamente, estão apoiadas nas interações mantidas entre os membros da equipe de trabalho (Santos, 2007, p. 51 – 52).

Dentro desse contexto, vale frisar a importância das relações interpessoais dentro das Universidades Estaduais do Paraná para que o trabalho flua com dinamismo, leveza, almejando por bons resultados.

No próximo item, questionamos se enquanto gestor de curso, possuem subordinados, trinta e nove retornaram, sendo que trinta e seis responderam que sim, possuem subordinados, compreendendo 73,5% e outros treze respondentes afirmaram que não possuem subordinados, 26,5%, como mostra o Gráfico 22.

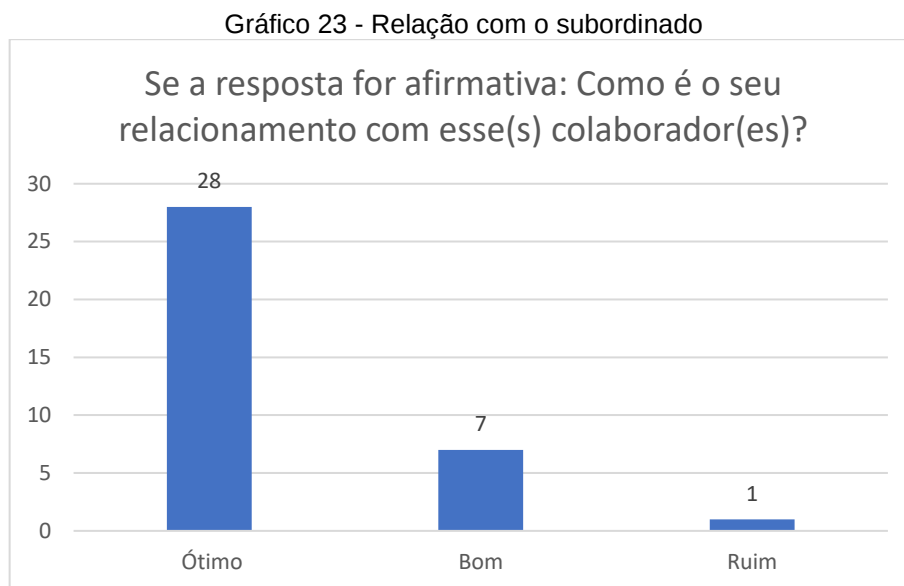


Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Averiguamos que a maioria dos gestores participantes tem sim subordinados, um quesito importante, visto que este pode auxiliá-lo nas atividades mais simples do dia a dia, que dispensam horas e que não há necessidade de serem desenvolvidas pelo gestor, disponibilizando um maior tempo para o gestor, pensar em novos projetos, traçar metas, estratégias, com vistas não apenas no resultado final, mas também pensando em um modelo de gestão que favoreça a equipe, o curso, estudantes, enfim a IES onde atua.

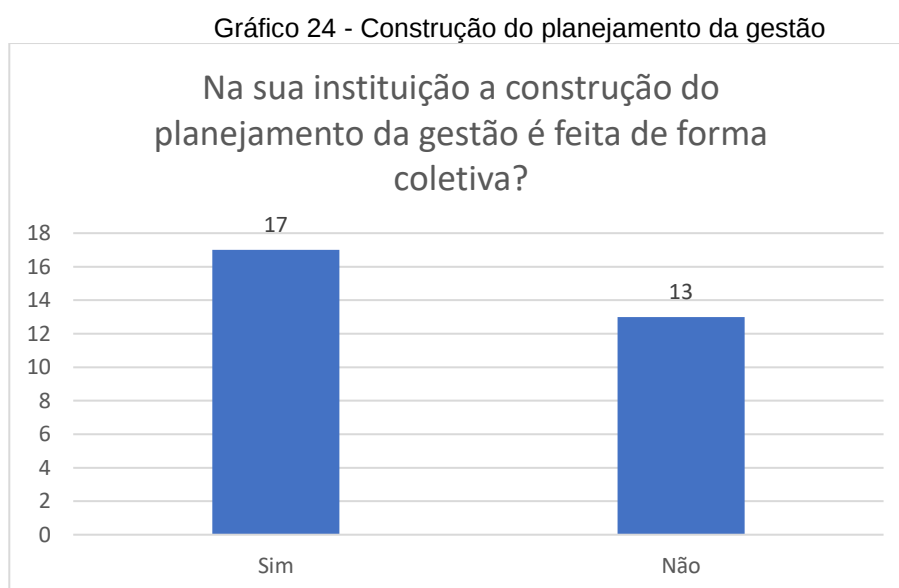
Indagamos, também, como classificaria a relação com este subordinado, tivemos trinta e seis respostas, dessas vinte e oito dos participantes responderam que a relação com seu subordinado é ótima, chegando a 77,8%, sete responderam ser

boa a relação, atingindo 19,5% e apenas um dos que responderam, afirmou ser ruim a relação com o seu subordinado, ou seja, 2,8%, de acordo com o Gráfico 23, a seguir.



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

No Gráfico 24, é possível constatarmos que referente a construção do planejamento da gestão é feita de forma coletiva, visto que dos trinta dos participantes, dezessete afirmaram que a construção do planejamento é realizada em grupo, o que representa 57% do total de respondentes. No entanto, treze participantes responderam que realizam o planejamento de forma isolada.



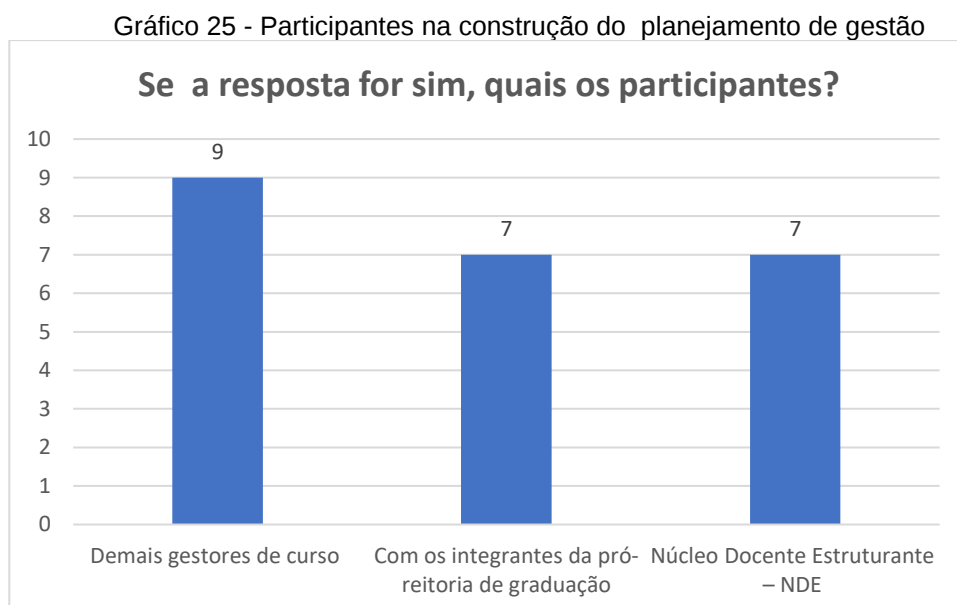
Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Nesse quesito da pesquisa, conforme nos mostra o Gráfico 24, notamos algo relevante dentro da gestão de curso, em que o planejamento é feito de forma coletiva, valorizando o trabalho em grupo, além que a troca de experiências contribui para repensarem a sua prática enquanto gestor, também para promover mudanças significativas dentro do processo de planejar, buscando por uma educação com excelência.

De acordo com Libâneo (2001), o planejamento é uma peça fundamental para evitar erros futuros e garantir que os melhores métodos e recursos sejam utilizados para proporcionar um ensino de qualidade.

Desse modo, o processo de planejar dos gestores de curso envolve a previsão de resultados desejáveis, bem como os meios necessários para alcançá-los (Libâneo, 2001). Enfim, entendemos que o planejamento tem como uma de suas principais funções a organização e a sistematização da ação promovida pela IES em um determinado espaço e com uma única realidade.

Sendo na maioria das vezes, desenvolvido o planejamento de forma grupal, indagamos quem faz parte desse coletivo, obtivemos vinte e três respostas de acordo com o Gráfico 25, em que desses vinte e três, nove afirmaram que o planejamento de gestão é realizado com os gestores de outros cursos, correspondendo 33%, sete responderam que o planejamento é efetuado com os integrantes da pró-reitoria de graduação, atingindo 26% e outros sete participantes responderam que o planejamento é realizado com o Núcleo Docente Estruturante (NDE), ou seja, 26%.



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

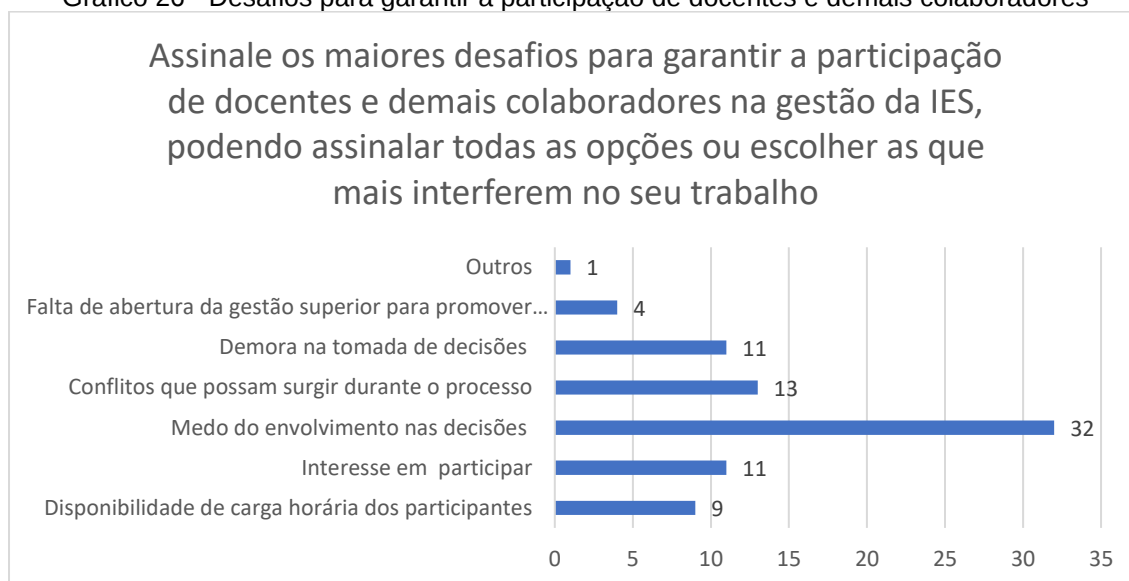
É notório que os gestores de curso procuram se ajudar, trocar experiências procurando no grupo pelos acertos já alcançados, evitando assim erros que possam intervir de forma negativa nas atividades rotineiras. Pois, o ambiente que acontece a gestão de um curso, exige desse gestor um comportamento de tomar decisões com frequência e estas estão relacionadas às demandas dos estudantes, dos professores, dos demais colaboradores, da comunidade interna e externa e, além disso, à formação profissional.

Uma vez que a participação é uma necessidade básica do homem, enquanto ser ativo. Portanto, a real participação nas instituições ocorre quando os sujeitos estão envolvidos efetivamente na vida institucional na tomada, na implementação e na avaliação de decisões. Por conseguinte, a análise da efetividade da gestão democrática na educação superior, demanda não perder de vista que a gestão, expressa concepção e finalidades das instituições que engloba por exemplo, a premissa do ensino/pesquisa e extensão (Dourado; Catani; Oliveira, 2003).

No próximo Gráfico 26, solicitamos aos gestores participantes que assinalassem os maiores desafios para garantir a participação de docentes e demais colaboradores na gestão da IES (podendo assinalar todas as opções ou escolher as que mais interferem no seu trabalho).

Nesse quesito, é possível observamos que o maior desafio do gestor quanto a participação de docentes e demais colaboradores está no medo desses se envolverem nas decisões, visto que tivemos trinta e duas sinalizações nessa opção, outras treze em conflitos que possam surgir durante os processos, onze assinalaram a opção demora na tomada de decisões e outros onze assinalaram a opção interesse em participar, nove marcaram a opção falta de carga horária dos participantes, tivemos quatro sinalizações na opção falta de abertura da gestão superior e um dos participantes assinalou a opção outros, no entanto não especificou.

Gráfico 26 - Desafios para garantir a participação de docentes e demais colaboradores



Fonte: elaborado pela autora, 2023.

É possível percebermos nesse quesito da pesquisa, que o gestor de curso ainda enfrenta muitos desafios, falta apoio para que essa gestão seja verdadeiramente democrática, pois é perceptível que muitos evitam se envolver nas tomadas de decisões, a falta de uma comunicação dos envolvidos, a falta de interesse da comunidade acadêmica em participar, demonstra que ainda há muito para se fazer no contexto de uma gestão democrática, há um caminho a ser trilhado com objetivos comuns, como por exemplo, o sucesso da IES, bem como a qualidade do processo de ensino aprendizagem.

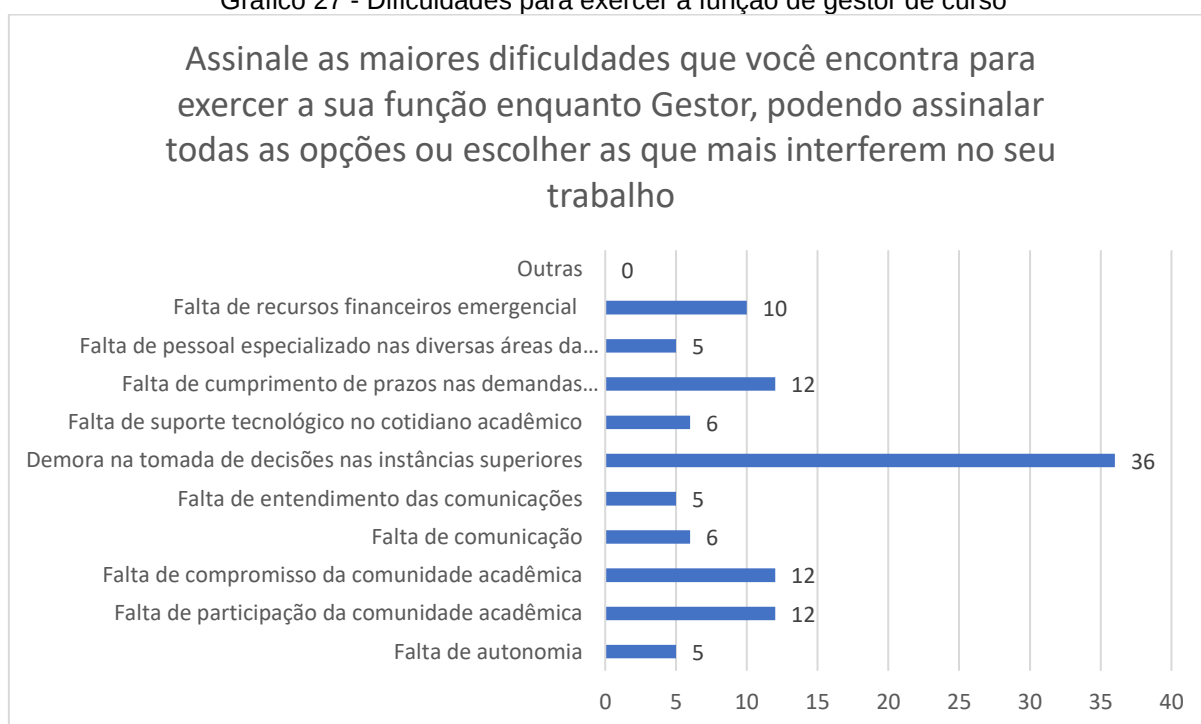
São precisas ações efetivas que demonstrem o desenvolvimento das competências necessárias dos envolvidos para produzirem resultados que atendam aos objetivos do curso e da IES, resultados que levem ao sucesso da IES. Para atingir tais resultados, todos os colaboradores precisam trabalhar em equipe e para isso o trabalho do profissional será primordial, incentivando a equipe, mostrando a importância de um trabalho desenvolvido em conjunto, em que todos estão engajados com o mesmo propósito.

Com relação as dificuldades para exercer a sua função enquanto gestor, solicitamos que os participantes assinalassem as dificuldades, tendo a opção de assinalar todas as que sugerimos ou escolher as que mais interferem no dia a dia do trabalho de gestor.

O Gráfico 27 nos mostra que a opção que teve um maior número de indicações foi demora na tomada de decisões nas instâncias superiores, com trinta e seis

indicações. Em seguida, as opções: falta de participação da comunidade acadêmica, falta de cumprimento de prazos nas demandas estabelecidas, falta de compromisso da comunidade acadêmica, todas essas com doze sinalizações, em seguida temos a opção falta de recursos financeiros emergenciais, em que onze participantes marcaram. As opções: falta de suporte tecnológico no cotidiano acadêmico, falta de comunicação, teve seis indicações, as opções, falta de entendimento das comunicações e falta de autonomia, foram marcadas por cinco participantes, conforme podemos observar no gráfico a seguir.

Gráfico 27 - Dificuldades para exercer a função de gestor de curso



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Constamos que o gestor ainda trabalha em meio a certas dificuldades, como a demora na tomada de decisões nas instâncias superiores, a pouca participação da comunidade, falta de comunicação, entre outros, então acreditamos que algo precisa ser feito para mudar essa realidade, partir não somente dos gestores de curso, bem como da IES como um todo, pois estes resultados não irão mudar de imediato, será um processo a ser construído de forma coletiva, com dinamismo, comprometimento de todas as partes, só assim se pode pensar em uma gestão de qualidade, uma gestão que seja verdadeiramente democrática, conforme está prevista na Constituição Federal de 1988 e na LDBEN n.º 9.394/96.

No que corresponde as habilidades necessárias para o desempenho da função do gestor, solicitamos que os participantes assinalassem algumas habilidades sugeridas, podendo assinalar todas as opções.

Dessa forma, podemos observar no Gráfico 28, que quarenta e nove participantes responderam esse questionamento, sendo que vinte e oito assinalaram a opção conhecimentos pedagógicos e didáticos das diversas áreas da instituição, a opção responsabilidade no cumprimento das ações teve dezessete indicações, outros dezessete na opção mediação de conflitos, as opções discernimento nas tomadas de decisões, respeitar as decisões da comunidade acadêmica, tiveram dezesseis sinalizações. As opções: domínio dos conhecimentos da área da administração geral, domínio da legislação educacional, tiveram quatorze indicações, dez na opção abertura ao diálogo, oito marcaram a opção equilíbrio emocional, sete empatia, seis senso de justiça e a opção dinamismo teve cinco sinalizações.

Gráfico 28 - Habilidades necessárias para desempenhar a função de gestor de curso



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Entendemos que o gestor deve transitar por várias habilidades, conforme observamos no Gráfico 28, em que os participantes assinalaram por várias opções, que o levam a um melhor relacionamento entre todos os membros da equipe. Pois, as habilidades desenvolvidas por este profissional podem estimular a produtividade e inspirar o grupo. Um bom gestor deve ser um bom ouvinte e saber se posicionar perante a sua equipe, perante a comunidade acadêmica.

Com base nos dados apresentados, entendemos que ainda existem muitas lacunas dentro do processo de gestão das Universidades Estaduais do Paraná, são perceptíveis as inúmeras dificuldades enfrentadas pelos gestores de curso, quando se trata de autonomia, de participação de professores, comunidade acadêmica, dentro dos processos decisórios dos cursos, pois existe um distanciamento entre estes, que dificulta o trabalho do gestor, o qual muitas vezes fica de mãos atadas, dependendo de outros setores superiores para resolver situações corriqueiras de seu curso.

Portanto, só repetir esse tipo de constatação, não é mais suficiente. É preciso ir adiante e identificar o que fazer, tendo em vista que tal situação não irá se resolver em um prazo imediato. Então, o que cabe realmente ao gestor de curso, quais as suas responsabilidades dentro da função, visto que a falta de autonomia o impede de desenvolver seus afazeres, de arcar com as suas responsabilidades.

Libâneo (2003, p. 30), ao discutir a gestão educacional, define autonomia “como a faculdade das pessoas de autogovernar-se, de decidir sobre o próprio destino”, compreendendo esta prática como um processo que procura democratizar a prática pedagógica, permitindo a participação da comunidade acadêmica dentro do contexto das práticas vivenciadas no meio universitário. No entanto, este ainda é um processo um pouco distante da realidade dos gestores das Universidades Estaduais do Paraná.

O que observamos nessas IES é um modelo de gestão predominantemente não democrático, tendo em vista que os gestores de curso assumem a função, sem que a maioria passe por uma formação, constatamos que apenas onze dos cinquenta e um participantes receberam algum tipo de capacitação para assumir a função de gestor, ou seja, apenas 22%.

De acordo com Lück (2009), a capacidade para o exercício da função de gestor é entendida sob dois aspectos: o profissional e o pessoal. Referente ao aspecto profissional, a competência é o conjunto de atributos necessários a performance da atividade profissional.

Já com relação ao aspecto pessoal, a competência passa a ser um conjunto de habilidades, ou seja, conhecimentos e capacidades para então efetivar o objeto da ação. Dentro desse contexto, como assegurar essas competências sem que esse gestor passe por uma formação na área/função?

De acordo com Machado (2008, p.15), “gestão é técnica, tem metodologia própria. Gestão não é somente bom senso e experiência, gestão se aprende, se

estuda e sistematiza!”. Ainda de acordo com o autor, para que se tenha uma gestão adequada e efetiva deve-se investir na capacitação dos gestores, os quais facilitarão o processo de gestão dos cursos para o alcance dos objetivos pré-estabelecidos no Projeto Pedagógico do Curso (Machado, 2008).

Constatamos por meios dos dados levantados, que o perfil dos gestores das Universidades Estaduais do Paraná é caracterizado por serem professores universitários, quase sempre sem ou com pouca experiência gerencial e preparo para a função e que aprendem o trabalho de gestor na prática das rotinas diárias, isso nos mostra que este profissional não recebe todas as orientações necessárias para assumir a função, fica claro que há fragilidades no modelo de gestão que adentra as Universidades Estaduais do Paraná.

Os gestores, ao desempenharem as incumbências do cargo, são agentes otimizadores da qualidade do que é feito e de potencialização da agilidade dos processos de superação das dificuldades que este se depara no sistema de relações das IES, especialmente na parte do sistema que coordenam (Piazza, 1997). Portanto, definir com clareza e objetividade quais são as atribuições de um gestor de curso, pode facilitar a definição do que precisa ser aprendido por quem ocupar o cargo.

É perceptível a necessidade de aprofundamentos e esclarecimentos dentro das Universidades Estaduais do Paraná, no que tange os componentes do comportamento de um gestor para que a partir desse conhecimento, se possa planejar capacitações que realmente produzam resultados em termos do modelo de gestão no interior dessas IES. Para tanto, é imprescindível a definição clara e precisa das funções existentes na organização, e não apenas os cargos.

A qualificação dos gestores necessita de planejamento a partir da particularização do que é necessário produzir, como resultado das ações de um gestor; qual a realidade que este precisa lidar quando estiver capacitado para ser gestor (realidade com a qual o gestor tomará contato) a fim de que tal profissional produza os “resultados de interesse”, e a que realmente os docentes-gestores necessitarão estar aptos, para produzirem resultados que sejam significativos para os demais integrantes das IES, para a própria IES e à sociedade em geral.

Entendemos que há necessidade de ser revisto o processo de gestão das Universidades Estaduais do Paraná, desde a maneira como os professores são eleitos ao cargo de gestor, o que lhe compete realizar, quais as suas responsabilidades nessa função, até como são preparados para assumirem esses cargos.

Segundo Lück (2006, p. 35-36), a gestão educacional é o:

Processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das instituições de ensino em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das instituições de ensino, comprometidas com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) e transparência (demonstração pública de seus processos e resultados) (Lück, 2006, p. 35 – 36).

Em linhas gerais, entendemos que a gestão inter-relaciona todos os artifícios de uma política de educação, envolvendo todos os segmentos de ensino, a direção, as diretrizes educacionais e os projetos específicos de cada IES.

O gestor de curso de graduação, nas Universidades Estaduais do Paraná, na estrutura da organização em que encontra-se, possibilita algumas reflexões. Visto que o cargo está no nível mediano na maioria das IES, principalmente no que se refere ao poder de decisão. Portanto, o docente que ocupa o cargo de gestor de curso sofre influências dos seus pares, os quais ocupam cargos superiores, (chefe de Departamento, diretor, pró-reitores, reitor e vice-reitor) e dos colegas docentes e técnico administrativos.

Isso acaba dificultando o trabalho desse profissional, o qual tem pouca autonomia dentro da sua função, e deve buscar apoio, participação da comunidade acadêmica com vista para um modelo de gestão que seja realmente democrático.

Para isso, Ferreira (2000, p.15) sinaliza:

Faz-se necessário que trabalhemos, efetivamente, juntos sentindo o prazer e a alegria que só o trabalho coletivo possibilita. Faz-se necessário que trabalhemos juntos com uma compreensão democrática de convivência e de trabalho que constrói cada um e constrói o mundo que vivemos. Para isso é necessário que signifiquemos nossos conceitos sobre Estado, sociedade, cultura, democracia, gestão, trabalho, convivência, respeito e tantos outros conteúdos e valores inquestionáveis à convivência humana no sentido da construção de uma outra sociedade. (...) Trabalhar juntos, com esse espírito, nos faz crescer e realizar mais. É construtivo, porque acresce, é bom, porque é convivência humana. É enriquecedor, por que faz crescer (Ferreira, 2000, p. 15).

Deste modo, a interação da equipe juntamente com a comunidade faz com que o clima organizacional seja propício ao bom andamento dos processos da IES, e com

isso as ações sejam realizadas com maior efetividade, caminhando em busca da gestão democrática.

Concomitantemente, a gestão democrática vista como uma maneira distinta de encaminhar o trabalho pedagógico no âmbito universitário deve articular seus gestores a dialogarem com toda a comunidade universitária. A partir do momento em que se busca uma nova organização um novo perfil de gestão, as relações de trabalho no espaço acadêmico devem ser ressignificadas. Gestão democrática é um tema que está inserido numa luta maior, que é o empreender esforços para manter o Estado democrático de direito na sociedade.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade do cultivo do espírito coletivo na educação, na gestão democrática da educação e na vida, sem discriminações ou exclusões, tendo como norte a educação para a emancipação que liberta de toda a opressão humana nas suas mais variadas, diversas e travestidas formas (Ferreira, 2017, p.157).

A presente tese trouxe em seu título a expressão “gestão democrática” argumento aqui sobre o processo de “democracia” e de “autonomia”, com a finalidade de conhecer o processo de gestão de cursos dentro das Universidades Estaduais do Paraná.

Pesquisar a respeito do processo de gestão democrática é um caminho que proporciona uma reflexão bastante ampla no contexto educacional, portanto, essa discussão acerca da gestão democrática envolve diferentes dimensões de maneira circular, pois o processo é contínuo e só cessa ao encerrar a profissão.

Com a finalidade de conhecer o processo de gestão de cursos dentro das Universidades Estaduais do Paraná, buscamos responder à questão norteadora dessa tese: Como os fatores que envolvem os desafios relacionados à complexidade das estruturas administrativas, a falta de uma formação em gestão e as tomadas de decisão, influenciam a gestão dos cursos nas Universidades Estaduais do Paraná? Para respondermos essa pergunta, buscamos o aporte teórico nos autores: Paro (2001); Dourado (2001, 2003); Fávero (2000), Ferreira (2012, 2017), Libâneo (2001), Lück (2009), Nóvoa (1995), entre outros, bem como nos dados obtidos, por meio da pesquisa de campo, estes nos levam a considerar que a gestão democrática da educação tende a direcionar a instituição de ensino em uma disposição com base em esforços coletivos, na participação de cada cidadão na construção de ideias e ações que se efetivam na execução simultânea de uma educação que efetivamente forma para a cidadania.

Para alcançar o objetivo proposto, analisar a compreensão que os gestores de curso apresentam sobre a prática de gestão, como condição de construção de ações e relações participativas nas Universidades Estaduais do Paraná, escolhemos a hermenêutica como método para o desenvolvimento dessa pesquisa.

A escolha pelo método da hermenêutica crítica possibilitou a interpretação do processo de gestão nessa tese. Ao aproximarmos a hermenêutica do processo de gestão que acontece dentro das Universidades Estaduais do Paraná, cujo cerne é a

comunicação e a linguagem, ressaltamos que, segundo Gadamer (2015, p. 512), “[...] a própria compreensão possui uma relação fundamental com o caráter da linguagem”, aspecto esse que deu possibilidade a pesquisadora compreender a intenção daquilo que é comunicado, pois “[...] para expressar a opinião de um texto em seu conteúdo objetivo precisamos traduzi-la para a nossa língua, o que significa, porém, colocá-la em relação com o conjunto de intenções possíveis [...]” (p. 512).

Para conduzir a busca de considerar o objetivo da tese, foram elencados quatro objetivos específicos, cuja disposição guiou a estrutura dessa tese, pautados na concepção da hermenêutica em que o movimento de compreensão envolve “[...] do todo para a parte e de volta ao todo” (Gadamer, 2015, p. 512).

Porém, antes de adentrarmos aos objetivos específicos, é interessante salientarmos o caminhar desse processo de pesquisa, em que realizamos a pesquisa do Estado do Conhecimento, apresentada no primeiro capítulo, que corroborou com um panorama sobre o que já foi pesquisado sobre o tema. Por meio das categorias elencadas, foi possível conhecer o tema de forma mais ampla e realizar a definição sobre como seriam as próximas análises a serem efetivadas.

Como resposta ao primeiro objetivo específico - investigar o desenvolvimento histórico das universidades brasileiras e como mudanças significativas no cenário político, social e econômico impactam a estrutura e a função dessas instituições ao longo do tempo - realizamos um estudo acerca da história da educação superior no Brasil, trazendo um recorte que abrange ao período da colonização ao momento atual em que a educação superior emerge para a necessidade das Universidades atuarem com projetos integrados de pesquisa que busquem atender às áreas de relevância social e econômica.

Com a definição dos conceitos e concepções, respondemos o segundo objetivo específico - explorar diferentes conceitos e concepções de gestão e suas relações com os gestores - procuramos transcorrer sobre conceitos, concepções de gestão educacional e gestão democrática no âmbito da educação superior. Em que Cury (2007, p. 494) afirma que “a gestão democrática da educação é, ao mesmo tempo, por injunção da nossa constituição (art. 37) (Brasil, 1988): transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência.”

Pois, é acreditando no sentido da educação, a qual contribui para a autonomia dos sujeitos, que acreditamos ser possível uma gestão democrática voltada para os

interesses do ensino e da aprendizagem, que contribua para a ampliação de direitos e ao exercício da cidadania.

O terceiro objetivo específico – verificar os desafios práticos da implementação da gestão democrática nas instituições do ensino superior, incluindo os fatores que podem facilitar ou impedir esse processo - buscamos abordar os desafios da gestão universitária, trazendo o papel do gestor universitário, suas competências e habilidades.

Logo, é relevante o entendimento de que as universidades devem ser estudadas como um ponto específico de organização complexa, que as suas características exigem que a adoção de exemplos ou de critérios de gestão deva acontecer de uma maneira diferente do que ocorre em outras organizações, tanto em relação ao setor público como também o privado (Lück, 2009).

O quarto e último objetivo – descrever o contexto da gestão nas Universidades Estaduais do Paraná, incluindo uma análise do perfil típico dos gestores, suas funções e as competências e habilidades necessárias para o sucesso em seu papel. Para responder a esse objetivo, apresentamos a pesquisa propriamente dita, ou seja, a análise e interpretação dos dados, com os quais foi possível percebermos os desafios e os limites que o gestor de curso enfrenta mediante as necessidades para uma gestão verdadeiramente democrática. Defendemos que a relação estabelecida entre a prática do gestor de curso e as atribuições regulamentadas para a função ainda apresenta lacunas.

Entendemos a partir dos pressupostos apresentados que o gestor de curso precisa entender a gestão democrática como sendo uma reflexão sobre práticas sociais e educacionais, manifestando a participação eficaz do coletivo dos profissionais e da comunidade universitária em um processo incessante de construção, reconstrução e realização do projeto pedagógico de curso, envolvendo as necessidades da universidade.

Por meio da pesquisa, também evidenciamos que o processo de trabalho do gestor de curso apresenta fragilidades que abrangem uma prática diferente da teoria idealizada, ou seja, de uma gestão que seja realmente democrática, compartilhada que traga contribuições significativas dentro do contexto do ensino superior.

Percebemos que este gestor encontra desafios na sua trajetória, como a ausência de um curso preparatório para assumir o cargo de gestão, o pouco interesse de outros colaboradores participarem ativamente nas tomadas de decisões, a falta de

diálogo dos envolvidos, falta de recursos, de autonomia, entre vários outros fatores que afetam de forma negativa a atuação desse gestor, posteriormente acabam que afetando o processo de construção do conhecimento dos estudantes.

Ao estudarmos o cenário das diversas concepções de gestão universitária, entendemos as contradições na práxis da disposição nas instituições de ensino, e por meio disso, podemos constatar que, de modo tangível, a atuação enquanto gestor reforça os estereótipos que foram apreendidos ao longo da sua carreira de docente, ou seja, identificamos que há uma reprodução sistemática de práticas de gestão.

Observamos, que a prática de gestão que é adotada pelos gestores de curso dentro das Universidades Estaduais do Paraná é fruto de uma legislação, a qual não é direcionada para o processo de gestão da educação superior, visto que a legislação trata de estabelecer qual modelo de gestão as IES devem seguir, porém não há uma especificação sobre o gestor educacional de nível superior. Essa falta de clareza para o gestor da educação superior abre diversas possibilidades que, na maioria das vezes, são trilhadas pelos docentes, os quais assumem funções de gestão, sem um curso preparatório para atuarem no cargo.

No decorrer desta pesquisa, percebemos que as IES precisam ter uma autonomia arquitetada no coletivo, pois acreditamos ser na consolidação das práticas cotidianas que os espaços se transformam, se ressignificam e passam a compreender e valorizar a experiência coletiva.

Nesse âmbito da gestão universitária, o gestor precisa trabalhar numa perspectiva de processos coletivo, objetivando por uma educação humanizadora, pois segundo Saviani (2008, p.21), “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Nesta tese, concluímos que a gestão democrática pode contribuir significativamente para a evolução e enriquecimento do ensino nas Universidades Estaduais do Paraná, no entanto, para que esse propósito realmente aconteça é preciso criar estratégias dentro do processo de gestão, como por exemplo: maior envolvimento entre gestores e demais colaboradores, comunicação mais efetiva entre os setores, maior aproximação por parte da comunidade acadêmica com relação as tomadas de decisões que acontecem na gestão, maior nível de autonomia para o gestor, recursos disponíveis, entre outros aspectos.

Logo, é fundamental que os gestores possuam dinamismo e competência para atuar nessa função e, democraticamente, estabelecer diálogos e compreender a dimensão do ensino superior com vistas a superar os grandes desafios encontrados.

Por fim, a tecitura desse processo despertou ainda mais a curiosidade e o encantamento pelo universo do dinamismo da gestão democrática na educação superior, enquanto pesquisadora, pedagoga, professora pretendo continuar a caminhada, de maneira a possibilitar muitas aberturas na minha trajetória acadêmica.

REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, Luiz Alberto de; BORGES, Valdir; FILIPAK, Sirley Terezinha; GRANDINI, Cláudio Oliveira. O conceito de paradoxo na gestão democrática escolar em Paulo Freire: uma intervenção social possível no contexto escolar. **Revista Espacios**, v. 41, n. 2, p. 15 – 22, 2020. Disponível em: <https://www.revistaespacios.com/a20v41n02/a20v41n02p15.pdf> Acesso em: 16 nov. 2023.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORES DO ENSINO SUPERIOR (ABMES). **Políticas de educação superior**: desafios e proposições. Brasília, DF: ABMES, 2002.
- AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRL; Editora UnB, 1996.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T.; DAVID, C. M.; BLASCO, R. B. O estresse no trabalho de profissionais em cargos gerenciais. *In: Anais II Congresso Internacional de Psicologia e VII Semana de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá*, Maringá, 2005.
- BERNARTT, Maria de Lourdes. **Desenvolvimento e Ensino Superior**: Um Estudo do Sudoeste do Paraná nos últimos 50 anos. 2006. vi, 294 f. Tese de Doutorado - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/369244> Acesso em: 08 nov. 2023.
- BERTINETI, Elizane Pegoraro. **Gestão Escolar Democrática e Participação dos sujeitos**: uma análise a partir dos Fundamentos Filosóficos de John Dewey. 2014. vi, 114 f. Dissertação de Mestrado em Educação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.
- BITENCOURT, Cláudia Cristina. **A Gestão de Competências Gerenciais**: a contribuição da aprendizagem organizacional. 2001. vi, 320 f. Tese de Doutorado (Curso de Programa de Pós-Graduação de Administração) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/xfZgpLZQ6nhvYqvXpGhh6Dt/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 05 mar. 2023.
- BODGDAN, Robert; BIKLEN, Sart, K. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior> Acesso em: 27 fev. 2023.
- BRASIL. Presidência da República. Decreto-lei n.º 19.851, de 11 de abril de 1931. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1931. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 28 ago. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Decreto-lei n.º 8.457, de 26 de dezembro de 1945. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1945.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1968.

BRASIL. Constituição Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 14 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm . Acesso em: 15 mai. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 2 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Decreto-lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004. *In: Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em 25 ago. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 2 abr. 2022.

BORDIGNON, Genuíno. **Gestão da Educação no Município: sistema, conselho e plano**. São Paulo: Editora do Instituto Paulo Freire, 2009

COELHO, I. **Realidade e Utopia na construção da universidade**. 2. ed. Goiânia: editora UFG, 1999.

COLOMBO, Sonia Simões (org). **Gestão universitária os caminhos para a excelência**. Porto Alegre – RS: Penso editora Ltda, 2013.

COSTA, Thaísa Leal. **Desafios da gestão universitária: um estudo da percepção dos diretores das unidades da Universidade Federal da Bahia**. vi, 153 f. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

CROCOLI, Daniel José. Artigo. Contribuições da Hermenêutica Filosófica de Hans Georg Gadamer para a Educação. *In: ANPED SUL 2012*, 9: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. São Paulo, 2012.

CUNHA, L. A. **A Universidade Temporã. O Ensino Superior da Colônia à Era Vargas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

CUNHA, Luiz Antônio. A expansão do ensino superior: causas e consequências. **Debate & Crítica**, São Paulo, n. 5, p. 27 - 58, 1975.

CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade crítica: o ensino superior na república populista**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

CUNHA, Luiz Antonio. Ensino superior e universidade no Brasil. *In: TEIXEIRA, Eliane Marta. et al. 500 anos de educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade crítica: o ensino superior na república populista**. 3. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2007.

CURI, Luiz Roberto Liza. **O Paroxismo da Qualidade: Avaliação do Ensino Superior no Brasil**. 2011. vi, 272 f. Tese de Doutorado (Instituto de Economia) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação**, São Bernardo do Campo, v. 18, n. 2, p. 163 – 174, jul/dez. 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/25486/14810> Acesso em: 16 nov. 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação em tempos de contradição. *In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre: Cadernos Anpae, 2007.

DAMASCENO, Jaime de Lima. **Gestão democrática no ensino superior em teses e dissertações (2006-2016)**. 2018. vi, 99 f. Dissertação de Mestrado – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

DEWEY, John. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

DIÓGENES, Juliane Revoredo Aguiar. **Transparência pública nas Universidades Federais brasileiras no contexto da pandemia da Covid-19**. 2021. vi, 114 f. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio; OLIVEIRA, João Ferreira de. (org.). **Políticas e Gestão da Educação Superior**: transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã, 2003.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 891 – 917, 2010. Disponível em: www.scielo.br/j/es/a/XjRnGPhw6sBR9W5BXw9wSrt/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 28 fev. 2023.

DURHAM, Eunice. R. **O ensino superior privado no Brasil**: público e privado. São Paulo: Nupes, 2003. (Documentos de Trabalho, n. 3/03).

DURHAN, Eunice. Educação superior, pública e privada. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (org.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 197 - 240.

ENRICONE, D. Inovações na educação superior para dialogar com a sociedade: tarefa de profissionais. In: **Simpósio Brasileiro**, 23. Porto Alegre: UFRGS, 2007. p. 1 - 12.

FÁVERO, Maria de Lourdes A. **Universidade e Poder**. Análise Crítica/Fundamentos Históricos (1930-45). 2. ed. Brasília: Plano, 2000a.

FÁVERO, Maria de Lourdes A. Autonomia universitária mais uma vez: subsídios para o debate. In: SGUISSARDI, Valdemar (org.). **Educação superior**: velhos e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2000b. p. 179 -196.

FÁVERO, Maria de Lourdes. A. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em Revista**, Curitiba n. 28, p. 17 - 36, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/yCrwPPNGGSBxWJCmLSPfp8r/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 15 nov. 2023.

FERNANDES, Florestan. Sobre o trabalho teórico. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 2, p. 5 - 86, 1975. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/transformacao/article/view/11998?articlesBySameAuthorPage=4> Acesso em: 16 nov. 2023.

FERNANDES, Ana Maria. **A construção da ciência no Brasil e a SBPC**. Brasília, DF: UnB, 2000.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Supervisão educacional**: uma reflexão crítica. 10. Ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Supervisão Educacional**: uma reflexão crítica. Petrópolis: Vozes, 2012.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Formação humana e gestão democrática da educação na atualidade**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257 - 272, 2002.

Disponível em:

cielo.br/scielo.php?pid=s010173302002000300013&script=sci_abstract&tlng=pt

Acesso em: 24 mai. 2023.

FINGER, A. (org.). **Gestão de universidades: novas abordagens**. Curitiba: Champagnat, 1997.

FLORESTAN, Fernandes. "O significado da ditadura militar". *In*: TOLEDO, Caio Navarro. (org.). **1964: visões críticas do golpe democracia e reformas no populismo**, Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GADAMER, Hang-Georg. **Verdades e Métodos: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Tradução: Flávio Paulo Meurer. 3 ed.. Petrópolis: Vozes, 1997.

GADAMER, Hang-Georg. **Verdade e método II: complementos e índice**. 2. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

GADAMER, Hang-Georg. **Verdades e Métodos: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GOETHEN, Rafael de Paula. **Autonomia universitária: um estudo sobre as Universidades Estaduais do Paraná entre os anos de 2015 a 2018**. 2021. vi, 100 f. Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Iriti, 2021.

GRONDIN, Jean. **Hermenêutica**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. *In*: SILVA, Maria Abádia da; CUNHA, Célio.

(org.). **Educação básica: políticas, avanços, pendências.** Campinas: Autores Associados, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus Editora, 2017.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica.** São Paulo: Cortez, 2008.

LUCE, Maria Beatriz; MOROSINI, Marília C. **A educação superior no Brasil: Políticas de avaliação e credenciamento.** Porto Alegre: 2003.

LÜCK, Heloísa. A evolução da gestão educacional, a partir de mudança paradigmática. **Gestão em Rede**, Brasília, n. 03, p. 13 - 18, 1997. Disponível em: https://cedhap.com.br/wp-content/uploads/2013/09/ge_GestaoEscolar_02.pdf?inframe=yes&iframe=true
Acesso em: 16 nov. 2023.

LÜCK, Heloísa. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar.** 4. ed. Rio de janeiro: DP&A, 2000.

LÜCK, Heloisa. **A Escola participativa: o trabalho do gestor escolar.** 5. Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

LÜCK, Heloisa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional.** 9. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

LÜCK, Heloisa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜCK, Heloísa. **Ação Integrada: Administração, supervisão e orientação educacional.** 29. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

LÜCK, Heloisa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática.** Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

MACHADO, Luís Eduardo. **Gestão estratégica para instituições de ensino superior privadas.** Rio de Janeiro: FGV, 2008.

MALDONADO, Daniel Teixeira. **Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de Educação Física Escolar: indícios de mudanças 2.** Curitiba: CRV, 2017.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A crise mundial e seus reflexos na educação superior. **Universidade e Sociedade.** Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – Ano XIX – n. 45 – jan. 2010.

MAXIMIANO, Antonio Cesar Amaru. **Introdução à Administração.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MENEZES, Carlos A. Araújo. Breve análise do ensino superior: perspectivas e tendências atuais. *In: Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul*, 9, 2011, Florianópolis. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/31221/7.17.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: fev. 2023.

MESQUIDA, Peri; SANTOS, Maria do Socorro dos. **As matilhas de Hobbes: o modelo da pedagogia por competências**. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2007.

MEYER JUNIOR, A. **Considerações sobre o planejamento universitário: mito e realidade**. In: FINGER, A. P. (org.) Universidade: organização, planejamento e gestão. Santa Catarina: NUPEAU/UFSC, 1988.

MICHELOTTO, Regina Maria; COELHO, Rúbia Helena; ZAINKO, Maria. A política de Expansão da Educação Superior e a Proposta de Reforma Universitária do Governo Lula. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 179 -198, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/5x6wXqvNm3PsY5NKNQs5nBR/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 16 nov. 2023.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. 4a ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

NÓVOA, António. **O passado e o presente dos professores**. Porto, Editora, 1995.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. Covid-19 e o fim da educação 1870 – 1920 – 1970 – 2020. **Revista História da Educação (Online)**, Porto Alegre, v. 25, p. 1 – 19, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/KNh6dGg9qLCjMknGPffLz4j/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 15 nov. 2023.

ODERICH, Cecília Leão. **Gestão de competências gerenciais: noções e processos de desenvolvimento**. 2001. vi, 151 f. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

OLIVERIA, João Ferreira. **A reestruturação da Educação Superior no Brasil e o Processo de Metamorfose das Universidades Federais: o caso da Universidade Federal de Goiás**. 2000. vi, 210 f. Tese de Doutorado – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. **Planejamento estratégico: conceitos, metodologia e práticas**. 20 ed. São Paulo: Atlas, 2004.

OLIVEIRA, Rômulo Vieira de. **Teoria e prática da gestão democrática na escola pública: um estudo com egressos de um curso de pós-graduação lato sensu da Universidade Estadual do Ceará**. 2020. vi, 139 f. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da educação superior no Brasil. *In: SOARES, Maria Susana Arrosa Soares. (org.). A educação superior no Brasil*. Porto Alegre: Unesco, 2002. cap. 1, p. 24 - 38.

PAGNI, Pedro Angelo. Ética, democracia e educação em John Dewey: uma releitura de Democracia Educação à sombra da ontologia do presente. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 25, n. 1, 2018. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/624>. Acesso em: 20 jan. 2023.

PAIVA, M.J. Educação Jesuítica no Brasil Colonial. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cynthia Greive. (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PARO, Vitor. Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. Rio de Janeiro: 2005.

PARO, Vitor. Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Editora Ática, 2008.

PAULA, Maria de Fátima Costa. Reforma da Educação Superior do Governo Lula: as políticas de democratização do acesso em foco. **Revista Argentina de Educación Superior**, Buenos Aires, v.1, n. 1, 2009. Disponível em: www.untref.edu.ar/raes/documentos/Reforma%20da%20Educacao%20Superior%20do%20Governo%20Lula.pdf Acesso em: 27 fev. 2023.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. Tradução de Angela M. S. Côrrea. São Paulo: Contexto, 2007.

PIAZZA, M.H. **O papel das coordenações de cursos de graduação segundo a percepção de coordenadores em exercício da função**. 1997. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1997.

RAGO, Margareth. Os feminismos no Brasil: dos “anos de chumbo” à era global. **Labrys estudos feministas**, n. 3, jan./jul. 2003. Disponível em: <https://www.labrys.net.br/labrys3/web/bras/marga1.htm> Acesso em: 02 set. 2023.

Rios, T. A. (2010). **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez

RISTOFF, Dilvo Ilvo. Considerações sobre evasão. In: RISTOFF, Dilvo Ilvo. **Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior**. Florianópolis: Insular, 1999. p. 119-130.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: (1930/1937)**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As Pesquisas Denominadas Do Tipo “Estado da Arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37 - 50, 2006. Disponível em: [file:///C:/Users/Nootbook/Desktop/TCC/Textos-Referencial Teórico/diálogo-](file:///C:/Users/Nootbook/Desktop/TCC/Textos-Referencial%20Teórico/diálogo-)

237.pdf. Acesso em: 21 mai. 2023.

ROSADO, Ana Vasconcelos Moreira. Tendências do Ensino Superior no Brasil. *In: Jornada Internacional de Políticas Públicas*, 4, 2011. Disponível em: https://joinpp.br/jornadasjoinppIV/eixos11_educacao/tendencias-do-ensino-superior-no-brasil.pdf Acesso em: fev. de 2023.

RUAS, Roberto Lima. Gestão por competências: uma contribuição à estratégia das organizações. *In: RUAS, Roberto Lima; ANTONELLO, Claudia Simone; BOFF, Luiz Henrique (org.). Aprendizagem organizacional e competências*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

SAMPAIO, Helena. **Evolução do ensino superior brasileiro (1808-1990)**. Documento de Trabalho 8/91. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991.

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

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Maria do Socorro dos; MESQUIDA, Peri. **As matilhas de Hobbes: O modelo da pedagogia por competência**. São Paulo: Edumesp, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Política e educação no Brasil: o papel do congresso nacional na legislação do ensino**. São Paulo, Cortez, 1987.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas SP: Autores associados, 2008.

SCHMIDT, Lawrence k. **Hermenêutica**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SCHMITZ JUNIOR, Salezio. **Gestão Universitária Democrática: reflexões e proposições às universidades federais de Santa Catarina**. 2019. vi, 225 f. Tese de Doutorado -Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

SIENA, Osmar. **Tipos de racionalidade na lógica de ação de dirigentes de organizações universitárias brasileiras**. 1993. vi, 233 f. Dissertação de Mestrado em Administração - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1993. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/75862> Acesso em: 05 fev. 2023.

SILVEIRA, Rannah Munay Dantas da. **Gestão democrática e autonomia universitária: uma análise sob a perspectiva da participação feminina na administração da ESAM/UFERSA (1991-2019)**. 2020. vi, 164 f. Dissertação de Mestrado -Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, 2020.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: História e Identidade**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.

SILVA, Eliene Pereira da. A importância do gestor educacional na instituição escolar. **Revista Conteúdo**, Capivari, v.1, n. 2, p. 67 - 83, jul./dez. 2009. Disponível em: https://diretorio.rcaap.pt/handle/2/8/browse?type=title&submit_browse=Title Acesso em: 15 nov. 2023.

SILVA, Josias Benevides, **Gestão das Universidades Estaduais baianas: mulheres, memória e representações sociais**. 2020. vi, 100 f. Tese de Doutorado – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

SILVA, Robson de Almeida da. **Cognição e gestão: esquemas cognitivos que estruturam a atuação de gestores universitários**. 2020. vi, 134 f. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

SORIANO, Ramón. **Interculturalismo. Entre liberalismo y comunitarismo**. Córdoba: Almuzara, 2004.

SOUSA, Ana Maria Costa de. Gestão acadêmica atual. In: COLOMBO, Sonia Simões; RODRIGUES, Gabriel Mario. **Desafios da gestão universitária contemporânea**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 97-110.

SOUZA, José Geraldo. Evolução histórica da universidade brasileira: abordagens preliminares. **Revista de Educação**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 42 - 58, 2012. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/461/441> Acesso em: 16 nov. 2023.

STEIL, Andrea Valéria. Organizações, gênero e posições hierárquicas: compreendendo o fenômeno do “teto de vidro”. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 62 - 69, jul./set. 1997. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/18443/organizacoes--genero-e-posicao-hierarquica---compreendendo-o-phenomeno-do-teto-de-vidro> Acesso em: 03 ago. 2023.

STEPAN, Alfred. **Os militares na política**. Rio de Janeiro: Artenova, 1975.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, v. III, século XX. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TAVARES, Sergio Marcus Nogueira. Governança no ensino superior privado. In: COLOMBO, Sonia Simões; RODRIGUES, Gabriel Mario. **Desafios da gestão universitária contemporânea**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 175 - 190.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino Superior no Brasil: análise e Interpretação de sua Evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TREVIZAN, Maria Júlia. **Competências dos gestores administrativos e de apoio em Universidades Comunitárias**. 2004. vi, 190 f. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Engenharia da Produção) - Universidade Federal de Santa

Catarina, Florianópolis, 2004. Disponível em:
<http://www.tede.ufsc.br/teses/PEPS4057.pdf> Acesso em: 14 abr. 2023.

VESCHI, Benjamin. GESTÃO. *In*: **ETIMOLOGIA**. Equipe Editorial, 2019. Disponível em: <https://etimologia.com.br/gestao/>. Acesso em: 05 jan. 2023.

VILLANOVA, José (org.). **Universidade do Brasil**. Rio de Janeiro: Serviços dos Países S.A., 1948.

ZABALZA, Miguel. **Ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo Competência**: por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2004.

APÊNDICE A – E-MAIL DE APRESENTAÇÃO

Prezado(a) Gestor (a),

Fazemos parte do Grupo de Estudos em Gestão Educacional da linha de pesquisa História e Políticas da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da PUCPR, coordenado pela professora doutora Sirley Terezinha Filipak.

Solicitamos a sua contribuição para nossa pesquisa sobre a Gestão Democrática nas Universidades Estaduais do Paraná.

No link

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd5bT59dXLvRWcqkg3EFP7V5r5bUMZWRVIaAFSsSRNmhs_zog/viewform

encontra-se o instrumento de coleta de dados para a sua participação. O preenchimento não leva mais do que 3 minutos. Por favor, colabore conosco.

Antecipadamente agradecemos sua contribuição e informamos que os respondentes não serão identificados.

Colocamo-nos à disposição pelos *e-mails*:

sirley.filipak@pucpr.br

grupogestaoescolar@gmail.com

edicleaveiga@hotmail.com

Atenciosamente,

Grupo de Estudos em Gestão Educacional

APÊNDICE B – FORMULÁRIO MODELO DE GESTÃO NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ

Gênero:

() Feminino () Masculino

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

() Especialização

() Mestrado

() Doutorado

Instituição da formação

Graduação

() Pública

() Privada

Curso: _____

Especialização

() Pública

() Privada

Curso: _____

Mestrado

() Pública

() Privada

Linha de Pesquisa: _____

Doutorado

() Pública

() Privada

Linha de Pesquisa: _____

Qual o ano de conclusão:

Graduação: _____

Pós-Graduação: _____

Mestrado: _____

Doutorado: _____

Atuação

Tempo de experiência como:

Gestor Educacional: _____ anos

Diretoria de departamento: _____ anos

Diretoria de área: _____ anos

Pró-reitora: _____ anos

Outros (especificar): _____ Tempo de experiência: _____ anos

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

() Sim () Não

Se a resposta for afirmativa. Qual função? _____

Quanto tempo: _____ anos

Função como Gestor

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.

Como assumiu a função de gestor?

() Eleição () Indicação

Para qual curso: _____

Você como gestor recebeu formação continuada para o exercício desta função?

() Sim () Não

Se a resposta for afirmativa, em que ano e qual(is) a(s) temática(s)?

A formação continuada foi ofertada pela sua Instituição?

() Sim () Não

Quando tem dúvida ou precisa de apoio em seu trabalho cotidiano como gestor, quais os profissionais que precisa mobilizar para a sua atuação? (indique quantos considerar necessário, assinalando com um (X))

- () Professores do curso
- () Superior imediato
- () Coordenadores de outros
- () Diretor geral
- () Gestor administrativo
- () Pró-reitor
- () Vice-reitor
- () Reitor
- () Superintendente
- () Consultoria externa
- () Outros

Ao buscar apoio às pessoas/áreas indicadas na pergunta anterior, quais são os critérios utilizados para escolher?

- () Amizade/afinidade
- () Experiência acadêmica
- () Experiência profissional
- () Recomendação da instituição
- () Recomendação de Terceiros
- () Outro. Qual _____

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

() Autonomia total () Autonomia parcial/relativa () Pouca autonomia () Nenhuma autonomia

Você enquanto gestor, presta contas de sua atuação?

() Sim () Não

Se a resposta for afirmativa, para quem (função)?

Como classifica a relação com este(s) superior(es)?

() Excelente () Boa () Ruim

Você enquanto gestor possui subordinado (s) direto (s)?

() Sim () Não

Se a resposta for afirmativa:

Como é o seu relacionamento com esse (s) colaborador (es)?

() Ótimo () Bom () Ruim

Na sua instituição a construção do planejamento da gestão é feita de forma coletiva? Se sim, quais os participantes? _____

Assinale os maiores desafios para garantir a participação de docentes e demais colaboradores na gestão da IES, podendo assinalar todas as opções ou escolher as que mais interferem no seu trabalho:

- () Disponibilidade de carga horária dos participantes
- () Interesse em participar
- () Medo do envolvimento nas decisões
- () Conflitos que possam surgir durante o processo
- () Demora na tomada de decisões
- () Falta de abertura da gestão superior para promover a participação de todos
- () Outras especificar: _____

Assinale as maiores dificuldades que você encontra para exercer a sua função enquanto Gestor, podendo assinalar todas as opções ou escolher as que mais interferem no seu trabalho:

- () Falta de autonomia
- () Falta de participação da comunidade acadêmica
- () Falta de compromisso da comunidade acadêmica
- () Falta de comunicação
- () Falta de entendimento das comunicações
- () Demora na tomada de decisões nas instâncias superiores
- () Falta de suporte tecnológico no cotidiano acadêmico
- () Falta de cumprimento de prazos nas demandas estabelecidas
- () Falta de pessoal especializado nas diversas áreas da instituição
- () Falta de recursos financeiros emergenciais
- () Outras especificar: _____

Assinale as habilidades necessárias para o desempenho da função do gestor:

- () Domínio da legislação educacional
- () Conhecimento pedagógicos e didáticos das diversas áreas da instituição
- () Domínio dos conhecimentos da área da administração geral
- () Mediação de conflitos
- () Abertura ao diálogo
- () Respeitar as opiniões da comunidade acadêmica
- () Discernimento nas tomadas de decisões
- () Empatia
- () Senso de justiça
- () Responsabilidade no cumprimento das ações
- () Dinamismo
- () Equilíbrio emocional
- () Outras especificar: _____

APÊNDICE C – LISTA DE CURSO NÍVEL *LATO SENSU*

Tabela 5 - Lista de cursos nível *Lato Sensu*

Especialização	Quantidade
Psicomotricidade	03
Educação Inclusiva	03
Alfabetização e Letramento	02
Literatura Brasileira	02
Literatura Infantil	02
Administração de Banco de Dados	01
Análise Química Instrumental	01
Análise de Sistema Dinâmico	01
Antropologia Social	01
Artes visuais	01
Atividades Aquáticas	01
Competências Socioemocionais	01
Direitos Penais	01
Dificuldades de aprendizagem	01
Educação Especial	01
Economia	01
Enfermagem em Pediatria	01
Filosofia Ética	01
Física Anatômica e Molecular	01
Geografia e Território	01
Gestão Contábil e financeira	01
Gestão da Educação	01
Gestão de Resíduos	01
História Antiga	01
História Medieval	01
Matemática Financeira	01
MBA em Marketing Digital	01
Nutrição Esportiva	01
Ortodontia	01
Pedagogia Hospitalar	01
Psicologia Organizacional	01
Nutrição Esportiva	01
Tecnologia da Informação	01

Fonte: dados extraídos dos formulários enviados pela pesquisadora, 2023.

APÊNDICE D – LISTA DE FUNÇÕES JÁ EXERCIDAS EM IES

Tabela 6 - Lista de funções já exercidas em IES

Função	Tempo
Diretoria de Departamento	2 anos
Diretoria de Departamento	3 anos
Diretoria Pedagógica da Coordenadoria de Processos (COPS)	07 anos
Chefe de Departamento	04 anos
Assistente Pedagógico	02 anos
Coordenador do Setor da Comissão Própria de Avaliação (CPA)	03 anos

Fonte: dados extraídos dos formulários enviados pela pesquisadora, 2023.

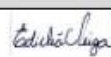
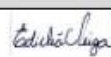
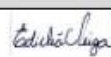
APÊNDICE E – LISTA DE ANO E TEMÁTICA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA GESTORES

Tabela 7 - Lista de ano e temática da formação continuada para gestores

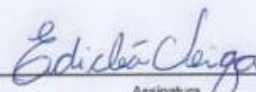
Curso	Ano
Gestão Educacional, novas tecnologias	2013, 2015, 2017-2019
Ensino híbrido, metodologias ativas e habilidades e competências	2018
Gestão de curso, avaliação, planejamento	Últimos 5 anos
Docência no ensino superior, Gestão de Conflitos, metodologias ativas	2010 a 2019 (todos os anos)
Práticas Pedagógicas, Avaliação no Ensino Superior Gestão de Pessoas	2009, 2012, 2016
Semanas Pedagógicas da Instituição temos sempre cursos, palestras, treinamento para desenvolvimento das nossas atividades	Todos os anos
Empreendedorismo; liderança; <i>feedback</i> ; inteligência social; planejamento; <i>insider trading</i> ; etc.	2014 a 2021
Gestão, liderança, planejamento, novas tecnologias	Todos os anos
Anualmente a IES promove formações continuadas sobre a gestão dos cursos.	Todos os anos
Temáticas, gestão da educação superior, avaliação do ensino superior, ENADE, planejamento	Todos os anos
Gestão de pessoas e liderança; Matriz Curricular; Gerenciamentos do MEC; PPC, ENADE	Últimos 02 anos
Temáticas relacionadas à gestão; coordenação de curso; entre outros	Todos os anos
Liderança, metodologias ativas, planejamento entre outros.	Últimos 3 anos
Atualmente a IES oferece formação, sobre ENADE, CPA e planejamento	Todos os anos
Formação Pedagógica, produção de matéria didático, metodologias ativas	Anualmente
Produção de Questões objetivas e discursivas	2017 e 2019
Coordenação Pedagógica, Avaliação e Importância do ENADE	2019, 2020, 2022

Fonte: dados extraídos dos formulários enviados pela pesquisadora, 2023.

ANEXO A – TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS

Comitê de Ética em Pesquisa CEP/PUCPR		 PUCPR CURITIBA						
Termo de Compromisso de Utilização de Dados (TCUD) Eu Ediclêa Veiga, abaixo assinado(s), pesquisadora envolvida no projeto de título A Gestão Democrática nas Universidades Estaduais do Paraná, me comprometo a manter a confidencialidade sobre os dados coletados nos arquivos das Instituições, bem como a privacidade de seus conteúdos, como preconizam os Documentos Internacionais e a Resolução. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Informo que os dados a serem coletados dizem respeito a forma de gestão que acontece no interior das Universidades Estaduais do Paraná ocorridos entre o período de: abril de 2023 a maio de 2023.. Curitiba, 24 de abril de 2023. Envolvidos na manipulação e coleta dos dados: <table border="1"> <thead> <tr> <th>Nome completo</th> <th>CPF</th> <th>Assinatura</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Ediclêa Veiga</td> <td>034324659-71</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>			Nome completo	CPF	Assinatura	Ediclêa Veiga	034324659-71	
Nome completo	CPF	Assinatura						
Ediclêa Veiga	034324659-71							

ANEXO B – TERMO DE COMPROMISSO PARA PESQUISA COM SERES HUMANOS

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS			
1. Projeto de Pesquisa: A Gestão Democrática nas Universidades Estaduais do Paraná			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 10			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: EDICLEA VEIGA			
6. CPF: 034.324.659-71		7. Endereço (Rua, n.º): Rua Barão do Rio Branco 64 Centro casa 12 LAPA PARANA 83750000	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: 41998215563	10. Outro Telefone:
		11. Email: edicleaveiga@hotmail.com	
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: <u>03</u> / <u>02</u> / <u>2023</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Pontifícia Universidade Católica do Paraná		13. CNPJ: 76.659.820/0001-51	14. Unidade/Órgão:
15. Telefone: (41) 3271-2292		16. Outro Telefone:	
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: <u>Prof. Dr. Cesar CandiOTTO</u>		CPF: <u>733.168.069-20</u>	
Cargo/Função: <u>Decano EEH</u>			
Data: <u>06</u> / <u>02</u> / <u>2023</u>		 Assinatura Prof. Dr. Cesar CandiOTTO Decano Escola de Educação e Humanidades	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

ANEXO C – CARTA DE APRESENTAÇÃO



Universidade Estadual de Maringá
Gabinete da Reitoria



Ofício nº 130/2023-GRE

Maringá, 05 de abril de 2023.

Senhora Coordenadora,

Em atenção à Carta de Apresentação do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, autorizamos a doutoranda EDICLEA VEIGA (CPF nº 034.324.659-71), estudante do citado Programa de Pós-graduação, a realizar uma pesquisa por meio de um Questionário Semiestruturado, aplicado de forma online, como parte do trabalho intitulado "Gestão Democrática nas Universidades Estaduais do Paraná, sob a orientação da Profª. Drª. Sirley terezinha Filipak.

Atenciosamente,

LEANDRO
VANALLI:929472
63987

Assinado de forma digital
por LEANDRO
VANALLI:92947263987
Dados: 2023.04.05 16:23:47
-03'00'

Prof. Dr. Leandro Vanalli

Reitor

À Senhora
PROFª. DRª. PATRÍCIA LUPION TORRES
Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR)
CURITIBA - PR

ANEXO D – AUTORIZAÇÃO UEL



OF.R.Nº 190/2023

GABINETE DA REITORIA
Londrina, 10 de abril de 2023.

Senhora Coordenadora,

A Universidade Estadual de Londrina - UEL, tendo em vista a relevância e a seriedade do Estudo, se manifesta de forma favorável à coleta de dados, via formulário on-line, para a pesquisa intitulada "**Gestão Democrática nas Universidades Estaduais do Paraná**", realizada pela doutoranda Ediclêa Veiga, sob orientação da Profa. Dra. Sirley Terezinha Filipak.

Importante ressaltar que a adesão ao estudo é voluntária. Além disso, a UEL se reserva ao não fornecimento de dados pessoais de seus servidores, nem listas de e-mails, em respeito à Lei Geral de Proteção de Dados – LGPD.

O formulário on-line pode ser encaminhado à Chefia de Gabinete (lisiane@uel.br), que replicará nas listas de e-mails institucionais.

Atenciosamente,

Prof. Dra. Marta Regina Gimenez Favaro
Reitora

À Senhora
Prof. Dra. Patrícia Lupion Torres
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Curitiba - PR

ANEXO E – CARTA DE APRESENTAÇÃO



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Curitiba, 3 de abril de 2023.

Assunto: **Carta de Apresentação**

Prezados Senhores,

Apresentamos a doutoranda **EDICLEA VEIGA** (CPF 034.324.659-71), estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, que está realizando a pesquisa intitulada "**Gestão Democrática nas Universidades Estaduais do Paraná**", sob orientação da Prof.^a Dr.^a Sirley Terezinha Filipak

Na oportunidade, solicitamos autorização para que a doutoranda realize uma pesquisa por meio de um Questionário Semiestruturado, aplicado de forma online. O objetivo do instrumento de coleta de dados será para analisar a compreensão que os gestores apresentam sobre a Gestão Democrática como condição de construção de ações e relações participativas no interior das Universidades Estaduais do Paraná. Considerando que a Gestão Democrática nas Universidades Estaduais do Paraná, ainda é um tema pouco explorado, portanto merece uma maior importância dentro do campo de investigação

As informações serão utilizadas para a coleta de dados da pesquisa em andamento. Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, em forma de pesquisa, preservando o sigilo e a ética.

Na expectativa de contar com a vossa colaboração, antecipamos nossos agradecimentos e ficamos à disposição para esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,



Patricia Torres
Prof.^a Dr.^a Patricia Lupion Torres
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

ALEXANDRE ALMEIDA
WEBBER: 94123810934

autenticado
05/04/2023

ANEXO F – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA**PRPPG**Pró-Reitoria de Pesquisa
e Pós-Graduação**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO****AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA**

Paranavaí, 13 de abril de 2023.

Declaramos que nós, da **Universidade Estadual do Paraná (Unespar)**, estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa “Gestão Democrática nas Universidades Estaduais do Paraná” sob responsabilidade da Pesquisadora EDICLEA VEIGA(CPF 034.xxx.xxx-71) - PUC-PR nas nossas dependências.

Estamos cientes que a pesquisa será realizada por meio de um Questionário Semiestruturado, aplicado de forma online, e que o objetivo do instrumento de coleta de dados será para analisar a compreensão que os gestores apresentam sobre a Gestão Democrática como condição de construção de ações e relações participativas no interior das Universidades Estaduais do Paraná.


Salete Paulina Machado Sirino
Reitora da UNESPAR
Decreto nº 6563/2020