

Ana Lúcia Buogo (Org.)

# DESAFIOS DA GESTÃO UNIVERSITÁRIA

## IV



DESAFIOS DA  
GESTÃO  
UNIVERSITÁRIA

IV

## **Fundação Universidade de Caxias do Sul**

*Presidente:*  
Dom José Gislón

### **Universidade de Caxias do Sul**

*Reitor:*  
Gelson Leonardo Rech

*Vice-Reitor:*  
Asdrubal Falavigna

*Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:*  
Everaldo Cescon

*Pró-Reitora de Graduação:*  
Terciane Ângela Luchese

*Pró-Reitora de Inovação e  
Desenvolvimento Tecnológico:*  
Neide Pessin

*Chefe de Gabinete:*  
Givanildo Garlet

*Coordenadora da EDUCS:*  
Simone Côrte Real Barbieri

### **Conselho Editorial da EDUCS**

André Felipe Streck  
Alexandre Cortez Fernandes  
Cleide Calgaro – Presidente do  
Conselho

Everaldo Cescon  
Flávia Brocchetto Ramos  
Francisco Catelli

Gelson Leonardo Rech  
Guilherme Brambatti Guzzo  
Karen Mello de Mattos Margutti  
Márcio Miranda Alves  
Simone Côrte Real Barbieri – Secretária  
Suzana Maria de Conto  
Terciane Ângela Luchese

## **Comitê Editorial**

Alberto Barausse  
*Università degli Studi del Molise/Itália*

Alejandro González-Varas Ibáñez  
*Universidad de Zaragoza/Espanha*

Alexandra Aragão  
*Universidade de Coimbra/Portugal*

Joaquim Pintassilgo  
*Universidade de Lisboa/Portugal*

Jorge Isaac Torres Manrique  
*Escuela Interdisciplinar de Derechos  
Fundamentales Praeeminentia Iustitia/  
Peru*

Juan Emmerich  
*Universidad Nacional de La Plata/  
Argentina*

Ludmilson Abritta Mendes  
*Universidade Federal de Sergipe/Brasil*

Margarita Sgró  
*Universidad Nacional del Centro/  
Argentina*

Nathália Cristine Vieceli  
*Chalmers University of Technology/Suécia*

Tristan McCowan  
*University of London/Inglaterra*



Ana Lúcia Buogo (Org.)

# DESAFIOS DA GESTÃO UNIVERSITÁRIA

## IV



© da organizadora

1ª edição: 2025

Preparação de texto: Sob responsabilidade dos autores

Leitura de prova: Helena Vitória Klein

Editoração: Igor Rodrigues de Almeida

Capa: EDUCS

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Universidade de Caxias do Sul

UCS – BICE – Processamento Técnico

D441    Desafios da gestão universitária IV [recurso eletrônico] /  
organizadora Ana Lúcia Buogo. – Caxias do Sul, RS : Educus, 2025.  
Dados eletrônicos (1 arquivo). – (Coleção homônima ; v. 4)

Apresenta bibliografia.

Modo de acesso: World Wide Web.

ISBN 978-65-5807-517-2

1. Ensino superior - Administração. 2. Universidades e faculdades.
3. Gestão do conhecimento. I. Buogo, Ana Lúcia.

CDU 2. ed.: 378.091:005

Índice para o catálogo sistemático:

- |                                    |             |
|------------------------------------|-------------|
| 1. Ensino superior - Administração | 378.091:005 |
| 2. Universidades e faculdades      | 378.4       |
| 3. Gestão do conhecimento          | 005.94      |

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária

Márcia Servi Gonçalves - CRB 10/1500.

Direitos reservados a:



EDUCS – Editora da Universidade de Caxias do Sul

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 –  
Caxias do Sul – RS – Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone/Telefax: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR (54) 3218 2197

Home Page: [www.ucs.br](http://www.ucs.br) – E-mail: [educs@ucs.br](mailto:educs@ucs.br)

# Sumário

Apresentação/ 7

*Ana Lúcia Buogo*

Estratégias de gestão em Instituição de Ensino Superior  
comunitária/ 8

*Agenor Dias de Meira Junior*

*Márcio Walber*

A gestão das demandas externas direcionadas à Unijuí:  
proposta de metodologia e fluxo de atendimento/ 44

*Fabiana Simon*

*Fernando Jaime González*

Análise da evasão em universidade comunitária no Rio  
Grande do Sul/ 73

*Marcelino Hoppe*

*Rolf Fredi Molz*

A rede de cooperação do Comung: um olhar para as ações  
dos pró-reitores administrativos/ 94

*Viviane Born*

*Jorge Renato de Souza Verschoore*

Proposta de modelo de negócio para gestão de eventos  
de extensão para a Universidade de Caxias do Sul/ 117

*Heitor Strogulski*

A responsabilidade social universitária: olhar sobre o  
compromisso social de uma universidade comunitária/ 139

*Ricardo Antonio De Marco*

Mestrados e doutorados na universidade comunitária:  
reflexões sobre o modelo da Unisc/ 179

*Fabiana Piccinin*

*Eunice Piazza Gai*

A importância da língua inglesa no contexto da iniciação  
científica e da extensão: uma análise do *Projeto i/Univates*/ 211

*Vivian Spellmeier Sulzbach*

Tecnologia educacional e rentabilidade: o impacto do programa *Google Apps for Education* na Univates/ 243

*Luis Antônio Schneiders*

*Carlos Cândido da Silva Cyrne*

Ação estratégica na formação de professores da UPF: o impacto institucional de um processo coletivo e inventivo/ 277

*Rosani Sgari*

*Patrícia da Silva Valério*

Análise do subprograma avaliação das disciplinas pelos estudantes: o caso de uma universidade comunitária/ 307

*Magna Stella Cargnelutti Dalla Rosa*

*Marion Creutzberg*

*Cátia Maria Nehring*

## Apresentação

Com muita satisfação apresentamos à coletânea este quarto volume da coletânea *Desafios da Gestão Universitária* contendo os artigos resultantes dos Trabalhos de Conclusão do Curso da terceira edição do **MBA em Gestão de Instituições do Ensino Superior**, realizada no período 2015-2016.

O curso de MBA foi promovido em parceria entre a Universidade de Caxias do Sul e o Consórcio das Universidades Comunitárias do Rio Grande do Sul (Comung), e, nesta terceira edição, contou com a participação de um representante das IES comunitárias de Santa Catarina.

Neste volume, vamos encontrar trabalhos que contemplam a discussão de importantes temáticas para nossas IES e a proposição de ações decorrentes dos estudos realizados ao longo do Curso. São abordadas temáticas relacionadas ao desenvolvimento e planejamento estratégico nas IES; à análise de cenários, estudos sobre evasão, gestão das demandas externas; à gestão da graduação e da pós-graduação; iniciação científica, dentre outras.

São apresentados estudos de casos das IES comunitárias gaúchas e de uma IES catarinense realizados no período de realização do Curso, que podem contribuir para o entendimento da natureza comunitária das nossas IES e para o conhecimento de como cada uma delas se insere nesse cenário.

Desejamos uma ótima leitura a todos e que ela possa inspirar a continuidade do debate e da parceria já iniciados para o desenvolvimento de ações que engrandecem cada vez mais nossas IES.

Ana Lúcia Buogo  
Organizadora  
UCS

---

# Estratégias de gestão em Instituição de Ensino Superior comunitária

Agenor Dias de Meira Junior  
Márcio Walber (UPF)

---

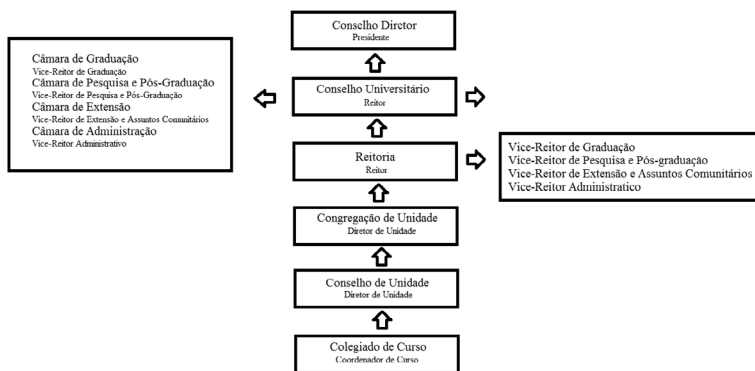
**Resumo:** O presente artigo apresenta estratégias de gestão utilizadas na UPF, com o objetivo de atender às demandas da estrutura colegiada da Instituição, originadas a partir da eleição da Reitoria 2010, do Planejamento Estratégico Institucional e do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), e recuperar a sustentabilidade econômica e financeira da Instituição. Apresenta-se um diagnóstico da situação organizacional, econômica e financeira, as ações estratégicas implantadas, a abordagem utilizada nas soluções dos problemas encontrados e os resultados obtidos. Numa instituição comunitária, com estrutura colegiada forte e democrática, a forma de implantar novos métodos de gestão vai definir o sucesso ou não das ações estratégicas a serem executadas. Mostrar as ações estratégicas e sua forma de implantação é a intenção deste artigo.

**Palavras-chave:** Estratégia. Gestão. Estrutura colegiada. Sustentabilidade.

## 1 Introdução

A Universidade de Passo Fundo (UPF) é uma instituição comunitária e filantrópica e tem sua hierarquia de gestão organizada em colegiados, como mostrado na Figura 1, em que são apresentados os nomes dos colegiados e, abaixo, os respectivos gestores, sendo todos os cargos eletivos.

**Figura 1** – Hierarquia da estrutura colegiada da UPF



Fonte: UPF (documentos institucionais).

A Reitoria, eleita para o período 2010-2014 e reeleita para o período 2014-2018, utilizou como metodologia de gestão o trabalho coletivo. A Vice-Reitoria Administrativa, no enfrentamento dos problemas e passivos de gestão existentes, em 2010, utilizou intensamente a estrutura colegiada da UPF, agregando contribuições, construindo soluções, a partir do coletivo, e aprovando as ações nos Conselhos Universitário e Diretor. As estratégias de gestão utilizadas foram construídas e executadas com a contribuição de muitos: Reitor e Vice-Reitores, Diretores de Unidade, Coordenadores de Curso, Conselheiros do Conselho Universitário e Conselho Diretor, Diretoria e Presidente da Fundação, Professores, Assessores, Executivos, Coordenadores de Divisão, Supervisores de Setor, Encarregados de Unidade, Analistas, Assistentes e Auxiliares. Utilizou-se como metodologia de trabalho a criação de grupos de inteligência e comissões, compostos por professores e funcionários, criando condições para que as soluções de problemas surgissem naturalmente do grupo. Essa estratégia contribuiu para gerar, na Instituição, um ambiente de harmonia e serenidade para o enfrentamento das dificuldades e das crises.

Neste artigo, são apresentados: uma breve revisão bibliográfica e um diagnóstico da situação organizacional, econômica e financeira da Instituição, de 2010; as ações estratégicas implantadas; a abordagem adotada, nas soluções dos problemas diagnosticados, e os resultados obtidos.

## **2 Revisão bibliográfica**

Segundo Mintzberg *et al.* (2007), as palavras *estratégia* e *objetivos* têm diferentes significados para cada leitor ou para as várias culturas organizacionais. Uma estratégia é o padrão ou plano que integra as principais metas, políticas e sequências de ação da organização em um todo coeso. Uma estratégia bem formulada ajuda a organizar e alocar os recursos de uma organização em uma postura única e viável, baseada em suas competências e deficiências. As metas (ou objetivos) estabelecem o que vai ser atingido e quando os resultados devem ser obtidos, mas não estabelecem como os resultados devem ser atingidos, e que são estabelecidos através de ações estratégicas. Os principais objetivos, aqueles que afetam a direção e a viabilidade da entidade, são chamados de objetivos estratégicos. As empresas têm diversas estratégias, que vão desde níveis corporativos até níveis departamentais dentro das divisões.

Segundo Machado (2015), a governança corporativa se faz por meio de um sistema eficiente de mecanismos de controle internos e externos, capaz de mitigar os riscos em geral, agregando valor à entidade. Apresenta quatro fatores determinantes do sucesso empresarial: 1) a atitude da alta administração, na formação da cultura da empresa; 2) o papel de liderança do diretor-presidente; 3) o desempenho proativo do Conselho de Administração; 4) a existência de um bom sistema de controle interno. O sistema de controle interno pode ser descrito como um conjunto de processos, funções, rotinas e atribuições relacionadas à estrutura de material e recursos humanos, que é concebido para o alcance dos objetivos traçados pela organização (Zdanowicz,

2012). Ele deve servir de apoio estratégico para a avaliação contínua das atividades desenvolvidas, evidenciando a mitigação de possíveis riscos inerentes e desvios, que podem ocorrer no ambiente organizacional.

O planejamento estratégico, segundo Müller (2014), não produz ações nem mudanças visíveis na empresa, sua resultante é apenas um conjunto de planos e intenções. A capacidade de executar a estratégia é mais importante do que sua qualidade em si. O verdadeiro problema não é a má estratégia, mas a má execução. A implantação estratégica (ações) se dá no âmbito dos processos organizacionais, nos quais, efetivamente, as ações são realizadas. Um sistema de indicadores garante a operacionalização do planejamento estratégico e exerce o papel de desdobrar metas aos processos, e retornar seu desempenho. A gestão por atividades ou o gerenciamento de processos é elemento vital para a consecução dos objetivos empresariais. Os gestores devem avaliar em quais processos a organização é mais forte, em que precisam melhorar (pontos fracos), quais as ameaças no mercado, as oportunidades que se apresentam, os indicadores que serão usados para medir o desempenho de seus processos e a meta para esses indicadores (Baldan *et al.*, 2007). Segundo Schmidt (2002), um sistema de informação define-se como um conjunto de procedimentos estruturados, planejados e organizados que, uma vez executados, produzem informações para suporte ao processo de tomada de decisão. Os níveis de informação podem ser estratégicos, táticos ou gerenciais e operacionais. Um sistema de informação deve possibilitar a disseminação da cultura de informações estratégicas e a orientação por indicadores estratégicos para a gestão.

### **3 Diagnóstico**

Foi realizado um diagnóstico abordando aspectos como a situação econômica e financeira, os procedimentos da área de Recursos Humanos, a elaboração e execução do

orçamento institucional, dados gerenciais, os serviços de tecnologia e informação e o *marketing* institucional.

### **3.1 Avaliação econômico-financeira**

Destacam-se os resultados econômicos negativos de 2005 a 2010; a situação financeira da Instituição, com fluxo de caixa negativo por anos; o aumento do número de reclamações trabalhistas na Instituição e o endividamento em instituições bancárias (valores em torno de 51% de sua receita).

### **3.2 Avaliação dos procedimentos de Recursos Humanos:**

1) ausência de um Plano de Cargos e Salários para os técnicos administrativos, definindo progressão por tempo de serviço, regras para a promoção e ascensão na carreira funcional e lotação de quadro de funcionários por setor – Como consequência disso, acumulam-se pedidos de contratação e aumento de salários de técnicos administrativos sem critério, por opção política do gestor professor ou gestor funcionário; 2) ausência de ferramentas de controle de carga horária docente vinculada ao orçamento do exercício – O orçamento é financeiro, não define limites de carga horária por curso ou unidade acadêmica, não permitindo o controle de contratações de professores. Também não há controle dos indicadores de número de professores, com tempo integral, nem limites de carga horária contratada (encontraram-se professores com contrato de 1 h). Também não há nenhuma resolução definindo os quantitativos mínimos de carga horária em docência em sala de aula ou atividades de pesquisa, extensão, administrativas e acadêmicas permitidas para os professores com tempo integral, tempo parcial, horistas e ocupando cargos de gestão acadêmica. No sistema acadêmico, não existe controle de limitação de alunos por turma (fila de espera), nem um sistema de geração otimizada de horários de aula, o que origina a contratação de professores em número excessivo; 3) exis-

tência de passivo trabalhista importante: as férias de 60 dias previstas no Estatuto do Professor de 1985 – A Constituição Federal de 1988 definiu o pagamento do 1/3 de adicional de férias. Nunca houve a concessão desses 30 dias adicionais de férias de maneira formal (na prática esses 30 adicionais de férias ocorriam). Este passivo trabalhista começou a ser exigido à UPF, e o número de sentenças favoráveis ao demandante começou a aumentar; 4) criação do Plano de Previdência Complementar PREV/FUPF em 1998 – O Plano começa a apresentar déficit; 5) passivo trabalhista relativo aos anuênios – A gestão anterior limitou os anuênios em 20% sem amparo legal para a tomada desta decisão. Como resultado, houve um processo trabalhista de valor significativo com sentença favorável para um grupo de professores. Com o passivo relativo ao grupo de funcionários, havia, em 2010, a necessidade de negociar um acordo coletivo para resolver a questão que estava pendente; 6) Sistema-Ponto – A gestão anterior criou um Sistema-Ponto aberto. Permite que o professor insira o ponto biometricamente e via sistema de forma livre e independente e sem limites. Como resultado desta ação, um descontentamento generalizado dos professores e a fragilidade da Instituição sob o ponto de vista trabalhista; 7) existência de um Fundo de Assistência de Saúde (FASFUPF) e um débito significativo da Instituição com o Plano; 8) perda de professores que estavam utilizando a Instituição como casa de passagem, devido à precarização do Regulamento de Administração de Pessoal Docente, em 2007, que rege os salários e a progressão na carreira docente.

### **3.3 Avaliação da elaboração e execução do orçamento institucional e dados gerenciais:**

1) o orçamento institucional da folha de professores e funcionários é puramente financeiro, baseando-se em registros históricos – O orçamento das contas de custeio é baseado em registros históricos e vem aumentando em índices superiores à inflação e ao crescimento da Instituição;

2) a comunidade acadêmica é convidada a avaliar uma proposta orçamentária – Não existe participação efetiva da comunidade acadêmica na elaboração do orçamento. Logo, não há compromisso com a sua execução, não existindo uma cultura orçamentária e institucional; 3) não existem mecanismos de controle orçamentário da execução das despesas de custeio – As demandas são encaminhadas diretamente ao setor de compras ou ao almoxarifado, sem uma avaliação prévia dos valores orçados, gerando um descontrole do consumo e dos estoques intermediários; 4) setores da Divisão Administrativa como os de obras, manutenção predial, manutenção de equipamentos, livreria e outros têm autonomia para comprar em nome da Instituição, não utilizando o setor de Compras; 5) professores executam compras sem autorização e encaminham pedidos de ressarcimento; 6) não são executadas avaliações e análises de contratos institucionais (novos e renovações), em relação à viabilidade/custo-benefício e retorno institucional; 7) não existem indicadores econômico-financeiros confiáveis – A Instituição está orientada pelo conhecimento individual, existe o encapsulamento de informações em setores gerenciais e operacionais.

### **3.4 Avaliação dos serviços de tecnologia e informação**

Realizou-se um diagnóstico com o objetivo de avaliar questões como o comprometimento, o profissionalismo, a maturidade, o conhecimento técnico, as ferramentas, os equipamentos e os *softwares* utilizados, identificando a ausência de concretização das melhores práticas. Foi encontrado um ambiente desordenado e fora dos padrões do mercado, com configurações e “organização” não adequadas para uma grande Universidade.

### **3.5 Avaliação do *marketing* institucional:**

1) a comunicação na UPF está fragmentada e dividida em muitos setores vinculados administrativamente à Funda-

ção UPF (complexo de radiodifusão e TV), Reitoria (Assessoria de Imprensa, DTI, Divisão de Marketing, Divisão de Extensão) e Faculdade de Artes e Comunicação (Agências Experimentais de Comunicação e Laboratórios). Esta fragmentação torna o fluxo de comunicação na UPF “caótico e complexo”;

2) a comunicação da UPF é gerenciada por uma agência de publicidade externa de Porto Alegre, distante da realidade da UPF e com custo alto. Na prática, o trabalho todo é realizado internamente pela estrutura fragmentada existente. Os investimentos realizados em *marketing* são elevados para uma Instituição Comunitária e com resultado pouco efetivo;

3) não existe uma comunicação interna eficiente para o corpo discente, docente, de técnicos administrativos e egressos. Não existem ações de fidelização do aluno durante o curso e depois de formado. O portal de internet da Instituição é antigo e não adequado.

## **4 Condutas de gestão da área administrativa**

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2017-2021 dá continuidade ao PDI 2012-2016 e apresenta cinco linhas estratégicas: L1 – excelência acadêmica e pedagogia universitária; L2 – sustentabilidade estrutural e econômica; L3 – qualidade do ambiente interno e relações humanas; L4 – responsabilidade social e integração com a comunidade; L5 – planejamento e governança estratégica.

A Vice-Reitoria Administrativa, responsável pela Direção Administrativa da UPF, nos termos de seu Estatuto e Regimento, se posiciona estrategicamente, como apresentado na Figura 2, como um órgão executivo de suporte administrativo e gerencial, responsável pela elaboração e execução do orçamento da UPF e pelas ações com foco na sustentabilidade estrutural e econômica. Junto à estrutura colegiada da UPF, mostrada na Figura 1, são definidos

o orçamento, os limites, as prioridades e a otimização de recursos da Instituição.

A estrutura de suporte e o gerenciamento da Vice-Reitoria Administrativa são constituídos pela Assessoria Administrativa, a área Executiva Administrativa e Financeira, composta por uma Divisão de RH, Divisão Financeira, Divisão Administrativa, Divisão de Tecnologia de Informação, setor de Orçamento, setor de Compras, Secretaria-Geral dos cursos e a Agência de Comunicação (AGECOM).

**Figura 2** – Posicionamento estratégico da Vice-Reitoria Administrativa



Fonte: UPF.

## 4.1 Ações de gestão

*O que fazer para, num cenário de déficits econômicos sucessivos (desde 2005) e fluxo de caixa negativo por anos seguidos, atender às demandas e expectativas da comunidade acadêmica geradas pela eleição da nova Reitoria?*

Para prover suporte administrativo, gerencial e financeiro à UPF e atender às prioridades institucionais, definidas durante a elaboração do programa de gestão da chapa eleita em 2010 e atender às demandas e expectativas geradas no Planejamento Estratégico Institucional 2012 (PEI), no Plano de Desenvolvimento Institucional UPF 2012-2016

e 2017-2021 (PDI) e de suas cinco linhas estratégicas, foi necessário ampliar o número dessas ações da linha estratégica 2, sustentabilidade estrutural e econômica do PDI. Na maioria das linhas estratégicas traçadas no PDI, se definem objetivos, metas e ações vinculadas à obtenção da excelência acadêmico-pedagógica, que exigem investimentos ou ampliam despesas. Para atender ao volume de demandas acadêmicas geradas pela estrutura colegiada da UPF, é necessária a adoção de ações estratégicas de gestão, que otimizem e normatizem a utilização dos recursos existentes (controle de despesas) e os realoquem para as prioridades institucionais. Além disso, é preciso melhorar a organização administrativa e ampliar os recursos disponíveis, através do aumento da receita.

Numa instituição comunitária, com estrutura colegiada forte e democrática, a forma de implantar novos métodos de gestão vai definir o sucesso ou não das ações estratégicas a serem executadas. Na gestão da nova Reitoria, a opção foi pelo trabalho coletivo, através de debates e discussões nas estruturas colegiadas da Instituição. Nas seções seguintes, apresentam-se as ações estratégicas da área administrativa.

#### **4.2 Ações de conduta para controle de despesa orçada:**

**A1** – utilização da estrutura colegiada da Instituição, buscando a adesão e participação destas estruturas na elaboração e execução do orçamento institucional, disseminando a cultura orçamentária, tornando desta forma o orçamento uma ferramenta de gestão efetiva;

**A2** – mudança na forma de elaboração do orçamento com novos procedimentos de estimativa de receita e despesa. O orçamento deixa de ser puramente financeiro e passa a ser estabelecido com a folha de pagamento, as horas de docência dos professores, a lotação e a estrutura de cargos do quadro de funcionários;

**A3** – criação de mecanismos de controle dos limites da folha de pagamento: Planilha de Planejamento de Carga Horária Docente (PPCHD), para horas de professores, e Política de Carreira, Cargos e Salários dos Funcionários (PPCS), para a lotação de quadro e estrutura de cargos e salários. Estes mecanismos são controladores da execução do orçamento;

**A4** – criação de mecanismos de controle para despesas de custeio (trava orçamentária).

#### **4.3 Ações coordenadas para a organização administrativa:**

**A5** – revisão dos procedimentos administrativos (geração de empenhos de serviço que definem os lançamentos contábeis de despesas ou imobilizações e redefinição dos critérios de lançamento em despesa de receitas a receber). Centralização de todas as compras institucionais no setor de Compras;

**A6** – revisão de fluxos e processos com correções e otimização de procedimentos operacionais e administrativos;

**A7** – reforma administrativa baseada no apoio à tomada de decisões estratégicas, orientada a processos, gerando a descentralização e o compartilhamento, fortemente apoiado pela Tecnologia da Informação (TI). Criação de ferramentas de TI de suporte à gestão. Reformulação da Divisão de Tecnologia de Informação;

**A8** – atualização de todas as licenças exigidas por uma IES, tais como Licença Operacional, Alvarás Sanitários, Plano de Prevenção e Proteção contra Incêndio (PPCI);

**A9** – reavaliação de todos os contratos da Instituição e criação de novo fluxo de aprovação.

#### **4.4 Ações estratégicas para contenção de passivos trabalhistas:**

**A10** – aproximação com os sindicatos (Sinpro e Sintee);

**A11** – negociação com sindicatos de acordos coletivos sobre o sistema de controle de ponto eletrônico dos professores, férias de 60 dias, Plano de Saúde dos Professores e Funcionários, Plano de Carreira Docente e anuênios.

#### **4.5 Ações para diminuir despesas financeiras e melhoria de fluxo de caixa:**

**A12** – melhoria do resultado operacional da Instituição, voltando a obter saldo positivo nos balanços anuais e, com isto, obter credibilidade das Fundações junto às instituições bancárias e Ministério Público;

**A13** – reestruturação financeira da Instituição. Negociação de alongamento da dívida da Instituição com redução de taxas de juros;

**A14** – contingenciamento de investimentos, a partir de julho de 2010 e nos anos de 2011 e 2012;

**A15** – reestruturação do Plano de Previdência Complementar.

#### **4.6 Ações para a gestão da carga horária docente e qualificação acadêmica:**

**A16** – realocação prioritária da carga horária de atividades dos professores no ensino, na pesquisa, na extensão e no *stricto sensu*;

**A17** – elaboração de resolução do CONSUN definindo critérios de alocação de carga horária docente;

**A18** – evolução do sistema de rematrículas, definindo critérios de prioridade e fila de espera;

**A19** – elaboração de um sistema de geração de grades de horários de aulas com ferramenta de otimização;

**A20** – lançamento das horas de LPG e horas de projetos de captação de recursos para equipamentos e prédios no ativo intangível e, consequentemente, como investimento, e não como despesa de folha, e desta forma ampliar as licenças pós-graduação e os projetos.

## 4.7 Ações para o aumento de receita:

**A21** – ampliação da oferta de bolsas Prouni 50%, com o objetivo de ampliar o número de alunos em cursos de baixa demanda;

**A22** – ampliação da oferta de financiamento estudantil;

**A23** – reformulação da política de *marketing* institucional. Reposicionamento do *marketing* institucional, com campanhas focadas no público-alvo, e mostrando os diferenciais da UPF. Desenvolvimento de campanhas específicas para ingresso especial, Prouni, Fies, e a utilização dos programas de financiamento próprio: Plano de Apoio Estudantil UPF (PAE UPF) e Programa Emergencial de Crédito (PEC) como diferenciais competitivos. Desenvolvimento de campanhas de *marketing* específicas para o *stricto sensu* e *lato sensu*;

**A24** – ampliação do número de vagas ofertadas em cursos de alta demanda e criação de novos cursos;

**A25** – ampliação do número de vagas para ingresso especial de alunos de outras IES para a UPF e melhoria na rapidez de resposta e matrícula dos alunos transferidos, aproveitando a melhor condição da marca UPF em relação aos concorrentes. Ampliar e antecipar os períodos de transferência, reabertura, reopção e reingresso;

**A26** – antecipação da data do vestibular e realização de vestibular complementar, com o objetivo de aumentar o número de candidatos inscritos nos vestibulares;

**A27** – ampliação do orçamento disponível para o *stricto sensu*, com o objetivo de aumentar o número de alunos nesse Programa; aumentar o número de bolsas próprias da UPF, utilização total das bolsas ofertadas pelas agências de fomento, ampliação de horas disponibilizadas para a pesquisa e ampliação do número de programas;

**A28** – realização de reformas curriculares de cursos de graduação, com compartilhamento de disciplinas comuns com cursos semelhantes da Instituição e redução de custos,

ampliação do número de créditos ofertados e melhoria da rentabilidade.

#### **4.8 Ações para ampliação da capacidade de gestão e qualificação acadêmica:**

**A29** – oferta de cursos de formação em gestão para o grupo de professores que ocupam cargos de gestão ou que pretendem ocupar no futuro, no programa de formação docente da Vice-Reitoria de Graduação.

#### **4.9 Ações estratégicas para a gestão da crise do FIES de 2015:**

**A30** – elaboração de um Plano de Adequação Orçamentária 2015-2017, com sensibilização da comunidade acadêmica, utilizando a estrutura colegiada da Instituição, usando o diálogo, a transparência e o bom senso, como premissas condutoras para a redução de despesas;

**A31** – criação de Comissão de Gestão da Carga Horária Docente do CONSUN, formada pela Reitoria e Diretores de Unidades com o objetivo de reduzir a folha de pagamento de professores em 6.2%, através da aplicação da Resolução 11/2014 e limitação da distribuição de carga horária aos limites de carga horária de CTPS;

**A32** – redução da folha de pagamento de funcionários em 5%, através da não substituição de vagas disponíveis nas lotações de quadro de funcionários já existentes ou geradas ao longo do ano de 2015 e 2016;

**A33** – redução das despesas de custeio em 5%, através da utilização de mecanismo de trava orçamentária.

### **5 Proposta de intervenção**

As ações de intervenção relatadas nesta seção foram realizadas ao longo do período 2010-2017, com o objetivo de recuperar a sustentabilidade acadêmico-financeira da Instituição.

## **5.1 Alongamento de dívida**

Em dezembro de 2012, foi realizada uma reestruturação financeira de parte da dívida da FUPF. A repactuação muda o perfil da dívida, de curto para longo prazo, reduz os encargos financeiros e tem período de carência de doze meses. Em 2016, foi realizada a repactuação financeira do restante da dívida, com redução de encargos financeiros e carência, por ocasião da renovação dos contratos de venda de folha da FUPF. Estas medidas contribuíram para melhorar o fluxo de caixa da Instituição.

## **5.2 Correções de procedimentos operacionais, administrativos e contábeis**

Foram criados centros de custo de investimento para cada nova obra ou reforma, definição e quantificação da mão de obra utilizada. Criou-se um novo modelo de gestão de empenhos de serviço da Divisão Administrativa, com mecanismos de controle de encerramento de empenhos e com lançamento da mão de obra, através de sistema informatizado, contemplando todas as áreas. Definiu-se um gestor de empenhos. Centralização das compras da Instituição, no setor de Compras, e acerto da data de pagamento para o dia 15 de cada mês. Lançamento no Ativo Intangível das despesas com capacitação docente. Realizadas as adequações exigidas pela nova legislação da filantropia.

## **5.3 Reforma administrativa**

A reforma administrativa terá como diretrizes principais: 1) criar um sistema de gestão orientado a metas e resultados para as principais atividades funcionais da Instituição (setores); 2) gerar um novo modelo de alocação de custos no âmbito da Universidade; 3) gerar sistema de informação analítico baseado nos dados do contexto interno da UPF; 4) gerar um sistema de informação para elaboração e execução do orçamento anual.

## 5.4 Passivos trabalhistas

### 5.4.1 Sistema-Ponto

A Comissão do Sistema-Ponto foi nomeada pelo Conselho Universitário, presidida pelo Vice-Reitor Administrativo, contando com: setor de Recursos Humanos, Assessoria Jurídica, Professores da Faculdade de Direito e a Divisão de Tecnologia de Informação. Desenvolveram um novo Sistema-Ponto, que previa inserção biométrica para as aulas e inserção por informação via sistema para as demais horas contratadas, até o limite de 40 horas, permitindo a inserção de horas extras autorizadas. A implantação deste modelo exigiu um acordo coletivo de flexibilização da execução da carga horária com o Sindicato dos Professores (Sinpro), firmado em 2011, com renovação bienal. O acordo cria o instituto da flexibilização no cumprimento da carga horária dos professores.

### 5.4.2 Férias de 60 dias, conforme Estatutos de 1972, 1979 e 1985

Para solucionar a questão, foi elaborado um acordo coletivo com o Sinpro. A aprovação do acordo foi por votação secreta em urna, realizada nos dias 2 e 3 de agosto de 2011, e aprovada com 85% dos votos. Foi definido um prazo de 45 dias para os professores aderirem individualmente ao Acordo. O acordo estabelece que todos os professores contratados pela FUPF, e vinculados aos Estatutos de 1972, 1979 e 1985, farão jus ao gozo de 30 (trinta) dias de férias acrescidas de um terço e mais 30 (trinta) dias de licença remunerada, com absoluta indisponibilidade. Também, como forma de quitação dos créditos decorrentes dos 60 (sessenta) dias de férias, previstos nos estatutos citados, o professor fará jus a 4 (quatro) meses de licença remunerada e mais o pagamento de um salário em três parcelas de 1/3 anuais.

## **5.5 Plano de Saúde FASFUPF**

Este plano foi extinto e elaborado um acordo coletivo com o Sinpro e Sintee. O Plano de Saúde FASFUPF foi substituído pelo Plano de Saúde do Sinpro RS (Unimed Porto Alegre) e/ou pelo Plano de Saúde Prontoclínicas (Passo Fundo). Foram ressarcidos os técnicos administrativos e professores, pertencentes ao plano, dos valores devidos pela Instituição através de condições ajustadas para fins de compensações mútuas, mediante redução na cota de participação de técnicos administrativos e professores por um período de seis anos, nos novos planos de saúde ofertados.

## **5.6 Plano de Previdência Complementar PREV/FUPF de 1998**

Em 2010, foi aprovado pela PREVIC, órgão do Ministério da Previdência Social, a criação de um novo plano de previdência complementar, denominado plano PREV FUPF CD. Este plano foi desenhado pela administração da FUPF, em conjunto com a BB Previdência. Em 2011, foi realizado o processo de migração dos participantes do Plano PREV FUPF para o Plano PREV FUPF CD. Em 2013, foi oportunizada nova migração dos ativos participantes do Plano PREV FUPF para o Plano PREV FUPF CD. Em 2017, está em estudo na PREVIC uma proposta de nova migração dos ativos e aposentados do Plano PREV FUPF para o Plano PREV FUPF CD. Esta atitude foi tomada em função dos prejuízos acumulados com o Plano PREV FUPF, que estão sendo saldados pelos participantes ativos, aposentados e FUPF, e está se criando o consenso de que o Plano PREV FUPF não é bom para nenhum dos participantes.

## **5.7 Criação da Política de Carreira, Cargos e Salários para funcionários da FUPF (PCCS)**

O plano visa ao estabelecimento de uma política de carreira na Instituição, com base em ferramentas atuais de remuneração estratégica e possibilidades de progressão nas

funções. Junto ao PCCS, foi definida a lotação de quadro de funcionários da Instituição, que determina o número de funcionários em cada setor, seção, divisão e unidades acadêmicas da UPF, bem como uma ferramenta de avaliação de desempenho.

A PCCS rege a contratação de funcionários, criação, alteração e extinção de cargos. As formas de progressão na carreira: horizontal, que ocorre por mérito (a cada quatro anos) ou por tempo (a cada seis anos), ou vertical, quando ocorre promoção para cargo de nível superior, quando aberta vaga, via processo seletivo. Com a implantação da PCCS, a definição da lotação de quadro, junto ao orçamento detalhado da folha de funcionários, tanto de forma financeira, quanto da lotação de quadro, a folha de pagamento de funcionários da UPF ficou com controle orçamentário rígido.

## **5.8 Criação do Plano de Carreira Docente 2014**

A UPF possuía, em 2010, os estatutos de 1972, 1979, 1985, 1997, além dos Regulamentos de Administração de Pessoal Docente de 2002 e 2007. Os Planos de Carreira regulam as condições de admissão, progressão na carreira, o regime de trabalho e a rescisão de contrato.

Para reter e valorizar o capital humano qualificado da UPF, que vinha acumulando perda de professores, devido à precarização do Regulamento de Administração de Pessoal Docente de 2007 (RAPD 2007), em 2014, foi oportunizado aos professores da UPF a migração do RAPD 2007 para o PCD 2014 (Plano de Carreira Docente 2014), criado por acordo coletivo com o Sinpro. O PCD 2014 amplia os níveis das categorias e possibilita a progressão por tempo e por produção científica profissional, incentiva a qualificação através de realização de pós-graduação *stricto sensu* e através de formação continuada fornecida pela própria Instituição.

## 5.9 Criação da PPCHD

Durante os anos de 2011 e 2012, através da Assessoria da Vice-Reitoria Administrativa, foram desenvolvidos controles de carga horária através de planilha *Excel*. A carga horária de cada unidade acadêmica passou a ser aprovada em face do Orçamento Geral da Instituição. Estes mecanismos de controle mostraram-se eficientes e foram introduzidos no Sistema Acadêmico, a partir de 2013, através da implantação de uma planilha no sistema informatizado da UPF, denominada Planilha de Planejamento de Carga Horária Docente (PPCHD), com o objetivo de possibilitar o planejamento da carga horária de cada professor, o controle do orçamento de carga horária para atividades não docentes, o controle dos professores afastados, o planejamento das horas de docência, a integração de planejamento entre o sistema informatizado da Divisão de RH e do setor de Planejamento Acadêmico, o controle das horas docentes relativas à orientação e supervisão individual dos alunos, de acordo com o número de alunos matriculados, a avaliação antecipada do planejamento acadêmico e a designação de carga horária aos professores, verificação de atendimento às normativas internas e legislação externa quanto ao regime de trabalho, controle de carga horária adicional, com a contratação de docentes.

## 5.10 Resolução 11/2014

Em 2014, foi aprovada pelo Conselho Universitário a Resolução 11/2014, que dispõe sobre os procedimentos para a distribuição de carga horária aos docentes em regime integral, parcial e horista, definindo também a carga horária de docência em sala de aula para assessores da Reitoria, professores credenciados em programas *stricto sensu*, Diretores de Unidade e Coordenadores de Curso.

## 5.11 Controle de execução dos orçamentos de custeio

Conforme apresentado por Francischini *et al.* (2004), pode-se estabelecer uma correlação consistente entre uma má administração de materiais em uma empresa e futuras dificuldades financeiras. Além de significar a utilização indevida de recursos financeiros, uma administração de materiais inadequada é um forte sintoma de uma administração geral ineficaz. Desta forma, determinou-se como norma da Reitoria e da FUPF a obrigatoriedade de qualquer tipo de compra dentro da Instituição ser realizada pelo setor de Compras, único setor autorizado para tal. Para a execução e o controle do orçamento de custeio, foi desenvolvido um sistema de controle denominado Trava Orçamentária. O mecanismo de trava remete para a Assessoria da Vice-Reitoria Administrativa o controle e a liberação ou não de solicitações de compras ou de almoxarifado, quando superior ao valor orçado para o mês da solicitação. Os assessores da Vice-Reitoria avaliam as despesas já executadas e verificam os recursos existentes para o restante dos meses do ano, fazem contato com o solicitante, se necessário, e justificam a recusa e orientam o setor solicitante, quando necessário.

## 5.12 Ações na área de Tecnologia de Informação

Foi contratada uma consultoria externa que apresentou, documentou e avaliou o ambiente encontrado. Novos investimentos foram realizados. Para melhorar os serviços de internet da Instituição, foram: alterados os contratos de *link* (internet) de todos os *campi*; criada a redundância do *link* de internet; definida uma solução de internet sem fio, da empresa Ruckus (multinacional inglesa com 8 anos de atuação no Brasil) e implantado o Anel Óptico. Outras ações estão em andamento, tais como: atualização dos servidores de virtualização, migração dos *e-mails* para a nuvem, atualização da infraestrutura de *backup*, implantação de um siste-

ma de gerenciamento de rede e definição de uma política de autenticação para acesso à rede Wi-Fi, entre outros.

#### *5.12.1 Criação do Escritório de Processos*

O Escritório de Processos foi instituído no ano de 2012 e possui como objetivo principal estabelecer e disseminar a cultura da gestão de processos na Instituição, através da introdução dos conceitos de mapeamento dos fluxos de trabalho, transformação dos processos, implantação de melhorias e automação. Os fluxos eletrônicos desenvolvidos abrangem processos como: planejamento orçamentário-institucional, análise gerencial e aprovação do orçamento, ajustes e suplementações orçamentárias, orçamento de quadro de funcionários e estagiários, planejamento da avaliação de desempenho, avaliação de desempenho, reabertura de matrícula, trancamento de matrícula, cancelamento de matrícula, matrícula para convalidação de disciplina extinta, atividades complementares, regime especial de estudos, transferência, reingresso, inclusão e exclusão de matrícula em disciplina, solicitação de emissão de documentos, entre outros.

### **5.13 Ações realizadas no *marketing* institucional**

Após o encerramento do contrato com a agência de publicidade externa, a comunicação na UPF foi integrada em uma única agência de comunicação, a AGECOM, com uma única coordenação, integrando os setores de Marketing, UPF TV e Rádio e Faculdade de Artes e Comunicação (FAC). As Agências Experimentais da FAC realizam todas as atividades relativas à criação de campanhas através da Agência Experimental de Publicidade e Propaganda (Agexpp) e da Agência Experimental de Jornalismo (Agexj). Foi criado o Grupo de Inteligência Competitiva, criação do setor de Relações Públicas, criação do Comitê de Mídia e criação do setor de Planejamento de Marketing e Comunicação. A integração da comunicação na UPF resultou numa redução

do investimento financeiro em *marketing* e a ampliação do número de inscritos no vestibular.

### **5.14 Projeto Central de Estágios e Carreiras**

O Projeto consiste na criação de uma Central de Estágios UPF, com o objetivo de centralizar informações e ações; ser ponto de referência para os alunos e professores; fazer a gestão do novo sistema adquirido; gerenciar os estágios das licenciaturas; gerenciar o Projeto Parceria Educação e Trabalho (Propet); gerenciar a documentação e seguros, convênios com empresas; gerenciar os estágios dos bacharelados e gerenciar os estágios voluntários. A Central de Estágios pretende ser um ponto de referência para o aluno, gerando segurança nos procedimentos e servindo de interface com o mercado de trabalho. Para os professores, a Central de Estágios dará apoio na documentação e nos procedimentos e auxiliará na interação com alunos e empresas conveniadas. Para a Universidade, dará segurança na gestão de informações, na relação com a comunidade e com novas possibilidades no mercado de trabalho para egressos. Para as empresas, dará apoio na seleção de estagiários e profissionais e visibilidade às oportunidades. No futuro, trará vantagens para os alunos como aconselhamento profissional, testes de vocação e apoio na elaboração de currículos.

### **5.15 Controle da elaboração de contratos**

Os contratos são avaliados e analisados pela Assessoria Jurídica, e as negociações dos valores são realizadas pelo setor de Compras, quando o seu objeto é a aquisição de algum serviço ou produto, ou convênio com outras Instituições que gerem compromisso financeiro, e ainda é avaliada a viabilidade/custo-benefício e o retorno institucional pela Vice-Reitoria Administrativa e a FUPF.

## 5.16 Novo sistema acadêmico (rematrícula)

A implantação do novo sistema acadêmico para rematrícula oportuniza ao aluno efetuar sua rematrícula a partir da intranet. O sistema prioriza o acadêmico do nível, que realiza primeiro a matrícula, em relação a qualquer outro acadêmico, garantindo a vaga. Os alunos dos demais níveis terão prioridade dos níveis mais altos para os mais baixos. O sistema gera uma fila de espera quando se encerram as vagas regulares. Com a aplicação desse sistema, pode-se efetivamente gerenciar salas de aula e laboratórios, número e carga horária de professores.

## 5.17 Gerenciamento Eletrônico de Documentos (GED)

A Universidade está implantando o Gerenciamento Eletrônico de Documentos. A partir de 2013, os documentos do Arquivo Central estão sendo digitalizados, utilizando uma ferramenta profissional. Este procedimento deve ser implantado em toda a Instituição.

## 5.18 Ampliação do número de vagas e criação de novos cursos de graduação

**Quadro 1** – Ampliação da oferta de vagas e criação de novos cursos de graduação

| Tipo de Vestibular      |       |         |       |
|-------------------------|-------|---------|-------|
| Curso                   | Verão | Inverno | Total |
| Arquitetura e Urbanismo | 40    | 40      | 80    |
| Engenharia Mecânica     | 40    | 40      | 80    |
| Engenharia Civil        | 40    | 40      | 80    |
| Medicina                | 20    | 20      | 40    |
| Medicina Veterinária    | 5     | 5       | 10    |
| Engenharia de Produção  | 50    | 50      | 100   |

|                          |     |     |     |
|--------------------------|-----|-----|-----|
| Engenharia de Computação | 50  | 0   | 50  |
| Engenharia Química       | 50  | 0   | 50  |
| <b>Total</b>             | 295 | 195 | 490 |

Fonte: UPF.

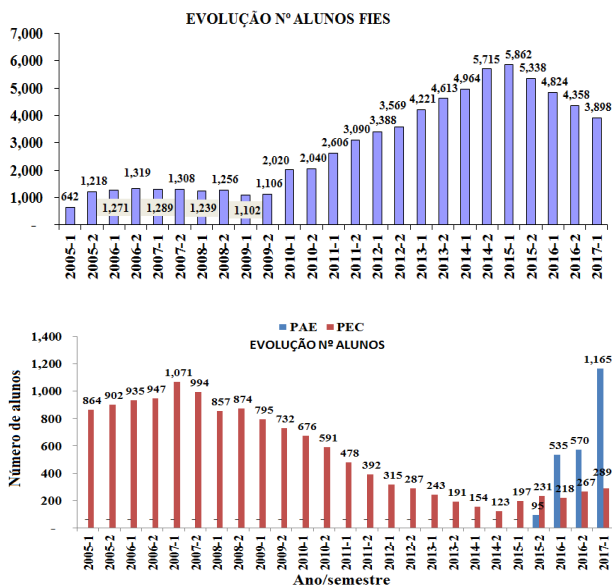
Para aumentar as receitas, a Instituição adotou como estratégia a ampliação de vagas nos cursos de graduação com maior demanda – Medicina, Medicina Veterinária, Engenharia Civil, Engenharia Mecânica e Arquitetura e Urbanismo –, bem como a criação de novos cursos: Engenharia Química, Engenharia de Produção e Engenharia de Computação. O Quadro 1 apresenta os cursos novos e as ampliações.

Com esta estratégia, ampliou-se significativamente a receita da Instituição, o que equilibrou o orçamento institucional e financiou o crescimento da UPF, entre 2010 e 2017.

### **5.19 Ampliação dos programas de financiamento PAE, PEC e do PROUNI 50%**

A Figura 3 apresenta a evolução do número de alunos no Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), Programa Emergencial de Crédito FUPF (PEC) e Plano de Apoio Estudantil FUPF (PAE). Observa-se um crescimento no FIES do número de alunos entre 2010-1 e 2015-1 em 190% e um decréscimo de 33.5% entre 2015-2 e 2017-1.

**Figura 3 – Número de alunos FIES, PEC e PAE**



Fonte: UPF.

Para substituir o FIES com decréscimo de oferta, a partir de 2015-2, a UPF retomou a oferta de seus planos de parcelamento próprios, o Programa Emergencial de Crédito (PEC) e criou um novo plano, o Plano de Apoio Estudantil (PAE). A estratégia se mostrou adequada, com um crescimento de 1.257 alunos (Figura 3), entre o período de 2015-1 e 2017-1 nesses programas. Houve uma diminuição de 707 alunos nos programas de crédito, na comparação entre o que se perdeu no FIES e o que se agregou nos programas PAE e PEC. A diminuição do número total de alunos na graduação da UPF entre 2015-1 e 2017-1 foi de 1.520 alunos, dos quais aproximadamente a metade devido à diminuição de oferta do FIES.

A ampliação da oferta do número de bolsas Prouni 50% para os cursos de baixa demanda, a partir de 2010-2, ampliou em 878 o número de alunos Prouni, no período

2010-2 até 2012-1. A estratégia de ampliação do número de bolsas Prouni viabilizou a oferta de cursos nos *campi* e também a oferta de cursos de baixa demanda no *Campus* I de Passo Fundo. No ano de 2016, a FUPF concedeu em gratuidades aproximadamente R\$ 71 milhões de reais. As gratuidades educacionais através do Prouni, os programas de financiamento estudantil como o Fies, PEC e PAE possibilitam o acesso ao Ensino Superior a milhares de estudantes, e são uma das principais ações sociais da FUPF.

## 6 Resultados obtidos

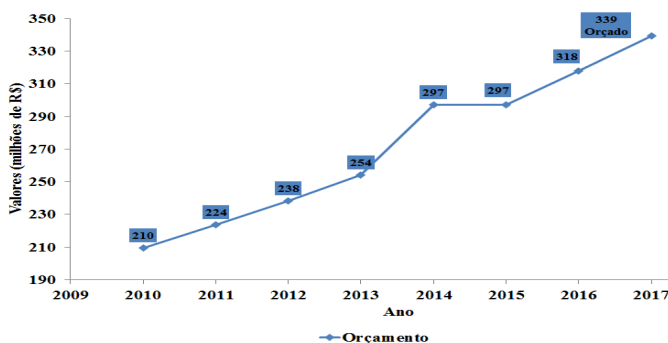
### 6.1 Evolução do orçamento

A evolução do orçamento da FUPF entre 2010 e 2017 é apresentada na Figura 4, em valores nominais. Observa-se um crescimento no período de 61.42%, com uma taxa de crescimento de 7.08% ao ano.

### 6.2 Resultados econômicos

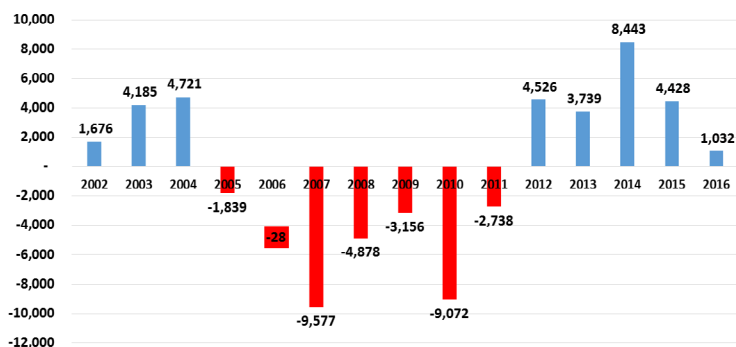
A Figura 5 apresenta os resultados econômicos no período de 2002-2016. Pode-se observar a recuperação do resultado em R\$ 6.334 milhões entre 2010 e 2011 e, a partir de 2012, a FUPF retoma a obtenção de resultados positivos, o que não ocorria desde 2004.

**Figura 4** – Evolução do orçamento (valores nominais)



Fonte: UPF.

**Figura 5 – Resultados econômicos**

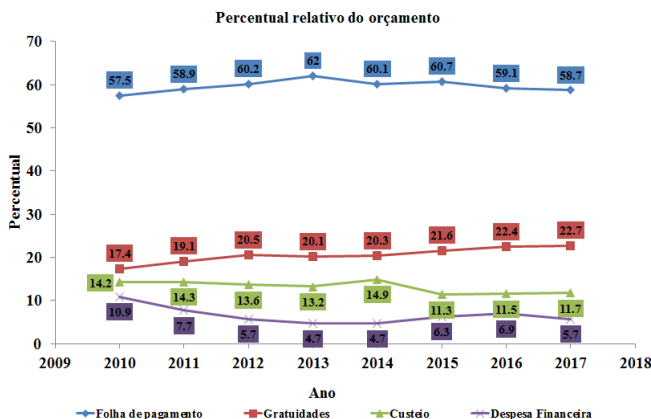


Fonte: UPF.

### 6.3 Evolução das despesas na folha de pagamento: gratuidades, custeio e despesa financeira

A Figura 6 apresenta a evolução das despesas no período de 2010 a 2017. A maior despesa é a folha de pagamento, que se manteve estável no período, oscilando em torno do valor médio de 59.75% e reduzindo para 58.7% em 2017 (maio).

**Figura 6 – Evolução das despesas**



Fonte: UPF.

A segunda maior despesa são as gratuidades, oscilando em torno do valor médio de 20.05% e atingindo 22.7% em 2017 (maio), em função da estratégia de aumento do número de alunos Prouni.

A terceira maior despesa é a de custeio, oscilando em torno do valor médio de 13.1% e atingindo 11.7% em 2017 (maio), uma redução em relação ao valor praticado em 2010, que era de 14.2%.

A quarta maior despesa é a despesa financeira, oscilando em torno do valor médio de 7.8% e atingindo 5.7% em 2017 (maio). Durante o período de 2010 e 2014, observa-se uma redução de 10.9% para 4.7%, uma redução de 6.2 pontos percentuais. A partir de 2015, com o atraso dos repasses do FIES e o aumento da taxa Selic, aumentam as despesas financeiras para 6.3%, em 2015, 6.9%, em 2016, e 5.7%, em maio de 2017.

Pela avaliação dos dados de despesa da Figura 6, conclui-se que as despesas têm um comportamento adequado ao histórico da Instituição e estão sob controle da gestão.

## **6.4 Evolução do patrimônio líquido**

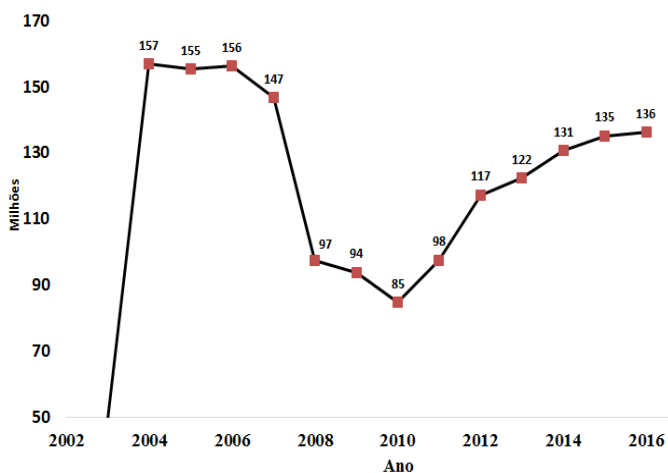
A Figura 7 apresenta a evolução do patrimônio líquido da FUPF a partir de 2010, em valores nominais. Em 2004, houve uma reavaliação patrimonial, o que justifica o crescimento ocorrido. A partir de 2004, ocorre uma queda no patrimônio líquido, de R\$ 157 milhões de reais, em 2004, para R\$ 84.9 milhões, em 2010, uma queda de 45.92%, devido aos sucessivos resultados negativos e à má gestão. A partir de 2010, ocorre uma recuperação em valores nominais, de R\$ 84.9 milhões para R\$ 136.3 milhões, um crescimento de 60.54%.

## **6.5 Melhoria da utilização da carga horária dos professores**

A Figura 8 apresenta a evolução da carga horária dos professores da UPF no período de 2002 a 2017.

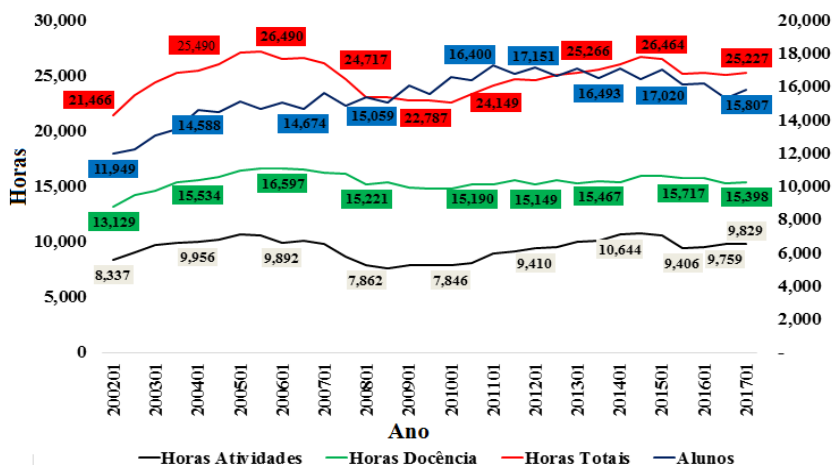
A partir de 2010, a estratégia adotada para o atendimento das linhas estratégicas previstas no PDI foi a realocação da carga horária existente para atividades de gestão na graduação, pesquisa, extensão e nas atividades no *stricto sensu* e uma ampliação das horas de atividades. Esta ampliação foi incorporada nos orçamentos ao longo dos exercícios. A Figura 8 mostra que a carga horária da UPF aumentou no período 2010-2014, saindo de um valor total de 22.618 horas em julho de 2010 para 26.719 horas em dezembro de 2014. Em julho de 2010, existiam 7.846 horas de atividades e 14.772 horas de docência. Em dezembro de 2014, são 10.779 horas de atividades e 15.940 horas de docência. Foram ampliadas 2.933 (37.38%) horas em atividades e 1.168 (7.9%) horas de docência.

**Figura 7** – Evolução do patrimônio líquido



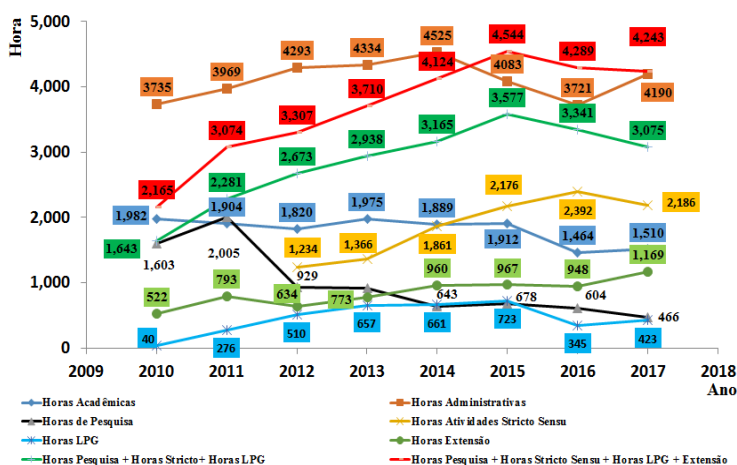
Fonte: UPF.

**Figura 8 – Evolução da carga horária**



Fonte: UPF.

**Figura 9 – Evolução das horas de atividades**



Fonte: UPF.

A evolução das horas de atividades é apresentada na Figura 9. Foram realizadas realocações destas horas, da seguinte forma:

1. as horas de atividades acadêmicas reduziram de 1.982, em 2010, para 1.510, em 2017, uma redução de 472 horas. Estas horas foram realocadas para atividades no *stricto sensu*;
2. as horas de atividade de pesquisa foram reduzidas de 1.603, em 2010, para 466, em 2017; uma redução de 1.137 horas, que foram realocadas para atividades no *stricto sensu*;
3. as horas licença pós-graduação (LPG), que eram 40, em 2010, ampliaram nos anos seguintes, chegando ao valor máximo de 723 horas, em 2015, reduzindo para 423, em 2017;
4. o total de horas em pesquisa, *stricto sensu* e licença pós-graduação, que eram 1.643, em 2010, atingiram o valor de 3.577, em 2015 (aumento de 123%), diminuindo para 3.075 horas em 2017 (redução de 14%);
5. as horas administrativas, que, em 2010, eram 3.735, atingiram o valor máximo de 4.525 horas em 2014, reduzindo para 4.190 em 2017;
6. as horas de atividade *stricto sensu* começaram a ser implementadas em 2012, iniciando com 1.234 horas e chegando a 2.186 horas em 2017;
7. as horas de extensão, que eram 522 horas em 2010, passaram para 1.169 horas em 2017, um crescimento de 124%;
8. as horas de pesquisa, no *stricto sensu*, horas LPG e horas de extensão, que eram 2.165 em 2010, passaram a ser 4.243 em 2017, um crescimento de 96%.

## 6.6 Ampliações dos programas de pós-graduação *stricto sensu*

A ampliação da carga horária para pesquisa, *stricto sensu* e horas LPG levaram a uma ampliação do número de programas de pós-graduação, saindo de sete programas em 2010 para 15 programas em 2017. Em 2010, havia sete mestrados e um doutorado; em 2017, tem-se 15 mestrados e 6 doutorados, conforme apresentado no Quadro 2.

**Quadro 2** – Evolução dos programas de pós-graduação *stricto sensu*

| Ano  | Mestrado | Doutorado | Programas | Ano  | Alunos regulares | Alunos especiais |
|------|----------|-----------|-----------|------|------------------|------------------|
| 2010 | 7        | 1         | 7         | 2010 | 309              | 150              |
| 2011 | 8        | 1         | 8         | 2011 | 362              | 172              |
| 2012 | 9        | 2         | 9         | 2012 | 408              | 195              |
| 2013 | 9        | 2         | 9         | 2013 | 432              | 265              |
| 2014 | 13       | 4         | 13        | 2014 | 530              | 335              |
| 2015 | 14       | 4         | 14        | 2015 | 611              | 380              |
| 2016 | 16       | 6         | 16        | 2016 | 706              | 302              |

Fonte: UPF.

O número de alunos, que em 2010 era de 459, passou para 1.008 em 2016, um crescimento de aproximadamente 120%. Como estratégia para ampliar o número de alunos nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, foi utilizado o aumento de bolsas próprias da Instituição (bolsas UPF), bem como a utilização plena das bolsas conseguidas da Capes (bolsa e taxa), Fapergs e Capacitação (dissídio). O Quadro 3 apresenta a evolução ao longo da utilização de bolsas.

**Quadro 3 – Bolsas *stricto sensu***

| Ano  | Capes | Fapergs | UPF | Capacitação |
|------|-------|---------|-----|-------------|
| 2010 | 61    | 0       | 96  | 0           |
| 2011 | 61    | 14      | 126 | 0           |
| 2012 | 61    | 14      | 199 | 0           |
| 2013 | 124   | 30      | 85  | 37          |
| 2014 | 148   | 64      | 103 | 60          |
| 2015 | 196   | 27      | 142 | 66          |
| 2016 | 225   | 0       | 203 | 57          |

Fonte: UPF.

A Vice-Reitoria Administrativa acompanha a elaboração e a execução orçamentária para destinação de bolsas aos programas de pós-graduação *stricto sensu*, define o limite máximo do percentual no orçamento anual destinado às bolsas, observa e zela pelo cumprimento das normas administrativas relativas ao orçamento das bolsas, avalia o relatório contábil do desempenho orçamentário do exercício anterior encerrado, e ainda acompanha a execução do cadastro das bolsas realizadas pelo setor de Programas Públicos e Institucionais. O número de bolsas a ser concedido aos cursos de mestrado e de doutorado será definido pela Vice-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, respeitando o limite máximo do percentual definido no orçamento anual para as bolsas, aprovado pelo Conselho Universitário e Conselho Diretor. O critério utilizado pela Vice-Reitoria Administrativa, para aprovação e destinação das bolsas a todos os programas, tendo como referência o ano-base 2016, corresponde a aproximadamente 44% da receita total dos programas. A estratégia da ampliação do número de Programas, alunos e bolsas resultou num aumento das receitas em R\$ 7.418 milhões e num aumento no valor das bolsas em R\$ 3.718 milhões, com ganhos financeiros para a Instituição.

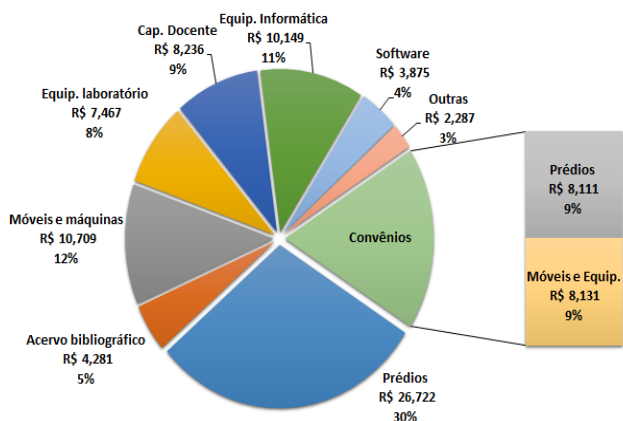
## 6.7 Ampliação das atividades de extensão

No período 2010-2016, foram realizadas mais de 500 ações de extensão na UPF, um investimento de quase R\$ 50 milhões de reais. Realizaram-se projetos de interesse social e comunitário, entre os quais se destacam: programa de apoio institucional a discentes de extensão e de assuntos comunitários (Paidex), Projeto Rondon, concursos públicos em prefeituras municipais da região, elaboração de planejamento estratégico para municípios da região, feiras de ciências e mostra de inovação tecnológica, curso de atualização de instrutor de trânsito, comitê de gerenciamento da bacia hidrográfica do rio Passo Fundo, comitê de gerenciamento da bacia hidrográfica do Alto Jacuí, atenção à família de proprietários de cavalo de carroça, feira multidisciplinar de promoção à saúde (CEUSC), musicografia-braille, Núcleo Suzuki da UPF – violinos, Balcão do Consumidor e projeto Negócio a Negócio com o Sebrae. São centenas de projetos de natureza comunitária e social.

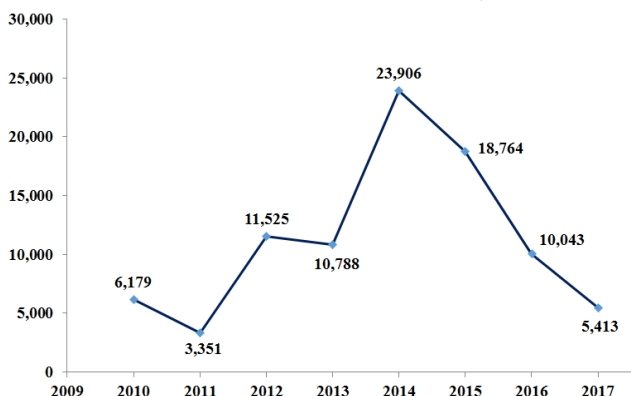
## 6.8 Investimentos

Para atender as demandas originadas pelas cinco linhas estratégicas do PDI, foram necessários investimentos na melhoria da infraestrutura de prédios, acervo bibliográfico, móveis e máquinas, equipamentos para laboratórios, capacitação docente, equipamentos de informática, *softwares* e outros. A Instituição também captou recursos externos, aproveitando oportunidades de editais e convênios. A Figura 10 apresenta uma síntese dos investimentos realizados no período 2010-2017 (maio) em valores nominais. Foi investido no período o valor de R\$ 89.968 milhões.

**Figura 10 – Imobilizações 2010 a 2017**



Investimentos em milhares de R\$



Fonte: UPF.

## 7 Conclusões

A utilização das 33 ações estratégico-administrativas possibilitou o efetivo controle orçamentário e a alocação dos recursos institucionais prioritariamente para o que foi planejado no PDI. A utilização da estrutura colegiada, na elaboração do orçamento, com efetiva participação na sua gestão, gera a cultura orçamentária e o comprometimento de todos com a execução do orçamento aprovado nos

Conselhos Universitário e Diretor. Isto tem sido fundamental para a recuperação econômica e financeira da FUPF.

## Referências

BALDAM, R. *et al.* *Gerenciamento de processos de negócios: BPM – Business Process Management*. 2. ed. São Paulo: Érica, 2007.

BERTI, A. *Custos: uma estratégia de gestão*. São Paulo: Ícone, 2002.

MACHADO, C. M. *A importância dos preceitos de governança corporativa e de controle interno sobre a evolução e internacionalização das normas de contabilidade e auditoria*. Florianópolis: CRCSC, 2012.

MINTZBERG, H. *et al.* *O processo da estratégia: conceitos, contextos e casos selecionados*. Trad. Luciana de Oliveira da Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MÜLLER, C. J. *Planejamento estratégico, indicadores e processos: uma integração necessária*. São Paulo: Atlas, 2014.

SCHMIDT, P. (org.). *Controladoria: agregando valor para a empresa*. Porto Alegre: Bookman, 2002.

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2017-2021*. Passo Fundo, 2017.

ZDANOWICZ, J. E. *Finanças aplicadas para empresas de sucesso*. São Paulo: Atlas, 2012.

# A gestão das demandas externas direcionadas à Unijuí: proposta de metodologia e fluxo de atendimento

Fabiana Simon (Unijuí)  
Fernando Jaime González (Unijuí)

---

**Resumo:** A Unijuí, como Instituição de Ensino Superior comunitária, já nasceu comprometida com o desenvolvimento regional. Como universidade, constituiu, ao longo dos anos, competência científica, técnica e tecnológica que permite contribuir para o desenvolvimento, prioritariamente, a partir do ensino, da pesquisa e da extensão, dispondo de muitos espaços de aprendizagem que se materializam em laboratórios, clínicas, escritórios, incubadoras, cursos, grupos de pesquisa e programas de extensão. No contexto da contribuição para o desenvolvimento, a Universidade também recebe demandas da comunidade às quais responde, em grande parte, com prestação de serviços específicos. No entanto, muitas dessas demandas chegam de forma pulverizada, algumas vezes de forma direta para setores específicos, outras tantas a partir de relações pessoais dos interessados com membros da comunidade acadêmica (estudante, professor conhecido, ex-colega de trabalho), o que acaba dificultando o devido processo e a suficiente avaliação interna sobre todas as possibilidades de encaminhamento. Este estudo tem o objetivo de propor um local de referência às relações com a comunidade, estabelecer uma metodologia e constituir um fluxo de atendimento às demandas externas recebidas, de forma a melhorar a sua estruturação e sua articulação com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, a fim de otimizar o atendimento do ponto de vista institucional e do cliente. Por fim, espera-se que sirva de subsídio à elaboração de uma estratégia institucional para a atividade. Este estudo tem metodologia exploratório-descritiva.

**Palavras-chave:** Prestação de serviços. Gestão da demanda externa. Aprendizagem.

## Introdução

O Brasil possui, formalmente constituído, o modelo de universidade comunitária, que tem sido estratégico ao desenvolvimento regional de inúmeros municípios, principalmente no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina. As IES comunitárias têm uma natureza diferente das universidades públicas (financiadas) e das universidades privadas (com fins lucrativos). Elas reinvestem todos os resultados na própria atividade educacional. São instituições públicas não estatais, criadas e mantidas pela sociedade civil, e contribuem para o desenvolvimento da região onde estão inseridas e do país através da oferta de educação de qualidade. Além de transmitir conhecimento científico pelo ensino e produzir novo conhecimento através da pesquisa, as IES comunitárias se dedicam a partilhar o conhecimento com as comunidades, nas diferentes áreas.

A missão da Unijuí, como IES comunitária, é formar e qualificar profissionais com excelência técnica e consciência social crítica, capazes de contribuir para a integração e o desenvolvimento da região (PDI 2015-2019). As principais vantagens competitivas históricas são o seu prestígio perante a comunidade, a estrutura de laboratórios e a qualidade dos cursos, sustentadas pela qualidade e quantidade do corpo docente, seus princípios e valores, a infraestrutura instalada, a atenção às necessidades da região e o investimento na contratação e qualificação do corpo docente.

No entanto,

atender às necessidades de educação na economia do conhecimento tem se tornado, nas últimas décadas, um desafio cada vez maior para as universidades. É necessário operar uma transformação para enfrentar com sucesso o impacto da globalização, da tecnologia em rápida evolução, de uma população cada vez mais diversificada e longa e com o surgimento de um mercado caracterizado por novas necessidades e paradigmas (Christensen; Eyring, 2014).

Esses desafios exigem que as universidades se reposicionem na sociedade global. Trata-se de promover a educação dos estudantes inseridos em suas comunidades desde o seu ingresso na instituição, com efetiva interação na busca de soluções inovadoras para problemas reais; formar profissionais que participem, colaborem e produzam com senso crítico e sejam capazes de fazer reflexões claras e de analisar problemas complexos; descobrir novos conhecimentos e preservar o saber.

Por conta disso, está ocorrendo uma alteração no processo de reconhecimento das universidades. Cada vez mais, as credenciais docentes, ou o prestígio da instituição, construído ao longo dos anos, tem menos peso nesse processo, e aquilo que os estudantes conseguem de fato aprender ganha espaço (Christensen; Eyring, 2014). Mas não se trata apenas de competências cognitivas e habilidades técnicas básicas, e sim de desenvolver também habilidades socioemocionais – habilidade de se conectar com outras áreas do saber, de estabelecer e de se adaptar a ambientes colaborativos, de ter motivação, flexibilidade, experimentação e questionamento, abrindo o campo de visão para além da profissão que almeja, o que são, também, características de profissionais inovadores, algumas apontadas por Dyer, Gregersen e Christensen (2012).

E, mais que isso, de acordo com Audy e Ferreira (2006), com relação à inovação na universidade, não basta desenvolvermos a habilidade de resolver problemas de forma inovadora. Hoje é mais importante identificarmos qual é o problema a ser resolvido. De acordo com essa premissa dos autores, a universidade deve buscar entender os problemas que afligem a sociedade, levantar alternativas e buscar soluções, mas tudo isso deve partir de uma base que leve a um planejamento de ações, que seja estratégico e principalmente inovador.

Dessa forma, o impacto social passa a ser o maior fator de legitimidade da universidade. Essa visão exige uma

perspectiva que transcenda o formato disciplinar do conhecimento, e que, cada vez mais, se constitua em ações integradas da universidade com a sociedade, associações profissionais, entidades do segmento produtivo e, de forma especial, com relação às necessidades e particularidades do tecido socioprodutivo local e seus diversos atores (PDI 2015-2019). Na mesma linha, espera-se das universidades abordagens pedagógicas que defrontem as atuais demandas, que busquem desenvolver novas competências e conceitos de tempo e de espaço no processo de aprendizagem (Audy; Ferreira, 2006).

Percebe-se que quanto mais as universidades promovem a interação dos alunos com o mundo fora da academia, seja a partir de estágios e de práticas, seja de outras atividades extracurriculares em que a aprendizagem ocorre entrelaçada com situações reais, mais efetivamente têm conseguido acompanhar essa rápida evolução da sociedade global. Experiências em nível internacional podem servir de parâmetro às instituições brasileiras, como é o caso das universidades finlandesas e de várias instituições canadenses que têm, na relação estreita com as comunidades e seus desafios, o “insumo” para estudos de caso e a verdadeira inserção na resolução criativa dos problemas.

Nesse sentido, as IES, tanto quanto formar recursos humanos, buscam aproximar-se da sociedade para identificar suas demandas e participar da construção de soluções, retroalimentando linhas de pesquisa, identificando temas para disciplinas e realizando ações de extensão, expandindo, com isso, as interfaces da aprendizagem, facilitando a comunicação e ampliando a captação de recursos.

Responder às demandas da comunidade, fazendo com que elas se constituam na matéria-prima de processos de formação, através de estratégias e metodologias que perpassem o ensino, a pesquisa e a extensão, pode representar uma experiência inovadora para instituições que não têm foco nesse tipo de interação. Muito mais

que apenas cumprir uma obrigação ou buscar convertê-la numa fonte de financiamento para ações de pesquisa e extensão, potencialmente representa um espaço de intercâmbio diferenciado com a comunidade, com os setores produtivo, empresarial e público, com atuação direta no processo de desenvolvimento econômico-cultural e social da sociedade.

Isso tudo justifica os esforços no sentido de constituir mecanismos efetivos de integração das demandas externas às atividades universitárias que possibilitem responder com êxito às questões que a comunidade apresenta e, ao mesmo tempo, explorar os temas enriquecendo os processos de ensino e aprendizagem e criando valor à instituição.

O artigo está dividido em cinco partes, incluindo esta introdução. A trajetória histórica recupera a vocação original das universidades e o avanço na sua complexidade, é o caso da Unijuí neste contexto. No tópico seguinte, abordam-se elementos que estão implicados no desafio de dar atendimento às demandas externas pela universidade. A metodologia do estudo explicita a forma, as necessidades e uma proposta para atendimento às demandas a partir de um setor específico na IES com o subsequente desenho do fluxo de atendimento. No último item, estão as considerações finais.

## **A trajetória histórica**

Desde sua origem, no século XII, a universidade teve uma vocação fortemente unifuncional: oferecer formação de nível superior. Com o passar do tempo, essa vocação foi sendo expandida, e as universidades foram se tornando mais complexas, atendendo a demandas cada vez mais diversificadas, provenientes dos diversos setores da sociedade. Paralelamente, foi sendo criada, com relação à universidade, uma série de expectativas, entre elas: formar profissionais; desenvolver pesquisa científica; contribuir para os desenvolvimentos econômico, social e tecnológico

do país; melhorar a qualidade de vida da população; incentivar a cultura e a arte; assessorar o Poder Público; prestar serviços e consultorias para o aprimoramento das empresas; fornecer informações e análises sobre economia; contribuir para erradicar a fome, o analfabetismo e a pobreza; aprimorar os serviços de saúde; assessorar na formulação de políticas públicas; e atender à população pobre nos hospitais universitários e clínicas odontológicas e psicológicas (Calderón, 2004).

No começo do século passado, particularmente na Alemanha, as atividades de pesquisa começaram a ser alvo de atenção das universidades. Nos Estados Unidos, ao longo dos anos de 1910 a 1950, as universidades de Princeton, Johns Hopkins, Michigan e Harvard foram as primeiras a adotar o modelo alemão. Em especial, a criação do Massachusetts Institute of Technology (MIT) proporcionou o desenvolvimento da pesquisa nos Estados Unidos com maior profundidade. O fim da Segunda Guerra Mundial estabeleceu o início da Guerra Fria e a corrida armamentista entre os EUA e a União Soviética, fazendo com que tanto as Forças Armadas quanto as universidades e institutos de pesquisa priorizassem a inovação tecnológica militar-espacial (Masiere; Guerra, 2001).

No Brasil, a política de substituição de importações nos anos 50, aliada à proteção ao mercado interno, gerou uma falta de priorização quanto à inovação e ao desenvolvimento de P&D, estagnando as atividades de ciência e tecnologia por parte das empresas (Vogt; Ciacco, 1995). Para contornar essa situação, o governo federal decidiu criar uma base institucional para o desenvolvimento de C&T. Foram criadas a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes) em 1951, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) em 1951, a Financiadora de Estudos e Projetos (Finep) em 1967, e o Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT) em 1969, que forneciam recursos à pesqui-

sa tecnológica. Entre o final dos anos 60 e 80, o governo começou a demonstrar, explicitamente, sua preocupação com o desenvolvimento científico-tecnológico do país, criando institutos e centros de pesquisa, planos e programas específicos para induzir e apoiar as atividades de P&D (Segatto, 1996).

A partir da década de 80, houve um aumento da participação das empresas brasileiras, sobretudo das com liderança estratégica, nos processos e incentivo à pesquisa. Estabeleceu-se a conscientização da necessidade de se realizar pesquisas que atendessem ao rápido processo de inovação tecnológica em que o mundo se encontrava, proporcionando uma aproximação com laboratórios universitários e empresariais (Segatto, 1996). O estabelecimento de parcerias com universidades aparece como uma opção estratégica para promover o desenvolvimento das competências necessárias às empresas, possibilitando-lhes acesso às instalações das universidades e a fundos governamentais.

A Unijuí teve sua origem no final dos anos 50, com a instituição da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFI), que surgiu com a marca da participação comunitária, numa perspectiva de interiorização das IES e ampliação do acesso ao Ensino Superior. Em 1961, em decorrência da avaliação dos primeiros anos, ocorreu um movimento de reestruturação da FAFI, destacando-se a renovação do ensino e da orientação da pesquisa. O fruto mais palpável dessa reestruturação foi o surgimento do Movimento Comunitário de Base, que, sob a forma de extensão nos bairros, nas escolas, na zona rural e na cidade, difundia conhecimento e organizava as pessoas em movimentos sociais, com vistas aos desenvolvimentos local e regional. Depois da FAFI, faculdades em outras áreas foram gradativamente constituídas nas áreas das Ciências Sociais Aplicadas, Saúde e Agrárias, dando origem, em 1969, à Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado (Fidene), com uma proposta de ampla abertura, integração, envolvimento

e comprometimento das comunidades da região. A partir de 1981, as quatro faculdades então existentes foram substituídas por cinco centros, que atuaram até 1984, agrupando departamentos afins. Em 1985, essa estrutura organizacional foi consolidada com a criação e o reconhecimento da Unijuí, permanecendo a Fidene como sua mantenedora (PDI 2015-2025).

A década de 80 foi marcada pela reestruturação do capitalismo internacional que, associado ao esgotamento do modelo de desenvolvimento adotado pelo estado do Rio Grande do Sul, levou também a região Noroeste a uma grave crise. Nesse contexto, a sociedade regional foi desafiada a construir alternativas que passassem pela mobilização dos diversos atores sociais. A criação da Unijuí foi um passo significativo nessa mobilização, afirmando a ideia de que a retomada do desenvolvimento dependia diretamente da possibilidade da região de produzir conhecimentos, ampliar o acesso ao Ensino Superior e qualificar as reflexões feitas no espaço local. Na sequência, foram criadas a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) e a Universidade de Cruz Alta (Unicruz). Três universidades comunitárias que passaram a gerar novas formas de articulação entre as instituições locais, novas perspectivas de produção de conhecimentos, novas possibilidades de formação profissional, novos campos de trabalho e novas perspectivas de futuro (Rotta, 2007).

Nesse movimento de retomada, um dos mais significativos projetos estratégicos foi o Programa Regional de Cooperação Científica e Tecnológica da Região Noroeste do RS (PRCT) (Frantz, 2001). Esse programa serviu de referência para que a Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia o estendesse a todo o estado do Rio Grande do Sul, através de parceria com universidades e com segmentos produtivos locais.

A mobilização impunha-se como pré-requisito para criar as condições políticas e institucionais neces-

sárias à instalação, na região, de uma infraestrutura laboratorial capaz de atender às necessidades de modernização do setor produtivo regional e contribuir para fixar recursos humanos em áreas científicas e tecnológicas consideradas prioritárias para o desenvolvimento regional. Visava, ainda, criar as condições materiais necessárias a processos de inovação tecnológica na região (Frantz, 2001, p. 12).

O PRCT teve importante influência na criação dos Conselhos Regionais de Desenvolvimento (Coredes), cujo movimento iniciou nos últimos anos da década de 1980, com a implantação no início da década de 90, e que colocou em sintonia a democracia participativa e a regionalização (característica crucial, dado o fato de o Rio Grande do Sul ter regiões bastante distintas e com vocações diferentes) em prol do desenvolvimento. Até hoje essa é a essência dos Coredes. Na região Noroeste, foram criados quatro: Alto Jacuí, Noroeste Colonial, Missões e Fronteira Noroeste.

A implantação e o relativo sucesso inicial do PRCT resultaram da criação simultânea de um programa do governo estadual voltado ao apoio a 16 polos tecnológicos. Esses 16 polos, em parte inspirados na experiência do PRCT, também resultaram de esforços articulados entre universidades regionais, Poder Público (estadual e municipal), empresas e Coredes. Surgiu, assim, o “Programa de Apoio aos Polos de Modernização Tecnológica”, que se tornou a *espinha dorsal* da Secretaria de Ciência e Tecnologia do RS (SCT/RS), segundo Frantz (2001, p. 13).

O Programa de Apoio aos Polos de Modernização Tecnológica tinha por objetivo aumentar a capacidade de desenvolvimento socioeconômico das diversas regiões do estado do RS através de apoio técnico-financeiro a projetos de cunho tecnológico com vistas à modernização e à melhoria da competitividade dos diversos agentes econômicos voltados à produção de bens e serviços, prioritariamente agropecuários e industriais, bem como a criação de novos agentes. Nesse contexto, os Coredes procuraram

ser a instância de articulação regional para definição das áreas de abrangência dos polos, bem como à priorização dos projetos a serem encaminhados à secretaria de estado, como ainda hoje ocorre. O Polo de Desenvolvimento Científico e Tecnológico da Região Noroeste teve seu protocolo de intenções firmado em 1989, e o convênio, com a implementação da primeira etapa, em 1990. A Unijuí assumiu como Unidade Executora dos Polos Fronteira Noroeste e Noroeste Colonial, referendada pelos respectivos Coredes, com o compromisso de propor, executar e transferir os resultados de projetos voltados a atender às necessidades de desenvolvimento da região.

Quatro tipos de projeto tinham apoio do programa:

1. projetos para prestação de serviços tecnológicos essenciais (implantação, ampliação ou melhoria de laboratórios de ensaios e/ou calibração e formação de centros especializados no fornecimento de serviços tecnológicos especiais);
2. projetos de modernização tecnológica (domínio, adequação, aquisição ou desenvolvimento de tecnologias de produto e/ou processo, com repasse ao setor produtivo; diversificação de atividades econômicas – agropecuária, indústria e serviços);
3. projetos especiais (apoiados em caráter especial – recuperação da fauna e flora, solos e mananciais hídricos; preservação do meio ambiente; e zoneamento de uso de recursos naturais); e
4. incubadoras (implantação de incubadoras adequadas à criação de empresas de base tecnológica, em caráter complementar às ações de universidades públicas, privadas e órgãos governamentais).

A primeira etapa na região constitui-se na instalação parcial dos Núcleos de Metalmecânica, Eletroeletrônica e Informática, Agropecuária, Tecnologia de Alimentos e Construção Civil.

A criação e o reconhecimento da Unijuí, em 1985, e o movimento regional de enfrentamento da crise convergiram para um movimento nacional em prol do desenvolvimento científico-tecnológico do país. Em meio a novos institutos e centros de pesquisa, planos e programas específicos de indução e apoio à pesquisa e à inovação, esses movimentos deram um impulso às atividades de pesquisa na Instituição. Foi a partir dessa fase que a pesquisa na Unijuí começou a entrar em outro estágio de desenvolvimento, tornando mais efetiva a possibilidade da Instituição (mantida pela Fidene) de responder a demandas em novas áreas do conhecimento, particularmente as tecnológicas e as engenharias.

O setor privado, principalmente de Panambi, Santa Rosa e Três Passos, participou com a compra de equipamentos e financiamento de obras e instalações, bem como com o custeio de matrículas dos alunos. De modo geral, as empresas desses três municípios participaram do financiamento de infraestruturas. Mas, no início, foram poucos os projetos de cooperação para a formação de recursos humanos. Entre 1991 e 1994, foram criados os cursos de Engenharia Elétrica (1991), Engenharia Mecânica (1991, em Panambi) e Química de Alimentos (1994, em Santa Rosa). A orientação à aquisição dos equipamentos laboratoriais foi no sentido de servirem, simultaneamente, para fins didáticos e de prestação de serviços. Essa duplicidade causou problemas, mas vários projetos de apoio a empresas só se viabilizaram devido a essa orientação. Enfim, os laboratórios de áreas tecnológicas, que praticamente inexistiam em 1989, já haviam chegado a 66 em 2001, e distribuídos por Ijuí, Santa Rosa, Panambi e Três Passos. Mas as primeiras tentativas de lançar incubadoras de empresas não tiveram sucesso por falta de amadurecimento das condições necessárias para que esse tipo de iniciativa tivesse sucesso (Frantz, 2001, p. 13).

A criação de um setor na Unijuí que se preocupasse com o atendimento da comunidade externa de forma prioritária era uma aspiração antiga. A partir de trabalho de-

envolvido por uma empresa de consultoria externa, essa aspiração começa a tomar corpo em 2001, com a criação da Unidade de Gestão dos Laboratórios (UGL), estrutura vinculada à Coordenadoria Patrimonial que tinha como principal objetivo intensificar os serviços laboratoriais, que representavam uma fonte segura de entrada de recursos.

Com a absorção de outros serviços, em 2003, a UGL mudou sua estrutura e passou a denominar-se Coordenadoria de Gestão e Desenvolvimento Tecnológico (CGDT). A coordenadoria tinha, entre suas atribuições: gerenciar os laboratórios da Unijuí, articular a prestação de serviços e desenvolver soluções tecnológicas; apoiar a integração da Universidade com o setor produtivo e com os órgãos de fomento à inovação e à transferência tecnológica; auxiliar o gerenciamento das ações desenvolvidas pela Unijuí no âmbito dos Polos de Modernização Tecnológica do Noroeste Colonial e Fronteira Noroeste; e apoiar as iniciativas na área da propriedade intelectual e providenciar o registro dos resultados dos projetos de pesquisa da Unijuí com vistas à proteção do conhecimento desenvolvido, conforme descrito na Resolução da Reitoria 01/2003.

Com a mudança da Reitoria em 2005, a Universidade passou por um conjunto de reestruturações necessário à sua sustentabilidade. Nesse processo de reestruturação, a própria CGDT sofreu modificações em sua estrutura e em suas atividades, deixando de atuar no gerenciamento dos laboratórios. Em sua substituição, em 2006, foi criada a Agência de Inovação e Tecnologia (Agit), como órgão suplementar vinculado à Vice-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão.

A Agit foi concebida para fomentar a cultura empreendedora e da propriedade intelectual na Universidade para o desenvolvimento de projetos de P&D através da interação com os departamentos e o setor produtivo, tornando visíveis para o mercado o conhecimento produzido na Unijuí com a integração do ensino, da pesquisa e da extensão.

Além disso, tinha como função coordenar as negociações necessárias ao desenvolvimento de produtos, processos e serviços gerados por pesquisas tecnológicas e, nesse âmbito, também implementar e gerenciar incubadoras empresariais inovadoras.

Em 2007, foi implantada a Incubadora de Empresas de Inovação Tecnológica da Unijuí (Criatec), vinculada à agência, com o propósito de fomentar a criação de micro e pequenas empresas orientadas à inovação; o crescimento de empresas locais e regionais com orientação tecnológica; a intensificação da transferência tecnológica entre a Universidade e o mercado; e a criação e manutenção de postos de trabalho qualificados na região. A incubadora funcionou durante os dois primeiros anos em salas alugadas, no centro da cidade. Em 2009, a Unijuí buscou apoio à ampliação do espaço da incubadora, obtendo recursos públicos tanto para a construção de um prédio, como para a aquisição de equipamentos de tecnologia da informação para dar sustentação aos projetos de empreendedorismo e ao desenvolvimento de planos de negócios das diferentes áreas de conhecimento da Universidade e região, bem como à modernização da infraestrutura de tecnologia da informação da Universidade com o propósito de dar suporte às ações das empresas incubadas. Parte dos recursos também foi utilizada para qualificação das estruturas laboratoriais do Centro de Inovação em Saúde Animal.

Desde 2014, a agência de inovação está centrada em dois eixos estratégicos: o eixo de Pesquisa, Desenvolvimento Tecnológico e Inovação, que desenvolve atividades de suporte técnico ao professor/pesquisador e tem por objetivo alavancar parcerias e captar recursos para a infraestrutura, o custeio das ações/projetos, qualificando a pesquisa e a extensão institucional, e fomentar o desenvolvimento tecnológico e a proteção à propriedade intelectual; e o eixo de Empreendedorismo, do qual fazem parte a Criatec, que tem a missão de alavancar o empreendedorismo e a

inovação na região de atuação da Unijuí, e a Incubadora de Economia Solidária, Desenvolvimento e Tecnologia Social (Itecsol), que tem como objetivo contribuir para o fortalecimento das ações que promovem a economia solidária. À Agência de Inovação, também compete assessorar na gestão dos Polos Tecnológicos Fronteira Noroeste e Noroeste Colonial, cuja unidade executora é a Unijuí.

## **O desafio: gestão da demanda externa**

Etzkowitz (2003) afirma que as universidades estão, atualmente, passando por uma “segunda revolução”, em que os desenvolvimentos social e econômico são incorporados como parte da missão da universidade. Assim sendo, a universidade que integra o desenvolvimento socioeconômico como uma função adicional tem sido chamada “Universidade Empreendedora”.

Desde 2013, com a formalização legal do *status* de universidade comunitária consolidado com a regulação dada pela Lei nº 12.881, de 12 de novembro de 2013, as Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES) passaram a ter a prerrogativa de acessar os editais de órgãos governamentais de fomento; receber recursos orçamentários do Poder Público para o desenvolvimento de atividades de interesse público; ser alternativa na oferta de serviços públicos nos casos em que não são proporcionados diretamente por entidades públicas estatais; e oferecer, de forma conjunta com órgãos públicos estatais, mediante parceria, serviços de interesse público, de modo a bem aproveitar recursos físicos e humanos existentes nas IES comunitárias, evitar a multiplicação de estruturas e assegurar o bom uso dos recursos públicos (PDI 2015-2019).

Se considerarmos que o desenvolvimento possui diversas dimensões e é, necessariamente, um trabalho coletivo, significa que a Unijuí deve assumir uma postura de diálogo e de cooperação permanente com os demais atores sociais preocupados com o desenvolvimento da região.

Para além de ser uma organização que forma profissionais e que busca desenvolver novas tecnologias, a Unijuí tem o compromisso de participar do desenvolvimento da comunidade em que está inserida.

No contexto atual, a Unijuí tem o desafio de buscar o equilíbrio entre três grandes diretrizes: fortalecer a pertinência social do fazer da Universidade de modo a garantir sua identidade comunitária e legitimidade institucional na sociedade; garantir as condições de sustentabilidade econômico-financeira necessárias à adimplência de seus compromissos e a condição de autonomia com relação ao seu futuro; e se constituir em um espaço profissional atrativo de modo a ser a opção prioritária dos projetos pessoais de cada docente e técnico-administrativo (Universidade [...], 2017).

Para além da inter-relação da Unijuí com a comunidade externa que acontece por meio do ensino em todos os níveis – com estágios curriculares, trabalhos de conclusão de curso, monografias, dissertações, teses –, dos programas e ações de extensão, da pesquisa e da popularização da ciência por meio da produção científica e participação em eventos, a Unijuí realiza prestação de serviços a partir dos seus laboratórios, clínicas e escritórios.

A atividade de prestação de serviços pela Universidade tem permanecido centrada em um leque ainda reduzido em termos de oferta disponível. Contudo, é compreendida como uma ação estratégica, isto é, voltada às possibilidades que o potencial técnico-científico da Instituição permite explorar, com inúmeros benefícios que ultrapassam a participação na sustentabilidade financeira.

Frequentemente, chegam à Instituição demandas por serviços científicos, técnicos, tecnológicos e de outras naturezas em diferentes lugares (departamentos, central de atendimento, Coordenadoria de Marketing, Reitoria, etc.), e de diferentes formas (contato com aluno, professor conhecido, ex-colega de trabalho, entre outros). Essa pulverização

acaba dificultando o devido encaminhamento e, por vezes, provocando demora nas respostas, atendimento pouco satisfatório ou desistência do atendimento, sem a suficiente avaliação interna sobre os possíveis encaminhamentos.

Nesse contexto, entende-se necessário não apenas canalizar essas demandas para seu melhor atendimento, mas também aproveitar a oportunidade para potencializar seus benefícios na interação com o ensino, a pesquisa e a extensão. Dessa forma, apresenta-se uma metodologia que consiste na inserção de um corpo técnico, num setor específico, preparado para receber a demanda com conhecimento de toda a estrutura da Universidade e das competências de cada organismo dentro do sistema. O propósito é facilitar o atendimento e possibilitar explorar mais o potencial técnico-científico disponível na Instituição, potencializando o retorno financeiro, como também – e principalmente – a ampliação das possibilidades de enriquecimento dos processos de ensino, pesquisa e extensão. A entrada de novos desafios, materializados em demandas específicas da comunidade, bem como o envolvimento dos alunos com questões do setor produtivo, da administração pública, do empreendedorismo, fazem com que as necessidades sociais e de outras fontes demandantes expandam o conhecimento e a criatividade e incrementem os processos de ensino e aprendizagem.

É considerando esse conjunto de variáveis que se incluem: o papel contemporâneo da universidade; a missão da Unijuí e o seu comprometimento com a comunidade em que está inserida; a necessidade de formar profissionais para uma sociedade caracterizada por novas necessidades e paradigmas; o desafio da sustentabilidade econômico-financeira; e toda a capacidade técnica, científica e tecnológica materializada na infraestrutura de recursos humanos e materiais que a Unijuí mantém – que este estudo apresenta uma proposta de atendimento às demandas externas rece-

bidas pela Unijuí, definindo a Agência de Inovação e Tecnologia como o órgão central de relação com a comunidade.

A Agência de Inovação e Tecnologia, quando ainda era denominada CGDT, já tinha uma atribuição similar ao que agora se propõe que assuma, sob novas nuances – o que a leva, de uma certa forma, naturalmente, a ser o setor de referência para os *inputs* da comunidade.

## **Metodologia do estudo**

Capacitar o corpo técnico da Agência de Inovação e Tecnologia, tornando-o preparado para receber a demanda com conhecimento de toda a estrutura da Universidade e das competências de cada organismo dentro do sistema que possibilite identificar com agilidade profissionais/equipes que possam comprometer-se com os atendimentos solicitados, exige, inicialmente, um mapeamento das capacidades técnica, científica e tecnológica existentes na Instituição.

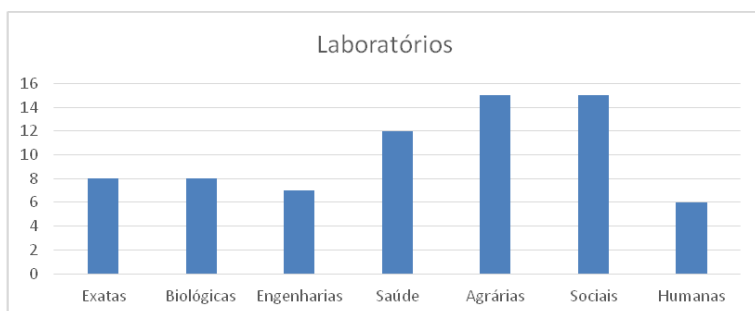
Optou-se por classificar os organismos competentes de acordo com as áreas de concentração definidas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – ainda que as demandas, por vezes, se apresentem numa área tangenciando outras. Para este estudo, a área de Ciências Humanas abarca a área de Linguística, Letras e Artes.

Do ponto de vista da infraestrutura, a Unijuí está organizada em unidades administrativas: seis departamentos chefiados por docentes e dez coordenadorias ligadas à Reitoria ou às Vice-Reitorias de Graduação, de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão ou de Administração, gerenciadas por técnicos administrativos. Um levantamento, a partir do relatório de atividades institucional de 2016, identificou 71 espaços formais que servem às atividades de ensino, pesquisa e/ou extensão, sendo que a maioria inclui a atividade de prestação de serviços. Entre eles, destacam-se: Unidade de Educação Continuada, Clínica de Psicologia, Escritório-Mo-

delo de Direito, Farmácia-Escola, Central Analítica, Clínica de Psicologia, Laboratório de Análises Clínicas, Laboratório de Saúde – Santa Rosa, Unidade de Reabilitação, Empresa Júnior, Laboratório de Gestão, Usina de Ideias, Laboratório de Ensino de Línguas (Lelu), Escola-Fazenda (Irder), Hospital Veterinário, Laboratório de Análise de Sementes, Laboratório de Análise de Solo e Laboratório de Bromatologia e Nutrição Animal. O levantamento incluiu informações sobre: tipo de serviço que o setor está habilitado a prestar, existência de selo, NBR ISO, acreditação, reconhecimento, registro, participação em redes, etc., profissional responsável e contato.

O Gráfico 1 apresenta esses espaços classificados por áreas do conhecimento predominantes.

**Gráfico 1 – Laboratórios**



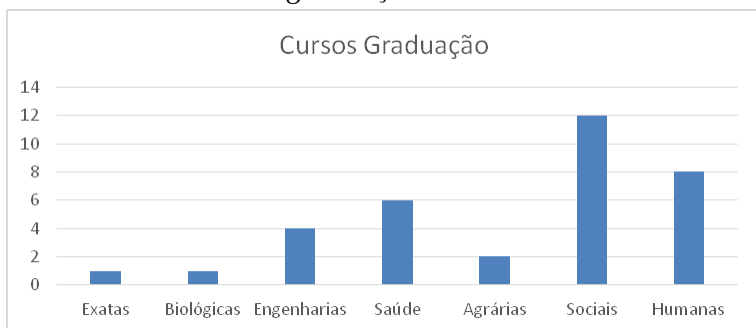
*Fonte:* Universidade [...] (2017, classificação da autora).

Outras organizações formais de interação com a comunidade consideradas neste estudo e que podem contribuir para solução das demandas apresentadas pela comunidade são o Programa Redes de Cooperação e o Programa de Extensão Produtiva e Inovação, desenvolvidos por tempo determinado com apoio da Secretaria de Estado do Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia do RS; a Incubadora de Empresas de Base Tecnológica, a Incubadora de Tecnologia Social; o Núcleo de Assessoramento a Projetos; e o Núcleo de Inovação Tecnológica – todos coordenados

pela própria Agência de Inovação e Tecnologia, além do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, da Comissão de Ética no Uso de Animais e dos grupos culturais Coral Unijuí, Teatro Unijuí e CiaCadagy.

As competências perpassam pela oferta de 34 cursos de graduação, classificados por grande área no Gráfico 2; dezenas de cursos de especialização e de extensão; e seis programas de pós-graduação *stricto sensu*, em Educação nas Ciências; Desenvolvimento Regional; Modelagem Matemática; Direitos Humanos; Atenção Integral à Saúde; e Educação Física (UAB-Proef).

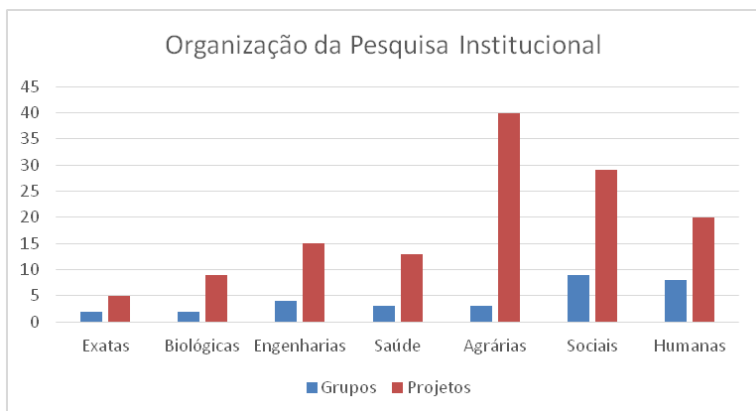
**Gráfico 2** – Cursos de graduação



*Fonte:* Universidade [...] (2017, classificação da autora).

Do Diretório dos Grupos de Pesquisa, do CNPq, e do Sistema de Cadastro de Projetos da Unijuí, foi possível extrair dados do ano de 2017, sistematizados no Gráfico 3 – Organização da Pesquisa Institucional. São 31 grupos de pesquisa e 131 projetos em desenvolvimento.

### Gráfico 3 – Organização da pesquisa institucional



*Fonte Grupos:* DGP/CNPq (jun. 2017, classificação da autora).

*Fonte Projetos:* Portal de Projetos Unijuí (jun. 2017, classificação da autora).

A extensão universitária possibilita a aproximação da universidade da comunidade. Na Unijuí, a extensão está formalizada em cinco programas e 17 projetos de ação comunitária.

De acordo com relatórios da Coordenadoria de Recursos Humanos da Unijuí, o corpo técnico-científico da universidade é composto por 420 docentes (35 especialistas, 251 mestres e 134 doutores), sendo 267 com contrato superior a 20 horas, classificados conforme a Tabela 1 (167 com contrato de tempo integral – 40 horas); e 644 funcionários técnico-administrativos. Segundo dados das Vice-Reitorias de Graduação e de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão, entre os 7.738 alunos da Instituição, 204 atuam como bolsistas em projetos de pesquisa; 129 atuam em projetos de extensão, 48 participam do Programa de Educação Tutorial (PET).

**Tabela 1** – Docentes da Unijuí com contrato semanal superior ou igual a 20 horas

| Área         | Docentes especialistas | Docentes mestres | Docentes doutores |
|--------------|------------------------|------------------|-------------------|
| Exatas       | 01                     | 15               | 14                |
| Biológicas   |                        | 03               | 07                |
| Engenharias  | 01                     | 21               | 05                |
| Saúde        | 01                     | 16               | 10                |
| Agrárias     |                        | 7                | 16                |
| Sociais      | 02                     | 62               | 26                |
| Humanas      |                        | 32               | 28                |
| <b>Total</b> | <b>05</b>              | <b>156</b>       | <b>106</b>        |

Fonte: Coordenadoria de Recursos Humanos da Unijuí (2017).

A Agência de Inovação e Tecnologia tem uma equipe formada por 12 técnicos administrativos: 5 lotados no eixo empreendedorismo; 5 lotados no eixo pesquisa, desenvolvimento tecnológico e inovação; 1 gerente e 1 auxiliar. A inserção desse corpo técnico numa nova metodologia de atendimento requer o desenvolvimento de novas capacidades e habilidades e a utilização de novas ferramentas.

A visão sistêmica pode ser alcançada a partir dos mapeamentos feitos e sobretudo com o paulatino entendimento dos processos que serão exigidos conforme a natureza da demanda. Entende-se fundamental a incorporação ao dia a dia de documentos norteadores como Estatuto e Regimento, Plano de Desenvolvimento Institucional, Relatório Anual de Atividades e Relatório de Autoavaliação Institucional, entre outros.

Essa agência tem a incumbência de iniciar o processo institucionalmente. Ao receber a demanda por qualquer um dos canais disponíveis (*webmail*, telefone, *site*, etc.), cabe à equipe de técnicos dar forma ao problema apresentado, investigando com o cliente todas as nuances da questão e as variáveis que a envolvem, facilitando a comunicação na

busca de um entendimento entre o que demanda e a futura equipe responsável pelo atendimento.

Para a estruturação da demanda, pode ser de grande valia a utilização de elementos de ferramentas já validadas.

Uma fase de imersão, como no *Design Thinking*, permitirá pensamento exploratório a partir da análise do contexto vivido pelo cliente, com uma visão holística de como o serviço demandado é percebido. Nessa fase, a agência aborda o cliente extraindo o máximo de informações possíveis sobre o problema e suas necessidades. É um momento propício para *insights* e importante à geração de ideias.

Na próxima fase, de ideação, são feitas conexões com possíveis soluções para o problema, tendo em vista as competências institucionais. Nesse momento, podem ser chamados especialistas e outros *experts*, docentes ou não, para trazer ideias a partir de pontos de vista distintos. A expectativa é que, com a estruturação do problema, já sejam apresentadas possibilidades de atendimento a serem qualificadas pela equipe responsável pela elaboração da proposta de atendimento.

Nessa fase de estruturação do problema, também podem ser utilizados conceitos do Método de Análise e Solução de Problemas (Masp). Werkema (1995) caracteriza o Masp como um processo dinâmico na busca de soluções para determinada situação e flexível em cada caso com que se defronta. Ele procura encontrar respostas à priorização do problema; à sua divisão em partes que possam ser analisáveis; e verificação das situações que necessitam de atenção. A Folha de Verificação (*checklist*) é uma ferramenta prevista no Masp que permite uma rápida percepção da realidade e uma breve interpretação da situação, auxiliando na redução de erros.

A equipe responsável pela elaboração da proposta de atendimento será designada pela chefia do departamento ou pela gerência do órgão suplementar ao qual a área da demanda mais se relacionar. Nessa fase, as possibilidades

de atendimento devem ser filtradas, considerando a viabilidade de execução do ponto de vista das competências técnicas, científicas, econômicas e tecnológicas, podendo ter a participação do cliente se for necessária. A equipe deve se debruçar sobre as possibilidades de dar visibilidade às demandas dos estudantes (exceto quando for exigido sigilo), de abrir espaços de cooperação e propiciar debates e a livre-iniciativa para desenvolver o pensamento e o processo criativo – convergente à atuação com metodologias pedagógicas ativas, que enfatizem a participação do estudante no processo de construção do conhecimento, tornando-o protagonista e corresponsável pela sua formação acadêmica.

Dependendo da natureza, da complexidade e do prazo de resposta à demanda, é possível identificar várias formas de inserção no ensino, na pesquisa e na extensão: no âmbito de uma disciplina específica; como projeto integrador de disciplinas; como temática de semana acadêmica de curso ou semana integrada (com mais de um curso); como tema de monografias; inserindo alunos em projetos de pesquisa, projetos de P&D, projetos de extensão; em proposta de consultoria ou assessoria, desde a elaboração até a execução. A Metodologia da Problemática e a Aprendizagem Baseada em Problemas são duas formas de metodologias ativas estimuladas na Unijuí. Conforme consta no PDI,

considera-se que nas duas propostas a aprendizagem ocorre a partir de problemas, ambas podem ser adotadas em qualquer situação de ensino e aprendizagem em que os conteúdos estejam diretamente relacionados com o contexto real da vida, uma vez que os acadêmicos estudam cientificamente para agir politicamente. O ponto de chegada é a atuação na realidade.

Se as características da demanda permitirem, pode-se, até mesmo, propor o desenvolvimento de um desafio acadêmico para um curso, para uma área ou instituição. O desafio acadêmico (tecnológico, empreendedor, etc.)

consiste em trabalhar com uma temática, identificando as principais necessidades e propondo soluções criativas com base na conexão de diferentes áreas do conhecimento e na participação de diferentes perfis profissionais.

A proposta, depois de objetivamente formulada como um plano de ação, será apresentada ao cliente. Havendo necessidade, poderá sofrer ajustes até ser aprovada. A aprovação requer a elaboração de contrato, convênio de cooperação ou outro documento que estabeleça a relação entre as partes. Essa fase é de responsabilidade da Agência de Inovação e Tecnologia, que, durante a execução do serviço contratado, fará o acompanhamento do desenvolvimento, zelando pelo cumprimento dos prazos, dos pagamentos e do retorno periódico previsto. O método prevê a conclusão do processo com a entrega final do produto da demanda solicitada e a avaliação pelo cliente.

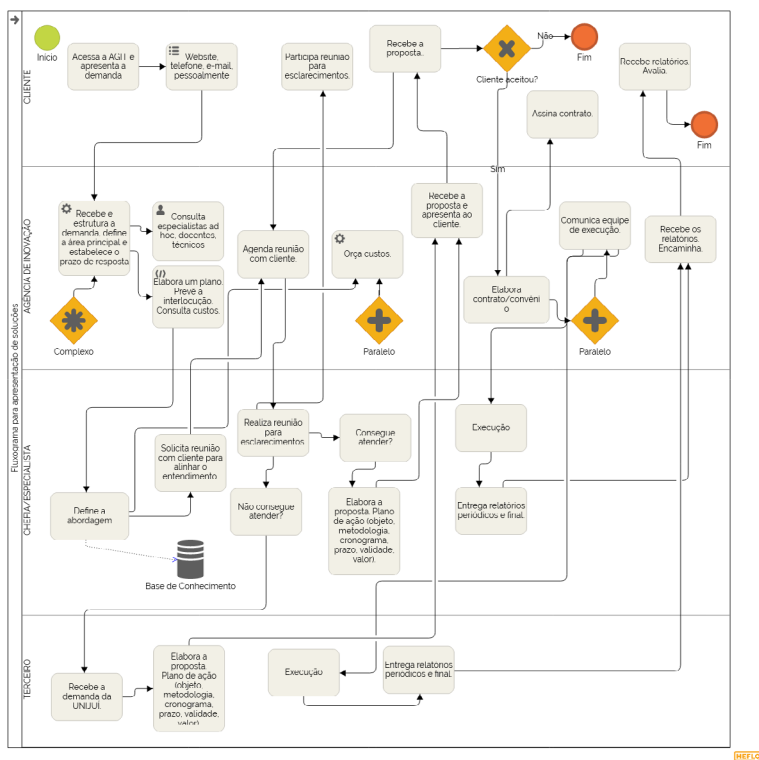
Na hipótese de que a Agência de Inovação e Tecnologia venha a incorporar em suas funções a coordenação dos processos de relação com a comunidade e o atendimento às demandas externas, e que essa metodologia proposta seja adotada, é fundamental o monitoramento e a avaliação do desempenho das atividades realizadas. Nesse sentido, seria importante acompanhar alguns indicadores: a relação entre o número de demandas protocoladas e respondidas; o tempo médio de resposta (apresentação do plano de ação); a origem e a natureza das demandas protocoladas; o grau de comprometimento das equipes envolvidas; o número de alunos envolvidos na prestação de serviços; os tipos de atividade desencadeados no ensino, na pesquisa e na extensão; as áreas predominantes e os setores implicados; os recursos envolvidos nos atendimentos; e o grau de satisfação dos clientes atendidos. O acompanhamento desses indicadores, no primeiro ano (processo de implantação), possibilitará a identificação de gargalos e principais desafios, além da definição dos pontos fortes e das novas potencialidades da metodologia apresentada, com a par-

ticipação de gestores, docentes, técnicos administrativos e comunidade externa envolvida nos processos.

Outra ferramenta pode ser considerada visando aperfeiçoar o processo de atendimento às demandas externas, como o ciclo *Plan, Do, Check, Act* (PDCA), desenvolvido em 1930, pelo estatístico estadunidense Walter Shewhart, que tem como objetivo controlar e aperfeiçoar os processos de forma constante/ininterrupta. Depois da fase de planejamento, que leva em conta as diretrizes e políticas institucionais, vem a fase de execução, que também é a de qualificação da equipe envolvida; a fase de verificação ou avaliação, em que são identificadas falhas e entraves; e, por fim, a fase de ajustes e correções.

O fluxograma é uma representação gráfica destinada ao registro das diversas etapas que constituem determinado processo, facilitando sua visualização e análise. Tem ele a finalidade de ordenar a sequência das etapas (Oakland, 1994, p. 79). A Figura 1 mostra a representação gráfica do fluxo proposto para o atendimento das demandas externas, tendo a Agência de Inovação e Tecnologia como setor centralizador dos processos.

**Figura 1 – Fluxo de atendimento**



## Considerações finais

A Agência de Inovação e Tecnologia parece ser o setor ideal para assumir a função de coordenação dos processos relacionados ao atendimento das demandas externas porque já incorpora, em sua concepção, várias atividades que implicam relações com a comunidade. Ao atuar na captação das demandas da sociedade e canalizar respostas a elas geradas, a agência firma seu papel articulador, promotor e facilitador das relações com a comunidade pela prestação de serviços, tornando-se um dos principais contatos com o mundo extrauniversitário.

A aplicação da metodologia proposta trará nova dinâmica à equipe, que, aos poucos, desenvolverá uma *expertise* no tratamento das questões apresentadas pelos agentes externos e nas conexões necessárias, promovendo a sinergia esperada.

No entanto, avalia-se que, muito além da estrutura definida para a coordenação dos processos de atendimento às demandas externas, são as relações de cooperação entre os agentes dentro da própria Instituição e o papel estratégico de indução exercido pelos gestores institucionais que vão definir o sucesso do novo modelo de gestão para tal atividade.

Para o sucesso da aplicação da nova metodologia de atendimento às demandas externas, é fundamental sua valorização pela comunidade acadêmica e o reconhecimento pela comunidade externa, de maneira que os processos possam fluir naturalmente e as demandas, respondidas com êxito. Para isso, é necessária a construção da legitimidade da agência como coordenadora dos processos de recebimento e atendimento às demandas e da institucionalização das rotinas de cooperação entre os agentes/atores envolvidos no atendimento.

Nesse sentido, seria importante a elaboração de um plano de comunicação pela Coordenadoria de Marketing da Unijuí que compreenda conteúdos no *site* institucional, nas redes sociais, em *flyers* digitais e impressos, etc., que explore não só o potencial da oferta, mas o portfólio da demanda atendida e os parceiros institucionais/clientes, dando ampla visibilidade à atividade. Internamente, o plano de comunicação deve prever a inserção da pauta em reuniões de coordenadores de curso, em fóruns de gerentes, em Conselhos de Gestão e Conselho Universitário, etc., buscando canalizar à Agência de Inovação e Tecnologia as demandas que hoje chegam pulverizadas na Instituição e promover o engajamento dos atores envolvidos no atendimento. Também seria importante o estímulo à participação

dos atores em eventos internos para socialização de experiências de atendimento realizadas e sua interlocução com as atividades-fim de ensino, pesquisa e extensão.

Não menos importante seria a criação de um regulamento para a prestação de serviços, o qual nortearia as ações e, acima de tudo, transmitiria segurança na interação universidade-sociedade, promovida pela execução dos serviços, por serem atividades menos comuns na rotina acadêmica, principalmente para os docentes.

## Referências

AUDY, J. L. N.; FERREIRA, G. C. Universidade empreendedora: uma visão da PUCRS. In: AUDY, J. L. N.; MOROSINI, M. C. (org.). *Inovação e empreendedorismo na universidade*. Porto Alegre: Edipucrs, 2006.

CALDERÓN, A. I. Repensando o papel da universidade. *RAE – Revista de Administração de Empresas*, v. 44, n. 2, p. 104-108, abr./jun. 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-75902004000200009>.

CHRISTENSEN, C. M.; EYRING, H. J. *A universidade inovadora: mudando o DNA do ensino superior de fora para dentro*. Porto Alegre: Bookman, 2014.

DYER, J.; GREGERSEN, H.; CHRISTENSEN, C. M. *DNA do inovador: dominando as 5 habilidades dos inovadores de ruptura*. Rio de Janeiro: Alta Books, 2012.

ETZKOWITZ, H. Research groups as ‘quasi-firms’: the invention of the entrepreneurial university. *Research Policy*, n. 32, p. 109-121, 2003. DOI: 10.1016/S0048-7333(02)00009-4.

FRANTZ, T. R. Capacitação tecnológica e desenvolvimento regional: a experiência do Programa de Cooperação Científica e Tecnológica do Noroeste do Rio Grande do Sul. *REA – Revista de Estudos da Administração*, Ijuí: Unijuí, ano 2, n. 3, p. 11-30, jul./dez. 2001.

MASIERO, G.; GUERRA, E. Ações e mecanismos de integração universidade/empresa visando à inovação tecnológica e ao desenvolvimento: experiência da Fundação Coppetec. *Revista de Estudos Organizacionais*, ano 2, n. 2, p. 111-130, 2001.

OAKLAND, J. S. *Gerenciamento da qualidade total*. São Paulo: Nobel, 1994.

PAULA, M. F. O processo de modernização da universidade: casos USP e UFRJ. *Tempo Social – Rev. Sociol.*, São Paulo: USP, ano 12, n. 2, p. 189-202, nov. 2000.

ROTTA, E. *Desenvolvimento regional e políticas sociais no Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul*. 2007. 338 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Porto Alegre, 2007.

SEGATTO, A. P. *Análise do processo de cooperação tecnológica universidade-empresa: um estudo exploratório*. 1996. 175 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996. Disponível em: <http://www.fundacaofia.com.br/pgtusp/.../DISSERTACAO%20SEGATTO-MENDES.pdf>.

UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. *Plano de Desenvolvimento Institucional: PDI Unijuí – 2015-2019*. Ijuí: Unijuí, 2015. (Coleção Cadernos da Gestão Universitária, n. 52).

UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. *Relatório de Autoavaliação Institucional da Unijuí: período 2016*. Ijuí, 2017.

VOGT, C.; CIACCO, C. F. Universidade & empresa: a integração necessária. *RAUSP – Revista de Administração da Universidade de São Paulo*, ano 25, n. 1, p. 24-31, 1995.

WERKEMA, M. C. C. *As ferramentas da qualidade no gerenciamento de processos*. 6. ed. Belo Horizonte: Desenvolvimento Gerencial, 1995.

# Análise da evasão em universidade comunitária no Rio Grande do Sul

Marcelino Hoppe  
Rolf Fredi Molz (Unisc)

---

**Resumo:** A evasão no Ensino Superior é um grande problema que tem crescido nos últimos anos em virtude do aumento de vagas no sistema e do oferecimento de cursos de graduação a distância. Esta pesquisa realizou a análise da evasão anual com dados do Censo da Educação Superior entre 2011 e 2016 e banco de dados da Unisc de 2012 a 2016. A evasão média anual no Comung foi 30,56%, e na Unisc, de 17,37%. A evasão anual média em IES públicas é maior que em IES privadas no Brasil. A evasão anual média no Rio Grande do Sul é maior que a evasão no Brasil. Os resultados permitem concluir que as IES do Comung diferem significativamente entre si quanto às taxas de evasão anual. O tamanho da IES está diretamente correlacionado com a evasão anual. A Unisc apresenta baixa taxa de evasão anual, principalmente por ser uma universidade comunitária de porte médio no Rio Grande do Sul. Os cursos da Unisc diferem significativamente entre si quanto às taxas de evasão anual. Cursos mais procurados apresentam menores taxas de evasão anual.

**Palavras-chave:** Evasão. Evasão anual. Comung. Unisc.

## 1 Introdução

Segundo o Comung (2017), utilizando dados de 2014, o Brasil, com 204.450.649 habitantes, era o quinto país mais populoso do mundo e apresentava 7.828.013 alunos matriculados no Ensino Superior, dos quais 5.867.011 na rede privada e 1.961.002 na rede pública. O Rio Grande do Sul tinha 11.247.972 habitantes e 479.858 mil universitários matriculados. Em 2014, dos mais de 7,8 milhões de alunos matriculados, no Brasil, 6.486.171 alunos estavam no ensino presencial (82,86%), e 1.341.842 alunos, no ensino a distância (17,14%).

O Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (Comung) é o maior sistema de Educação Superior do Rio

Grande do Sul e teve início em 1993. Sem fins lucrativos, com gestão democrática e participativa, as universidades comunitárias são autênticas instituições públicas não estatais, e sua história é marcada pelo forte vínculo com sua comunidade. Integrado por 15 Instituições de Ensino Superior (IES) e com 8.735 professores e mais de onze mil funcionários, atingindo quase todos os municípios do estado, o Comung contabilizava 189.224 universitários gaúchos e oferecia 1.465 cursos de graduação e pós-graduação (Comung, 2017).

A evasão no Ensino Superior é um grande problema que tem crescido nos últimos anos em virtude do aumento de vagas no sistema e do oferecimento de cursos de graduação a distância.

Este artigo está organizado em seções, iniciando com a Introdução. Na segunda seção, está uma rápida revisão sobre a evasão no Brasil. A terceira seção apresenta a metodologia da pesquisa. A quarta seção analisa e discute os resultados e faz algumas considerações. Na quinta seção, são apresentadas as conclusões sobre a pesquisa.

## **2 A evasão no Ensino Superior no Brasil**

Entre 2001 e 2005, com base em dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a taxa anual média de evasão no Ensino Superior brasileiro foi de 22%, com pouca oscilação, mas mostrando tendência de crescimento. A evasão anual era maior nas IES privadas, cuja taxa média no período era de 26% contra 12% das IES públicas. As IES comunitárias e confessionais mostravam uma taxa maior que as IES particulares, entre as privadas (Silva Filho *et al.*, 2007). Para Fey *et al.* (2011), a taxa de evasão no Ensino Superior é bastante expressiva, em média, 25%, mas em alguns cursos, atinge 60%.

Segundo Gois (2006), no Brasil, com dados de 2005, apenas 51% dos estudantes universitários se formavam, evadindo cerca de 49%. Esse dado contrasta com os 7% de

alunos que não concluem o curso após quatro anos, no Japão. O autor cita que a evasão no ensino privado (25%) era o dobro da evasão no ensino público (12%).

O cálculo da evasão pode ser realizado de diferentes maneiras. Silva Filho *et al.* (2007) citam duas maneiras: a) a relação entre o número de ingressantes em um ano e o número de alunos matriculados no ano seguinte, em um curso ou IES; b) a relação entre o número de alunos matriculados em um curso ou IES e o número de alunos formados no mesmo curso ou IES, decorridos os anos necessários para a conclusão do curso. A primeira maneira mede a evasão anual média, e a segunda, a evasão total.

Para Silva Filho *et al.* (2007), os cursos de Medicina tiveram a mais baixa média de evasão anual com 4%, e os cursos da área de Serviços, Comunicação Social e os de Processamento da Informação apresentaram as mais altas taxas de evasão. Verifica-se uma correlação negativa entre os índices de evasão e a demanda por cursos (Silva Filho *et al.*, 2007).

### **3 Metodologia da pesquisa**

O objetivo geral desta pesquisa foi avaliar a evasão na Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc), uma Instituição de Ensino Superior (IES) comunitária do estado do Rio Grande do Sul. A pesquisa, de caráter quantitativo, utiliza dados do Censo da Educação Superior no período de 2011-2015 e informações do banco de dados da Unisc no período de 2012 a 2016.

Os objetivos específicos são: a) avaliar a taxa de evasão (%) das IES públicas e privadas no Brasil e no Rio Grande do Sul, de 2011 a 2015; b) avaliar a evasão nas IES do Comung, de 2011 a 2015; c) avaliar a evasão em cursos da Unisc, de 2012 a 2016.

A evasão, nesta pesquisa, será anual, e aluno evadido é aquele que estava com matrícula trancada, desvinculado

do curso, transferido para outro curso da mesma instituição ou falecido no ano.

O cálculo da porcentagem de evasão foi realizado utilizando a fórmula:

$$E(n)\% = (Tn - Mn) / Tn * 100$$

onde **E** é evasão, **T** é o total de matrículas em cursos presenciais e a distância, **M** é o número de matriculados, e **n** é o ano em estudo. Note que **(Tn - Mn)** representa a soma de matrículas trancadas, matrículas desvinculadas, alunos transferidos para outro curso na mesma IES e alunos falecidos.

Para avaliar a evasão nas IES do Comung, foram utilizados dados do Censo da Educação Superior no período de 2011 a 2015, disponibilizados pelo Inep (2017). Seguindo a metodologia proposta por Steel e Torrie (1960), foi elaborada a Análise da Variância (Anova) da porcentagem de evasão anual, seguida pelo teste F e posterior teste de Tukey para comparação das médias. Foi utilizado o delineamento em blocos casualizados com 15 tratamentos (IES) e 5 repetições (anos).

Integram o Comung as seguintes instituições:

- Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) – São Leopoldo, RS.
- Universidade de Caxias do Sul (UCS) – Caxias do Sul, RS.
- Universidade Feevale (Feevale) – Novo Hamburgo, RS.
- Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) – Porto Alegre, RS.
- Universidade de Passo Fundo (UPF) – Passo Fundo, RS.
- Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) – Erechim, RS.
- Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc) – Santa Cruz do Sul, RS.

- Universidade do Vale do Taquari (Univates) – Lajeado, RS.
- Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí) – Ijuí, RS.
- Centro Universitário Metodista IPA (IPA) – Porto Alegre, RS.
- Universidade La Salle (Unilasalle) – Canoas, RS.
- Universidade da Região da Campanha (Urcamp) – Bagé, RS.
- Centro Universitário Franciscano (Unifra) – Santa Maria, RS.
- Universidade Católica de Pelotas (UCPel) – Pelotas, RS.
- Universidade de Cruz Alta (Unicruz) – Cruz Alta, RS.

Para avaliar a evasão anual em cursos da Unisc, foram utilizados dados da Unisc no período de 2012 a 2016. Seguindo a metodologia proposta por Steel e Torrie (1960), foi elaborada a Anova da porcentagem de evasão anual, seguida pelo teste F e posterior teste de Tukey para comparação das médias. Foi utilizado o delineamento em blocos casualizados com 15 tratamentos (cursos de graduação da Unisc) e 5 repetições (anos).

Os 15 cursos da Unisc foram escolhidos aleatoriamente entre os 53 da Universidade, listados na sequência:

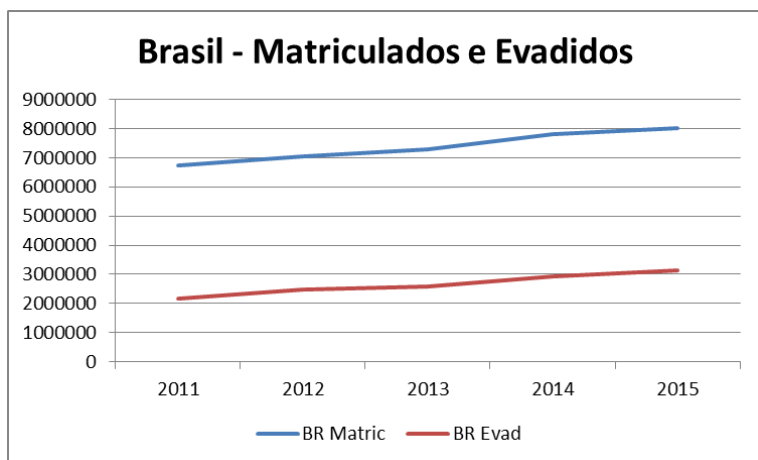
- Administração
- Arquitetura e Urbanismo
- Ciências Contábeis
- Direito
- Enfermagem
- Engenharia Agrícola
- Engenharia Civil
- Engenharia de Produção
- Farmácia

- Jornalismo
- Medicina
- Nutrição
- Odontologia
- Pedagogia
- Psicologia

## 4 Resultados

Conforme dados do Censo da Educação Superior (Inep, 2017) apresentados no Gráfico 1 e no ANEXO A, o número de alunos matriculados em IES em cursos de graduação presenciais e a distância, no Brasil, no final de cada ano, aumentou de 6.739.689 alunos em 2011 para 8.027.297 alunos em 2015, um aumento de quase 1,3 milhão de alunos.

**Gráfico 1** – Número de alunos matriculados e evadidos em cursos de graduação presenciais e a distância no Brasil de 2011 a 2015



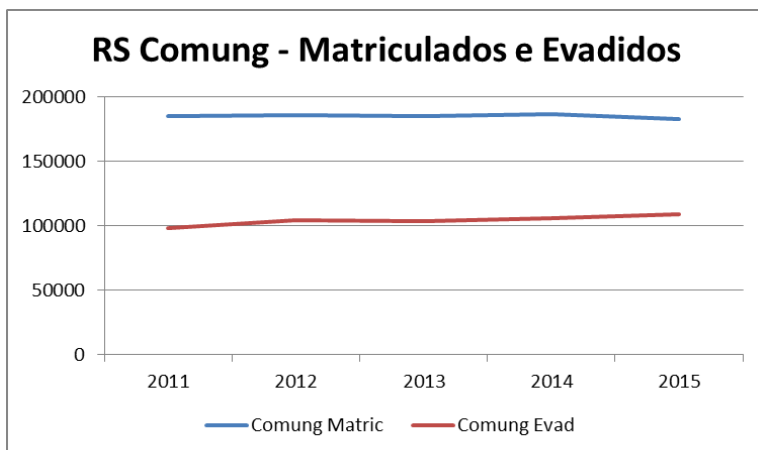
Fonte: Inep (2017).

O aumento no número de alunos matriculados foi de 19,10% no período ou um aumento médio de 4,78% ao

ano. No mesmo período o número de alunos que abandonaram o Ensino Superior passou de 2.183.261 em 2011 para 3.146.985 em 2015 (quase um milhão de alunos evadidos a mais). O aumento no número de alunos evadidos no Brasil foi de 44,14% ou um aumento médio de 11,04% ao ano, bem maior que a taxa média de aumento dos alunos matriculados.

No mesmo período, o número de alunos matriculados em IES do Comung no Rio Grande do Sul, passou de 185.108 em 2011 para 182.966 em 2015 (Gráfico 2) com uma redução total de 1,16% ou redução média de 0,16% ao ano. O número de alunos evadidos no Comung passou de 98.124 em 2011 para 109.322 em 2015, o que representa um aumento de 11,42% ou um aumento médio de 2,86% ao ano no número de alunos evadidos (ANEXO A).

**Gráfico 2** – Número de alunos matriculados e evadidos em cursos de graduação presenciais e a distância em IES do Comung no Rio Grande do Sul, de 2011 a 2015



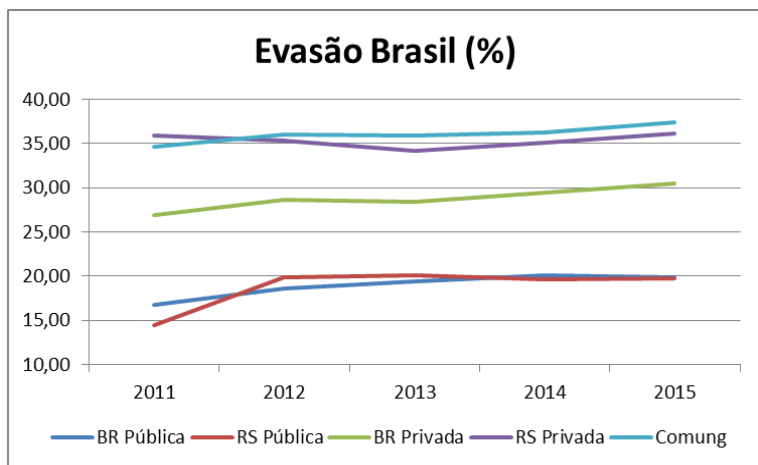
Fonte: Inep (2017).

A comparação entre Brasil e Comung indica que estava ocorrendo um aumento no número de alunos matriculados no Brasil (4,78% a.a) e estabilização ou leve redução no Co-

mung (-0,16% a.a). Entretanto, o número de alunos evadidos no Brasil apresentava forte aumento (11,04% a.a), enquanto o aumento de evadidos no Comung era menor (2,86% a.a), conforme pode ser deduzido do ANEXO A.

A porcentagem de evasão anual média no Brasil para IES públicas e privadas é apresentada no Gráfico 3.

**Gráfico 3** – Evasão anual média (%) em cursos de graduação presenciais e a distância em IES públicas e privadas do Brasil, de 2011 a 2015



Fonte: Inep (2017).

Pode ser observado no Gráfico 3 (e no ANEXO B) que as IES públicas estabilizaram a evasão anual média em 20% no Brasil e no Rio Grande do Sul. A evasão anual média nas IES privadas de todo o Brasil ultrapassou 30% no final do período. Mas, no Rio Grande do Sul, a evasão nas IES privadas ultrapassou 35%, sendo a média das IES do Comung um pouco superior.

A análise da evasão em 15 IES do Comung é apresentada na Tabela 1. A evasão anual média geral, no período de 2011 a 2015, foi de 30,56%. O efeito dos anos não foi significativo. Entretanto, o efeito das IES apresentou diferença altamente

significativa ( $p < 0,01$ ), com base no teste F. O coeficiente de variação foi de 15,34% (ANEXO C).

**Tabela 1** – Evasão anual média (%) em IES do Comung, de 2011 a 2015

| Evasão em IES do Comung (%)                                                                                   |       |       |       |       |       |       |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-----|
| IES                                                                                                           | 2011  | 2012  | 2013  | 2014  | 2015  | Média |     |
| UNISINOS                                                                                                      | 47,35 | 48,53 | 48,47 | 48,68 | 48,37 | 48,28 | a   |
| FEEVALE                                                                                                       | 38,62 | 40,58 | 44,59 | 48,66 | 52,08 | 44,91 | ab  |
| UCS                                                                                                           | 42,91 | 42,06 | 41,31 | 43,68 | 47,83 | 43,56 | ab  |
| UNILASALLE                                                                                                    | 42,39 | 42,28 | 44,89 | 42,44 | 44,54 | 43,31 | ab  |
| IPA                                                                                                           | 34,73 | 40,85 | 42,35 | 46,23 | 49,95 | 42,82 | ab  |
| UPF                                                                                                           | 35,62 | 35,40 | 35,21 | 34,98 | 35,75 | 35,39 | bc  |
| UNIJUÍ                                                                                                        | 28,82 | 35,25 | 32,07 | 36,51 | 27,11 | 31,95 | cd  |
| UNIFRA                                                                                                        | 26,10 | 24,44 | 34,12 | 23,04 | 20,13 | 25,57 | cde |
| UNIVATES                                                                                                      | 24,98 | 22,92 | 31,61 | 22,95 | 23,83 | 25,26 | cde |
| PUCRS                                                                                                         | 22,32 | 27,77 | 24,32 | 25,63 | 25,86 | 25,18 | cde |
| UCPel                                                                                                         | 27,05 | 23,51 | 22,98 | 22,76 | 19,15 | 23,09 | de  |
| URI                                                                                                           | 18,85 | 20,04 | 17,34 | 17,88 | 20,46 | 18,91 | e   |
| UNISC                                                                                                         | 20,49 | 18,36 | 16,39 | 15,31 | 16,30 | 17,37 | e   |
| URCAMP                                                                                                        | 27,80 | 32,75 | 15,82 | 5,57  | 4,47  | 17,28 | e   |
| UNICRUZ                                                                                                       | 16,09 | 18,14 | 17,02 | 12,12 | 13,98 | 15,47 | e   |
| Média                                                                                                         | 30,28 | 31,53 | 31,23 | 29,76 | 29,99 | 30,56 |     |
| *Médias seguidas pela mesma letra minúscula não diferem, considerando o teste de Tukey a 5% de probabilidade. |       |       |       |       |       |       |     |

A maior taxa média de evasão anual ocorreu na Unisinos com 48,28%, que não diferiu significativamente da Feevale (44,91%), da UCS (43,56%), da Unilasalle (43,31%) e do IPA (42,82%).

A menor taxa de evasão média anual ocorreu na Unicruz com 15,47%, que não diferiu da Urcamp (17,28%), da Unisc (17,37%) e da URI (18,91%).

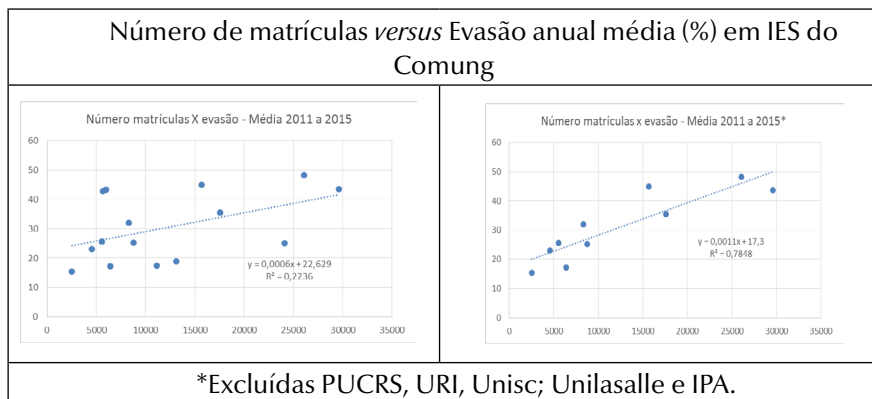
AUCPel (23,09%), a PUCRS (25,18%), a Univates (25,26%) e a Unifra (25,57%) também não apresentaram diferença significativa em relação à Unicruz, mas, ao mesmo tempo, não diferiram da UPF (35,39%) e da Unijuí (31,95%), que são as únicas que diferiram, ao mesmo tempo, na maior e na menor taxa de evasão, formando um grupo intermediário.

A evasão anual no Comung foi maior em cursos a distância (EaD) do que em cursos presenciais (P), com média de 49,75% de 2011 a 2015, conforme pode ser observado no ANEXO D. Apenas seis IES do Comung atuaram em cursos de graduação a distância no período. Feevale, UCS, Univates e Unisc sempre atuaram com menos de 4% de matrículas em EaD em relação ao número de matriculados (P+EaD). A Unisinos aumentou a atuação em EaD de 5,16% em 2011 para 10,38% em 2015, e a Unijuí fez o trajeto inverso: de 12,16% em 2011 para 5,96% de matrículas em EaD (ANEXO E). Mas isso não altera a classificação na Tabela 1, se forem consideradas apenas as matrículas em cursos presenciais.

Analisando a Tabela 1 e o ANEXO E, é possível perceber o efeito que é o tamanho da IES (número de matrículas) ou de localização geográfica sobre a taxa de evasão. A evasão foi maior em IES com maior número de matrículas e/ou na região metropolitana ou na Serra.

A correlação entre número de matrículas médio e evasão anual média, para todas as IES do Comung, é apresentada no Gráfico 4 (lado esquerdo), cujo número de matrículas está plotado no eixo horizontal, e a evasão anual média (%) está no eixo vertical. No ANEXO F, são apresentadas as correlações para cada ano de 2011 a 2015. Quando todas as IES do Comung estão envolvidas, a correlação “R” média é de 0,4729, e o coeficiente de determinação “R<sup>2</sup>” é de 0,2236, ou seja, 22,36% da evasão anual pode ser explicada pelo tamanho da IES.

**Gráfico 4** – Correlação entre número de matrículas (P+EaD) e evasão anual média (%) em IES do Comung, de 2011 a 2015



Entretanto, a PUCRS, a URI e a Unisc fogem um pouco dessa realidade, revelando uma evasão abaixo do esperado para o número de matrículas. A Unilasalle e o IPA apresentam efeito inverso, pois, com menor número de matrículas, apresentam alta taxa de evasão. Quando essas IES são excluídas, e nova correlação é calculada (Gráfico 4, lado direito), o ajuste do modelo aumenta muito, a correlação “R” passa para 0,8859, e o coeficiente de determinação “R<sup>2</sup>” passa para 0,7848, ou seja, 78,48% da evasão anual pode ser explicada pelo tamanho da IES (número de matrículas).

A análise da evasão anual em 15 cursos de graduação da Unisc, no período de 2012 a 2016, é mostrada na Tabela 2. A evasão anual média nos cursos foi de 16,18%, e o coeficiente de variação foi de 14,67% (ANEXO G). O efeito dos anos foi altamente significativo ( $p < 0,01$ ). O ano de 2014 apresentou a menor evasão média (14,54%), diferindo do ano de 2012 (17,94%), mas não diferindo dos demais anos. O efeito do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) do Ministério da Educação pode ter contribuído para esse resultado, pois o número de alunos que acessavam o Fies estava crescendo até esse ano, o que pode ter influenciado nas taxas decrescentes de evasão até 2014 e crescentes após 2014 até 2016.

**Tabela 2** – Evasão anual (%) em cursos de graduação da Unisc, de 2012 a 2016

| Evasão na Unisc (%)                                                                                                                                    |         |          |         |          |          |        |      |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|----------|---------|----------|----------|--------|------|
| Cursos                                                                                                                                                 | 2012    | 2013     | 2014    | 2015     | 2016     | Média* |      |
| Eng. Agrícola                                                                                                                                          | 26,71   | 22,02    | 23,44   | 25,62    | 29,23    | 25,40  | a    |
| Eng. de Produção                                                                                                                                       | 21,32   | 21,81    | 16,31   | 22,80    | 18,40    | 20,13  | ab   |
| Psicologia                                                                                                                                             | 23,64   | 20,87    | 19,18   | 15,15    | 19,66    | 19,70  | bc   |
| Jornalismo                                                                                                                                             | 19,90   | 19,07    | 18,03   | 17,88    | 18,18    | 18,61  | bcd  |
| Nutrição                                                                                                                                               | 19,30   | 16,75    | 18,78   | 18,49    | 19,52    | 18,57  | bcd  |
| Farmácia                                                                                                                                               | 24,06   | 18,22    | 13,99   | 21,93    | 14,36    | 18,51  | bcd  |
| Administração                                                                                                                                          | 22,46   | 17,42    | 14,99   | 18,07    | 19,06    | 18,40  | bcd  |
| Enfermagem                                                                                                                                             | 16,59   | 16,44    | 16,56   | 19,38    | 21,00    | 17,99  | bcde |
| Arq. e Urbanismo                                                                                                                                       | 19,13   | 14,70    | 13,64   | 16,18    | 21,01    | 16,93  | bcde |
| Pedagogia                                                                                                                                              | 14,99   | 13,31    | 13,77   | 21,62    | 16,84    | 16,11  | bcde |
| C. Contábeis                                                                                                                                           | 16,72   | 17,15    | 14,46   | 10,55    | 13,15    | 14,40  | cde  |
| Direito                                                                                                                                                | 18,38   | 14,86    | 13,45   | 13,00    | 11,68    | 14,27  | de   |
| Eng. Civil                                                                                                                                             | 13,07   | 11,68    | 13,36   | 11,21    | 15,03    | 12,87  | ef   |
| Odontologia                                                                                                                                            | 9,52    | 7,66     | 4,31    | 7,59     | 10,57    | 7,93   | fg   |
| Medicina                                                                                                                                               | 3,31    | 3,59     | 3,83    | 2,55     | 1,40     | 2,94   | g    |
| Média*                                                                                                                                                 | 17,94 A | 15,70 AB | 14,54 B | 16,13 AB | 16,61 AB | 16,18  |      |
| *Médias seguidas pela mesma letra, minúscula na vertical ou maiúscula na horizontal, não diferem, considerando o teste de Tukey a 5% de probabilidade. |         |          |         |          |          |        |      |

A evasão anual, nos diferentes cursos de graduação da Unisc, entre 2012 e 2016, apresentou diferença altamente significativa ( $p < 0,01$ ), baseada no teste F (ANEXO G). As médias de evasão (%) foram submetidas ao teste de Tukey a 5% de probabilidade, e o curso de Engenharia Agrícola apresentou a mais alta taxa de evasão anual média, que foi de 25,40%, diferenciando-se dos demais cursos, com exceção de Engenharia de Produção (20,13%). A menor taxa de evasão anual média ocorreu no curso de Medicina com 2,94%,

que diferiu dos demais cursos, com exceção de Odontologia (7,93%).

Pode ser observada uma tendência de correlação inversa entre procura no vestibular e taxa de evasão. Entretanto, os cursos de Engenharia Agrícola e Engenharia de Produção apresentam uma procura média no vestibular e estão com as maiores taxas de evasão anual.

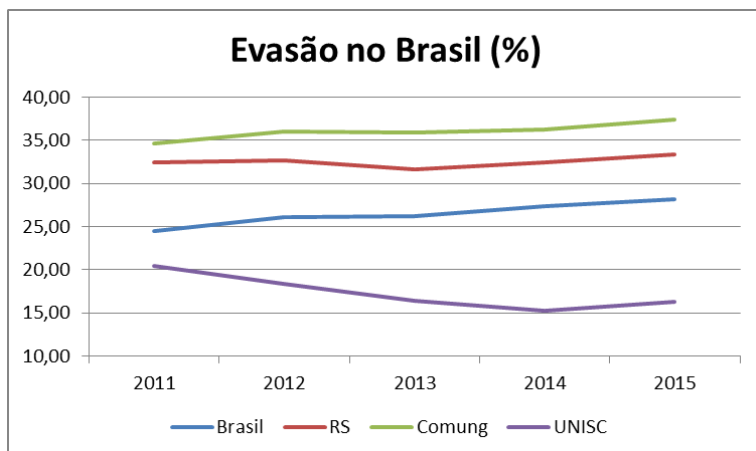
Como consideração final, fica o indicativo de estudar o acolhimento ao aluno e a pressão social como indicativos de evasão. Em IES maiores ou em IES menores em cidades maiores (o caso da Unilasalle e do IPA), a evasão é maior. Isso explica, também, o caso da URI, uma IES média, mas com vários *campi* em cidades menores, apresentando baixa taxa de evasão.

Para finalizar, a Tabela 3 e o Gráfico 5 apresentam os resultados da evasão anual média no Brasil, no Rio Grande do Sul, no Comung e na Unisc.

**Tabela 3** – Evasão anual média (%) no Brasil, de 2011 a 2015

| Evasão no Brasil (%) |       |       |       |       |       |       |
|----------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
|                      | 2011  | 2012  | 2013  | 2014  | 2015  | Média |
| <b>Brasil</b>        | 24,47 | 26,17 | 26,23 | 27,33 | 28,16 | 26,47 |
| <b>RS</b>            | 32,43 | 32,64 | 31,63 | 32,49 | 33,38 | 32,51 |
| <b>Comung</b>        | 34,64 | 36,02 | 35,96 | 36,26 | 37,40 | 36,06 |
| <b>Unisc</b>         | 20,49 | 18,36 | 16,39 | 15,31 | 16,30 | 17,37 |

**Gráfico 5** – Evasão anual média (%) no Brasil, no Rio Grande do Sul, no Comung e na Unisc, de 2011 a 2015



O presente trabalho foi importante para determinar a posição da Unisc no cenário da evasão anual no Brasil, e pode ser observado que ela, uma IES comunitária de médio porte, localizada em uma cidade também de médio porte no Rio Grande do Sul, apresenta baixa taxa de evasão anual.

## 6 Conclusão

A seguir, são sintetizadas algumas conclusões:

- A evasão anual média em IES públicas é maior que em IES privadas no Brasil.
- A evasão anual média no Rio Grande do Sul é maior que a evasão no Brasil.
- As IES do Comung diferem significativamente entre si quanto às taxas de evasão anual.
- O tamanho da IES está diretamente correlacionado com a evasão anual.
- A Unisc apresenta baixa taxa de evasão, principalmente, por ser uma universidade comunitária de porte médio no Rio Grande do Sul.

- Os cursos da Unisc diferem significativamente quanto às taxas de evasão anual.
- Os cursos mais procurados apresentam menores taxas de evasão anual.

## ANEXOS

**ANEXO A** – Alunos matriculados e evadidos de IES, em cursos de graduação presenciais e a distância, no Brasil, de 2011 a 2015

| <b>Matriculados e evadidos no Brasil</b> |           |           |           |           |           |
|------------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
|                                          | 2011      | 2012      | 2013      | 2014      | 2015      |
| BR Matriculados                          | 6.739.689 | 7.037.688 | 7.305.977 | 7.828.013 | 8.027.297 |
| BR Evadidos                              | 2.183.261 | 2.494.397 | 2.598.074 | 2.943.937 | 3.146.985 |
| Comung Matriculados                      | 185.108   | 185.689   | 184.855   | 186.294   | 182.966   |
| Comung Evadidos                          | 98.124    | 104.525   | 103.793   | 105.982   | 109.332   |

**ANEXO B** – Evasão anual média (%) em cursos de graduação presenciais e a distância em IES públicas e privadas do Brasil, de 2011 a 2015

| <b>Evasão anual no Brasil (%)</b> |             |             |             |             |             |              |
|-----------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------|
| <b>Evasão</b>                     | <b>2011</b> | <b>2012</b> | <b>2013</b> | <b>2014</b> | <b>2015</b> | <b>Média</b> |
| BR Pública                        | 16,82       | 18,63       | 19,4        | 20,11       | 19,93       | 18,98        |
| RS Pública                        | 14,47       | 19,94       | 20,12       | 19,68       | 19,79       | 18,80        |
| BR Privada                        | 26,87       | 28,61       | 28,41       | 29,46       | 30,46       | 28,76        |
| RS Privada                        | 35,94       | 35,37       | 34,2        | 35,17       | 36,21       | 35,38        |
| Comung                            | 34,64       | 36,02       | 35,96       | 36,26       | 37,40       | 36,06        |

**ANEXO C** – Análise da Variância (Anova) da evasão anual (%) em IES do Comung de 2011 a 2015

| <b>Anova da Evasão no Comung de 2011 a 2015</b>                  |             |           |           |          |
|------------------------------------------------------------------|-------------|-----------|-----------|----------|
| <b>Causa da Variação</b>                                         | <b>SQ</b>   | <b>GL</b> | <b>QM</b> | <b>F</b> |
| Blocos (Anos)                                                    | 36,6313     | 4         | 9,1578    | 0,42ns   |
| Tratamentos (IES)                                                | 9.392,4288  | 14        | 670,8878  | 30,52**  |
| Resíduo                                                          | 1.231,1021  | 56        | 21,9840   |          |
| Total<br>Média: 30,56%<br>C.V: 15,34%<br>w <sub>05</sub> : 10,51 | 10.660,1622 | 74        |           |          |

**ANEXO D – Evasão anual média (%) em cursos de graduação a distância (EaD) em IES do Comung, de 2011 a 2015**

| <b>Evasão anual em cursos de graduação a distância (EaD) do Comung</b> |         |             |             |             |             |             |
|------------------------------------------------------------------------|---------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| <b>IES</b>                                                             |         | <b>2011</b> | <b>2012</b> | <b>2013</b> | <b>2014</b> | <b>2015</b> |
| Unisinos                                                               | Total   | 2.112       | 3.446       | 4.757       | 5.793       | 6.221       |
|                                                                        | Matr.   | 1.300       | 1.792       | 2.265       | 2.601       | 2.755       |
|                                                                        | Evasão  | 812         | 1.654       | 2.492       | 3.049       | 3.466       |
|                                                                        | Evasão% | 38,45       | 48,00       | 52,39       | 52,63       | 55,71       |
| Feevale                                                                | Total   | 199         | 495         | 843         | 972         | 960         |
|                                                                        | Matr.   | 134         | 381         | 582         | 549         | 458         |
|                                                                        | Evasão  | 65          | 114         | 261         | 423         | 502         |
|                                                                        | Evasão% | 32,66       | 23,03       | 30,96       | 43,52       | 52,29       |
| UCS                                                                    | Total   | 1.432       | 1.386       | 1.452       | 1.246       | 864         |
|                                                                        | Matr.   | 1.098       | 511         | 564         | 309         | 299         |
|                                                                        | Evasão  | 334         | 875         | 888         | 937         | 565         |
|                                                                        | Evasão% | 23,32       | 63,13       | 61,16       | 74,80       | 65,39       |
| Unijuí                                                                 | Total   | 1.720       | 1.764       | 1.446       | 1.273       | 788         |
|                                                                        | Matr.   | 1.065       | 933         | 878         | 672         | 510         |
|                                                                        | Evasão  | 655         | 831         | 568         | 601         | 278         |
|                                                                        | Evasão% | 38,08       | 47,11       | 39,28       | 47,21       | 35,28       |
| Univates                                                               | Total   | –           | –           | –           | –           | 19          |
|                                                                        | Matr.   | –           | –           | –           | –           | 16          |
|                                                                        | Evasão  | –           | –           | –           | –           | 3           |
|                                                                        | Evasão% | –           | –           | –           | –           | 15,79       |
| Unisc                                                                  | Total   | –           | –           | –           | 42          | 37          |
|                                                                        | Matr.   | –           | –           | –           | 37          | 21          |
|                                                                        | Evasão  | –           | –           | –           | 5           | 16          |
|                                                                        | Evasão% | –           | –           | –           | 11,9        | 43,24       |

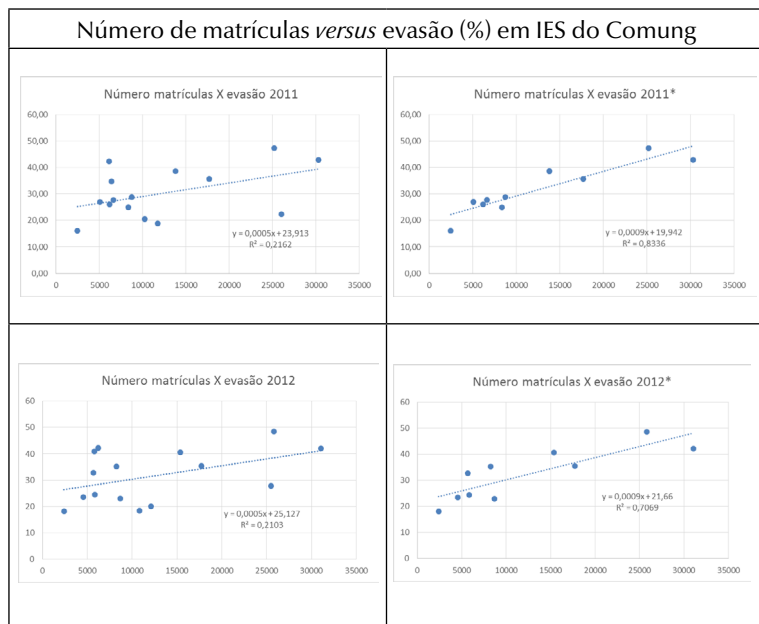
|        |         |       |       |       |       |       |
|--------|---------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Comung | Total   | 5.463 | 7.091 | 8.498 | 9.326 | 8.889 |
|        | Matr.   | 3.597 | 3.617 | 4.289 | 4.168 | 4.059 |
|        | Evasão  | 1.866 | 3.474 | 4.209 | 5.158 | 4.830 |
|        | Evasão% | 34,16 | 48,99 | 49,53 | 55,31 | 54,34 |

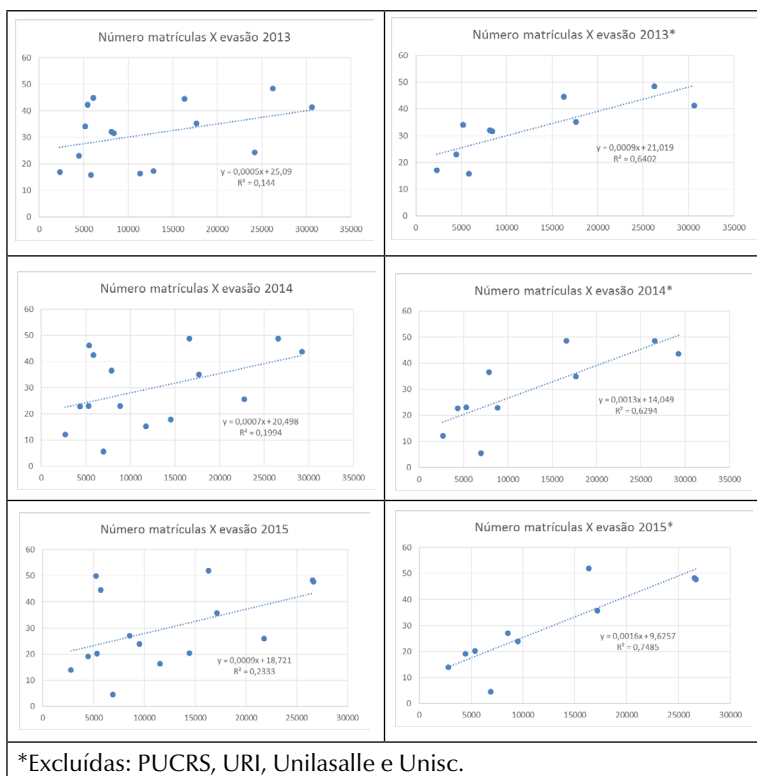
**ANEXO E** – Número de matrículas em cursos de graduação presenciais (P) e a distância (EaD) em IES do Comung, de 2011 a 2015

| Número de matrículas em cursos de graduação presencial e a distância no Comung |            |        |        |        |        |        |
|--------------------------------------------------------------------------------|------------|--------|--------|--------|--------|--------|
| IES                                                                            |            | 2011   | 2012   | 2013   | 2014   | 2015   |
| UCS                                                                            | P+EaD      | 30.322 | 31.063 | 30.630 | 29.266 | 26.664 |
|                                                                                | Presencial | 29.224 | 30.552 | 30.066 | 28.957 | 26.365 |
|                                                                                | EaD        | 1.098  | 511    | 564    | 309    | 299    |
|                                                                                | EaD%       | 3,62   | 1,65   | 1,84   | 1,06   | 1,12   |
| Unisinos                                                                       | P+EaD      | 25.177 | 25.798 | 26.217 | 26.589 | 26.546 |
|                                                                                | Presencial | 23.877 | 24.006 | 23.952 | 23.988 | 23.791 |
|                                                                                | EaD        | 1.300  | 1.792  | 2.265  | 2.601  | 2.755  |
|                                                                                | EaD%       | 5,16   | 6,95   | 8,64   | 9,78   | 10,38  |
| PUCRS                                                                          | Presencial | 26.042 | 25.516 | 24.195 | 22.786 | 21.799 |
| UPF                                                                            | Presencial | 17.700 | 17.727 | 17.640 | 17.676 | 17.150 |
| Feevale                                                                        | P+EaD      | 13.784 | 15.381 | 16.285 | 16.587 | 16.334 |
|                                                                                | Presencial | 13.650 | 15.000 | 15.703 | 16.038 | 15.876 |
|                                                                                | EaD        | 134    | 381    | 582    | 549    | 458    |
|                                                                                | EaD%       | 0,97   | 2,48   | 3,57   | 3,31   | 2,80   |
| URI                                                                            | Presencial | 11.746 | 12.099 | 12.835 | 14.495 | 14.432 |
| Unisc                                                                          | P+EaD      | 10.274 | 10.817 | 11.308 | 11.752 | 11.548 |
|                                                                                | Presencial | 10.274 | 10.817 | 11.308 | 11.715 | 11.527 |
|                                                                                | EaD        | -      | -      | -      | 37     | 21     |
|                                                                                | EaD%       | -      | -      | -      | 0,31   | 0,18   |

|            |            |       |       |       |       |       |
|------------|------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Univates   | P+EaD      | 8.377 | 8.665 | 8.387 | 8.835 | 9.506 |
|            | Presencial | 8.377 | 8.665 | 8.387 | 8.835 | 9.490 |
|            | EaD        |       |       |       |       | 16    |
|            | EaD%       | –     | –     | –     | –     | 0,17  |
| Unijuí     | P+EaD      | 8.759 | 8.223 | 8.114 | 7.862 | 8.557 |
|            | Presencial | 7.694 | 7.290 | 7.236 | 7.190 | 8.047 |
|            | EaD        | 1.065 | 933   | 878   | 672   | 510   |
| Urcamp     | Presencial | 6.653 | 5.682 | 5.826 | 6.972 | 6.904 |
| Unilasalle | Presencial | 6.137 | 6.201 | 6.062 | 5.834 | 5.712 |
| Unifra     | Presencial | 6.169 | 5.827 | 5.171 | 5.287 | 5.345 |
| IPA        | Presencial | 6.424 | 5.766 | 5.417 | 5.360 | 5.248 |
| UCPel      | Presencial | 5.067 | 4.541 | 4.447 | 4.331 | 4.446 |
| Unicruz    | Presencial | 2.477 | 2.383 | 2.321 | 2.662 | 2.775 |

## ANEXO F – Correlação entre o número de matrículas (P+EaD) e a evasão anual (%) em IES do Comung, de 2011 a 2015





## ANEXO G – Análise da Variância (Anova) da porcentagem de evasão em cursos de graduação da Unisc de 2012 a 2016

| Anova da Evasão na Unisc de 2012 a 2016 |            |    |          |         |
|-----------------------------------------|------------|----|----------|---------|
| Causa da Variação                       | SQ         | GL | QM       | F       |
| Blocos                                  | 92,831     | 4  | 23,2078  | 4,12**  |
| Tratamentos                             | 1.999,8506 | 14 | 142,8465 | 25,36** |
| Resíduo                                 | 315,3832   | 56 | 5,6318   |         |
| Total                                   |            |    |          |         |
| Média: 16,18%                           |            |    |          |         |
| C.V: 14,67%                             |            |    |          |         |
| Tukey Bl $w_{05}$ : 2,44                | 2.408,0649 | 74 |          |         |
| Tukey Trat $w_{05}$ : 5,32              |            |    |          |         |

## Referências

COMUNG. Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas. Sobre o Comung. Disponível em: <http://www.comung.org.br>. Acesso em: 12 jul. 2017.

FEY, A. F.; LUCENA, K. C.; FOGAÇA, V. N. S. Evasão no Ensino Superior: uma pesquisa numa IES do ensino privado. *Revista de Humanidades, Tecnologia e Cultura*, Bauru, v. 1, n. 1, dez. 2011.

GOIS, A. Metade dos universitários não se forma. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 31 dez. 2006. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u19237.shtml>. Acesso em: 28 mar. 2017.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse estatística da Educação Superior (2011 a 2015)*. Brasília, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 5 jun. 2017.

SILVA FILHO, R. L. L. *et al.* A evasão no ensino superior brasileiro. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 132, dez. 2007. Disponível em: [http://www.scielo.php?script=sci\\_arttex&pid=S0100-15742007300007&lng=pt&nrm=isso](http://www.scielo.php?script=sci_arttex&pid=S0100-15742007300007&lng=pt&nrm=isso). Acesso em: 28 mar. 2017.

STEEL, R. G. D.; TORRIE, J. H. *Principles and procedures of statistics: with special reference to the biological sciences*. New York: McGraw-Hill Book Company, 1960.

# A rede de cooperação do Comung: um olhar para as ações dos pró-reitores administrativos

Viviane Born (Comung)

Jorge Renato de Souza Verschoore (Unisinós)

---

**Resumo:** Uma das principais características do atual ambiente econômico é a necessidade de as empresas atuarem de forma conjunta e associada. Dessa forma, surgem como possibilidade legítima para o desenvolvimento e a superação de prognósticos críticos, os modelos organizacionais baseados na associação, na cooperação, no compartilhamento, na troca e na ajuda mútua. Este artigo apresenta as ações de cooperação em rede, desenvolvidas pelos pró-reitores administrativos das instituições que compõem o Comung. O objetivo do presente estudo consiste em verificar a relevância de ações compartilhadas. O artigo foi produzido utilizando revisão bibliográfica e a descrição das ações em vista da participação *in loco* da estruturação da referida rede. Apesar de ainda não ter completado um ano de atividades, os primeiros resultados já podem ser constatados. Além da redução de custos para as universidades, a integração entre os colaboradores das instituições, como forma de compartilhamento de boas práticas, se constituem como respostas relevantes e positivas nesse projeto.

**Palavras-chave:** Redes de cooperação. Instituições de Ensino Superior. Administrativo. Comung.

## 1 Introdução

A competição internacional tem impactado diversos setores, até mesmo os mais medulares, como a área da educação. Tratando-se de Ensino Superior, a economia globalizada do século XX trouxe inúmeras consequências ao sistema acadêmico internacional e ao nacional, devido às pressões por adaptação às novas circunstâncias (Dal-Soto; Marlon, 2017).

O aumento da concorrência e as demandas de mercado fizeram com que as empresas optassem pela cooperação, unindo esforços e viabilizando melhorias para reduzir custos, riscos, ameaças e aproveitar melhor as oportunidades, para se tornarem mais competitivas através de redes de cooperação.

As boas práticas de governança e gestão demonstram que compartilhar projetos é o melhor caminho para uma cooperação saudável, em que os participantes da rede sejam beneficiados, especialmente, em um ambiente complexo, dinâmico e caracterizado pelas crises econômica e política.

A premissa de que as relações de cooperação são uma alternativa estratégica às empresas está alicerçada na lógica de que a *performance* das organizações começou a não depender apenas dos recursos e das capacidades internas das firmas, mas também dos relacionamentos e dos movimentos de recursos que uma empresa estabelece com outras e demais organizações (Ahuja, 2000; Bizzi; Langley, 2012; Dyer; Singh, 1998).

Com o objetivo de investigar os relacionamentos interorganizacionais vinculados à medular área da educação, mais especificamente ao Ensino Superior, voltou-se atento olhar para um grupo de instituições gaúchas, que têm trilhado um caminho diferenciado nas últimas décadas.

Em 1993, um grupo de Instituições de Ensino Superior (IES) comunitárias do Rio Grande do Sul firmou um protocolo de ação conjunta, instituindo o Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (Comung), cujo objetivo era promover um processo de integração que resultasse no fortalecimento de cada uma das instituições e que traria benefícios à comunidade universitária rio-grandense e à sociedade gaúcha (Comung, 2015).

Fundado oficialmente em 27 de abril de 1996, o Comung hoje representa uma série diversificada de conquistas às instituições: programas e experiências compartilhadas;

avaliação institucional; intercâmbio de professores e alunos; qualificação e treinamento de funcionários e professores; fórum de tecnologia da informação; integração entre diversos segmentos, como assessorias jurídicas, recursos humanos, assessorias de comunicação e bibliotecários. Outrossim, o consórcio pleiteia, de forma coletiva, através de convênios e políticas públicas, incentivos à formação acadêmica da população, à promoção de atividades artísticas e culturais, à formação de professores, bem como o desenvolvimento de ações de inovação e empreendedorismo, entre outras (Comung, 2015).

Portanto, é de interesse deste estudo descrever a influência das relações de cooperação nas IES que fazem parte do Comung, ainda que as ações tenham iniciado recentemente. Este trabalho se justifica pelas contribuições que poderá dar ao campo teórico, com definição e constituição, estabelecendo a cooperação e o fortalecimento das instituições participantes. A realização deste estudo deu-se através de uma pesquisa bibliográfica e do relato das atividades desenvolvidas pelo grupo de administradores. Espera-se, com este trabalho, contribuir com o grupo, mantendo os registros do princípio desta iniciativa e também como maneira de aprofundar a compreensão dos ganhos possibilitados pelo projeto.

Na sequência, este artigo está organizado da seguinte forma: i) pressupostos teóricos que sustentam o tema, envolvendo o conceito de cooperação; e ii) seus ganhos competitivos; iii) apresentação do Comung; iv) a rede de cooperação do Comung; v) a atuação em rede dos pró-reitores administrativos; e vi) a conclusão do estudo e suas limitações.

## **2 Redes de cooperação**

As mudanças culturais, políticas, econômicas e a globalização impõem uma aceleração aos processos de mudança, que Vieira (2002) indica como sendo os moti-

vadores das organizações para buscarem fazer melhor suas atividades.

A competição internacional intensificou o comércio mundial, rompendo fronteiras e barreiras internas dos países. Conhecimento, competitividade, agilidade, informação, qualidade e preço são fatores estratégicos nesse novo mundo, cada vez mais interdependente. Esse contexto faz com que as organizações passem a conviver e atuar num ambiente altamente competitivo, para o qual muitas delas ainda não estão preparadas (Meyer; Mugnol, 2004).

De acordo com os mesmos autores, as IES brasileiras, a exemplo de universidades estrangeiras, vivem num ambiente de mudanças e transformações que desafiam suas tradicionais estruturas e suas velhas e conhecidas estratégias. A morosidade no processo decisório, a burocracia interna, o corporativismo, bem como a qualidade docente e discente contribuem para um desempenho difícil de sustentar no cenário atual.

Algumas instituições já se apossaram dessa nova realidade e estão buscando incorporar nova postura estratégica para alcançar uma maior vantagem competitiva. Nesse sentido, Dal-Soto e Marlon registram:

Como resposta a esses movimentos, as instituições de Ensino Superior (IES) têm formulado políticas, estratégias e ações no sentido de gerar ou sustentar vantagens competitivas. Esse intento estratégico tem incentivado as IES a explorarem novas alternativas de agrupamentos. Além disso, como as atividades-fim das IES estão relacionadas a um dos principais elementos do desenvolvimento nacional e estão inseridas em um ambiente caracterizado, por um lado, pela dinâmica de mercado e, por outro, pela regulação estatal, novos arranjos interorganizacionais são preponderantes à perpetuidade no ambiente (2017, p. 66).

Segundo Caravantes, Panno e Kloeckner (2005), o embrião da cooperação está na necessidade de um indivíduo ou de uma empresa de atingir propósitos para os quais não

está qualificado de forma isolada. É notável, na evolução humana, a capacidade de gerar cooperação num mundo competitivo.

A cooperação, cuja finalidade é gerar benefícios que somente as empresas participantes podem usufruir, torna essas empresas mais fortes e competitivas diante daquelas que não integram a rede (Balestrin; Verschoore, 2016).

De acordo com Balestrin e Verschoore (2016), a rede de cooperação empresarial é uma organização composta por um grupo de empresas com objetivos comuns, formalmente relacionadas, com prazo ilimitado de existência. Nesse modelo de rede, não há uma empresa-líder que tenha autoridade para impor regras ou definir ações coletivas que serão praticadas. Conforme os mesmos autores, todas participam diretamente das decisões, dividindo os ganhos e benefícios alcançados através do esforço coletivo. Além disso, as empresas participantes da rede permanecem legalmente independentes, mas desenvolvem atividades conjuntamente, com o objetivo de ampliar sua competitividade (Balestrin; Verschoore, 2016).

Conforme Todeva (2006), rede é o agrupamento de combinações que se repetem, com base na estruturação e constituição de relações com fronteiras dinâmicas, cujos elementos que a compõem estão interconectados, sejam eles integrantes da rede, sejam recursos financeiros, materiais ou intelectuais. A autora complementa que as redes compreendem o paradoxo e a completude, buscando preencher cada membro e atuando como facilitador no desempenho de atividades conjuntas e trocas repetitivas que têm rumo singular e contêm um fluxo de informações, mercadorias, recursos heterogêneos, estima individual, responsabilidades e confiança entre os membros da rede.

A formação de grupos não ocorre apenas pelo simples desejo de pertencer, mas pelo interesse ou necessidade de obter algo por meio desse pertencimento (Olson, 1999). Por isso, o mesmo autor sustenta que o fato de determina-

do propósito ser comum a um grupo implica que ninguém nesse grupo deverá ficar excluído dos ganhos proporcionados pela execução do referido propósito. Conforme Ebers (1997), muitas das justificativas elaboradas para a criação de uma rede vão além da formação de alianças específicas, sendo as explicações predominantemente economicistas:

- a. *cooperação como forma de aumentar os resultados da organização* – ocorre quando empresas se unem contra um concorrente em comum ou quando, para minimizar as ameaças causadas por seus concorrentes, se unem a eles; e
- b. *cooperação como forma de reduzir custos, num sentido puramente econômico* – esse processo é evidenciado quando as empresas buscam minimizar os riscos, compartilhando-os.

Seja através da cooperação de resultados, seja pela redução de custos, a organização em rede de cooperação pode garantir às empresas um maior potencial de crescimento e um leque maior de mercado.

Pode-se admitir que a formação de redes de cooperação é recente no Brasil. No Noroeste italiano, no Oeste dos Estados Unidos e no Japão, encontram-se iniciativas expressivas de cooperação interorganizacional desde a década de 1970 (Balestrin; Verschoore, 2016). A Itália é reconhecida pela constituição de redes de pequenas empresas e consórcios de exportação, acarretando significativa competitividade para empresas e regiões (Casarotto; Pires, 2001). Já na Alemanha, a formação de redes de empresas ocorre desde o final do século XIX, sendo que existem mais de duzentas mil empresas cooperando em, aproximadamente, trezentas e vinte redes associativas em diversos setores (Wegner; Padula, 2011).

O Brasil teve um aumento significativo no número de redes de cooperação desde 2000. A estimativa é de que, em pouco mais de uma década, tenham sido criadas entre

oitocentas e mil redes compostas, principalmente, por micro e pequenas empresas (Sebrae, 2012).

O Rio Grande do Sul foi pioneiro nessa forma específica de organização empresarial, através do programa “Redes de Cooperação”, criado em 2000 e instituído em 2004, contando com a participação direta do governo estadual e de universidades locais, com o objetivo de fortalecer as micro, pequenas e médias empresas por meio de associativismo.

### **3 Ganhos competitivos das redes de cooperação**

Entre os principais ganhos competitivos das redes de cooperação estão: escala e poder de mercado; geração de soluções coletivas; redução de custos e riscos; acúmulo de capital social; conhecimento e aprendizagem coletiva e inovação colaborativa (Balestrin; Verschoore, 2016).

Os ganhos competitivos obtidos através da ação coletiva em rede podem ser considerados respostas a pressões do ambiente econômico, as quais limitam a competitividade das empresas (Balestrin; Verschoore, 2016).

Existem três aspectos que podem justificar as vantagens obtidas pelas empresas de pequeno e médio portes ao atuarem em redes, vinculados à economia em escala: a *confiança* e a *cooperação* em concomitância com a *competição*; ao bem-estar promovido pelo aumento da eficiência coletiva dos setores regionais (Perrow, 1992).

Conforme Balestrin e Verschoore (2016), ao se organizarem em rede, as empresas integrantes ficam mais aptas a gerar marcas com expressão e reconhecimento, resultando numa projeção pública mais significativa. Para que a rede resista às pressões da competição, é necessária a composição de três condições fundamentais: objetivos comuns, interação entre os membros e gestão, sendo que os interesses em comum são despertados pela interação e explorados através da gestão administrativa (Balestrin; Verschoore, 2016).

As redes de cooperação funcionam como uma espécie de rede de segurança que motiva investimentos em longo prazo, possibilitando o alcance de níveis mais altos de inovação e desempenho, na medida em que ocorre mudança de mentalidade: de adversários para parceiros (Daft, 2008). Balestrin e Verschoore (2016) agregam que os resultados da ação de cooperar significam, em alguns casos, abrir mão de ganhos individuais imediatos em troca de ganhos coletivos futuros, ganhos esses que são incertos conforme a natureza empresarial.

Nesse sentido, uma empresa pode constituir uma relação de cooperação com fornecedores, clientes, organizações governamentais, instituições de ensino e pesquisa e até mesmo com outras empresas do mesmo segmento (Balestrin; Verschoore, 2016). Nessas associações, as empresas mantêm controle sobre seus recursos, apesar de poderem decidir utilizá-los em conjunto com outras organizações (Ebers, 1997).

Contudo, a cooperação entre as organizações não é um processo simples e nem sempre trará resultados positivos, pois a dinâmica que a rede compreende exige uma exposição de cada participante diante dos seus parceiros e um grau de afinidade nas estratégias e decisões.

O modelo de cooperação está pautado pelo compartilhamento horizontal das relações existentes na organização, na qual cada membro desempenha independentemente seu papel para atingir um objetivo em comum, de maneira eficaz, atendendo às expectativas de todos. Em virtude de não haver uma hierarquia, a confiança entre as instituições é a base do relacionamento.

O equilíbrio das competências próprias e as de outras organizações permite a harmonia entre a competitividade coletiva, obtida através da cooperação, e a competitividade individual, que torna a empresa rentável e valiosa ante as demais organizações que cooperam com ela (Balestrin; Verschoore, 2016). Conforme os mesmos autores, a cola-

boração entre as empresas se concretiza porque, individualmente, as empresas não conseguiriam conquistar tais ganhos.

## 4 O Comung

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2015) e do Censo da Educação Superior (Inep, 2016), o Brasil conta com 204.450.649 habitantes, sendo o quinto país mais populoso do mundo. Possui 7.828.013 alunos matriculados no Ensino Superior: 5.867.011 na rede privada e 1.961.002 na rede pública. Já o Rio Grande do Sul, estado localizado no extremo Sul do Brasil, possui 11.247.972 habitantes e 479.858 universitários matriculados, encontrando-se quase 80% das matrículas na rede privada.

A história peculiar do Rio Grande do Sul, porém, consolidou outra modalidade de Ensino Superior: o ensino comunitário. Distintas das universidades públicas, mantidas pelo governo, e das privadas, que objetivam o lucro, as universidades comunitárias possuem forte vínculo com sua comunidade, constituindo-se em patrimônio público. Sem fins lucrativos, com gestão democrática e participativa, as universidades comunitárias são autênticas instituições públicas não estatais (Schmidt, 2009).

Integrado por 15 Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES),<sup>1</sup> o Comung é o maior sistema de Educação Superior em atuação no Rio Grande do Sul, formando uma rede de educação, ciência, tecnologia e inovação que abrange quase todos os municípios do estado. As IES co-

---

<sup>1</sup> Universidade Feevale, Centro Universitário Franciscano, Centro Universitário Metodista IPA, Universidade do Vale do Taquari, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Universidade La Salle, Universidade Católica de Pelotas, Universidade da Região da Campanha, Universidade de Caxias do Sul, Universidade de Cruz Alta, Universidade de Passo Fundo, Universidade de Santa Cruz do Sul, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.

munitárias distinguem-se pela forte vocação social, desempenhando um papel proativo na realidade social, política, econômica, cultural e histórica nas regiões onde atuam, gerando transformações que contribuem para o desenvolvimento de suas regiões com maior equidade e justiça social (Comung, 2016).

O consórcio oferece 1.465 cursos de graduação e pós-graduação e conta com 189 mil alunos, atendidos por 8.735 professores e 11.134 funcionários. As instituições integrantes do Comung oferecem, juntas, 71 Doutorados e 134 Mestrados, tendo, em seu corpo docente, 3.322 doutores e 4.399 mestres, ou seja, quase 90% dos docentes possuem titulação *stricto sensu*, o que evidencia um grande compromisso com a oferta de atividades de ensino de graduação e de pós-graduação, de pesquisa e extensão, socialmente relevantes e altamente qualificadas (Comung, 2017).

As instituições que compõem o Comung formam uma das maiores redes dos estados da federação, de interiorização da geração de conhecimentos e de inovação. Com um amplo programa de ciência e tecnologia, e um projeto para a constituição de ambientes de inovação e empreendedorismo, as IES do Comung contam, atualmente, com uma estrutura composta de oito parques tecnológicos, doze incubadoras de empresas, nove incubadoras sociais, dez agências de inovação e tecnologia e mais de três mil e quatrocentos laboratórios de ensino, pesquisa e extensão (Comung, 2017).

Essa estrutura permite uma importante e fundamental interação entre a produção de conhecimento e o desenvolvimento do meio empresarial e da sociedade. Além disso, pela sua natureza comunitária, tais instituições desenvolvem projetos de intervenção social nas comunidades e nos grupos sociais mais carentes de sua cidade e regiões gaúchas. Em 2016, foram registrados mais de 1.621.345 atendimentos prestados à comunidade nas áreas de saúde, arte e cultura, educação, esporte e também na área jurídica. As IES

executam mais de mil e quatrocentos projetos de extensão e quase quatro mil projetos de pesquisa. Todas essas iniciativas possibilitam uma aproximação das IES com a população, desempenhando um papel fundamental na melhoria da qualidade de vida da comunidade (Comung, 2017).

A concepção de educação das instituições do Comung tem duas diretrizes que orientam seu fazer: estabelecer a educação como o principal instrumento de transformação social e de desenvolvimento, e o compromisso da constituição de situações de aprendizagem que possam potencializar a formação de seus egressos (Comung, 2016).

As IES integrantes desse consórcio têm sido fundamentais na minimização da distância entre os níveis educacionais e culturais em toda a abrangência do Rio Grande do Sul, atuando como protagonistas no impulso do desenvolvimento nas mais distintas áreas e buscando suprir as necessidades regionais, ofertando educação de qualidade com um custo compatível.

Contudo, apesar dessa entidade que as une, conforme destacam Dal-Soto e Marlon (2017), as instituições do Comung possuem diferenças relevantes que impactam diretamente a competitividade, tais como: porte/tamanho, região de localização/abrangência, quantidade e qualidade dos cursos de graduação, programas de pós-graduação *stricto sensu* e da produção científica, entre outras.

## **5 A rede de cooperação do Comung**

Considerando a abrangência territorial e as áreas acadêmicas, é inegável que essas ICES possuem sobreposição de oferta e pleiteiam, muitas vezes, os mesmos mercados. No entanto, também cooperam em diversas iniciativas, sobretudo no fortalecimento da posição das ICES no contexto do Ensino Superior brasileiro e no poder político nos órgãos reguladores do governo federal, como o Ministério da Educação (MEC), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o Conselho Nacional

de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (Dal-Soto; Marlon, 2017).

Nessa perspectiva, de acordo com Dal-Soto e Marlon (2017), esse convívio aparentemente dicotômico tem se mantido há mais de vinte anos dentro do Comung, com períodos de maior ou menor engajamento entre as IES que o integram, marcados pela própria dinâmica do Consórcio, pelas pressões setoriais, dos órgãos de regulação e do mercado, tendo sido desenvolvidas, nesse período, as ações descritas nos Quadros 1 e 2.

### **Quadro 1** – Exemplos de cooperação entre as IES do Comung: ações administrativas

| <b>Ações Administrativas</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"><li>– Movimentação política conjunta de órgãos reguladores do governo federal, como MEC, Capes, CNPq, entre outros.</li><li>– Participação ativa e apoio na construção e implementação, pelo governo federal, de programas de financiamento estudantil (ex.: Fundo de Financiamento Estudantil – Fies) e de bolsas de estudos parciais e integrais (ex.: Programa Universidade para Todos – ProUni).</li><li>– Participação ativa na construção e aprovação de regulamentação federal específica que reconhece o <i>status</i> das comunitárias (Lei nº 12.881, de 2013) e o plano de recuperação tributária (Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior – Proies, Lei nº 12.688, de 2012).</li><li>– Atuação conjunta a outras entidades regionais e nacionais, como Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (Abruc), Associação Catarinense das Fundações Educacionais (Acafe), Associação Brasileira de Instituições Educacionais Evangélicas (Abiee), Associação Nacional de Educação Católica do Brasil (Anec), Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (Crub), entre outras, a fim de reforçar seu poder de barganha com o governo federal.</li><li>– Compras conjuntas de materiais e <i>softwares</i>, mas ainda com vários entraves, como: dificuldades de cooperação nos escalões intermediários da gestão das IES; diferenças em termos de especificações dos materiais e formas de pagamento; relacionamento com fornecedores locais de cada IES em função do caráter comunitário.</li><li>– Realização de três edições do MBA em Gestão de IES para qualificação dos gestores, incluindo módulo internacional em universidades europeias e canadenses.</li><li>– Fóruns de discussão de temáticas como o <i>e-social</i> e a filantropia.</li><li>– Compartilhamento de experiências gerenciais e procedimentos administrativos.</li></ul> |

*Fonte:* adaptado de Dal-Soto e Marlon (2017) e atualizado pelos autores.

## Quadro 2 – Exemplos de cooperação entre as IES do Comung: ações acadêmicas

| Ações Acadêmicas                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"><li>- Associação para implementação conjunta de programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> (ex.: Mestrado em Atenção Integral à Saúde - Unicruz e Unijuí; Doutorado em Administração - PUCRS e UCS).</li><li>- Oferecimento de programa de formação continuada para professores em geral (com a participação em uma edição de especialistas da Finlândia) e especificamente para professores da área das Engenharias.</li><li>- Elaboração de editais internos de pesquisa pelo Comung, envolvendo pesquisadores de, no mínimo, três IES, a fim de fomentar pesquisas e linhas conjuntas.</li><li>- Convênio com universidades e/ou organizações estrangeiras para compartilhamento de experiências de alunos e professores (ex.: UAS7 - <i>Seven Universities of Applied Sciences</i>, Alemanha, APTE - <i>Associação de Parques Científicos e Tecnológicos da Espanha</i>, Espanha e UMH - <i>Universidade Miguel Hernández de Elche</i> - Espanha).</li><li>- Realização de duas edições do Seminário do Comung para discussão das atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão.</li><li>- Compartilhamento de experiências de implementação e gestão de cursos e programas acadêmicos.</li><li>- Estudo para oferta de cursos em conjunto.</li></ul> |

Fonte: adaptado de Dal-Soto e Marlon (2017) e atualizado pelos autores.

De modo geral, essas ações de cooperação são realizadas pelo conjunto das IES ou pelo elenco das interessadas ou aptas a participarem da iniciativa naquele momento. Consoante a iniciativa ou o tema em pauta, há o protagonismo de algumas IES, e a interação acontece entre aquelas que possuem realidades ou necessidades similares em termos de porte, região geográfica de atuação, área do conhecimento, entre outros (Dal-soto; Marlon, 2017).

## 6 A cooperação entre pró-reitores administrativos

A percepção da necessidade de realizar ações em conjunto era recorrente nos encontros do grupo de trabalho composto pelos pró-reitores administrativos das IES componentes do Comung, que se reunia com regularidade

para tratar de questões atinentes ao *e-social*, Fies, criação de sindicato patronal, entre outras pautas.

Foi então, em agosto de 2016, que o grupo de administradores se reuniu para elaborar um miniplanejamento estratégico, empregando atividade de *design thinking*, ocasião em que foram elencadas possibilidades de ações em conjunto.

Com base nas sugestões levantadas durante o *brainstorming*, formaram-se três grupos de trabalho: *Soluções Financeiras*, *Compras* e *Soluções em Gestão*, com seus respectivos componentes e coordenadores. Cada grupo iniciou suas atividades separadamente, com a orientação do Professor Jorge Verschoore, da Unisinos, que desenvolveu a metodologia do programa Redes de Cooperação, do governo do estado, a qual compreende as seguintes etapas: planejamento básico da atuação; prospecção; preparação da sensibilização; sensibilização, estruturação da rede; formatação jurídica, integração familiar, constituição da diretoria, registro da rede; capacitação empresarial; plano de ação.

Com uma estrutura já consolidada, o Consórcio permitia a transposição de algumas das etapas mencionadas. Assim, visando sensibilizar os demais gestores das IES para essa iniciativa, ocorreu, em setembro de 2016, um fórum para servir de marco inicial da caminhada da rede de cooperação do Comung. Esse serviu, também, como forma de sensibilização da alta gestão das instituições e para compartilhar áreas definidas como possibilidades de ação nesse momento inicial.

Acerca desse fórum, merece destaque a fala do Professor Jorge Verschoore, trazendo, além do conceito de redes de cooperação, as experiências exitosas dessa modalidade de atuação e, principalmente, enfatizando de que forma as ICES gaúchas poderiam se organizar e estabelecer processos compartilhados, seja na área administrativa, seja na acadêmica, visando, por exemplo, racionalizar seus custos

operacionais. Também ocorreu a apresentação do *case* da Central de Serviços Compartilhados da Acafe por representante da consultoria do estado de Santa Catarina, que realizou tal implementação.

Já havia registro de ações compartilhadas entre as instituições, inclusive pelos próprios administradores, a exemplo da transação da Adobe, *software* da área de informática, adquirido com vantagens financeiras significativas para as instituições participantes, tendo em vista a aquisição em conjunto. Mas era preciso mostrar, também, à comunidade interna das instituições, que, financeira e politicamente, essas ações se faziam necessárias, especialmente como forma de proteção, defrontando as IES empresariais de educação, que estão no mercado e avançando de forma muito agressiva.

Com o aval e o reconhecimento da importância dessas iniciativas por parte dos reitores, os três grupos de trabalho seguiram suas reuniões, presencial ou virtualmente, desenvolvendo ações conforme segue.

## **6.1 Grupo de *Soluções Financeiras***

O Grupo de *Soluções Financeiras* definiu para o início de suas atividades a negociação de taxas de cobrança com instituições financeiras. Optou-se por esse item por ser considerado mais comum e de fácil entendimento com relação a assuntos como financiamentos, cobranças, aplicações, investimentos, entre outros, visando obter resultados mais rapidamente, a fim de comprovar a eficácia do trabalho em rede e compartilhar experiências com todas as instituições, ratificando os benefícios que parcerias dessa natureza podem proporcionar.

Efetuuou-se um detalhado levantamento do número de títulos, valores pagos, títulos comprometidos e outras informações relevantes nas instituições, que poderiam compor o objeto de negociação com os bancos.

Em dezembro de 2016, os representantes do Grupo de *Soluções Financeiras* tiveram reunião específica com os representantes de quatro instituições financeiras – Banrisul, Bradesco, Santander e Sicredi – que foram escolhidas e definidas com base em critérios preestabelecidos, baseados nos relacionamentos já existentes com as IES. Nesse encontro, os representantes do Comung expuseram o objetivo da proposta, apresentaram o Consórcio, a iniciativa do trabalho em rede e mostraram os dados levantados com as IES – o número de títulos possíveis de serem negociados –, dando condições para que os bancos pudessem elaborar suas propostas iniciais. Nesse contexto, estabeleceu-se um prazo de 30 dias para que os bancos expressassem suas propostas, sendo que todos as encaminharam no período especificado.

Em fevereiro de 2017, houve nova rodada de negociações com os representantes de três dos bancos que apresentaram as melhores propostas ou demonstraram interesse em seguir a negociação com o Comung. E, após negociação e análise aprofundada das propostas dos bancos participantes, levando em consideração todos os argumentos e o comparativo de custos entre as ofertas, definiu-se pela parceria com a instituição financeira com a melhor taxa (em termos de valor), que representou uma diferença de R\$ 0,22 por título, se comparado ao valor da proposta menos conveniente, refletindo uma economia superior a R\$ 140.000,00. Cabe destacar, aqui, que muitas das propostas feitas pelas instituições financeiras, mesmo não sendo escolhidas, refletiam valores mais acessíveis do que os então vigentes em várias instituições, o que reproduziria uma economia maior do que a mencionada.

Ressalte-se que, apesar de diversos bancos terem proposto a inclusão de oferta de um conjunto de serviços diversos, como linhas de crédito, por exemplo, visando atingir valores mais atraentes e competitivos, os representantes do Comung, devido à complexidade envolvida apenas nesse

item, mantiveram seu posicionamento inicial: negociar, no momento, apenas as taxas de cobrança.

Até a conclusão do presente estudo, somente 8 das 15 instituições do Comung estavam participando dessa iniciativa. Porém, nada impedirá que, no futuro, outras instituições venham a se somar ao projeto. No momento da finalização deste artigo, os pró-reitores administrativos estavam realizando a análise do termo de parceria a ser assinado com a instituição financeira cuja proposta foi selecionada. A seguir, definida e concretizada a operacionalização deste primeiro projeto, seguir-se-á para novas negociações, para as quais se terá mais um argumento, tendo em vista o sucesso no primeiro propósito estabelecido.

## **6.2 Grupo de Compras**

A prioridade na atuação desse grupo de trabalho foi definida como a aquisição de itens mais utilizados pelas instituições, por um valor mais acessível, tendo em vista a quantidade consumida. Com base nisso e no fato de escolher produtos que fossem de uso de todas elas, estabeleceu-se o papel higiênico, o papel toalha e o papel A4 como os insumos para negociação inicial.

Inicialmente, realizou-se o levantamento do volume e do valor de consumo das instituições para os referidos itens, bem como a previsão do montante para 2017. Na sequência, foram chamados os fornecedores, com base nas empresas que prestam serviço às instituições atualmente, para a primeira rodada de negociações. Procedeu-se à explicação da sistemática do Comung e também do trabalho em rede que estava sendo iniciado, mostrando as demandas que fariam parte da negociação, para que os fornecedores pudessem submeter suas propostas. Estas foram recebidas e analisadas, porém os representantes do Comung constataram uma complexidade significativa desse processo, especialmente em razão da quantidade de especificações de insumos em cada uma das instituições. Em vista disso, deliberou-se por

manter apenas um dos insumos no prosseguimento da negociação inicial, optando-se pelo papel A4.

Os representantes do Comung, no fechamento deste trabalho, estavam finalizando as tratativas para encaminhamento da primeira compra. É importante contextualizar que o papel A4 vem tendo uma alta significativa de preços desde 2016 e que as negociações conjuntas estão ainda em fase inicial – é provável que os fornecedores não tenham compreendido ainda o potencial do Consórcio das Comunitárias. Por isso, é possível que alguma instituição tenha, no momento, negociado individualmente alguma condição mais favorável, mas a tendência é que, com repetição e consolidação do processo de negociação conjunto, se obtenham condições melhores para todos.

### **6.3 Grupo de *Soluções em Gestão***

Este grupo de trabalho definiu duas ações/grupos iniciais como prioritárias: a criação de um grupo responsável pela avaliação de indicadores de gestão para serem compartilhados, periodicamente, entre as instituições; e o mapeamento dos cargos administrativos de gestão de cada instituição, visando otimizar/melhorar o fluxo de informações entre as IES, quando necessário.

O formulário do mapeamento dos cargos teve, inicialmente, sete instituições respondentes; em face disso, o documento foi reencaminhado. Após o retorno das informações por parte das instituições, o grupo trabalhará com os dados, compilando-os e organizando-os para compartilhamento entre elas.

Com relação ao banco de dados, contendo indicadores de gestão que servirão como balizadores para acompanhar o andamento das instituições, há informações que remetem à estrutura, ao número de cursos e de professores, à carga horária docente, ao número de alunos por turma e à busca de uma ferramenta que trabalhe com a otimização dos recursos, com vistas à maximização dos resultados e

minimização dos custos das estruturas, entre outros. Os referidos balizadores já foram definidos e são 14. Eles serão encaminhados às IES, em breve, para que as instituições disponibilizem as informações.

Como os grupos seguiram suas atividades e o desenvolvimento de suas iniciativas separadamente, no final de 2016, houve a primeira plenária abrangendo todos os integrantes. O momento foi utilizado para uma retrospectiva das atividades realizadas, para a apresentação do andamento das iniciativas de cada grupo, das dificuldades enfrentadas, bem como da definição dos próximos passos.

Os grupos de trabalho apresentaram suas ações aos reitores, em assembleia realizada em março de 2017, oportunidade na qual foi assinado o protocolo de intenções da Rede de Cooperação do Comung.

O referido documento visa formalizar as ações que já estão em andamento e ampliar as iniciativas de cooperação nas áreas-fins (graduação, pós-graduação, pesquisa, extensão, inovação) das IES, mediante esforços de cooperação contínuos entre as ICES integrantes do Comung, com o objetivo de desenvolver ações de mútuo interesse por meio de projetos e iniciativas sistemáticas e planejadas de ação, podendo, para tanto, abranger aspectos econômicos, sociais e acadêmicos.

## **7 Considerações finais**

Os desafios determinados pelas forças que atuam no mercado do Ensino Superior brasileiro, evidenciados pela competição e diversidade de tipos de instituição e qualidade de educação ofertada, exigem que as ICES reforcem a conduta de cooperação interorganizacional. Nesse sentido, a rede de cooperação do Comung, constituída formalmente há menos de um ano, já vislumbra suas primeiras conquistas.

Vive-se um período de recursos escassos, inadimplência, recessão econômica e crise financeira. Nesse ambien-

te dinâmico, em constante mudança e competitivo, só as instituições mais ágeis, mais criativas e mais competentes sobreviverão. Fica evidente o poder que as instituições têm quando atuam conjuntamente, o que resulta numa vantagem competitiva significativa. Parte-se do princípio de que o raciocínio predominante no estabelecimento de redes de cooperação seja a oportunidade de ganhos para os envolvidos, caso contrário, não haveria cooperação. As vantagens possíveis de serem alcançadas pelas redes de cooperação tiram o protagonismo do tradicional enfoque, sobretudo individualista, para uma concepção de efeitos coletivos.

A redução dos encargos financeiros, numa primeira negociação de taxas pelo Grupo de *Soluções Financeiras*, além da interação entre os colaboradores das diferentes instituições, possibilitando a troca de experiências, de melhores práticas e a visualização de novas oportunidades de atuação nessa frente, ratifica os aspectos positivos que são apreendidos dessa iniciativa.

As contribuições apresentadas neste artigo visam motivar – entre os mais diversos ganhos proporcionados pela rede de cooperação estabelecida –, reflexões sobre o quanto ainda é possível avançar nesse tema dentro do Comung. Destacam-se as seguintes possibilidades de ação para o futuro: a criação de um centro de serviços compartilhados; a criação de um processo seletivo único, com divulgação em conjunto; o compartilhamento de docentes; a oferta conjunta de cursos presenciais e/ou a distância – híbrido; um sistema de empréstimo/cedência/intercâmbio de equipamentos para o desenvolvimento de pesquisas; a alteração da oferta de disciplinas para o sistema modular, entre outros.

A pesquisa identificou alguns aspectos interessantes, mas há outros que requerem um aprofundamento e podem ser explorados em pesquisas futuras, tais como: a dificuldade encontrada no engajamento de todas as IES do Comung nas ações que são propostas; a dificuldade nas

comunicações/nivelamento das informações entre os diferentes níveis da gestão dentro de cada IES; a permanência do sentimento de desconfiança, pois o processo ainda é visto como algo oportunista.

Dado o caráter não conclusivo deste artigo, é preciso destacar as limitações do estudo, especialmente por se tratar dos primeiros registros formais da Rede de Cooperação do Comung. Acrescente-se, ainda, a carência de estudos no Brasil acerca de estratégias colaborativas relacionadas a IES. Por fim, cabe reforçar o intuito de fomentar a cultura de registro das atividades e ações desses grupos de trabalho, que, em seus êxitos e insucessos, consolidarão essa jovem rede de cooperação.

## Referências

AHUJA, G. Collaboration networks, structural holes, and innovation: a longitudinal study. *Administrative Science Quarterly*, v. 45, n. 3, p. 425-455, set. 2000.

BALESTRIN, A.; VERSCHOORE, J. *Redes de cooperação empresarial: estratégias de gestão na nova economia*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman. 2016.

BIZZI, L.; LANGLEY, A. Studying processes in and around networks. *Industrial Marketing Management*, n. 4, p. 224-234, 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.indmarman.2012.01.007>.

CARAVANTES, G. R.; PANNO, C. C.; KLOECKNER, M. C. *Administração: teoria e processos*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

CASAROTTO FILHO, N.; PIRES, L. H. *Redes de pequenas e médias empresas e desenvolvimento local: estratégias para a conquista da competitividade global com base na experiência italiana*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

COMUNG. *Portal do Comung*. 2015. Disponível em: <http://www.comung.org.br>. Acesso em: 16 maio 2017.

COMUNG. Fôlder, 2016.

COMUNG. Dados coletados com as instituições do Comung nas dimensões do ensino, infraestrutura, pesquisa e extensão, bolsas e financiamentos e dados gerais (docentes, técnicos administrativos, vagas), 2017.

DAFT, R. L. *Organizações: teoria e projetos*. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

DAL-SOTO, F.; MARLON, J. M. Estratégias de coopetição na educação superior brasileira. *RAE – Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 57, n. 1, p. 65-78, fev. 2017. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/view/66031>. Acesso em: 27 jun. 2017.

DYER, J. H.; SINGH, H. The relational view: cooperative strategy and sources of interorganizational competitive advantage. *Academy of Management Review*, 1998.

EBERS, M. Explaining inter-organizational network formation. In: EBERS, M. (ed.). *The formation of interorganizational networks*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Estimativas de população*. Brasília: DOU, 28 ago. 2015.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior 2015*. Brasília: Inep, 6 out. 2016.

MEYER JÚNIOR, V.; MUGNOL, G. Competição e estratégia no contexto das instituições de ensino superior privadas. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 4, n. 11, p. 153-165, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/6902/6776>. Acesso em: 28 jun. 2017.

OLSON, M. *A lógica da ação coletiva*. São Paulo: Edusp, 1999.

PERROW, C. Small-firms networks. In: NOHRIA, N.; ECCLES, R. G. (ed.). *Networks and organizations: structure, form, and action*. Cambridge: Harvard University Press, 1992.

SCHMIDT, J. P. (org.). *Instituições comunitárias: instituições públicas não estatais*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2009.

SEBRAE. Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. Mapeamento das centrais e redes de negócios. 2012. Disponível em: <http://www.sebrae.com.br/customizado/acesso-a-mercados/sebrae-mercado/centrais-de-negocios>. Acesso em: 24 jun. 2017.

TODEVA, E. *Business networks: strategy and structure*. London: Routledge, 2006.

VIEIRA, E. N. O. Gerenciando projetos na era de grandes mudanças: uma breve abordagem do panorama atual. *PMI-RS Journal*, n. 3, p. 7-10, dez. 2002.

WEGNER, D.; PADULA, A. D. Estratégias de crescimento e a governança de redes horizontais de empresas: o caso da maior rede cooperativa de varejo de alimentos na Alemanha. *Revista de Ciências da Administração* (CAD/UFSC), Florianópolis, v. 13, 2011.

# Proposta de modelo de negócio para gestão de eventos de extensão para a Universidade de Caxias do Sul

Heitor Strogulski

---

**Resumo:** Este trabalho parte de uma reflexão sobre o papel da universidade na sociedade, especificamente de uma universidade comunitária gaúcha como a UCS, o contexto da sua criação e o seu reposicionamento face às mudanças sociais e econômicas. Decorrente da constatação da queda nas matrículas nos cursos de graduação, surge a necessidade de novas fontes de receitas, sem abandonar sua missão e os propósitos. A extensão é uma alternativa para a geração de receita à Universidade, para fazer as conexões com o ensino e com a pesquisa, e como forma de oferecer respostas mais rápidas à busca de conhecimento e inovação para o mercado e para a sociedade. Este artigo propõe a criação de uma agência, como forma de integrar recursos e processos da Universidade, para apoiar a promoção de eventos de extensão.

**Palavras-chaves:** Extensão. Eventos. Educação Superior.

## 1 Introdução

Recentemente, a Universidade de Caxias do Sul passou a sofrer com a queda de matrículas no ensino de graduação, principal fonte de receitas da Universidade. Este fato é em parte decorrente do aumento da concorrência de IES privadas que se instalaram na região de abrangência da UCS. Outras causas são a crise conjuntural pela qual o país está passando e a redução do poder aquisitivo que muitas vezes até inviabiliza a continuidade dos estudos dos alunos. Observa-se também que as empresas estão reduzindo o apoio financeiro sob a forma de bolsa de estudos para seus funcionários.

É consenso que as soluções para a sustentabilidade da Universidade passam por ações de curto prazo, com

foco no ensino de graduação, na ampliação do ensino de pós-graduação, pelas atividades de inovação, pesquisa e desenvolvimento, e pela atuação na extensão, como forma de ampliar as receitas.

O presente trabalho apresenta uma breve reflexão sobre o papel da Universidade de Caxias do Sul e, a partir desta reflexão, objetiva propor uma ação que contribua para dar maior dinamismo à relação entre a Instituição e a sociedade na qual ela se insere. Para delimitar o escopo, e como resultado da reflexão sobre o momento da Universidade, identificam-se oportunidades na área de extensão e, entre estas, especificamente a promoção de eventos que tenham como objetivo a troca de informações e o conhecimento dos segmentos produtivos, associativos, de governo e na área acadêmica.

O empreendimento proposto atenderá às demandas de conhecimento e inovação das empresas, usando a infraestrutura da Universidade, estrutura de ensino de todos os níveis, da pesquisa científica e estruturas de desenvolvimento e inovação da Universidade.

Para descrever o modelo de negócio da agência de eventos, será utilizada a metodologia do *Business Model Generation*. Essa metodologia se baseia no *Business Model Canvas*, que é um quadro (*canvas*), onde estão dispostos os elementos principais do modelo de negócio.

## **2 Referencial teórico**

O referencial teórico que apoia este trabalho é composto por notas de aula do prof. Renato de Oliveira, no curso de MBA em Gestão de IES, promovido pela UCS (2015-2017) e outras fontes de referência, sobre o papel da universidade na sociedade, especificamente de uma universidade comunitária gaúcha, como a Universidade de Caxias do Sul; o contexto da sua criação e a necessidade da sua sustentabilidade face às mudanças sociais e econômicas. Entender essa dinâmica das necessidades da sociedade

e do Ensino Superior irá apoiar o ponto de vista da proposta do presente trabalho.

Os outros pontos utilizados como referência versam sobre a definição de extensão universitária e sobre a metodologia utilizada para a definição de um modelo de negócio.

## **2.1 Reflexões sobre o papel da universidade**

Uma universidade é uma instituição de Ensino Superior pluridisciplinar e de formação de quadros profissionais de nível superior, de investigação, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, segundo o art. 52 da LDB.

Desde a Antiguidade, a constituição das universidades se caracteriza pela presença de pensadores e mestres, um local, alunos e a relação entre estes para a formação do indivíduo e promoção do conhecimento. O local e o tempo reservado para o ensino e o diálogo são fundamentais para a construção do pensamento científico.

Ao longo do tempo, as universidades se organizaram em estruturas acadêmicas e de gestão, para dar conta da diversidade de conhecimentos e dos seus objetivos. Currículos e cursos são as principais estruturas acadêmicas, pelas quais se dá a ação da universidade, para atingir seus objetivos. Essas formas de organização se denominam modelos.

Entre os séculos XVII e XVIII, ocorreu a revolução científica, movimento que inicialmente esteve relacionado ao mundo do trabalho. Os trabalhadores, através do desenvolvimento da sua prática, praticaram e aperfeiçoaram métodos e meios de trabalho. A melhoria nos modos de produção de novas ferramentas e máquinas tornou os trabalhadores mais eficientes e produtivos. Nesse contexto, surge o capitalismo industrial, que está na raiz da expansão das forças produtivas e dos novos empreendimentos. No entanto, essas mudanças não aconteceram a partir das universidades.

O movimento nas universidades, reflexo dessas mudanças, ocorreu a partir da primeira metade do século XIX, através do surgimento do modelo francês (napoleônico) e do modelo alemão (humboldtiano) de universidade.

O modelo francês está baseado nos processos de emancipação, autonomia e racionalidade, base da filosofia moderna. Neste modelo, as universidades são empreendidas pelo Estado e subordinadas a este, com o propósito de servir como formadoras de quadros burocráticos. Esse modelo possui como característica a racionalidade técnico-científica, sua exaltação da razão e a prevalência das atividades de ensino (Lückmann, 2007).

Segundo Oliveira (2015-2017), o modelo alemão, ou humboldtiano, possui como referência a Universidade de Berlim e também nasceu no contexto do capitalismo industrial e do *Estado-Nação* e, em grande parte, a partir da filosofia idealista em torno de nomes como Fichte, Schelling, Schleiermacher e Kant, e dos filólogos Wolf e Humboldt. O idealismo alemão trouxe uma importante contribuição às questões de autonomia, emancipação, direito e exercício da liberdade ao indivíduo. O modelo pressupunha a autonomia da concepção e organização da universidade, a autonomia do professor para pensar e investigar, e do estudante para estudar e escolher o que estudar. Além disso, o modelo definiu a unidade entre pesquisa e ensino como princípio norteador, indo além da formação de mão de obra prestadora de serviço ao mercado e à sociedade (Lückmann, 2014).

No Brasil, apesar da criação de escolas de Ensino Superior no período do Império, as universidades tiveram um surgimento tardio, no início do século XX. Eram tuteladas pelo Estado, e os modelos que as inspiraram foram, principalmente, o francês e, posteriormente, o norte-americano, com a reforma de 1968, que definiu a política para o Ensino Superior (Lückmann, 2014).

Até a metade da década de 1960, as universidades no Brasil eram predominantemente públicas e confessionais. Mas, a partir dessa época, surgiram outras instituições de direito privado, principalmente no Sul do país, que, somadas às confessionais, mais tarde, foram autoproclamadas e reconhecidas como universidades comunitárias.

Segundo Pozenato (1987):

No Rio Grande do Sul, as universidades comunitárias preencheram um espaço deixado pelo governo estadual. Estas instituições, principalmente as do interior do estado e laicas, são o resultado da iniciativa de organizações das sociedades civis regionais como resposta a transformações que marcam a sociedade gaúcha naquele período. A principal demanda era a formação de profissionais para atender às necessidades específicas das diferentes regiões do Estado. A consolidação do sistema comunitário de Ensino Superior, através da graduação, respondeu à demanda por formação de profissionais para a qualificação da gestão e da produção e dos serviços ofertados à população. Essa demanda deixava a pesquisa fora dos horizontes culturais e políticos do Estado. Como consequência dessa escolha, resulta a adaptação da sociedade aos influxos de modernização que vinham de fora. Adiantar-se a eles estava fora dos horizontes culturais dessas comunidades.

À parte da discussão sobre os modelos adotados nas universidades brasileiras, mas reconhecendo as consequências desses modelos, e sob o ponto de vista prático, ampliou-se significativamente a oferta de Ensino Superior, contribuindo para suprir as necessidades do setor produtivo e do Estado. Portanto, as universidades brasileiras, nas últimas décadas, formaram um grande contingente de pessoas qualificadas para o mercado de trabalho, embora saibamos que ainda estamos distantes das metas do Plano Nacional de Educação.

Salvo exceções e por causa do modelo adotado, a principal contribuição da universidade para a sociedade e para o setor produtivo é a formação de mão de obra. E

o tempo da execução curricular é o que o setor produtivo tinha que esperar para contar com um profissional qualificado e que contribuísse para a continuidade da empresa. Esse tempo e essa ação faziam sentido há algumas décadas e foram o fator para a criação da maioria das universidades comunitárias, além das escolas técnicas. O setor produtivo, o governo e demais forças vivas da sociedade constituíram as universidades, apoiaram com recursos e, também, em muitos casos, financiaram a formação dos funcionários.

Entretanto, atualmente, as necessidades do setor produtivo são de outra natureza, haja vista que a mão de obra é um fator controlado. A necessidade de inovar, para garantir a continuidade das empresas ou para a criação de novos empreendimentos, leva o setor produtivo a buscar respostas num prazo muito menor, de onde se depreende que o modelo de universidade vigente não dá conta dessa necessidade.

Ao longo do tempo, a relação entre a universidade e a sociedade tornou-se complexa, com o desenvolvimento de uma via de mão dupla entre ambas, fazendo com que a sociedade sinalize necessidades e a universidade sinalize com possibilidades e soluções.

Nesta perspectiva, é razoável que a Universidade tome a iniciativa quanto à definição e proposição de temas a serem tratados em conjunto com a sociedade e também em ouvir as demandas das empresas quanto à resolução das suas demandas e desafios.

Para dar velocidade às respostas às demandas da sociedade, atalhos podem ser construídos, nos quais a capacitação e a qualificação se deem de forma complementar à pesquisa e ao ensino, e a extensão universitária pode cumprir esse papel.

## **2.2 A extensão universitária**

O ensino, a pesquisa e a extensão universitária são os pilares da universidade. Na reforma de 1968, já citada neste

trabalho, a extensão foi definida como obrigatória para todas as IES no Brasil.

A extensão universitária pode ser compreendida como uma das formas de difusão do conhecimento, através de ações práticas à sociedade (Arroyo, 2010), contribuindo para a formação do discente como cidadão.

No âmbito das universidades comunitárias, a extensão também pode ser entendida como um conjunto de ações de caráter interdisciplinar e multidisciplinar, promovendo a disseminação do conhecimento acadêmico, por meio do diálogo com a sociedade. Assim, a extensão universitária amplia os canais de interlocução das comunitárias com segmentos da sociedade, e esse contato retroalimenta o ensino, a pesquisa e a própria extensão, contribuindo para o desenvolvimento de novos conhecimentos superiores (Forext, 2013).

No Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade de Caxias do Sul, PDI 2012-2016, a extensão universitária é definida como

um processo dinâmico educativo, cultural, científico que se articula com o ensino e com a pesquisa. Promove a difusão e a socialização do conhecimento pela troca de saberes, oportunizando a práxis acadêmica. Busca a inovação, antecipa tendências e responde de forma rápida e criativa às necessidades da comunidade, propondo ações no sentido de uma visão integrada, viabilizando uma relação transformadora com a sociedade (Universidade [...], 2016).

Nesse sentido, segundo consta no PDI da UCS, cabe à extensão

estender à comunidade, à sociedade, o ensino e a pesquisa, não apenas em seus diversos níveis, mas principalmente quanto às referências ou à realidade que servem de contraponto às teorias científicas e pedagógicas. A extensão é o elo entre a ciência, a universidade e a sociedade (Universidade [...], 2016).

Uma das formas de atuação da extensão universitária é a promoção de eventos científicos, culturais e sociais. Em comum, os eventos têm o conhecimento superior e a convergência da academia com a sociedade.

Nesse contexto, um evento é definido como um acontecimento planejado e organizado para ocorrer em determinados locais, durante um período e atingir determinados objetivos. Um evento envolve participantes em um encontro, reunião, curso, seminário, apresentações, etc.

Assim, a universidade pode ser o ponto de conexão entre os atores da sociedade, suas organizações, suas necessidades e o conhecimento produzido ou sistematizado e pode articular com o objetivo de criar, de maneira crítica, as mudanças necessárias. A agência de eventos do conhecimento é o processo/serviço para promover essas articulações, lançando mão dos processos e recursos existentes na UCS e criando novos de forma a agilizar e catalisar esses encontros.

### **2.3 Metodologia para a concepção de um modelo de negócio**

Para Osterwalder (2011, p. 12), o modelo de negócios descreve a lógica de criação, entrega e captura de valor por parte de um empreendimento. Portanto, a modelagem de negócios tem por objetivo ajudar a todos os empreendedores a enxergarem com mais clareza o seu negócio.

Desenvolver o modelo de negócios é uma etapa anterior à elaboração de um plano de negócios. Este último tem o papel de detalhar o negócio quando a ideia já estiver consolidada e aprovada; verificar as premissas do modelo; aprofundar a pesquisa de mercado; analisar os riscos e a viabilidade financeira.

O quadro de modelo de negócio, BMC – *Business Model Canvas* (Figura 1), foi proposto por Alexander Osterwalder e Yves Pigneur, com a cocriação de um grupo de 470 participantes de 45 países. O *Canvas* tem a vantagem

de facilitar o trabalho colaborativo para a construção (desenho) do modelo de negócio e propõe uma linguagem compartilhada para: descrever, visualizar, avaliar e mudar modelos de negócios.

Osterwalder e Pigneur (Osterwalder, 2011) dividem as principais áreas de um negócio em quatro blocos, ilustrados na Figura 1, em cores diferentes: clientes/usuários, produtos/serviços, infraestrutura e viabilidade econômica e financeira. E estes, por sua vez, em nove componentes: segmentos de clientes, proposta de valor, relacionamento com clientes, canais, segmentos de clientes, atividades-chave, recursos-chave, estrutura de custos e fontes de receita. Cada um dos nove blocos envolve uma ou mais áreas da empresa, facilitando, de forma visual, enxergar as relações entre os blocos e, conseqüentemente, a atuação de cada um deles visando à entrega de valor para o cliente.

**Figura 1** – *Business Model Canvas*



Fonte: *Easy Canvas*. Disponível em: <http://www.conectt.com.br>.

O *Canvas* de modelo de negócio tem como vantagem ajudar a organizar as ideias sobre um empreendimento, pois oferece as questões essenciais a serem respondidas, de maneira visual e clara. O método é adequado para diversificar

ou melhorar um negócio já consolidado, pois ajuda a criar propostas de valor, aproveitando as atividades e os recursos já disponíveis e também conhecimentos sobre os clientes.

Os nove componentes (blocos) do *Canvas* são descritos a seguir.

### 2.3.1 *Segmentos de clientes*

O bloco *segmentos de clientes* define os diferentes grupos de pessoas ou organizações (segmentos de clientes) aos quais o negócio em questão pretende atender ou atingir.

As empresas agrupam os clientes em segmentos com necessidades, costumes ou outros atributos em comum, de forma que possam melhor entender, alcançar e servir esses clientes.

Assim, cada segmento tem uma proposta de valor, canais de venda e relacionamento diferentes. Os segmentos de clientes podem estar relacionados a tipos de mercados diferentes, como: mercado de massa, nicho, diversificado, etc.

### 2.3.2 *Proposta de valor*

A oferta de valor, também comumente citada na literatura como *proposta de valor*, tem o objetivo de descrever quais são os produtos ou serviços que a empresa oferece, de forma a criar valor para cada segmento de cliente.

Os elementos que normalmente criam valor para um cliente são, por exemplo: novidade, *status* (marca), conveniência, usabilidade, *design*, desempenho, serviço agregado, redução de custo ou preço.

### 2.3.3 *Relacionamento com clientes*

Esse componente tem por objetivo descrever que tipo de relacionamento a empresa estabelece com os segmentos de clientes, para entregar sua proposta de valor.

O *relacionamento com o cliente* busca a captura e retenção de clientes de forma a incrementar as vendas e fortalecer a marca.

Esse relacionamento se dá através de diversas categorias, como assistência pessoal ou dedicada, autosserviço ou serviço automatizado, comunidades de interesse ou ainda através da cocriação ou participação.

#### 2.3.4 *Canais*

O componente *canais* descreve como a empresa divulga, vende, entrega e se comunica com seus segmentos de clientes. Os canais são as interfaces com os clientes e possuem tipos, características e funções.

Os tipos de canais podem ser próprios ou de parceiros. Os canais podem ser diretos, utilizando força de vendas ou através da internet, ou indiretos, utilizando lojas próprias, de parceiros ou ainda venda por atacado.

A função dos canais é dar visibilidade aos produtos e serviços; ajudar os clientes a analisarem a proposta de valor da empresa; permitir que os clientes comprem e entreguem a proposta de valor aos consumidores.

#### 2.3.5 *Fontes de receitas*

Este componente descreve as formas como a empresa gera receita, a partir de cada segmento de clientes, permitindo entender melhor cada segmento e o valor que cada qual representa para a empresa.

Os tipos de receitas são oriundos de venda única ou venda recorrente. As formas de receita podem variar entre, por exemplo, venda de ativo, taxa de utilização, taxa de assinatura, aluguel ou licença de uso, taxa de corretagem e venda de publicidade.

#### 2.3.6 *Atividades-chave*

As *atividades-chave* são as que necessitam ser realizadas para que a empresa funcione. É importante que a empresa

consiga fazer as atividades principais internamente ou por parceiros, terceirizando as demais.

As categorias de atividades podem ser aquelas relacionadas à produção, assistência técnica, a vendas, à pesquisa e ao desenvolvimento, aos recursos humanos, etc.

### 2.3.7 *Recursos-chave*

Os *recursos-chave* ou fontes de recursos são o componente que descreve os ativos mais importantes para fazer o negócio funcionar. Caso a empresa não tenha tais recursos, ela precisará contar com parceiros-chave.

Os tipos de recursos mais comuns são: físicos, humanos, financeiros e intelectuais.

### 2.3.8 *Parceiros-chave*

O componente *parceiros-chave* descreve a rede de fornecedores que fazem o modelo de negócios funcionar. Os parceiros são importantes, na medida em que permite otimizar o negócio em atividades especializadas, mas não essenciais, reduzindo riscos e custos.

As parcerias podem ser do tipo comprador-fornecedor, aliança estratégica, *joint venture* ou coopetição.

### 2.3.9 *Estrutura de custos*

A *estrutura de custos* descreve os principais custos envolvidos na operação do modelo de negócios. Essa estrutura é fundamental para verificar viabilidade ou melhoria do modelo de negócios.

Os custos considerados neste componente são os custos fixos e variáveis, e a economia de escala. Estes custos devem ser considerados com base no modelo de negócios, ou seja, se o modelo é baseado em uma estrutura de custos mais enxuta, buscando uma proposta de valor de preço mais baixo, ou mais alta, buscando uma proposta de valor *premium*.

Uma estrutura de custos mais baixa pode ser obtida com automação, terceirização extensiva ou processos que resultem em maior produção:

1. Atividades-chave: atividades mais importantes que a empresa deve executar para fazer o modelo de negócio funcionar;
2. Parcerias-chave: rede de relacionamento de fornecedores e parceiros necessários ao desempenho do modelo de negócio;
3. Estrutura de custos: custos envolvidos na operação do modelo de negócio.

### **3 Agência de eventos: oportunidade para a extensão na UCS**

A ideia da agência de eventos surgiu em uma atividade prática em sala de aula, no módulo Qualificação para o Mercado, do Programa de Qualificação de Gestores da UCS, promovido pela Gerência de Recursos Humanos, pela Coordenadoria de Extensão e pela Assessoria de Planejamento e Orçamento da UCS. Naquela ocasião, foi desenvolvido um *canvas* de proposta de valor a clientes para a agência.

Posteriormente, foram realizadas entrevistas com diversos atores da UCS, com o objetivo de buscar subsídios para desenvolver o modelo de negócios e validar a proposta.

A proposta de criação de uma agência, para organizar eventos de extensão, tem como motivações o melhor aproveitamento dos espaços físicos ociosos, a qualificação e integração dos serviços e recursos relacionados à promoção de eventos e a oferta de eventos como um serviço diferenciado e com valor agregado ao mercado.

A criação de uma nova unidade de serviços necessita de um trâmite pelas instâncias de decisão da organização, do modelo de negócio desenvolvido colaborativamente e

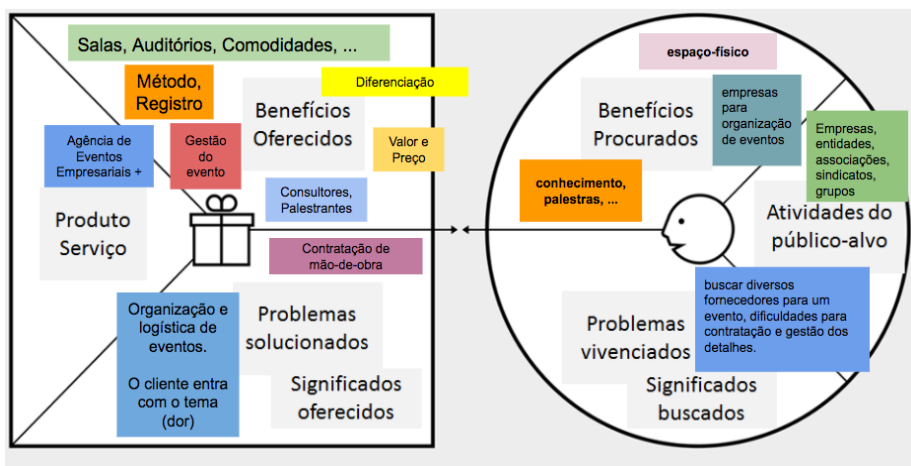
de um bom instrumento para apresentar a ideia e validar a proposta.

### 3.1 *Canvas da proposta de valor*

O *Canvas da proposta de valor* (Value Proposition Canvas), criado por Alexander Osterwalder, é uma ferramenta que explora dois dos blocos do *Canvas* de modelo de negócio: segmento de cliente e proposta de valor.

A Figura 2 apresenta a versão desenvolvida em grupo, formado por gestores da UCS para a proposta de valor para a agência de eventos da UCS.

**Figura 2** – *Canvas da proposta de valor* para a agência de eventos



Fonte: elaborada pelo autor.

O *Canvas* define como segmentos de clientes empresas, entidades, associações de diversas naturezas e grupo ou comunidades de prática, que têm necessidade de promover eventos de conhecimento e relacionamento. Normalmente, eventos são acontecimentos que necessitam de

serviços especializados, escolha de locais e infraestrutura adequada para atingir seus objetivos.

A *proposta de valor* concebida procura responder a essas necessidades e ainda agregar valor, através do diagnóstico e da definição de estratégia, organização completa, alocação dos recursos apropriados e oferta de consultores e palestrantes, que são docentes da UCS ou do mercado.

### **3.2 *Canvas do modelo de negócio da agência de eventos***

A partir do *Canvas da proposta de valor*, foi feito o desenvolvimento do *Canvas do modelo de negócio da agência de eventos*. A dinâmica utilizada foi a de entrevistas com os gestores dos setores envolvidos em eventos promovidos pela Universidade: Coordenadoria de Extensão, Assessoria de Comunicação, Gerência de Infraestrutura e Logística, Gerência de Contabilidade, Gerência de Suprimentos e Gerência de Relações com o Mercado. Nas entrevistas, ficam evidentes as qualidades e também as deficiências nos serviços prestados.

As principais qualidades na promoção dos eventos são: localização e diversidade dos espaços físicos e comodidades que a Instituição oferece. Além dessas, fica evidente a diversidade de serviços e recursos existentes e que poderiam também atender a essa oportunidade de negócio.

Para essa finalidade, a falta de integração dos setores, dos serviços e dos processos mostra-se como uma das principais deficiências. A integração pode ser obtida através da revisão de processo, pela constituição de uma atividade de gerência de projetos, com essa finalidade, e a criação de um setor que faça essa articulação de recursos.

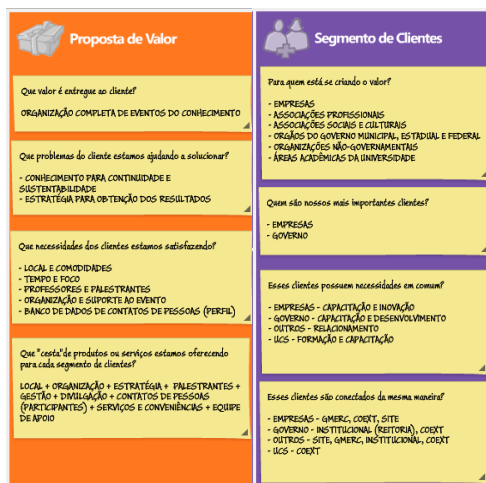
**Figura 3** – *Canvas* do modelo de negócio da agência de eventos



*Fonte:* elaborada pelo autor.

As contribuições dos entrevistados geraram o *Canvas* de modelo de negócio da agência de eventos (Figura 3) e também refinaram e validaram a proposta de valor e segmentos de clientes (Figura 4).

**Figura 4 – Proposta de valor e segmento de clientes**



*Fonte: elaborada pelo autor.*

Destaca-se, na Figura 4, a inclusão, no segmento de clientes, do governo e da própria UCS. Além disso, na proposta de valor, é feito um refinamento quanto à oferta ao cliente, destacando-se a ideia de serviços sob medida, a consultoria para a definição da estratégia, para que o evento alcance os resultados esperados, e a lista de professores por área do conhecimento e perfil de competências.

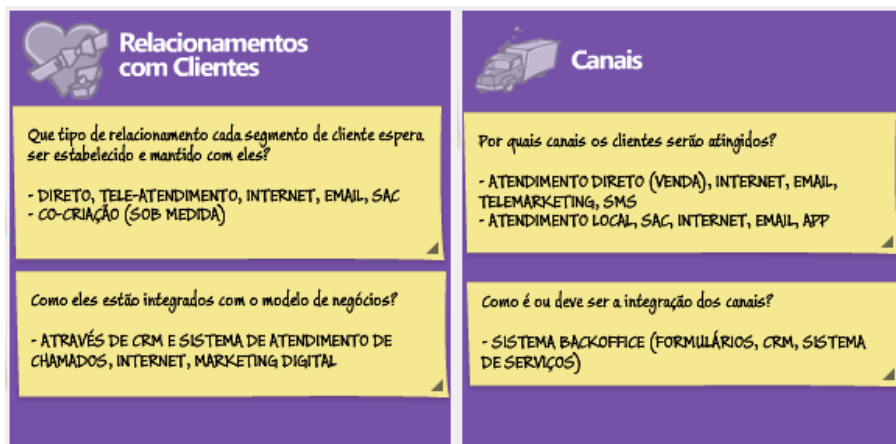
Outro ponto importante é que a proposta de valor pode ser organizada em um conjunto de serviços, que podem ser combinados sob medida às necessidades do cliente.

Os gestores apontam também possibilidades de qualificação dos serviços, como a classificação dos espaços físicos, de acordo com a capacidade, o ambiente, os recursos e a qualidade. Os critérios de classificação não foram definidos, mas citadas as referências utilizadas na hospedagem com a graduação, em estrelas, no intervalo de 3 a 5. Um espaço físico “cinco estrelas” seria aquele dotado de recursos audiovisuais, ar-condicionado, mobiliário diferenciado, carpete, facilidade de estacionamento, *wireless* e espaços adjacentes para *coffee-break*.

Outro diferencial apontado foi a possibilidade de uso da base de dados de clientes e *prospects*, para a divulgação e venda de eventos, gerando valor e receita adicional à proposta.

A Figura 5 apresenta o relacionamento e os canais de entrega.

**Figura 5 – Relacionamento com clientes e canais**



Fonte: elaborada pelo autor.

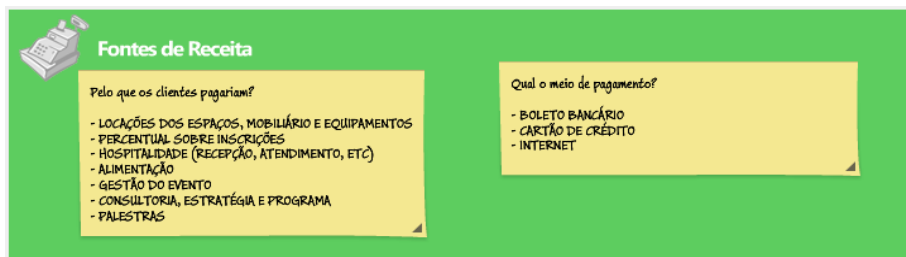
O primeiro contato do *relacionamento com os clientes* deverá ser feito, preferencialmente, de modo direto, devido ao alto valor agregado e para auxiliar a determinar as necessidades do cliente. De maneira complementar, outras formas poderão ser utilizadas para dar visibilidade à proposta de valor ou para estabelecer ações de relacionamento e apoio, como a internet, teleatendimento, *e-mail*, SMS, etc.

Ferramentas de CRM e comunicação poderão ser utilizadas para registrar e apoiar o atendimento.

A entrega da proposta de valor (Canais) será feita localmente, através de equipe de apoio, uma vez que os eventos utilizarão os espaços físicos da Instituição. Esse atendimento local poderá ser complementado por telefone, via internet, *e-mail*, SMS e até por aplicativos para dispositivos móveis, acessórios aos eventos.

As principais fontes de receita da agência de eventos serão os serviços de organização do evento, adicionados de palestrantes ou consultores, locação dos espaços e recursos e serviços complementares (Figura 6).

**Figura 6 – Fontes de receita**



*Fonte:* elaborada pelo autor.

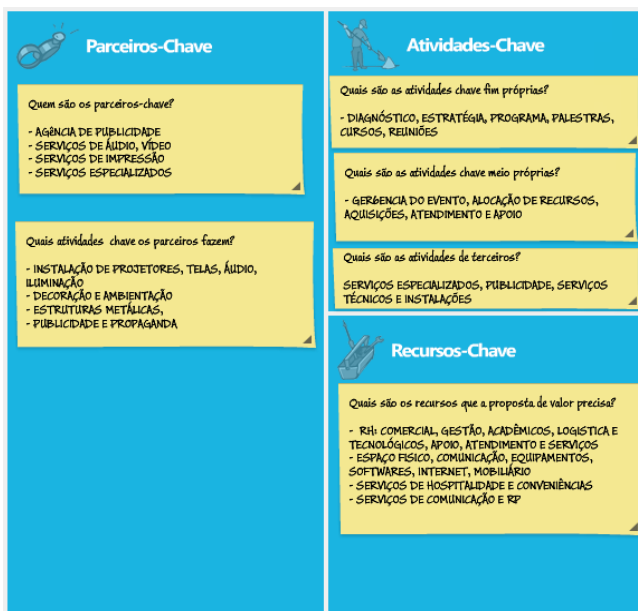
Essas receitas serão pagas pelos clientes mediante diversos meios de pagamento bancários. Também serão disponibilizados os sistemas de inscrições e pagamento via internet para os participantes dos eventos.

As atividades-chave para a entrega da proposta de valor são o diagnóstico, a elaboração da estratégia e o programa do evento; as atividades de consultoria e a elaboração e apresentação de palestras. As atividades-meio serão as do suporte ao evento, desde a elaboração do projeto, a gestão do evento e todos os serviços complementares (Figura 7).

Das atividades oferecidas, algumas serão desenvolvidas por terceiros, principalmente as de publicidade, serviços de impressão e serviços especializados. Além disso, alguns recursos deverão ser contratados de terceiros, como ambientação, equipamentos de áudio e palestrantes.

A Universidade tem a oportunidade de agregar também os serviços da Escola de Gastronomia, Orquestra Sinfônica e Assessoria de Comunicação, para qualificar e agregar valor aos eventos.

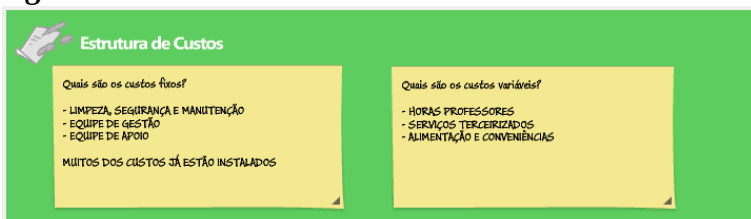
**Figura 7 – Atividades, recursos e parceiros-chave**



Fonte: elaborada pelo autor.

A *estrutura de custos* para a agência de eventos pode ser dividida em custos fixos e variáveis. Muitos dos custos fixos para a agência já estão instalados, para dar conta das operações da Universidade, e incluem serviços de limpeza, segurança e manutenção. Além disso, haverá despesas da equipe da agência e de equipes de apoio.

**Figura 8 – Estrutura de custos**



Fonte: elaborada pelo autor.

Os custos variáveis dependem de cada evento, são eventuais ou sob medida, como as horas dos professores, as despesas de alimentação e outras conveniências.

## 4 Conclusão

A agência de eventos de extensão tem potencial para qualificar e ampliar os processos já existentes na Universidade e também aproveitar os espaços subutilizados pela atividade de ensino, que ocorre principalmente no turno da noite.

Outro ponto muito relevante é a oportunidade que a Universidade tem de estabelecer uma nova forma de responder às necessidades da sociedade, que busca respostas baseadas em conhecimento, em um tempo menor do que da execução curricular dos cursos superiores.

A atitude de ir ao encontro do setor produtivo, com uma proposta aberta, sob medida e diferenciada, é uma nova perspectiva de atuação. A diferenciação ocorre porque a proposta de valor é isenta da venda de marcas e produtos de mercado, portanto confiável.

Os próximos passos, após a validação do modelo de negócio da agência de eventos, são o processo de aprovação nas instâncias superiores e a elaboração de um plano de negócio detalhado para a sua implantação.

Os eventos, dentro do espectro da extensão universitária, não têm concorrência no mercado e dão uma vantagem competitiva à Universidade, devido à sua posição geográfica e aos recursos já instalados, e que são difíceis de igualar em curto prazo.

## Referências

ARROYO, D. M. P.; ROCHA, M. S. P. M. L. Meta-avaliação de uma extensão universitária: estudo de caso. *Avaliação*, Campinas, SP, v. 15, n. 2, p. 135-161, jul. 2010.

FÁVERO, M. L. A. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FÓRUM DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS (FOREXT). *Referências para a construção de uma Política Nacional de Extensão nas ICES*. Balneário Camboriú, 2013.

LÜCKMANN, L. C. *Pressupostos da modernidade e a universidade brasileira: um novo marco conceitual para a Universidade do Oeste de Santa Catarina*. Joaçaba: Unoesc, 2007.

LÜCKMANN, L. C.; BERNART, E. E. Da universidade clássica à universidade brasileira: aproximações e desdobramentos. *Unoesc & Ciência – ACHS*, Joaçaba, v. 5, n. 2, p. 211-220, jul./dez. 2014.

OLIVEIRA, R. Para uma universidade tecnológica de alto impacto econômico, social e cultural, mar. 2014. Notas de aula.

OSTERWALDER, A.; PIGNEUR, Y. *Business model generation: inovação em modelos de negócios: um manual para visionários, inovadores e revolucionários*. Rio de Janeiro: Alta Books, 2011.

PAULA, M. F. C. USP e UFRJ: a influência das concepções alemã e francesa em suas fundações. *Tempo Social*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 147-161, out. 2002.

POZENATO, J. C. Depoimento à Comissão Especial, com a finalidade de analisar a participação do Estado do Rio Grande do Sul no Ensino Superior, em 22/06/1987. *In*: ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Comissão Especial com a finalidade de analisar a participação do Estado do Rio Grande do Sul no Ensino Superior. Documento n. 3, p. 11, 1987.

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL. *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI) 2012-2016. Caxias do Sul, 2016.

# A responsabilidade social universitária: olhar sobre o compromisso social de uma universidade comunitária

Ricardo Antonio De Marco (Unoesc)

---

**Resumo:** Este texto teve como objetivo geral analisar como a Unoesc consolida, em suas ações, projetos e preceitos institucionais, a responsabilidade social universitária. Especificamente, essa verificação pretendeu visualizar em que nível de compromisso social encontram-se as atividades realizadas pela IES no que se refere: à inclusão social; ao desenvolvimento socioeconômico; à defesa do meio ambiente, defesa do patrimônio e memória cultural, defesa da produção artística, defesa da produção esportiva e saúde; à organização administrativa: missão e plano de desenvolvimento institucional. Para atender a este ideário, foi desenvolvido um estudo de caso na Unoesc, utilizando como corpo investigativo: missão, visão e valores institucionais da Unoesc; Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); Relatório Social Funoesc 2017 e Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Restou evidente que a responsabilidade social universitária passa pela organização administrativa adequada e devidamente orientada, sendo a missão institucional e seus documentos oficiais constitutivos aliados e guias das ações, projetos e atividades que consolidam as práticas de formação cidadã. O critério desenvolvimento econômico se coloca como preponderante para a concretização da responsabilidade social universitária.

**Palavras-chave:** Responsabilidade social universitária. Compromisso social institucional.

## Introdução

As expectativas sociais em torno dos resultados das universidades, com relação ao seu papel social e à contribuição para o desenvolvimento da sociedade, requerem estrutura institucional que permita visualizar a relevância dos seus objetivos de ensino, pesquisa e extensão. Segundo

Nascimento (2014), tais ações devem ser desenvolvidas de forma relevante internamente e fora dela, proporcionando reconhecimento pela sua abrangência e contribuição, além de demonstrar eficácia formativa na construção de conhecimentos que são irradiados pelos seus egressos, na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nessa linha de raciocínio, compete às Instituições de Ensino Superior (IES), particularmente às universidades, a responsabilidade de conciliar a formação acadêmica com objetivos econômicos, sociais e ambientais. Assim, deve incorporar, nas suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, ações propositivas e inovadoras que viabilizem o desenvolvimento das habilidades e competências técnicas dos futuros profissionais, baseadas nos princípios éticos e valores morais, aproximando-se do ideário do compromisso social em prol do desenvolvimento social (Nascimento, 2014).

Para Vallaes (2006), a universidade tem um papel central no sentido de orientar a formação geral e especializada do estudante, com vistas à promoção do desenvolvimento sustentável e de sua capacidade de construir uma visão de mundo, formada com base na ética e na capacidade de convivência democrática e participativa. Espera-se, portanto, que a compreensão desse papel seja expressa nas ações de prover o acesso ao conhecimento de forma ampla, proporcionando às pessoas a capacidade de compreensão do mundo e a busca da harmonia na convivência humana.

Emerge nesse contexto o compromisso social da universidade. Trata-se de um comprometimento universitário distinto com a formação dada para os seus discentes, em relação à construção da cidadania, tornando-os sensíveis aos problemas sociais que atravessam o meio em que vivem. Trata-se, portanto, de uma construção coletiva, que envolve a direção, professores e técnicos administrativos, com o ideário de compromisso social das suas atividades.

Tais elementos devem estar expressos na concepção da missão da Universidade, colocando a IES a partir da previsão do compromisso social assumido, o exercício de estimular os valores necessários para a formação, com vistas a valores de cidadania por meio de ações, novas práticas, processos, sistemas e atividades, implicando o estímulo de uma cultura própria que sustente os preceitos do compromisso social.

Os aspectos ligados à consecução da responsabilidade social universitária ganharam destaque e valorização pela comunidade acadêmica, a partir da delimitação do instrumento de avaliação previsto pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), que estabeleceu, em seu Eixo 2: Desenvolvimento Institucional, desdobrado em Dimensões 1: Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional, e Dimensão 3: Responsabilidade Social da Instituição (Inep, 2004) que, de forma definitiva, acena para a necessidade das IES adequarem sua atuação ao estabelecimento de ações e atividades que estejam vinculadas a essa exigência legal.

A partir dessa constatação, apresenta-se a problemática de que trata este texto: como se consolida a responsabilidade social universitária na Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)?

Consoante o problema, o objetivo geral deste texto é analisar como a Unoesc consolida, em suas ações, seus projetos e preceitos institucionais, a responsabilidade social universitária.

Especificamente, essa verificação pretendeu visualizar em que nível de compromisso social encontram-se as atividades realizadas pela IES, no que se refere: à inclusão social; ao desenvolvimento socioeconômico; à defesa do meio ambiente, defesa do patrimônio e memória cultural, defesa da produção artística, defesa da produção esportiva e saúde; à organização administrativa: missão e Plano de Desenvolvimento Institucional.

Para dar conta deste ideário, foi realizada análise descritiva e documental, vista em Cervo e Bervian (2003) e Pádua (2011) do que segue: missão, visão e valores; Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Relatório Social de 2017 da Fundação Universidade do Oeste de Santa Catarina (Funoesc), mantenedora da Unoesc; e os respectivos elementos norteadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Para análise do presente estudo, foram adaptados oito critérios de Nascimento (2014), considerando as características das IES comunitárias, visto seu viés de compromisso social, característica particular da sua concepção e desenvolvimento: inclusão social, desenvolvimento econômico, desenvolvimento social, defesa do meio ambiente, defesa do patrimônio e memória cultural, defesa da produção artística, defesa da produção esportiva e saúde, e organização administrativa. A obtenção dos respectivos critérios tem como suporte o art. 3, Inciso III, da Lei nº 10.861/2004, que institui o Sinaes, e nas abordagens teóricas desenvolvidas por La Jara, Fontecilla e Troncoso (2006), Calderón (2006), Rolim (2009), Wagenberg (2006), Kliksberg (2006) e Vallaeys (2006).

Este estudo apresenta alta relevância para as universidades comunitárias em especial, pois terão disponível uma análise criteriosa sobre a percepção dos principais atores no processo de desenvolvimento social, ampliando a visão acadêmica sobre suas práticas universitárias, resultantes do ensino, da pesquisa e extensão. Para tanto, está organizado em seis seções: a introdução, que apresenta a caracterização do estudo, a problemática, os objetivos propostos e resultados esperados. Na segunda seção, apresenta-se a fundamentação teórica que contempla o compromisso social universitário. No apartado três, apresentam-se os procedimentos metodológicos empregados no estudo, enquanto que o quarto tópico destina-se à análise dos dados da pesquisa documental. Na quinta seção, estão delineadas as considerações finais, com as respectivas correlações

teóricas e, por fim, o último tópico apresenta o referencial teórico utilizado para o estudo.

## **Compromisso social universitário**

A dinâmica e a velocidade cada vez maior das mudanças sociais, econômicas e culturais da sociedade moderna caracterizam um novo cenário para o Ensino Superior neste novo milênio. Trata-se de transformações globais e de mudanças significativas nos valores, nas crenças pessoais e culturais, que culminam na consolidação da chamada sociedade do conhecimento (Colossi; Consentino; Queiroz, 2001).

Em meio a esse contexto, o desenvolvimento do Ensino Superior em escala internacional está correlacionado com a evolução da sociedade, influenciado em especial pelas áreas política, econômica, cultural e do contexto social. Essas influências, de acordo com Porto e Régnier (2003), sugerem que a Educação Superior define um campo de atuação que guarda certa autonomia em relação aos demais, com suas idiossincrasias e suas relações de poder próprio. Nesse norte, há de se considerar a interferência dos vários setores da sociedade e das transformações que esse contexto global, dinâmico e competitivo impõe nessa área, elementos que estabelecem estreita relação com os movimentos de mudança, no percurso evolutivo desse campo.

De acordo com essa visão, Meyer e Murphy (2000) destacam que o processo de globalização é dominante, indicando a formação de blocos econômicos, integração econômica e inovação tecnológica, influenciando diretamente os hábitos de consumo e do meio social. Tendo em vista as transformações globais, as Instituições de Ensino Superior (IES) caracterizam-se como instituições seculares, que, ao longo do processo evolutivo, passaram a exercer significativa influência na formação do ser humano e, em consequência, da sociedade. Assim, as IES têm o papel

fundamental de formar cidadãos críticos, desenvolvendo a inquietude social.

O tema responsabilidade social encontra-se em emergência no âmbito das políticas educacionais; entretanto, há pouca clareza sobre o assunto, particularmente na sociedade em geral. Nesse contexto, destaca-se a ampliação do conceito e a preocupação social das ações da gestão de uma instituição de ensino, particularmente, de Ensino Superior, no que concerne ao impacto social das decisões emanadas pelas instituições, sejam elas públicas ou privadas.

O anseio de consolidar um sentido de compromisso social na educação, especialmente no Ensino Superior, aproxima-se dos preceitos iniciais sobre o tema que, segundo Alessio (2008), estão alinhados com o marco da responsabilidade social nas empresas, em voga nos Estados Unidos a partir dos anos 1960. Nesse norte, Pernalet e Ortega (2010) destacam que a responsabilidade social-empresarial é o principal antecedente da responsabilidade social comumente disseminada nos diversos tipos de organizações e instituições.

A estrutura avaliativa do sistema contempla três componentes: as IES – a autoavaliação, a avaliação externa; os cursos de graduação – organização didático-pedagógica, o perfil do corpo docente e as instalações físicas; e os estudantes – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). Ainda, complementam o Sinaes os seguintes instrumentos de informação: o Censo da Educação Superior e o Cadastro de Cursos e Instituições (Inep, 2004). O conjunto de dimensões avaliativas do Sinaes está organizado em cinco eixos e suas respectivas dimensões de avaliação, conforme indicado no Quadro 1.

## Quadro 1 – Eixos e dimensões avaliativas do Sinaes

| <b>Eixo</b>                                           | <b>Dimensões</b>                                                                                                                                                                  |
|-------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Eixo 1:</b> Planejamento e Avaliação Institucional | <b>Dimensão 8:</b> Planejamento e Avaliação                                                                                                                                       |
| <b>Eixo 2:</b> Desenvolvimento Institucional          | <b>Dimensão 1:</b> Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional<br><b>Dimensão 3:</b> Responsabilidade Social da Instituição                                                   |
| <b>Eixo 3:</b> Políticas Acadêmicas                   | <b>Dimensão 2:</b> Políticas para o Ensino, a Pesquisa e a Extensão<br><b>Dimensão 4:</b> Comunicação com a Sociedade<br><b>Dimensão 9:</b> Política de Atendimento aos Discentes |
| <b>Eixo 4:</b> Políticas de Gestão                    | <b>Dimensão 5:</b> Políticas de Pessoal<br><b>Dimensão 6:</b> Organização e Gestão da Instituição<br><b>Dimensão 10:</b> Sustentabilidade Financeira                              |
| <b>Eixo 5:</b> Infraestrutura Física                  | <b>Dimensão 7:</b> Infraestrutura Física                                                                                                                                          |

*Fonte:* elaborado pelos autores, a partir da Nota Técnica 14/2014-CGACGIES/DAES/INEP/MEC.

No eixo 2, Desenvolvimento Institucional, foco do estudo proposto, são avaliadas as Dimensões 1 e 3: Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional e a Responsabilidade Social da Instituição, respectivamente, contemplando os seguintes aspectos: missão institucional, metas e objetivos do PDI; coerência entre o PDI e as atividades de ensino de graduação e de pós-graduação; coerência entre o PDI e as práticas de extensão; coerência entre o PDI e as atividades de pesquisa/iniciação científica, tecnológica, artística e cultural; coerência entre o PDI e as ações institucionais, no que se refere à diversidade, ao meio ambiente, à memória cultural, à produção artística e ao patrimônio cultural; coerência entre o PDI e as ações institucionais voltadas para o desenvolvimento econômico e social; coerência entre o PDI e as ações de responsabilidade social: inclusão social; coerência entre o PDI e as ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos e igualdade étnico-ra-

cial; internacionalização: coerência entre o PDI e as ações institucionais.

O Sinaes teve como propósito, desde a sua promulgação em 2004, contemplar oportunidades para a responsabilidade social na gestão universitária, que se constituiu em uma exigência para qualquer IES, seja ela pública, seja privada (Ashley; Ferreira; Reis, 2006). Dessa forma, para Vallayes:

A Responsabilidade Social Universitária exige, a partir de uma visão holística, a articulação dos diversos setores da instituição, em um projeto de promoção social de princípios éticos e de desenvolvimento social equitativo e sustentável, com vistas à produção e transmissão de saberes responsável e à formação de profissionais cidadãos igualmente responsáveis (Vallayes, 2006, p. 39).

Nessa linha, Carrizo (2006) argumenta que as universidades devem se transformar em um instrumento acelerador do processo de transformação social, atribuindo à universidade a missão de ditar o ritmo da História, visão compartilhada também por Fernandes (1975). Complementarmente, Calderón destaca:

Se, por um lado, o entendimento da Responsabilidade Social Universitária que se tinha há mais de quatro décadas ainda mantém vigência, podemos afirmar que ele tem adquirido novos matizes em decorrência das rápidas mudanças ocorridas no mundo, em termos políticos, econômicos, culturais, informacionais decorrentes da crise do Estado de Bem-Estar, da hegemonia do neoliberalismo, da aceleração do processo de globalização econômica, do surgimento da sociedade global da informação e do conhecimento e, principalmente, do fim da guerra fria (Calderón, 2006, p. 8).

A visão de responsabilidade social associada diretamente ao desenvolvimento humano, condição compartilhada por Wagenberg (2006), Kliksberg (2006), Vallaeyes (2006) e Carrizo (2006), acrescenta que o desenvolvimento,

sob o viés unicamente econômico, provoca a prevalência da pobreza material e da alma dos socialmente excluídos, destacando a necessidade do diálogo permanente entre os processos técnicos e econômicos, aliados a preceitos éticos de solidariedade e responsabilidade.

Sob esta vertente, Santos (1995) enfatiza que os pressupostos da responsabilidade social devem atender a critérios além da vertente econômica, estimulando a ótica da orientação social e política, diante de problemas sociais. O autor destaca que o desafio está no alinhamento entre a sustentabilidade institucional, sob o ponto de vista econômico, e os indicativos de que a RSU valoriza o bem-estar social e a vida humana como finalidade absoluta.

Nessa ótica, Vallaey (2006) defende uma nova dinâmica universitária, permeando três fatores: a garantia da responsabilidade social da ciência, a promoção da formação cidadã e democrática e a formação calcada nos fundamentos da formação transversal de agentes para o desenvolvimento. Este viés formativo deve ser disseminado por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, elementos tradicionais e basilares das universidades que, segundo Vallaey (2006, p. 45), permitem a “construção das pontes entre a universidade e a sociedade, a concretização do compromisso social da universidade e a reflexão ética sobre a dimensão social do ensino e da pesquisa e têm sido uma atribuição da chamada extensão universitária”.

Considerando essa perspectiva, Calderón (2006) e Vallaey (2006) compartilham que a RSU carece de uma visão mais abrangente e sistêmica, considerando as diversas partes da instituição em um projeto de promoção social com princípios éticos, sustentáveis, justos e de desenvolvimento social, sustentando o processo de ensino e aprendizagem para a transmissão de saberes, com vistas à formação de cidadãos também socialmente responsáveis. Nessa perspectiva, La Jara, Fontecilla e Troncoso (2006) destacam que a RSU é a

[...] capacidade que possui a universidade de difundir e colocar em prática um conjunto de princípios e valores, gerais e específicos, por meio de quatro processos considerados chaves: gestão, docência, pesquisa e extensão universitária, respondendo socialmente desta forma perante a própria comunidade universitária e o país onde está inserida (La Jara; Fontecilla; Troncoso, 2006, p. 15).

A visão de La Jara, Fontecilla e Troncoso (2006) coaduna-se com as perspectivas anteriores de Calderón (2000, 2003, 2004, 2005, 2006), Wagenberg (2006), Kliksberg (2006), Vallaeys (2006) e acrescenta um componente fundamental para a execução da responsabilidade social, que o autor chama de elemento-chave: a gestão, contribuição que deve se consolidar a partir da definição de mecanismos administrativos que viabilizem a responsabilidade social das universidades. Portanto, isso passa necessariamente pela postura e pelo modelo de governança das universidades, pelo desejo executivo de direcionar as atividades institucionais – ensino, pesquisa e extensão – aliados à postura de gestão, para atender ao pressuposto transversal da responsabilidade social nas ações e nos processos de interação com a sociedade. A perspectiva de La Jara, Fontecilla e Troncoso (2006) em relação à RSU é

[...] a capacidade que tem a universidade de difundir e colocar em prática um conjunto de princípios e valores gerais e específicos, por meio de quatro processos considerados essenciais, quais sejam, gestão, docência, pesquisa e extensão universitária. Comprometendo-nos, assim, do ponto de vista social, com a própria comunidade universitária e com o país em que se insere (La Jara; Fontecilla; Troncoso, 2006, p. 63).

Na ótica da gestão, segundo Herrera (2009), a RSU ganha contornos que incluem uma gama de ações e processos, cujo objetivo é responder às demandas de seu ambiente de maneira adequada, formando um elo entre o conhecimento gerado dentro da universidade e as necessi-

dades locais, perfazendo uma nova postura de gestão sob este prisma. Nesse sentido, Macedo (2005) apregoa que a gestão assume uma nova dinâmica, que vai além da tradicional administração de patrimônio e de atividades acadêmicas, suscitando um perfil democrático que fortalece a gestão social e politicamente democrática.

Nessa visão, Calderón (2006) esclarece que existe uma estreita relação entre as práticas acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão, e as práticas gerenciais, o conjunto de processos e as estruturas gerenciais que permitam às universidades cumprir sua missão institucional, as quais deveriam estimular os princípios e valores verificados na base da responsabilidade social universitária. Esses elementos, para Pernaete e Ortega (2010), indicam como a possibilidade de criação de uma simbiose entre universidade e sociedade permitiria um elo que valorizasse todos os atores envolvidos nesse processo, da universidade à sociedade.

Considerando este cenário, a compreensão da RSU, sob o olhar teórico, permite refinar a reflexão sobre a universidade, no que tange à sua estrutura funcional, ao direcionamento das atividades acadêmicas e à sua forma de governança. Cabe ressaltar que a preocupação com a responsabilidade social é um elemento presente em outras tipologias organizacionais, tais como as empresas. De acordo com Drucker (2009, p. 84): “Cada um é responsável pelo impacto que causa. [...] a sociedade vai considerar qualquer impacto causado um ataque à sua própria integridade e vai cobrar um alto preço daqueles que não tomaram para si a responsabilidade de trabalhar para eliminar o impacto”.

O autor (p. 84) chama a atenção para o fato de que as organizações precisam estar atentas e se “juntar às preocupações fundamentais da comunidade com os aspectos qualitativos da vida, isto é, bens e serviços econômicos, preocupação com a qualidade de vida, ou seja, com o ambiente físico, humano e social do homem moderno e da comunidade moderna”. As IES têm, como objetivo, for-

mar o cidadão; no entanto, esta formação pode e deve ser a mais ampla possível, principalmente no que se refere ao compromisso social. Não basta ter formação profissional, é preciso ser um cidadão socialmente responsável.

## **Procedimentos metodológicos**

O método utilizado para o desenvolvimento desse estudo foi o estudo de caso. Para Yin (2003), as evidências para um estudo de caso podem vir de seis fontes distintas, a saber: documentos; registros em arquivos; entrevistas; observação direta; observação participante; artefatos físicos. Nesse sentido, este estudo se caracteriza como um caso único, pois, conforme Yin (2003, p. 62), “representa o teste decisivo de uma teoria significativa, podendo confirmar, contestar ou estender a teoria”.

Com base na tipologia apresentada por Cervo e Bervian (2003, p. 66), o estudo se caracteriza por ser uma pesquisa descritiva, pois “observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los”. Quanto ao procedimento, constitui-se numa pesquisa documental por meio da qual “são investigados documentos a fim de se poder descrever e comparar usos e costumes, tendências, diferenças e outras características. Estuda a realidade presente, e não o passado, como ocorre com a pesquisa histórica” (Cervo; Bervian, 2003, p. 67). Godoy (1995, p. 21-22), referindo-se aos documentos, salienta que tal expressão, ao ser compreendida de forma ampla, inclui

[...] os materiais escritos (como, por exemplo, jornais, revistas, diários, obras literárias, científicas e técnicas, cartas, memorandos, relatórios), as estatísticas (que produzem um registro ordenado e regular de vários aspectos da vida de determinada sociedade) e os elementos iconográficos (como, por exemplo, sinais, grafismos, imagens, fotografias, filmes). Tais documentos são considerados primários “quando produzidos por pessoas que vivenciaram diretamente o evento que está sendo estudado”, ou secundários, “quando coletados por pessoas que

não estavam presentes por ocasião da sua ocorrência (Godoy, 1995, p. 21-22, grifo da autora).

Pádua (2011, p. 69) explica que “documento [...] é toda base de conhecimento fixado materialmente e suscetível de ser utilizado para consulta, estudo ou prova”. Appolinário (2009, p. 67) define documento como sendo “qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova. Incluem-se nesse universo os impressos, os manuscritos, os registros audiovisuais e sonoros, as imagens, entre outros”. O *corpus* investigativo compõe-se dos documentos apresentados no Quadro 2.

## Quadro 2 – Constituição do *corpus* investigativo

| Documentos                                                    |
|---------------------------------------------------------------|
| · Missão, Visão e Valores Institucionais da Unoesc            |
| · Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)                |
| · Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) |
| · Relatório Social Funoesc 2017                               |

Fonte: dados primários.

Considerando os princípios institucionais da Unoesc, seu PDI, somados ao Relatório Social da Funoesc, mantenedora da Unoesc, além do que é preconizado pelo Sinaes, em correlação com os fundamentos teóricos que sustentam este trabalho, será refinado o olhar da contribuição efetiva das IES de caráter comunitário no que concerne à consolidação da responsabilidade social universitária.

Os critérios para análise do presente estudo foram adaptados de Nascimento (2014), considerando as características das IES comunitárias, visto seu viés de compromisso social, característica particular da sua concepção e do seu desenvolvimento. A obtenção dos respectivos critérios tem suporte no art. 3, inciso III, da Lei nº 10.861/2004, que ins-

titui o Sinaes, e nas abordagens teóricas desenvolvidas por La Jara, Fontecilla e Troncoso (2006), Calderón (2006), Rólim (2009), Wagenberg (2006), Kliksberg (2006) e Vallaey (2006). Nesse sentido, estão contemplados nessa abordagem os seguintes critérios e subcritérios:

1. *inclusão social*: a infraestrutura de acessibilidade na universidade para docentes, discentes, técnicos administrativos e a comunidade em geral com necessidades especiais; a ergonomia adequada dos móveis e equipamentos para os portadores de necessidades especiais; a existência de profissionais especializados em Língua Brasileira de Sinais (Libras) para atendimento dos portadores de necessidades especiais; as ações para integração da universidade com o setor público, setor produtivo e o mercado de trabalho; a ocupação das vagas oferecidas pela universidade pelos estudantes da região; ações de comprometimento com os valores éticos e morais;
2. *desenvolvimento econômico*: os projetos de pesquisa em parceria com o setor produtivo; as inovações tecnológicas provenientes das pesquisas executadas; os impactos financeiros provenientes no município; o uso de metodologias para o estímulo ao desenvolvimento das habilidades empreendedoras;
3. *desenvolvimento social*: a execução de programas de inclusão social e ações afirmativas; a política de incentivo à educação continuada para a comunidade universitária e para egressos dos cursos;
4. *defesa do meio ambiente*: os projetos pedagógicos dos cursos PPC com abordagens na preservação do meio ambiente; a política institucional de coleta seletiva de lixo e os cuidados necessários com o destino final dos resíduos sólidos produzidos pela instituição; a existência de projetos de extensão para promover e disseminar as boas práticas de gestão ambiental;

5. *defesa do patrimônio e memória cultural*: a realização de cooperação técnica, eventos culturais e projeto de extensão para valorização, resgate e manutenção do acervo histórico, da cultura regional, do estímulo à leitura e da compreensão, da preservação do acervo histórico e do patrimônio cultural; os recursos orçamentários para a manutenção das ações de defesa da memória cultural e patrimonial;
6. *defesa da produção artística*: política institucional de apoio às produções artísticas e culturais, realizações de eventos e projetos de extensão de estímulo à arte; a disponibilidade de recursos orçamentários para a manutenção das ações das produções artísticas;
7. *defesa da produção esportiva e saúde*: a existência de infraestrutura para práticas esportivas e exercícios físicos dos docentes, discentes e técnicos administrativos; a existência de profissionais especializados para o atendimento nas práticas desportivas, nos exercícios físicos e no uso dos equipamentos; a disponibilidade de recursos orçamentários para a realização de eventos esportivos, participação em torneios, campeonatos, como também à promoção à saúde;
8. *organização administrativa*: missão e Plano de Desenvolvimento Institucional.

O Quadro 3 demonstra a interface entre os critérios para dar conta do compromisso social universitário.

### Quadro 3 – Interface: compromisso social universitário



Fonte: adaptado de Nascimento (2014).

Tais dimensões são amplamente discutidas e difundidas como elementos essenciais para a verificação da efetividade da responsabilidade social universitária, permitindo que a análise correlata entre os critérios determine a verificação mais acurada dessa temática para as universidades comunitárias. Os dados foram analisados a partir da tabulação da pesquisa, utilizando-se o programa *Excel*, gerando gráficos e textos que foram aferidos por meio de estatística descritiva, perfazendo assim o caminho quantitativo e qualitativo da análise.

O campo de investigação utilizado foi uma universidade comunitária, instituição reconhecidamente de utilidade pública, que trabalha em prol da coletividade, entidade filantrópica, que permite conceder benefícios como bolsas de estudo e modalidades de assistência social, sendo considerada uma instituição de referência em formar pessoas no estado de Santa Catarina; produzir conhecimento e oferecer extensão e serviços, promovendo o desenvolvimento institucional e regional.

## **Os princípios constitutivos da Unoesc, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o compromisso social da universidade**

A Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), instituição reconhecidamente de utilidade pública nas esferas municipal, estadual e federal, trabalha em prol da coletividade; entidade filantrópica, que permite conceder benefícios, como bolsas de estudos e modalidades de assistência social. Conta atualmente com cinco *campi*: Joaçaba, Videira, Xanxerê, São Miguel do Oeste e Chapecó, com a missão de “formar pessoas, produzir conhecimento e oferecer extensão e serviços, promovendo o desenvolvimento institucional e regional” (Unoesc, 2013).

A missão expressa a finalidade maior a que uma instituição universitária é chamada a responder. Dessa forma, transcende a realidade contingente e transitória, possui caráter de utopia, no sentido de que é possível pensar e projetar a instituição no presente e no futuro. A missão para a qual a Unoesc foi constituída tem a ver com sua história, sua identidade e seus fins.

A Unoesc tem previsto em seu PDI (Unoesc, p. 25) a visão de “ser uma universidade reconhecida pela excelência acadêmica e atuação como agente de desenvolvimento regional”. O desenvolvimento da Instituição vai além das construções que edificou ao longo destes anos; ele se manifesta, igualmente, na transformação da cultura, do conhecimento, das condições de formação das pessoas que tiveram acesso ao Ensino Superior e das condições de melhoria da qualidade de vida pessoal e profissional das pessoas. A visão expressa as expectativas, os desejos da comunidade acadêmica e da sociedade com relação a um futuro desejável e possível para a Instituição.

Os valores são princípios de conduta construídos e seguidos pelos colaboradores da Instituição, dando-lhe

identidade e credibilidade, e devem ser significativos, compartilhados e duradouros. Portanto, a Unoesc nasceu e cresceu alicerçada em seus valores baseados na ética, no humanismo, na cooperação, no comprometimento, na responsabilidade social, na inovação e na solidez (Unoesc, 2013).

A identidade comunitária da Unoesc se reflete nas ações que desenvolve nas áreas da educação, saúde, assistência social; tecnológica, ambiental, cultural e de lazer. Seu objetivo, preservados seus valores, é difundir o conhecimento e levar qualidade de vida às pessoas.

As ações da Unoesc sempre foram alicerçadas na possibilidade de oferecer o melhor à população da mesorregião do oeste catarinense, criando condições e perspectivas para o desenvolvimento das regiões; em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (2013-2017), no item 2.8, aborda especificamente a responsabilidade social da Instituição, pois a função social da Unoesc extrapola sua missão de formar pessoas, produzir e difundir o conhecimento. Por ser uma instituição comunitária, a Unoesc permeia a vida da comunidade regional, compõe o tecido social presente no cotidiano de famílias, empresas e organizações (Unoesc, 2013).

Nesse sentido, a Unoesc (2013) destaca que os programas desenvolvidos pela Instituição estão voltados à política de integração da Instituição com a comunidade. Os projetos político-pedagógicos dos cursos, os estágios, os trabalhos de conclusão de curso (TCCs), as monografias dos cursos de graduação e pós-graduação, as dissertações de mestrado, as teses de doutorados se voltam para as problemáticas regionais, promovendo uma integração significativa entre a comunidade e a Unoesc, além de articular o ensino, a pesquisa e a extensão.

#### **Análise dos dados:**

- 21.214 alunos de Educação Básica, graduação e pós-graduação;

- 41 cursos;
- 1.153 funcionários;
- 989 professores;
- 416 laboratórios;
- 10 cidades de abrangência;
- 183.376,35 m² de área construída.



**Critério 1 – inclusão social**

No Quadro 4, destacam-se os atendimentos de apoio pedagógico e social empreendidos para seus estudantes:

**Quadro 4 – Apoio pedagógico e social**

| Atividades                          | Total de alunos 2016 |
|-------------------------------------|----------------------|
| Apoio psicológico e psicopedagógico | 1.110                |
| Apoio na colocação e moradia        | 353                  |
| <b>Total</b>                        | <b>1.463</b>         |

Fonte: Funoesc Relatório Social 2016.

Constata-se abrangência e suporte no apoio psicológico, de colocação e moradia para os estudantes, assistência fundamental para viabilizar a permanência do estudante na Universidade, valorizando os meios internos para a consolidação dessa ação.

No Quadro 5, são destacados alguns programas de alcance social, serviços de gratuidades e assistência social, desenvolvidos pela Unoesc em 2016, voltados para a comunidade local e regional:

**Quadro 5 – Programas de alcance social**

| <b>Serviços gratuitos de assistência social</b>                                                                | <b>Total</b>  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| Serviço de atendimento em odontologia                                                                          | 5.359         |
| Serviço de atendimento em psicologia                                                                           | 1.750         |
| Serviço de atendimento em fisioterapia                                                                         | 1.350         |
| Serviço de atendimento de educação física (escola de Educação Básica, laboratórios, academia, grupos diversos) | 12.622        |
| Serviço de atendimento em medicina (AMU)                                                                       | 3.208         |
| Atendimento de saúde animal                                                                                    | 735           |
| Serviço de atendimento em enfermagem                                                                           | 4.911         |
| Ciências Contábeis (orientação ao imposto de renda, PF, NAF)                                                   | 205           |
| Ciências Biológicas                                                                                            | 7.530         |
| Serviço de atendimento ao idoso                                                                                | 150           |
| Serviço de assistência jurídica à comunidade                                                                   | 13.792        |
| Atividades desenvolvidas em parceria (rua de lazer, UMIC, Peti e Verde Vida)                                   | 27.357        |
| Atividades desenvolvidas em parceria (assessorias e campanhas publicitárias)                                   | 492           |
| Exames e laudos técnicos                                                                                       | 16.502        |
| <b>Total</b>                                                                                                   | <b>95.978</b> |

*Fonte:* Funoesc Relatório Social 2016.

Além da evidente relevância dos serviços prestados pelos programas de alcance social listados para os moradores da região de abrangência da Unoesc, chama atenção a

soma de 95.978 atendimentos, demonstrando a evidente relação da Universidade com o meio social regional onde atua.

Nesse sentido, o Quadro 6 apresenta o suporte que a Unoesc oferece para a inserção dos seus estudantes no mercado de trabalho:

**Quadro 6** – Apoio à inserção dos estudantes no mercado de trabalho

| Atividades                            | Total de alunos 2016 |
|---------------------------------------|----------------------|
| Encaminhamento ao mercado de trabalho | 715                  |
| Encaminhamento para estágios          | 1.495                |
| Encaminhamento à monitoria            | 85                   |
| <b>Total</b>                          | <b>2.295</b>         |

Fonte: Funoesc Relatório Social 2016.

Foram encaminhados 2.295 estudantes para o mercado de trabalho via estágios, monitorias e trabalho formal. Essa ação se consolida como mais um elemento integrador e propulsor da melhoria da renda e, por conseguinte, da melhoria na qualidade de vida dos estudantes beneficiados. Por outro lado, a sociedade se beneficia, tendo em vista a inserção de profissionais com habilidades e competências distintas no mercado de trabalho.

## **Critério 2 – desenvolvimento econômico**

A busca pela inovação tem sido uma das maneiras encontradas pela universidade para gerar novos conhecimentos e negócios e desenvolver a região de atuação. A Unoesc age como propulsora do desenvolvimento do estado, especialmente do oeste catarinense, onde está inserida, e investe em habitats de inovação. O Núcleo de Inovação Tecnológica (NIT) é um deles. Trata-se de um órgão suplementar da Instituição, destinado a oferecer apoio à pesquisa e à inovação, além de estabelecer parcerias e

cooperação técnico-científica, dentro das suas finalidades, entre elas, gerir propriedade intelectual (Unoesc, 2016).

Ainda, destaca-se outro importante espaço de estímulo ao empreendedorismo e à inovação: a pré-incubadora tecnológica, que visa promover o desenvolvimento de novos negócios, servindo como um importante hábitat de inovação. Durante o ano de 2016, passaram pelo NIT quatro bolsistas do CNPq, 50 pessoas da comunidade acadêmica e geral. Na Unoesc Chapecó, foram sete projetos pré-incubados, sendo que já estão gerando riqueza e desenvolvimento, e na Unoesc Joaçaba, outros quatorze projetos na área de agronegócios, biomedicina e outros (Unoesc, 2016).

Nessa linha, ainda se destaca o Polo Inovação do Vale do Rio do Peixe (Inovale), um parque tecnológico regional, que tem em sua base a reunião de organizações com interesses correlatos, que atuam de forma articulada, visando à geração de empreendimentos inovadores, novos produtos, serviços, tecnologias e processos de práticas de gestão inovadoras, de maneira disseminada na região do meio-oeste catarinense. Seu objetivo é disseminar a cultura empreendedora, da liderança e da inovação nas pessoas e organizações; contribuir para o desenvolvimento de empreendimentos inovadores; incentivar e orientar a implementação da inovação em empresas estabelecidas, propiciando um ambiente favorável para atração e fixação de empresas na região e promovendo a articulação entre os atores, parceiros e organizações para integração de ações de desenvolvimento do Polo (Unoesc, 2016).

Desde 2011, diversas ações de fomento da inovação foram realizadas por meio do Polo Inovale e de seus parceiros como: Feira Gera de inovação; desenvolvimento do *website* [www.poloinovale.com.br](http://www.poloinovale.com.br); celebração de parcerias para implementação do Polo Inovale nos municípios de sua abrangência, com destaque para Joaçaba e Luzerna, por meio de seus hábitats de inovação; pré-incubadora de empreendimentos inovadores da Unoesc e a Incubadora

Tecnológica de Luzerna e inúmeras atividades de capacitação. Tais ações já contribuíram diretamente para a geração de novos empreendimentos e a introdução de novos produtos e tecnologias no mercado nacional e internacional de empresas estabelecidas da região (Unoesc, 2016).

Atualmente, são treze cidades do estado contempladas para a construção dos centros de inovação. Futuramente, com a consolidação do Polo Inovale e a finalização das obras de construção do Centro de Inovação, para o fomento da inovação da região, espera-se o aumento da integração entre o setor produtivo, setor público e das instituições de ciências e tecnologia, bem como a manutenção dos atuais empreendimentos na região, atração de novos investimentos, aumento da arrecadação e retenção dos talentos, nos municípios do meio-oeste catarinense (Unoesc, 2016).

### **Critério 3 – desenvolvimento social**

Nesse sentido, o Quadro 7 apresenta o suporte que a Unoesc oferece para a concessão de bolsa de estudos e financiamento estudantil a seus discentes.

**Quadro 7 – Apoio financeiro**

| <b>Atividades</b>                                | <b>Total de alunos 2016</b> |
|--------------------------------------------------|-----------------------------|
| Bolsas próprias                                  | 975                         |
| Bolsas ProUni parcial                            | 1.483                       |
| Bolsas ProUni integral                           | 2.002                       |
| Bolsas Uniedu – art. 170 Estudo                  | 1.891                       |
| Bolsas Uniedu – art. 171 Estudo                  | 229                         |
| Bolsas Uniedu – art. 171 Licenciatura            | 177                         |
| Bolsas Uniedu – art. 170 2ª Licenciatura         | 56                          |
| Bolsas Uniedu – Proesde Desenvolvimento Regional | 79                          |
| Bolsas Uniedu – Art. 170 Proesde Licenciatura    | 129                         |
| Financiamento estudantil – Fies e outros         | 775                         |
| <b>Total</b>                                     | <b>7.796</b>                |

Fonte: Funoesc Relatório Social 2016.

Constata-se a concessão de 7.796 bolsas de estudos e/ou financiamento estudantil aos discentes da Instituição, visando à excelência na formação pessoal e profissional. No Quadro 8, a seguir, apresentam-se os indicadores referentes às bolsas de estudo dos anos de 2015 e 2016:

#### **Quadro 8 – Indicadores de bolsas de estudos**

| <b>Atividade</b>                    | <b>2016</b> | <b>2015</b> |
|-------------------------------------|-------------|-------------|
| Nº total de alunos(as)              | 21.214      | 22.136      |
| Nº de alunos(as) com bolsa integral | 2.827       | 3.144       |
| Nº de alunos(as) com bolsa parcial  | 4.194       | 3.997       |

Fonte: Funoesc Relatório Social 2016.

Constata-se no Quadro 9, a seguir, em 2016, o montante superior ao mínimo exigido pela legislação, e aplicou-se em gratuidade na Educação Básica 23,67% da receita anual efetivamente recebida; em 2015, aplicou-se 22,18%.

#### **Quadro 9 – Valores aplicados na gratuidade educacional**

| <b>Valores aplicados na gratuidade educacional do Ensino Básico</b> | <b>Em R\$</b> |             |
|---------------------------------------------------------------------|---------------|-------------|
|                                                                     | <b>2016</b>   | <b>2015</b> |
| Total aplicado em gratuidade (bolsas de estudos)                    | 700.625       | 585.849     |
| Percentual aplicado em gratuidades                                  | 23,67%        | 22,18%      |
| Total aplicado a maior em gratuidades                               | 108.564       | 57.680      |

Fonte: Funoesc Relatório Social 2016.

Na Tabela 1, a seguir, apresentam-se as ações e contribuições para a sociedade referentes aos anos de 2015 e 2016 da Unoesc.

**Tabela 1** – As ações e contribuições para a sociedade

| Atividades                                  | 2016                       | % sobre receita | 2015                       | % sobre receita |
|---------------------------------------------|----------------------------|-----------------|----------------------------|-----------------|
| Bolsa de estudos (Ensino Superior e Básico) | 35.137.461                 | 12,5            | 31.446.630                 | 12,29           |
|                                             | Nº estudantes beneficiados | 4.460           | Nº estudantes beneficiados | 4.227           |
| Atendimento SUS (atividade hospitalar)      | 45.219.660                 | 16,1            | 34.671.698                 | 13,55           |
|                                             | Nº de pessoas beneficiadas | 179.020         | Nº de pessoas beneficiadas | 141.917         |
| <b>Valores totais</b>                       | <b>80.357.120</b>          | <b>28,6</b>     | <b>66.118.328</b>          | <b>25,84</b>    |

*Fonte:* Funoesc Relatório Social 2016.

## **Critério 4 – defesa do meio ambiente**

Muitas atividades com foco na sustentabilidade, amparadas em linhas de pesquisa, projetos, programas e ações são desenvolvidas nos principais setores em todo oeste e meio-oeste de Santa Catarina, transcendendo os aspectos teóricos e avançando para uma sociedade voltada ao desenvolvimento regional, de acordo com os valores da Instituição (Unoesc, 2016).

A Unoesc, sempre comprometida com o desenvolvimento regional, a partir de fevereiro de 2016, passou a realizar o “Dia de Campo”, ligado ao agronegócio, em parceria com a Copercampos, de Campos Novos, uma das maiores cooperativas do Sul do Brasil. Em março, foi inaugurada a nova sede da Unoesc em Campos Novos, sendo que a obra seguiu padrões de sustentabilidade e acessibilidade, possibilitando armazenamento de água das chuvas e a geração de energia por meio de placas solares e geradores eólicos. No mesmo mês, em parceria com o Comitê do Rio do Peixe, aconteceu o Seminário Energias Alternativas, frente à crise hídrica, em Videira, dentro das atividades do dia mundial da água (Unoesc, 2016).

Ainda, na Unoesc Chapecó, no mês de abril, aconteceu a aula magna dos cursos de Administração e Ciências

Contábeis, abordando a sustentabilidade e a educação ambiental, com professores e estudiosos da área. Em maio, professores e alunos do Mestrado Profissional em Administração viajaram para o Chile, com o intuito de conhecer empreendimentos voltados aos agronegócios locais e à sustentabilidade, por meio da parceria com a Universidad Austral de Chile, colocando em evidência as práticas de sustentabilidade realizadas fora do país (Unoesc, 2016).

A Unoesc participa ativamente dos eventos estaduais, como a reunião do Projeto Ambientalização e Sustentabilidade na Educação Superior: subsídios às políticas institucionais em Santa Catarina, sendo que o projeto está estudando documentos institucionais e acadêmicos que servirão de diagnóstico inicial para o desenvolvimento da política de ambientalização e sustentabilização da Unoesc. Ainda, na Unoesc Xanxerê, os alunos do curso de Agronomia realizam uma experiência com a produção de energia a partir de dejetos suínos, conhecida como suinocultura de baixa emissão de carbono, solução ambientalmente sustentável e economicamente viável (Unoesc, 2016).

Foi publicada a obra *O estado federal brasileiro e seus mecanismos para efetivação da sustentabilidade ambiental*, por meio do professor Cristhian Magnus, do Mestrado Acadêmico de Direito. Destaca-se a parceria entre o Mestrado Profissional em Administração e a Federação Catarinense dos Municípios (Feacm), que levou à sede da Associação Comercial e Industrial do Oeste Catarinense (AcioC) uma oficina sobre os Sistemas de Indicadores de Desenvolvimento Sustentável Municipal (Sidems), cuja atividade contou com um trabalho participativo e indicou os pontos que devem ser priorizados para o desenvolvimento regional (Unoesc, 2016).

Em agosto, professores e alunos do curso de Engenharia Bioenergética participaram de projeto de extensão em parceria com a BRF para geração de energia fotovoltaica em escola de Faxinal dos Guedes. Ainda, se destaca a parceria en-

tre o Comitê da Bacia Hidrográfica Rio do Peixe e o curso de Engenharia Sanitária e Ambiental da Unoesc de Videira, que desenvolveu nas escolas de ensino fundamental um projeto de educação ambiental, no intuito de preparar agentes transformadores, sendo que os alunos participantes, ao término da formação no projeto, receberam o certificado de monitor ambiental (Unoesc, 2016).

Na Unoesc de São Miguel do Oeste, o curso de Pedagogia reuniu professores e acadêmicos para debater sustentabilidade e formação humana, com participação de professores da Unoesc, dos cursos de Direito e Psicologia. A área das Ciências das Humanidades da Unoesc Joaçaba lançou oficialmente o Programa de Educação para Sustentabilidade, elaborado por alunos, coordenadores de cursos, dirigentes, professores e pessoas da comunidade. No mesmo período, por meio de um projeto desenvolvido por professores da Unoesc, dos cursos de Direito e Engenharia Civil, e financiado pelo Fundo de Apoio à Pesquisa (Fape/Unoesc), aconteceu a instalação de uma estação hidrométrica no município de Capinzal, que possibilitará o monitoramento do Rio do Peixe, em vários aspectos, como nível e vazão da água (Unoesc, 2016).

## **Critério 5 – defesa do patrimônio e memória cultural**

Na Biblioteca Universitária da Unoesc, em nossa essência, está o sustentáculo aos programas de ensino, pesquisa e extensão da Universidade, prestando suporte informacional a toda a comunidade universitária; isso inclui alunos, professores e funcionários. Além de um amplo e confortável local para destinar tempo aos estudos, as bibliotecas da Unoesc inovaram em 2016, abrigando diversos projetos: em Chapecó, realizou-se a 2ª edição da Semana do Livro e da Biblioteca, em parceria com a Associação Chapecoense de Escritores, Secretaria de Cultura e Biblioteca Pública Neiva Maria Andreatta Costela, tornando-se um ambiente de

interação entre a universidade e a sociedade, no desenvolvimento de atividades relacionadas à arte, música, doação e troca-troca de livros, às exposições literárias e artísticas, ao espaço de leitura, à contação de história e palestras (Unoesc, 2016).

A Biblioteca Universitária da Unoesc Joaçaba, em 2016, propiciou capacitação a 2.932 acadêmicos referente ao uso das bibliotecas. Esteve aberta à visitação de alunos e abrigou o projeto Biblioteca Infantil dos Colégios, com contação de história para alunos do ensino médio. Desenvolveu campanhas de preservação do acervo. Além disso, foram quatro feiras de livros, três feiras troca-troca de livros e 19 exposições de arte, manutenção do Programa Prosa e Verso na Unoesc FM, todas as terças e sextas-feiras do ano (Unoesc, 2016).

Em Xanxerê, a Biblioteca Universitária sediou a exposição fotográfica Cicatrizes, alusiva à Campanha Outubro Rosa, organizada pela Rede Feminina de Combate ao Câncer (RFCC) e pelo curso de Design. A exposição foi organizada pela fotógrafa Cátia Line Rissi, que fez o ensaio fotográfico e auxiliou na organização do evento. No total, 32 vitoriosas aceitaram o desafio de fotografar as cicatrizes resultantes das doenças. Além de mostrar essas marcas, a exposição quer discutir sobre as marcas psicológicas deixadas pelo câncer (Unoesc, 2016).

A Biblioteca Universitária da Unoesc de São Miguel do Oeste sediou a mostra de Arte e Criação, que aconteceu no seu *hall*, envolvendo trabalhos de diplomados do curso de Artes Visuais, de acadêmicos de Pedagogia, além de maquetes confeccionadas pelos estudantes do curso de Arquitetura e Urbanismo, em um trabalho desenvolvido pelos acadêmicos de Design, em parceria com a indústria de sorvetes de Pinhalzinho, que redesenharam embalagens de picolé (frutas e leite) e dos potes de sorvete de um e dois litros de 200, 500 e 600 gramas, que após foram utilizadas pela indústria da cidade. Ainda, foram desenvolvidas ativi-

dades alusivas ao Dia da Biblioteca, do Livro, da Criança, do Professor, da Cultura, do Cinema Nacional, da Língua Portuguesa, do Músico e do Palhaço, proclamação de poesia e feira de troca de livros (Unoesc, 2016).

## **Critério 6 – defesa da produção artística**

A Rádio Educativa Universitária Unoesc, que constrói a cada dia uma programação voltada para seus ouvintes, leva a eles música e informação por meio de uma programação ousada. A emissora permanece no ar durante 24 horas com uma programação diversa: enquetes, participações ao vivo, entrevistas, debates e músicas. A Rádio Unoesc conta, em sua estrutura, com três estúdios para transmissão ao vivo a qualquer hora. Ela está na era digital, com a informatização de todos os seus processos, tendo condições de veicular sua programação de forma inteiramente automatizada. A informatização traz vários benefícios, como a redução de custos com material, a racionalização das rotinas de serviço e a integração das diversas atividades e setores de produção (Unoesc, 2016).

Ainda, destaca-se o Coral Universitário da Unoesc, composto por acadêmicos, funcionários, professores e pessoas da comunidade. O grupo ensaia semanalmente e realiza apresentações em diversas cidades da região, participando de eventos da própria Universidade e externos, além de desenvolver projetos sobre temas específicos (Unoesc, 2016).

## **Critério 7 – defesa da produção esportiva e saúde**

Para oferecer um ensino com qualidade, a Unoesc está constantemente se atualizando, incluindo sua estrutura, sendo que atualmente possui 13 quadras de esportes/ginásio. Dessa forma, os alunos conseguem evidenciar a teoria na prática, aproximando-se do que encontrarão no mercado de trabalho (Unoesc, 2016).

A Unoesc oferece cursos de Educação Física (licenciatura e bacharelado) nos *campi* de São Miguel do Oeste, Chapecó, Videira e Xanxerê, e ainda licenciatura no *campus*-sede da reitoria, em Joaçaba. Dessa forma, mantém a responsabilidade de oportunizar práticas saudáveis a seus alunos e, principalmente, à comunidade em que está inserida. Assim, há atividades que se tornam tradicionais em suas regiões, como passeios ciclísticos, corridas, caminhadas, atividades desenvolvidas especialmente para crianças e idosos. Além disso, são cursos eventuais, como a prática do judô, escolinhas de ginástica rítmica e outros (Unoesc, 2016).

Os acadêmicos da Unoesc, em todos os seus *campi*, participam também de competições regionais, estaduais e até nacionais de basquetebol, voleibol, futsal, *badminton*, tênis de mesa, além das competições estudantis. Em 2016, participaram dos jogos universitários catarinense e brasileiro. Os Jogos Universitários Catarinenses foram disputados em Caçador, onde 104 alunos competiram em diversas modalidades coletivas e individuais. Para os Jogos Universitários Brasileiros, disputados em Cuiabá (MT), 46 atletas representaram a Universidade nas modalidades de basquete, tênis, judô, futsal e voleibol (Unoesc, 2016).

Ainda, a integração com a comunidade pode ser evidenciada pela melhoria assistencial no atendimento aos usuários do Hospital Universitário Santa Terezinha (HUST), que demonstra ser um hospital humano no atendimento. A tabela 8 apresenta indicadores e dados gerenciais dos serviços prestados, os quais refletem assim sua plena atividade e relevância durante os anos de 2014, 2015 e 2016:

## Quadro 10 – Serviços HUST

| Dados e serviços                        | 2016    | 2015    | 2014    |
|-----------------------------------------|---------|---------|---------|
| Capacidade instalada (leitos)           | 137     | 136     | 106     |
| Média de ocupação (leitos)              | 73,22%  | 72,09%  | 68,07%  |
| Cirurgias realizadas                    | 6.519   | 5.779   | 5.311   |
| Partos (normais, cesáreos e curetagens) | 1.184   | 1.242   | 1.052   |
| Média diária de pacientes (pessoas)     | 101,58  | 86,60   | 77,29   |
| Atendimentos de urgência e emergência   | 66.533  | 50.521  | 60.671  |
| Atendimentos em hemodiálise (sessão)    | 518*    | 6.265   | 7.125   |
| Atendimentos em oncologia (pacientes)   | 11.751  | 11.706  | 10.474  |
| Exames laboratoriais                    | 102.984 | 101.559 | 92.999  |
| Anatomia patológica                     | 19.080  | 11.520  | 9.060   |
| Radiologia                              | 43.017  | 33.574  | 85.190  |
| Ultrassonografia                        | 10.593  | 3.993   | 3.572   |
| Tomografia                              | 9.516   | 6.388   | 5.803   |
| Eletrocardiografias                     | 5.828   | 3.721   | 3.714   |
| Hemoterapia                             | 4.200   | 3.533   | 3.077   |
| Endoscopia                              | 1.601   | 649     | 609     |
| Imuno-histoquímico                      | 1.774   | 1.512   | 1.470   |
| Gasometria                              | 7.102   | 6.694   | 5.846   |
| Retossigmoidoscopia                     | 17      | 8       | 5       |
| Colonoscopia                            | 211     | 199     | 188     |
| Broncoscopia                            | 73      | 62      | 80      |
| Refeições servidas                      | 249.196 | 242.275 | 189.229 |
| Roupa lavada (quilograma)               | 413.352 | 360.377 | 329.435 |

\*Somente pacientes agudos do hospital. Não se trata de hemodíálises ambulatoriais.

Fonte: HUST (2016).

Na atividade hospitalar, o HUST, em 2016, prestou serviços ao Serviço Único de Saúde (SUS) em proporção superior ao mínimo exigido na legislação; em internações

hospitalares, atingiu percentual de 86,49%, medidas por paciente-dia; em 2015, atingiu 84,20%. Em atendimentos ambulatoriais, atingiu percentual de 94,5%; em 2015, atingiu 93,79%. A Tabela 2 expõe os dados a seguir:

**Tabela 2** – Composição dos atendimentos na atividade hospitalar da mantida HUST

| ATIVIDADE                                        | 2016           |               | 2015           |               |
|--------------------------------------------------|----------------|---------------|----------------|---------------|
|                                                  | Nº             | %             | Nº             | %             |
| Internações hospitalares                         | 35.222         | 100,00        | 29.874         | 100,00        |
| Número de paciente-dia/ano SUS                   | 30.462         | 86,49         | 25.155         | 84,20         |
| Número de paciente-dia/ano não SUS               | 4.760          | 13,51         | 4.719          | 15,80         |
| <b>Atendimentos ambulatoriais</b>                | <b>180.625</b> | <b>100,00</b> | <b>144.155</b> | <b>100,00</b> |
| Número de atendimentos ambulatoriais/ano SUS     | 170,691        | 94,50         | 135,200        | 93,79         |
| Número de atendimentos ambulatoriais/ano não SUS | 9.934          | 5,50          | 8,955          | 6,21          |

*Fonte:* Controladoria Unoesc.

## Indicadores de investimentos financeiros, sociais e ambientais

A Unoesc tem como princípio mostrar com responsabilidade e transparência o destino dos recursos utilizados. A seguir, a Tabela 3 aponta os indicadores da aplicação dos recursos concernentes aos anos de 2015 e 2016:

**Tabela 3** – Aplicação dos recursos

| Aplicação                                               | 2016               | %          | 2015               | %          |
|---------------------------------------------------------|--------------------|------------|--------------------|------------|
| <b>Despesas totais</b>                                  | <b>294.189.908</b> | <b>100</b> | <b>266.114.186</b> | <b>100</b> |
| Projetos, programas e ações sociais (excluindo pessoal) | 35.137.461         | 11,94      | 31.446.630         | 11,82      |
| Pessoal (salário + benefício + encargos)                | 165.288.183        | 56,18      | 144.373.743        | 54,25      |

|                                                          |            |       |            |       |
|----------------------------------------------------------|------------|-------|------------|-------|
| Despesas diversas (somatório das despesas abaixo)        | 93.764.265 | 31,87 | 90.293.813 | 33,93 |
| Operacionais                                             | 60.108.560 | 64,11 | 52.578.949 | 58,23 |
| Imposto e taxas                                          | 5.452      | 0,01  | 251.700    | 0,28  |
| Financeiras                                              | 4.399.638  | 4,69  | 4.091.664  | 4,53  |
| Capital (máquina + instalações + equipamentos)           | 25.514.629 | 27,21 | 30.666.129 | 33,96 |
| Outras (que devem ser discriminadas conforme relevância) | 3.735.938  | 3,98  | 2.705.371  | 3,00  |

*Fonte:* Controladoria Unoesc.

Na tabela 4, apresentam-se os indicadores sociais internos (ações e benefícios para os funcionários da Instituição), referentes aos anos de 2015 e 2016:

**Tabela 4 – Indicadores sociais internos**

| <b>Ações e benefícios para os funcionários</b> | <b>2016</b>       | <b>% sobre a receita</b> | <b>2015</b>       | <b>% sobre a receita</b> |
|------------------------------------------------|-------------------|--------------------------|-------------------|--------------------------|
| Alimentação                                    | 772.470           | 0,27                     | 583.237           | 0,23                     |
| Educação (bolsa de estudos)                    | 4.330.681         | 1,54                     | 4.027.653         | 1,57                     |
| Capacitação e desenvolvimento profissional     | 1.865.344         | 0,66                     | 463.098           | 0,18                     |
| Creche ou auxílio – creche                     | 216.288           | 0,08                     | 214.520           | 0,08                     |
| Saúde (plano de assistência médica)            | 2.066.072         | 0,73                     | 1.676.701         | 0,66                     |
| Segurança e medicina do trabalho               | 225.887           | 0,08                     | 197.953           | 0,08                     |
| Transporte (auxílio-transporte)                | 231.508           | 0,08                     | 189.672           | 0,07                     |
| Estágio (bolsa)                                | 320.530           | 0,11                     | 356.670           | 0,14                     |
| Outros (previdência complementar/seguro)       | 6.086.276         | 2,16                     | 5.335.615         | 2,09                     |
| <b>Total – indicadores sociais internos</b>    | <b>16.115.047</b> | <b>5,73</b>              | <b>13.045.119</b> | <b>5,10</b>              |

*Fonte:* Controladoria Unoesc.

A Unoesc é uma instituição sólida, em termos patrimoniais e financeiros. Apesar das adversidades sistêmicas enfrentadas, vem conseguindo garantir a saúde financeira

necessária para realizar seus serviços educacionais com qualidade; melhorar sua estrutura e, ainda, investir em modernização, oferecendo assim um serviço educacional com qualidade e atendimentos em saúde como referência na região. Na Tabela 5, a seguir, apresentam-se os indicadores referentes ao corpo funcional de 2015 e 2016.

**Tabela 5 – Indicadores**

| <b>7 – Indicadores sobre o corpo funcional</b>    | <b>2016</b>  | <b>2015</b>  |
|---------------------------------------------------|--------------|--------------|
| N. total de empregados(as) ao final do período    | 2.142        | 2.115        |
| N. de admissão durante o período                  | 505          | 536          |
| N. de prestadores(as) de serviço                  | 878          | 954          |
| % de empregados(as) acima de 45 anos              | 29,60%       | 27,93%       |
| N. de mulheres que trabalham na Instituição       | 1.367        | 1.351        |
| % de cargos de chefia ocupados por mulheres       | 3,45%        | 5,18%        |
| Idade média das mulheres em cargos de chefia      | 42           | 42           |
| Salário médio das mulheres                        | R\$ 3.171,00 | R\$ 2.723,00 |
| Idade média dos homens em cargos de chefia        | 46           | 45           |
| Salário médio dos homens                          | R\$ 4.249,00 | R\$ 3.308,00 |
| N. de negros(as) que trabalham na Instituição     | 173          | 182          |
| % de cargos de chefia ocupados por negros(as)     | 0,00%        | 0,05%        |
| Idade média dos(as) negros(as) em cargos de chefe | 0            | 35           |
| Salário médio dos(as) negros(as)                  | R\$ 2.203,00 | R\$ 1.882,00 |
| N. de brancos(as) que trabalham na Instituição    | 1.969        | 1.959        |
| Salário médio dos(as) brancos(as)                 | R\$ 3.680,00 | R\$ 3.329,00 |
| N. de estagiários(as)                             | 100          | 117          |

|                                                            |              |              |
|------------------------------------------------------------|--------------|--------------|
| N. portadores(as) necessidades especiais                   | 21           | 16           |
| Salário médio portadores(as) necessidades especiais        | R\$ 2.928,00 | R\$ 3.053,00 |
| <b>8 - Qualificação do corpo funcional</b>                 | <b>2016</b>  | <b>2015</b>  |
| N. total de docentes                                       | 989          | 957          |
| Doutores(as)                                               | 169          | 135          |
| Mestres(as)                                                | 448          | 428          |
| Especialistas                                              | 351          | 371          |
| Graduados                                                  | 21           | 23           |
| N. total de funcionários do corpo técnico e administrativo | 1.153        | 1.158        |
| Pós-graduados (especialistas, mestres e doutores)          | 189          | 180          |
| Graduados                                                  | 266          | 257          |
| Graduandos                                                 | 163          | 180          |
| Ensino médio                                               | 327          | 337          |
| Ensino fundamental                                         | 93           | 87           |
| Ensino fundamental incompleto                              | 115          | 117          |
| Não alfabetizados                                          | 0            | 0            |

*Fonte:* Controladoria Unoesc.

## Considerações finais

Os resultados desta pesquisa, que levou em consideração oito critérios para avaliar a efetividade da responsabilidade social universitária em uma universidade comunitária – inclusão social; desenvolvimento econômico; desenvolvimento social; defesa do meio ambiente; defesa do patrimônio e memória cultural; defesa da produção artística; defesa da produção esportiva e saúde e organização administrativa –, demonstram clareza e preocupação da IES pesquisada com o desenvolvimento social, particularmente, a implementação dos preceitos que sustentam a responsabilidade social universitária, visto que não se verificaram desvios significativos

de respostas na atribuição de importância e de relevância para cada critério analisado.

Consolida, portanto, a visão de que a responsabilidade social universitária deve perpassar a organização administrativa adequada, devidamente orientada, que atribui à missão institucional e a seus documentos oficiais constitutivos, neste caso, o Plano de Desenvolvimento Institucional, a previsão do desenvolvimento social, reconhecidamente como um aliado e guia das ações, dos projetos e das atividades que consolidam as práticas de formação cidadã.

Concomitantemente, restou evidente que o desenvolvimento econômico se coloca como critério preponderante para que a responsabilidade social universitária se concretize, visto que, a partir da sua consolidação, reúnem-se condições de estimular a inclusão social, a defesa do meio ambiente, a defesa do patrimônio e a memória cultural, a defesa da produção artística e a defesa da produção esportiva e saúde.

Nessa perspectiva, percebe-se que a emergência social, de soluções de problemas prementes das pessoas, induz as IES comunitárias a assumirem sua responsabilidade nesse processo, influenciando sua prática de gestão, comprometendo-se por meio da sua visão, missão e dos documentos institucionais como o PDI, com os reflexos perversos de uma sociedade de grandes desigualdades, sendo capaz de suportar, em certa medida, os excluídos pela pobreza, pela fome, pela falta de segurança, pelas enfermidades e pela falta de garantias de seus direitos sociais. Para tal feito, é necessária a incorporação de preceitos éticos e de cidadania alinhados à realidade social, suportando o ensino, a pesquisa e a extensão universitária, enraizando culturalmente essas práxis (Calderón, 2006; Kliksberg, 2006; Vallaeys, 2006).

A partir deste ideário, foi possível perceber que a IES pesquisada, em seus princípios constitutivos e documentos oficiais, fomenta a qualidade do ensino por meio da valori-

zação da formação cidadã orientada para a inserção social. Constatou-se que a consolidação da RSU em IES comunitárias passa necessariamente pelo olhar atento da gestão aos preceitos constitutivos das IES associados ao princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, elementos constitutivos e findos das universidades, que, quando não executados adequadamente, contrariam e violam o preceito legal; que projetos de ensino, pesquisa e extensão de cunho inter e transdisciplinar apresentam forte contribuição para a consolidação da qualidade do ensino e da RSU.

Cumpre-se o objetivo geral deste trabalho, em que se verificou o alto grau de comprometimento desta Universidade Comunitária com a causa social, com o seu desenvolvimento, com a sua inserção em suas práticas, projetos, ações, atividades e no enlace entre ensino, pesquisa e extensão e pela preocupação da sua direção com a formação cidadã.

Paralelamente, restou evidente o alinhamento entre a organização administrativa e da vida institucional; a formação docente e acadêmica; a pesquisa e produção de conhecimento; a projeção social e o voluntariado, aproximando-se do ideário de consolidação da responsabilidade social universitária para as IES comunitárias. Consideram-se elementares os critérios da inclusão social, a defesa do meio ambiente, a defesa do patrimônio e a memória cultural, a defesa da produção artística e a defesa da produção esportiva e saúde.

## Referências

ALESSIO, R. *Responsabilidade social das empresas no Brasil*: reprodução de postura ou novos rumos. Porto Alegre: Edipucrs, 2008.

ASHLEY, P. A.; FERREIRA, R.; REIS, H. L. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: oportunidades para a responsabilidade social na gestão estratégica de instituições

de ensino superior. *Revistas Gerenciais*, São Paulo, v. 5, p. 23-35, 2006.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 abr. 2004.

CALDERÓN, A. I. Universidades mercantis: a institucionalização do mercado universitário em questão. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 1, 2000.

CALDERÓN, A. I. A universidade mercantil e o caso da universidade pública: reflexões a partir da experiência chilena. *Eccos Revista Científica*, São Paulo, v. 5, n. 1, 2003.

CALDERÓN, A. I. Repensando o papel da universidade. *RAE – Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 44, n. 2, abr./jun. 2004.

CALDERÓN, A. I. Responsabilidade social: desafios à gestão universitária. *Estudos*, Brasília, ano 23, n. 34, p. 13-39, abr. 2005.

CALDERÓN, A. I. Responsabilidade social universitária: contribuições para o fortalecimento do debate no Brasil. *Estudos: revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior*, Brasília, ano 24, n. 36, p. 7-22, jun. 2006.

CAMPOS, I. F.; VERNI, M. L. Gestão Universitária: uma analogia do ponto de vista de dinossauros, gazelas e tigres em três instituições de ensino superior privado. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 6., 2006, Blumenau, SC. *Anais...* Blumenau: FURB, 2006.

CARRIZO, L. Conhecimento e responsabilidade social: ameaças e desafios para a universidade transdisciplinar. *Estudos*, Brasília, ano 24, n. 36, p. 76-89, jun. 2006.

COLOSSI, N.; CONSENTINO, A.; QUEIROZ, E. G. Mudanças no contexto do ensino superior no Brasil: uma tendência ao ensino colaborativo. *Revista da FAE*, Curitiba, v. 4, n. 1, p. 57-58, 2001.

DRUCKER, P. F. *O melhor de Peter Drucker: a administração*. São Paulo: Nobel, 2009.

FERNANDES, F. *Universidade brasileira: reforma ou revolução*. São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

FRIEDMAN, M. The social responsibility of business is to increase its profits. *New York Times Magazine*, sept. 1970.

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

HERRERA, A. Responsabilidade social das universidades. In: GLOBAL UNIVERSITY NETWORK FOR INNOVATION. *Educação superior em um tempo de transformação: novas dinâmicas para a responsabilidade social*. Porto Alegre: Edipucrs, 2009. p. 41-42.

KLIKSBERG, B. A ética e a responsabilidade social da universidade. *Estudos*, Brasília, ano 24, n. 36, p. 23-25, jun. 2006.

LA JARA, M. J.; FONTECILLA, J. M. F.; TRONCOSO, C. D. Responsabilidade universitária: uma experiência inovadora na América Latina. *Estudos*, Brasília, ano 24, n. 36, p. 57-73, jun. 2006.

MACEDO, A. R. O papel social da universidade. *Estudos*, Brasília, ano 23, n. 34, p. 7-12, abr. 2005.

MEYER JÚNIOR, V.; MURPHY, J. P. *Dinossauros, gazelas e tigres: novas abordagens da administração universitária*. São Paulo: Insular, 2000.

MORIN, E. Estamos en un Titanic? In: KLIKSBERG, B. *Ética y desarrollo: la relación marginada*. Buenos Aires: El Ateneo, 2002. p. 143-148.

NASCIMENTO, J. M. L. Índice de responsabilidade social da universidade: uma metodologia de avaliação institucional. 2014. 217 f. Tese (Doutorado em Recursos Naturais) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, PB, 2014.

PAOLI, M. C. Empresas e responsabilidade social: os enredamentos da cidadania no Brasil. In: SANTOS, B. S. (org.). *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

PERNALETE, M. T.; ORTEGA, M. T. *Responsabilidad social de la universidad: retos y perspectivas*. Buenos Aires: Paidós, 2010.

PORTO, C.; RÉGNIER, K. *Cenários do ensino superior no Brasil e no mundo: condicionantes, tendências e cenários para o horizonte 2003-2025*. Brasília: MEC, 2003.

ROLIM, C. F. C. Índice de inserção regional das instituições de ensino superior. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS REGIONAIS E URBANOS, ENABER, 7, 2009, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABER, 2009.

SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

VALLAEYS, F. Que significa responsabilidade social universitária? *Estudos*, Brasília, ano 24, n. 36, p. 35-56, jun. 2006.

VERGARA, S. C. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. São Paulo: Atlas, 2013.

WAGENBERG, A. A urgência da responsabilidade social universitária. *Estudos*, Brasília, ano 24, n. 36, p. 27-34, jun. 2006.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e método*. Porto Alegre: Bookman, 2003.

# Mestrados e doutorados na universidade comunitária: reflexões sobre o modelo da Unisc

Fabiana Piccinin  
Eunice Piazza Gai

---

**Resumo:** O artigo apresenta a trajetória de criação, expansão e consolidação do *stricto sensu* em universidade comunitária, a partir do modelo adotado pela Unisc. Para tanto, apresentam-se as circunstâncias e as razões das ações que fizeram parte dessa estratégia, problematizando o conceito e a natureza de mestrados e doutorados. Discute-se, para tanto, a relação da pós-graduação com o Estado por meio das metas do Plano Nacional de Pós-Graduação e o contexto no qual os programas passam a se inserir via relações com a pesquisa e o mercado de trabalho. Metodologicamente, faz-se, por meio de revisão bibliográfica e de entrevista oral, uma recuperação histórica da criação dos cursos e das políticas adotadas desde então até a atualidade, chegando aos resultados obtidos nos PPGSS. Ao final, observa-se que a estratégia de investimento no fortalecimento da pesquisa resultou no conhecimento vigoroso que permitiu a criação e a consolidação de programas de alta qualidade, corroborada pelas avaliações da Capes.

**Palavras-chave:** Universidade comunitária. Mestrados e doutorados. Políticas de pós-graduação.

## 1 Refletindo sobre o modelo/estratégia de *stricto sensu* da Unisc

A complexidade demandada na construção de projetos para cursos de pós-graduação – mestrados e doutorados – para que obtenham aprovação, bem como o rigor a que são submetidos a partir de sua implantação pela Capes,<sup>2</sup> para que se consolidem com bons conceitos, fazem

---

<sup>2</sup> A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes) é a agência nacional de regulação da pós-graduação *stricto sensu* ligada ao Ministério da Educação.

da dimensão da pós-graduação *stricto sensu* uma das mais desafiantes no contexto de atuação de uma universidade.

Nesse sentido, este artigo apresenta o caminho e as orientações adotadas pela Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc) com relação à implantação e consolidação de seu Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (PPGSS), considerando sua natureza comunitária e, em consequência, seus condicionantes, fortalezas e desafios. Para tanto, o texto faz uma retrospectiva histórica das origens da pós-graduação *stricto sensu* na Unisc até os dias atuais, apresentando as necessárias respostas aos desafios da criação e consolidação de mestrados e doutorados, que constituíram um movimento planejado e estratégico a partir da construção coletiva de ações para essa dimensão de atuação da universidade.

A fim de apresentar o planejamento da Unisc para seu *stricto sensu*, o texto aborda o conjunto de medidas planejadas e implantadas desde os anos 90, bem como a concretização dessas políticas que assumiram os mestrados e doutorados como prioridade. Os movimentos são descritos e contextualizados tendo por perspectiva o contexto onde a universidade está inserida e as razões fundamentadoras da criação dos PPGSS, sintonizadas com as demandas regionais e com os Planos Nacionais de Pós-Graduação.

Metodologicamente, a reflexão vale-se dos conceitos de universidade e, nela, de instituição comunitária, bem como da conceituação do papel dos mestrados e doutorados, de sua relação com os Planos Nacionais de Educação e de Pós-Graduação, aliados à problematização da ideia de estratégia como mobilização de forças e ideias para o atingimento de metas e objetivos<sup>3</sup> (Kotler, 2000). Vale-se, para isso, de pesquisa bibliográfica em livros e documentos da

---

<sup>3</sup> Para Kotler (2000), o planejamento estratégico diz respeito à capacidade de uma organização de, por meio de um pensamento sistêmico, adaptar-se a uma realidade de constante mudança, estabelecendo um “norte” às ações que orientam seus objetivos e fortalecem as habilidades apresentadas.

área, além de técnicas de entrevista com pessoas relacionadas a acontecimentos pertinentes às questões trabalhadas.

Resulta desses movimentos de produção monográfica um trabalho estruturado nos seguintes termos: primeiramente, faz-se esse recuo no tempo, apresentando o contexto da época e as decisões tomadas na criação e fortalecimento dos grupos de pesquisa que se converteram, em termos de insumos teóricos, nos primeiros PPGSS/Unisc. Vão sendo evidenciadas, assim, ações que resultaram na criação e no estímulo aos grupos de pesquisa por meio de áreas preferenciais de investigação com financiamento específico, bem como a criação de um concomitante Plano de Capacitação Docente que visava à retenção de doutores na Instituição.

Parte-se, num segundo momento, para o que se convencionou chamar de fase de expansão, quando novos cursos de mestrado e doutorado foram criados, passando a contemplar diferentes áreas do conhecimento. Nesse processo, observa-se a contínua obediência às políticas estratégicas originais, preocupadas em manter uma relação estreita entre o grupo de pesquisa forte e a consequente possibilidade de criação de *stricto sensu*, em acordo, inclusive, com o que prevê e orienta a própria Capes.

A terceira fase apresentada é aqui nomeada de etapa de consolidação. Nesse período, mostram-se os rumos desenhados pela Instituição na busca pela qualificação dos mestrados e doutorados com todos os desafios que se apresentaram ao longo do tempo, os quais procurou-se superar, como, por exemplo, o aumento da concorrência entre instituições e as crises financeiras a isso associados. A reflexão termina por apresentar as interpretações dos resultados das avaliações trienal e quadrienal da Capes com conceitos dos cursos que vão corroborar os objetivos e as metas traçadas originalmente pela Universidade e que estiveram fundamentados num plano que privilegiou, sobretudo, o estratégico investimento de tempo e recursos na capacidade de

pesquisa da Unisc para a conversão desses em qualificação e vigor do conhecimento.

## **2 O *stricto sensu* na universidade comunitária**

Os programas de pós-graduação de uma universidade precisam se estabelecer como *locus* ou origem dos avanços científicos provenientes da relação orgânica estabelecida com o ensino, a investigação científica e a extensão. Trata-se, portanto, de considerar, nesse processo, o circuito qualificador e fundante da essência da universidade que faz trafegar e autoqualificar a pesquisa e o avanço do conhecimento que daí decorre, que está na origem e na razão de existir de um programa de pós-graduação, ao dar respostas às demandas das comunidades onde essas universidades estão inseridas.

Especificamente no caso das universidades comunitárias, a reflexão sobre o papel da pós-graduação *stricto sensu* demanda considerar as particularidades que constituem sua natureza e que vão incidir num também modelo próprio para seus mestrados e doutorados, marcado, entre outros aspectos, pela estreita inter-relação das práticas e dos fazeres com os desafios apresentados pelas cotidianidades de seu entorno. Lembrando o sentido do conceito de *comum* trazido por Bordignon (2014, p. 3), entende-se que o papel das universidades comunitárias diz respeito, sobretudo, a essa sintonia com as necessidades, os desafios e as potencialidades da realidade local, que deve estar traduzida nas pesquisas, no ensino e no próprio sentido da pós-graduação *stricto sensu*. Diz a autora:

Quando se materializa em ações sociais, desperta identidade, mobiliza interações e pode levar à construção de compromissos e responsabilidades, pode fundar processos sociais. Assim, é um conceito que contém a ideia de ação, de agregação de sujeitos, de integração de interesses, de associação de forças, de viabilização de potencialidades.

A essa ideia de *comum*, chega-se, então, à conceituação da própria ideia de universidade comunitária. Como bem lembra Vannucchi (2011), trata-se de instituições que marcam sua natureza diferenciada, por não estarem identificadas nem com a configuração de universidade estatal e nem privada. E, assim, nascem justamente da organização das comunidades onde estão inseridas, bem como são pertencentes a essas comunidades, devendo lhes servir. Sua missão, assim, se realiza na interação com a comunidade, razão pela qual é dirigida por seus representantes internos e externos. Por isso, é uma universidade mantida por entidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, executando um serviço público, ainda que não estatal.

Também Schmidt e Campis (2000, p. 29) se referem a essa questão quando reafirmam o princípio comunitário, calcado no fato de a universidade não ter fins lucrativos, além de reafirmar sua proposta organizacional, orientada à gestão democrática e horizontalizada, associada ao compromisso com a transparência administrativo-financeira e à prestação de contas à sociedade e ao Poder Público. Em razão disso, criar e implantar a pós-graduação *stricto sensu* em universidade dessa natureza requer, sobretudo, um plano político institucional que assuma os mestrados e doutorados na perspectiva de sua atuação como pilar articulador do próprio sentido de universidade.

No caso de uma universidade comunitária como a Unisc, quando se pensa na pós-graduação *stricto sensu*, impõe-se considerar o fato de que a esses desafios se somam outros relativos à implantação e consolidação de cursos de mestrado e doutorado a partir da sua natureza específica de universidade comunitária não confessional, localizada no interior do Rio Grande do Sul e integrante do Comung.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> A Unisc é uma das instituições fundadoras do Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (Comung), integrado por 15 Instituições de Ensino Superior do Rio Grande do Sul. No interior do estado, estão as seguintes instituições: Unijuí, UPF, UCPel, Urcamp, UCS, Unicruz, URI, Feevale, Univates e Unisc. O consórcio foi criado em 1993 através de um Protocolo de Ação Conjunta, sendo oficialmente

Na medida em que o princípio comunitário norteia a configuração, as possibilidades e as necessidades da instituição, são reguladas ações e projetos no ensino, na pesquisa e extensão (Speroni, 2010). E tais aspectos constituem a Unisc em suas singularidades e especificidades. Estando ela em acordo com esse ideário, é, ao mesmo tempo, pública e não estatal: *pública* porque tem, em seus mais altos conselhos, representantes de 53 instituições da sociedade civil; *não estatal* porque é financiada pelo setor privado.

O desenho de universidade comunitária da Unisc foi sendo delineado, na verdade, desde a criação de sua mantenedora, a Associação de Pró-Ensino de Santa Cruz do Sul (Apesc), em 1962, fundada a partir da participação de representantes (naquele momento) de 35 entidades e associações públicas e privadas da sociedade civil. Na época, a Associação, que estava imbuída da tarefa de trazer o Ensino Superior à cidade e à região de Santa Cruz do Sul, passou a coordenar os trabalhos de implantação do curso de Ciências Contábeis, que foi criado em 1964. Em 1980, já com os cursos de Letras, Pedagogia, Estudos Sociais, Direito, Educação Física e Administração, a Instituição transforma-se em Faculdades Integradas de Santa Cruz do Sul (Fisc).

Treze anos depois, em 1993, quando a Fisc tinha cerca de quatro mil alunos, é autorizado o processo de criação da

---

te instituído em 27 de abril de 1996. Tem como objetivo viabilizar a integração que resulte no favorecimento da comunidade universitária rio-grandense e da sociedade gaúcha como um todo (Comung, 2017). “No Rio Grande do Sul, as universidades comunitárias organizam-se no Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (Comung), criado em 1996, com 15 universidades associadas. Em Santa Catarina, as universidades comunitárias organizam-se na Associação Catarinense das Fundações Educacionais (Acafe), fundada em 1974, e que congrega 16 fundações educacionais, criadas com apoio do Governo do Estado e de Prefeituras” (Bordignon, 2014, p. 6). A autora também esclarece que “a Abruc, fundada em 1995, tem como finalidades: promover o desenvolvimento e a integração das Instituições de Ensino Superior Comunitárias Brasileiras, fortalecendo a sua autonomia e buscando, permanentemente, a sua defesa; fomentar o relacionamento com outras entidades congêneres; representar, em juízo ou fora dele, as Instituições membros, sempre que se tratar de assuntos de interesse comum” (Bordignon, 2014, p. 5).

Universidade (Kipper, 2003). O projeto para o qual se protocolou o pedido endereçado ao Ministério da Educação estava, dessa maneira, consoante os propósitos comunitários que pressupunham a observação dos princípios democráticos e humanistas alinhados com as preocupações regionais que norteavam, desde então, o trabalho na Instituição. Com a aprovação do projeto, a Fisc, então, transforma-se em Universidade em 1994, após mais de trinta anos de trabalho com Ensino Superior.<sup>5</sup>

A aprovação da criação da Unisc veio acompanhada de uma condição imposta pelo MEC naquele momento, que dizia respeito justamente ao investimento em políticas à pós-graduação de modo geral e, particularmente, à criação inicialmente de um curso de pós-graduação *stricto sensu* – mestrado. Por consequência disso, o *stricto sensu* esteve, desde o princípio da constituição da universidade, inextricavelmente atrelado à sua história, estabelecendo relações bastante estreitas entre uma coisa e outra. É por essa razão que a reflexão sobre o modelo de pós-graduação *stricto sensu* na Unisc exige pensar, sobretudo, a própria identidade – em significado e forma de ser – da universidade.

Na prática, o reflexo disso se deu, inicialmente, a partir das primeiras reflexões sobre como deveria ser a pós-graduação *stricto sensu* e a necessidade de estar em consonância com as demandas da comunidade acadêmica, bem como da comunidade regional. Dessa forma, a primeira providência tomada, quando do início dos trabalhos de criação

<sup>5</sup> Em 1993, a Unisc foi reconhecida pela Portaria 880, de 23/6/1993, DOU de 25/6/1993, com base no Parecer do CFE 282, de 5/5/1993, culminando todo o processo de transição. A partir daí, a administração da Universidade, em nível executivo, passou a ser exercida pelo Reitor, compreendendo ainda: a Pró-Reitoria de Ensino, atual Pró-Reitoria de Graduação; a Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão, alterada para Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão; e a Pró-Reitoria de Administração. Em 1998, foi criada a Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional. Em 2002, como forma de aperfeiçoar a integração com a comunidade, foi criada a Pró-Reitoria de Extensão e Relações Comunitárias, desmembrada da atual Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PDI Unisc 2013-2017).

do primeiro curso de mestrado, foi, de fato, atentar às necessidades locais e às *expertises* e vocações da Instituição, naquele momento especialmente expressadas no ensino e na extensão.

Com olhar voltado à comunidade, o primeiro mestrado da Unisc – Mestrado em Desenvolvimento Regional – foi sendo pensado e concebido também na convergência dos objetivos da jovem universidade no que dizia respeito à estratégia de qualificar a pesquisa e, por extensão, os cursos de graduação. No caso da extensão, preservou-se o pensamento sobre o papel estratégico que a universidade deve manter na promoção e qualificação das comunidades onde está inserida. E, nessa perspectiva, identificou-se o reconhecido trabalho que a Instituição já vinha construindo em termos de inserção em diferentes movimentos com instituições locais, como associações de bairros, de pequenos agricultores e com órgãos regionais que, mais tarde, irão se transformar nos Coredes.<sup>6</sup>

Resultou do diagnóstico a eleição de temática voltada ao desenvolvimento da região como grande eixo norteador à criação do primeiro programa de pós-graduação da Universidade. O Mestrado em Desenvolvimento Regional inaugurava, dessa maneira, a caminhada da Unisc em direção à consolidação de suas atividades na dimensão da pós-graduação *stricto sensu*. E a Universidade, na época, tornava-se a segunda universidade comunitária do interior do estado a ter um curso de pós-graduação. Segundo Campis (2017), quando a Unisc criou o primeiro mestrado em 1994, apenas a Universidade de Caxias do Sul (UCS), da rede de instituições não confessionais do Comung, já tinha pós-graduação *stricto sensu*. A Instituição, localizada na Serra Gaúcha, havia começado sua pós-graduação *stricto*

---

<sup>6</sup> Coredes são Conselhos Regionais de Desenvolvimento constituídos como uma iniciativa política do estado do Rio Grande do Sul com vistas a discutir e planejar o desenvolvimento das diversas regiões do estado, tomando por base, especialmente, suas estatísticas econômicas. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Conselho\\_Regional\\_de\\_Developimento](https://pt.wikipedia.org/wiki/Conselho_Regional_de_Developimento).

*sensu* um ano antes, em 1993, com um mestrado.<sup>7</sup> As demais instituições comunitárias não confessionais da rede ainda não tinham mestrados e nem doutorados.

Conforme Campis, coordenador de pesquisa e pós-graduação na época e primeiro coordenador do mestrado,

juntamos o que nós considerávamos ter de melhor, que é nosso objetivo e nossa missão, a de trabalhar com a realidade regional. [...] Já que nós já fizemos isso, que é nossa fortaleza, vamos qualificar isso criando um programa de mestrado que pense o desenvolvimento da nossa região. Então foi por aí que a gente pensou o Desenvolvimento Regional [...] como pesquisa e extensão (Campis, 2017).

Dada a escolha do tema ou área de conhecimento, impunha-se outro problema para a construção da proposta de curso de mestrado, dessa vez relacionado ao corpo docente: praticamente, não havia doutores titulados no seu quadro de professores quando da transformação da Fisc, e a pós-graduação ainda era muito tímida no interior do estado. Considerando os cursos mais tradicionais da casa, observou-se que a formação de mestres e doutores (estes últimos em número bastante reduzido na época) estava concentrada no Departamento de Ciências Sociais e Humanas e no de Direito, áreas de conhecimento tradicionais na Unisc desde a Fisc. Em razão disso, o curso foi estruturado tendo por base uma orientação em termos de área de concentração e de linhas de pesquisa voltadas às Humanidades e às Ciências Sociais Aplicadas.

Assim, a primeira turma de mestrado iniciou as aulas em 1994, no primeiro ano da Universidade, colocando em prática a ideia prevista no seu Plano de Desenvolvimento Institucional e em relatório enviado ao Conselho Federal de Educação, com relação à proposta de ser uma instituição voltada ao desenvolvimento regional. Em razão disso, o programa foi estruturado a partir de uma proposta inter

---

<sup>7</sup> A UCS inicia sua pós-graduação *stricto sensu* em 1993, com o Mestrado em Biotecnologia.

e transdisciplinar, ofertada a partir de quatro áreas de concentração, articuladas em torno da grande temática: *desenvolvimento da região*.

As áreas de concentração – tecnoambiental, político-institucional, sociocultural e econômico-organizacional –, com as respectivas linhas de pesquisa, propunham dar conta tanto de estabelecer uma sintonia em termos de pesquisa e extensão com a região onde a Universidade estava inserida, quanto de respeitar as *potencialidades* do corpo docente. A implementação do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional representou, por isso, uma instância dinamizadora de pesquisas e de produção de conhecimento sobre o tema, além de se configurar na possibilidade de a própria Universidade formar novos mestres, posto que precisava qualificar seus próprios professores. “A nossa Universidade começa a se destacar no cenário gaúcho, no primeiro momento, e depois ela aparece bem até em nível nacional por conta dessa formação” (Campis, 2017).

Na esteira do processo de amadurecimento da pós-graduação *stricto sensu* na Instituição, com a consolidação do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Desenvolvimento Regional, em 1997, houve um importante incremento à pesquisa na Unisc. Tratava-se da criação do Fundo de Apoio à Pesquisa (FAP), que previa a destinação de horas de ensino para que os professores se dedicassem à investigação científica e pudessem criar e fortalecer grupos de pesquisa. Dois anos mais tarde, ainda em consonância com esse caminho, em 1999, foi criado o Programa de Apoio à Implantação de Grupos de Pesquisa (Progrupe) e instalado um comitê assessor externo, constituído por doutores, para avaliação de projetos de pesquisa e de extensão.

Nesse contexto de fortalecimento dos grupos de pesquisa, a investigação avança para além da área do desenvolvimento regional, também no campo do Direito. Pela concentração de titulados na área e pelo vigor na pesquisa,

fruto, entre outros motivos, da tradição do curso desde a graduação na Unisc, foi criado, em 1998, o Mestrado em Direito, quatro anos depois do Mestrado em Desenvolvimento Regional, cujo projeto tinha por área de concentração Direitos Sociais e Políticas Públicas.

### 3 A fase de expansão de um modelo original

Dada a ampliação da pós-graduação *stricto sensu*, a Universidade passa a avançar nessa dimensão em 2001, criando a Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa a partir do desmembramento da Pró-Reitoria de Extensão, com o propósito de ali abrigar as Coordenações de Pesquisa, Pós-Graduação *lato* e *stricto sensu*. Nesse sentido, em sintonia com seus princípios e especialmente da pesquisa e do *stricto sensu*, configura suas políticas institucionais nessa direção, investindo em um programa de áreas de conhecimento preferenciais denominado Fundo de Desenvolvimento de Áreas Preferenciais (Fundap). A ideia das áreas preferenciais<sup>8</sup> estava relacionada, substancialmente, ao fortalecimento de grupos de pesquisa que, ao longo de seu trabalho, via pesquisa dos docentes e decorrentes publicações, resultaria em novas vocações e *expertises* que pudessem sustentar e legitimar a criação de novos cursos de mestrado e doutorado, o que se converteu, de fato, num modelo impulsionador original, de sucesso e muito próprio da Unisc para o desenvolvimento do *stricto sensu*. Assim, cada mestrado criado nesse período originou-se de uma área preferencial sobre a qual se desenvolveu a pesquisa.

Além disso, junto a esse programa de fomento às áreas prioritárias de pesquisa, de forma consorciada, havia sido criado também, dois anos antes, em 1999, o Programa de

---

<sup>8</sup> As áreas prioritárias derivaram da *expertise* demonstrada nos próprios grupos de pesquisa criados até então e que se transformaram nos primeiros programas de PGSS, a saber: Grupo de Pesquisa em Cognição e Leitura; Grupo de Pesquisa em Processos e Sistemas Industriais; Grupo de Pesquisa em Tecnologia Ambiental; Grupo de Pesquisa em Educação; Grupo de Pesquisa em Promoção da Saúde; e Grupo de Pesquisa em Gestão de Negócios (PROPPG).

Capacitação Docente (PCD), na Universidade. Uma vez que havia poucos doutores, o objetivo do PCD era estimular a titulação dos professores que, ao se qualificarem como investigadores, também poderiam compor o corpo docente dos futuros cursos de pós-graduação. Conforme Gai, coordenadora de pós-graduação *stricto sensu* da época,

[...] foi criado um Programa de Capacitação Docente muito bom. Inclusive, recebemos verba da Capes por dois ou três anos para esse fim. O Abílio Baeta Neves, que era o presidente da Capes na época, veio aqui na Unisc e reuniu todas as pessoas, reitores, pró-reitores de todas as universidades comunitárias e destinou uma verba para incrementar a formação docente. E não era pouco! Foi um movimento de fortalecimento da Universidade. Uma coisa era capacitar os professores e a outra era desenvolver a pesquisa. Mas era uma pesquisa direcionada, com vistas à pós-graduação. Então, a gente criou um programa de áreas preferenciais. Dava-se créditos para os professores fazerem pesquisas direcionadas, a partir de candidaturas de grupos de pesquisa que já mostrassem algum potencial para determinada temática de pesquisa (Gai, 2017).

Dessa maneira, os editais do Fundap da Unisc foram criados para induzir a pesquisa nas áreas preferenciais, de modo que os professores passassem a concorrer a horas de pesquisa ao longo de dois anos, para que suas produções resultassem em conhecimento vigoroso e amadurecido capaz de subsidiar a criação de cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Esse trabalho de investigação de dois anos converteu-se, portanto, em projetos de cursos novos construídos a partir das pesquisas consolidadas via esses grupos de investigação originários das áreas preferenciais que foram, subsequentemente, enviados à Capes.

A Capes sempre muito rígida, exigia comprovação de pesquisa efetiva para construção e aprovação de projeto de curso novo. E aí a gente comprovou a pesquisa. Todo histórico de dois anos de pesquisa com publicação. Esses grupos dentro de suas pesquisas discutiram as áreas. Cada um veio com a sua

pesquisa e se organizou. Foi uma coisa muito bonita (Gai, 2017).

Assim, a partir do momento em que a Unisc tinha dois programas de mestrado – o Mestrado em Desenvolvimento Regional, na área interdisciplinar, e o Mestrado em Direito, na área do Direito, Direitos Sociais e Políticas Públicas –, avança-se na Instituição a uma nova fase de expansão no *stricto sensu*. Capacitando os professores a partir da titulação e investindo na qualificação da pesquisa por meio de fomento interno, a Unisc dá um salto em termos de seu *stricto sensu*, visando, entre outras questões, atender à demanda da Capes que institucionalizaria, mais tarde, a exigência de que o *status* de universidade está condicionado à oferta de seis cursos; quatro mestrados e dois doutorados.

Nesse sentido, a Unisc incorporou aos seus Planos de Desenvolvimento Institucional as preocupações do PNE da época e do PNPG<sup>9</sup> lançado mais tarde, em 2005, alinhando suas diretrizes, metas e ações com a convergência desses temas em termos da preocupação comum expressa nos documentos sobre a expansão da pós-graduação *stricto sensu*. Assim, a Instituição passou a trabalhar na ampliação dos mestrados e doutorados, buscando estender a oferta – ainda que em acordo com as áreas preferenciais – em diferentes áreas do conhecimento, além de respeitar também as demandas e vocações regionais, observando as políticas de qualificação do *stricto sensu* determinadas pela Capes.

Desse movimento de maturação dos grupos de pesquisa e de titulação dos professores, decorreu a criação e aprovação de seis mestrados e dois doutorados entre 2003 e 2011. O primeiro deles foi o Mestrado em Letras, originário de uma área de bastante tradição na Unisc pela história de qualidade do curso e do Departamento de Letras. O projeto venceu o edital 1/2001 do Fundap/Prodap, prevendo a construção, a partir de então, de um mestrado, tendo por

---

<sup>9</sup> Plano Nacional de Educação (2001-2010) e Plano Nacional da Pós-Graduação (2005-2010).

área de concentração Leitura e Cognição como perspectiva norteadora, em acordo com a vocação do grupo de pesquisa. Aglutinou, assim, professores das duas áreas de Letras – Literatura e Linguística –, além de, mais tarde, agregar professores de outras áreas como: Filosofia, Psicologia e Educação, no início, e Comunicação, posteriormente, numa perspectiva inter e transdisciplinar. O programa, aprovado em 2004, iniciou suas atividades em 2005.

Também foi fruto do mesmo edital o Mestrado em Sistemas e Processos Industriais que, da mesma forma, construiu seu projeto de curso a partir das pesquisas desenvolvidas pelo grupo de pesquisa apoiado pelo Fundap/Prodap chamado Sistemas e Processos Industriais, tendo por área de concentração Controle e Otimização de Processos Industriais. O Mestrado se articulou, especialmente, com ênfase em um corpo docente das áreas da Informática, Engenharia de Produção e Administração. E, da mesma forma que o projeto de Letras, foi aprovado pela Capes em 2004 e passou à oferta da primeira turma em 2005.

Enquanto isso, em 2003, o Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional fez uma reestruturação, transformando as quatro áreas de concentração em uma voltada ao Planejamento Urbano e Regional. Em decorrência dessas mudanças, uma das quatro áreas do programa, até então – a tecnoambiental –, constituiu-se em grupo de pesquisa também apoiado pelo Prodap. O grupo venceu o edital de 2003 para a criação do curso de Mestrado em Tecnologia Ambiental, com área de concentração em Gestão e Tecnologia Ambiental. A condução do programa envolveu o apoio dos Departamentos de Engenharia, Arquitetura e Ciências Agrárias, de Química e Física, de Biologia e Farmácia e de Matemática. O programa aprovado pela Capes teve início em 2005. O Programa de Desenvolvimento Regional, por sua vez, reestruturado em uma área de concentração, teve também nesse ano aprovada a criação do doutorado.

Na área de Educação, da mesma forma bastante tradicional na casa, o grupo de pesquisa Educação, Cultura e Sociedade: Processos Emancipatórios vinha trabalhando na construção de um projeto de mestrado desde 2003, após a conquista do apoio do Fundap/Prodap via edital de 2002. Assim, em 2007, o projeto foi enviado e aprovado pela Capes. E, a partir de 2008, a Instituição passou a oferecer o Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado.

Entre 2006 e 2007, a Unisc – como todo segmento comunitário, passou a enfrentar uma crise advinda do acirramento da concorrência no modelo de ensino presencial e especialmente no modelo EaD, porque, no caso do ensino a distância, não havia regulamentação nos primeiros anos de oferta, o que permitiu uma expansão muito grande, inclusive na região, que passou a contar com polos de oferta na modalidade (Thomé, 2017). Ainda assim, embora a dimensão do *stricto sensu* demandasse grandes investimentos da Instituição, o entendimento era de que não se interrompesse o processo de expansão. O próprio enfrentamento das dificuldades econômicas da época estava assentado, entre outras medidas, na aposta combinada, em primeiro lugar, de qualidade com comunicação (publicização da marca), em segundo lugar, nos investimentos, e na redução de custos, em terceiro lugar.

Dessa maneira, no que diz respeito à primeira estratégia, relacionada à qualidade, a compreensão da gestão, na ocasião, era de que o papel do *stricto sensu* seria fundamental ao atingimento da meta, segundo Thomé, Reitor da Unisc na época:

A partir do modelo de avaliação do Sinaes,<sup>10</sup> uma das questões de muito peso era professor doutor. E com tempo integral. Ora, doutor com tempo integral é casamento com *stricto sensu* [...]. Para alcançar os números que se precisava de professores doutores

---

<sup>10</sup> Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior criado pelo Inep/MEC, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

com tempo integral em função da avaliação, precisávamos acomodá-los e retê-los para que se dedicassem à Instituição em atividades reguladas pela Capes, que é uma agência internacional, respeitada no mundo inteiro com seus parâmetros avaliativos. Além disso, com o passar do tempo, o Sinaes foi trazendo para dentro da avaliação de cursos de graduação a inserção com a pesquisa e o *stricto sensu*. E, por sua vez, os indicadores da Capes para o *stricto sensu* também traziam a articulação com a graduação [...]. Em razão disso, mantivemos os investimentos também no *stricto sensu* [...], o que vai efetivamente contribuir para as nossas conquistas em termos de avaliação (Thomé, 2017).

No que se refere à avaliação institucional para fins de credenciamento, a Unisc recebeu, em 2010, uma Comissão de Avaliação Institucional Externa designada pelo Inep/MEC que atribuiu conceito máximo (nota 5) à Universidade. A portaria de credenciamento de 2010 tem validade por dez anos. Com relação ao Índice Geral dos Cursos (IGC) (indicador de qualidade das IES), que considera em sua composição a qualidade dos cursos de graduação, mestrado e doutorado, esse foi, em 2013, nota 4, em uma escala que vai de 1 a 5 (Proplan, 2017). De fato, conforme aponta Thomé (2017), esse resultado reforça os compromissos do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e, em especial, com a avaliação como processo contínuo para a melhoria e aperfeiçoamento da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão. E aponta para o fato de que bons resultados são fruto da adoção e manutenção de políticas que dizem respeito, entre outros, à garantia da continuidade dos investimentos, mesmo em momentos econômicos difíceis, conforme mostram os Quadros 1 e 2:

**Quadro 1** – Posição da Unisc em 2013 entre as instituições comunitárias

| Ano  | COMUNITÁRIAS          |                       |
|------|-----------------------|-----------------------|
|      | Todas as instituições | Somente universidades |
| 2012 | 5º                    | 4º                    |
| 2013 | 5º                    | 4º                    |

Fonte: Proplan/Unisc.

**Quadro 2** – Posição da Unisc entre todas as instituições

| Ano  | GERAL                 |                       |                            |
|------|-----------------------|-----------------------|----------------------------|
|      | Todas as instituições | Somente universidades | Universidades não públicas |
| 2012 | 205º                  | 54º                   | 8º                         |
| 2013 | 185º                  | 54º                   | 8º                         |

Fonte: Proplan/Unisc.

Assim, o *stricto sensu* mantém a expansão ainda que num contexto de dificuldade econômica para a Unisc, mas porque foi entendido como fundamental qualificador do ensino por meio da pesquisa desenvolvida nos programas, qualificando também a graduação e a pós-graduação. Essa convicção foi determinante para a criação de novos cursos e a consolidação dos já existentes. Em razão disso, em 2006, o grupo de pesquisa ligado às Ciências do Movimento Humano e Saúde venceu o edital Prodap (lançado em novo formato), para criação de um curso de mestrado. O projeto do curso de Mestrado em Promoção da Saúde foi aprovado em 2009 pela Capes, e o início das aulas se deu em 2010.

Esse programa se constituiu em razão da expansão de vários cursos de graduação na área da Saúde na Unisc, de maneira que o projeto do curso foi construído em uma perspectiva interdisciplinar nessa área que estava crescendo e se fortalecendo na Instituição. Em decorrência disso, do posicionamento adotado pela Unisc nos cursos da Saúde, o programa foi pensado na área da Promoção da Saúde para

o fim de oportunizar reflexão e capacitação de pesquisadores e profissionais, fundamentadas em ações, sobretudo, de prevenção de doenças.

Ainda nesse caminho de crescimento e consolidação dos mestrados e doutorados, em 2010, a Unisc comemorou também a criação do Doutorado em Direito e a aprovação do primeiro mestrado profissional da casa. O Programa de Pós-Graduação Mestrado em Administração – Mestrado Profissional, oriundo do grupo de pesquisa Gestão de Negócios (agora não mais com apoio do Fundap/Prodap), iniciou em 2011 com enfoque na área de Gestão de Negócios. O Mestrado foi construído a partir de um referencial teórico voltado à formação aplicada, com vistas à criação de alternativas para problemas que fazem parte de um contexto organizacional em constante mudança.

Esse número oito (programas) acabou sendo a partir dali nosso teto [...]. Havia pelo menos dois ou três outros grupos de interesse em constituir outros mestrados/programas, ou por desmembramento dos oito que já existiam ou por grupos que não se sentiam contemplados inteiramente aí. Ali estabelecemos uma diretriz política, e depois as diretrizes orçamentárias não contemplavam recursos para novas áreas prioritárias, e sim a busca da elevação dos conceitos e da consolidação [...]: primeiro com a busca do conceito 4; com o conceito 4, a busca do doutorado e daí para a busca do conceito 5. Sempre foi uma diretriz que tivemos (Thomé, 2017).

A aposta feita até então no fortalecimento e na consolidação do *stricto sensu* norteou, inclusive, naquele momento, novas conquistas expressadas em políticas da Instituição nessa fase. Embora apareçam diluídas em outras diretrizes que dão conta da necessária articulação e da qualidade das dimensões do ensino, da pesquisa e extensão, a reflexão sobre o *stricto sensu* e ações previstas decorrentes disso estão estabelecidas, principalmente, na Diretriz 14 do PDI 2014-2017, que diz respeito a uma série de ações tomadas pela Unisc nesse sentido. Essas evidenciam, ao longo dos quase

vingte anos de Universidade e, portanto, de pós-graduação *stricto sensu*, justamente o resultado exitoso dos investimentos nessa dimensão da Instituição.

## 4 A fase de consolidação

Em 2012, ainda sem ter debelado completamente os problemas financeiros, a Unisc adota novas medidas de fomento e incentivo à qualificação docente no âmbito do PPGSS. A primeira delas refere-se à concessão de quatro horas semanais de pesquisa, além da carga horária já legal e contratualmente direcionada à investigação dentro das horas-atividade para professores do corpo permanente dos mestrados e doutorados. O objetivo foi reduzir a carga horária a ser cumprida em sala de aula para que o professor permanente do *stricto sensu* pudesse dedicar mais tempo à pesquisa e, assim, em consequência, qualificar sua produção.

Além dessas horas, desde 1997 até 2016,<sup>11</sup> os professores dos programas também podiam participar de editais internos comuns a todos os professores pesquisadores para a substituição de horas de sala de aula por mais tempo às atividades de pesquisa. A medida representou, na prática, desde esse período até agora, um aumento significativo no atingimento dos objetivos previstos. Os professores e alunos dos programas têm produzido mais e melhor em razão de haver mais tempo disponível à pesquisa. E as qualificações reverberam, inclusive, nos conceitos dos programas que melhoraram suas notas e que serão apresentados ao longo deste artigo.

Outro investimento diz respeito à potencialização das possibilidades de publicação em periódicos qualificados. Nessa ação, houve um investimento duplo: de um lado, investiu-se na qualificação e contratação de recursos hu-

---

<sup>11</sup> O Fundo de Apoio à Pesquisa (FAP), criado em 1997, vigorou até 2016. Em 2017, o programa foi suspenso de forma episódica com a perspectiva de reativação assim que os problemas financeiros atuais sejam contornados (Valim, 2017).

manos para cuidar dos 15 periódicos de maneira geral e de cada revista em particular. Nesse sentido, obteve-se uma melhoria significativa dos índices *Qualis* das revistas científicas já na última avaliação divulgada em 2016. De outro lado, também pela capacitação de professores no que diz respeito a políticas editoriais, tem se buscado a inserção e divulgação das pesquisas da Unisc em periódicos representativos para cada área, além do estímulo à publicação de artigos internacionais através da alocação de verbas para tradução.

### Quadro 3 – Revistas científicas da Unisc

| Revistas                     | Qualis 2014 | Qualis 2016 |
|------------------------------|-------------|-------------|
| Ágora                        | B4          | B4          |
| Barbarói                     | B1          | B1          |
| Caderno de Pesquisa          | B3          | B3          |
| Cinergis                     | –           | B2          |
| Estudos do CEPE              | B3          | B3          |
| Redes                        | B1          | B1          |
| PSI UNISC                    | –           | –           |
| Reflexão e Ação              | B1          | A2          |
| Revista RECI                 | –           | B2          |
| Revista do CEPA              | B4          | –           |
| Revista do Direito           | –           | A2          |
| Revista Jovens Pesquisadores | –           | B3          |
| Rizoma                       | B2          | B2          |
| Signo                        | A2          | B1          |
| Tecno-Lógica                 | –           | B4          |

Fonte: PROPPG/Unisc.

Na sequência, diante do conjunto de PPGSS com Mestrados e Doutorados, entendeu-se a necessidade de investir no corpo docente por meio de uma política de estímulo à realização de pós-doutorado, através de convênios nacionais e internacionais. Dessa maneira, a Universidade

aprovou, em 2012, um edital específico para regulamentar a saída de professores que atuam no *stricto sensu* para pós-doutoramento, de maneira que possam continuar ligados à Instituição recebendo seus salários, enquanto estão afastados para as atividades. Pelo edital, prevê-se que, da carga horária de ensino que esses professores devem cumprir de 20 horas semanais, estarão dispensados de 8 horas mais as 4 horas que já são computadas normalmente para pesquisa, totalizando 12 horas, para quem atua no *stricto sensu*. E as 8 horas ainda restantes podem ficar, nesse período, destinadas a trabalhos de orientação e coorientação que, mesmo a distância, poderão ser desempenhados pelo professor, de maneira que, em se ausentando por um semestre, ao voltar, não tenha um acúmulo de horas de trabalho “a pagar”.

Também houve uma reestruturação importante da campanha institucional de *marketing* a partir da compreensão da necessidade de mudanças nos investimentos em publicidade, de modo a compor novo plano de mídia em acordo com a emergência de novos meios de comunicação. Deu-se uma atenção especial, nesse sentido, à presença, nas redes sociais, de conteúdos jornalísticos na direção da criação de *branded content*,<sup>12</sup> objetivando tornar os programas e suas investigações mais presentes nas comunidades regional e estadual e contribuir para o fortalecimento do diálogo com as diferentes entidades que compõem o complexo cenário ao qual a Universidade está relacionada no âmbito do *stricto sensu*. E, assim, ao fortalecer a imagem da Instituição e de seus mestrados e doutorados, incrementa a procura pelos seus oito programas.

Outra face da reconhecida importância dos mestrados e doutorados na Instituição diz respeito ao estímulo à integração e à atuação articulada entre a Universidade e os

---

<sup>12</sup> O conceito de *branded content* é o mesmo que *marketing* de conteúdo, o que significa, basicamente, dar informações úteis ao usuário ou cliente que não, necessariamente, tenham relação com a marca. Disponível em: <https://markeninja.com.br/entenda-o-que-e-branded-content-3/>.

demais segmentos sociais. Ainda que essa integração não se dê por exclusividade no âmbito do *stricto sensu*, esse tema é uma das dimensões mais importantes. Nesse sentido, as ações são pensadas em harmonia, eventualmente, com a extensão e a própria graduação em situações como: eventos, aulas inaugurais, congressos, aulas abertas, todos orientados para a efetiva inserção social.

Por outro lado, os setores: Incubadora Tecnológica, Polo de Modernização Tecnológica, Núcleo de Inovação e Transferência de Tecnologia (NITT) e TecnoUnisc em consolidação na casa, ao atraírem em suas práticas e atividades as pesquisas mais maduras e aprofundadas para que se efetive a transferência de tecnologia, acabam por contar, em sua maioria, com professores e pesquisadores dos programas de pós-graduação. Dessa maneira, há, aqui, o estreitamento dos laços entre o conhecimento produzido na universidade e o impulso gerado a essas empresas, organizações e entidades que vêm buscar, na *expertise* da pesquisa da Unisc, respostas possíveis aos seus desafios.

Também é preciso mencionar os permanentes estudos e acompanhamento das orientações e dos critérios da Capes quanto à avaliação e ao acompanhamento dos PPGSS em cada área do conhecimento. A Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa faz esse trabalho para observar as dificuldades e os avanços, mapeando o desempenho de cada um e ajudando a compor o planejamento necessário para a superação das dificuldades e dos objetivos. Por meio do acompanhamento, faz um diagnóstico junto com cada programa, observando seus pontos fortes e suas limitações, ajudando a compor o “norte” político que deve ser dado a esse setor dentro da Instituição, para que os investimentos se convertam em práticas de solução.

A articulação com o setor público é outra aposta da Universidade em relação à consolidação da pós-graduação *stricto sensu* na aproximação com agências oficiais de fomento. Também nesse particular, a Instituição conta com

equipes de suporte que capacitam e apoiam o trabalho de professores e pesquisadores dos programas que buscam incentivo externo por meio das agências. Há grande estímulo aos professores para que se candidatem aos editais, por meio do Escritório de Projetos, enviando projetos de qualidade nos modos fluxo contínuo ou não, buscando reconhecer, inclusive, em seu plano de carreira,<sup>13</sup> esse tipo de movimento, buscando, assim, formas complementares de financiamento da pesquisa na Instituição.

Por fim e não menos importante, a Universidade vem trabalhando no sentido de estabelecer políticas de incentivo à internacionalização, tema caro às instituições de maneira geral e, nelas, especialmente aos mestrados e doutorados da Unisc, porque age consoante o que está estabelecido em seu PDI. A dinamização e o apoio ao setor da Assessoria de Assuntos Internacionais da casa oportunizaram que essa estabelecesse, a partir de uma ação colaborativa de todos os envolvidos, um plano de internacionalização com ações de curto, médio e longo prazos. Esse plano tem se convertido, junto às orientações da Capes, num guia de atividades e processos relativos às atividades de *in* e *out* na universidade, com especial atenção ao que diz respeito a convênios, pesquisas, publicações e intercâmbios docente e discente no âmbito do *stricto sensu*. Também tendo por base essa preocupação, a Unisc criou a Comissão de Apoio à Internacionalização (CAI) com representantes dos PPGSS que já vêm desenvolvendo ações de internacionalização em diferentes países. Segundo Valim (2017), Pró-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa da Unisc,

a consolidação dos PPGSS na Unisc está atrelada ao contínuo processo de qualificação da pesquisa realizada pelos seus docentes, pela capacidade de internacionalização de suas atividades e pela capacidade

---

<sup>13</sup> O acesso a fontes de financiamento é um dos itens a serem pontuados no Plano de Progressão da Carreira Docente (PCD) a que estão submetidos os professores da Unisc. A cada quatro anos, ao atingir determinada pontuação, os professores são promovidos, há mudança de nível no plano de carreira (Proplan, 2017).

de transpor para a sociedade os resultados obtidos, auxiliando na solução de problemas que permeiam a contemporaneidade (Valim, 2017).

Vê-se que, desse modo, a Unisc busca contemplar, ao mesmo tempo e de forma integrada, os três “Is” defendidos pela Capes como movimentos fundamentais à pós-graduação *stricto sensu* e que são: a *internacionalização*, incentivando as políticas de mobilidade e de intercâmbios; a *interdisciplinaridade*, dada a natureza dos mestrados e doutorados; e a *inovação*, no fomento à pesquisa e ao desenvolvimento, por meio de seus ambientes, sintonizados com as demandas da comunidade regional.

## 5 A fase atual e a qualificação dos conceitos

No conjunto dos oito programas da Unisc, trabalham 90 professores permanentes. Esses docentes cumprem boa parte de sua carga horária (40 horas semanais) nos programas, com pesquisa e ensino, complementando as atividades com aulas na graduação e, em alguns casos, também na pós-graduação *lato sensu* e/ou em atividades de gestão. Com relação ao corpo discente, atualmente, 364 alunos fazem mestrado ou doutorado nos oito programas da casa. E, graças também ao esforço institucional, aproximadamente 40% – ou quatro em cada dez alunos – têm algum tipo de bolsa ou benefício – Capes, Fapergs, CNPq, Credipós, Voltare ou BIPSS – destinado ao financiamento da mensalidade.

A avaliação trienal da Capes – 2010-2013 – anunciada em 2014 apresenta o mapa de conceitos do PPGSS Unisc em seus oito programas, sendo dois deles com mestrado e doutorado. Nos dois programas com mestrado e doutorado, a nota passou de 4 para 5, colocando os cursos num lugar distintivo em termos até mesmo de Brasil e abrindo possibilidades novas como acesso completo ao Portal de Periódicos Capes e à possibilidade de oferecer programas interinstitucionais – Minter e Dinter – em outras instituições.

Com o conceito 5, os programas de pós-graduação Mestrado e Doutorado em Desenvolvimento Regional e Direito passaram a receber, então, propostas à realização de Minters e Dinters. Uma das propostas, que foi submetida em 2014 e aprovada em 2015, quando entrou em funcionamento, constituiu-se de um Minter entre o PPG de Direito e a Universidade Regional do Cariri (Urca), localizada no Município do Crato, no interior do Ceará. O curso daqui ofertado na Universidade Estadual oportunizou a egressos do Direito a formação em nível de mestrado em local em que a pós-graduação na área mais próxima dista cerca de 600 km. O Minter, portanto, encerrado em março de 2017, atingiu, com muito sucesso, entre tantos objetivos, um dos mais caros à Capes, que trata justamente da nucleação e da solidariedade, nesse caso, no âmbito do *stricto sensu*.

Com relação aos demais, dos cursos apenas com mestrado, três alcançaram nota 4 e tiveram o pedido de criação de doutorado encaminhado logo em seguida, aprovado pela Capes. Os Doutorados em Educação e Tecnologia Ambiental de 2015 formaram a primeira turma em 2016. E o Doutorado em Letras, aprovado em 2016, ofertou a primeira turma em 2017. Os outros três mestrados obtiveram conceito 3, sendo que dois deles receberam essa nota por se encontrarem, por ocasião da última avaliação trienal, em primeira avaliação.<sup>14</sup>

#### **Quadro 4 – Avaliação de cursos**

| <b>Curso</b>                          | <b>Avaliação Trienal 2010-2013</b> |
|---------------------------------------|------------------------------------|
| Mestrado e Doutorado em Direito       | De conceito 4 para 5               |
| Mestrado e Doutorado em Des. Regional | De conceito 4 para 5               |

<sup>14</sup> Quando um curso de pós-graduação *stricto sensu* tem menos do que três anos por ocasião da avaliação da Capes, tem seu conceito original – nota mínima – mantido. Um novo conceito só será liberado quando um novo ciclo de avaliação integral for completado (Capes).

|                                         |                                         |
|-----------------------------------------|-----------------------------------------|
| Mestrado em Tecnologia Ambiental        | De conceito 3 para 4 – Doutorado (2016) |
| Mestrado em Educação                    | De conceito 3 para 4 – Doutorado (2016) |
| Mestrado em Letras                      | De conceito 3 para 4 – Doutorado (2017) |
| Mestrado em Promoção da Saúde           | Conceito 3 – Primeira avaliação         |
| Mestrado em Administração               | Conceito 3 – Primeira avaliação         |
| Mestrado em Sist. Processos Industriais | Conceito 3                              |

Fonte: PROPPG/Unisc.

Diante desses conceitos, os PPGSS da Unisc permaneceram na busca pela qualificação contínua, perseguindo metas previstas em seu planejamento com o propósito de melhorar as notas e/ou manter os bons conceitos vigentes, tendo em conta a avaliação quadrienal subsequente, referente ao período de 2013 a 2016. Segundo Helfer, reitora da Unisc,

esse movimento do presente hoje mostra que nós crescemos em quantidade, mas também e sobretudo em qualidade. A aprovação de três doutorados em dois anos é uma conquista que nos orgulha. É satisfação e evidência da maturidade de nossos pesquisadores. Mas nós temos o que fazer ainda. Buscar os doutorados para os mestrados por uma questão de subsídio um do outro e porque muitos estudantes de mestrado já fazem olhando para o doutorado. Vejo aí uma perspectiva de futuro. E buscar sempre uma boa qualificação e um bom conceito na Capes, lembrando que manter, às vezes, é mais difícil que criar. Nós tivemos a aprovação dos três doutorados. E nós temos que qualificá-los (Helfer, 2017).

Os resultados da avaliação subsequente, a quadrienal de 2013-2016, foram divulgados em setembro de 2017,<sup>15</sup> já com os novos cursos de doutorado criados durante esse

<sup>15</sup> Resultados disponíveis em: <http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8557-divulgado-o-resultado-da-1-etapa-da-avaliacao-quadrienal-2017>.

período. As notas vêm corroborar as proposições apresentadas pela reitora, bem como confirmam a aposta no planejamento iniciado há mais de vinte anos com relação ao *stricto sensu*:

### Quadro 5 – Avaliação de mestrados e doutorados

| Curso                                   | Avaliação Trienal 2014-2016      |
|-----------------------------------------|----------------------------------|
| Mestrado e Doutorado em Direito         | Manteve o conceito 5             |
| Mestrado e Doutorado em Des. Regional   | Manteve o conceito 5             |
| Mestrado em Tecnologia Ambiental        | Manteve o conceito 4 – DO – 2016 |
| Mestrado em Educação                    | Manteve o conceito 4 – DO – 2016 |
| Mestrado em Letras                      | Manteve o conceito 4 – DO – 2017 |
| Mestrado em Promoção da Saúde           | Conceito subiu de 3 para 4       |
| Mestrado em Administração               | Conceito subiu de 3 para 4       |
| Mestrado em Sist. Processos Industriais | Conceito 3                       |

Fonte: PROPPG/Unisc.

Considerando os recém-criados doutorados – dois em 2016 e um em 2017 –, esses resultados, agora, apontam para a possibilidade de criação de mais dois doutorados nos mestrados em Promoção da Saúde e Administração (esse apenas em segunda avaliação), que acabam de passar à nota 4. Este último, inclusive, de natureza profissional, a partir de agora, poderá contar de forma inovadora com a possibilidade de curso nesse nível por força de portaria publicada em 2017.<sup>16</sup>

Vale lembrar, conforme se disse ao longo deste trabalho, que, quando se transformou em universidade e criou seu primeiro mestrado, a Unisc se tornou a segunda institui-

<sup>16</sup> Portaria da Capes 389, de 23 de março de 2017. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/24032017-PORTARIA-No-389-DE-23-DE-MARCO-DE-2017.pdf>.

ção da rede do Comung, no interior do estado, a ter *stricto sensu*. Assim, além da qualificação das notas, o conjunto de mestrados e doutorados faz com que a Universidade, que já havia sido pioneira nesse processo, esteja hoje entre as instituições com maior número de cursos, conforme apresenta o quadro abaixo.

**Tabela 1** – Mestrados e Doutorados

| Instituição | Mestrado Acadêmico | Mestrado Profissional | Doutorado | Total |
|-------------|--------------------|-----------------------|-----------|-------|
| UCS         | 10                 | 6                     | 7         | 23    |
| UPF         | 12                 | 3                     | 6         | 21    |
| UNISC       | 7                  | 1                     | 5         | 13    |
| FEEVALE     | 4                  | 3                     | 3         | 10    |
| UNIFRA      | 4                  | 3                     | 2         | 9     |
| UNIJUÍ      | 5                  | -                     | 3         | 8     |
| UCPel       | 4                  | 1                     | 3         | 8     |
| URI         | 5                  | 2                     | 1         | 8     |
| UNIVATES    | 3                  | 2                     | 2         | 7     |
| UNICRUZ     | 2                  | 1                     | -         | 3     |
| URCAMP      | -                  | -                     | -         | -     |

Fonte: Comung.

Dado esse cenário, compreende-se que os resultados do que se vê em termos de *stricto sensu* na Unisc bem como sua capacidade e possibilidade de ir em busca e conseguir a qualificação desejada estão condicionados à crença na importância da pesquisa e na necessidade de manter os investimentos necessários como estratégia. Como diz Helfer:

A pesquisa exige investimento de tempo e maturidade do pesquisador. A instituição tem que ser paciente com os processos da pesquisa. Uma perspectiva de futuro para contribuir para a consolidação, que eu vejo, é aproximar ainda mais os grupos de pesquisa ao *stricto*, para que deem suporte nessa consolidação, fortalecendo o investimento para grupos

que fazem isso. Assim não se fecha a possibilidade de criar outros programas. Mas essa parada estratégica de consolidação do *stricto sensu*, buscando o conceito 5 dos que têm doutorado, e buscando o doutorado para os mestrados, eu vejo como perspectiva de presente e futuro (Helfer, 2017).

Entende-se, assim, que o PPGSS da Unisc vem desenhando um caminho capaz de dar conta, inclusive, das adversidades pelas quais passa a própria Universidade, caminho indispensável de qualificação do seu fazer.

## 6 Considerações finais

O modelo de PPGSS da Unisc permite apontar três ideias principais a respeito da estratégia de construção e consolidação desse conjunto de mestrados e doutorados: a primeira delas trata do fato de que, mediante investimento de tempo e financiamento na pesquisa, a dimensão do *stricto sensu* se apresenta em uma configuração qualificada e sustentável dentro dos parâmetros e da natureza de universidade comunitária. Ou seja, a investigação robusta e capaz de ofertar o caminho para o avanço do conhecimento resultará na qualificação do *stricto sensu* e das outras dimensões, tais como o ensino na graduação e na extensão que, por óbvio, continuará contribuindo decisivamente para manter a posição de destaque da Instituição.

O segundo pensamento que se pode elaborar a partir desse diagnóstico, decorrente, inclusive, da ideia primeira, diz respeito ao fato de que tais investimentos, como preocupações da Instituição, convertem-se em políticas permanentes, e que essas, por sua vez, estão articuladas em um funcionamento orgânico dentro da Universidade, entendendo-se como caminho de qualificação, mas também de convocação à formação continuada, e dos consequentes impactos sociais, devido à presença de mestres e doutores na comunidade onde está inserida.

Por fim, e não menos importante, é possível verificar que essa aproximação dos mestrados e doutorados com a

sociedade, na busca por responder aos seus desafios com pesquisa e desenvolvimento, constituindo a tríplice hélice – universidade, governo e empresa –, é também uma maneira de aproximar docentes e discentes de seus *loci* de atuação, ao mesmo tempo em que os egressos (mestres e doutores) vão ocupando espaços no mercado profissional, fazendo a pesquisa servir, em última análise, à qualificação de seu entorno. Nessa aproximação, considera-se, portanto, a participação das empresas também numa dinâmica de financiamento dos cursos, além dos governos e da própria instituição, evidenciando, por fim, a razão de existir da investigação. E isso vem sendo alcançado gradativamente, na medida em que os programas se apresentam como *locus* de pesquisa e serviço nos moldes do que hoje acontece com os PPGSS da Unisc, conquistando o sentido de direito e de fato, do lugar e da função do *stricto sensu* no contexto de uma universidade comunitária.

## Referências

- BORDIGNON, L. S. Universidade comunitária e comunidade: interlocuções necessárias. *Revista ECS: educação, cultura e sociedade*, Sinop, MT, v. 4, n. 1, p. 166-184, jun. 2014. Edição especial. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/educacao/article/view/1441/1595>. Acesso em: set. 2017.
- KIPPER, M. H.; RIZZATTO, E. P.; VOGT, O. P. *Unisc: a construção de uma universidade comunitária*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2003.
- KIPPER, M. H. *Um lugar chamado Unisc*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2013.
- KOTLER, P. *Administração de marketing*. 10. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2000.
- SCHMIDT, J. P.; CAMPIS, L. A. C. As instituições comunitárias e o novo marco jurídico do público não-estatal. In: SCHMIDT, J. P. (org.). *Instituições comunitárias*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2009.
- SPERONI, S. M. *Planejamento, gestão democrática e integração regional: sobre a estratégia acadêmica e compromisso político do modelo comunitário de instituições universitárias no RS*.

2010. 202 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Regional) – Unisc, Santa Cruz do Sul, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11624/356>. Acesso em: jun. 2017.

VANNUCCHI, A. *A universidade comunitária: o que é, como se faz*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

## Documentos

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). III Plano Nacional de Pós-Graduação: 1986-1989. Disponível em: [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/III\\_PNPG.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/III_PNPG.pdf). Acesso em: set. 2017.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 7 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Plano Nacional de Pós-Graduação: 2005-2010. Disponível em: [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/PNPG\\_2005\\_2010.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/PNPG_2005_2010.pdf). Acesso em: set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. O PNE 2011-2020: metas e estratégias. Disponível em: [http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas\\_tecnicas\\_pne\\_2011\\_2020.pdf](http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf). Acesso em: 8 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Plano Nacional de Pós-Graduação: 2011-2020. Brasília: Capes, 2010. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Plano Nacional de Pós-Graduação: 2011-2020. Brasília: Capes, 2010. 2 v. Disponível em: [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/PNPG\\_Miolo\\_V2.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/PNPG_Miolo_V2.pdf). Acesso em: 12 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf). Acesso em: jun. 2017.

UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL. Plano de Desenvolvimento Institucional Unisc: PDI V: 2013-2017. Santa Cruz do Sul: Unisc, 2013.

## **Órgãos consultados**

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Disponível em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao>.

Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (Comung). Disponível em: <http://www.comung.org.br/sobre/exibir/comung>.

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Unisc, 2017.

Pró-Reitoria de Graduação da Unisc, 2017.

Pró-Reitoria de Planejamento Institucional da Unisc, 2017.

## **Entrevistas**

CAMPIS, Luiz Augusto Costa. [Entrevista cedida a] Fabiana Piccinin. Santa Cruz do Sul, 25 maio 2017.

GAI, Eunice Piazza. [Entrevista cedida a] Fabiana Piccinin. Santa Cruz do Sul, 27 maio 2017.

HELPER, Carmen Lúcia de Lima. [Entrevista cedida a] Fabiana Piccinin. Santa Cruz do Sul, 8 jun. 2017.

THOMÉ, Wilmar. [Entrevista cedida a] Fabiana Piccinin. Santa Cruz do Sul, 6 jun. 2017.

VALIM, Andréia Rosane de Moura. [Entrevista cedida a] Fabiana Piccinin, 5 jul. 2017.

# A importância da língua inglesa no contexto da iniciação científica e da extensão: uma análise do *Projeto i/Univates*

Vivian Spellmeier Sulzbach

---

**Resumo:** A língua inglesa se impõe como o idioma comum na sociedade do conhecimento. Para ir ao encontro do que a globalização acena, a Univates criou o *Projeto i*, que consiste num curso de extensão de língua inglesa, em formato diferenciado, ofertado à sua comunidade acadêmica. Este trabalho tem como escopo avaliar o *Projeto i*, a partir da percepção dos bolsistas de iniciação científica, dos bolsistas de extensão que cursaram algum nível do projeto e dos professores orientadores, almejando identificar oportunidades de aperfeiçoamento do projeto. O embasamento teórico apresenta a expansão da língua inglesa no mundo globalizado; o ensino da língua inglesa no Brasil e a proficiência em comparação com outros países, bem como o papel desse idioma no meio acadêmico, especialmente no que se refere à produção científica. Discorre acerca de como a Univates incentiva a comunidade acadêmica a buscar proficiência em língua inglesa. Metodologicamente, realiza-se uma pesquisa qualiquantitativa com os bolsistas que cursaram algum nível do projeto e com professores orientadores desses bolsistas. Os resultados apontam que: a) ocorreu um aumento de bolsistas proficientes em língua inglesa desde a implantação do *Projeto i*; b) houve o reconhecimento da importância da língua inglesa por parte dos bolsistas e também dos professores; c) há necessidade de revisão da metodologia adotada, do processo avaliativo e do conteúdo proposto para cada nível, como sugestão para o aperfeiçoamento do *Projeto i*.

**Palavras-chave:** Língua Inglesa. *Projeto i*. Bolsistas.

## 1 Introdução

Na atualidade, a expansão da língua inglesa tem um ritmo alucinante (Righi, 2011). O domínio de notáveis línguas internacionais, tal como a inglesa, é relevante em face de diversos fatores: os econômicos; os processos de internacionalização; o poderio industrial e controle da produção, das ciências e das técnicas, além de fatores culturais e políticos.

Nesse cenário, a proficiência em língua inglesa da comunidade acadêmica é percebida, na Univates, como um fator pertinente para atrair estudantes e docentes estrangeiros à graduação e pós-graduação *lato e stricto sensu*. Ela também facilita o desenvolvimento de pesquisas, com a participação de pesquisadores estrangeiros e a cooperação internacional entre grupos de pesquisa (PDI, 2014).

Entretanto, o Brasil apresenta-se na contramão do domínio desse idioma. Para Anjos (2011), o ensino de língua inglesa há muito tempo tem sido alvo de críticas, desmerecimento e também de desprestígio, tendo por consequência uma formação ineficiente nos ensinamentos fundamental e médio. Para mudar a realidade desses estudantes, a Univates implantou, em 2013, o *Projeto i*, apresentando-se como uma oferta de curso de extensão de língua inglesa com sistemática diferenciada para sua comunidade acadêmica.

Esse é o pano de fundo do qual emerge o presente estudo, que tem por objetivo realizar uma avaliação do *Projeto i*, que completou quatro anos em abril de 2017, a partir da percepção dos bolsistas de iniciação científica, dos bolsistas de extensão que cursaram algum nível do projeto e dos professores orientadores, visando identificar oportunidades de aperfeiçoamento do projeto.

Dessa forma, este artigo se estrutura com a seguinte composição: I) fundamentação teórica que sustenta o tema, envolvendo a língua inglesa no mundo globalizado, no Brasil, no meio acadêmico e, por fim, na Univates; II) aspectos

metodológicos que delineiam o trabalho; III) resultados e discussão da pesquisa; e IV) considerações finais.

## **2 Fundamentação teórica**

Neste capítulo, apresenta-se um breve relato da conjuntura de como ocorreu a expansão da língua inglesa no mundo globalizado. Também é abordado o ensino de língua inglesa no Brasil e a proficiência em comparação com outros países, bem como o papel desse idioma no meio acadêmico, especialmente no que se refere à produção científica. Finalmente, discorre-se acerca de como a Univas incentiva a comunidade acadêmica a buscar proficiência em língua inglesa.

### **2.1 A língua inglesa no mundo globalizado**

Em nenhum outro momento da história da humanidade, uma língua comum foi tão necessária como nos dias atuais (Ortiz, 2006). Um dos fatores intrincados dessa necessidade é o advento da internet, que permitiu a interação instantânea da população mundial, independentemente de sua localização. Por essa via, a língua inglesa é considerada o idioma desse novo e tecnológico mundo.

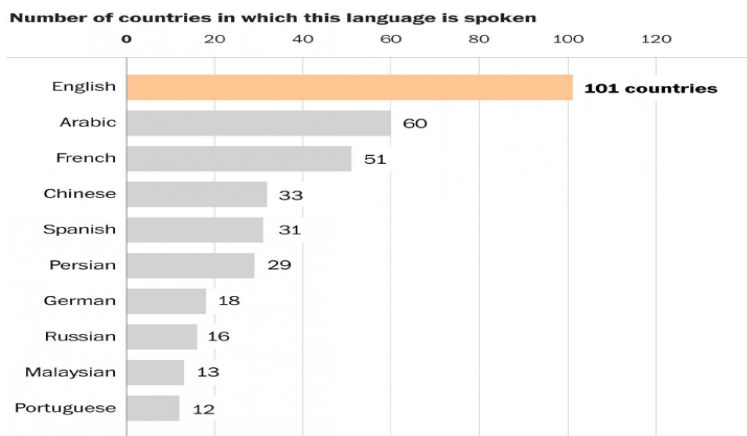
A expansão da língua inglesa teve início com o grande advento do potencial econômico da Inglaterra no século XIX, catalisado pela Revolução Industrial e, na sequência, a expansão do colonialismo britânico. Da mesma forma, a soberania político-militar dos Estados Unidos, a partir da Segunda Guerra Mundial, e a forte influência econômico-cultural americana solidificaram a língua inglesa na posição de língua padrão das comunicações internacionais.

Nos últimos 20 anos, o processo de globalização, a urbanização e o ciberespaço fizeram com que a língua inglesa se disseminasse pelas mais diversas esferas de atividades sociais. Conforme Ortiz (2006, p. 17), “a globalização declina-se preferencialmente em inglês. Digo, preferencialmente, pois a presença de outros idiomas é constitutiva de nossa

contemporaneidade, mesmo assim, uma língua, entre tantas, detém uma posição privilegiada”.

Conforme publicação no *The Washington Post* (2015), a língua inglesa é o idioma falado em 101 países, seguido da língua árabe, falada em 60 países. Já a língua portuguesa é falada em apenas 12 países, conforme demonstrado no Gráfico 1.

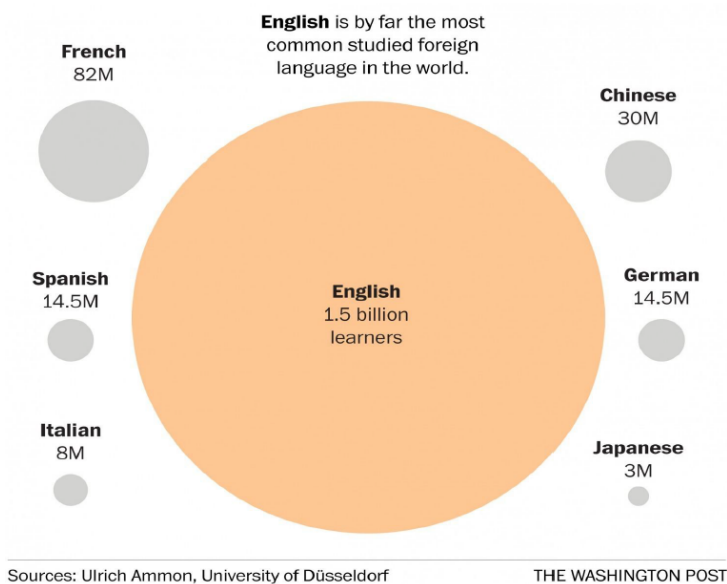
**Gráfico 1** – Número de países em que determinada língua é falada



Sources: Ethnologue: Languages of the World, Eighteenth edition THE WASHINGTON POST

Em adição, o inglês é a língua estrangeira mais estudada no mundo, com um total de 1,5 bilhão de alunos, sendo o francês a segunda língua, com 82 milhões de alunos (*The Washington Post*, 2015). No Gráfico 2, é possível perceber a predominância absoluta da língua inglesa em relação às demais línguas estrangeiras estudadas.

**Gráfico 2** – A língua inglesa é a língua estrangeira mais estudada no mundo



De acordo com Phillipson (*apud* Siqueira, 2015), a língua inglesa obteve tamanho prestígio que qualquer pessoa que tenha atingido um patamar de educação formal razoável sente-se em grande desvantagem se não a domina. Por outro lado, Stallivieri (2009) alerta para possíveis consequências negativas da soberania de um idioma, ou seja, a assimilação de novos idiomas e culturas pode fazer com que determinada população perca sua identidade cultural. A necessidade de comunicar-se com o mundo globalizado pode fazer com que um povo renuncie a seus valores mais antigos e notórios, bem como às suas grandes riquezas, ou seja, a língua e a cultura. Considerando a importância da língua inglesa no mundo globalizado, na próxima subseção, discute-se o ensino dessa língua estrangeira no Brasil e o seu respectivo desempenho.

## 2.2 A língua inglesa no Brasil

No Brasil, o ensino de línguas estrangeiras modernas foi historicamente negligenciado pelo Estado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 e a LDB de 1971 não incluíam línguas estrangeiras como disciplinas obrigatórias, ignorando, assim, sua relevância (Paiva, 2003). Somente em 1996, foi promulgada a nova LDB (Lei nº 9.394, de 20/12/1996), que tornou o ensino de língua estrangeira obrigatório. Em 1998, o Ministério da Educação (MEC) publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que referendaram a língua estrangeira como componente curricular obrigatório, a partir da 5ª série/6º ano da Educação Básica (Brasil, 1998). Segundo os PCNs, “um estudante ao término do ensino médio, independente de ingressar ou não no Ensino Superior, deve estar apto a usar a língua estrangeira em situações da vida contemporânea” (Brasil, 2002, p. 93).

Passados 20 anos da criação da LDB vigente, estudos têm mostrado que o Brasil ainda tem muito que avançar no que diz respeito à proficiência dos seus habitantes em línguas estrangeiras, tal como a língua inglesa. Conforme estudo realizado pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE, a língua inglesa ainda “é tratada como uma disciplina complementar dentro da grade horária escolar. Geralmente possui a menor carga horária e, frequentemente, as aulas são substituídas por outras atividades escolares” (British Council, 2015, p. 37).

A Escola e Agência de Intercâmbios Education First (EF) publicou, em 2016, a sexta edição do Índice de Proficiência em Inglês, que classifica 72 países com base em dados de testes aplicados em mais de 950 mil adultos. Nesse estudo, o Brasil ocupa a posição de número 40 em relação aos 72 países que não têm a língua inglesa como idioma oficial. (Figura 1).

**Figura 1 – Ranking de 2016 Education First**

|                                |       | <b>Proficiência Alta</b>        |       | <b>Proficiência Moderada</b>   |       |
|--------------------------------|-------|---------------------------------|-------|--------------------------------|-------|
| <b>Proficiência Muito Alta</b> | 72,16 | <b>08</b> Áustria               | 62,13 | <b>21</b> Eslováquia           | 57,34 |
| <b>01</b> Holanda              | 71,15 | <b>09</b> Alemanha              | 61,58 | <b>22</b> Índia                | 57,30 |
| <b>02</b> Dinamarca            | 70,81 | <b>10</b> Polônia               | 61,49 | <b>23</b> Rep. Dominicana      | 56,79 |
| <b>03</b> Suécia               | 68,54 | <b>11</b> Bélgica               | 60,90 | <b>24</b> Bulgária             | 56,66 |
| <b>04</b> Noruega              | 66,61 | <b>12</b> Malásia               | 60,70 | <b>25</b> Espanha              | 56,17 |
| <b>05</b> Finlândia            | 63,52 | <b>13</b> Filipinas             | 60,17 | <b>26</b> Bósnia e Herzegovina | 54,87 |
| <b>06</b> Singapura            | 63,20 | <b>14</b> Suíça                 | 59,68 | <b>27</b> Coreia do Sul        | 54,63 |
| <b>07</b> Luxemburgo           |       | <b>15</b> Portugal              | 59,09 | <b>28</b> Itália               | 54,29 |
|                                |       | <b>16</b> República Tcheca      | 58,72 | <b>29</b> França               | 54,06 |
|                                |       | <b>17</b> Sérvia                | 58,40 | <b>30</b> Hong Kong            | 52,94 |
|                                |       | <b>18</b> Hungria               | 58,14 | <b>31</b> Vietnã               | 52,82 |
|                                |       | <b>19</b> Argentina             |       | <b>32</b> Indonésia            |       |
|                                |       | <b>20</b> Romênia               |       | <b>33</b> Taiwan               |       |
| <b>Proficiência Baixa</b>      |       | <b>Proficiência Muito Baixa</b> |       | <b>61</b> Irã                  |       |
| <b>34</b> Rússia               | 52,32 | <b>48</b> Colômbia              | 48,41 | <b>62</b> Jordânia             | 46,38 |
| <b>35</b> Japão                | 51,69 | <b>49</b> Panamá                | 48,08 | <b>63</b> El Salvador          | 45,85 |
| <b>36</b> Uruguai              | 51,63 | <b>50</b> Turquia               | 47,89 | <b>64</b> Omã                  | 43,83 |
| <b>37</b> Macau                | 51,35 | <b>51</b> Tunísia               | 47,70 | <b>65</b> Kuwait               | 43,44 |
| <b>38</b> Costa Rica           | 51,35 | <b>52</b> Guatemala             | 47,64 | <b>66</b> Mongólia             | 42,98 |
| <b>39</b> China                | 50,94 | <b>53</b> Cazaquistão           | 47,42 | <b>67</b> Argélia              | 42,77 |
| <b>40</b> Brasil               | 50,66 | <b>54</b> Egito                 | 47,32 | <b>68</b> Arábia Saudita       | 41,60 |
| <b>41</b> Ucrânia              | 50,62 | <b>55</b> Tailândia             | 47,21 | <b>69</b> Camboja              | 40,91 |
| <b>42</b> Chile                | 50,10 | <b>56</b> Azerbaijão            | 46,90 | <b>70</b> Laos                 | 39,48 |
| <b>43</b> México               | 49,88 | <b>57</b> Sri Lanka             | 46,58 | <b>71</b> Líbia                | 38,45 |
| <b>44</b> Marrocos             | 49,83 | <b>58</b> Catar                 | 46,57 | <b>72</b> Iraque               | 37,82 |
| <b>45</b> Peru                 | 49,81 | <b>59</b> Venezuela             | 46,53 |                                | 37,65 |
| <b>46</b> EUA                  | 49,13 |                                 |       |                                |       |
| <b>47</b> Equador              | 48,78 |                                 |       |                                |       |
| <b>48</b> Paquistão            |       |                                 |       |                                |       |

Fonte: adaptado do Índice de Proficiência em Inglês Education First (2016).

O estudo supracitado revela-se como a mais abrangente classificação mundial do nível de conhecimento do idioma inglês, entre adultos de todo o mundo. Em 2016, o Brasil teve uma queda de 0,39% do índice de proficiência nesse idioma, comparado com o do ano anterior. Um dos motivos da baixa proficiência no Brasil em língua inglesa pode ser o fato de que esse idioma, em algumas escolas, não é

oferecido na Educação Básica. A LDB (art. 26, § 5º) determina o ensino de uma língua estrangeira a partir da 5ª série/6º ano da Educação Básica, mas a definição de qual língua será ensinada é responsabilidade da comunidade escolar ou da secretaria estadual ou municipal de educação. Isso faz com que muitas escolas não tenham oferta de língua inglesa aos seus alunos (British Council, 2015, p. 11).

O modelo de ensino de língua estrangeira também precisa ser contestado. Para Santos (2011, p. 3), há uma deficiência no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, pois “as escolas brasileiras não têm sido capazes de garantir a aprendizagem de línguas, e esta aprendizagem é desfrutada somente por pessoas que podem pagar um curso particular de idioma, contrariando o que determina a constituição brasileira em vigor”.

Para Anjos (2011), o ensino de língua inglesa tem sido baseado somente em aspectos gramaticais, especialmente nas escolas públicas, não atendendo à finalidade do ensino que a contemporaneidade exige. Por tal via, ainda há muito que avançar na política educacional brasileira para que se efetive o que se preconiza nos PCNs do ensino médio, ou seja, a capacidade do indivíduo comunicar-se em língua estrangeira.

## **2.3 A língua inglesa no meio acadêmico**

Países que têm boa proficiência em língua inglesa tendem a obter resultados mais satisfatórios na área da inovação, visto que o mundo da ciência “fala” inglês. As publicações científicas internacionais (como periódicos, jornais e livros) são escritos nesse idioma. A proficiência permite a formação de colaborações internacionais, facilitando a vinda de pesquisadores estrangeiros e criando, assim, conexões entre as pessoas para a realização de trabalhos conjuntos (Education First, 2016).

A língua inglesa se impõe como o idioma comum na sociedade do conhecimento, isto é, ter domínio nesse

idioma, no contexto da globalização, torna-se “uma condição indispensável (embora questionada por muitos) para que estudantes, docentes e pesquisadores envolvidos em parcerias internacionais consigam êxito em seus projetos” (Santos; Guimarães-Iosif; Shultz, 2015, p. 29).

Altenbach (2004) afirma que os países de origem anglo-saxã, *exempli gratia*, Canadá, Estados Unidos e Austrália têm uma vantagem competitiva em vista do papel da língua inglesa como instrumento dominante na produção intelectual. No caso dos Estados Unidos, é possível afirmar que há uma vantagem dupla, pois é o país que possui o maior sistema acadêmico do mundo e o domínio da língua inglesa de forma intrincada na sua matriz cultural.

What does this ubiquity mean for globalization? The role of English affects higher education policy and the work of individual students and scholars. In many ways, the place of English at the pinnacle of scientific communication gives a significant advantage to the United States and the United Kingdom and to the other wealthy English-speaking countries. As the country with the world's largest academic system and as the most important user of English, the United States has a double advantage. For example, not surprisingly, many scientific journals are edited in the United States. This gives an advantage to American authors – not only are they writing in their mother tongue but the peer review system is dominated by people accustomed to both the language and methodology of U.S. scholars. Others must communicate in a foreign language and conform to unfamiliar academic norms. As mentioned earlier, in many places academics are pressured to publish in internationally circulated journals – the sense being that publication in the “best” scientific journals is a necessary validation of academic work. Increasingly, international and regional scientific meetings are exclusively in English, again placing a premium on fluency in the language (Altenbach, 2004, p. 65).

Álvares (2016) afirma que os pesquisadores que optam por publicar somente em seu idioma nativo, não sendo esse

a língua inglesa, têm seus trabalhos ignorados pela comunidade científica internacional. Righi (2011, p. 87) corrobora essa perspectiva, já que “o uso de uma língua internacional é inabdicável, pois não existem ciências nacionais, mas um conhecimento mundialmente difuso sobre os objetos da ciência”. Dessa forma, entende-se ser imprescindível o conhecimento acerca da língua inglesa também nas universidades, visto que formadoras de matrizes de conhecimento.

## **2.4 A língua inglesa na Univates**

A Univates, mantida pela Fundação Vale do Taquari de Educação e Desenvolvimento Social (Fuvates), é uma instituição de Ensino Superior, de caráter comunitário, que prioriza e incentiva a participação comunitária. Localizada no Município de Lajeado (RS), há 48 anos tem como missão: “Gerar, mediar e difundir o conhecimento técnico-científico e humanístico, considerando as especificidades e as necessidades da realidade regional, inseridas no contexto universal, com vistas à expansão contínua e equilibrada da qualidade de vida” (PDI, 2014, p. 26).

Em meados de 2013, a Univates explicita sua intenção de ir ao encontro do que a globalização acena, isto é, investir na universalização do conhecimento e da pesquisa, incentivando, ainda mais, a mobilidade de alunos, professores e funcionários e de suas produções. Para isso, coloca, no seu horizonte estratégico, a efetiva atuação voltada à consolidação da sua internacionalização (PDI, 2014).

Nesse viés, em 2013, a Univates implementou um conjunto amplo de ações voltadas à internacionalização da Instituição (Resolução 020/Reitoria/Univates, de 15/5/2013), dentre elas, a oferta de cursos de extensão de língua inglesa em formato diferenciado, evidenciando o objeto deste estudo.

Emerge, assim, o *Projeto i*, que se destina a professores, alunos, funcionários técnico-administrativos, bolsistas de iniciação científica e de extensão e estagiários, em médio e

longo prazos, para que adquiram fluência em língua inglesa, aumentando, assim, o número potencial de pessoas que participam de intercâmbios internacionais e de inovações nas distintas áreas do conhecimento.

As aulas ocorrem em horários alternativos, com turmas de, no máximo, 12 alunos. O estudante pode optar por ter aulas uma vez por semana (com duração de três horas) ou duas vezes por semana (com duração de uma hora e trinta minutos), conforme cronograma de cada nível. Cada nível tem 95 horas e está de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR), além de oferecer o material didático que está incluso no valor do curso. A Instituição subsidia a maior parte da mensalidade para todos os estudantes (alunos, bolsistas, funcionários e professores da Univates), sendo que o desconto para os bolsistas é de 85,51%.

A Instituição entende que, para a efetivação do seu processo de internacionalização, especialmente no que se refere aos projetos de pesquisa e de extensão, a proficiência em língua inglesa dos bolsistas é uma premissa básica e imprescindível. Portanto, os bolsistas de iniciação científica e de extensão tem a obrigação de participar de algum curso de língua inglesa ou de comprovar fluência no idioma no momento de sua seleção ou da renovação da respectiva bolsa, sob pena de ocorrer sua rescisão (Ordem de Serviço 018, 2015). Os bolsistas podem descontar as horas presenciais do curso de língua inglesa de sua carga horária semanal na bolsa, no limite de até três horas.

A dispensa dos bolsistas da participação no *Projeto i* ou da comprovação de matrícula em outra escola de idiomas ocorrerá quando da comprovação da proficiência por algum dos instrumentos citados no Quadro 1.

### Quadro 1 – Equivalências para dispensa no *Projeto i*

| <i>Projeto i</i> – cursos de inglês                                                         | Certificado de aprovação no nível C1<br>( <i>American Headway 5</i> ) |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|
| <i>TOEFL paper</i>                                                                          | Atingir pontuação entre 550-587                                       |
| <i>TOEFL Ibt</i>                                                                            | Atingir pontuação entre 75-90                                         |
| <i>TOEIC</i>                                                                                | Atingir pontuação entre 650-750                                       |
| Nivelamento do <i>Projeto i</i> e proficiência em Língua Inglesa da Univates, conforme CEFR | Atingir pontuação igual ou superior a 95 na média das habilidades     |
| Interlínguas Univates                                                                       | Certificado de aprovação no nível Avançado II                         |
| <i>Cambridge Exams – IELTS</i>                                                              | Atingir pontuação entre 6-7                                           |
| <i>Cambridge Exams – Exam Level</i>                                                         | CAE ( <i>Certificate in Advanced English</i> )                        |

Fonte: Ordem de Serviço 018/Reitoria/Univates, 2015.

O *Projeto i* propõe a oferta de curso de língua inglesa (Resolução 020/Reitoria/Univates, de 15/5/2013, art. 1º, item c) com a utilização de metodologia diferenciada, para que o aluno assimile o idioma de forma natural, num período de tempo menor. Assim, este trabalho, que objetiva avaliar o *Projeto i* a partir da percepção de bolsistas e professores orientadores, tem sua metodologia descrita a partir da próxima seção.

## 3 Método e procedimentos

Para atingir o objetivo do estudo, foi realizada uma pesquisa descritiva, que, segundo Gil (2010), prima pela descrição da natureza e das características de determinada população, fenômeno, ou estabelecimento de relações e conexão entre variáveis.

A população escolhida para a realização do estudo abarcou todos os alunos que foram ou que são bolsistas de

iniciação científica ou bolsistas de extensão, tendo cursado algum nível do *Projeto i*. Desse modo, fez-se um levantamento desde o semestre A/2013, quando iniciou o *Projeto i*, até o semestre B/2016, totalizando 406 alunos. Simultaneamente, enviou-se um questionário para 79 professores que orientaram bolsistas de iniciação científica ou de extensão durante o ano de 2016.

A coleta de dados foi realizada por meio do envio de questionários para o *e-mail* dos pesquisados. Segundo Mattar (2006), o questionário pode ser definido como um conjunto de questões respondidas por escrito pelo pesquisado, e seu objetivo é mensurar algo, sendo uma forma rápida para obtenção de informações, garantindo o anonimato do respondente.

Essa técnica se torna útil para obter informações sobre o que a pessoa “sabe, crê ou espera, sente ou deseja, pretende fazer, faz ou fez, bem como a respeito de suas explicações ou razões para quaisquer das coisas precedentes”, afirma Selltiz (*apud* Gil, 2010, p. 103).

O questionário foi submetido a um pré-teste, aplicado a uma pequena população escolhida, isto é, quatro funcionários da Instituição, sem vínculo direto com a administração do *Projeto i*. O objetivo do pré-teste era retificar qualquer inadequação.

Os questionários enviados aos bolsistas e docentes utilizaram-se das seguintes escalas: escala nominal, que, de acordo com Mattar (2006), é uma escala cujos dados servem para identificar ou categorizar dados sobre pessoas, objetos ou fatos (gênero, idade, curso); escala tipo *Likert* de cinco pontos (extremamente importante, muito importante, indiferente, pouco importante e extremamente sem importância) e uma questão aberta para saber a opinião dos pesquisados sobre possibilidades de aprimoramento acerca do assunto pesquisado.

A coleta de dados foi realizada no período de 14 a 29 de março de 2017, estando o questionário situado na

ferramenta *Google Forms*, garantindo o anonimato dos respondentes.

Do total de 406 alunos, obteve-se o retorno de 150 pesquisados, resultando em um índice de retorno de 36,9%. Com relação ao corpo docente, dos 79 questionários enviados, foram recebidas 55 respostas, ou seja, um índice de 69,6%. Ambos os percentuais podem ser considerados como “retorno muito satisfatório”, visto que, para Marconi e Lakatos (2010), os questionários enviados aos pesquisados costumam alcançar, em média, 25% de devolução.

## **4 Resultados e discussão**

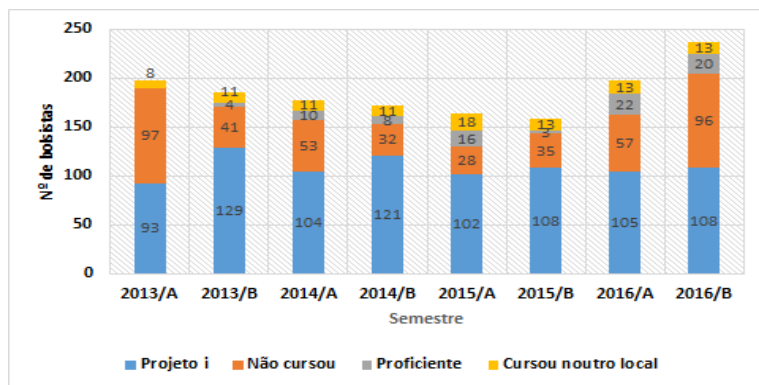
A fim de realizar a análise dos dados coletados, foram utilizadas técnicas estatísticas, bem como uma análise baseada no referencial teórico presente neste estudo. Na primeira subseção, apresenta-se um levantamento da condição dos bolsistas da Univates com relação à língua inglesa desde o início do *Projeto i* até o semestre B/2016. Na subseção seguinte, são analisados os resultados da pesquisa aplicada aos bolsistas e ao corpo docente.

### **4.1 Condição dos bolsistas da Univates com relação à língua inglesa no período do semestre A/2013 até o semestre B/2016**

Como supracitado, os bolsistas da Univates têm como condicionante, para manutenção da bolsa, cursar língua inglesa na Instituição ou em outra escola, ou ainda, comprovar sua proficiência em tal idioma. Analisando o Gráfico 3, percebe-se que um número considerável de bolsistas, a cada semestre, não cursa língua inglesa. Essa situação decorre do fato de a contratação ter ocorrido durante o semestre, quando as aulas do *Projeto i* já estavam em andamento; assim, o bolsista matriculava-se no semestre seguinte à sua contratação. No mesmo gráfico, verifica-se o aumento do número de bolsistas proficientes, especialmente em 2016, quando 11,7% do total de bolsistas no semestre A/2016 e

8,4% do total de bolsistas no semestre B/2016 comprovaram proficiência.

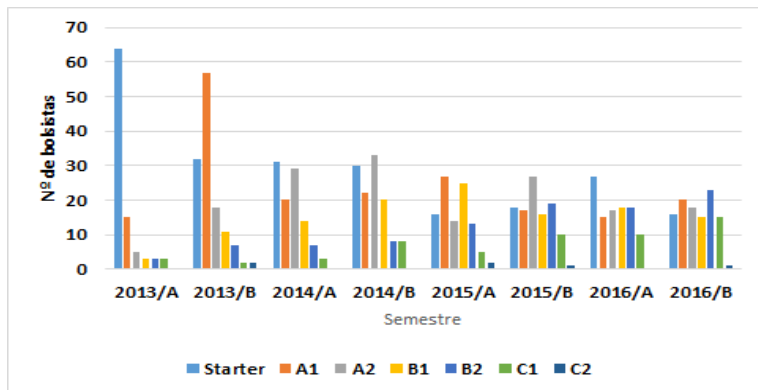
**Gráfico 3** – Situação dos bolsistas da Univates com relação à língua inglesa no período de A/2013 a B/2016



Fonte: elaborado pela autora.

Analisando especificamente o *Projeto i*, objeto deste estudo, observa-se no Gráfico 4 que, no início do *Projeto i* no semestre A/2013, a maioria dos bolsistas, ou seja, 68,8% estavam no primeiro nível do projeto – *Starter*. No semestre seguinte, 44,19% dos bolsistas estavam no segundo nível – *A1*. Três anos decorridos do início do projeto, no semestre A/2016, somente 14,8% dos bolsistas estavam matriculados no nível mais básico, explicitando, assim, a evolução dos alunos, ascendendo gradualmente a níveis mais avançados da língua inglesa.

**Gráfico 4** – Número de bolsistas matriculados por nível no *Projeto i*, no período de A/2013 a B/2016



Fonte: elaborado pela autora.

Na contramão da pesquisa realizada em 2016 pela Education First – em que o Brasil teve uma queda de 0,39% no índice de proficiência em inglês comparado com o ano anterior –, está o *Projeto i* da Univates, conforme demonstrado nos Gráficos 3 e 4, evidenciando a ascensão dos alunos nos níveis do *Projeto i*, após quatro anos de sua implantação.

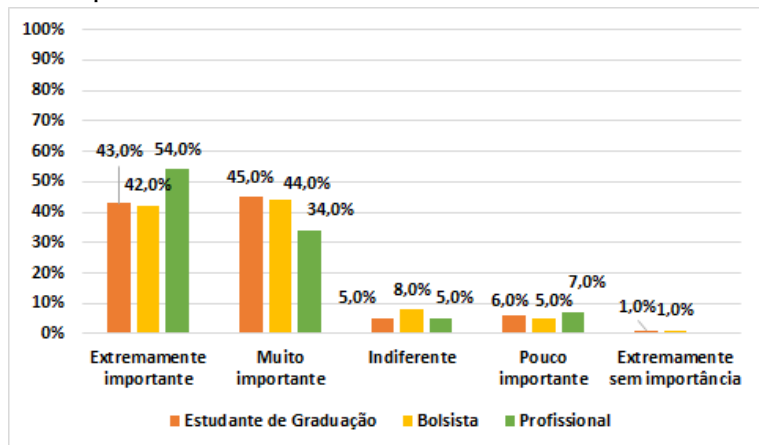
## 4.2 Resultados da pesquisa aplicada a bolsistas e professores

Dos 150 respondentes bolsistas, 114 (76%) são do gênero feminino e 36 (24%), do gênero masculino, sendo a faixa etária predominante a de 18 a 24 anos (66,71%), provenientes os alunos de 46 cursos de graduação. Com relação ao tipo de bolsa, 105 (70%) são de pesquisa; 29 (19,3%), de extensão, e 16 (10,7%) atuam ou atuaram em ambos.

Questionados acerca da importância da língua inglesa nas seguintes condições: estudante de graduação; bolsista de iniciação científica; bolsista de extensão; e para o futuro profissional, o Gráfico 5 ilustra que a língua inglesa é percebida como extremamente importante ou muito importante por mais de 80% dos pesquisados em qualquer condição.

Phillipson (*apud* Siqueira, 2015) afirma que a língua inglesa tem tamanho prestígio que qualquer pessoa que tenha atingido um patamar de educação formal razoável sente-se em grande desvantagem se não a domina.

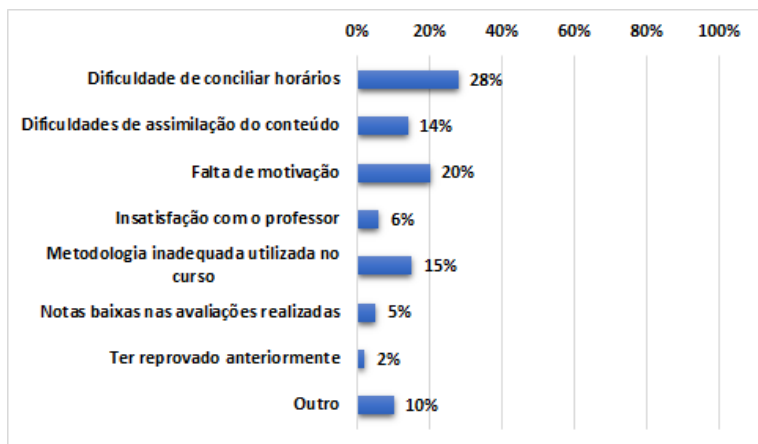
**Gráfico 5** – Qual é a importância da língua inglesa para você como: estudante de graduação, bolsista e para o seu futuro profissional?



Fonte: elaborado pela autora.

Na sequência, questionados se desistiram em algum nível do *Projeto i*, 100 bolsistas (66,7%) responderam que não desistiram, e 50 bolsistas (33,3%) desistiram em algum nível. Os principais motivos – valor que totaliza 77% – que fizeram com que os 50 bolsistas desistissem durante o curso foram: dificuldade de conciliar horários (28%); falta de motivação (20%); metodologia inadequada utilizada no curso (15%) e dificuldade de assimilação do conteúdo (14%), conforme ilustra o Gráfico 6. O detalhamento desses motivos será explicitado na Tabela 1.

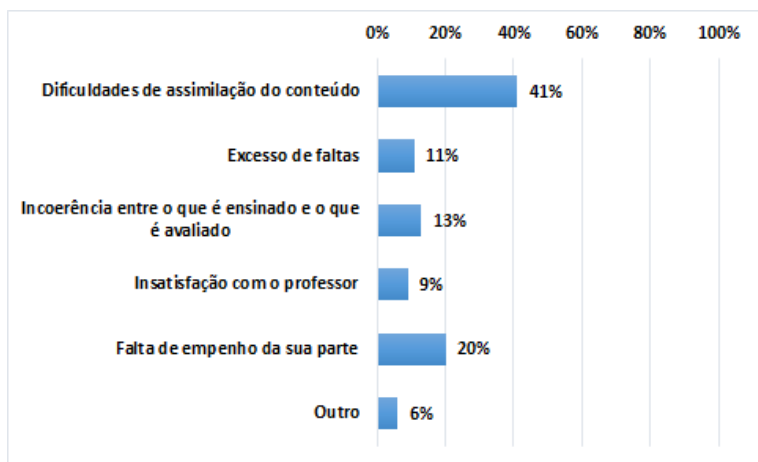
**Gráfico 6** – Quais foram os motivos que fizeram você desistir deste nível do *Projeto i*?



Fonte: elaborado pela autora.

Com relação à reprovação, os percentuais são semelhantes aos valores de desistência. De acordo com o Gráfico 7, 103 bolsistas (68,7%) responderam que nunca reprovaram, e 47 (31,3%) foram reprovados em algum nível. A questão apresentava-se como de múltipla escolha, e o principal motivo atribuído pelos pesquisados para a reprovação foi a dificuldade de assimilação do conteúdo (41%). Nesse quesito, Scheyerl (*apud* Anjos, 2011) explica que o professor tem papel fundamental para que o processo de aprendizagem ocorra de modo harmônico e produtivo, isto é, a ação desenvolvida em sala de aula com os alunos poderá garantir (ou não) a eficácia pedagógica.

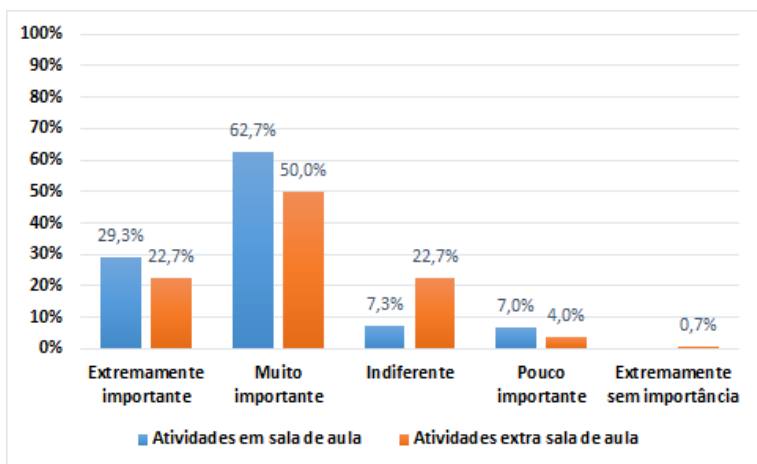
**Gráfico 7 – Quais foram os motivos da sua reprovação?**



*Fonte:* elaborado pela autora.

Os pesquisados consideram que as atividades desenvolvidas em sala de aula, assim como as solicitadas fora da sala de aula, como temas e trabalhos, são extremamente importantes ou muito importantes para mais de 70% dos respondentes, valores representados no Gráfico 8. Nesse sentido, Santos (2012) corrobora a ideia quando afirma que, para que o ensino de língua inglesa seja realmente eficaz, é imprescindível que os estudantes estejam envolvidos e tenham consciência do propósito e da importância das atividades propostas.

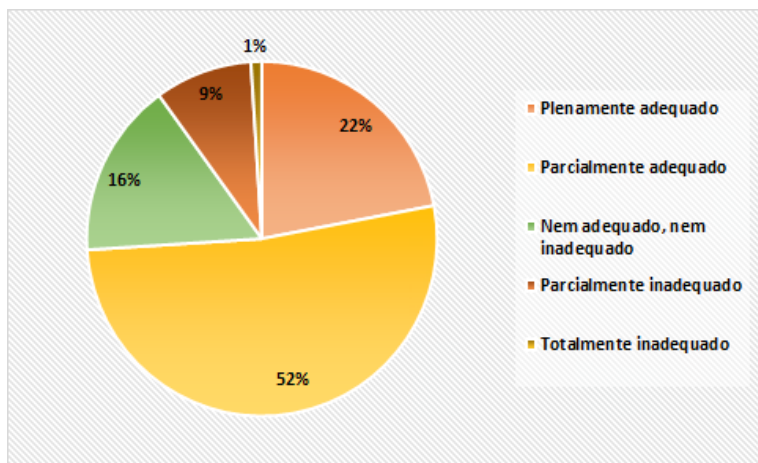
**Gráfico 8** – Qual a importância das atividades desenvolvidas em sala de aula e solicitadas fora da sala de aula (ex.: temas e trabalhos)?



Fonte: elaborado pela autora.

Para a maioria dos respondentes (52%), o tempo destinado às atividades realizadas em sala de aula e fora da sala de aula é considerado parcialmente adequado, ou seja, não atende plenamente às expectativas (Gráfico 9). É possível que isso tenha correlação com a desistência em cursar algum nível do *Projeto i*, pois, como apresentado no Gráfico 4, o principal motivo da desistência (28%) foi a dificuldade de conciliação de horários.

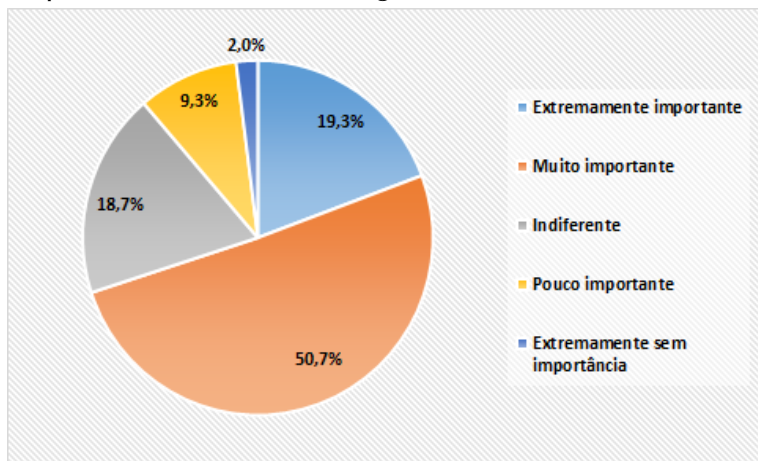
**Gráfico 9** – Como você considera o tempo destinado às atividades realizadas em sala de aula e fora da sala de aula (ex.: temas e trabalhos)?



Fonte: elaborado pela autora.

Finalmente, quando questionados se a participação no *Projeto i* foi importante para o aperfeiçoamento da língua inglesa, 70% afirmaram que o projeto foi extremamente importante ou muito importante (Gráfico 10). Contudo, ainda há um grupo de 30% que não percebeu o *Projeto i* como condicionante da evolução da fluência em tal idioma. É possível que tal fato seja decorrente da pouca importância que se dá à língua inglesa no Brasil, pois, segundo Anjos (2011), um peso negativo recai sobre o ensino de línguas estrangeiras, que ainda são consideradas *desnecessárias* e *irrelevantes* do ponto de vista educacional para a formação do estudante, seja na Educação Básica, seja na Educação Superior.

**Gráfico 10** – A participação no *Projeto i* foi importante para o aperfeiçoamento do seu inglês?



Fonte: elaborado pela autora.

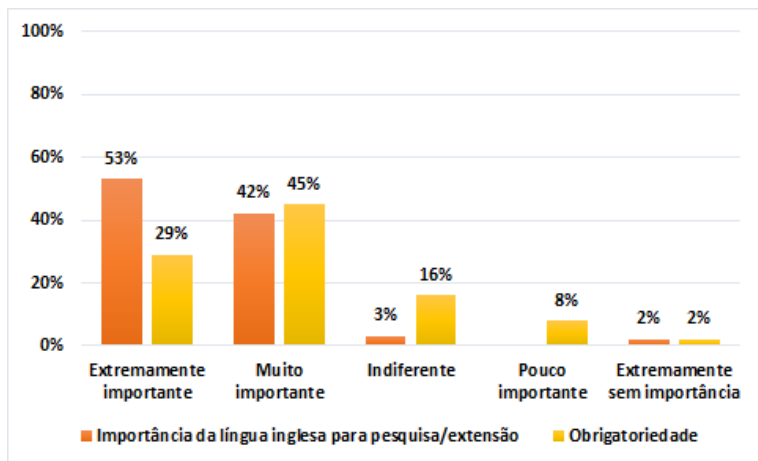
Além do questionário enviado aos bolsistas, considerou-se pertinente realizar uma pesquisa com os professores que orientaram bolsistas de pesquisa ou de extensão ou de ambos, durante o ano de 2016. Assim, encaminhou-se um questionário para 79 professores, tendo um retorno de 55 respostas, ou seja, 69,6%. Desses, 38 (69,1%) são do gênero feminino e 17 (30,9%), do gênero masculino, sendo a faixa etária predominante a de 41 a 50 anos (47,3%). Com relação à atuação desses professores, 23 (41,8%) atuaram em projetos de pesquisa, 6 (10,9%), em projetos de extensão e 26 (47,3%) atuaram em ambos.

Com base nos resultados obtidos na pesquisa e apresentados no Gráfico 11, 95% dos professores consideram a língua inglesa extremamente importante ou muito importante para o desenvolvimento da iniciação científica e projetos de extensão. Da mesma forma, 74% considera extremamente importante ou muito importante a obrigatoriedade de os bolsistas participarem do *Projeto i*, mas é relevante destacar que 26% dos pesquisados não simpatizam

com a obrigatoriedade, o que é manifestado e detalhado no Quadro 2.

A importância da língua inglesa no meio acadêmico é percebida e reconhecida pelos professores, como dito. A Escola e Agência de Intercâmbios Education First – EF (2016) resalta que os países que têm baixa proficiência em inglês demonstram níveis baixos de colaboração internacional. Como exemplo, a EF mostra que, em 2015, somente 21% dos artigos científicos publicados na China citaram um colaborador internacional. Em contrapartida, mais de 50% dos artigos publicados em países com alta proficiência em língua inglesa, como Dinamarca, Finlândia, Holanda, Singapura e Suécia, citaram um colaborador internacional.

**Gráfico 11** – Nível de importância da língua inglesa para o desenvolvimento da iniciação científica/projetos de extensão *versus* obrigatoriedade de os bolsistas participarem do *Projeto i*

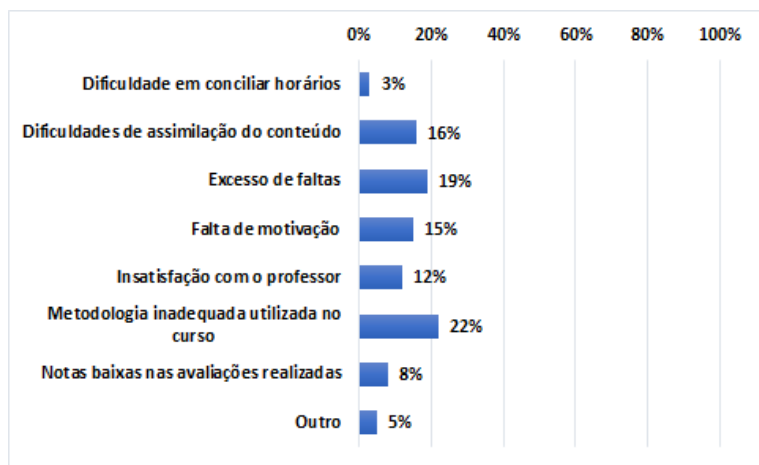


Fonte: elaborado pela autora.

Questionados se os professores já tiveram algum bolsista que desistiu ou reprovou em algum nível do *Projeto i*, mais da metade, ou seja, 31 (56,4%) responderam *sim*, e 24 (43,6%), *não*. Na percepção dos professores pesquisados,

os principais motivos para desistência ou reprovação do bolsista têm percentuais similares com as respostas dos próprios bolsistas apresentados nos Gráficos 6 e 7. Os principais motivos de desistência ou reprovação destacados pelos professores, conforme Gráfico 12: metodologia inadequada utilizada no curso (22%); excesso de faltas (19%); dificuldade de assimilação do conteúdo (16%) e falta de motivação (15%). Observando os percentuais similares das respostas dos bolsistas aos de seus orientadores, supõe-se que tal fato decorra do convívio diário aluno/professor. Além disso, 18,2% dos professores pesquisados cursaram algum nível do *Projeto i*, evidenciando, assim, o conhecimento da sistemática de ensino por parte dos professores.

**Gráfico 12** – Você sabe quais foram os motivos que fizeram o(s) bolsista(s) desistir(em) ou reprovar(em)?



Fonte: elaborado pela autora.

A última questão presente em ambos os questionários é aberta, sem obrigatoriedade de resposta, entretanto, houve um percentual de retorno de 26% por parte dos bolsistas e de 42% por parte dos professores pesquisados. Marconi e Lakatos (2010) definem a questão aberta como aquela que

permite ao pesquisado responder livremente, usando linguagem própria e emitindo sua opinião.

A questão almejava buscar sugestões de melhoria e aperfeiçoamento direcionadas ao *Projeto i*. Para analisar as sugestões, realizou-se a categorização das respostas. Campos (2004) explicita que respostas categorizadas definem-se como enunciados que agrupam um conjunto de percepções intimamente relacionadas.

A partir da análise das respostas, foram elaboradas cinco categorias: metodologia; conteúdo por nível; obrigatoriedade e perda da bolsa; avaliação; e tema. Para citar o tipo de melhoria ou até mesmo apresentar a crítica relatada pelos pesquisados, foram extraídos excertos das respostas dos professores e bolsistas, apresentados no Quadro 2.

**Quadro 2** – Sugestões de melhoria para o *Projeto i*

| <b>Categoria</b>   | <b>Bolsista</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | <b>Professor</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|--------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Metodologia</b> | <p><i>“Atividades mais dinâmicas, estar menos preso ao conteúdo do livro.”</i></p> <p><i>“Ter mais aulas práticas na sala de recursos.”</i></p> <p><i>“Estratégias diferenciadas para assimilar (e compreender) a língua inglesa.”</i></p> <p><i>“O Projeto i deveria dedicar mais tempo para a leitura e compreensão de textos, fatos reais do cotidiano e regras gramaticais contextualizadas.”</i></p> <p><i>“Seria adequado aprofundar os conhecimentos dos alunos em suas áreas de estudo, a fim de torná-los profissionais mais capacitados.”</i></p> <p><i>“Promover formação para que os professores possam sempre na medida do possível, rever suas metodologias e didática.”</i></p> | <p><i>“As aulas devem ser totalmente em inglês independente do nível do participante.”</i></p> <p><i>“A metodologia poderia ser revista, é a principal reclamação de quem cursa, independente se é ou não bolsista.”</i></p> <p><i>“Na minha opinião a metodologia utilizada pelo projeto I está errada, está na contramão do que a IES prega.”</i></p> <p><i>“A ideia é louvável, não sou contra aprender uma língua estrangeira, pelo contrário, acho muito importante. Mas a metodologia e a maneira como o bolsista é abordado para cursar o Projeto I, deve ser repensada.”</i></p> <p><i>“A forma como está sendo conduzido é contrário ao que os fóruns pedagógicos institucionais estão ensinando – ir no ritmo do aluno.”</i></p> |

|                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Conteúdo por nível</b></p>               | <p><i>“Finalizar uma unidade em uma ou duas aulas é muito cansativo e corrido.”</i><br/> <i>“Excesso de conteúdo, acúmulo de conteúdo da metade pro fim do semestre, aulas muito corridas para o professor poder dar o conteúdo programado.”</i><br/> <i>“Mais níveis de aprendizado para diluir todo o conteúdo do semestre.”</i><br/> <i>“Acredito que 1 semestre seja pouco para cada nível.”</i><br/> <i>“Penso que o curso de inglês é de suma importância, por isso acho que seria melhor para a aprendizagem que cada nível tivesse a duração de um ano.”</i></p>                                                                                                                                                   | <p><i>“Muitas vezes, os professores acabam acelerando em demais os capítulos finais das turmas, a fim de ‘concluir’ o conteúdo.”</i><br/> <i>“Talvez um curso menos acelerado possa trazer mais benefícios (entendimento) a longo prazo.”</i></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <p><b>Obrigatoriedade e perda da bolsa</b></p> | <p><i>“Enquanto bolsista, pesa-me a obrigatoriedade.”</i><br/> <i>“Eu creio que obrigatoriedade faz os bolsistas gostarem muito pouco do projeto I, ou trabalhamos na bolsa, ou nos dedicamos ao inglês.”</i><br/> <i>“A ideia do Projeto i é muito importante, mas nada deve ser obrigado aos bolsistas.”</i><br/> <i>“Também acho que usar da obrigatoriedade para a realização do Projeto i já é um início desmotivador.”</i><br/> <i>“O projeto, nos comentários dos bolsistas, geralmente é tido como um peso, um compromisso que tem o aprendizado do inglês como uma espécie de efeito colateral.”</i><br/> <i>“Aprender inglês é indispensável na graduação, mas não deveria ‘punir’ o aluno dessa forma!”</i></p> | <p><i>“A maneira como levamos os bolsistas a estudar deveria ser repensada. Já começa com a palavra obrigatório. Esta palavra tem um significado muito pesado, de coerção. Por exemplo: indicado, já é mais suave, mais convidativo.”</i><br/> <i>“Considero o projeto i uma excelente oportunidade para os bolsistas, mas não deveria ser obrigatório.”</i><br/> <i>“Entendo a importância estratégica do mesmo para a IES e seus bolsistas, mas já tive (assim como outros docentes) ótimos bolsistas sendo desligados porque reprovaram por não se adaptar no curso.”</i><br/> <i>“Acredito que dominar o inglês é de suma importância nos dias de hoje. Mas no que se refere aos bolsistas, poderiam cursar o inglês de forma espontânea e não obrigatória, no momento em que estão cumprindo os seus horários.”</i></p> |

|           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Avaliação | <p><i>“As provas não são dinâmicas e também duas notas é muito pouco para avaliar um estudante”.</i></p> <p><i>“Maior coerência entre as atividades propostas em aula e as atividades propostas nas provas”.</i></p> <p><i>“Sobre apenas ter duas provas com uma média totalmente alta, acho um tanto quanto inadequada e foge muito da empolgação para dar continuidade em querer aprender...”</i></p> <p><i>“Sugiro que sejam feitos trabalhos também, e não apenas avaliações do jeito que estava sendo feita.”</i></p> | <p><i>“Penso que deveriam ser repensados os métodos de avaliação dos estudantes na medida em que as maiores queixas se referem a esta questão”.</i></p> <p><i>“Mais avaliações ao longo do semestre”.</i></p> <p><i>“A minha sugestão é que o Projeto i tenha a mesma média para aprovação que as demais disciplinas da graduação”.</i></p>                  |
| Tema      | <p><i>“Minha sugestão seria reduzir as atividades exigidas de tema de casa e em sala de aula, aproveitando mais o conteúdo e não o livro...”</i></p> <p><i>“Quando cursei o projeto i uma coisa que era bem complicada para mim era a grande quantidade de atividades extraclasse”.</i></p> <p><i>“Não ter que fazer tarefas em casa.”</i></p>                                                                                                                                                                             | <p><i>“Deixei de cursá-lo, dada a exigência das tarefas fora sala de aula, visto que ocupo um cargo de gestão e não consegui dar conta do ‘homework’ de uma aula para outra”.</i></p> <p><i>“Há uma carga excessiva de trabalhos para serem feitas em casa”.</i></p> <p><i>“Tenho escutado os alunos reclamarem da quantidade de atividades extras.”</i></p> |

Fonte: elaborada pela autora.

Apesar de os pesquisados reconhecerem explicitamente a importância do *Projeto i*, também identificam diversos sítios de melhoria, como na **metodologia** do curso, ao sugerirem *“Estratégias diferenciadas para assimilar (e compreender) a língua inglesa”* (bolsista) e *“Na minha opinião a metodologia utilizada pelo Projeto I está errada, está na contramão do que a IES prega”* (professor). Destaca-se que a metodologia inadequada no curso foi um dos principais motivos citados pelos bolsistas (15%) e pelos professores (22%) para desistência ou reprovação em algum dos níveis do *Projeto i*, apresentado nos Gráficos 6 e 12.

A categoria **conteúdo por nível** tem relação com a metodologia utilizada e também é considerada um aspecto que deveria ser revisto e retificado no *Projeto i*, em razão

do excesso de conteúdo. Para o bolsista, é importante haver “*mais níveis de aprendizado para diluir todo o conteúdo do semestre*”, e o professor corrobora ao mencionar que “*talvez um curso menos acelerado possa trazer mais benefícios (entendimento) a longo prazo*”. A imoderação de conteúdo gera excesso de atividades extraclasse, categorizado como **tema**, que também é criticado por bolsistas e professores, isto é, “*há uma carga excessiva de trabalhos para serem feitas em casa*” (professor).

Ao mesmo tempo em que os pesquisados entendem que há um excesso de conteúdo por nível, bem como de tarefas extraclasse, consideram que a categoria **avaliação** deve ser revista, ou seja, deveria haver mais avaliações ao longo do semestre, dispersando a avaliação concentrada no montante de conteúdos. Destaca-se, conforme Gráfico 7, que para a maioria dos bolsistas (41%), a dificuldade de assimilação do conteúdo foi o principal motivo de reprovação em algum nível do *Projeto i*.

Por conseguinte, a **obrigatoriedade** do bolsista em cursar língua inglesa é vista por alguns pesquisados tanto alunos, como professores, como um “efeito colateral” e desmotivador, ao afirmarem: “*Também acho que usar da obrigatoriedade para a realização do Projeto i já é um início desmotivador*” (bolsista) e “*Já começa com a palavra obrigatório. Esta palavra tem um significado muito pesado, de coerção*” (professor). A falta de motivação foi considerada um dos principais motivos para desistência no *Projeto i* para 20% dos bolsistas pesquisados e para 15% dos professores, apresentado nos Gráficos 6 e 12. Em contrapartida, a maioria dos professores (74%) (Gráfico 11) considera a obrigatoriedade como algo extremamente importante ou muito importante.

## 5 Considerações finais

A realização do presente estudo, em seu contexto geral, teve como objetivo realizar uma avaliação do *Projeto i*, a partir da percepção dos bolsistas de iniciação científica,

dos bolsistas de extensão que cursaram algum nível e dos professores orientadores, visando identificar oportunidades de retificação no *Projeto i*.

Ao observar a iniciativa da Univates – implantar um conjunto amplo de ações voltadas à sua internacionalização – dentre elas, o *Projeto i*, percebe-se que a Instituição reconhece a língua inglesa como a língua predominante na sociedade contemporânea do conhecimento. Cabe, ainda salientar o esforço institucional para a efetivação do programa, uma vez que subsidia a maior parte dos custos para a comunidade acadêmica.

É meritório destacar que, após quatro anos de existência do *Projeto i*, verifica-se, na pesquisa realizada, o aumento do número de bolsistas que atingiu o nível de proficiência e o aumento do número de bolsistas matriculados em níveis mais avançados do projeto – realidade totalmente diferente quando do início do *Projeto i*.

Posterior à análise dos dados, a pesquisa alude à percepção dos bolsistas e dos professores acerca do *Projeto i*, sendo que ambos reconhecem a importância da língua inglesa à iniciação científica, à vida acadêmica e à vida profissional. Reconhecem da mesma forma, a importância desse idioma estrangeiro para que sejam cidadãos do mundo e elencam diversas sugestões para a melhoria do projeto.

Considera-se substancial aferir as melhorias propostas, pois é visível o percentual de bolsistas que desistiu, em algum nível do *Projeto i* (33,3%), e o percentual similar de bolsistas que já foi reprovado em algum nível (31,3%), sendo que a Instituição subsidia 85,51% do valor do curso para os bolsistas. Em alusão ao considerável investimento, caso o bolsista seja reprovado duas vezes no mesmo nível do projeto, esse perderá a bolsa. Resultado: há uma perda dupla para a Instituição nesse caso: valor investido na língua inglesa e ao próprio projeto de pesquisa ou de extensão, pois que terá de efetuar nova contratação de bolsista, treiná-lo e subsidiar o curso para o novo contratado.

As sugestões de retificação apresentadas aludem à **revisão da metodologia adotada**, isto é, às atividades, que precisam ter sequência e sistemática lógica para os alunos, não estando somente voltadas ao que o livro adotado propõe; **revisão do processo avaliativo**, não ficando restrito à realização de somente duas provas por semestre; **excesso de conteúdo** em sala de aula e fora dela. Portanto, os alunos reconhecem a importância do *Projeto i* e sugerem, assim, o seu aperfeiçoamento. Nessa linha, para Santos (2012), é importante que o professor de língua estrangeira envolva os alunos na busca de tornar as aulas mais interessantes e produtivas, para que o estudante sinta-se parte atuante no processo de ensino e aprendizagem.

Considera-se que este trabalho atingiu os objetivos propostos, e que as sugestões apresentadas são significativos subsídios que proporcionarão o contínuo aperfeiçoamento do *Projeto i* ou de qualquer outra iniciativa da Univates que vise tornar sua comunidade acadêmica proficiente em língua inglesa, obtendo reconhecimento da comunidade internacional.

## Referências

ALTENBACH, P. G. Globalization and the university: myths and realities in an unequal world. In: NATIONAL EDUCATION ASSOCIATION. *The NEA 2005 Almanac of Higher Education*. Washington: National Education Association, 2004. p. 63-75. Disponível em: [beta.nea.org/assets/img/PubAlmanac/ALM\\_05\\_06.pdf](http://beta.nea.org/assets/img/PubAlmanac/ALM_05_06.pdf). Acesso em: 30 mar. 2017.

ÁLVARES, S. A ciência fala inglês? Em tempos de mudança... *Nascer e Crescer*, Porto, v. 25, n. 3, set. 2016.

ANJOS, F. A. Qual a verdadeira finalidade do ensino da língua inglesa na escola? 2011. Disponível em: <http://www.sala.org.br/index.php/estante/academico/468-qual-a-verdadeira-finalidade-do-ensino-da-lingua-inglesa-na-escola>. Acesso em: 20 maio 2017.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1998. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf). Acesso em: 4 maio 2017.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 4 maio 2017.

BRASIL. *PCN+ ensino médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais: volume linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 4 maio 2017.

BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. 10. ed. Brasília: Edições Câmara, 2015. Disponível em: [bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/19339/ldb\\_10ed.pdf?sequence=1](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/19339/ldb_10ed.pdf?sequence=1). Acesso em: 4 maio 2017.

BRITISH COUNCIL. *O ensino de inglês na educação pública brasileira*. São Paulo, 2015. Disponível em: [https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo\\_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf](https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf). Acesso em: 5 maio 2017.

CAMPOS, C. J. G. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, p. 611-614, set./out. 2004.

EDUCATION FIRST. *Índice de proficiência em inglês da EF*. 2016. Disponível em: <http://www.ef.com.br/epi/downloads/>. Acesso em: 10 fev. 2017.

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

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodologia científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MATTAR, F. N. *Pesquisa de marketing*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

ORTIZ, R. *Mundialização: saberes e crenças*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. *Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UnB, 2003. p. 53-54.

RIGHI, E. M. R. *A ciência não fala português*: as línguas auxiliares na produção científica. 2011. 284 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Unicamp, Campinas, 2011.

SANTOS, E. S. O ensino da língua inglesa no Brasil. *Babel*: revista eletrônica de línguas e literaturas estrangeiras, n. 1, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/babel/article/download/99/166>. Acesso em: 24 maio 2017.

SANTOS, J. N. O ensino e a aprendizagem da língua inglesa no ensino médio. *Estudos Anglo-Americanos*, n. 37, p. 136-157, 2012.

SANTOS, A. V.; GUIMARÃES-IOSIF, R.; SHULTZ, L. (Des) construindo pontes: parcerias universitárias internacionais no Brasil e no Canadá. In: GUIMARÃES-IOSIF, R.; ZARDO, S. P.; SANTOS, A. V. (org.). *Educação superior: conjunturas, políticas e perspectivas*. Brasília: Liber Livro, 2015. p. 17-34.

SIQUEIRA, S. Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica. *Estudos linguísticos e literários*, Salvador, n. 52, p. 231-256, ago./dez. 2015.

STALLIVIERI, L. *As dinâmicas de uma nova linguagem intercultural na mobilidade acadêmica internacional*. 2009. 234 f. Tese (Doutorado em Línguas Modernas) – Universidad del Salvador, Argentina, 2009.

THE WASHINGTON POST. *The world's languages, in 7 maps and charts*. 2015. Disponível em: <https://www.washingtonpost.com/news/worldviews/wp/2015/04/23/the-worlds-languages-in-7-maps-and-charts/>. Acesso em: 8 mar. 2017.

UNIVATES. Resolução 020/Reitoria/Univates, Lajeado, 15 abr. 2013.

UNIVATES. Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI do Centro Universitário Univates (2015-2019). Lajeado, 2014.

UNIVATES. Ordem de Serviço 018/Reitoria/Univates. Lajeado, 25 nov. 2015.

# Tecnologia educacional e rentabilidade: o impacto do programa *Google Apps for Education* na Univates

Luis Antônio Schneiders (Univates)  
Carlos Cândido da Silva Cyrne (Univates)

---

**Resumo:** Este artigo apresenta os resultados de um trabalho cujo objetivo era analisar, no contexto da Univates, o impacto financeiro resultante da adoção de um conjunto de soluções tecnológicas da empresa *Google*, contidas no programa *Google Apps for Education*. Metodologicamente, trata-se de um artigo de revisão bibliográfica e documental, tendo como foco o estudo das relações entre TI, TE, computação em nuvem e gestão universitária. Inicialmente, o texto apresenta a solução de computação em nuvem da *Google* orientada pela arquitetura SaaS (*Software* como Serviço) e pelo serviço de disco virtual (*Google Drive*). Traz um levantamento relativo às potencialidades do programa *Google Apps for Education* para as IES e sua aplicabilidade nos contextos educacional e de gestão acadêmica, analisando as relações entre eles. Como resultado dessa pesquisa, é apresentado o impacto financeiro da implantação do programa *Google Apps for Education* na infraestrutura de TI e nos laboratórios de informática a partir da análise de relatórios contábeis e de dados do Núcleo de Tecnologia da Informação, demonstrando redução nos gastos com aquisição de licenças de *software*, de computadores de uso pessoal, servidores, soluções de armazenamento e *backup*.

**Palavras-chave:** Tecnologia da Informação. Tecnologia Educacional. *Google Apps for Education*. Gestão acadêmica.

## 1 Introdução

Atualmente, a Tecnologia da Informação (TI) se impõe em praticamente todas as atividades das pessoas e em escala crescente, motivo pelo qual não pode estar ausente do contexto acadêmico. Influenciadas por essa realidade, as universidades disponibilizam tecnologias aos alunos, aos professores e à estrutura administrativa.

Essas tecnologias podem ser gratuitas ou pagas, simples ou complexas, acessíveis na nuvem ou em servidores próprios, apoiadas em *hardware* ou *software*, com suporte à mobilidade, virtualizadas e com alto ou baixo impacto na instituição.

As tendências atuais apontam para um processo de inovação sustentado, apoiado em tecnologias com características de suporte à mobilidade, de fácil implementação e integração com as tecnologias já existentes, de baixo custo, com suporte à interação, à colaboração e ao armazenamento e de fácil utilização.

As instituições de ensino, até então dedicadas à infraestrutura de TI para suportar seus processos administrativos, à disponibilização de algum ambiente virtual de aprendizagem para apoiar as relações entre alunos e professores em suas disciplinas, percebem esse novo cenário que evidencia o crescimento e a popularização do uso de tecnologias, assim como a necessidade de adequação.

Alunos, professores e gestores passam a demandar requisitos de ubiquidade em suas relações acadêmicas, isto é, ter os conteúdos e materiais disponíveis a qualquer hora, em qualquer lugar e a partir de qualquer dispositivo, sem prejuízo dos requisitos de segurança. Com a popularização da internet e das redes corporativas, já é possível contar com diversas soluções de *software*, *hardware* e conectividade que atendem, se não a todos, à maioria desses requisitos, porém quase sempre relacionados a um alto custo financeiro e a aplicações específicas. As soluções tecnológicas que os alunos utilizam em casa são diferentes daquelas que usam na sala de aula. Nessa mesma linha, os professores utilizam tecnologias nas relações pessoais diferentes daquelas empregadas em atividades acadêmicas ou administrativas. Por fim, a infraestrutura de TI das instituições de ensino normalmente é projetada para suportar as demandas e os processos administrativos com pouca ou nenhuma interface

com soluções tecnológicas utilizadas por alunos e professores tanto nas relações acadêmicas, quanto nas pessoais.

Além da questão de usabilidade, a adoção de novas soluções tecnológicas também é influenciada por questões financeiras relacionadas a serviços especializados, à aquisição e manutenção de *hardware*, *software* e infraestrutura de comunicação e armazenamento de dados e informações. Para uma universidade comunitária que tem o seu poder de investimento condicionado ao resultado operacional alimentado, quase exclusivamente pelas mensalidades dos seus alunos, a adoção de determinada solução tecnológica pode influenciar positiva ou negativamente na sua rentabilidade.

Identificar soluções tecnológicas que não prejudiquem a sustentabilidade financeira das Instituições de Ensino Superior (IES) e que estejam alinhadas às tendências tecnológicas e ao novo perfil de usuários passa a ser motivo de preocupação e interesse, não apenas dos profissionais de TI, mas de todos os envolvidos, assim como alunos, professores, funcionários, gerentes, coordenadores e reitoria nos processos de ensino, aprendizagem e gestão.

Nesse contexto, o objetivo deste estudo é fazer uma análise do impacto financeiro na Univates, resultante da adoção de um conjunto de soluções tecnológicas da *Google*, contidas no programa *Google Apps for Education*, considerando a aplicação dessas nos contextos educacional e gestão universitária.

Este documento está estruturado como segue: a seção 2 apresenta a metodologia; a seção 3 aborda o referencial teórico, que trata da TI, da Tecnologia Educacional (TE) e do programa *Google Apps for Education* e de sua aplicação em sala de aula e em processos administrativos; a seção 4 relata a aplicação do *Google Apps for Education* na Univates e faz uma análise do consequente impacto financeiro; e a seção 5 apresenta as considerações finais.

## 2 Metodologia

A pesquisa ora apresentada, e de acordo com seus objetivos, é classificada como pesquisa exploratória. Segundo Gil (2008), objetiva esclarecer e desenvolver conceitos a partir de ideias geradas. Quanto à classificação da investigação, este trabalho é classificado como sendo de cunho bibliográfico-documental de fontes consolidadas.

Ainda segundo Gil (2008), quanto aos procedimentos, esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso, pois envolve um estudo focado em um ou poucos objetivos por se tratar de uma situação restrita a uma universidade, permitindo amplo e detalhado conhecimento sobre o tema investigado.

### 2.1 Coleta de dados

A coleta de dados foi realizada a partir de relatórios de “Razão analítico em Real de 01/01/2013 até 31/06/2016”, emitidos pelo sistema Microsiga e classificados por equipamentos de informática, licenças e utilização de *softwares* e assessoria de informática. Foram considerados, ainda, os projetos de investimento para a infraestrutura de TI do mesmo período, além de entrevistas com pessoas do quadro funcional dos Setores de Compras e Núcleo de Tecnologia da Informação.

Os dados foram organizados e classificados segundo o critério de influência direta ou indireta em equipamentos de informática, materiais, *softwares* e serviços em relação ao programa *Google Apps for Education*. O ano de implantação foi 2015, por conseguinte, são considerados os dados do período de 2013 a 2015 e de 2016 e 2017 separadamente e, em um segundo momento, a comparação entre eles.

### 2.2 Análise dos dados

Os dados foram separados e organizados em três grupos: a) gastos com *hardwares*, constituídos por computadores-servidores, *storages*, unidades de *backup* e mídias para

*backup*; b) gastos com *softwares* e licenças relacionados com a aquisição, renovação e manutenção de aplicativos para o gerenciamento de *e-mails*, organização e distribuição de arquivos e pastas digitais, antivírus e *antispam*; c) gastos com consultoria e treinamento para a implantação do programa *Google Apps for Education*.

Para a análise dos gastos referentes a *hardware*, foi necessário calcular uma média aproximada anual. Essa foi considerada a principal limitação do estudo, pois não é possível identificar, com precisão, o consumo de recursos computacionais, como processamento e armazenamento específicos para os serviços e dados afetados pelas soluções de computação, em nuvem e armazenamento em disco virtual da *Google*.

Outro fator de limitação deste estudo foi o tempo de vida útil dos equipamentos. Como os equipamentos são comprados em lotes e passam a integrar a infraestrutura de TI por um período de cinco anos ou mais, a integram os recursos computacionais do *datacenter* como um todo, isto é, são diluídos e passam a incrementar a capacidade total dos recursos computacionais disponíveis.

As médias calculadas entre o período que antecede à implantação das soluções da *Google* e o período subsequente a esta implantação são, então, comparadas e analisadas.

## 3 Referencial teórico

### 3.1 A Tecnologia da Informação

A TI, segundo Rezende e Abreu (2003), pode ser conceituada como a soma dos recursos computacionais e tecnológicos disponibilizados à geração e ao uso da informação. Esses recursos são compostos por *hardware*, seus dispositivos e periféricos, por *software* e seus recursos, sistemas de telecomunicação e gestão de dados e informações.

O *hardware* pode ser definido como o conjunto de dispositivos físicos designados às atividades de entrada, processamento, armazenamento e saída dos computadores. Por outro lado, o *software* pode ser definido como o conjunto de programas e aplicativos de computador que são sequências de instruções lógicas e organizadas para a informatização dos processos humanos ou mesmo para o seu próprio funcionamento (Turban; McLean; Wetherbe, 2004).

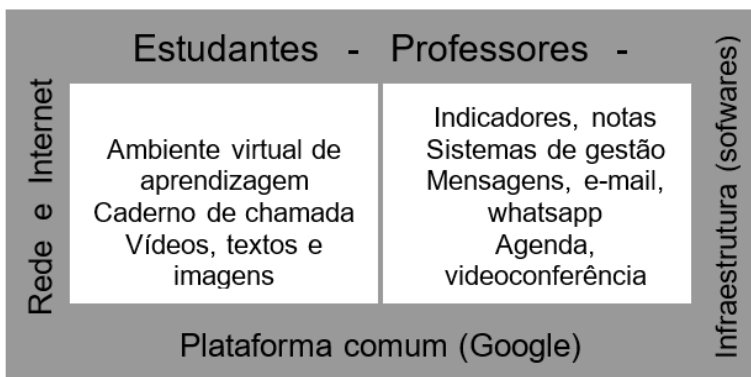
Os sistemas de telecomunicações podem ser representados pelo conjunto de protocolos, *hardwares* e *softwares* organizados com a finalidade de transmitir informações de um local a outro. Essas informações podem ser representadas por *streaming* de vídeo ou voz, textos, imagens, etc. organizadas por serviços como: correio eletrônico, navegação *web*, monitoramento, videoconferência, teleconferência, mensagens instantâneas, redes sociais, compartilhamento de arquivos e aplicações e transferência de dados (Laudon; Laudon, 1999).

A gestão dos dados e informações normalmente está associada a Sistemas de Gerenciamento de Banco de Dados (SGDB) e sistemas de arquivos e diretórios (pastas) armazenados em equipamentos apropriados dentro das organizações ou estruturas organizadas na internet (computação na nuvem). São soluções que, normalmente, estão relacionadas com a guarda centralizada e com o compartilhamento de dados e informações. Esse recurso exige um controle de segurança, integridade, consistência e disponibilidade (Turban; McLean; Wetherbe, 2004).

Para Torres (1995), a TI abrange a informática e a comunicação e trata de ferramentas decisivas para as organizações se manterem atuantes no mercado, independentemente do ramo de atividade em que atuam. A TI deve, consequentemente, tornar as tarefas realizadas pelos usuários mais fáceis, precisas e ágeis, fornecendo apoio aos processos organizacionais e nas tomadas de decisão, com orientação do

planejamento estratégico (O'Brien, 2004). Com base nessa afirmação, considerada uma IES, é possível que os processos organizacionais extrapolem, conforme demonstrado na Figura 1, os processos burocráticos.

**Figura 1** – Tecnologia da Informação e seus múltiplos espaços



Fonte: elaborado pelo autor.

A TI e seus componentes estão cada vez mais presentes em todos os contextos, seja no ambiente familiar, seja no social ou profissional, motivo pelo qual não pode mais estar ausente do contexto educacional. A TI, portanto, vem provocando profundas mudanças em todos esses contextos e na relação entre eles (Turban; McLean; Wetherbe, 2004).

### 3.2 A Tecnologia Educacional

Segundo Hlynka (2009), Tecnologia Educacional (TE) é “um meio para cumprir um propósito humano”. É a área de estudo focada no *design*<sup>17</sup> de oportunidades, associadas ao

<sup>17</sup> A idealização, a criação, o desenvolvimento, a configuração, a concepção, a elaboração e a especificação de artefatos normalmente produzidos industrialmente ou por meio de um sistema de produção seriada que demanda padronização dos componentes e desenho normalizado.

processo de ensino e de aprendizagem (*design thinking*).<sup>18</sup> Normalmente, as pessoas tendem a associar a TE, de modo resumido, ao uso de dispositivos e artefatos tecnológicos (computador, internet, livro, filme, etc.) na educação. Segundo Amiel (2015), a TE, contudo, está conectada às práticas do *design* instrucional, que considera o conjunto de métodos, técnicas e recursos utilizado em processos de ensino e aprendizagem.

O conceito *design* instrucional é comumente utilizado em português para se referir à engenharia pedagógica, considerando a concepção de cursos, a produção de materiais didáticos (impresso, vídeo, *software*, etc.), as propostas de estudo individuais e os objetos de aprendizagem,<sup>19</sup> podendo ser compreendido como

a ação intencional e sistemática de ensino, que envolve o planejamento, o desenvolvimento e a utilização de métodos, técnicas, atividades, materiais, eventos e produtos educacionais em situações didáticas específicas, a fim de facilitar a aprendizagem humana a partir dos princípios de aprendizagem e instrução conhecidos (Filatro, 2004, p. 64).

Esse campo de estudo trata do ensino e aprendizagem em qualquer contexto, partindo do ensino clássico, chegando às tendências contemporâneas, considerando o uso de tecnologia, passando pelo treinamento individual, que pode ser aplicado a escolas ou empresas. O *design* instrucional é utilizado também em aulas individuais e em objetos de aprendizagem, referenciados e compreendidos como TEs (David, 2011).

De acordo com Filatro (2004), o *design* instrucional pode ser compreendido como a ação ou o conjunto de ações relacionado aos processos de ensino e aprendizagem

---

<sup>18</sup> Conjunto de métodos e processos para abordar problemas relacionados à aquisição de informações, análise de conhecimento e propostas de solução.

<sup>19</sup> Objeto de aprendizagem pode ser compreendido como qualquer recurso em formato digital que pode ser reutilizado como apoio aos processos de ensino e aprendizagem (David, 2011).

que consideram, entre outros, a utilização de métodos, técnicas, materiais, produtos educacionais e planejamento com a finalidade de alcançar os objetivos de aprendizagem.

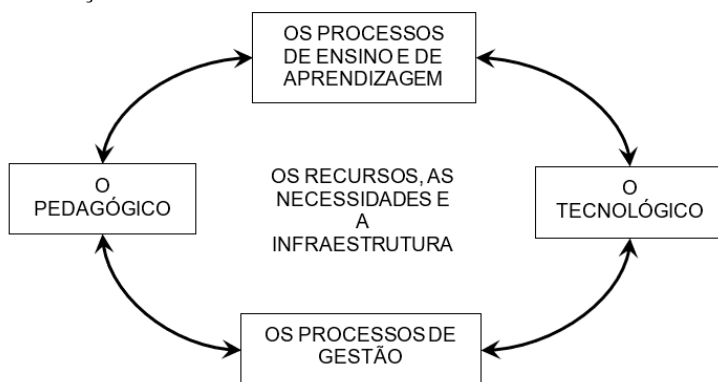
Como prática, a TE não é algo novo e é utilizada em todos os momentos do processo de ensino e aprendizagem. Na educação formal, como apresentado em Amiel (2015), é comum associar essa tecnologia a artefatos eletrônicos, contudo, por outro lado, o giz, o quadro-negro, o quadro-branco, tidos como artefatos antiquados (que substituíram a pedra ardósia), juntamente com os livros didáticos, ainda são largamente utilizados ao redor do planeta. Talvez o maior desafio para os sistemas de ensino, na atualidade, seja a reflexão sobre o papel do desenvolvimento tecnológico e a utilização dos seus artefatos e sistemas (papel, televisão, rádio, internet etc.), na atualidade estritamente associados às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), que funcionam como meios educativos formais ou informais (Centro [...], 2013).

A realidade do dia a dia da sala de aula evidencia que a introdução de TEs na busca da melhoria dos processos de ensino e aprendizagem não é trivial. Não se trata apenas da introdução de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), mas de um processo de adoção da inovação com caráter sistêmico, considerando, simultaneamente, vários fatores interligados e alinhados, assim como o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), o perfil do egresso, os objetivos de aprendizagem, as metodologias de ensino e aprendizagem, as estratégias de gestão e a infraestrutura tecnológica utilizada para o armazenamento, o compartilhamento, o acesso, a comunicação e a segurança de dados e informações na instituição de ensino como um todo.

Na educação, Moran (2015) escreve que há combinações de elementos. São exemplos desses elementos: o tempo, o espaço, os métodos, as atividades e as pessoas que estão, em diversos momentos, interligadas ou relacionadas.

As tecnologias, assim como as metodologias, devem ser transparentes ou invisíveis, isto é, não podem gerar obstáculos aos agentes envolvidos, mas potencializar a cooperação e o fluxo *nas* e *entre as* esferas acadêmica e administrativa. Considera-se, portanto, que um professor e sua disciplina não consistem em uma ilha isolada das condições de conectividade dos estudantes, das secretarias de apoio, da infraestrutura de TI ou da área de gestão. As TEs, então, interagem com a estrutura e a complexidade de uma universidade, devendo ser analisadas no conjunto de todos os seus elementos e interações, conforme apresentado na Figura 2.

**Figura 2** – A presença da Tecnologia Educacional em uma instituição de ensino



Fonte: elaborada pelo autor.

Os recursos, as necessidades e a infraestrutura interagem com o pedagógico, o tecnológico, os processos de gestão e com os processos de ensino e aprendizagem, tornando-se um elo comum de interligação.

Autores como Levy (1999) e Lemos (2004) destacam a descentralização da produção de saberes como uma das particularidades da cibercultura,<sup>20</sup> que influencia na auto-

<sup>20</sup> Para Lemos (2004), a cibercultura pode ser compreendida como a cultura que emerge e se estrutura nas sociedades fortemente per-

ria colaborativa, no amplo acesso à informação por meio de dispositivos móveis e na perspectiva de modelos com suporte à ubiquidade, os quais proporcionam acesso a qualquer informação, a qualquer hora, de qualquer lugar e a partir de qualquer dispositivo. Tais elementos, somados ao reconhecimento de múltiplos espaços de aprender, ao reconhecimento do saber e das experiências dos outros, bem como à possibilidade de troca como elemento de aprendizagem, são fatores que modificam a cultura de aprendizagem das sociedades e dos sujeitos, desafiando as instituições de ensino a repensar e inovar suas estratégias.

A TE é um campo do saber que contribui para propor múltiplas e renovadas respostas a esse novo cenário educacional, portanto busca compreender as diferentes culturas de aprendizagem presentes na atualidade e propor alternativas que possam fomentar a inovação na educação formal. Nesse sentido, talvez um dos maiores desafios para os sistemas de ensino seja reagregar teoria e prática para os desenvolvimentos social, cultural e educacional (Centro [...], 2013).

Segundo Oderich (2007), o ambiente universitário passa por constantes mudanças, como: ensino a distância ou misto; acesso à informação por meio de diversas fontes; salas com *layout* dinâmico; a oportunidade de troca de informações; trabalhos colaborativos e debates entre os indivíduos sem a necessidade de presença física. Sendo assim, considerar as novas tendências relacionadas à TI e à TE que buscam reduzir os limites daquilo que é utilizado em atividades pessoais, sociais e profissionais torna a informação mais disponível e segura, sem romper com as tecnologias atuais.

Na atualidade, os grandes desenvolvedores de soluções para *softwares* e *hardwares* reconhecem o potencial da área educacional e buscam oferecer soluções relacionadas à TI que atendam tanto às demandas administrativas, quanto às acadêmicas. Nessa linha, pode-se identificar

---

passadas pelas TDICs.

empresas, entre outras, como *Microsoft*, *Apple* e *Google*, que disponibilizam soluções tecnológicas direcionadas à educação, definidas como TE.

Muito embora todas essas empresas possuam programas de incentivo para instituições de ensino, este documento aborda apenas a solução da empresa *Google* e as influências financeiras dessa solução na Univates, universidade comunitária que está sediada no Município de Lajeado, Rio Grande do Sul, Brasil. Muito embora ainda existam poucas pesquisas sobre o impacto do *Google Apps for Education* em universidades brasileiras, autores como Schiehl (2016), Silva (2015) e Witt (2015) relacionam os benefícios: flexibilidade e fácil adaptação aos métodos inovadores de ensino e aprendizagem. Por outro lado, não foram localizados trabalhos referentes ao impacto financeiro resultante de investimento em *hardwares*, *softwares* e serviços necessários para implantação dessa solução.

### 3.3 O *Google Apps for Education*

O programa *Google Apps for Education* é um serviço de licença proprietária sem custo pelos serviços ou pelos recursos utilizados pelas instituições de ensino. O programa é disponibilizado na nuvem com as características de *software* como serviço (SaaS), que disponibiliza aplicações completas ao usuário final, com acesso provido por prestadores de serviços através de portais *web* que são transparentes ao usuário, permitindo a execução de programas na nuvem a partir de uma máquina local (Mell; Grance, 2011).

A empresa *Google*, embora tenha iniciado suas atividades como solução de buscador na internet, rapidamente passa a desenvolver e a incorporar diversas ferramentas de *software* úteis ao seu portfólio. A *Google*, sistematicamente, vem disponibilizando e melhorando ferramentas de suporte tecnológico para uso doméstico, empresarial e educacional, porém com características de usabilidade e mobilidade comuns. Na área educacional, a *Google* dis-

ponibiliza o programa *Google Apps for Education* (*G Suite for Education*) gratuitamente e com vários atrativos significantes, como capacidade de armazenamento ilimitada, número de contas ilimitado, livre de propaganda, *spam* e vírus e sem limite de tempo de uso.

A maior e principal vantagem do *Google for Education* é sua característica de disponibilidade. Essa característica garante que todo conteúdo inserido na plataforma pode ser acessado a qualquer momento, de qualquer lugar, a partir de qualquer dispositivo, já que todo e qualquer conteúdo fica salvo automaticamente em nuvem. Essa característica permite desonerar as instituições de ensino no que se refere aos gastos com equipamentos de uso pessoal, visto que esses podem ser configurados com recursos mais modestos quanto à memória, processador e unidade de armazenamento, pois o processamento e o armazenamento ocorrem em nuvem, exigindo, essencialmente, recursos de comunicação com a internet, de entrada e saída dos dados e acesso aos aplicativos da *web*, presentes em qualquer *smartphone*, *chromebook*, *tablet*, *notebook* e *desktop* (Jarvis, 2011).

As instituições que aderem ao programa contam com armazenamento ilimitado e gratuito de dados em servidores *Google* disponibilizados em nuvem. Com o *Google Apps for Education* e o armazenamento em nuvem, é possível que os custos com servidores próprios para armazenamento de dados, de arquivos físicos e, sobretudo, gastos com papéis, o que ainda contribui para a degradação do meio ambiente, sejam reduzidos significativamente (Sultan, 2010).

Os aplicativos da *Google* possibilitam maior interação entre os usuários que, nesse caso, são os alunos, os professores, os gestores e o quadro técnico, nas atividades pessoais, educacionais ou administrativas. O que torna isso possível é que alguns aplicativos foram criados para serem usados essencialmente de forma mais participativa e colaborativa, já que possibilitam alterações e edições em tempo real,

favorecendo a realização de tarefas e atividades de modo compartilhado (Jarvis, 2011).

Essas características de maior interação e contatos imediatos *online* entre as partes interessadas podem ser úteis para resolução de dúvidas, retorno de projetos e tarefas, fóruns de discussão, pesquisa, pois favorecem um *feedback* mais rápido a partir de ferramentas de mensagens instantâneas acessadas a partir de qualquer dispositivo.

A segurança e a privacidade são itens fundamentais, pois todos os envolvidos precisam perceber que seus dados estão seguros, e que a privacidade está preservada. Segundo Stallings (2008), a segurança em TI é a proteção oferecida a um sistema de informação automatizado com objetivos de preservação da integridade, disponibilidade e confidencialidade. Nesse sentido, identificou-se alto nível de segurança no uso dos recursos do *Google Apps for Education*, compatível, segundo a ABNT/NBR ISO/IEC 27002:2005,<sup>21</sup> com as melhores práticas da área de segurança em TI.

Para Witt (2015), o *Google Apps for Education* oferece um conjunto de ferramentas de comunicação, de armazenamento, de colaboração e gerenciamento que influenciam, positivamente, nos processos de colaboração e criatividade. Esse autor ainda observa que o desenvolvimento das habilidades de comunicação, colaboração, pensamento crítico e criatividade podem ser incentivadas a partir do uso de novas tecnologias por todos os envolvidos no processo educacional, questão que, gradativamente, vem se consolidando na Univates.

Na Univates, esse programa já existe desde 2008 com uma proposta de utilização bem tímida e limitada aos *e-mails* dos estudantes. Em 2015, entretanto, houve uma ressignificação do programa ao ser expandido para uso em toda a Instituição com alcance para os *e-mails*, agenda,

---

<sup>21</sup> Tecnologia da Informação – Técnicas de Segurança – Código de prática para a gestão da segurança da informação.

armazenamento, edição e compartilhamento de documentos, sala de aula, vídeos e muito mais.

O programa *Google Apps for Education* é gerenciado por uma plataforma conhecida como *G Suite*, a partir da qual são definidos os aplicativos a serem disponibilizados aos usuários, definidas as permissões de acesso, os domínios para *e-mails*, grupos, *sites* e *blogs*, configurações dos *chromebooks* e outras configurações de interesse da instituição de ensino tanto às funções administrativas, quanto às acadêmicas. O Quadro 1 apresenta algumas ferramentas que integram o *Google Apps for Education*.

**Quadro 1** – Ferramentas que integram o programa *Google Apps for Education*

| <b>Categoria</b>            | <b>Aplicativo</b>   | <b>Função</b>                                                                                                                                                                   |
|-----------------------------|---------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Gerenciamento               | <i>G Suite</i>      | Dispor de serviços de nível empresarial adicionais não inclusos nos aplicativos gratuitos da <i>Google</i> .                                                                    |
|                             | <i>Google Vault</i> | Reeter, guardar, pesquisar e exportar dados.                                                                                                                                    |
|                             | Dispositivos móveis | Distribuir aplicativos, permitir uso rápido aos usuários, monitorar o uso, administrar configurações de segurança e gerenciar dispositivos de modo centralizado – gestão de TI. |
|                             | <i>Classroom</i>    | Organizar e disponibilizar materiais, atividades e avaliações das disciplinas – gestão de sala de aula para professores.                                                        |
| Conectividade e Comunicação | <i>Gmail</i>        | Dispor de serviço de <i>webmail</i> gratuito criado pela <i>Google</i> .                                                                                                        |
|                             | Agenda              | Dispor de serviço de agenda e calendário <i>online</i> para organizar e sincronizar as atividades.                                                                              |
|                             | Grupos              | Dispor de serviço de grupos de discussão. Promove a interação de usuários com interesses em comum.                                                                              |
|                             | <i>Hangouts</i>     | Ser uma plataforma de mensagens instantâneas e <i>chat</i> de vídeo com compartilhamento de tela.                                                                               |
|                             | <i>Google+</i>      | Agregar uma rede social e serviço de identidade.                                                                                                                                |
|                             | <i>Allo</i>         | Ser um aplicativo inteligente de mensagens.                                                                                                                                     |

|         |                     |                                                                                                                                   |
|---------|---------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Criação | Documentos          | Editar, visualizar e compartilhar documentos de texto.                                                                            |
|         | Planilhas           | Editar, visualizar e compartilhar planilhas de cálculo, gráficos, funções e outros recursos.                                      |
|         | Apresentações       | Editar apresentações a partir de qualquer dispositivo de modo simples e prático.                                                  |
|         | Formulários         | Planejar eventos, criar pesquisas ou votações, preparar testes para alunos e coletar informações de modo simples e rápido.        |
|         | Desenhos            | Criar e editar desenhos na nuvem.                                                                                                 |
|         | <i>Sites</i>        | Criar, manter e disponibilizar <i>sites</i> educativos ou profissionais.                                                          |
|         | <i>Blog</i>         | Criar, manter e disponibilizar <i>blogs</i> na <i>web</i> .                                                                       |
| Acesso  | <i>Drive</i>        | Permitir o armazenamento de arquivos na nuvem por meio de serviço de disco virtual.                                               |
|         | <i>Cloud Search</i> | Encontrar todas as informações e arquivos guardados e compartilhados na nuvem.                                                    |
|         | <i>Expeditions</i>  | Realizar passeios virtuais.                                                                                                       |
|         | <i>Google Earth</i> | Ser modelo tridimensional do globo terrestre, desenvolvido a partir de mosaico de imagens de satélite obtidas de diversas fontes. |
|         | <i>Maps</i>         | Pesquisar e visualizar mapas e imagens geradas por satélite da Terra.                                                             |
|         | Fotos               | Dispor de espaço ilimitado na nuvem para armazenar fotos e vídeos.                                                                |
|         | <i>YouTube</i>      | Postar e acessar vídeos enviados através da internet.                                                                             |

Fonte: elaborado pelo autor. Adaptado de Schiehl e Gasparini (2016).

É do senso comum que a plataforma *Google* é largamente utilizada nos contextos social, pessoal, profissional e acadêmico. Nas universidades, contudo, os limites desses contextos nem sempre podem ser bem definidos. No presente estudo, são considerados apenas os contextos profissional e acadêmico e as relações entre eles. No contexto acadêmico, é discutida a questão do *Google* na sala de aula, e no cenário profissional é discutida a questão do *Google* nos processos administrativos.

### 3.3.1 O *Google* na sala de aula

O programa *Google Apps for Education* pode estar presente na sala de aula nas atividades dos alunos e professores de maneiras diferentes. Pode ser a partir do *classroom*, que organiza atividades, fóruns, exercícios, avaliações, recados e integra materiais e conteúdos dos mais diversos formatos a partir das ferramentas que compõem o ecossistema de aplicativos do *Google*. Nesse sentido, são considerados o *drive* e todos os aplicativos que podem ser vinculados a ele, desenvolvidos (ou não) pela própria *Google*. São exemplos de aplicativos do *Google* documentos, planilhas, apresentações, formulários, *YouTube*, fotos e desenhos, enquanto os *MindMup*, *Kami*, *Gantter*, *Collavate*, *Geogebra*, *Coggle*, *Whiteboard* e muitos outros são exemplos de aplicativos de empresas independentes que permitem vínculo ao *drive*.

Todos esses aplicativos, *Google* ou não *Google*, pagos ou gratuitos são implementados segundo a estrutura do *Google Drive*, respeitando as características de compartilhamento, colaboração, computação em nuvem e integração ao *classroom*, permitindo alternar trabalhos individuais, com os de grupos ou totalmente colaborativos. Isso tudo é possível porque o *classroom* define um *link* direto com o *Google Drive*, ativando e desativando compartilhamentos, controlando o nível de compartilhamento e gerenciando cópias dos materiais para o *drive* dos alunos e professores que estarão disponíveis e acessíveis enquanto desejarem manter suas contas de acesso. Vale reforçar que, no progra-

ma *Google Apps for Education*, esse acesso é vitalício, com armazenamento ilimitado, sem propagandas e com um controle de *spam* e vírus muito eficiente (Jarvis, 2011).

Além das ferramentas vinculadas ao *drive*, também é possível fazer uso de aplicativos voltados à comunicação e interação, como: *e-mail*, agenda, *hangouts*, G+, grupos, *sites*, mapas, *Google Earth*, *blog*, *Allo* e *Duo*.

Todas essas possibilidades conferem ao professor maior flexibilidade e autonomia para o planejamento de suas aulas. A tecnologia passa a ser utilizada como meio para alcançar os objetivos de aprendizagem planejados para as aulas, deixando de representar um elemento novo ou de dificuldade tanto para o professor, quanto para o aluno. O professor interage com seus alunos utilizando as tecnologias que usa nas relações pessoais, sociais e profissionais. Ao mesmo tempo, o aluno está familiarizado com as tecnologias utilizadas pelo professor, pois também faz uso delas nas suas relações pessoais, sociais e profissionais (Dicicco, 2016).

O estudante, ao receber todas as informações relevantes ao fluxo de estudos e atividades registrados no *Google Sala de Aula*, se percebe mais conectado com as ocorrências da sua disciplina, situação que pode minimizar possíveis esquecimentos e contribuir para a observância dos prazos e alertas de atividades a serem cumpridas. As informações normalmente são enviadas por *e-mail*, enquanto as tarefas e atividades, além de serem avisadas por *e-mail*, são registradas na agenda dos alunos e professores. Os estudantes com dúvidas em atividades específicas podem se conectar com o professor ou com colegas de forma síncrona (*Hangout*) ou assíncrona (*Gmail*), o que possibilita um estreitamento na comunicação nas relações professor-aluno e aluno-aluno. Podem, ainda, estabelecer comunicação por meio de outras ferramentas disponíveis: *YouTube*, *Google+*, fóruns, *chats*, *Allo*, *Duo*, *WhatsApp* e *Facebook* (Schiehl; Gasparini, 2016).

O acesso ao *Google Sala de Aula* é restrito aos estudantes e funcionários cadastrados pela instituição de ensino e está vinculado a um domínio de propriedade desta. Se essa característica, por um lado, restringe e limita os acessos e como esses são realizados, por outro, promove mais autenticidade, sentimento de pertencimento e organização dos assuntos relacionados às instituições de ensino.

De qualquer modo, os aplicativos *Google* e os demais aplicativos de empresas independentes vinculados ao *Google Drive* podem ser utilizados independentemente do *Google Sala de Aula (Classroom)*. Podem, inclusive, ser associados a outros ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), assim como o *Moodle*, *Moodlerooms*, *Eadbox* e *BlackBoard*, com maior ou menor grau de integração. Podem, ainda, ser acessados de qualquer dispositivo, assim como *smartphones*, *tablets*, *desktops* e *chromebooks* nos sistemas *Android*, *Chrome*, *Windows*, *Linux*, *iOS* e *MacOS* e suas versões.

### 3.3.2 O Google nos processos administrativos

As organizações estão constantemente em busca da diminuição dos seus custos operacionais ao mesmo tempo em que buscam por melhoria da qualidade dos serviços tanto internos, quanto externos. Ao considerar a adoção de uma nova tecnologia, essa deve justificar-se a partir de benefícios suficientemente expressivos, para que a empresa invista e se arrisque nos processos de implantação e migração. A TI normalmente está presente e estabelecida em todos os processos de uma organização.

Por outro lado, é fundamental que, em momentos de possibilidade de mudanças, sejam considerados modelos alternativos para a disponibilização e o uso dos serviços e dados. Dentre os modelos disponíveis, destacam-se a computação em nuvem e a infraestrutura de *datacenter* própria.

As instituições de ensino, contudo, convivem com vários modelos, que são influenciados quanto à sua finalidade e aplicabilidade. Os sistemas de gestão acadêmica,

sistemas ERP, *Business Intelligence* (BI) são exemplos de soluções que são desenvolvidas internamente ou por terceiros, porém normalmente armazenados e acessados a partir de *datacenter* próprio. Já os sistemas de *e-mails*, mensagens e agenda podem, facilmente, ser disponibilizados em nuvem e acessados a partir de computadores locais, desde que estejam conectados à internet.

Existe sempre a possibilidade de indisponibilidade de acesso à internet, fato que pode desencorajar a migração de serviços e dados à nuvem. Em contraponto, os serviços e dados armazenados em *datacenter* próprio são normalmente acessados apenas a partir de um acesso local e exigem que o usuário esteja conectado fisicamente à rede local dessa instituição.

Questões técnicas e funcionais, como mobilidade, disponibilidade, acessibilidade, interação, desempenho e segurança, passam a ser consideradas no processo de decisão quanto ao modelo a ser adotado ou onde um ou outro modelo pode ser adotado. Ademais, a sustentabilidade financeira e a rentabilidade também devem ser consideradas e analisadas, observando os custos dos equipamentos, de licenças de *software*, de acesso à *web*, de manutenção, atualização e de pessoal, que podem ser internos (funcionários) ou externos (terceirizados).

Nesse contexto, o programa *Google Apps for Education* se apresenta como opção viável no modelo de computação em nuvem, abrangendo categorias de serviços agrupados em gerenciamento, acesso, criação e conectividade e comunicação, que, por sua vez, estão associadas a diversos aplicativos, conforme demonstrado no Quadro 1.

Ao considerar a característica de gratuidade dos recursos (armazenamento, aplicativos, acessos, etc.) presentes no programa *Google Apps for Education*, os benefícios se apresentam como evidentes, contudo há de se considerar o impacto financeiro desse modelo, visto que os custos não são zerados. Custos envolvendo o acesso *web*, qualificação

dos usuários, migração dos dados e serviços e suporte e integração aos sistemas internos e aos usuários ainda devem ser mensurados e avaliados.

## 4 O *Google Apps for Education* na Univates

No ano de 2008, buscava-se uma solução alternativa para o serviço de *e-mails* da Instituição, que estava limitado a 15 MB (*megabytes*) de espaço para armazenamento a cada usuário e suportava arquivos anexos de até 1 MB (*megabyte*). Essas limitações causavam muitos problemas a todos os usuários desse serviço, e disponibilizar mais recursos exigiria um investimento significativo em servidores e *storages*. Naquele ano, a Câmara de Tecnologia da Informação (CTI) e o Núcleo de Tecnologia da Informação (NTI) da Univates recomendaram manter, em servidores internos, apenas o serviço de *e-mails* para professores e funcionários, aumentando os limites de armazenamento e de anexos a partir da realocação dos recursos de TI utilizados pelos alunos para o serviço de *e-mail*. Os *e-mails* dos alunos ativos foram, então, migrados para o *Gmail*, vinculando-os ao domínio “@universo.univates.br”. Já no programa *Google Apps for Education*, os *e-mails* dos funcionários e professores foram mantidos na infraestrutura interna do *datacenter*, sem investimentos adicionais e com recursos ampliados.

No ano de 2013, foram criadas contas *Google*, associadas ao domínio “@universo.univates.br”, para todos os alunos que já tiveram algum cadastro na Univates com *login* e senha únicos a todos os acessos disponíveis para cada perfil de aluno.

Em 2015, o espaço físico utilizado para o armazenamento interno dos *e-mails*, arquivos e documentos já era superior a 12 TB (*terabytes*). Essa situação exigia uma infraestrutura interna de servidores, *storages* e serviços complexa e onerosa. Para suportar as demandas futuras, outros investimentos deveriam ser realizados, envolvendo novos *softwares* (gerenciador de *backup*, gerenciador de *e-mail*,

antispam e antivírus) e *hardwares* (servidores, *storages*, unidade de *backup* e mídias de armazenamento). Além desses investimentos, seria necessário manter, no mínimo, um profissional de TI dedicado a administrar esses recursos.

Poucos alunos utilizavam o *Gmail* no domínio “@universo.univates.br”, embora fizessem uso do *drive*, *YouTube*, documentos e outros serviços do *Google*. Da mesma forma, os professores faziam uso de recursos disponibilizados pela plataforma *Google Apps for Education* de modo tímido e superficial.

Na área administrativa, os dados, normalmente, eram acessados apenas a partir de computadores conectados à rede interna ou a partir de cópias replicadas em dispositivos pessoais, em repositórios na *web*, ou ainda em *e-mails*, gerando várias versões dos mesmos arquivos. Ao mesmo tempo surgiam novas demandas por serviços de agenda, produtividade e comunicação, normalmente atendidos por aplicativos específicos e de abrangência limitada.

Ainda no ano de 2015, o NTI, apoiado pela CTI, passa a considerar alternativas e procura identificar o melhor modelo às demandas de produtividade, interatividade, compartilhamento, comunicação e armazenamento de arquivos e documentos. Foram analisadas as soluções oferecidas pela *Microsoft* e pela *Google*, considerando a transferência de todo o repositório de arquivos e *e-mails* para a nuvem (computação em nuvem).

A solução da *Google* (*Google Apps for Education*), ao mesmo tempo em que atende às demandas, apresenta vantagens: maior disponibilidade de acesso; armazenamento ilimitado; maior interação, mobilidade, flexibilidade, segurança e privacidade aos usuários; além do gerenciamento centralizado das contas, dos aplicativos e dos *chromebooks* (*G-Suite*), tudo gratuitamente, o que influenciou na adoção do modelo de computação em nuvem da *Google*.

De qualquer modo, por se tratar de novo conjunto de aplicativos e também do emprego de *chromebooks* na Ins-

tituição, foi planejado um conjunto de ações gerais para a qualificação e migração, conforme apresentado no Quadro 2. Cada uma dessas ações representa um conjunto de ações menores, como oficinas, treinamentos, palestras, reuniões, fóruns e atendimentos personalizados, envolvendo equipes de empresas terceirizadas e de pessoal do NTI, do Núcleo de Apoio Pedagógico, de recursos humanos e professores da Univates.

**Quadro 2** – Principais ações para implantação *Google Apps for Education*

| Período               | Descrição                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ago./2015 a out./2015 | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Qualificação dos usuários (<i>e-mail</i>, agenda, <i>hangouts</i> e <i>drive</i>).</li> <li>– Migração de todos os <i>e-mails</i> e contatos de todos os usuários.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                       |
| out./2015 a dez./2015 | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Qualificação de professores na ferramenta <i>classroom</i>.</li> <li>– Testes dos <i>chromebooks</i> para uso administrativo e acadêmico.</li> <li>– Migração dos arquivos e pastas dos setores e usuários administrativos.</li> </ul>                                                                                                                                              |
| 2016A                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Incentivo ao uso do <i>drive</i>, documentos, planilhas e apresentações.</li> <li>– Disponibilização de <i>chromebooks</i> para uso acadêmico e administrativo.</li> <li>– Fórum para professores (qualificação e avaliação das ferramentas <i>Google</i>).</li> </ul>                                                                                                              |
| 2016B                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Nova campanha de migração de arquivos e pastas dos setores e usuários administrativos.</li> <li>– Oficinas para qualificação de professores em aplicativos e nos <i>chromebooks Google</i>.</li> <li>– Disponibilização de quatro laboratórios móveis com 25 <i>chromebooks</i> cada.</li> <li>– Disponibilização de <i>chromebooks</i> para serem retirados por alunos.</li> </ul> |

|       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2017A | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplicação efetiva dos recursos <i>Google</i> nos centros.</li> <li>- Início do processo de certificação <i>Google</i> (nível 1) para coordenadores de curso.</li> <li>- Migração de arquivos e pastas dos setores e usuários para o <i>drive</i>.</li> <li>- Ampliação do uso de <i>chromebooks</i> nas áreas acadêmica e administrativa.</li> </ul> |
|-------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: elaborado pelo autor.

A implantação do programa *Google Apps for Education* envolve ações relacionadas à infraestrutura de TI, migração de dados e qualificação dos usuários. Todas essas ações, com maior ou menor intensidade, geram impacto financeiro que pode ser favorável, contribuindo para os resultados e, conseqüentemente, para a rentabilidade da instituição. A seguir, é feita uma análise do impacto financeiro relacionado com a adoção do programa *Google*, considerando ainda alguns benefícios intangíveis.

#### **4.1 O impacto financeiro na infraestrutura de TI do *datacenter***

Como os conteúdos dos *e-mails*, arquivos e pastas são agora armazenados gratuitamente no *Google Drive*, como não há cobrança de licenças para uso dos aplicativos e como os *chromebooks* possuem custo menor do que os equipamentos normalmente utilizados para o mesmo fim, assim como *desktops* e *notebooks*, espera-se obter impacto financeiro favorável, diminuindo os gastos com TI e infraestrutura.

Para que seja possível realizar uma análise direta, foi feita uma avaliação dos *softwares*, *hardwares* e serviços que foram adquiridos ou deixados de adquirir no período compreendido entre os anos de 2013 e 2017. Foram considerados, então, servidores, *storages*, unidades e mídias de *backup*, computadores de uso pessoal e serviços. A Tabela 1 relaciona os investimentos realizados na infraestrutura de TI do *datacenter* da Univates, influenciados pela implantação do projeto *Google*.

**Tabela 1** – Investimentos na infraestrutura de TI da Univates influenciados pelo programa *Google Apps for Education*

| Ano                  | Equipamento         | Descrição                     | Quant. | Valor unitário (R\$) | Total (R\$)       |
|----------------------|---------------------|-------------------------------|--------|----------------------|-------------------|
| 2013                 | <i>Storage</i>      | Equallogic PS6210XV           | 1      | 88.999,25            | 88.999,25         |
|                      | Servidor            | PowerEdge M520                | 2      | 22.844,00            | 45.688,00         |
|                      |                     | PowerEdge R620                | 1      | 25.000,00            | 25.000,00         |
|                      | <i>Backup/mídia</i> | Fitas LTO05                   | 30     | 201,43               | 6.042,99          |
|                      |                     | LTO200 LTO05                  | 1      | 37.727,36            | 37.727,36         |
|                      | Licenças            | Zimbra ( <i>e-mail</i> )      | 1      | 4.000,00             | 4.000,00          |
|                      | Serviços            |                               | 0      | 0                    | 0                 |
| <b>Total de 2013</b> |                     |                               |        |                      | <b>207.457,60</b> |
| 2014                 | <i>Storage</i>      | Equallogic PS6210XV           | 2      | 86.000,11            | 172.000,22        |
|                      | Servidor            | PowerEdge M520                | 1      | 22.000,00            | 22.000,00         |
|                      |                     | PowerEdge R620                | 2      | 25.000,00            | 50.000,00         |
|                      | <i>Backup/mídia</i> | Fitas LTO05                   | 30     | 400,00               | 12.000,00         |
|                      |                     | LTO200 LTO05                  | 1      | 40.000,00            | 40.000,00         |
|                      | Licenças            | Zimbra ( <i>e-mail</i> )      | 1      | 4.000,00             | 4.000,00          |
|                      | Serviços            |                               | 0      | 0                    | 0                 |
| <b>Total de 2014</b> |                     |                               |        |                      | <b>300.000,22</b> |
| 2015                 | <i>Storage</i>      | Compellent SCv2020            | 1      | 85.000,00            | 85.000,00         |
|                      | Servidor            | Dell PowerEdge M630           | 6      | 50.000,00            | 300.000,00        |
|                      |                     | Chassis M1000e                | 1      | 67.000,00            | 67.000,00         |
|                      |                     | Dell PowerEdge R430           | 1      | 15.000,00            | 15.000,00         |
|                      | <i>Backup/mídia</i> | TL2000 LTO6 ( <i>backup</i> ) | 1      | 40.000,00            | 40.000,00         |
|                      |                     | LTO6 (fitas)                  | 60     | 400,00               | 24.000,00         |
|                      | Licenças            | Zimbra ( <i>e-mail</i> )      | 1      | 9.000,00             | 9.000,00          |
|                      | Serviços            | Treinamento/asses. Google     | --     | 68.000,00            | 68.000,00         |
| <b>Total de 2015</b> |                     |                               |        |                      | <b>608.000,00</b> |

|                      |                     |                                                                 |          |                        |                        |
|----------------------|---------------------|-----------------------------------------------------------------|----------|------------------------|------------------------|
| 2016                 | <i>Storage</i>      | --                                                              | 0        | 0                      | 0                      |
|                      | Servidor            | --                                                              | 0        | 0                      | 0                      |
|                      | <i>Backup/mídia</i> | --                                                              | 0        | 0                      | 0                      |
|                      | Licenças            | Parallels 2X                                                    | 100      | 40.000,00              | 40.000,00              |
|                      | Serviços            | Treinamento/asses.<br>Google<br>Horas de<br>treinamento interno | --<br>-- | 103.000,00<br>9.000,00 | 103.000,00<br>9.000,00 |
| <b>Total de 2016</b> |                     |                                                                 |          |                        | <b>152.000,00</b>      |
| 2017                 | <i>Storage</i>      | EqualLogic<br>PS6210XS*                                         | 1        | 175.000,00             | 175.000,00             |
|                      | Servidor            | PowerEdge M630*                                                 | 2        | 46.000,00              | 92.000,00              |
|                      |                     | PowerEdge R730*                                                 | 1        | 51.000,00              | 51.000,00              |
|                      | <i>Backup/mídia</i> | --                                                              | 0        | 0                      | 0                      |
|                      | Licenças            | Parallels 2X                                                    | 1        | 40.000,00              | 40.000,00              |
| <b>Total de 2017</b> |                     |                                                                 |          |                        | <b>381.000,00</b>      |

\* Representa equipamentos substituídos por questões de garantia do fabricante e não acrescidos.

*Fonte:* elaborada pelo autor.

Com base nos valores apresentados na Tabela 1, é possível identificar uma redução significativa com gastos destinados à infraestrutura de TI nos anos de 2016 e 2017. Os gastos com *hardware* realizados no ano de 2017, totalizando R\$ 318.000,00, referem-se à substituição de equipamentos que não têm mais garantia do fabricante e, consequentemente, não serão mais utilizados em serviços e sistemas de missão crítica da Instituição. Pode-se, portanto, considerar que não há novos gastos para *hardware* no ano de 2017.

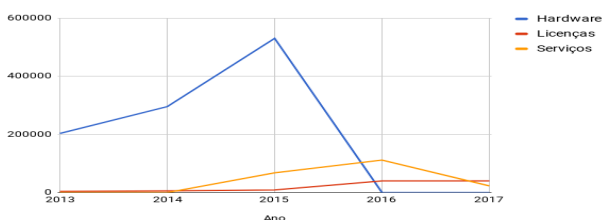
Esses números evidenciam que houve uma interrupção nos gastos com novos *hardwares* destinados ao processamento e ao armazenamento de dados referentes à infraestrutura de TI da Univates. Percebe-se, ainda, que o pagamento de licenças para uso do serviço de *e-mail* (Zimbra) mantido internamente foi interrompido em 2016, ime-

diatamente após a migração de todas as contas de *e-mail* da Instituição para a nuvem, através do *Gmail*.

Em contraponto, os gastos com treinamento e assessoria, específicos à implantação do programa *Google Apps for Education* na Univates, surgem em 2015, são incrementados em 2016 e reduzidos em 2017, limitando-se a horas de professores e funcionários internos.

A progressão dos gastos com *hardware*, licenças de *software* e serviços de treinamento e consultoria são apresentados no Gráfico 1. Convém ressaltar que os gastos com *hardware* referentes ao ano de 2017 decorrem da substituição de equipamentos que perderam a garantia do fabricante.

**Gráfico 1** – Progressão dos gastos em reais por ano, com a infraestrutura de TI



Fonte: elaborado pelo autor.

A substituição dos *hardwares* em 2017 irá gerar a realocação de oito servidores, um *chassi blade* e dois *storages*, agora sem a garantia do fabricante, para um laboratório de informática específico, no qual professores e alunos poderão utilizá-los nas relações de ensino e aprendizagem nos cursos de Engenharia de *Software* e Engenharia da Computação. É importante ressaltar que esses equipamentos estão em perfeitas condições de uso e perfeitamente adequados às atividades que deverão suportar.

Como os *hardwares* utilizados no *datacenter* possuem um tempo médio de cinco anos de garantia do fabrican-

te, torna-se difícil (ou impossível) definir e atribuir, com exatidão, os gastos ano a ano. Com base nessa limitação, é feita uma média dos gastos realizados antes e depois da implantação do programa *Google Apps for Education* na Univates, zerando os valores do ano de 2017 pelas questões apresentadas. Em anos anteriores a 2016, também pode ter ocorrido alguma substituição de *hardware*, porém não foi possível identificar.

No período compreendido entre 2013 e 2016, houve uma média anual de gastos de R\$ 343.485,94 em *hardware*, de R\$ 6.333,33 em licenças de uso de *software* e de R\$ 68.000,00 em assessoria e treinamento. Esse custo, mesmo ocorrido em 2015, faz parte da adoção das soluções da *Google*.

Já no período compreendido entre 2016 e 2017, o gasto médio é de R\$ 0,00 para *hardware*, R\$ 40.000,00 para licenças de *software* e R\$ 101.500,00 para treinamento e consultoria para a implantação do *Google Apps for Education*.

Por fim, subtraindo o gasto médio de 2016 e 2017 (R\$ 141.500,00) do gasto médio do período de 2013 a 2015 (R\$ 349.819,27), tem-se o valor médio anual de R\$ 208.319,27 de redução nos custos com melhoria e expansão de recursos como *hardware* e *software* de armazenamento e de processamento do *datacenter*, conforme demonstrado na Tabela 2.

**Tabela 2** – Redução média anual de gastos com infraestrutura de TI após implementação do programa *Google Apps for Education*

| Período                              | Média de gastos        |
|--------------------------------------|------------------------|
| 2013 a 2015                          | R\$ 349.819,27         |
| 2016 e 2017                          | R\$ 141.500,00         |
| <b>Redução média anual de gastos</b> | <b>R\$ 208. 319,27</b> |

Fonte: elaborado pelo autor.

## 4.2 O impacto financeiro em laboratórios de informática

Outra análise que pode ser feita é com relação ao valor de aquisição de *chromebooks*, *desktops* e das licenças de *software* a serem instalados nesses equipamentos, considerando os perfis de uso administrativo e acadêmico, separadamente, em razão de cada perfil exigir necessidades de instalação distintas.

Um computador pessoal (*desktop*), com perfil de uso administrativo, custa, aproximadamente, R\$ 2.750,00, considerada a instalação do ponto de acesso da rede e licenças do sistema operacional. Para esse mesmo perfil, cada *chromebook* custa R\$ 1.427,00, consideradas a licença para o *G Suite* e a conexão à rede sem fios. Na comparação direta, cada *desktop* substituído por *chromebooks* gera uma economia aproximada de R\$ 1.323,00.

Considerados os 40 *desktops* já substituídos por *chromebooks*, deixou-se de gastar, aproximadamente, R\$ 53.000,00, sem qualquer prejuízo em relação à qualidade das atividades realizadas pelos usuários. É importante observar, por outro lado, que os usuários de *chromebooks* dispõem de maior mobilidade, pois acessam todos os seus dados e aplicativos a partir de qualquer ambiente interno que disponha de acesso à rede.

Outra aplicação para os *chromebooks* está relacionada com as atividades acadêmicas de professores e alunos e, conseqüentemente, com a disponibilidade de laboratórios de informática. Ao substituir um laboratório de informática com 25 *desktops* pelos *chromebooks*, a economia fica mais evidente, conforme demonstrado na Tabela 3.

**Tabela 3** – Comparativo do custo (em R\$) de um laboratório de informática

| Dispositivo           | Valor unitário | Infraestrutura | Switch    | Instalação | Total     |
|-----------------------|----------------|----------------|-----------|------------|-----------|
| 25 <i>desktops</i>    | 2.750,00       | R\$ 8.000,00   | 10.000,00 | 4.000,00   | 90.750,00 |
| 25 <i>chromebooks</i> | 1.427,00       | 0,00           | 0,00      | 0,00       | 35.675,00 |

Fonte: elaborado pelo autor.

No caso específico dos laboratórios de informática, os *chromebooks* geram uma economia aproximada de R\$ 55.000,00 para cada laboratório. Considerados os cinco laboratórios móveis já disponíveis na Univates, pode-se perceber uma economia de R\$ 275.000,00. Isso sem considerar que se pode utilizar uma sala de aula convencional, com menor consumo de energia para refrigeração do ambiente e a alimentação dos equipamentos.

Nos dois casos acima, não estão consideradas as licenças de *software* de gerenciamento remoto de *desktops*, antivírus e mão de obra para a configuração e manutenção dos dispositivos necessários para *desktops* e desnecessários para *chromebooks*.

## 5 Considerações finais

Este trabalho fez um levantamento do impacto do uso das TIs nos processos de ensino e aprendizagem e administrativos da Univates que envolvem o programa *Google Apps for Education* e, consequentemente, o conceito de computação em nuvem.

Dentre as vantagens identificadas no emprego da computação em nuvem está a possibilidade de acesso a dados e aplicações de qualquer lugar, desde que haja conexão de qualidade com a internet, o que permite atribuir características de baixo custo de recursos financeiros e computacionais, aumento da eficiência do processamento de dados, segurança, mobilidade e flexibilidade aos usuários.

A inovação nos produtos da *Google* apresenta características positivas nas relações de sala de aula que, alinhadas

ao conceito de *design* instrucional, simplificam a gestão dos objetos de aprendizagem a partir de recursos simples e, ao mesmo tempo, poderosos, sem o condicionamento por um modelo ou marca de dispositivos como *tablets*, *smartphones*, *notebooks*, *chromebooks* ou *desktops*.

Na substituição de computadores do tipo *desktop* por *chromebook* nos laboratórios de informática, foi identificada uma redução de, aproximadamente, dois terços dos custos de aquisição, o que representa uma economia de R\$ 55.000,00 por laboratório. O custo de propriedade também é afetado, pois o gerenciamento dos *chromebooks* é simplificado e centralizado, não é afetado por vírus e consome pouca energia elétrica.

Ao substituir os *desktops* nos setores administrativos por *chromebooks*, foi comprovada uma redução de R\$ 1.323,00 na compra de cada unidade. Economia importante, considerando o volume de *desktops* já instalado na Instituição.

Quanto aos gastos com equipamentos de TI relacionados com armazenamento e *backup* de dados, arquivos, *e-mails* e também com licenças de *softwares* para gerenciamento de pastas e diretórios, vírus, *spam* e *e-mail*, atingiu-se uma redução média anual de R\$ 208.319,00. Considerando que é o segundo ano de utilização do programa *Google Apps for Education*, acumula-se uma redução de, aproximadamente, R\$ 416.000,00 nos gastos, mesmo considerando um incremento nos gastos com qualificação e assessoria para migração dos dados para a nuvem e utilização dos aplicativos da *Google*. Esses valores, contudo, são aproximações, visto que não é possível identificar de maneira precisa e exata os recursos computacionais que foram substituídos ou liberados pela migração para os serviços de computação em nuvem da *Google*.

Como resultado desse processo, identificou-se, ainda, que tanto os usuários administrativos, quanto os professores, coordenadores de curso, gestores e reitoria passaram a utilizar os recursos de compartilhamento, agenda, men-

sagens instantâneas, trabalho colaborativo, *e-mail*, entre outros, nas atividades do dia a dia, diminuindo as barreiras entre o administrativo e o educacional, possibilitando maior interação, organização e agilidade na execução das tarefas e afazeres.

A opção pela plataforma *Google Apps for Education* mostra-se, portanto, favorável para uso nas relações administrativas e acadêmicas e contribui, positivamente, na rentabilidade da Instituição.

## Referências

- AMIEL, T.; AMARAL, S. F. Nativos e imigrantes: questionando o conceito de fluência tecnológica docente. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, Porto Alegre, v. 21, n. 3, 2013. DOI 10.5753/RBIE.2013.21.03.01. Acesso em: jun. 2015.
- CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO (Cetic.br). *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2013*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2014. Disponível em: <https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic-educacao-2013.pdf>.
- DAVID, M. L. *Design instrucional e análise do comportamento: uma breve introdução*. São Paulo: PUCSP, 2011.
- DICICCO, K. M. *The effects of Google Classroom on teaching social studies for students with learning disabilities*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Departamento de Educação Interdisciplinar e Inclusiva, Escola de Educação, Rowan University, Glassboro, New Jersey, 2016. Disponível em: <http://rdw.rowan.edu/etd/1583/>. Acesso em: 8 jun. 2016.
- FILATRO, A. *Design instrucional na prática*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2008.
- HLYNKA, D.; JACOBSEN, M. What is educational technology, anyway? A commentary on the new AECT definition of the field. *Canadian Journal of Learning and Technology*, v. 35, n. 2, 2009. Disponível em: <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/527/260>. Acesso em: 22 jun. 2015.

JARVIS, J. *What would Google do?: reverse-engineering the fastest growing company in the history of the world*. Harper Business, 2011.

MELL, P.; GRANCE, T. *The NIST definition of cloud computing*. Gaithersburg, Maryland: National Institute of Standards and Technology, 2011. Disponível em: <http://faculty.winthrop.edu/domanm/csci411/Handouts/NIST.pdf>. Acesso em: 20 maio 2017.

O'BREIN, J. A. *Sistemas de informação e as decisões gerenciais na era da internet*. São Paulo: Saraiva, 2004.

ODERICH, C. A universidade do futuro. *Pleiade*, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 2, p. 67-77, jul./dez. 2007.

REZENDE, D. A.; ABREU, A. F. *Tecnologia da informação: aplicada a sistemas de informação empresariais*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

SCHIEHL, E. P.; GASPARINI, I. Contribuições do *Google Sala de Aula* para o ensino híbrido. *Revista Novas Tecnologias na Educação*, Porto Alegre, v. 14, n. 2, 2016. DOI 10.22456/1679-1916.70684. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/70684>.

SILVA, S. R. *et al.* Considerações sobre a base teórica do curso *online* "Fundamentos do Google para o ensino". *Temática*, João Pessoa, PB, ano 11, n. 7, p. 101-112, jul. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/tematica/article/view/25016/13690>.

STALLINGS, W. *Criptografia e segurança em redes: princípios e práticas*. 4. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2008.

SULTAN, N. Cloud computing for education: a new dawn? *International Journal of Information Management*, Swansea, United Kingdom, v. 30, n. 2, p. 109-116, 2010. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0268401209001170>.

TORRES, N. A. *Competitividade empresarial com a tecnologia de informação*. São Paulo: Makron Books, 1995.

TURBAN, E.; MCLEAN, E.; WETHERBE, J. *Tecnologia da informação para gestão: transformando os negócios na economia digital*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

WITT, D. *Accelerate learning with Google Apps for Education*. 2015. Disponível em: <https://danwittwcdsbca.wordpress.com/2015/08/16/accelerate-learning-with-google-apps-for-education/>. Acesso em: 10 jan. 2017.

# Ação estratégica na formação de professores da UPF: o impacto institucional de um processo coletivo e inventivo

Rosani Sgari  
Patrícia da Silva Valério (UPF)

---

**Resumo:** O presente estudo discute pressupostos teóricos que embasam um projeto de formação de professores desenvolvido na Universidade de Passo Fundo, nos últimos anos. Tal projeto, embasado na “metodologia de Condução de Projeto” de Boutinet (2002), foi construído pela Vice-Reitoria de Graduação, através de sua assessoria e do Setor de Apoio Pedagógico (SAP), e reflete um novo momento de pensar a docência em formação, sintonizado com as exigências dos novos tempos. Descreve a criação da Equipe de Gestão Estratégica e avalia a experiência de construção coletiva de uma proposta de curso de Qualificação Docente desenvolvida para todos os professores da Instituição. Além disso, apresenta os resultados da avaliação do trabalho executado e descreve, detalhadamente, uma das ações que integrou essa proposta. As avaliações dos participantes do curso mostram a importância dessa atividade e apontam para a necessidade da continuidade desse trabalho.

**Palavras-chave:** Formação docente. Experiência pedagógica. Ação estratégica.

## Introdução

O presente estudo tem sua origem na transposição de tensões político-educacionais, econômico-sociais e culturais vividas na atual gestão (2014-2018) da Vice-Reitoria de Graduação da Universidade de Passo Fundo (VRGRAD/UPF). Explicita ações desenvolvidas com o Setor de Apoio Pedagógico (SAP), cuja “menina dos olhos” é a formação dos professores. As tensões vividas se constituíram, simultaneamente, em uma verdadeira fonte de inquietações,

estudos e reflexões levadas a efeito especialmente durante os dois primeiros anos da gestão (2014/2-2016/2) no que se refere ao envolvimento dos professores com a formação pedagógica para o exercício da docência. “Aqui e agora” (2016-2018) é hora de repensar todo o processo de formação docente na Instituição de “lá e então” (gestão 2010/2-2014/1 e 2014/2-2016/2). É hora de “DR”, ou seja, “discutir a relação” da UPF com a formação docente e vice-versa.

Alguma estratégia inventiva seria capaz de estimular um maior número de professores a beber dessa mesma fonte? Que forma de pensamento, de linguagem, de sensibilidade e de ação e, sobretudo, de paixão poderia nos deslocar dos marcos tradicionais da teoria/prática ou paciência e técnica? (Larrosa, 2014). Da obra intitulada *Tremores: escritos sobre a experiência*, extraímos a seiva para aceitar o desafio.

Não se pode pedagogizar, nem didatizar, nem programar, nem produzir a experiência; a experiência não pode fundamentar nenhuma técnica, nenhuma prática, nenhuma metodologia; a experiência é algo que pertence aos próprios fundamentos da vida, quando a vida treme, ou se quebra, ou desfalece; e em que a experiência, que não sabemos o que é, às vezes canta (Larrosa, 2014, p. 13).

Muitos questionamentos se intensificaram à medida que a “DR” se desenvolveu, e todos foram postos na mesa. Mas um deles resultou profícuo: que metodologia seria a mais adequada para trabalhar a formação docente? Era necessária uma condução equilibrada do processo nessa nova etapa. Era premente uma Metodologia de Conduta de Projeto (Boutinet, 2002), afinal estávamos diante de uma realidade incontestável: o Programa de Formação Docente que estávamos desenvolvendo já passava ao largo daquilo que entendíamos como uma experiência pedagógica tocante e com resultados.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que

acontece, ou que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara (Larrosa, 2014, p. 18).

Outro fator tensionador foi o número, cada vez maior, de professores que passaram a procurar o SAP em busca de orientações de natureza pedagógica, didática, metodológica e, inclusive, psicológica. Esses fatos, constatados pelo SAP, soaram como um *feedback* importante à VRGRAD. Enquanto as variáveis da crise político-econômica do país afetavam e ainda afetam as instituições de Educação Superior no que tange à sustentabilidade, vimos que a “qualidade acadêmica” passou a ser o *slogan* mais proferido pela mídia com vistas à “captação e à retenção de alunos”.

Nessa selva competitiva, o docente passa a ser exigido e a exigir-se mais, e os “cuidadores dos formadores” ou “setores cuidadores da formação docente”, como passamos a nominá-los, passam a galgar degraus de maior importância nas instituições. Nesse cenário, a gestão corre o risco de passar a nutrir expectativas muitas vezes descabidas e a exigir dos “cuidadores dos formadores” níveis de compreensão, criação e condução que todos reconhecem, mas poucos conhecem. Não raro, e ainda em tempo real, os “setores cuidadores da formação docente” nas instituições universitárias são tratados com desdém por boa parte da nobreza intelectual que, quase sempre, está acima da necessidade de desenvolver capacidades pedagógicas ou de aprofundar experiências pedagógicas. Ao mesmo tempo, discussões em torno da “curricularização da extensão e da pesquisa” mostram a necessidade de crescimento e desenvolvimento dos cursos de graduação e requerem do professor capacidades pedagógicas que, *a priori*, não estão consolidadas. Dentre tantas variáveis internas e externas, compor novos modos de relação entre a formação pedagógica e todos

os professores se tornou um objetivo capital para a UPF/VRGRAD.

Sentados à mesma mesa, gestores e professores, verificamos que era o momento de dar conta de duas pontuais necessidades: a primeira – reorganizar, reestruturar, repensar, ressignificar o “setor cuidador” e a “equipe cuidadora dos docentes formadores” na UPF, reconfigurando as funções do SAP; uma necessidade intransferível. Paralelamente, a segunda – a necessidade tornou-se um imperativo: dar seguimento à formação docente na Instituição, vinculando-a a um processo de mudança, no sentido de construir uma formação inventiva capaz de dar suporte à missão, aos valores, às políticas presentes no Projeto Pedagógico Institucional<sup>22</sup> (PPI, 2017); às metas, ações e objetivos do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2017-2021); e ao Planejamento Estratégico (PE, 2011-2021). É preciso avançar em prol de um projeto de universidade e intensificar a mudança cultural institucional. Mas como fazê-lo sem impor um modelo aos professores? Que “metodologia de conduta de projeto” desenvolver sem ser autoritário e, ao mesmo tempo, no exercício da gestão, exercer a autoridade permeada de diálogo e da irreverente necessidade de formação continuada dos nossos professores?

Como infere Zabalza (2013), é uma responsabilidade que implica transformar a universidade, pois o cerne da questão reside não apenas na qualidade dos serviços que a instituição oferece, mas, sobretudo, na melhora substancial dos seus docentes e na qualificação da função formativa que exercem. Nesse sentido, a investigação, o estudo e a reflexão sobre temáticas que contemplam a docência universitária da UPF ampliam-se e abrem caminhos para uma melhora qualitativa da Educação Superior, na busca de excelência acadêmica. É tarefa da gestão compreender que “formar os formadores” se trata de um processo substancial de mudança cultural e comportamental que traz consigo

---

<sup>22</sup> O PPI da UPF foi atualizado durante o período de 2014-2016, com ampla participação de toda a comunidade acadêmica.

dois elementos legítimos: o primeiro é a resistência, e o segundo elemento é a experiência.

A abordagem do primeiro elemento, a resistência, é deveras importante, uma vez que o desejo de preservar o *status quo* do docente se contrapõe aos esforços dos “cuidadores da formação docente” de produzir *insights* e mudanças. Tangenciando uma analogia, na perspectiva teórica freudiana, em seus escritos iniciais sobre a técnica no século XIX (1912-1958), o autor já havia observado essa poderosa força opositora; alerta o terapeuta: em cada ato do indivíduo em tratamento, deve-se levar em conta a resistência, representando um compromisso entre as forças empenhadas na recuperação e as opositoras. A resistência é aqui entendida como um fenômeno natural, como parte integrante do processo terapêutico. Esclarece Gabbard:

Enquanto que alguns terapeutas podem irritar-se quando seus pacientes não cumprem seus tratamentos prescritos, outros terapeutas permanecem curiosos a fim de compreender o que esta resistência está protegendo e qual situação passada está reencenada. Apesar da conotação da resistência como um obstáculo a ser removido a fim de promover a continuidade do tratamento, em um âmbito maior, o entendimento da resistência constitui o próprio tratamento (Gabbard, 1998, p. 30).

A analogia é apenas instrutiva; permite a constituição de uma zelosa reflexão para com as proposições na formação de professores: compreender e aceitar a resistência como parte do processo de mudança cultural através da própria formação docente e, gradativa e progressivamente, remover o obstáculo. À medida que isso ocorre, é possível construir novas experiências com relação à formação de professores, como, por exemplo, a percepção do significado e do valor de uma ação estratégica nos processos de formação continuada.

Não é possível uma formação de professores baseada em conceito abstrato sem conteúdo e vivência, esvaziando

o processo de relações afetivas. Reduzir a relação humana a uma relação de tipo instrumental, cuja interação é totalmente mecânica, reduzindo o outro a um objeto de apropriação, é a interrupção de qualquer desejo de mudança, seja ela de natureza didático-pedagógica, seja ela comportamental (Pagès, 1982). Em seu clássico *A vida afetiva dos grupos*, Pagès (1982) traduz com propriedade o ponto de partida da VRGRAD (gestão 2014-2018), apoiada por sua assessoria pelo SAP:

Partimos da hipótese que a relação humana nunca é assimilável ao relacionamento com um objeto, a um relacionamento de tipo instrumental. Sempre e de imediato a relação humana é afetiva. Ela é uma sensibilidade ao outro, ou como diz Heidegger, uma preocupação (*Sorge*), uma assistência (*Fürsorge*). Essas palavras não designam qualquer emoção especial, mas o fundamento de todas as emoções. Significa que o ser humano está em face dos outros em estado permanente de não-indiferença, de disponibilidade ou de receptividade. A indiferença, a não-disponibilidade aparentes são máscaras (Pagès, 1982, p. 298-299).

A abordagem do segundo elemento – a experiência – é, no mínimo, instigante na perspectiva de Larrosa (2014, p. 74), pois ele trabalha sob a ótica de que a “ordem do discurso pedagógico” serviu para promover o afastamento da experiência. Uma ordem “feita dos modos de dizer e de pensar (e de olhar e escutar, e de ler e escrever, e de fazer e de querer) nos quais não podemos nos reconhecer”. Ato contínuo, o autor se refere ao elemento experiência como aquilo que nos acontece; ela nos situa num lugar, numa intempérie a partir de onde se pode dizer não: o que não somos e o que não queremos. E, segundo o autor, se a experiência é o que nos acontece, o que é a vida senão o que nos acontece e nossas inúteis tentativas de elaborar, previamente, a sua falta de sentido ou seu sentido?

A vida, como experiência, é relação: com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com os ou-

tros, com nós mesmos, com o que se diz e o que se pensa, com o que dizemos e o que pensamos, com o que somos e o que fazemos, com o que já estamos deixando de ser. A vida é a experiência da vida, nossa forma singular de vivê-la. Por isso, colocar a relação educativa sob a tutela da experiência (e não da técnica, por exemplo, ou da prática) não é outra coisa que enfatizar sua implicação com a vida, sua vitalidade. Mas como e sobretudo de que modo? (Larrosa, 2014, p. 74).

Por conseguinte, nesse ínterim, o que não somos e o que não queríamos ser ficou claro na “DR” entre a VRGRAD, o SAP e Assessores da Graduação (Assegrad). Percebia-se que era necessário ampliar a “DR” com o corpo docente da Instituição e instâncias importantes no processo como a Vice-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (VRPPG), a Vice-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (VREAC) e a Vice-Reitoria Administrativa (VRADM). Esse diálogo, na atualidade, não pode prescindir do olhar cuidadoso sobre a sustentabilidade que se compõe do equilíbrio entre os três eixos: o ambiental, o social e o econômico. Formação requer investimento e tempo. Dessa análise, nasceu uma ação estratégica – a necessidade de construirmos e constituirmos uma **Equipe de Gestão Estratégica de Formação Docente da UPF**, a qual detalharemos mais adiante.

Claro está que investigar o resultado daquilo que se realiza em nível de formação pedagógica com professores numa Instituição de Ensino Superior é, no mínimo, uma responsabilidade ética, política e social necessária e irreversível no âmbito da gestão. Avaliar o impacto/resultado do trabalho/experiência construída é tarefa deste estudo de caso. De natureza descritivo-qualitativa, ele relata e avalia o impacto desta ação estratégica: a criação da Equipe de Gestão Estratégica de Formação Docente da UPF, que corrobora uma metodologia de conduta de projeto na perspectiva teórica de Boutinet (2002).

O artigo contempla a descrição da criação dessa equipe e avalia a experiência vivida pelos professores na

construção coletiva da proposta do curso de Qualificação Docente realizado em janeiro de 2017.

## **UPF: 50 anos de vida**

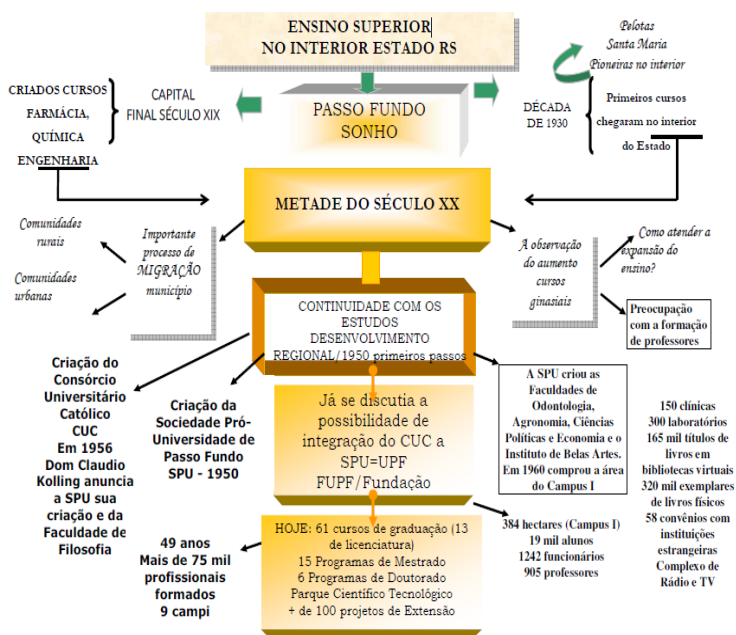
A UPF viveu intensamente os seus 49 anos de vida e, exatamente por isso, pode contá-la, às portas dos seus 50 anos de existência.<sup>23</sup> A Instituição não está muda. Num cenário altamente competitivo e até mesmo devastador da Educação Superior, a UPF continua em condições de relatar e compartilhar sua experiência. Se forças de deterioração se fizeram (e se fazem sentir), também as forças saudáveis da Instituição tomaram corpo. Preocupada com a constituição da subjetividade humana, a UPF sempre teve por base a interioridade e a reflexão sobre si mesma; ela sempre diferenciou níveis de organização da sua comunidade acadêmica e da comunidade externa. O tempo vivido lhe permitiu considerar aquilo que é próprio e singular em cada sujeito; o que é individual e peculiar.

O caráter comunitário, no tempo em que propicia enfrentamentos com a nova configuração social, política, educacional e econômica do século XXI, quando se constata a fragmentação da subjetividade, lhe confere também a condição de modelo de universidade mais adequado e saudável nesse cenário. Dessa forma, está atenta ao horizonte intersubjetivo do professor e do aluno no Ensino Superior, que se encontra esvaziado e desinvestido de trocas inter-humanas, o que gera um autocentrismo desmedido da individualidade e um declínio da solidariedade. O caráter comunitário da UPF, com a responsabilidade social que lhe é devida, propicia, nesse mesmo tempo e cenário, “restaurar a solidariedade”. Solidificar comportamentos providos de ética é uma missão gigante, tanto quanto não se deixar levar por imperativos externos (Figura 1).

---

<sup>23</sup> A UPF completará 50 anos em 2018, mais precisamente, no dia 6 de junho.

**Figura 1 – Mapa mental UPF: fatos e dados**



Fonte: UPF.

### *Vice-Reitoria de Graduação*

Os setores vinculados a essa vice-reitoria e, portanto, sob sua liderança são dinâmicos e implicam os mais variados graus de gestão da complexidade: Assegrad, Assessoria de Estágios, Comissão de Graduação (COMGRAD), Comissão de Seleção Docente (COMSEL), Comissão Integrada da Área de Saúde (CIAS), Divisão de Ensino de Graduação, Divisão UPF Virtual, Rede de Bibliotecas, Setor de Apoio Pedagógico (SAP), Setor de Atenção ao Estudante (SAES), Setor de Vestibular, Coordenadoria das Licenciaturas (COORLICEN) e programas em convênio com o MEC. Dentre eles, SAP tornou-se objeto de problematização, como exposto.

## *Mapeando o SAP*

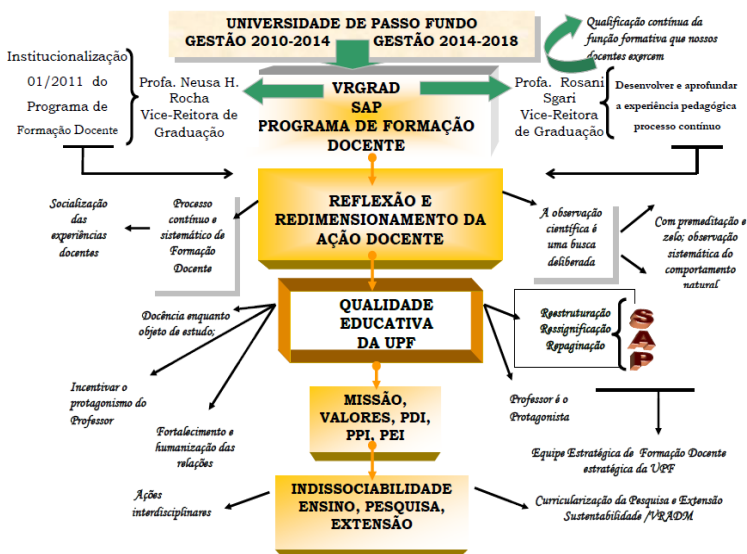
Na incansável busca pela excelência acadêmica, a formação pedagógica dos professores da UPF foi e continua sendo o melhor desafio de quem está à frente da gestão. Dar cabo disso, com a certeza de que se trata de um longo processo cultural, cognitivo, social, educacional, político e, inclusive, comportamental, implica, da mesma forma, a certeza de que ele não se encerra nunca. De natureza contínua, ele cumpre ciclos com a compreensão e a sensibilização necessárias de que os que estão por vir deverão ser mais profundos e produzir ações de maior impacto na qualidade educativa do que esses.

Com esse viés, o *mapa mental*<sup>24</sup> que segue pretende registrar de forma visual dois cenários de gestão da VRGRAD: a gestão 2010-2014, sob o comando da prof.<sup>a</sup> Neusa Maria Henriques Rocha, e a gestão 2014-2018, sob o comando da prof.<sup>a</sup> Rosani Sgari. Dois divisores de águas constituíram-se: o “lá e então”, com a institucionalização de um “Programa de Formação Docente”, e o “aqui e agora”, com a criação de uma “Equipe Estratégica de Formação Docente”.

---

<sup>24</sup> O mapa mental trata-se de uma ferramenta diferenciada e agradável que permite apresentar uma situação simples, compreendendo sua complexidade e totalidade (Munhoz, 2017).

**Figura 2** – Mapa mental do SAP: “lá e então” x “aqui e agora”



Fonte: UPF.

### *Ações desenvolvidas (2010-2014 – 2014/2 a 2016/2)*

Redimensionar a formação docente na UPF tornou-se um componente vital à sua qualidade educativa, e os anos de 2012, 2013 e 2014 foram sinônimos de perseverança para a VRGRAD. Consolidar a imperiosa necessidade de formação docente, independentemente da área de conhecimento, da unidade de ensino ou curso, foi uma tarefa árdua, mas nunca inglória, sempre prazerosa e responsável.

Destacam-se as aulas magnas, o curso de Iniciação à Universidade, os encontros dos professores da UPF, a disciplina de Metodologia do Ensino Superior, as Oficinas Pedagógicas, os encontros dos diretores e coordenadores de curso e áreas institucionais, os encontros dos coordenadores das licenciaturas, os encontros dos Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs), os diálogos pedagógicos, as orienta-

ções didático-pedagógicas, os *workshops*, as formações específicas nas unidades de ensino para cursos de graduação e CSTs, seminários de atualização pedagógica para professores da Educação Básica, encontros de professores e estagiários dos cursos de licenciatura, Fórum de Reorientação da Formação Profissional em Saúde/CIAS.

*Percentual de participação (período de 2014/2-2016/2)*

O ano de 2014/2 passa a corroborar a adesão dos professores, pois a participação materializa-se, passa a fazer parte da cultura institucional. O ano de 2015, em que pese o difícil cenário econômico, político e educacional, surpreende positivamente e traz consigo a necessidade que tem o professor de se reinventar. Se observarmos a Tabela 1, 1.249 participações fazem eco ao desejo de formação, incluindo a aula magna; ou seja, vimos 896 professores participando, sistematicamente, de diferentes momentos de formação, promovidos pela VRGRAD. Em 2016, registramos 865 participações de professores. O total de 908 professores poderia ser um indicador recordista; todavia, era um dado da realidade que algumas unidades de ensino, ao longo desse período (2014/2-2016/2), tiveram uma participação mais eloquente. De qualquer forma, um marco havia se estabelecido: todas as unidades de ensino (num total de 12 unidades) haviam participado de alguma modalidade. Uma mudança de cultura se fazia sentir, mas era necessário mais do que isso: era emergente a necessidade de nova Metodologia de Conduta de Projeto (Boutinet, 2002).

**Quadro 1** – Participação de professores em momentos de formação

| Período         | Total de professores na Instituição | Participantes | Participantes em % |
|-----------------|-------------------------------------|---------------|--------------------|
| 2014/2          | 946                                 | 555           | 58%                |
| 2015/1 e 2015/2 | 1.249                               | 896           | 139%               |
| 2016/1 e 2016/2 | 908                                 | 700           | 78%                |

Fonte: SAP/VRGRAD (2017).

## Da perspectiva teórica: uma Metodologia de Conduta de Projeto

Para avaliar o impacto da experiência pedagógica vivida e desenvolvida na UPF, é preciso definir, minimamente, essa expressão conceitual ou categoria conceitual abordada na introdução e denominada “Metodologia de Conduta de Projeto” na perspectiva de Boutinet (2002). De forma objetiva, o autor pontua quatro premissas e/ou indicadores inerentes a uma Metodologia de Conduta de Projeto, quais sejam: a unicidade na elaboração e realização de um projeto (1); a singularidade de uma situação a ser ordenada (2); a gestão da complexidade e da incerteza (3); e a gestão da exploração de oportunidades em um ambiente aberto (4).

Tais premissas teóricas são fundamentais porque estabelecem os contornos interpretativos da proposta desenvolvida e relatada neste estudo de caso, no que diz respeito à ação estratégica construída coletivamente para a formação dos professores da UPF no ano de 2017 – uma ação pedagógica revestida de uma “Metodologia de Conduta de Projeto” que se constituiu em um divisor de águas na história dos processos de formação docente da UPF.

Para adentrar no estudo de caso propriamente, é mister alinhar, teoricamente, o termo “projeto”, ou a faculdade de projetar, uma vez que essa é uma forma de ser essencialmente humana. E, se projetar é uma forma essencialmente humana, compreende-se que gestores tendem a desenvolver uma Metodologia de Conduta de Projeto.

A arte, ou a ação de projetar, ancora-se na concepção de Boutinet (2002). Não havendo nada equivalente ao projeto dos gregos antigos, o autor destaca que

o termo projeto surge de maneira regular no decorrer do século XV sob as formas de *pourjet* e *project*. Tem conotações de ordenação espacial e um vínculo com a etimologia latina do verbo *projicio* (lançar para frente, expulsar). Apenas se impõe em seu sentido preciso atual, em meados de nosso século, após

ter tido um uso flutuante até o século XIX. Assim encontramos a frase célebre de Pascal, a respeito de Montaigne, em seus Pensamentos: “o projeto absurdo que ele tem de se representar”. Também em Bernardin de Saint-Pierre, em Paulo e Virgínia, encontra-se a frase: “os projetos de prazeres, de repouso, de delícias, de abundância, de glória, não são feitos para o homem frágil, viajante e passageiro”. Nessas duas citações, projeto é simplesmente sinônimo de ideia, de perspectiva. No decorrer dos séculos XVII e XVIII, por exemplo, o projeto é, sobretudo, assimilado pelo progresso social (Boutinet, 2002, p. 34-35).

A potencialidade de sua significância está no fato de que o termo “projeto” é característico do tempo técnico. Aparece tardiamente e é reconhecido no final do século XVII. Estranho ao pensamento medieval, o projeto aparece no *Quattrocento*<sup>25</sup> italiano através da criação arquitetônica e provoca uma revolução nessa prática por meio de F. Brunelleschi. Esse, ao abandonar a escultura pela arquitetura, “pretende romper uma tradição herdada da Idade Média, a qual fazia do arquiteto o chefe de um conjunto de pessoas especializadas nos diversos trabalhos de um canteiro de obras e também o árbitro de conflitos intermináveis entre corpos de ofícios rivais” (Boutinet, 2002, p. 35).

O destino teórico do termo “projeto” aqui empregado se refere à sua historicidade, às formas e às orientações da ação que ele exerce sobre si mesmo pelo conhecimento e pelo modelo cultural. “A utilização do conceito de projeto traz novas atitudes epistemológicas”, assinala Boutinet:

Trata-se de situá-lo em sua evolução finalizada, através do ou dos projetos que ele estabelece para si. Não se trata mais de analisar um sistema, mas de concebê-lo. Pois a nova epistemologia comanda a

---

<sup>25</sup> Caracteriza o século XV – Florença – marca os acontecimentos artísticos, literários e filosóficos que nele ocorreram, principalmente quando pintores e arquitetos formularam a primeira teorização da perspectiva e do seu significado para a engenharia: “Tornava possível a geometria projetiva, como preparava o conceito de espaço sobre o qual se apoiaria a mecânica clássica” (Thuiller, 1994, p. 57).

elaboração de modelos que nos permitem prever, isto é, definir projetos que possam ser encarnados por modelos possíveis: o objeto estudado é supostamente dotado de projeto, seja o objeto físico ou o objeto vivo, o objeto humano, ou ainda o objeto social (Boutinet, 2002, p. 148-149).

O conceito de “Metodologia de Conduta de Projeto”, desenvolvido por Boutinet (2002) e invocado em forma de premissas básicas, revela que, toda vez que o homem utiliza o projeto como princípio fundador de suas ações, lança mão de um procedimento por projeto e, ao lançar mão de um projeto, está gerindo o projeto. Ao gerir o projeto, desenvolve uma “Metodologia de Conduta de Projeto”. Esse, por sua vez, deve responsabilizar-se por quatro premissas básicas sem as quais não poderia haver procedimento ou “Metodologia de Conduta de Projeto”. Ao refletir sobre elas, é perceptível o conflito e o desafio: a VRGRAD (gestão 2014-2018), através do SAP, encontra-se diante da necessidade de realização de um projeto de Formação Docente (1); está diante da singularidade de uma situação a ser ordenada (2); tem a tarefa da gestão da complexidade e da incerteza (3); e, fundamentalmente, está à frente da gestão de exploração de oportunidades em um ambiente aberto (4).

Dentre as quatro premissas, cabe destacar, neste momento, a gestão da complexidade e da incerteza. Se os ambientes atuais são, antes de tudo, no contexto da Educação Superior, ambientes complexos, entende o autor que o procedimento por projeto mostra-se como a ferramenta apropriada para gerir a complexidade e a incerteza. Uma situação simplificada não recorre ao projeto. Uma ação a ser gerida, cujos resultados são evidentes ou esperados, também não implica recurso ao projeto. Todavia, “este último é destinado a administrar a indeterminação de uma situação problemática, feita da interdependência de vários parâmetros, exigindo que tal situação não seja imprópria-mente simplificada, mas, ao contrário, tomada em toda a sua complexidade” (Boutinet, 2013, p. 235).

A VRGRAD/SAP tem clareza de que a formação docente na UPF está diante de uma pergunta a ser respondida: “Quem forma os formadores?”. Compreende que é necessária a exploração de oportunidades no sentido de construir novas experiências pedagógicas, e é aqui tomada em toda sua complexidade. Sente-se, cada vez mais, instigada pela premissa da unicidade da elaboração e da realização do projeto: “A quem cabe pensar a formação docente e a quem cabe realizar a formação docente? Quais são os atores desse processo? Como dotar de globalidade institucional a formação docente na UPF?”. Ancorados conceitualmente em Boutinet, é possível dimensionar as indagações:

Através da unidade que liga a instância que elabora e a instância que executa, não há separação entre essas duas instâncias nem dualidade de atores, mas simplesmente uma gestão dos desvios entre as atividades de concepção e as de realização. Dotar-se de um projeto e, no mesmo movimento, buscar construir e querer realizá-lo (Boutinet, 2002, p. 234).

Muito provavelmente, o presente estudo de caso encontra, aqui, sua confirmação, pois o “buscar-construir” e o “querer realizá-lo” traduzem o conceito autêntico de projeto: ele é de caráter objetivo. O homem tem a necessidade de, realmente, dar a si um novo modo de ser e entende que é ilusório fazê-lo somente no plano das ideias e das discussões. É preciso imprimi-lo à realidade a que pertence. O desejo de reinventar, cada qual a seu modo, defrontando-se com um ambiente que tem, por sua vez, características próprias, é necessário e irreversível a uma universidade do seu tempo. “Desse enfrentamento surgirá uma resposta portadora de um fato inédito que leva a uma criação original, a uma realização cuja autenticidade vem do fato de ser fruto de um autor localizado às voltas com uma situação dada” (Boutinet, 2002, p. 235).

Imbuída dessa premissa, a VRGRAD (gestão 2014-2018), através do SAP e com o apoio das Assegrads, promove o enfrentamento do problema e cria a Equipe de Gestão

Estratégica de Formação Docente da UPF. Urge um novo olhar para esse ambiente. “Há algo a fazer, algo a ordenar, mudar aquilo que poderá ser feito, ordenado ou mudado por uma ação deliberada que deve ser antecipada o melhor possível” (Boutinet, 2002, p. 236).

## **Da criação da Equipe de Gestão Estratégica de Formação Docente da UPF**

Diante do cenário problematizado e posto, surge a necessidade de fortalecer o processo de gestão do próprio SAP e de articular, com os 900 professores, ações que assegurassem a concretização dos processos assumidos coletivamente no PPI, PDI e PE, processos que correspondem à missão e aos valores institucionais.

O Programa de Formação Docente em desenvolvimento aponta à necessidade de mudança. Essa fazia eco ao desejo de mudança. Curiosamente, dentre todos os setores vinculados à VRGRAD, ao tempo em que o SAP anunciava um crescimento vertiginoso de necessidades e demandas ao longo dos anos (7/2014-7/2016), também anunciava a escassez de capital humano.

Gradual e progressivamente, os professores procuram o SAP; curiosamente, gradual e progressivamente, os parques recursos humanos do SAP se envolvem com outras funções no ensino, na pesquisa, na extensão e na gestão, e a equipe se reduz a duas pessoas. Naquele momento, um ego auxiliar se fazia notar: a Assegrad (assessores da VRGRAD), junto à VRGRAD, soma esforços para o setor, vivificando-o, nutrindo-o, dando-lhe o aporte e o suporte necessários que incluem ações em curto, médio e longo prazos.

Muitos foram os questionamentos e as inquietações vividas especialmente no ano de 2016 com relação à estrutura, ao funcionamento e à dinâmica de personalidade do SAP – “O que poderia justificar tanta rotatividade de professores num setor vital à Instituição? Como compreender as justificativas de quem saiu do setor e de quem não podia

dele fazer parte, quando todos apontavam a nobreza da missão desse setor?”.

Leituras, estudos, reflexões, diálogos pedagógicos e *feedbacks* afetivos foram aspectos fundantes para fazer emergir, nessa perspectiva, em julho de 2016, a decisão: repensar o SAP. Repensar esse setor, construindo uma estrutura, um novo funcionamento e nova dinâmica que permitissem a de ter elementos suficientes para se reinventar e “tocar” mais profundamente os professores. Mas era impossível fazê-lo na expectativa da sua reestruturação, uma vez que essa tinha implicações orçamentárias. Sim, formação pedagógica exige investimento, e esse, por sua vez, se assenta na opção política e na compreensão do valor da formação docente continuada à instituição.

Nesse contínuo, enquanto se desenhava essa nova configuração, a VRGRAD/SAP/UPF visitou duas instituições com vistas a conhecer os projetos, setores, gestores e professores e corpo técnico-administrativo envolvidos com o desafio da formação docente: uma pública (UFRGS) e uma comunitária confessional (PUCRS). Ambas as visitas foram absolutamente propositivas e positivas.

Paralelamente, aninhava-se, na VRGRAD, a necessidade de uma ação estratégica capaz de mobilizar o professorado da UPF, especialmente o mais jovem.<sup>26</sup> O contexto trazia, com propriedade, que era hora de constituir uma equipe estratégica voltada a pensar a formação dos professores das diferentes áreas do conhecimento da Instituição. Integrar áreas, ideias, carreiras, profissões, funções, capacidades pedagógicas, cargos, experiências, perspectivas teóricas, posições e, ainda, integrar pessoas.

E assim procedeu e nasceu a Equipe de Gestão Estratégica de Formação Docente da UPF. Composta por professores (representantes de todas as áreas do conhecimento) e por setores estratégicos na Instituição, a equipe fez sua

---

<sup>26</sup> Atualmente, o corpo docente da UPF é composto por 265 professores com menos de cinco anos na Instituição.

primeira reunião no dia 29/9/2016. Foi um momento de sensibilização, aproximação e aceitação do convite para fazer parte da equipe. Foram convidados, para esse primeiro encontro, os seguintes atores:

**Quadro 2** – Professores que compuseram a Equipe de Gestão Estratégica de Formação Docente, por ocasião da sua criação em 2016/2

| <b>Professor(a)</b>            | <b>Curso/Área/Setor</b>                                       | <b>Unidade</b>             |
|--------------------------------|---------------------------------------------------------------|----------------------------|
| 1. Rosani Sgari                | Vice-Reitora de Graduação                                     | VRGRAD                     |
| 2. Adriana Bragagnolo          | Coorlicem                                                     | Licenciaturas/13 cursos    |
| 3. Adriano Hertzog Vieira      | Assessor da Vice-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários | VREAC                      |
| 4. Adriano Pasqualotti         | Divisão de Avaliação (DAI)                                    | Gabinete/Reitor            |
| 5. Agenor Dias de Meira Júnior | Vice-Reitor Administrativo                                    | VRADM                      |
| 6. Altair Alberto Fávero       | Programa de Pós-Graduação (PPGEDU)                            | FAED                       |
| 7. Anderson Neckel             | Coordenador de curso                                          | FEAC/Ciências Aplicadas    |
| 8. Bernadete Maria Dalmolin    | Vice-Reitora de Extensão e Assuntos Comunitários              | VREAC                      |
| 9. Vera Rodrigues              | Coordenadora de Engenharia Química                            | VRPPG                      |
| 10. Carina Toniato             | Coordenadora do curso de Filosofia                            | Humanidades                |
| 11. Carla Gonçalves            | Comissão Integrada de Área de Saúde (Cias) e Pró-Saúde        | Cursos da Saúde/14 cursos  |
| 12. Carlos Leonardo Szilagy    | Coordenador do curso de Arquitetura e Urbanismo               | FEAR Engenharias/10 cursos |
| 13. Cristiano Roberto Cervi    | Diretor do Instituto de Ciências Exatas e Geociências (ICEG)  | Diretores                  |

|                                     |                                                 |                       |
|-------------------------------------|-------------------------------------------------|-----------------------|
| 14. Daniela de David Araújo         | Coordenadora da Divisão de Ensino de Graduação  | VRGRAD                |
| 15. Edson Bortoluzzi                | Professor pesquisador das Ciências Agrárias     | FAMV                  |
| 16. Maira Angélica Dal Conte Tonial | Coordenadora do curso de Direito                | FD Ciências Aplicadas |
| 17. Maria Aparecida Estacia         | Coordenadora da Ouvidoria                       | Gabinete/Reitor       |
| 18. Maria Joana Chiodelli Chaise    | Coordenadora do curso de Jornalismo             | FAC                   |
| 19. Maristela Piva                  | Assessora da Vice-Reitoria de Graduação         | VRGRAD                |
| 20. Olmiro Cristiano Lara Schaeffer | Planejamento Estratégico Institucional          | Comissão PEI          |
| 21. Roberto dos Santos Rabello      | Coordenador da Divisão UPF Virtual              | VRGRAD                |
| 22. Rosane Rigo De Marco            | Coordenadora do Setor de Apoio Pedagógico (SAP) | VRGRAD                |
| 23. Claudia Sanini                  | Setor de Apoio Pedagógico (SAP)                 | VRGRAD                |

Fonte: SAP/VRGRAD (2017).

## Da proposta construída pela equipe: curso de Qualificação Docente

Tão logo a equipe foi constituída, deu início a um cronograma de encontros e passou a amadurecer o escopo de uma proposta de formação para todos os professores da UPF. Nesse sentido, tempos e movimentos se adéquam em prol da Instituição. Não havia mais tempo a perder, e o desejo da equipe era incontestável: construir uma proposta que, de fato, qualificasse a função formativa dos professores sob a ótica das necessidades que variavam em natureza e grau: de metodologias ativas, de uso de TICs, de potencialização e desenvolvimento de recursos pessoais e de competências profissionais, didático-pedagógicas e de profunda reflexão sobre “ser docente”. Ato contínuo, apresentamos a proposta.

A proposta inaugura um conjunto de iniciativas que foi desenvolvido no período de recesso educacional na UPF, mediante convocação, respeitado o período de indisponibilidade,<sup>27</sup> com os objetivos de: a) qualificar a ação docente na Instituição; b) promover discussões e intercâmbio de diálogos nas diferentes realidades vivenciadas pelos docentes da UPF; c) aprimorar a prática docente nas diferentes áreas do conhecimento, motivando os professores à educação continuada e à consequente qualificação profissional; d) propiciar aos educadores das diferentes áreas do saber discussões e reflexões sobre a prática docente e sobre inovações metodológicas nas práticas de sala de aula; e) integrar, promover o diálogo e motivar os educadores à formação continuada, permitindo um olhar mais qualificado aos processos de ensino; f) favorecer a possibilidade de refletir sobre a formação integral que, necessariamente, implica ensino, pesquisa e extensão; g) oportunizar um espaço de valorização de vivências, experiências e boas ações docentes por meio de oficinas.

O curso de Qualificação Docente ocorreu nos dias 11 e 12 de janeiro, nos turnos da manhã e da tarde, no auditório de uma das Unidades Acadêmicas, a Faculdade de Economia, Administração e Ciências Contábeis (FEAC) e em salas da unidade. A programação iniciou no dia 11, pela manhã, com a abertura do evento, quando ocorreu uma apresentação da Companhia de Teatro Dionisios, de Joinville, que tratou sobre o tema “Ser professor”, numa perspectiva de esquetes teatrais. Na sequência, houve uma discussão em pequenos grupos, coordenada pelos professores da Equipe de Gestão Estratégica da Formação Docente, objetivando dialogar sobre o “ser professor”, dilemas e vivências da docência. Ao final dessa reunião em pequenos grupos, cada grupo deveria fazer um relato sobre a perspectiva do que é

---

<sup>27</sup> É necessário esclarecer que há professores na Instituição cujo Plano de Carreira lhes dá direito a férias de 60 dias, o que os coloca em situação de indisponibilidade em período de recesso. A esses foi enviado convite para o curso e não convocação.

ser professor universitário. Na parte da tarde, iniciaram oficinas de trabalho em diferentes áreas temáticas, nas quais os professores deveriam inscrever-se de acordo com os interesses. Na noite do dia 11, foi programada uma atividade sociocultural, um jantar por adesão dos participantes na Associação dos Professores da UPF (APROFUPF).

Na manhã do dia 12, aconteceu a palestra “O cotidiano do professor: aprendendo a viver e a fazer”. Na sequência, foi apresentado um vídeo elaborado por professores e funcionários da Faculdade de Artes e Comunicação, coordenado pela prof.<sup>a</sup> Maria Joana Chiodelli Chaise. O vídeo versou sobre a percepção de acadêmicos acerca do que é ser um bom professor. Após a exibição do vídeo, a programação contou com o depoimento de um ex-professor da UPF, relatando suas vivências e trajetórias. A convidada para esse momento foi a prof.<sup>a</sup> Neusa Rocha, vice-reitora da gestão 2010-2014. E, finalmente, na tarde do dia 12, foi dada continuidade às oficinas pedagógicas de trabalho em diferentes áreas temáticas. As inscrições foram efetivadas via intranet, todas gratuitas. O professor participante em, pelo menos, 75% das atividades recebeu certificação de 16 horas de formação.

## **Avaliação dos participantes do curso de Qualificação Docente**

A proposta, nesta seção, é tão somente registrar que a “ação estratégica” que se constituiu na criação da Equipe Estratégica de Gestão da Formação Docente UPF resultou na proposta e realização do curso de Qualificação Docente (primeira edição no mês de janeiro de 2017) e segunda edição no mês de julho do ano corrente, sob a maestria dessa equipe. Como os professores participantes ainda estão avaliando a segunda edição, apresentaremos, de forma sucinta, as avaliações da primeira edição. Apenas um elemento será foco de recorte a título de proporcionar profundas reflexões e novas intervenções.

Cabe destacar que a programação do evento contou com a inscrição de 410 professores. Esse número parece muito bom, se considerarmos o total de professores na ocasião, ou seja, 905 professores. Desses, cerca de 30% integram o grupo que se encontra em indisponibilidade e que, portanto, poderia estar (ou não) presente. É importante dizer que, como nem todos os professores inscritos assinaram a lista de presença, temos dúvida quanto à efetiva participação de todos na integralidade da programação.

Após a finalização do evento, foi enviado um questionário de avaliação aos participantes por *e-mail*. Um total de 152 professores responderam.

O questionário enviado contou com quatro perguntas fechadas e duas abertas. As perguntas abertas foram as seguintes:

1. *Que temáticas você gostaria que fossem abordadas nas oficinas das próximas edições?*
2. *Sugestões, elogios, críticas e outros comentários.*

As questões abertas sempre surpreendem, permitem uma ampla análise de todo o contexto e a devida correspondência na sua avaliação. Três respostas são destacadas: a primeira está relacionada aos *experts* da área e pode ser resumida na fala de um participante: “Os especialistas em docência brilharam por sua ausência no planejamento desta atividade”. A segunda traduz a percepção e a avaliação expressas nos gráficos, a saber: “Foi um dos melhores (para não dizer o melhor e ser injusta) momentos de reflexão, convivência e interdisciplinaridade que já participei nos 15 anos que estou na UPF. Parabéns a todos os colegas que participaram e em especial aos colegas que pensaram, planejaram e fizeram acontecer esse momento”. A terceira está relacionada à concepção de formação continuada: “A proposta de imersão, tanto emocional quanto técnica, foi incrível. Gostei muito de poder ouvir os colegas e de pensar que professor eu quero ser, de conhecer melhor a institui-

ção e de saber que temos o apoio de uma bela equipe, que se mostrou extremamente dedicada para a realização deste evento. Parabéns!”.

Em que pese a importância de um Programa de Formação Continuada cuidar dos aspectos técnicos e metodológicos, fica claro que toda formação deve ser contínua e estar permeada de reflexão pessoal e coletiva do “ser professor, ou sou professor, e agora?”. As respostas dos participantes mostram não só a adesão à proposta, mas o comprometimento de cada um, que parece compreender que o melhor recurso para uma boa aula é o próprio professor, e que competências técnicas e comportamentais são indissociáveis e absolutamente necessárias ao exercício da profissão. Por fim, chama atenção, ainda, a avaliação com relação ao grau de aplicabilidade, em que pese o reconhecimento da teoria em todos os seus aspectos.

## **Avaliação da experiência: qual foi o impacto?**

É justo e pertinente avaliar, aqui e agora, a experiência construída e vivida de forma coletiva, ressaltando cinco aspectos que impactaram positiva e fortemente o processo de formação docente. O primeiro deles é que a ação estratégica transformou-se numa condição pedagógica sem, sequer, ter sido pensada dessa forma. O segundo é o caráter eminente da experiência interdisciplinar e afetiva; o terceiro está ligado ao prazer docente dos sujeitos participantes da Equipe de Gestão Estratégica de Formação Docente, regado com o seu elevado grau de comprometimento no exercício do desafio posto, esse representa o quarto aspecto. Por fim, o quinto aspecto está relacionado à confiança entre os pares e a VRGRAD, pois, à medida que as sugestões eram postas na mesa e discutidas, em termos de ideia ou de indicação de nomes para ministrar uma oficina, por exemplo, era necessário o consentimento de todos. A confiança

depositada entre os pares foi impactante, e a assunção coletiva dos resultados advindos dessa construção também.

Inscritos no mesmo movimento, os professores praticaram a interdisciplinaridade sem ser mencionada ou planejada, com diria Paviani (2014). Por um lado, a VRGRAD estava aberta à ação interdisciplinar; a ação estratégica adotada foi o prenúncio e a constatação de que “como o conhecimento complexo não se reduz a uma ciência ou disciplina, seu padrão de eficácia somente pode ser a interdisciplinaridade” (Paviani, 2014, p. 88). Por outro, o cruzamento de experiências pedagógicas anteriormente construídas pelos professores da equipe, associadas às suas competências técnicas e interpessoais/comportamentais, também foram variáveis que contribuíram para a integração com o colega e aceitação do colega.

Por conseguinte, a ação estratégica, como construção da Equipe Estratégica de Formação Docente da UPF, mobilizou afetos entre os pares, intensificando a paixão pela Instituição. Instigou capacidades pedagógicas e se constituiu em uma experiência pedagógica enriquecedora à Equipe Estratégica de Formação Docente da UPF, ao SAP e à VRGRAD. Não havia pretensos *expertises* na área. Receptividade, abertura à experiência, disponibilidade, responsabilidade institucional, educacional e social foram traços comuns à equipe. A equipe sentiu-se tocada a fazer sem requerer carga horária ou certificado.

A Equipe Estratégica de Formação Docente na UPF tornou-se uma resposta à pergunta “De que outro modo?” que não pode ser outra coisa do que “abertura” (Larrosa, 2014). “Para o que não sabemos. Para o que não depende do nosso saber nem do nosso poder, nem da nossa vontade. Para o que só pode se indeterminar, como um quem sabe, como um talvez” (Larrosa, 2014, p. 75).

O enfrentamento das resistências e o rompimento de paradigmas culturais e comportamentais, através dessa ação estratégica (criação da Equipe de Gestão Estratégica de For-

mação Docente da UPF), constituiu-se como um divisor de águas no processo de formação docente de uma instituição praticamente cinquentenária. A urgência de um cenário que requer menos retórica/teórica e mais realização/ação, mais criatividade e menos padronização, mais experiências pedagógicas e menos rigidez teórica, foi corroborada pela equipe.

As distintas áreas do conhecimento conversaram, divergiram, argumentaram, avaliaram e, juntas, foram capazes de promover uma formação interdisciplinar num total de sete reuniões. Em outras palavras, “a limitação a uma forma de linguagem privilegiada nos tem parecido cada vez mais uma mutilação do diálogo, uma violência feita a si mesmo e aos outros” (Pagès, 1982, p. 460). Nessa mesma linha, a defesa por um pluralismo expressivo e a livre manifestação do desejo de construções coletivas, aprendendo com a docência do colega, foram de grande valia.

Articular necessidades individuais e institucionais, de natureza afetiva e intelectual; respeitar e mediar diferenças, presenças e ausências; promover a aproximação e a humanização através do “outro” foram algumas vivências partilhadas. A possibilidade de romper a tradição herdada, conforme Boutinet (2002) refere, foi prazerosa – desenvolver uma nova metodologia de conduta de projeto em que o arquiteto (o que concebe o projeto) e o chefe de um conjunto de pessoas especializadas nos diversos trabalhos de um canteiro de obras (os que realizam o projeto) concebiam e realizem o projeto (Boutinet, 2002).

Destarte, a ação estratégica despertou prazer nesse “ser e fazer” docente. A integração à equipe e a efetiva contribuição aumentaram o nível de comprometimento dos pares com a Instituição. O processo de formação docente da UPF estava sendo discutido, pensado e materializado por diversos colegas da UPF. Claro está que quanto mais colegas, melhor; se cada qual com sua particular mentalidade científica e estilo investigativo se incorpora à análise do

ensino, mais enriquecedor será o campo de visões conceituais (Zabalza, 2013). Talvez, se perguntássemos hoje a um professor o que mais lhe proporciona prazer na docência, poderemos ouvir respostas como o número de publicações, o número de bolsistas, a carga horária, a titulação, as premiações, pois todas elas significam reconhecimento. Entretanto, a Equipe Estratégica de Formação Docente da UPF estava longe desse rol de contabilizações.

Por fim, vale lembrar a confiança que se estabeleceu entre todos. Ela tomou proporções tão significativas entre os membros da Equipe Estratégica de Formação Docente que estabeleceu uma rede de conexões com os professores convidados a ministrar oficinas e demais atividades previstas na programação do curso de Qualificação Docente. Os “oficineiros”<sup>28</sup> são um exemplo vivo dessa teia de confiança, ao aceitarem o convite. Por sua vez, foram desafiados a sensibilizar, envolver e comprometer o colega professor em direção à temática que era objeto da discussão. Aliar competência técnica e interpessoal era condição para promover o conhecimento. Isso exigiu preparo, estudo e capacidade pedagógica para poder envolver os participantes de sua oficina.

É possível inferir que o impacto dessa ação estratégica coloca o professor como protagonista no processo, ao avaliarmos a relação pedagógica que se estabelece entre o professor que faz parte da Equipe Estratégica de Formação Docente da UPF e o colega oficineiro, e deste para com seu colega (o professor participante) de formação. A dimensão da qualidade educativa triplica, pois as posições poderão mudar a qualquer momento.

Na atualidade, talvez esse seja o mais elevado grau de *feedback* que um professor pode receber em um quadro de suposta maturidade da sua formação pedagógica na

---

<sup>28</sup> Denominamos “oficineiros” os professores de diferentes áreas do conhecimento que foram convidados a ministrar uma oficina em um dos dois turnos destinados a essa atividade na programação do curso de Qualificação Docente, realizado no mês de janeiro de 2017.

universidade, pois, quando meu colega pode avaliar o meu trabalho, eu também passo a considerar que, em um determinado momento, poderei avaliar o seu trabalho docente.

## **Considerações finais**

O artigo tratou de circunscrever o percurso da experiência e o impacto da estratégia adotada: a criação da Equipe de Gestão Estratégica de Formação Docente da UPF – uma adequada conduta de metodologia de projeto, na perspectiva teórica de Boutinet (2002).

A ação estratégica está revestida de relevância político-social e político-pedagógica, pois, além de ser concebida em um ambiente aberto, capaz de ser explorado e modificado, privilegiou o espaço, o lugar, o tempo, as pessoas, a transitividade, o movimento e as possibilidades de mudança e inovação.

A experiência contribuiu com caráter profissional na formação docente, norteadas pelas premissas básicas de uma conduta de projeto que traz elementos para pensar sobre a construção e a condução dos projetos dos cursos, do futuro da universidade e da formação de professores. A experiência vivida pressupõe que o professor deve enamorar-se do processo de formação docente e, para isso, deve estar enamorado da profissão de “professor”. Quando isso ocorre, o professor descobre que se enamorar é mais produtivo do que ser seduzido pela novidade. Não se trata de uma programação da criatividade, senão de um enriquecimento dos processos perceptivos. Segundo Boutinet (2002, p. 259), “passamos ao largo de numerosas disponibilidades por não poder identificá-las”.

Formar para o presente e para o futuro – eis o desafio posto. Se deixarmos tudo para o futuro, talvez percamos o fio do desenvolvimento de algumas qualidades próprias e necessárias a essa etapa da vida da Instituição que, inclusive, sustentarão o projeto de universidade, pondera Zabalza (2014).

Foram distintos e profundos momentos de formação pedagógica que qualificaram a função formativa de todos os envolvidos: VRGRAD, SAP, Assegrad, Equipe de Gestão Estratégica de Formação Docente da UPF, funcionários e professores que participaram do curso de Qualificação Docente. Nesse processo, ao conceder identidade e significado à formação pedagógica dos professores da Universidade de Passo Fundo, qualificamos o projeto de universidade, fortalecendo a missão institucional e, sobretudo, potencializamos os valores institucionais: o compromisso com o desenvolvimento regional; o respeito à identidade, à diversidade e à equidade; o compromisso com a qualidade acadêmica e a sustentabilidade; a gestão colegiada e planejada; a inter e a multidisciplinaridade; a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; a autonomia didático-científica; a inovação e a responsabilidade; a justiça, a ética e a cidadania.

A ação estratégica foi gestada e gerida. Lançamos mão de uma metodologia de conduta de projeto. Isso possibilitou a administração de uma situação problemática, desafiadora, exigindo que ela fosse tomada em toda sua complexidade (Boutinet, 2002).

## Referências

- BLEGER, J. *Psico-higiene e psicologia institucional*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.
- BOUTINET, J-P. *Antropologia do projeto*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- GABBARD, G. O. *Psiquiatria dinâmica*: baseado no DSM-IV. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- JAEGER, W. *Paideia*: los ideales de la cultura griega. 10. ed. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 1992.
- LARROSA, J. *Tremores*: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- MASETTO, M. T. *Professor universitário*: um profissional da educação na atividade docente. Campinas: Papyrus, 2013.

- MUNHOZ, A. S. *Ensinar e aprender com utilização de mapas mentais*. Curitiba: Intersaberes, 2017.
- PAGÈS, M. *A vida afetiva dos grupos: esboço de uma teoria da relação humana*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.
- PAVIANI, J. *Interdisciplinaridade: conceitos e distinções*. 3. ed. rev. Caxias do Sul: Educs, 2014.
- SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- SOARES, I. O. *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação*. São Paulo: Paulinas, 2011.
- THUILLIER, P. *De Arquimedes a Einstein: a face oculta da invenção científica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- ZABALZA, M. A. *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. 3. ed. Madrid: Narcea, 2013.
- ZABALZA, M. A. *O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária*. São Paulo: Cortez, 2014.

# Análise do subprograma avaliação das disciplinas pelos estudantes: o caso de uma universidade comunitária

Magna Stella Cargnelutti Dalla Rosa (Unijuí)  
Marion Creutzberg (PUCRS)  
Cátia Maria Nehring (Unijuí)

---

**Resumo:** O Programa de Avaliação Docente da Unijuí, criado em 2012, representa uma estratégia de excelência para os processos de ensino e de aprendizagem em todos os programas acadêmicos da Instituição. O Programa leva em conta a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; o Sinaes e o PDI da Unijuí. É constituído a partir de três subprogramas: Avaliação pelos Estudantes, Autoavaliação Docente e Avaliação pelos Pares. Estes subprogramas envolvem acadêmicos, professores e gestores, possibilitando diferentes análises sobre o fazer da Instituição. Para este estudo, faz-se um recorte utilizando-se os dados do subprograma Avaliação das Disciplinas pelos Estudantes, a partir dos resultados do instrumento respondido por eles nos primeiros semestres de 2015 e 2016. O estudo objetiva analisar os dados do subprograma Avaliação das Disciplinas pelos Estudantes, com base nos pareceres do NDE dos cursos de graduação da Unijuí, buscando indícios do impacto da avaliação no planejamento do curso. A partir dos dados analisados com base em teóricos que estudam o tema “Avaliação”, é possível reconhecer a importância dos resultados do Programa de Avaliação Docente, especialmente do subprograma Avaliação das Disciplinas, relativo aos anos de 2015 e 2016, como uma ferramenta de gestão para a busca da excelência acadêmica. O Programa, no entanto, necessita de adequações para cumprir o seu papel de contribuir para a gestão dos cursos da Unijuí, com a organização de padrões de pareceres e escalas de análise.

**Palavras-chave:** Autoavaliação Institucional. Sinaes. Programa de Avaliação. Avaliação de disciplinas. Planejamento de curso. Gestão de curso.

## Introdução

A sociedade se constitui por relações complexas, nas quais se configuram suas instituições. A universidade é uma das instituições que compartilha diversas expressões do social e um espaço privilegiado para a constituição de sujeitos autônomos, numa singular esfera público-democrática. É uma instituição social inserida em um contexto político, científico, econômico e cultural, que lhe possibilita apresentar diferentes modalidades de ações e de relações, conforme os grupos e sujeitos envolvidos na efetivação de seus objetivos e sua atuação. A universidade, entretanto, tem um importante papel no cenário das sociedades nas quais está inscrita. Há que se estabelecer uma compreensão, nessa relação, de que não cabe à universidade a substituição do papel do Estado, ou de outras instituições, mas sim de criticamente partilhar responsabilidades que lhe dizem respeito, principalmente na formação acadêmico-profissional, nos avanços científicos e na inovação tecnológica.

A complexidade das questões que podem ser estabelecidas a respeito do tema “universidade” aparece quando se apresentam diferentes perspectivas sob as quais tais questões têm sido abordadas por autores, por porta-vozes de instituições universitárias, por políticas públicas e por diferentes discursos de entidades e instituições da sociedade civil. Este fato demanda o reconhecimento da dimensão plural das instituições universitárias; dimensão enfatizada pela diversidade dos saberes, das culturas e dos indivíduos que convivem na universidade; dimensão que reconhece, também, a pluralidade como uma referência central para a interlocução e a interdisciplinaridade efetivada no âmbito interno.

A Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí) é uma universidade comunitária e, como em todo projeto coletivo, a avaliação é um dos pilares do seu planejamento. A avaliação constitui-se em referencial para o planejamento institucional, e, desde

a sua origem, desenvolvem-se processos avaliativos que foram institucionalizados em 1994, anteriores à Lei do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). A avaliação na Unijuí, formalmente, inicia na década de 90, no Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub), instituído pelo governo federal, e no Programa de Avaliação Institucional das Universidades Comunitárias (Paiung), do Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (Comung), embasado nos princípios do Paiub. O Paiung constitui-se em um importante espaço de debate e de troca de experiências entre as instituições comunitárias gaúchas, seja para a compreensão de políticas e processos, seja pela aprendizagem e produção do conhecimento, considerando a produção de artigos, livros e cadernos, que podem ser conferidos no portal do referido Programa.

Considerando a perspectiva plural da universidade, a trajetória histórica da Unijuí, a Lei que estabelece o Sinaes (Brasil, 2004a) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2015/2019 (Fundação [...], 2015, p. 52) –, a “avaliação institucional” torna-se fundamental para a compreensão dessa pluralidade, bem como para o planejamento e a gestão institucional. O Programa de Avaliação Institucional, os processos de avaliação, assim como os instrumentos materializados por estes, precisam possibilitar a reflexão permanente do papel da universidade e dos processos acadêmicos e administrativos. Repensar este processo encontra no diálogo plural, instaurado por debates, a condição de sua realização.

A história da avaliação desta Instituição evidencia o compromisso de uma prática de reflexão e de sistematização da atuação universitária em suas diferentes dimensões, sustentada no princípio democrático, no diálogo e na interação no âmbito das comunidades interna e externa. Exemplo disso são os 22 cadernos de avaliação institucional,<sup>29</sup>

<sup>29</sup> Nesta coleção estão registrados os processos e resultados da avaliação realizada na Unijuí anterior ao Sinaes. Estes cadernos podem

que registram os processos avaliativos de 1999 a 2004 e, a partir de 2004, os Relatórios de Autoavaliação Institucional (Comissão [...], 2014, 2015, 2016), que registram os processos e os resultados avaliativos desenvolvidos na universidade. Nesta perspectiva, a avaliação é entendida como um processo contínuo e está em sua quinta fase de desenvolvimento, desde a criação do Projeto de Autoavaliação Institucional 2016-2019.

Com base neste princípio de avaliação e planejamento, a Unijuí, em 2012, institucionalizou o Programa de Avaliação Docente, que é constituído por três subprogramas: Avaliação da Ação Docente pelos Discentes, Autoavaliação Docente e Avaliação pelos Pares, possibilitando diferentes olhares. O Programa é coordenado pela Vice-Reitoria de Graduação (VRG) e, a partir de 2014, coordenado conjuntamente pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) (Comissão [...], 2014).

Para compreender este Programa, é necessário contextualizá-lo referindo-se ao Sinaes, que, segundo as Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior (Brasil, 2004b), está ancorado em uma concepção de avaliação comprometida com a melhoria da qualidade e da relevância das atividades de cada uma e do conjunto das instituições educacionais. Por sua característica global, abrangência nacional e seu objetivo de aperfeiçoamento das atividades acadêmicas, o Sinaes recupera as finalidades essenciais da avaliação, ultrapassando, por exemplo, a simples preocupação com desempenhos ou rendimentos estudantis, buscando os significados mais amplos da formação profissional.

Na concepção de Sobrinho, o Sinaes, na condição de sistema de avaliação, pressupõe diferentes enfoques e olhares. Na opinião deste autor, nos processos avaliativos

---

ser encontrados no Museu Antropológico Diretor Pestana da Fidene, em Ijuí (RS), e na Comissão Própria de Avaliação, Unijuí.

[...] não pode haver uma oposição simples entre objetividade e subjetividade ou entre processos e produtos, quantidade e qualidade, bem como entre as partes e o todo. Na verdade, a avaliação da educação exige que se combinem vários enfoques, metodologias, instrumentos e estratégias, de modo particular (a articular) uma adequada intercomunicação entre os métodos quantitativos e qualitativos (Sobrinho, 2002, p. 53).

O Programa de Avaliação Docente da Unijuí foi elaborado por um grupo de professores de diferentes áreas do conhecimento, nomeado pela Reitoria (Portaria 35/2011) e discutido nos colegiados da Instituição. Os objetivos do Programa consistem em:

- definir o processo de avaliação docente da Unijuí, visando à promoção do desenvolvimento institucional, à política de gestão de pessoas e à qualidade da atuação no processo ensino e aprendizagem e nas relações com o corpo discente e a comunidade;
- identificar aspectos de natureza interpessoal, organizacional, ambiental, dentre outras condições de trabalho que facilitam ou dificultam o desempenho docente;
- gerar indicadores sobre competências (reconhecidas como conhecimento constituído), habilidades e atitudes, para formulação de políticas de gestão de pessoas que oportunizam o crescimento profissional, a formação continuada e/ou aperfeiçoamento, a afirmação social dos docentes, bem como para possibilitar o alcance das metas e dos objetivos institucionais.

Este Programa está embasado em legislações externas e internas e tem as diretrizes institucionais de ensino, de pesquisa, de extensão e de gestão como norteadoras de sua ação, especialmente no que se refere à avaliação como processo constante de qualificação do fazer da universidade e a busca da excelência acadêmica nas diferentes dimensões de sua atuação.

Conforme o Programa de Avaliação Docente, nas palavras de Silva,

não somente os professores, mas todos aqueles implicados no ato formativo precisam implicar-se com a totalidade da vida universitária. É nela que reside o motivo fundamental do encontro em que se estabelece e se funda o intermédio cultural que refunda a vida dos estudantes e dos professores. É inegável que os estágios de compreensão e formação em que se situam educadores e educandos no interior do contexto avaliativo são muito diferenciados no interior da cultura universitária, o que, no entanto, não exime de nenhuma forma a participação de ambos no processo. Equivocado seria pensar que se faz universidade democrática sem ouvir, consultar os estudantes, professores, gestores, comunidade externa e as suas formas de ver e compreender o mundo, assumindo-os como sujeitos do processo. De outra forma, reducionista seria se não considerássemos os limites do próprio ato de avaliar e julgar feito pelos estudantes independentemente de certas configurações sociais, históricas, científicas e filosóficas específicas (Silva, 2011, p. 32).

Estas concepções, a legislação que estabelece as políticas públicas de avaliação da Educação Superior, os debates provocados por Sobrinho (1997) e Leite (1996), dentre outros autores, sustentam a base teórica das reflexões deste trabalho, no qual se faz um recorte para a investigação do subprograma: a Avaliação das Disciplinas pelos Estudantes, a partir dos relatórios institucionais e os pareceres do Núcleo Docente Estruturante (NDE). O objetivo deste estudo é buscar indícios do impacto do processo de avaliação das disciplinas no planejamento do curso.

É importante registrar que, no decorrer do processo avaliativo, houve adequações ao referido Programa, inclusive na denominação do subprograma “Avaliação da Ação Docente pelos Discentes”, que passou para “Avaliação das Disciplinas pelos Estudantes”. Foi a partir de discussões, debates e sugestões dos NDEs que, em 2016, optou-se pela adequação da denominação do referido subprograma, entendendo a avaliação pelos estudantes com foco na disciplina e não no professor, uma vez que o PPC de cada curso

propõe um rol de disciplinas que deve ser assumido pelos professores, a partir das diretrizes do PDI, do Projeto Pedagógico Institucional (PPI), do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e explicitado no Plano de Ensino (PE) da disciplina. Esses documentos precisam ser conhecidos e planejados coletivamente, buscando a transversalidade do processo.

## **1 A organização do programa de avaliação docente**

Cada subprograma do Programa de Avaliação Docente conta com sujeitos, instrumentos de pesquisa e períodos de aplicação e de análise diferenciados, conforme seus objetivos e finalidades.

O subprograma Autoavaliação Docente é realizado bianualmente. É composto por três fontes de informação: um instrumento preenchido pelo professor, organizado por questões objetivas e dissertativas; informações da Ficha de Atividade Docente, que registra todas as atividades realizadas pelo professor no ano; e informações geradas pelo Currículo *Lattes*. A partir destas três fontes é gerado um instrumento com a compilação de todas as informações de cada professor, quando são organizados três tipos de relatórios quantitativos e qualitativos, apresentando a visão institucional, departamental e do curso, sempre tendo como referência o professor e sua alocação no ano em vigência.

O subprograma Avaliação das Disciplinas pelos Estudantes é realizado a partir das disciplinas matriculadas no semestre pelos estudantes. Estes realizam, facultativamente, a avaliação de cada disciplina no Portal do Aluno, por meio de um questionário *online*, sem identificação, que é organizado com questões objetivas e dissertativas, envolvendo a função da disciplina na formação acadêmico-profissional, questões metodológicas, bibliográficas e de procedimentos do professor no fazer das disciplinas. A partir do preenchimento do questionário, são organizados relatórios que

mostram a visão institucional, departamental, do curso e do professor em cada disciplina.

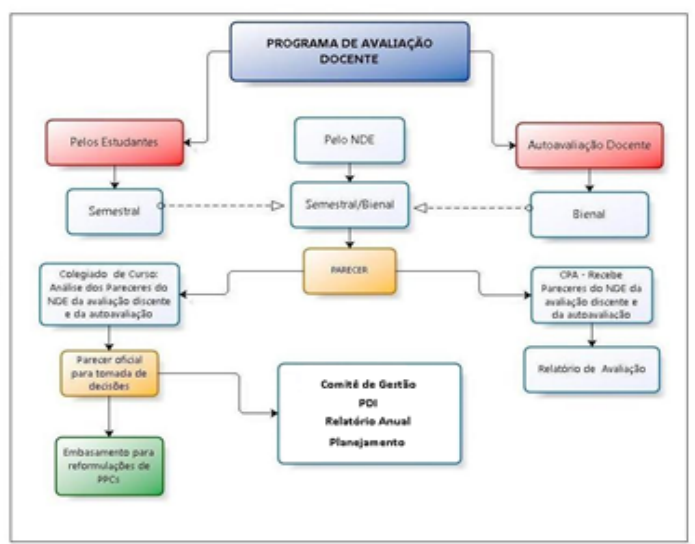
O subprograma Avaliação pelos Pares é realizado a partir dos pareceres do NDE de cada curso (semestral/anual), que tem a responsabilidade de analisar e identificar potencialidades e/ou fragilidades dos resultados, no processo acadêmico-administrativo, alinhados com o PDI e o Relatório de Autoavaliação Institucional, subsidiando o planejamento e as ações do Departamento e do curso. Esta avaliação ocorre no Comitê de Gestão do Departamento, envolvendo chefes de departamento, coordenadores de programa e curso de graduação e coordenadores dos núcleos de pesquisa, de extensão e de núcleos comuns do departamento.

Este programa completou cinco anos de atuação e, como estratégia para o envolvimento dos sujeitos, desenvolveram-se ações a exemplo das seguintes: adequação dos instrumentos de coleta de dados e dos relatórios; capacitação dos gestores, principalmente coordenadores de curso; reuniões com departamentos (Comitê de Gestão do Departamento), para apresentar os processos; eventos de formação continuada que discutem o tema; espaços no Fórum de Coordenadores; reuniões com NDEs, com o envolvimento da CPA; campanhas de *marketing* para divulgação dos processos avaliativos; e apresentação dos processos avaliativos pela CPA aos estudantes, em semanas acadêmicas dos cursos, dentre outros momentos. Esse é um desafio constante da CPA e dos gestores, principalmente no sentido de utilizar os resultados da avaliação para revisar rotas ou reorganizar o planejamento.

Na visão da prof.<sup>a</sup> Cátia Nehring, Vice-Reitora de Graduação e atual Reitora da Unijuí, em 2015, ano em que o Programa de Avaliação Docente completou três anos, houve a internalização desta iniciativa por um número significativo de gestores. O desafio que se impõe para a sua efetividade é tornar o professor um agente de divulgação

deste Programa, principalmente aos estudantes. Para isso, estão sendo desenvolvidas/pensadas estratégias que mostrem constantemente à comunidade acadêmica o processo e os resultados, em seus respectivos subprogramas (Universidade [...], 2015c).

**Figura 1** – Fluxograma do Programa de Avaliação Docente



A Figura 1 apresenta, de forma sistematizada, o Programa de Avaliação Docente, a partir de seus três subprogramas “Avaliação Discente”, “Autoavaliação Docente” e “Avaliação pelos Pares”, e explicita como se organiza o processo na Unijuí.

Um dos subprogramas que envolve diretamente os estudantes a cada semestre é a Avaliação das Disciplinas.

## 2 Referencial teórico

Este programa e este debate atendem a políticas de Estado, como o Sinaes e a trajetória histórica da Universidade,

a partir das políticas definidas e seu PDI. Neste contexto, enfatiza-se, na proposição do Sinaes, que

[...] a autoavaliação tem como eixo central dois objetivos, respeitadas as diferentes missões institucionais: avaliar a instituição como uma totalidade integrada que permite a autoanálise valorativa da coerência entre a missão e as políticas institucionais efetivamente realizadas, visando à melhoria da qualidade acadêmica e o desenvolvimento institucional; privilegiar o conceito da autoavaliação e sua prática educativa para gerar, nos membros da comunidade acadêmica, autoconsciência de suas qualidades, problemas e desafios para o presente e o futuro, estabelecendo mecanismos institucionalizados e participativos para a sua realização (Brasil, 2004b, p. 20).

Leite (1996, p. 40), na sua visão, concebe que “a avaliação no seu todo, como um organizador forte, quando legitimado pela comunidade, traz por dentro do processo o fenômeno do repensar-se, não frente ao Estado Avaliativo, mas frente à sociedade com a qual a comunidade acadêmica precisa estar sempre comprometida”, concepção recorrente desde a origem desta Instituição e que embasa o Programa de Avaliação Docente.

Na concepção de Sobrinho,

[...] tendo como foco a formação em termos da participação crítica e criativa do indivíduo na vida social, o Sinaes põe em questão a responsabilidade social da IES. Prioriza, portanto, os processos centrados na análise e no julgamento dos significados e ações e atividades acadêmicas e institucionais relativamente ao desenvolvimento do conhecimento, da cidadania e, assim, da sociedade. São esses princípios que orientam os processos avaliativos desta Universidade e objetivam orientar de fato o planejamento. Nesta perspectiva, planejamento, execução dos processos e avaliação são processos dinâmicos e que se complementam [...] (Sobrinho, 1997, p. 115).

Neste contexto, entende-se o Programa de Avaliação Docente da Unijuí a partir da concepção de avaliação for-

mativa e não punitiva, com participação efetiva dos agentes que fazem a Universidade, e que, permeados pelo diálogo/reflexão, têm na avaliação a base para rever os processos acadêmicos e administrativos articulados ao planejamento da Instituição, visando à excelência acadêmica, conforme já referido por Silva (2011, p. 32) na introdução deste trabalho.

O Programa de Avaliação Docente, coordenado conjuntamente pela Vice-Reitoria de Graduação e CPA desde 2014, atende ao que estabelecem os objetivos e estratégias do PDI 2015/2019 (Comissão [...], 2015, p. 16) no *Eixo 1 – Fortalecimento do Projeto Institucional*, em sua estratégia 1.1.1 *Avaliação permanente de programas, instrumentos e estratégias institucionais*, de modo a garantir a pertinência da ação da Universidade no projeto de desenvolvimento de seu território, em consonância com as políticas e diretrizes do Sinaes/MEC. Essa é uma política institucional de planejamento, execução e avaliação de seus programas de forma cíclica, sendo a avaliação um elemento essencial para alimentar o planejamento e a execução das ações projetadas. Entende-se que a avaliação precisa gerar indicadores para definir prioridades e apontar o que deve ser realizado para a constante qualificação dos cursos, do departamento e da Universidade, visando atender a missão de “formar e qualificar profissionais com excelência técnica e consciência social crítica, capazes de contribuir para a integração e o desenvolvimento da região”. Para ilustrar, recorre-se às palavras do prof. Martinho Kelm, Reitor da Unijuí em duas gestões: 2011-2013 e 2014-2016, quando afirma:

[...] a importância do trabalho realizado pela CPA é inquestionável e encontra-se compilado no Relatório de Autoavaliação Institucional que apresenta um diagnóstico orientador de rumos a serem tomados para o alcance das metas. Esta orientação aos poucos foi disseminando resultados que já puderam ser percebidos e utilizados no último ano, principalmente pelo fato de haver uma estabilização financeira (Comissão [...], 2015, p. 12).

A fala de Kelm evidencia a política institucional de alinhamento entre planejamento, execução e avaliação de forma cíclica, sendo o resultado avaliativo uma ferramenta importante para a gestão da Instituição, nas dimensões do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão.

## **Procedimentos metodológicos do subprograma avaliação das disciplinas pelos estudantes**

Esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso, tendo por centralidade o subprograma “Avaliação das Disciplinas pelos Estudantes”, do Programa de Avaliação Docente da Unijuí, que tem o objetivo de analisar os dados do subprograma “Avaliação das Disciplinas [...]”, buscando indícios do impacto da avaliação no planejamento do curso.

Os meios para a execução do estudo consistiram de pesquisa bibliográfica para a obtenção dos principais conceitos do tema “avaliação institucional no contexto do Sinaes”, sendo utilizados documentos institucionais da Unijuí e bibliografias que abordam o assunto em questão.

Os instrumentos de dados da pesquisa foram relatórios gerados pelo SIE com os resultados da “Avaliação das Disciplinas [...]”, do primeiro semestre de 2015 e de 2016 e os pareceres dos NDEs dos respectivos semestres.

Os cursos objetos de análise neste estudo foram: Ciências Contábeis, Direito, Engenharia Química, Fisioterapia, Medicina Veterinária e Pedagogia. Os critérios de escolha destes cursos consideraram a existência de pareceres dos NDEs do primeiro semestre de 2015 e 2016, que possuíam, no mínimo, quatro disciplinas iguais ofertadas nos dois semestres de análise e representavam os seis departamentos que constituem a estrutura acadêmico-administrativa da Unijuí – Departamento de Ciências Administrativas, Contábeis, Econômicas e da Comunicação (DACEC); Departamento de Ciências Jurídicas e Sociais (DCJS); Departamento de Ciências Exatas e Engenharias (DCEEng); Departamento

de Ciências da Vida (DCVida); Departamento de Estudos Agrários (DEAg) e Departamento de Humanidades e Educação (DHE).

O instrumento de avaliação que o estudante responde é organizado a partir de 11 questões objetivas e uma descritiva. Ele é anônimo e compilado diretamente no Sistema de Informações para o Ensino (SIE) da Unijuí, e os resultados são analisados no âmbito institucional do departamento, do curso e da disciplina. Neste estudo, definiu-se pela análise de quatro questões do referido instrumento, indicadas no Quadro 1.

**Quadro 1** – Questões analisadas do instrumento de avaliação discente

| <b>Questão do instrumento</b>                                                                                                                            | <b>Objetivo</b>                                                                                                                                                | <b>Nova numeração para análise</b> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|
| 1. Com relação ao meu processo de aprendizagem nesta disciplina, estou conseguindo ter a compreensão do conteúdo, conforme estabelece o plano de ensino? | Investiga a responsabilização do estudante com a sua aprendizagem, a partir do plano de ensino.                                                                | 1                                  |
| 3. Os procedimentos e as metodologias que orientam a ação do professor em sala de aula viabilizam a minha aprendizagem nesta disciplina?                 | Busca avaliar se o estudante está conseguindo atingir o seu aprendizado a partir dos procedimentos e das metodologias utilizados pelo professor na disciplina. | 2                                  |
| 4. O professor consegue associar o conteúdo ministrado com a sua futura profissão?                                                                       | Busca avaliar se o professor associa o conteúdo da disciplina com a futura profissão.                                                                          | 3                                  |

|                                                                                                                                            |                                                                                                                                           |   |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|
| 10. Com relação à “Avaliação da Disciplina [...]”, esta corresponde aos conhecimentos estudados, conforme o plano de ensino da disciplina? | Busca avaliar se o professor deixa explícito, no plano de ensino, os conhecimentos estudados, e se estes estão explícitos nas avaliações. | 4 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|

Fonte: produção da autora, tendo por base o Instrumento de Avaliação Discente (Universidade [...], 2015/2016b).

O instrumento é composto por duas formas de escala. A questão 1 apresenta as escalas “Sim”, “Sim, em parte” e “Não”, e as questões 2, 3 e 4, as escalas “Sempre”, “Algumas vezes” e “Nunca”. Identificados os cursos e as disciplinas, bem como os pareceres de NDE, organizou-se um banco de dados em planilhas *Excel*, tomando por base os percentuais institucionais de cada curso e das quatro disciplinas escolhidas de forma aleatória, relativas ao primeiro semestre de 2015 e 2016, visando relacionar os dados da Instituição com os dos cursos e com as disciplinas nos dois anos, na busca por indícios de qualificação dos cursos a partir das análises dos pareceres dos NDEs. As disciplinas de cada curso serão identificadas por letras do alfabeto: Ciências Contábeis (A), X1, X2, X3 e X4; Direito (B) P1, P2, P3 e P4; Engenharia Química (C) Y1, Y2, Y3 e Y4; Fisioterapia (D), Z1, Z2, Z3 e Z4; Medicina Veterinária (E) K1, K2, K3 e K4 e Pedagogia (F) W1, W2, W3 e W4. Esses dados foram tabulados em gráficos explicitados nas Figuras 2, 3, 4 e 5.

Ao NDE, cabem a análise e a produção de pareceres relativos aos dados gerados pelos processos avaliativos atinentes ao Programa de Avaliação Docente, conforme estabelece o PDI Unijuí 2015-2019:

[...] a análise dos resultados cabe ao Núcleo Docente Estruturante relativa aos processos de autoavaliação docente (bianual); da avaliação das disciplinas (semestral) e da avaliação e aprovação dos Planos de Ensino (semestral) e o envio à Coordenação do Curso; à Vice-Reitoria de Graduação, ao Departamento e à CPA com o objetivo de alinhar a avaliação

ao planejamento estratégico institucional, analisando e fazendo os encaminhamentos necessários. Destaca-se que este Programa se constitui em uma ferramenta de gestão para a Universidade, uma vez que os resultados são utilizados no processo de tomada de decisão dos Departamentos, dos Cursos e da Instituição para desenvolver ações de planejamento a curto, médio e longo prazo (Fundação [...], 2015, p. 108, 100).

Considerando que os pareceres do NDE desta amostra analisam os dados gerais do curso, optou-se por apresentar, neste estudo, os gráficos de todos os cursos com a análise quantitativa e qualitativa. Após esta análise, recorreremos aos pareceres do NDE, o que é abordado no tópico *A análise dos pareceres do NDE, em relação aos resultados da “Avaliação das Disciplinas [...]”*.

Na perspectiva de discussão dos resultados da “Avaliação das Disciplinas [...]” pelos estudantes, a partir dos Pareceres dos NDEs, recorre-se à seguinte passagem de Sobrinho:

[...] toda avaliação tem a ver com idéias, qualidades, escolhas, valores, grupos, instâncias e poder. Como tudo isso é diverso e dinâmico, a avaliação não poderia esgotar-se em instrumentos e sentidos simples, unívocos, monorreferenciais. Pode-se mesmo observar que, à medida que as sociedades se tornam mais complexas, quando surgem mais problemas, mais mudanças nos campos da economia, da política, da cultura, bem como quando há mais avanços nos sistemas de produção, distribuição e utilização dos conhecimentos, a avaliação também adquire formas e novos conteúdos, ajustados a essas dinâmicas históricas (Sobrinho, 2004, p. 710).

A análise será pautada pelos questionamentos a seguir – É possível ao coordenador do curso definir prioridades, a partir dos dados quantitativos? Os resultados estão sendo identificados e analisados pelos pareceres dos NDEs? É possível a compreensão destes dados para as melhorias necessárias ao curso?

## Análise e discussão dos resultados

Para a interpretação dos dados quantitativos, apresenta-se, na Tabela 1, os percentuais de participação dos estudantes no primeiro semestre de 2015 e de 2016, na dimensão Institucional e dos cursos.

**Tabela 1** – Percentual de participação dos estudantes na avaliação discente: 2015 e 2016

| Institucional/Curso      | 1º/2015    | 1º/2016    |
|--------------------------|------------|------------|
| <b>Institucional</b>     | <b>60%</b> | <b>54%</b> |
| Ciências Contábeis (A)   | 60%        | 61%        |
| Direito (B)              | 62%        | 48%        |
| Engenharia Química (C)   | <b>77%</b> | <b>80%</b> |
| Fisioterapia (D)         | 64%        | 54%        |
| Medicina Veterinária (E) | 53%        | 62%        |
| Fisioterapia (F)         | 64%        | 55%        |

*Fonte:* Universidade [...] (2015/2016a).

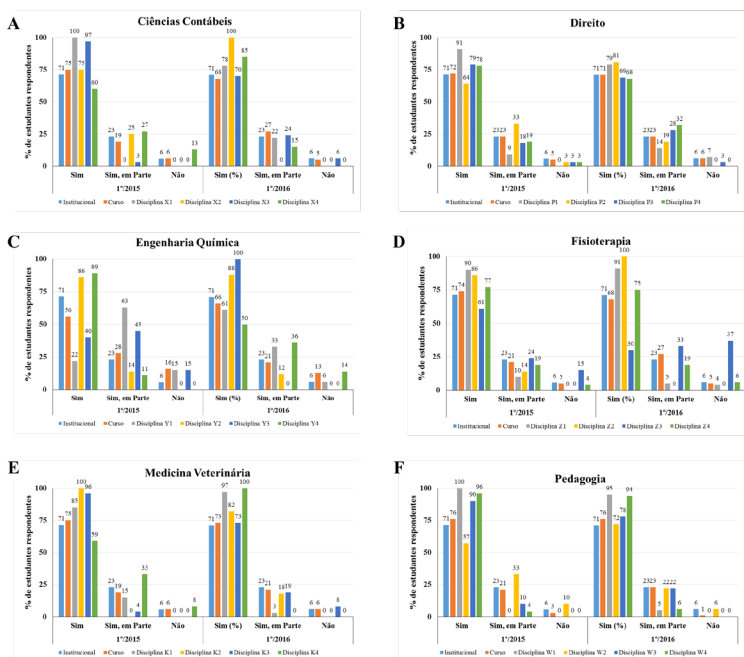
A meta institucional de participação dos estudantes neste processo avaliativo é de 70%. Estes dados demonstram que, nos dois anos, não se conseguiu atingir a meta institucional. O curso de Engenharia Química, no entanto, superou a meta de participação, atingindo 77% e 80%, respectivamente. Chama atenção a baixa participação dos estudantes, questão que precisa ser enfrentada pelos gestores acadêmicos, considerando a legitimidade do processo de avaliação.

Conforme mencionado nos procedimentos metodológicos, na análise dos gráficos (Figuras 2, 3, 4 e 5) dos cursos, por questão, busca-se relacionar o resultado institucional e do curso e os dados das disciplinas. Destaca-se que os resultados institucionais e dos cursos se assemelham, posto que a disparidade está entre as disciplinas analisadas em cada curso, no mesmo semestre e entre as mesmas disciplinas ofertadas nos dois anos considerados. Pelos gráficos

analisados, identifica-se o percentual de 70% como um parâmetro para avaliar a qualidade do curso.

Inicia-se o debate pelos dados da questão 1, a qual busca identificar a posição dos estudantes em relação a sua responsabilidade ante o processo de aprendizagem, bem como se o professor da disciplina está cumprindo o contrato que o estudante fez com a Universidade, a partir do PPC e do PE. A Universidade estabelece um contrato de trabalho com o estudante para o semestre em curso, expresso no PE, elaborado pelo professor, que marca o que e como será trabalhada a disciplina na dimensão pedagógica do curso. A Figura 2 sistematiza os dados da questão 1.

**Figura 2** – Envolvimento dos estudantes com a sua aprendizagem em consonância com o plano de ensino



Fonte: elaboração da autora.

Com base na Figura 2, na dimensão institucional, de 2015 e 2016, é possível inferir que os estudantes entendem que estão alcançando a aprendizagem conforme o plano de ensino, pois indicam 71% de satisfação pelo índice “Sim”. Relacionando esta dimensão com os cursos, quatro seguem o padrão institucional de 70% de satisfação (A, B, E e F). Observa-se uma queda desse percentual em dois cursos, dentre eles o C, nos anos de 2015 e 2016, 56% e 66%, respectivamente, indicados pelo índice “Sim”, e o curso D, no ano de 2016, com 68%.

Relacionando os resultados dos cursos com as disciplinas, observam-se disparidades significativas nos dois anos analisados. Por exemplo, no ano de 2015, em cinco cursos, das quatro disciplinas avaliadas, três delas alcançaram e/ou ultrapassaram o padrão institucional de 70%. Chama atenção o curso C, em que a aprendizagem dos estudantes, em duas disciplinas, evidenciou uma queda significativa de 22% e 40% em relação ao curso, que é de 56% também, abaixo do padrão estabelecido como satisfatório. Em 2016, a aprendizagem dos estudantes em três cursos apresenta-se acima da média, e as disciplinas dos cursos A, E e F atingiram percentuais que variam de 72% a 100%. Duas disciplinas do curso B e uma do curso C indicam uma queda de percentual em relação ao curso. Diante desses resultados, analisa-se se os pareceres do NDE mostram elementos que explicitem ações de enfrentamento da situação, principalmente com relação às disciplinas abaixo da média do curso.

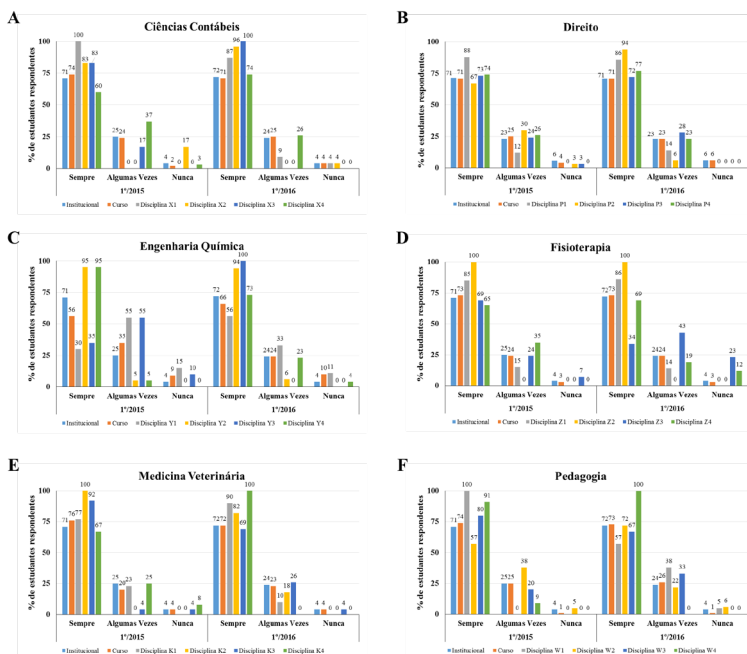
Analisando os dados das disciplinas de um ano para outro, também são observadas diferenças significativas na visão do estudante sobre sua aprendizagem. Por exemplo, considerando-se as quatro disciplinas do curso A, em duas disciplinas percebe-se uma queda de 2015 para 2016, em que os estudantes da disciplina X1 apontam 100% de satisfação, em 2015, e 78%, em 2016, e a X3, de 97% caiu para 70%. Espera-se que estes dados tenham justificativa analisada pelos pareceres do NDE. Entende-se que tais resultados

implicam mudanças na proposta da disciplina ou, eventualmente, trata-se de turma que necessita acompanhamento. Em duas disciplinas, no entanto, houve um aumento do percentual – a X2 de 75% para 100% e a X4 de 60% para 85% de satisfação. É possível identificar o motivo das diferenças nos pareceres do NDE, como mudanças de professor ou de metodologias, por exemplo.

A disciplina Y1 do curso C indica uma melhora no percentual de satisfação, de 22%, em 2015, para 61%. A disciplina do curso E, K4, alterou-se de 59% para 100%. Os dados, pela diferença importante entre os semestres, certamente levariam o NDE a propor ações de acompanhamento.

Em continuidade às reflexões, apresentam-se os dados da segunda questão, sendo os resultados apresentados na Figura 3. Esta questão objetiva identificar, com os estudantes, se os procedimentos e as metodologias utilizados pelo professor estão auxiliando-os para a aprendizagem na disciplina.

**Figura 3** – Sobre os procedimentos e as metodologias que orientam a ação do professor para a aprendizagem na disciplina



Fonte: elaboração da autora.

Conforme a Figura 3, do ponto de vista institucional, os estudantes manifestam sua satisfação quanto aos procedimentos e as metodologias usados pelo professor para sua aprendizagem: 71%, no ano de 2015, e 72%, no ano de 2016, uma diferença insignificante. Com relação à dimensão cursos, cinco deles (A, B, D, E e F) apontam índices de satisfação atendendo à média institucional. Analisando os resultados no âmbito institucional e de curso, percebe-se semelhança entre os dados, exceto o Curso C, que não atingiu o padrão institucional, com percentual 56%, em 2015, e 66%, em 2016, indicados pelo índice “Sempre”.

Comparando os resultados dos cursos com as disciplinas, percebe-se disparidade nos dois anos. Por exemplo,

em 2015, em quatro cursos, três disciplinas alcançaram e/ou ultrapassaram a média institucional de 70% de satisfação (A, B, E e F). Em dois cursos, duas disciplinas obtiveram percentuais abaixo do curso e do padrão institucional de 70% de satisfação. Em 2016, na visão dos estudantes, os procedimentos e as metodologias usadas pelos professores nas disciplinas possibilitam a sua aprendizagem em dois cursos (A e B), em que todas as disciplinas atingiram e/ou ultrapassaram 70% de satisfação, que varia de 74% a 100% entre as avaliadas. Três disciplinas dos cursos C, E e F alcançaram e/ou ultrapassaram o índice de 70% do padrão institucional; apenas uma disciplina não alcançou esse percentual. O curso D, em duas disciplinas, permaneceu abaixo da média do curso e do padrão da Instituição, com índices de 34% e 69%. Tais resultados, ainda que evidentes em um dos semestres, certamente mobilizam o NDE a identificar a necessidade de formação continuada com a temática de metodologias de ensino.

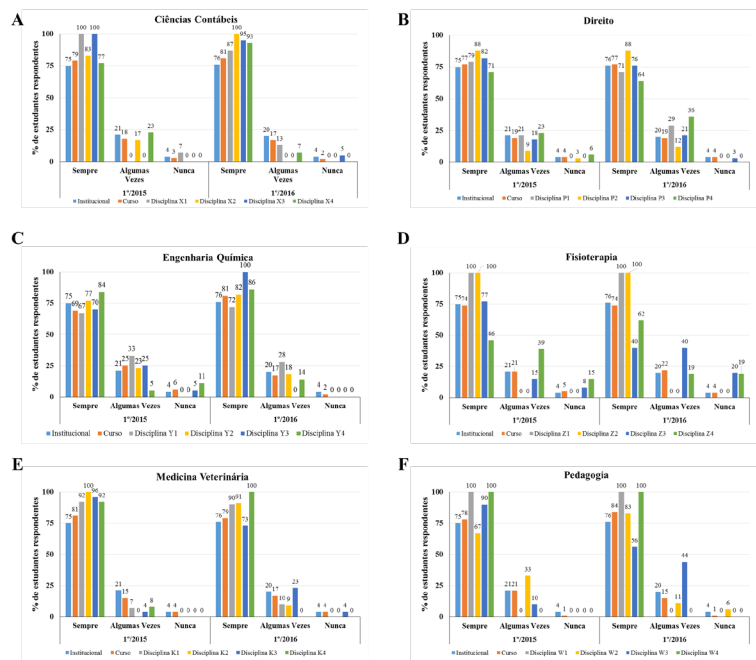
Nesta análise, chama atenção a evolução no percentual de duas disciplinas do curso C: Y1, 30%, e Y3, 35%, em 2015, passaram para 56% e 100%, respectivamente, no ano de 2016. Assim, espera-se identificar, a partir do parecer do NDE, referência a ações que tenham contribuído para esta mudança. No ano de 2016, em três cursos, duas disciplinas estão abaixo da média e, no curso E, uma disciplina está abaixo da média. Em contrapartida, os cursos de A e B ultrapassaram a média na maioria das disciplinas.

Neste debate, salienta-se a posição dos estudantes, em quatro disciplinas, nos dois anos, com 100% de satisfação, que é o caso da disciplina Z2 do curso D. Nas demais disciplinas, há disparidade, algumas evidenciando índices muito diversos como, por exemplo, o curso F, na disciplina W1, que obteve 100% de satisfação, em 2015, e 57%, em 2016.

A terceira questão busca identificar a percepção dos estudantes com relação à associação do conteúdo, minis-

trado na disciplina com a sua futura profissão. Esta questão é sistematizada na Figura 4.

**Figura 4** – A relação da disciplina com a futura profissão



Fonte: elaboração da autora.

A Figura 4, na dimensão institucional, em 2015 e 2016, mostra a satisfação dos estudantes no que concerne à articulação da disciplina avaliada com o campo profissional em 75% no primeiro ano e 76% no segundo. Comparando esta dimensão com os cursos, cinco cursos (A, B, D, E e F) apresentam percentuais de satisfação que variam de 74% a 84% nos dois anos. Observa-se o curso C com percentual abaixo do padrão institucional de 69%, considerando que os estudantes, em 2016, indicaram o percentual de 81% de satisfação.

Relacionando os resultados dos cursos com as disciplinas, observa-se um movimento diferente das questões anteriores, uma vez que os resultados da dimensão “Cursos” são inferiores à maioria das disciplinas analisadas. Por exemplo, quatro disciplinas do Curso F alcançaram o percentual maior em relação ao curso, que é de 78%; estas variam entre 90% e 100% pelo índice “Sempre”. Três disciplinas dos cursos A, B, C, D e F, em 2015, ultrapassaram a média do curso, com duas disciplinas com 100% de satisfação e uma com 77%. Apenas o curso C, com 69%, não atingiu o padrão institucional, e a disciplina Y1, do mesmo curso. Também a disciplina Z4 do curso D apresenta uma queda no percentual, com 40% apontado como “Sempre”.

No contexto avaliativo, evidenciam-se alguns movimentos que necessitam de análises, como quando os estudantes do curso indicam que os professores deixam clara as relações das disciplinas com a futura profissão, pois apontam 79% do índice “Sempre”. Nesse mesmo curso, no entanto, duas disciplinas atingiram 100% de satisfação em 2015, a disciplina X1 e a X3, e em 2016, a X1 baixou para 87%, e a X3 para 95%. Entende-se que essa baixa de percentual, ainda que atingindo a média institucional de 70% de satisfação e estando acima da média do curso, deva ser discutida no NDE dos cursos e levada em conta no planejamento do curso.

O curso D apresenta movimento semelhante ao curso A; no entanto, nos dois anos, duas disciplinas atingiram o percentual de 100% de satisfação, que são as disciplinas Z1 e Z2. Nesta questão, ressalta-se a média das disciplinas dos demais cursos, nos dois anos analisados: curso B com 80% e 75%; C com 74% e 84%; D com 81% e 75% e F com 90% e 81%.

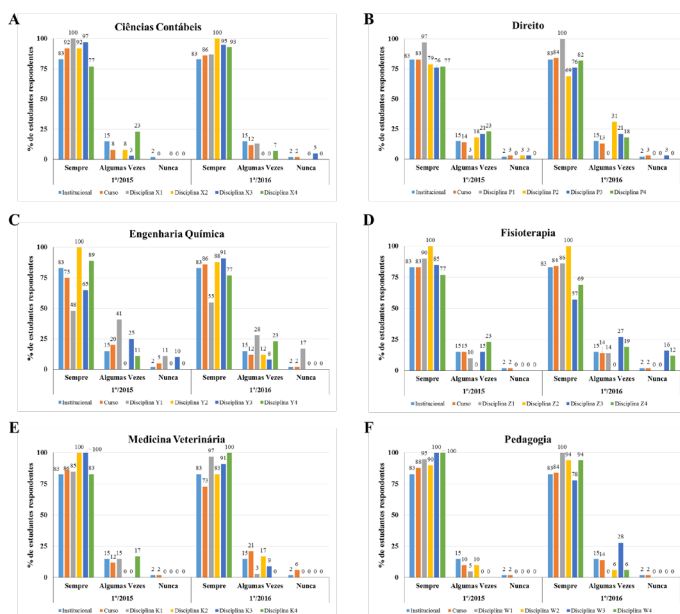
As disciplinas abaixo de 70% do índice “Sempre” estão nos cursos B, com a disciplina P4, no ano de 2016, que obteve o índice de 64%, no curso C; em 2015, a disciplina Y1, com 67% e, em 2016, todas as disciplinas com percentual

acima de 72%, inclusive a Y3 com 100%. Esta questão, analisando a média das dimensões no contexto institucional do curso e das disciplinas, foi a que obteve maior percentual de satisfação pelos respondentes, posto que os índices variaram entre 74% e 89% na escala “Sempre”.

As experiências positivas podem ser consideradas pelos NDEs para auxiliar no planejamento do próximo semestre, para revisão de PPC, distribuição de disciplinas, entre outros.

Na sequência, apresentam-se os dados da quarta questão, que busca verificar se a avaliação da aprendizagem na disciplina corresponde aos conhecimentos ministrados pelo professor na disciplina. Observa-se, também, uma regularidade entre os dados institucionais e de curso, por questão, conforme pode ser conferido na Figura 5.

**Figura 5** – A avaliação da aprendizagem do estudante corresponde aos conhecimentos estudados na disciplina



Fonte: elaboração da autora.

Comparando os resultados dos cursos com as disciplinas, observa-se que todos os cursos atingem e/ou ultrapassam o padrão institucional, e os percentuais variam de 75% a 92%. Com relação às disciplinas, em cinco cursos (A, B, D, E e F), elas atingem o padrão institucional e, na sua maioria, ultrapassam o percentual do resultado do curso, em 2015. O curso C tem duas disciplinas abaixo do percentual de 70% e do curso. Em 2016, em três cursos (A, E e F), as quatro disciplinas ultrapassaram o padrão institucional e, em 2016, os cursos B e C e o curso D, com duas disciplinas, ficaram abaixo da média institucional.

Identifica-se que os estudantes, em sua maioria, consideram que a avaliação da aprendizagem condiz com os conhecimentos estudados na disciplina, a partir do PE. Por exemplo, os cursos C e D atingiram o percentual de 100% de satisfação em uma disciplina, e os cursos E e F, em duas disciplinas com este mesmo percentual, em 2015. Em 2016, os cursos A, B, D, E e F, com uma disciplina, também apresentaram 100% de satisfação. Como mencionado, espera-se observar, nos pareceres dos NDEs, indícios de que os bons resultados reforcem o uso de práticas avaliativas que contribuíssem para a satisfação dos estudantes.

Os resultados deste item 4, identificados pelas Figuras 2, 3, 4 e 5, serão analisados sob a perspectiva dos pareceres do NDE dos seis cursos em questão, com o objetivo de buscar indícios do impacto da avaliação no planejamento do curso.

### **Pareceres dos NDEs do 1º semestre de 2015 e 2016 com relação aos resultados da avaliação das disciplinas pelos estudantes**

Ao analisar os pareceres dos NDEs, buscou-se identificar o quanto os resultados anteriormente apresentados foram considerados. Ao iniciar a análise, é importante mencionar a estratégia da Vice-Reitoria de Graduação de, anualmente, encaminhar aos coordenadores de NDE e de curso

o cronograma de atividades e um documento contendo as diretrizes para análise e elaboração do parecer do NDE. Essas diretrizes não têm o objetivo de padronizar o processo, mas de nortear os NDEs para que produzam pareceres, no mínimo, com os mesmos critérios que possam possibilitar a organização do planejamento e da gestão do curso.

Considerando, no entanto, a diversidade das áreas do conhecimento e de concepção de avaliação, observam-se formas ainda muito diversas de análise nos pareceres dos NDEs dos cursos analisados. Há aqueles que organizaram os resultados, a partir dos dados gerados pelo SIE, construindo planilhas em *Excel*, que permitem a comparação dos resultados por disciplina e a utilização destes dados para o planejamento do curso e a distribuição de disciplinas no semestre. Outros NDEs apenas descrevem o que constava nos dados quantitativos, sem aprofundar a análise, e apresentam indicativos gerais, sem muitos elementos.

Os resultados visualizados nas Figuras 2, 3, 4 e 5 demonstram movimentos semelhantes entre os resultados institucional e de curso, nas quatro questões analisadas. Apresentam, porém, diversidade com relação às disciplinas. Entende-se que estes dados são significativos e precisam ser analisados no contexto do curso (PPC) e dos demais subprogramas do Programa de Avaliação Docente, para que gerem indicativos para a constante qualificação dos cursos.

Os pareceres dos NDEs reconhecem a importância do processo avaliativo e a necessidade de elevar o percentual de participação dos estudantes para maior legitimidade do processo, bem como adequações no instrumento, sistematicamente. Conforme se pode observar no recorte do Parecer do NDE do curso F, este “reconhece a importância desse instrumento, mas deve ser ampliado para que essa escuta revele aspectos mais profundos das insatisfações e não aprendizagens” (Universidade [...], 2015a, p. 6). Também no NDE do curso de E, “[...] verificamos que, apesar de a avaliação não ser contemplada plenamente, é possível a

partir dela extrair dados para melhor operacionalização do curso e a satisfação dos nossos alunos” (Universidade [...], 2016, p. 4).

Percebe-se, nos pareceres analisados, que os NDEs estão utilizando as avaliações e explicitando indicativos para a Universidade e para o curso, na perspectiva de encaminhamentos, a partir dos resultados da Avaliação das Disciplinas. Relacionando a análise dos dados quantitativos, item 4, com o parecer do NDE do curso C, o qual, na dimensão “Curso”, indicou índices abaixo do padrão institucional em três questões (Figuras 2, 3 e 5), em 2015 e em 2016, evidencia-se aumento no percentual do curso nas quatro questões analisadas, bem como na maioria das disciplinas. A passagem a seguir apresenta indicativos do NDE para a constante qualificação do curso:

Quanto às questões 01 a 03, que estão relacionadas ao processo de aprendizagem, bem como os procedimentos e metodologias que orientam a ação do professor, foi verificado na maioria das disciplinas um percentual de satisfação baixo. Considerando estas fragilidades, registradas/apontadas pelos alunos e manifestadas na conversa com a CPA [...], verificou-se que é necessário proporcionar/pensar através da Formação Continuada dos Docentes temáticas, formas metodológicas atuais, práticas, para suprir as necessidades dos professores (Universidade [...], 2015a, p. 2).

Nesta passagem, há evidências do impacto dos resultados do processo avaliativo das disciplinas para melhorias nos cursos da Unijuí. Se forem analisados os dados constantes nesse curso, indicados nas Figuras 2, 3, 4 e 5, com o parecer do NDE, 1º semestre 2016 do curso C, pode-se verificar o que consta na seguinte passagem:

Quanto às questões, que estão relacionadas ao processo de aprendizagem, bem como os procedimentos e metodologias que orientam a ação dos professores, verificou-se no 1º semestre de 2016 maior índice de satisfação, quando comparado aos

resultados do 1º semestre de 2015. [...] Verificou-se que houve uma maior compreensão de como procedemos e da seriedade dos encaminhamentos das questões relativas ao curso (Universidade [...], 2016, p. 2).

O parecer do NDE (Universidade [...], 2015a) do curso D, em sua análise, no âmbito geral do curso, aponta algumas questões que necessitam encaminhamentos para a sua qualificação, quais sejam: “A não divisão de turma de disciplinas práticas dificulta a supervisão do professor na atividade prática de atendimento de fisioterapia aos pacientes”; “a disciplina de X I e II deve ser ofertada em uma única disciplina”; “problemas [...] na didática de ensino teórico e prático de alguns professores” (Universidade [...], 2015/2016); “o NDE sugere que a coordenação do Colegiado do Curso converse com os professores envolvidos sobre aspectos que podem ser melhorados, permitindo que haja ciência do parecer do NDE” (2015/2016).

Embora os pareceres do NDE não tragam as discussões por questão, há indicativos no global do curso, conforme expressa a passagem no parecer do curso A:

Como encaminhamento, propõe-se ao Colegiado do Curso que sejam chamados individualmente os professores para entregar a sua avaliação comparativa com a média do curso e conversar sobre seu desempenho, mostrando como ficou a avaliação individual desse professor na comparação da avaliação geral do curso (média), destinando uma atenção especial aos professores X e X, que estão com desempenhos muito distantes da média do curso. Sugere-se que este encontro seja registrado a partir de um instrumento em que constem os pontos observados na conversa do coordenador com o professor e a data de ocorrência da conversa. Outra recomendação é de que a Coordenação do Curso encaminhe a avaliação docente ao chefe de departamento onde está alocado o professor da disciplina, com cópia para o coordenador do curso ou da respectiva área. Ainda, sugere a realização de oficinas de formação docente, estimulando a apre-

sentação de práticas utilizadas por professores bem avaliados pelos estudantes nas diferentes disciplinas (Universidade [...], 2016, p. 3).

O parecer NDE (1º semestre 2016) do curso F indica que

[...] as coordenadoras dos Colegiados de Coordenação de Curso de Pedagogia de Ijuí e de Santa Rosa retomem os principais tópicos desse Parecer e tematizações no âmbito do curso, na perspectiva de aprimorar os processos de ensino e aprendizagem no que tange à disciplina que cada docente ministra, pois tal debate poderá gerar reflexões que serão contempladas na elaboração do novo PPC de Pedagogia e poderão servir de escuta qualificada para a tomada de decisão em relação às possíveis mudanças [...] (Universidade [...], 2016).

O parecer do NDE (1º semestre 2016) do curso B indica “acompanhamento pedagógico aos docentes em situações recorrentes”. O parecer do NDE do curso E (1º semestre 2016) destaca:

[...] referente ao conteúdo, procedimentos, metodologias e as avaliações, nota-se que esse percentual tem se mantido próximo aos semestres anteriores. [...] está sendo realizada revisão do PPC com a adequação das ementas, bibliografias, cargas horárias das disciplinas e do número máximo de alunos por turma, a fim de melhorar os procedimentos e metodologias [...] (Universidade [...], 2016, p. 2).

Este estudo mostrou que os cursos A e D desenvolvem análises quantitativas, produzindo planilhas de *Excel* que indicam resultados por disciplina, e também que estes resultados são encaminhados e discutidos com os professores do NDE e do curso. Nos demais cursos, não é possível identificar, nos pareceres, indicativos de que utilizam os dados qualitativos para a gestão do curso e se estes são efetivamente objeto de análise.

## Considerações finais

Identificou-se uma diversidade de análises na estrutura e no conteúdo dos pareceres do NDE, o que corrobora o que foi abordado no início deste artigo – a pluralidade da Universidade. Essa diversidade de análises, por sua vez, permitiu a identificação de algumas fragilidades do subprograma “Avaliação das Disciplinas pelos Estudantes”, objeto deste estudo. Os dados quantitativos resultantes da avaliação são significativos e podem auxiliar no planejamento e na gestão do curso, a partir do que apontam os estudantes, articulado com os demais subprogramas de avaliação. Percebeu-se, no entanto, pelos pareceres do NDE, que nem todos os cursos fazem uma análise aprofundada dos dados quantitativos, e que aspectos esperados em seus pareceres não foram contemplados.

A análise dos dados quantitativos também permitiu identificar que o Programa não prevê, como política institucional, nas escalas de avaliação, o que se consideraria como satisfatório nos cursos. Os dados quantitativos analisados demonstram que 70% dos estudantes respondem “Sim” e “Sempre” às variáveis avaliadas. É preciso que se discuta se isso efetivamente indica suficiente qualidade dos cursos, considerando também o percentual de participantes respondentes.

Evidenciou-se que os pareceres dos NDEs não abordam – ou abordam sutilmente apenas – os resultados e sua relação com o PPC, assim como não se perceberam comparações com os pareceres anteriores, o que permitiria identificar se as análises do NDE e encaminhamentos realizados pela coordenação de curso contribuíram no planejamento do curso.

Por outro lado, identificou-se que todos os pareceres fazem algum indicativo para melhoria de processos, especialmente no que diz respeito a metodologias e didáticas nas disciplinas e à necessidade de a coordenação do curso conversar com aqueles professores que não alcançaram a

média institucional. Na maioria deles, todavia, não aparecem indicativos de que estes resultados foram utilizados no planejamento do curso, seja na revisão de PPC, na distribuição das disciplinas, seja no desenvolvimento de formação continuada, com temáticas identificadas com fragilidades, a partir da avaliação.

Neste debate é importante a compreensão da avaliação em todas as dimensões, sendo a Avaliação das Disciplinas pelos Estudantes uma delas. Entende-se que o resultado deste subprograma precisa ser compreendido, significado e articulado com os demais subprogramas e, também, com os outros canais de avaliação da Universidade, que são Ouvidoria, CPA, coordenação de curso, redes sociais, entre outros.

Analisar os dados quantitativos do subprograma “Avaliação das Disciplinas”, relacionados com os pareceres do NDE, visando buscar indícios do impacto da avaliação no planejamento do curso, possibilitou a reflexão deste processo avaliativo em um contexto mais amplo. Este procedimento indicou a necessidade de adequações não apenas no subprograma “Avaliação das Disciplinas”, mas no próprio Programa de Avaliação Docente. Assim, apontam-se alguns aspectos para discussão e qualificação do Programa:

- atribuir uma escala em nota a cada instrumento avaliado, por exemplo, de zero a 5, definindo institucionalmente e por curso qual é o mínimo satisfatório;
- definir novos critérios de análise, a partir dos ajustes no Programa de Avaliação Docente, a ser elaborado e aprovado pela VRG/CPA e NDEs;
- formar continuamente os gestores para a compreensão do Programa de Avaliação Docente, como uma ferramenta de gestão para o planejamento do curso, adequando as diretrizes para a elaboração dos pareceres pelo NDE;

- dar *feedback* aos coordenadores de curso dos resultados avaliativos, por meio de relatórios sistematizados, a partir de análises por curso pela CPA;
- dar *feedback* aos estudantes pelos coordenadores de curso;
- produzir, pela CPA, análises comparativas das disciplinas que não atingiram o percentual definido como “Satisfatório”, para subsidiar o departamento e o curso no planejamento e nas tomadas de decisão;
- disponibilizar relatórios aos gestores, tais como: conceito por professor e por disciplina e série histórica para fazer comparações;
- disponibilizar um campo no portal do professor para que, quando receber os resultados da avaliação das disciplinas, para as disciplinas que estejam abaixo do conceito “Satisfatório”, ele possa analisar o resultado da avaliação e ver o que pode fazer para melhorar também a Instituição;
- definir critérios para verificar por quantos semestres a disciplina está abaixo da nota definida como “Satisfatória”, pois isto constitui problema grave. Quais ações serão tomadas pelo curso, departamento e Instituição?
- cruzar relatório para verificar o número de participantes com a média da disciplina. Quanto mais estudantes participam, maior é a média das disciplinas.

Com base neste estudo, realizado a partir dos resultados do subprograma “Avaliação das Disciplinas pelos Estudantes”, foi possível reconhecer a importância de aprimorar os processos de avaliação constantemente, como uma estratégia para a busca da excelência acadêmica, conforme o PDI 2015/2019. Identifica-se que o Programa de Avaliação Docente, criado em 2012, embora tenha significado importante à contribuição na qualificação do ensino, necessita ser revisitado com vistas ao seu aperfeiçoamento, no sentido

de proporcionar maior articulação entre os três subprogramas de avaliação.

## Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, seção 1, p. 27.833, 20 dez. 1996. (Publicação original).

BRASIL. Lei nº 10.861, de 15 de junho de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, seção 1, p. 3, 15 abr. 2004a.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Diretrizes para a avaliação das instituições de Ensino Superior*. Brasília, 2004b.

CHIAVENATO, I. *Administração geral e pública*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO DA UNIJUI (CPA). *Relatório de Autoavaliação Institucional da Unijuí*: abril de 2013 a janeiro de 2014. Ijuí: Unijuí, 2014. Disponível em: [www.unijui.edu.br/cpa](http://www.unijui.edu.br/cpa). Acesso em: 5 jul. 2016.

COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO DA UNIJUI (CPA). *Relatório Parcial de Autoavaliação Institucional da Unijuí 2015*. Ijuí, 2015. Disponível em: [www.unijui.edu.br/cpa](http://www.unijui.edu.br/cpa). Acesso em: 5 jul. 2016.

COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO DA UNIJUI (CPA). *Relatório Parcial de Autoavaliação Institucional da Unijuí 2016*. Ijuí, 2016. Disponível em: [www.unijui.edu.br/cpa](http://www.unijui.edu.br/cpa). Acesso em: 5 jul. 2016.

FUNDAÇÃO DE INTEGRAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (Fidene). *Plano de desenvolvimento institucional: PDI Unijuí: 2015-2019*. Ijuí, 2015. (Coleção Cadernos de Gestão Universitária, 52).

LACERDA, L. L. V. Sinaes: teoria e prática: pressupostos epistemológicos em oposição. *Avaliação*, Campinas, v. 20, n. 1, p. 87-104, mar. 2015.

Leite, D. A avaliação em prática. In: SOBRINHO, J. D. (ed.). *Avaliação*: revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, Campinas, ano 1, n. 1, p. 40, jul. 1996.

PADILHA, P. R. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1959.

SILVA, S. P. O papel da avaliação discente no Ensino Superior. In: UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (Unijuí). *Programa de Avaliação Docente 2011/2013 da Unijuí*. Ijuí: Unijuí, 2011. p. 31-35.

SOBRINHO, J. D. A imprescindibilidade da avaliação institucional diante da crise das universidades. In: Costa, M. J. J. (org.). *Avaliação institucional: desafios da universidade diante de um novo século*. Belém: Universidade Federal do Pará, 1997.

SOBRINHO, J. D. *Avaliação e educação: técnica e ética: avaliação democrática para uma universidade cidadã*. Florianópolis: Insular, 2002.

SOBRINHO, J. D. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 88, p. 703-725, out. 2004. Edição especial. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a04v2588.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2017.

UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (Unijuí). *Programa de Avaliação Docente 2011/2013 da Unijuí*. Ijuí: Unijuí, 2011a.

UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (Unijuí). Nomeia grupo de trabalho para elaboração do Programa de Avaliação Docente. Portaria VRG, n. 35. Ijuí: Unijuí, 2011b.

UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (Unijuí). Pareceres avaliativos do NDE dos cursos de graduação da Unijuí sobre o Programa de Avaliação Docente. Ijuí: Unijuí, 2015a. Paginação irregular.

UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (Unijuí). Relatórios do Sistema de Informações para o Ensino (SIE): dados do Programa de Avaliação Docente: período de 2015. Ijuí: Unijuí, 2015/2016a. Paginação irregular.

UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (Unijuí). *Instrumento de avaliação discente*. Ijuí: Unijuí, 2015/2016b.

UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (Unijuí). *Instrumento de avaliação das disciplinas*. Ijuí: Unijuí, 2015b.

UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (Unijuí). *Instrumento de avaliação das disciplinas*. Ijuí: Unijuí, 2016.

UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (Unijuí). *Informativo VRG*, Ijuí, n. 10, 2015c.

## A Editora

A Editora da Universidade de Caxias do Sul, desde sua fundação em 1976, tem procurado valorizar o trabalho dos professores, as atividades de pesquisa e a produção literária dos autores da região. O nosso acervo tem por volta de 1.600 títulos publicados em formato de livros impressos e 600 títulos publicados em formato digital. Editamos aproximadamente 1.000 páginas por semana, consolidando nossa posição entre as maiores editoras acadêmicas do estado no que se refere ao volume de publicações.

Nossos principais canais de venda são a loja da Educs na Amazon e o nosso site para obras físicas e digitais. Para a difusão do nosso conteúdo, temos a publicação das obras em formato digital pelas plataformas Pearson e eLivro, bem como a distribuição por assinatura no formato streaming pela plataforma internacional Perlego. Além disso, publicamos as revistas científicas da Universidade no portal dos periódicos hospedado em nosso site, contribuindo para a popularização da ciência.

## Nossos Selos

- 
-  **EDUCS/Ensino**, relativo aos materiais didático-pedagógicos;
  -  **EDUCS/Origens**, para obras com temáticas referentes às memórias das famílias e das instituições regionais;
  -  **EDUCS/Pockets**, para obras de menor extensão que possam difundir conhecimentos pontuais, com rapidez e informação assertiva;
  -  **EDUCS/Pesquisa**, referente às publicações oriundas de pesquisas de graduação e pós-graduação;
  -  **EDUCS/Literário**, para qualificar a produção literária em suas diversas formas e valorizar os autores regionais;
  -  **EDUCS/Traduções**, que atendem à publicação de obras diferenciadas cuja tradução e a oferta contribuem para a difusão do conhecimento específico;
  -  **EDUCS/Comunidade**, cujo escopo são as publicações que possam reforçar os laços comunitários;
  -  **EDUCS/Internacional**, para obras bilíngues ou publicadas em idiomas estrangeiros;
  -  **EDUCS/Infantojuvenil**, para a disseminação do saber qualificado a esses públicos;
  -  **EDUCS/Teses & Dissertações**, para publicação dos resultados das pesquisas em programas de pós-graduação.



Conheça as possibilidades de formação e aperfeiçoamento vinculadas às áreas de conhecimento desta publicação acessando o QR Code.

