

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ

ÂNGELA RITA PEDROLLO GUERRERO

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS PARCERIAS ENTRE AS
INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR E A SOCIEDADE E AS
IMPLICAÇÕES DELAS NA PRÁTICA DOCENTE

CURITIBA

2006

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

ÂNGELA RITA PEDROLLO GUERRERO

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS PARCERIAS ENTRE AS
INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR E A SOCIEDADE E AS
IMPLICAÇÕES DELAS NA PRÁTICA DOCENTE

Dissertação de Mestrado apresentada à
Pontifícia Universidade Católica do Paraná,
como requisito parcial à conclusão do Mestrado
em Educação sob orientação da

Prof.^a Dr.^a Patrícia Lupion Torres.

CURITIBA

2006

AGRADECIMENTOS

Acima de tudo e de todos agradeço **a DEUS** pela existência e por tudo que nela Ele tem em dado.

À minha família pelo amor, pela compreensão e por tudo mais...

Aos professores do Mestrado em Educação da PUC-PR agradeço, por pacientemente me ofertarem de seu saber neste caminho. Em **especial a Dr.^a Lúcia Izabel Czerwonka Sermann**, minha professora, orientadora e amiga que acreditou quase mais do que eu nesta pesquisa e que na grandeza de sua condição de pessoa e profissional foi uma inestimável motivadora **e ao Dr. Victor Meyer Jr.^o** igualmente amigo e professor por me incentivar na perseverança da investigação de qualidade. De **forma muito especial agradeço a Dr.^a Patrícia Lupion Torres** pela generosidade da acolhida demonstrada ao assumir minha orientação e nela debruçar-se com empenho, bem como à **Dr.^a Maria Ines Marins** pelo modo respeitoso com que me orientou na correção dessa dissertação.

Agradeço igualmente **aos professores Ernesto Rodolfo Wiens e Gaspar Coll T Pereira** e todos os **demais professores colegas e amigos**, que contribuíram com minha pesquisa, assim como **aos meus queridos alunos** e também amigos pela grande colaboração e boa vontade.

Agradeço, ainda, **ao mestre e amigo incansável Hernam Contreras Alday** pela sempre pronta atenção, bem assim aos **amigos que negligenciei** nesses anos de estudos, por pacientemente esperarem sem deixar seus corações esfriarem.

Agradeço aos **colegas** desta jornada de mestrado pelas alegrias e contribuições.

E, finalmente, agradeço **a todos que** direta ou indiretamente **contribuíram** nesta caminhada.

“Mais vale ser-se intimoratamente
decidido e arriscar estar errado que
passar a vida angustiado e ter razão tarde
demais”.

Marilyn Moats Kennedy
In: Seleções – março 1996.

RESUMO

Esse trabalho trata das mudanças e da adaptação pelas quais passa a realidade contemporânea, que se traduz em fenômenos que caracterizam um cenário complexo para a sociedade, nessa perspectiva apóia-se em Morin, Capra e outros autores que tratam da complexidade. De maneira geral, o trabalho, interpreta o relacionamento das organizações educacionais com o meio em que existem, evidenciando as mudanças de paradigmas e de práticas que as novas abordagens trazem e serve-se de Behrens, Schön, Sermann entre outros para traçar esse caminho. Tem foco nos efeitos e processos pertinentes aos acordos de cooperação ou parcerias, que tomam Kanter, Souza, Carvalho, Luck e Noleto como principais suportes teóricos, estabelecidos entre as IES e a sociedade em que se insere. Esses acordos carregam em sua essência a pragmática da Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação Paris, 9 de outubro de 1998, que orienta para formação integral do indivíduo. Nesse sentido, a pesquisa constata que as IES têm seu escopo para além da oferta dos saberes teóricos clássicos. Assim, o processo “ensino-aprendizagem” deve ser reconsiderado desde a formação do professor, como orientam Nóvoa, Perrenoud e Schön. Esse processo, pela ótica da complexidade, inclui sujeitos, problemas e espaços institucionais novos, ampliando os limites tradicionais da academia. Significa dizer que, as IES devem rever sua ação, *lato sensu*, adotando o modelo reflexivo sistêmico para efetivação de sua missão. Consoante, a pesquisa aborda a *praxis* das IES em sua relação com os demais atores sociais, levando em conta fatores contextuais internos e externos, correlatos aos acordos de cooperação. Pontualmente, traz a caracterização das IES enquanto componentes de um sistema social complexo maior. Analisa, também, quais os reflexos que os acordos de cooperação e parcerias ocasionam ou, podem ocasionar no universo acadêmico, em especial à prática docente. Para tal serviu-se de fontes bibliográficas e de pesquisa de campo em uma IES na qual foi aplicada a metodologia do estudo de caso enquadrado, na primeira etapa nas características da abordagem qualitativa-contextualista e, na segunda fase na abordagem quantitativa-descritiva. Para a coleta de dados, foram utilizados questionários semi-estruturados, aplicados a respondentes escolhidos na IES objeto do estudo. Entre os resultados da pesquisa, foi possível interpretar o processo de interação da IES pesquisada com o meio, bem como os efeitos esperados e percebidos oriundos dessas interações. Em síntese, foi possível perceber que os processos de formação de parcerias nas IES estão se profissionalizando enquanto os reflexos delas na prática docente ainda são tênues. Ao final, tem-se um conjunto de informações que permitem refletir sobre os modelos relacionais adotados nas IES e a complexidade que tais interações demandam que poderão servir subsídios para estudos, decisões e ações futuras.

Palavras-Chave: Acordos de Cooperação – Complexidade – Organização - Prática Docente.

ABSTRACT

This work deals with the changes and adaptations through which the contemporary reality undergoes, producing phenomenon that portray a complex scenario to society. In general, the work interprets the relationship between educational organizations with the medium they are in, highlighting the changes these new approaches have brought to old paradigms and practices, on the basis of Morin, Capra, Behrens, Schön, Sermann e other authors who deal with the complexity. Its focus is on the effects and pertinent processes related to cooperative or partnership covenants established between Higher Education Institutions and the society in which these institutions are located, it has Kanter, Souza, Oak, Luck and Noletto as theoretical supports. These covenants carry in their essence the pragmatics of the World Declaration on Higher Education in the XXI Century: Vision and Action, Paris, October 9, 1998, which guides to a holistic formation of the individual. The survey finds out that the Higher Education Institutions scope go far beyond the mere spread of the classic theoretical knowledge. Therefore, the “teaching-learning” process should be reconsidered beginning at the professor’s formation. This is a complex process involving subjects, problems and new institutional spaces, broadening the traditional limits of the academy. In other words, the Higher Education Institutions must review their action, *lato sensu*, adopting a systemic reflexive method to put in effect its mission. Consonant with, the research deals with the *praxis* of the Higher Education Institutions in relation to other social roles, taking into consideration internal and external contextual factors related to the cooperative covenants. It characterizes the Higher Education Institutions as components of a greater and complex social system. The research also analyses what the outcomes and reflections from the cooperative or partnership covenants bring or may bring to the academic universe, in particular to the teaching body, as they guide Nóvoa, Perrenoud and Schön. An Institution on Higher Education was used as bibliographic resource and campus survey, in which a squared case study was applied. On the first phase the characteristics of context-qualitative approach and on the second phase descriptive-quantitative approach. To gather the data, semi-structured questionnaires were answered by components chosen at the Institution on Higher Education object of this study. It was possible to interpret the interaction process of the Institution on Higher Education with its medium, as well as the expected and perceived effects derived from these interactions among the analyzed results of the survey. In synthesis, it was possible to notice that the processes of covenant formation at the Institutions on Higher Education are getting more professional while their reflexes within the teaching body are still tenuous. In conclusion, there is a set of information which permit a reflection on the relational models adopted at the Institutions on Higher Education and the complexity these interactions demand which may serve as subsidy for future studies, decisions, and actions.

Key words Cooperation Covenant – Complexity – Organization – Teaching Body Practice

LISTA DE FIGURAS

FIGURA – 1 - REVOLUÇÃO DA ABORDAGEM SISTÊMICA	39
FIGURA – 2 - EXEMPLO DE SISTEMA	40
FIGURA – 3 - NOVAS ESTRUTURAS NAS ORGANIZAÇÕES.....	44
FIGURA – 4 - MODELO GÊNICO DE SISTEMA ABERTO.....	49
FIGURA – 5 - RELAÇÕES DAS IES NO AMBIENTE HETEROGÊNICO	61
FIGURA – 6 - PROCESSO DE FORMALIZAÇÃO DE PARCERIAS	174
FIGURA – 7 - PERSPECTIVA DAS PARCERIAS.....	177

LISTA DE QUADROS

QUADRO - 1 - CARACTERIZAÇÃO DE PESQUISAS QUANTI-QUALITATIVA.	146
QUADRO - 2 - AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	164
QUADRO - 3 - AVALIAÇÃO DOCENTE	165

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO - 1 – VISÃO DISCENTE SOBRE AS PARCERIAS.....	178
GRÁFICO – 2 – VISÃO DOCENTE SOBRE AS PARCERIAS.....	179
GRÁFICO – 3 – REFLEXOS NA REALIDADE DISCENTE.....	181
GRÁFICO – 4 – REFLEXOS NA REALIDADE DOCENTE	182
GRÁFICO – 5 – ESTÍMULO PARA O ENVOLVIMENTO DISCENTE.....	183
GRÁFICO – 6 – ESTÍMULO PARA O ENVOLVIMENTO DOCENTE	183
GRÁFICO – 7 – ASPECTOS NEGATIVOS SEGUNDO OS DISCENTES.....	185
GRÁFICO – 8 – ASPECTOS NEGATIVOS SEGUNDO OS DOCENTES.....	185
GRÁFICO – 9 – AS PARCERIAS SÃO IMPORTANTES SEGUNDO OS DISCENTES.....	187
GRÁFICO – 10 – AS PARCERIAS SÃO IMPORTANTES SEGUNDO OS DOCENTES	187

LISTA DE ABREVIATURAS

CPA - COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO

IES - INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

ITA - INSTITUTO TECNOLÓGICO DA AERONÁUTICA

DMES/98 - DECLARAÇÃO MUNDIAL DE ENSINO SUPERIOR – VISÃO E AÇÃO
PARIS/1998.

EMBRAER - EMPRESA BRASILEIRA DE AERONAVES

ENADE - EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DE ESTUDANTES

FAE – FACULDADE DE ADMINISTRAÇÃO E ECONOMIA

TGS - TEORIA GERAL DOS SISTEMAS

CEFET - CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

CBO - CLASSIFICAÇÃO BRASILEIRA DE OCUPAÇÕES

PDI - PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL

LDB – LEI DE DIRETRIZES BÁSICAS

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

SESu - SECRETARIA DO ENSINO SUPERIOR

SINAES - SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

USF – UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO

PPP - PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

PDI - PLANO DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL

SUMÁRIO

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO	14
1.1 JUSTIFICATIVA	18
1.2 PROBLEMATIZAÇÃO	27
1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA	29
1.3.1 Objetivo Geral	29
1.3.2 Objetivos Específicos	29
1.4 APRESENTAÇÃO DO TRABALHO	29

CAPÍTULO II

OS CENÁRIOS EM MUDANÇA – DA CERTEZA À INSTABILIDADE	33
2.1 MUDANÇA DE PARADIGMA	34
2.2 ABORDAGEM SISTÊMICA	38
2.2.1 O Pensamento Sistêmico	45
2.3 AS MUDANÇAS NA VISÃO DE ORGANIZAÇÃO	47
2.3.1 O Ambiente e as Organizações	48
2.3.2 A Natureza das Organizações	51
2.3.2.1 As organizações vistas como um sistema social	51
2.3.2.2 As organizações como sistemas complexos	54
2.4 AS IES COMO ORGANIZAÇÕES COMPLEXAS	57
2.4.1 As IES Como Organizações Substantivas	62
2.5 A GESTÃO E A ESTRATÉGIA NA IES	65
2.5.1 O Ser e o Dever Ser da Gestão nas Organizações Educacionais	68

CAPÍTULO III

DIRETRIZES DE VISÃO E A Declaração de Paris 1998	74
3.1 ALCANCE DA PROGRAMÁTICA NA REALIDADE DAS IES NACIONAIS	81
3.1.1 Imperativos Relacionais da Globalização e Mundialização para a IES	84
3.1.2 As Parcerias Como Rede Inclusiva	89
3.2 TIPIFICAÇÃO DOS ACORDOS, PARCERIAS OU ALIANÇAS	90
3.2.1 Processo Básico de Formação das Parcerias	93
3.2.2 Requisitos Para Formação das Parcerias	95
3.3 INFLUÊNCIAS NA REALIZAÇÃO DAS PARCERIAS	98
3.4 A INTELIGÊNCIA PROFISSIONAL COMPLEXA NAS PARCERIAS	101

3.4.1 A Inteligência Moldada na Intersubjetividade.....	104
3.4.2 Dinâmica da Inteligência Profissional.....	106
3.4.3 A Inteligência Profissional Complexa na Efetivação das Parcerias.....	108
3.4.4 A Perspectiva Ética Demanda.....	110
CAPÍTULO IV	
AS IMPLICAÇÕES DAS PARCERIAS NA REALIDADE ACADÊMICA.....	114
4.1 AS PARCERIAS E ALIANÇAS NA ESFERA DAS IES.....	116
4.2 PROFISSÃO: DOCENTE.....	119
4.2.1 A Crise de Identidade Docente.....	124
4.2.2 Reposicionamento Docente.....	126
4.3 REFLEXOS DAS PARCERIAS NO ESPAÇO PEDAGÓGICO.....	127
4.3.1 O Espaço do Docente e as Parcerias.....	130
4.3.2 A prática Reflexiva Por Meio das Parcerias.....	132
4.3.3 Benefícios Agregados Pelas Parcerias à Prática Docente.....	136
CAPÍTULO V	
METODOLOGIA.....	140
5.1 MÉTODO EM GERAL.....	140
5.1.1 Métodos em Específico.....	140
5.2 TIPOS DE PESQUISA.....	141
5.2.1 Pesquisa Qualitativa.....	142
5.2.2 Pesquisa Bibliográfica.....	143
5.2.3 Pesquisa Quantitativa.....	145
5.3 CENÁRIO DA PESQUISA.....	147
5.4 UNIVERSO E AMOSTRAGEM DA PESQUISA.....	147
5.4.1 Tamanho e Caracterização da Amostra.....	148
5.5 ETAPAS DA PESQUISA.....	148
5.5.1 Primeira Etapa.....	149
5.5.2 Segunda Etapa.....	150
5.6 INSTRUMENTOS DA COLETA DE DADOS.....	150
5.6.1 Observação-Participante.....	150
5.6.2 Questionário.....	151
5.7 PROCEDIMENTOS POR ETAPAS.....	152
5.7.1 Procedimentos da Primeira Etapa.....	153
5.7.2 Procedimentos da Segunda Etapa.....	154

5.7.2.1 A primeira questão-chave.....	155
5.7.2.2 A segunda questão-chave.....	156
5.7.2.3 A terceira questão-chave.....	156
5.7.2.4 A quarta questão-chave	157
5.7.2.5 A quinta questão-chave.....	157
CAPÍTULO VI	
RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS	158
6.1 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PRIMEIRA ETAPA	158
6.2 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS DA SEGUNDA ETAPA.....	177
6.2.1 Da Visão Sobre as Parcerias	178
6.2.2 Dos Reflexos Percebidos	180
6.2.3 Do Fator Estimulador.....	182
6.2.4 Dos Aspectos Negativos	184
6.2.5 Da Importância Atribuída às Parcerias	187
CAPÍTULO VII	
LIMITES DA PESQUISA E PERSPECTIVAS.....	189
CAPÍTULO VIII	
CONSIDERAÇÕES FINAIS	191
REFERÊNCIAS.....	194
ANEXOS	209
APÊNDICE.....	220

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

As organizações educacionais estão convivendo com uma gama de cenários, atores, problemas e desafios em ambientes em rápida transformação, o que, até meados do século passado, era uma realidade alheia a elas, pois, desde o século XII, usavam basicamente os mesmos procedimentos.

As organizações mercantis, por outro lado, já vêm enfrentando novos ambientes, desde a revolução industrial, antes mesmo de

Para Sermann (2003), na vida contemporânea uma parte substancial de nossas atividades tem lugar em organizações das quais somos membros, clientes, contribuintes, expectadores, defensores e vítimas, o que permite afirmar que a sociedade atual é uma sociedade de organizações.

Nessa realidade, é fundamental que se dê atenção às mudanças ocorridas no ambiente, uma vez que qualquer uma delas, ocorrida num elemento do ambiente, irá provocar uma reação em cadeia.

No cenário das IES, Colossi (2001), segundo Flores (2005), utilizando o modelo de campo de forças de Kurt Lewin, analisa o processo de mudanças em que se inseriu o sistema de educação superior brasileiro, e constata que as forças impulsionadoras de mudanças nas Instituições de Ensino estão relacionadas aos fatores externos e aos subsistemas das IES, impondo mudanças de valores no ensino superior.

É o que se pode verificar na Declaração Mundial de Ensino superior – Visão e Ação 1998 e na Lei de Diretrizes Básicas LDB nº. 9.394/96. Impõe-se aí nova postura às IES, que “inclui produtividade, qualidade e custos adequados, qualificação de docente e pessoal técnico-administrativo” (FLORES, 2005, p. 16). Porém, nessa perspectiva, as IES conflitam-se com as forças limitantes à mudança, fatores internos dos indivíduos e dos grupos, tais como: hábitos cristalizados, conservadorismo, falhas de comunicação, estrutura departamentalizada, sistemas isolados, entre outros.

O contorno desses conflitos é desafio a ser superado pelas IES, reunindo elementos que devem captar no ambiente em que se inserem, bem como desenvolver no ambiente interno competências para tal.

Nesse sentido, a necessidade de que se desenvolva o profissionalismo de inteligência complexa fica evidente, uma vez que a captação no ambiente externo requer o estabelecimento de relacionamentos que se traduzam em interação, visando a um objetivo maior. Essa prática é caracterizada nos acordos de cooperação ou parcerias que, além de trazer novos elementos para as IES, proporciona, pela via da convivencialidade, o crescimento dos indivíduos direta e indiretamente envolvidos nos processos e atingidos pelos resultados deles advindos.

Segundo Foerste (2006, p. 02),

debates e estudos sobre a parceria (...) apresentam-na como uma prática de configuração complexa, com significados que emergem de atividades em situações variadas da dinâmica social. Seu conceito e características dependem essencialmente dos sujeitos, do contexto e área em que está sendo utilizada.

O presente estudo centra-se justamente em identificar como os relacionamentos das IES podem ser conduzidos e gestados, levando em conta a natureza substantiva delas. Em outras palavras, como o processo de cooperação das IES com a realidade do ambiente externo pode produzir efeitos que otimizem a “prática educacional-social” (SERMANN, 2003, p. 07).

Para Carvalho,

nesse processo de cooperação, a IES e a Empresa podem se complementar, pode ser caracterizada a efetiva integração entre Ensino, Pesquisa, Extensão e comunidade. Dessa forma a Instituição pode estar mais próxima ainda da realidade econômica e social, cumprindo assim a sua missão, que é a de promover a educação de qualidade para a promoção do bem-estar da sociedade (1997, p. 1).

Assim, a cooperação entre as IES e os setores produtivos da sociedade, bem como com outras congêneres, pode ser vista como um instrumento de melhoria na qualidade do processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, cabe a contribuição de Carvalho, que esclarece:

a Cooperação Escola-Empresa, conjugada com a prática da inovação, pode ser entendida como mais uma oportunidade para o docente exercitar a interdisciplinaridade, a criatividade, a liderança, o trabalho em equipe e, através desse tipo de atividade, provocar reflexos positivos para as atividades de ensino e pesquisa da Instituição. (1997, p. 1).

Segundo Tardif et al. (2001), *in* Foerste (2002), caberia indagar se a profissionalização docente, por meio da parceria na formação de professores, está resultando numa maior valorização do trabalho de ensino, resgatando efetivamente a qualidade da escola. Essa perspectiva só pode ser avaliada nas IES que efetivamente trabalham suas interações com uma orientação reflexiva. De acordo com estudiosos como Schön (1997), Behrens (1996), Nóvoa (1992), Pérez Gómez (1992) entre outros, é importante que se que promova a “reflexão-na-ação”.

Neste trabalho procura-se demonstrar que as parcerias proporcionam à *praxis* acadêmica espaço e motivos para essa reflexão, em especial para os docentes. Sendo assim, espera-se que, por meio das parcerias, os docentes:

(...) consigam teorizar a sua prática, para poder renová-la, (...) esta competência (de teorizar a prática) não se concretiza com treinamentos massificados, mas com questionamento, reflexão individual e coletiva, pensamento crítico e criativo, produção própria e educação continuada. O desafio é abandonar os cursos imediatistas que contemplem a ação reprodutiva, para desencadear mecanismos docentes processuais, coletivos, dinâmicos e contínuos de capacitação (BEHRENS, 1996 p. 229).

Ressalte-se que nem todos os envolvidos conseguem perceber os benefícios da cooperação escola-empresa. Por isso, nesta pesquisa, pretende-se averiguar que modelo de gerenciamento profissional há nessas parcerias, dada a complexidade envolvida em todo o processo e o tema ainda incipiente na realidade das IES nacionais, como se pode constatar em Foerste:

a parceria na educação, mais precisamente na formação de professores, é um objeto bastante recente de pesquisa. No contexto brasileiro, embora se tenha alertado sobre a relevância da construção coletiva de uma política interinstitucional de profissionalização do magistério (Lüdke, 1994, e Gatti, 1996), são poucos os estudos específicos até o momento sobre essa questão (2002 p. 1).

Pretende-se demonstrar também que parcerias devem ser vistas como complementação das atividades da Instituição de Ensino Superior, bem como, nas atividades de cooperação, o docente pode ser induzido à prática reflexiva e delas pode ser co-regente e partícipe como ensinante e como aprendente, adotando um modelo de atuação auto-eco-organizado que facilite o caminho da excelência pela dialógica e pela convivência solidária.

1.1 JUSTIFICATIVA

As Instituições de Ensino Superior (IES), são organizações com características singulares, integrantes do contexto social e têm no relacionamento com outras organizações uma das estratégias basilares de interação. As IES, inseridas que estão no contexto sócio-econômico atual, têm o desafio de participar do processo de transformação da sociedade por meio de várias atividades, entre elas a cooperação com as organizações do setor produtivo dessa mesma sociedade.

Assim, realiza seus objetivos educacionais em sintonia com a transformação fática e com a visão voltada para a melhoria contínua de suas práticas. Trata-se da qualidade essencial para responder o imperativo de “adaptação à evolução do ambiente sócio-econômico- cultural”.

Segundo Kanter (2000), há poucos anos aceitava-se que as organizações de sucesso eram aquelas fechada em si mesmas, nos seus processos e segredos. Essa realidade mudou. As organizações, com o advento da globalização e da mundialização, estão revendo suas posturas e dessa dinâmica não se esquivam as Instituições de Ensino Superior.

Nessa perspectiva, as IES se deparam com a necessidade de enfrentar novos e instigantes desafios, que demandam autopercepção consciente, gestão otimizada e estabelecimento de relacionamentos com o entorno, seja por acordos de cooperação, seja por parcerias, alianças ou “redes”. Tais demandas não podem ser atendidas apenas pelo processo de contratar os melhores profissionais, ou de usar os mais avançados meios e técnicas de ensino-aprendizagem. As organizações, em geral, devem ser capazes de se autoperceberem como organismos comunicantes, aprendentes e interligadas, que precisam desenvolver suas próprias estratégias para superar desafios que se impõem numa velocidade crescente. Nas IES, essa necessidade se faz presente, de vez que, pela sua natureza substantiva, elas discutem sua função no interior da sociedade, de tal forma que a simples importação de processos e discursos não possibilita o cumprimento de sua missão na integralidade.

A orientação da Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação - Paris, 9 de outubro de 1998 (DMES/98), apresenta a missão e a função de relacionamento com a sociedade. Assim expressa em seu artigo 1º:

A missão de educar, formar e realizar pesquisas.

(...) melhoramento da sociedade como um todo deve ser preservado, reforçado e expandido ainda mais, a fim de:

a) educar e formar pessoas altamente qualificadas, cidadãs e cidadãos responsáveis, capazes de atender às necessidades de todos os aspectos da atividade humana,

(...).

Observa-se que a missão das IES está centrada na formação integral e solidária dos discentes, na capacitação do sujeito para a auto-suficiência e enriquecimento da sociedade, como elemento crítico que constrói eticamente e em interação com outros e com o meio ambiente em que se insere.

Em seu artigo 7º, aquela Declaração aponta que a construção proposta dá-se em face da necessidade da interação cooperativa com o mundo do trabalho, chamando as Instituições de Ensino Superior a “reforçar a cooperação com o mundo do trabalho, a analisar e a prevenir as necessidades da sociedade, desenvolver habilidades empresariais e o senso de iniciativa”. Essas ações devem de tornar a preocupação principal da educação superior, conforme se depreende daquele documento.

Referentemente às parcerias e alianças, é de todo pertinente ter presente a orientação constante na Declaração supra citada:

parcerias e alianças entre as partes envolvidas – pessoas que definem políticas nacionais e institucionais, pessoal pedagógico em geral, pesquisadores e estudantes, pessoal administrativo e técnico em instituições de educação superior, o mundo do trabalho, e grupos da comunidade – constituem um fator poderoso para administrar transformações. As organizações não-governamentais também são agentes fundamentais neste processo. Doravante, a parceria com base em interesses comuns, respeito mútuo e credibilidade deve ser a matriz principal para a renovação no âmbito da educação superior.

É inegável que as organizações educacionais são parte do organismo sócio-econômico-cultural como as demais organizações, e os desafios trazidos pela realidade complexa contemporânea de desenvolvimento e de gestão são os mesmos, embora sua natureza seja diferente no que toca à finalidade de seu trabalho.

As IES, juntamente com outros atores, participam da evolução social, mantêm relacionamentos com várias organizações e indivíduos. Entretanto, observa-se nelas que a interação com outras organizações ocorre num processo relacional mediado de modo mais ou menos empírico, em geral sem atentar para a necessidade de uma inteligência profissional especializada e complexa que mantenha a agenda de relacionamentos sob direção das IES, a fim de evitar a submissão delas a ditames antagônicos ao seu objetivo social e estranhos à sua identidade. Daí a inquietação a respeito de ser preciso construir uma diretriz sobre um modelo saudável relacional, tendo em vista a complexidade que envolve essa atividade, necessitada de atuação flexível, mas firme, na manutenção da qualidade e da ética.

É lugar comum afirmar que a sociedade e seus protagonistas estão em constante mudança e especialização. Portanto, é plenamente compreensível a imposição de uma nova inteligência na condução de relacionamentos ou interações, alicerçada na consciência da diversidade e da complexidade que existem nos sistemas organizacionais de natureza diversa. Nessa perspectiva, há necessidade de se refletir sobre os meios disponíveis para ampliar oportunidades oriundas das mudanças e transformar recursos de forma qualitativa.

Importa, assim, na presente pesquisa, ampliar conhecimentos sobre a mediação dos relacionamentos empresariais e institucionais, tratados como redes, parcerias, alianças ou acordos de cooperação, que se estabelecem entre as IES e os setores produtivos da sociedade, a partir de informações de profissionais que atuam ou são influenciados por essa *praxis* na esfera das IES. O conhecimento daí resultante irá indicar se a mediação e a manutenção de acordos (inteligência prática de relacionamento) dependem da compreensão, por parte das IES, de fatores como: concepção da própria identidade; compreensão de sistem

diversa, e que têm nos seus gestores figuras que fatalmente têm congruências com os interesses das organizações que representam. Assim, o estabelecimento de redes e parcerias, passa por discussões que colocam os gestores das IES em analogia ao que representa para o Estado as figuras do Embaixador ou do Diplomata.

A formação de redes de parcerias nas IES, para Lück (2002), consiste em um conjunto de estratégias fundamentais de interação e troca entre instituições e profissionais, estratégias estas que objetivam reciprocamente apoiar as partes em seu trabalho e melhor realizar seus objetivos, mediante a transformação e a melhoria contínuas de suas práticas, condição fundamental para responder as constantes necessidades de adaptação à evolução do ambiente sócio-econômico-cultural. Acima de tudo, porém, para que possa cumprir esse preceito fundamental, as IES e seus profissionais devem se fundamentar no princípio de contribuição para o desenvolvimento do espírito de humanidade, pelo qual solidariamente “nos ajudamos uns aos outros a despertar e a desenvolver as dimensões pessoais e sociais que nos tornam seres humanos plenos” (LÜCK, 2002, p. 08).

Nesse sentido, o estabelecimento de redes e de parcerias passa a constituir-se em uma necessidade fundamental, que vai além da solidariedade convencional e do senso comum. Organizações que eram competidoras entre si reconhecem que seu isolamento é muito mais um problema do que uma solução. Precisam associar-se não apenas para sobreviver, mas também para se desenvolver. “Assim é que se registram histórias diversas de sucesso entre empresas que se associaram” (LÜCK, 2002, p. 09).

Nessa realidade podem-se adotar as idéias de autores como Carbonneau e Héту (2001), que propugnam ser necessário para a construção dos relacionamentos em redes e parcerias:

(...) uma inteligência profissional associada à reflexão sobre a ação, ao desenvolvimento capaz de gerar uma transformação na prática (...) uma inteligência profissional que pode ser desenvolvida a partir de ações que valorizem:

análise dos principais conceitos que norteiam a prática;

valorização do conhecimento dos próprios esquemas de ação utilizados;

busca de abordagem flexível que permita respeitar a proposta filosófica e política da organização;

reflexão sobre a tendência das análises fragmentadas da realidade e de interpretações solitárias. (SOUZA e CARVALHO, 2004, p. 03).

Essas idéias cabem, em especial, quando se estabelecem parcerias entre organizações de características e objetivos diferentes, como são as não educacionais e as educacionais. Considera-se que as empresas mercantis são regidas pelas idéias de gestão, para atingimento de um fim (lucro), de forma que não priorizam discutir ou questionar sua própria existência e função social. Já as IES, enquanto partícipes fundamentais na construção da sociedade, têm outra natureza e não estão livres dessa discussão, que implica auto-avaliar sua existência e atuação. É nessa atividade auto-avaliativa que deve “analisar os principais conceitos que norteiam a prática”, procurando reconhecer sua própria identidade, valores e forças que a constituem, pois são os elementos fundantes do discurso praticado nos seus relacionamentos (CHAUÍ, 2003, p. 02).

Enquanto as organizações mercantis se orientam por objetivos de lucratividade e posicionamento mercadológico, as IES têm orientação social e pública. Pode-se, por esse prisma, perceber o valor de pesquisar nas IES o planejamento e a gestão de sua relação com o meio, bem como que reflexos se originam desta prática administrativa na formação/prática do professor. É uma organização em tudo singular, porém, muito complexa, daí requerer, em sua administração, métodos e processos personalizados.

Para Grillo (1996) são diferenças que, se não forem bem administradas, podem se traduzir em ineficiência das IES no funcionamento adequado das atividades de ensino, pesquisa e extensão, justificado pela ausência de modelos administrativos específicos para atender às peculiaridades dessas organizações.

Segundo Flores (2005, p. 75), recentemente Tachizawa e Andrade (2001) afirmaram que:

o modelo de organização que ainda prevalece nas IES é a estrutura tradicional, do tipo verticalizada e funcional, caracterizando-se pela existência de áreas estanques, onde se adota a departamentalização das atividades, tanto acadêmica quanto administrativa. Portanto, pode-se observar que há uma predominância das características de organizações mecanicistas quanto à prática comum de estrutura e funcionamento em IES.

Pondera-se que a ausência de reflexão sobre as organizações podem levar a um processo de relacionamento não analisado sob a ótica da missão e dos

princípios das IES. E assim, pode-se estar desencadeando uma percepção errônea sobre as expectativas e de como se dão os processos relacionais pró-acordos de cooperação. Nas palavras de Souza e Carvalho (2004, p. 03), referindo-se a Morin (2000), isso leva a uma visão perceptual turva em que ocorre:

A sedução de uma interpretação da realidade contaminada por:
erros mentais (mentira para si próprio, o egocentrismo, a própria memória e as ilusões);
erros intelectuais (originados nas teorias, doutrinas e ideologias assumidas);
erros da razão (resistência ao meio e ao imaginário e referências ao saber comum);
cegueiras paradigmáticas (impossibilidade de valorização de outros pontos de vista que não o próprio);
imprinting a normalização (determinismo nas convicções e crenças que impõem a todos e a cada um a força normalizadora do dogma, a força proibitiva do tabu);

Pode-se argumentar a existência de uma ciência que oriente a administração de relacionamentos; todavia, é importante buscar uma forma adequada às necessidades pontuais das IES. São, contudo, ainda recentes e escassos os estudos que reúnem a gestão administrativa das IES ao seu objetivo educacional.

Em geral, sempre houve uma reflexão maior na orientação pedagógica de modo cartesiano, colocando em espaços separados gestão e educação, como se a primeira fosse uma atividade a contaminar os valores educacionais da segunda. Portanto, poderia ser aplicada nas IES como o era nas demais organizações, sem que se envolvessem os acadêmicos com ela, ou seja, sem se aproximarem da educação em sentido estrito.

Constata-se que essa perspectiva não atende mais às necessidades presentes, nas quais os profissionais da educação, diante da responsabilidade de enfrentar novos e instigantes desafios de prover aos seus alunos experiências educacionais significativas para a sua formação, sentem-se muitas vezes perplexos e até mesmo assustados diante das situações complexas com que se confrontam na tarefa educacional.

Para Behrens (1996, p. 229),

(...) o professor precisa aliar-se aos seus pares, na própria escola, com sua própria realidade, para buscar caminhos alternativos de superação da reprodução para a produção de conhecimento.

Sendo assim, espera-se que os docentes “(...) consigam teorizar a sua prática, para poder renová-la, e esta competência (de teorizar a prática) não se concretiza com treinamentos massificados, mas com questionamento, reflexão individual e coletiva, pensamento crítico e criativo, produção própria e educação continuada. O desafio é abandonar os cursos imediatistas que contemplem a ação reprodutiva, para desencadear mecanismos docentes processuais, coletivos, dinâmicos e contínuos de capacitação. A construção de proposta pedagógica com autonomia e criatividade **enseja nos docentes envolvimento, competência e busca de qualidade** (sem grifo no original).

A singularidade solicita um desenho específico. Segundo Tachizawa e Andrade (1999, p. 76), enquanto a maioria das organizações caracterizam-se conforme segue:

objetivos definidos e estão voltadas para o lucro, usam tecnologia definida; estrutura hierarquizada e claramente deliberada; são voltadas para os aspectos de poder e propriedade, com participantes acionistas, técnicos e trabalhadores, com clientela; com produto quantificável, servindo-se de administração com padrões de performance e compromissos com resultados, retorno sobre o investimento, relações custo x benefícios; com processos decisórios de racionalidade econômica, num sistema integrado de decisão e ambiente competitivo, altamente vulnerável a fatores externos.

Segundo os mesmos autores, as IES têm outras características, tais como:

objetivos difusos, pouco consensuais; sua prestação de serviços é pública; usam tecnologias múltiplas, complexas e indefinidas; sua estrutura pode ser, em instituições de menor porte, burocrática centralizada, ou, descentralizada e fragmentada, nas de maior porte; os participantes são dirigentes, professores, funcionários e alunos; a clientela é de alunos, comunidade em geral e comunidade científica; o seu produto é de difícil mensuração e a sua administração se caracteriza pela ausência de padrões de performance, onde há limitada utilização de princípios administrativos, ocasionando menor utilização racional dos recursos disponíveis (TACHIZAWA e ANDRADE, loc. cit.).

Para Romero (1988), de acordo com Flores (2005, p. 73), as IES contemporâneas são descritas como organizações complexas, caracterizadas pelos seus objetivos de:

criação de conhecimentos e sua divulgação – investigação; formação de indivíduos da sociedade – educação; e integração participativa no meio em que se insere. Assim, com as metas institucionais, essas organizações têm como principal característica a complexidade e não podem ser tratadas de forma igual às demais.

No mesmo sentido informa Flores (2005, p. 74), apoiado em Finger (1988), que a complexidade da IES fica caracterizada, sobretudo, pela:

ambigüidade de objetivos; serviço baseado na clientela, os alunos com necessidades específicas e diversificadas; múltipla tecnologia para atender à clientela especial; profissionalismo do quadro de professores que, além de transmitirem o conhecimento, precisam ser capazes de criar ou aprofundar o próprio conhecimento em suas áreas; vulnerabilidade ao ambiente.

Esse ponto de vista indica que a administração deve ser dinâmica e adaptável e, de fato, ela tem evoluído em sintonia com as novas realidades ambientais da sociedade. Surgem periodicamente novas lógicas organizacionais. Modernamente, tem-se considerado a proposta que considera a emergência de eventos não esperados, trata-se: da teoria contingencial, que aponta a incerteza, a instabilidade e a imprevisibilidade como variáveis com que se deve laborar. Assim, os desafios que se apresentam para a realidade das IES requisitam soluções que emergem calcadas na participação, responsabilidade, clareza, interação, flexibilidade, foco, criatividade, velocidade (CHIAVENATO, 1999, p. 557 et. seq.). O momento é do pensamento complexo que convoca processos dialógicos dos opostos.

Desta feita, e sabedores da impossibilidade de previsibilidade absoluta dos planos, é forçoso ponderar o imponderável de processos que formam um *continuum* ao longo do qual o dever-ser se modifica no ser e, efetivamente, o que se tem é o possível, levando muitas vezes a gestão das IES à perplexidade. Todavia, não significa que se deva desistir da ação, que não é apenas prática adaptativa, mas vai além, é de compreensão e reconstrução, ou seja, são tempos de auto-organização (MORIN e LÊ MOINE, 2000), em que o paradigma de controle antecipado está em xeque. O possível dá suporte ao *imaginarium* do que pode vir a ser, nunca lhe dá a certeza. São realidades de “tempos e movimentos” que requerem atuação flexível, diferentemente da visão clássica de Fayol, para quem os tempos e movimentos deviam ser estudados e controlados para eliminação do “tempo morto”. É um modelo gerencial em que não existia espaço para a criatividade ou para as manifestações emergentes, próprias dos sistemas abertos (SERMANN, 2003).

Nesse sentido, considera-se de relevância ponderar como as IES têm visualizado e conduzido suas inter-relações, empresariais e institucionais no tocante ao planejamento e a práticas, inclusive no que concerne à auto-avaliação que

fazem desse procedimento, pois, a avaliação é instrumento de autoconhecimento, que permite correções de “rota”. Sua importância nas IES é citada por Dias Sobrinho (2003, p. 15), para quem “é na educação que a avaliação encontrou seu lugar privilegiado”, num entendimento de que sua implementação deve permear toda a ação nas IES. A propósito, nem poderia ser diferente, já que avaliar é função imprescindível na atualidade organizacional, repleta de insegurança. A avaliação ou auditoria têm influenciado as organizações no sentido de rever paradigmas e configurações de seus procedimentos e relacionamentos. Assim, as organizações buscam, a partir da avaliação, estabelecer os relacionamentos em maior pluralidade, como, por exemplo, nos acordos de cooperação, que se apresentam com novas configurações (são em sua maioria parcerias na qual não há trânsito de numerários e, sim, de experiências); e ainda, proporciona novas definições e consistência (dialogadas, mais duradouras e flexíveis), com objetivos de crescimento conjunto, refletindo a inteligência que é capaz de transpor conflitos e diferenças por meio da mediação.

Destarte, o tema se justifica diante da constatação de que as Instituições de Ensino Superior vivem um momento de transformação no qual devem observar a sua forma de se relacionar no que tange ao desenvolvimento de redes de parcerias de escolas entre si e com a comunidade para atender às diretrizes da Declaração Mundial para Educação Superior – Paris/1998.

Neste sentido, a importância da realização desta pesquisa se revela a partir das diretrizes que orientam que a Educação Superior também se faz com a participação da comunidade no universo acadêmico, por meio de parcerias. Essa ação é incomum na gestão das IES e deixa em evidência a impossibilidade de simplesmente implantar-se nelas os modelos de gestão adotados pelos setores produtivos mercantis, em especial no que diz respeito à formalização de redes e acordos de cooperação.

É plenamente possível tratar do tema, pois existem meios técnicos como estudos de campo além da vivência acumulada, no segmento que favorecem a busca de dados. E ainda que seja escassa a bibliografia que, cientificamente, dá suporte à base proposta na pesquisa em tela, é possível buscar apoio em artigos de estudiosos de vanguarda que estão tratando do tema, sendo essas as publicações mais recentes a tratar do assunto, o que garante a possibilidade de um estudo com

começo, meio e fim dentro da esfera pretendida em tempo hábil, que não o transforme, ao final, em mais um estudo sem aplicação.

1.2 PROBLEMATIZAÇÃO

A Declaração Mundial para Educação Superior – Visão e Ação – Paris/98, já mencionada no início deste trabalho, aponta incisivamente para necessidade de aproximação das IES com os setores produtivos da sociedade, para que, em conjunto e solidariamente, os atores sociais construam uma sociedade melhor. Nessa orientação, as IES têm a missão precípua de formar integralmente o cidadãos e de proporcionar-lhes meios de atuar efetivamente na comunidade em que se inserem. Essa necessidade indica o desafio que se apresenta às IES de construir, profissionalmente, uma estrutura relacional que favoreça o trânsito de *expertise* na gama necessária a possibilitar tal formação. Trata-se de um leque de conhecimentos que é reconstruído diariamente na dinâmica social e no relacionamento entre os sujeitos em interação.

Em se tratando de organizações educacionais, entretanto, a troca de conhecimentos irá se refletir na formação dos seus discentes e na revisão da *praxis* docente. Assim, essa troca não pode ser tratada de forma impensada, sem mensuração de riscos, ou até mesmo aceitando-os como “parte do negócio”. Nas organizações educacionais o compromisso social invoca um nível de responsabilidade alto, o que importa na problemática envolvida na gestão dos relacionamentos que se propõe na troca de conhecimentos.

Acredita-se que seja importante, no propósito de resguardar o fim maior das organizações de ensino, compreender os conhecimentos, as aptidões, as habilidades ou as inteligências de que necessitam no desempenho das interações com o meio externo.

Essas, interações, que redundam em redes, acordos, alianças ou parcerias entre organizações de perfis diferentes, como são as organizações educacionais e as não educacionais, é que trazem, para as primeiras reflexos que incidem na formação do discente e na *praxis* docente.

Nesse contexto, optou-se por investigar o seguinte problema: **qual a complexidade envolvida nos processos de relacionamentos das IES com as organizações dos setores produtivos da sociedade e quais são as contribuições que tais relacionamentos oferecem ao universo acadêmico?**

1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA

1.3.1 Objetivo Geral

Analisar os processos de interações das IES com outras organizações da sociedade.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Investigar as características de organização das IES.
- Pesquisar a complexidade da gestão dos seus relacionamentos com os setores produtivos da sociedade.
- Identificar as contribuições que trazem as parcerias entre as organizações educacionais e as não educacionais para prática acadêmica.

1.4 APRESENTAÇÃO DO TEMA

Esta dissertação está estruturada em oito capítulos, para atender aos objetivos do estudo que foi realizado.

No primeiro capítulo foi apresentada uma introdução ao tema central, destacando-se a sua importância e relevância, buscando demonstrar que, na realidade contemporânea, as organizações educacionais devem “pensar globalmente e agir localmente”, entendendo que isso pode ser feito por meio da construção de parcerias.

Como toda introdução, ela não é neutra e remete o leitor aos pontos que se quer abordar com mais ênfase, pois, como menciona Miaille (1994, p. 17), há responsabilidade em se introduzir alguém em um tema, pois ao fazê-lo conduzimos esse alguém a determinados pontos e não a outros, de modo que não se pode falar em isenção. Assim sendo, a introdução dirige o leitor e aponta os objetivos, geral e específicos, que movem a pesquisa. Informa que o foco está na interação das IES com o contexto em que se insere. Neste início também são expostas as

argumentações que justificam a realização da pesquisa, bem como é apresentada a problematização investigada na pesquisa.

O segundo capítulo constitui-se na base teórico-empírica que serve de referencial à pesquisa realizada. Trata dos cenários em mudança e do contexto organizacional em que se encontram as IES. São abordados aspectos correlacionados ao momento complexo que a globalização e a mundialização têm imposto às organizações. São consideradas as teorias da administração, em especial a sistêmica, e a mudança paradigmática que acolhe a perspectiva complexa. Apresentam-se neste capítulo as mudanças que o pensamento complexo produz na concepção da idéia de organização, entendida como um sistema dentro de outro sistema, ou seja, o ambiente das IES é o mesmo do das outras organizações, ainda que de natureza diversa. Informa que a perspectiva sistêmica permite observar as IES como um sistema social complexo de características substantivas. Nessa investigação, oferece as possíveis imagens de organizações existente no macro-ambiente e traz à luz o modelo de gestão estratégica nas IES, ponderando o ser e o dever das estratégias e planejamentos em face da realidade contingencial.

Na seqüência, o capítulo terceiro apresenta as diretrizes da Declaração de Paris/1998 (DMES/98), balizadora pragmática de convivencialidade que deve imperar nas parcerias e na nova postura a ser adotada pelas IES neste novo milênio. Destacam-se os artigos 1º., 7º. e 17, que informam a missão das IES de formarem cidadãos em parceria com os setores produtivos da sociedade.

Aborda qual o alcance da programática de Paris/98 na realidade brasileira, reconhecendo que a política nacional para o assunto distingue, nas parcerias, um meio de viabilizar projetos pedagógicos e educacionais, conforme se depreende da Lei de Diretrizes e Base da Educação. Observa que, na cooperação, as partes devem estar conscientes de que será um processo em que ambas irão auferir benefícios, não podendo ocorrer a descaracterização da identidade ou desvio da missão de qualquer dos parceiros envolvidos. Aponta, ainda, que o relacionamento com o entorno faz parte da vida de qualquer organização. Em se tratando, porém, das IES, essas aproximações devem produzir acordos de caráter inclusivo, ou seja, não basta se relacionar, mas fazê-lo com perspectivas de inclusão, pois, “a universalidade do ensino superior exige que ele desenvolva malhas de solidariedade universal com as outras instituições de ensino superior e com outras instituições da

sociedade” (SANTOS, 2004). Nesse aspecto convém ressaltar que existem pressupostos para que os acordos tragam vantagens colaborativas, mesmo porque há várias formas de acordos e parcerias que são tipificadas em sintonia com a forma e a finalidade das relações entre organizações, ou seja, variam de acordo com o setor em que atuam e a natureza das partes.

Essas tipificações são identificadas na formação das parcerias, por exemplo, as IES podem criar parcerias para promover ações na área social, ou uma parceria pode ser uma alternativa à falta de recursos para a educação. Por seu turno, para as empresas as parcerias podem ser uma forma de melhorar a imagem perante a comunidade ou ser um investimento em marketing social.

Ainda nesse capítulo apontam-se os requisitos para a formação das parcerias e as influências que sofrem a formação de acordos. Levantam-se as vantagens que a gestão de inteligência complexa, moldada na intersubjetividade, pode proporcionar na condução do estabelecimento de acordos de cooperação, que devem ser guiados pela ética da missão das IES e não do capital.

O quarto capítulo aponta as contribuições ou benefícios aportados pelos acordos de cooperação às IES. Pondera-se sobre os reflexos das parcerias no processo de formação educacional (ensino-aprendizagem), considerando quais reflexos provocados pelas parcerias no processo ensino-aprendizagem, na medida em que podem trazer benefícios para o ensino, para o docente e para a Instituição, devem ser identificados e devidamente avaliados (CARVALHO, 1997). Isso porque, quando de todo desenvolvidas e devidamente incorporadas, as parcerias podem se constituir em alternativas complementares do processo de ensino-aprendizagem, tornando-se mais uma fonte de conhecimento juntamente com aquelas já consideradas tradicionais.

Elenca, ainda, aspectos relativos à prática docente em face da colaboração de novos sujeitos na discussão, implementação e avaliação de projetos, pouco convencionais no contexto nacional na formação de profissionais do ensino. Compreende que o docente exposto à prática da inter-relação com o ambiente extramuros é capaz de planejar em articulação com as emergências, explorando elos de ligação e trocas sistêmicas em diferentes contextos de complexidade.

O quinto capítulo corresponde à exposição da metodologia seguida na atividade prática sobre o objeto de estudo e justifica os métodos, sua potencialidade e limites. Indica o tipo de pesquisa adotada, as questões e sub-questões da

investigação, o cenário da pesquisa, o relato sobre as fontes de dados, as etapas da coleta, o instrumento de coleta, bem como o modo como se aplicou operacionalmente a referida coleta. Apresenta, portanto, os procedimentos metodológicos utilizados no desenvolvimento da pesquisa, a formulação das perguntas de pesquisa, a escolha da IES, a seleção dos participantes, bem como as limitações da pesquisa.

O capítulo sexto apresenta a descrição e a interpretação dos dados. Traz a reunião dos dados e a interpretação dos resultados obtidos nos respondentes. É demonstrada a estrutura da análise e os critérios aplicados aos resultados que geraram os gráficos utilizados na análise.

Os capítulos sétimo e oitavo apresentam, respectivamente, limites, perspectivas e considerações finais, bem como algumas sugestões de novos estudos sobre o tema central, tentando estabelecer de forma clara as relações encontradas entre as categorias analíticas selecionadas para o presente trabalho.

No final, encontram-se as referências e os anexos utilizados para a realização da pesquisa.

CAPÍTULO II

OS CENÁRIOS EM MUDANÇA – DA CERTEZA À INSTABILIDADE

Desde o começo do século passado os estudiosos demonstram a necessidade de procurar alternativas para o reducionismo, ilustrado nas teorias administrativas de Taylor e Fayol, de modelo cartesiano, os quais investigaram novos pressupostos com base nos quais pudessem pensar complexamente (CHIAVENATO, 1999).

Observaram que as alterações nos ambientes foram motores de mudanças. As interpretações dos fenômenos passaram a contar com perspectivas antes não consideradas, como a instabilidade, a incerteza, a flexibilidade, a mutabilidade, ou seja, o reconhecimento da adaptação necessária aos novos contornos da realidade fática que se impunha, como fator de sobrevivência e poder.

Com as mudanças trazidas pela globalização na década de 80, chegou-se então a uma nova sociedade: a que traz modificações no *locus* do centro do poder, que passa a ser o conhecimento, e o conhecimento complexo é o diferencial em um contexto mutante.

Essa nova sociedade busca compreensões na complexidade das relações, bem como novas teorias que estejam mais adequadas à realidade presente.

Para Castells (1999, p. 287),

a nova sociedade é caracterizada (sic), então, por uma nova estrutura social dominante: a **sociedade rede**, uma nova economia: a **economia informacional global** e uma nova cultura: a **cultura da virtualidade real** (...). Essas características (...) estão transformando o próprio tecido social, permitindo a formação de novas formas de organização e interação social (...), demandando, deste modo, rever as práticas nos procedimentos organizacionais (sem grifos no original).

Pesquisadores como Kemmis (1985), Elliot (1991), Diniz-Pereira (1999) e Zeichner (2003) entendem que a mudança e a transformação são extensões incorporadas à vida; trata-se da pesquisa-ação que leva à adaptação e à flexibilidade, num processo que se pode denominar autopoietico¹. De modo

¹ Por autopoiese entende-se a própria criação. Seu conceito se originou na teoria biológica de Maturana e Varela. Trata-se de se conceberem sistemas homeostáticos, caracterizados pelo

crescente, esse processo é necessário, pois a importação de soluções que poderiam ser acomodadas por meio da imitação em contextos diversos, não atende às necessidades da realidade presente, que tem como pano de fundo aspectos globalizados, que:

se “materializam” em múltiplos agentes, uns mais benignos, outros mais perversos, que têm em comum não a adesão a uma única cultura ou estratégia de globalização, mas o reconhecimento de que atuam num terreno movediço e em indefinida expansão. Este terreno já não se regula pelas coordenadas cartesianas de tempo e espaço, ou sociológicas de instituição e movimento, antes nele se joga com elas e as possibilidades e assimetrias que elas abrem. Nele, a disputa pelo conteúdo da globalização é o grande elemento impulsionador. (...) é um princípio de antagonismo e diferenciação, algo que denuncia ou contesta – se justa ou injustamente somente se pode decidir, analisando-se situações concretas - os limites da pretensão de singularidade, de desenvolvimento autônomo, de autoridade moral inquestionável, de estabilidade das ordens social ou comunitária vigentes(...). Assim, a globalização funciona pela introdução da diferença exorbitante ou ignorada ali onde reina o contentamento ou a pretensão de autonomia contra interferências externas (...). A introdução da diferença representa um **desafio à estabilidade dos arranjos** e fronteiras existentes, questiona a autarquia da comunidade, da instituição (...) ² (BURITY, 2006 p.1).

Assim, o gerenciamento dos processos e arranjos, agora, demanda a percepção da multiplicidade de agentes e do ambiente em que se circunscrevem as problemáticas, de “aspectos não considerados” na ordem estática da permanência, num contexto de interconexões mais ou menos controláveis e previsíveis.

De fato, as mudanças sempre estiveram presentes, mas o que chama a atenção, agora, porém, é que elas se dão com tanta rapidez que muitas vezes não são sequer “digeridas” ou teorizadas. Esse cenário requisita exploração de

fechamento na produção e reprodução de seus elementos componentes, procurando romper com a tradição de que a conservação e a evolução da espécie seriam condicionadas basicamente pelos fatores ambientais. Luhmann foi quem conceituou a autopoiese nas ciências sociais, diferenciando-a da teoria biológica da autopoiese de Maturana. Na teoria de Luhmann, o meio ambiente atua como o fundamento do sistema, e o conceito de sistemas fechados ganha um novo sentido. Ele não designa mais sistemas que existem (quase) sem meio ambiente e, portanto, podem determinar-se (quase) integralmente a si mesmos. O fechamento operativo é a autonomia do sistema; é, pois, condição de possibilidade para abertura. Três momentos interdependentes fazem parte da concepção da autopoiese de Luhmann: auto-referência elementar ou de base, que denota a diferença entre elemento e relação; reflexividade, que diz respeito à análise de perquirir-se se o ingresso no processo é articulado com meios do processo; e reflexão, que pressupõe auto-referência elementar e reflexividade; é o próprio sistema como um todo que se apresenta na operação auto-referencial, não apenas os elementos ou processos sistêmicos. O que vai caracterizar a concepção dos sistemas autopoieticos é que eles partem dos aspectos operacionais. Disponível em: <www.infojus.com.br/area4/carlaasfora.htm - 34k>. Acesso em: 23 de maio 2005.

² Uma versão anterior deste trabalho foi apresentada na Mesa Redonda Multiculturalismo, Relações Inter-étnicas e Globalização, durante a I Conferência Latino-Americana e Caribenha de Ciências Sociais, promovida pelo CLACSO e Fundação Joaquim Nabuco, em Recife, Brasil, de 22 a 26/11/99.

diferentes perspectivas sobre um mesmo tema, para que se adquira uma visão amplificada e plural dos fenômenos que compõem a existência, seja do homem, seja das organizações.

Para Motta (2000), aceitar a pluralidade de teorias e modelos permite descobrir novas maneiras de ver a realidade e, possivelmente, novos objetos de estudo, facilitando, assim, o progresso das teorias e a reinvenção dos próprios modelos de mudança organizacional.

Neste estudo, a abordagem sobre a mudança é imperiosa, pois, as organizações, estrategicamente, se adaptam em face de mudanças que poderiam custar-lhes a sobrevivência. Transformam-se por meio do relacionamento entre os indivíduos, que identificam a necessidade de a organização pensar e agir de modo interconectado ativamente em processos interdependentes. Quando esses processos relacionais e interdependentes são compartilhados com o ambiente, têm-se processos sistêmicos interativos que ocorrem entre indivíduos dentro ou fora da organização e com ela. Nessa perspectiva, os cenários e as verdades postas mudam e são transformadas continuamente. Destarte, percebe-se que a perenidade tranquilizadora dos ambientes plácidos, dogmas e paradigmas entram em “xeque”.

2.1 MUDANÇA DE PARADIGMA

Pode-se conceituar o paradigma como um modelo que serve como referência para o todo durante uma determinada época ou um período de tempo demarcado. Normalmente, esse modelo é relativo à ciência. Num determinado momento da história o modelo é predominante, ou seja, é o paradigma daquele momento. "Um paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma" (KUHN, 1990, p. 219).

A mudança de paradigma ocorre quando, na superação de um problema, os paradigmas vigentes não são aplicáveis, ou seja, o problema em questão gera a necessidade de eclosão de um novo paradigma.

Um novo paradigma, portanto, é uma proposição inovadora, que vem atender aos pressupostos necessários às exigências de um novo momento social. Esse novo paradigma é compreendido como emergente, ou seja, tem sido, segundo

Lima (2001), assim denominado por alguns educadores, como Moraes (1997), Santos (1987) e Pimentel (1993), como “paradigma emergente”.

Os paradigmas ditos clássicos ou do pensamento científico tradicional, aqueles provenientes de princípios, como:

o de ordem, segundo o qual, para Edgar Morin, "a desordem aparente era considerada como o fruto da nossa ignorância provisória", partindo-se de um *a priori*, de uma ordem necessária a reger o universo, concepção aristotélico-tomista de inspiração metafísica e determinista; o da separabilidade, noção cartesiana de que, para estudar um fenômeno, deve-se decompô-lo em elementos simples, atitude, aliás, tributária da hiperespecialização disciplinar contemporânea; e o da lógica indutivo-dedutiva, sustentada pelos princípios l4.85966(g1297)n/0421(n)13.446(n)-7.95757(-7.95757(a)

O paradigma da complexidade incita a distinguir e a fazer comunicar em vez de isolar e desmontar, dando conta dos aspectos multidimensionais de toda a realidade. Pelo paradigma da complexidade tem-se a idéia de suplantar a simplificação, pois ele defende “que se tenha um método capaz de articular aquilo que está separado e unir aquilo que está dissociado, capaz de detectar e não ocultar as ligações, as solidariedades, as implicações, as interdependências e as complexidades, recusando o discurso linear como ponto de partida e fim, e a simplificação abstrata” (MORIN, 1977, p. 19).

O paradigma do pensamento complexo, entre outras características, tem uma visão fenomenológica que não separa o sujeito produtor do conhecimento do objeto a ser conhecido, e ainda inclui esse objeto num contexto sistêmico. Isso porque o entende em relação de interdependência com o todo em que se insere, “cuja configuração não é resultado de uma simples soma de suas partes” (SANTOS, 1991).

O paradigma da complexidade tem na sua concepção a proposição de que

o pensamento complexo não é o pensamento onisciente, é um pensamento local, situado em um tempo e momento que está em permanente mudança, portanto existe na incerteza e não está pronto, completo. Por isso mesmo escapa do dogmatismo arrogante que reina nos pensamentos não-complexos (MORIN, 2000 p.197).

Os estudos de Capra (1996), também basilares no reconhecimento dos novos paradigmas, têm o argumento principiológico de que os homens podem aprender lições importantes com a análise de ecossistemas, tendo em vista a sua reconexão (interdependência) com a teia da vida, que significa criar, nutrir e educar comunidades sustentáveis, onde possam obter a satisfação de suas necessidades e aspirações, levando em consideração as chances das futuras gerações.

Pelo princípio da interdependência, seres vivos estabelecem interligações, numa ampla e complexa rede de relações. Fundadas em parcerias, fundamentais nas comunidades sustentáveis, significam a tendência para a construção de associações, de ligações, tendo em vista a cooperação como um requisito de qualidade de vida. Conciliando parceria com o processo de transformação e desenvolvimento, haverá a coevolução, ou seja, indivíduos coevoluem por meio de uma parceria confiante e flexível (Ibidem).

Esses e outros novos “paradigmas” com suas novas visões proporcionam a formação de uma heurística sistêmica, um conjunto de regras e métodos que conduzem à descoberta, à invenção e à resolução de problemas unindo os diferentes elementos constitutivos do todo. Tem-se aí a necessidade de exercitar o pensamento sistêmico que se baseia na inter-relação e interdependência essencial de todos os fenômenos físicos, biológicos, sociais, culturais entre outros.

2.2 ABORDAGEM SISTÊMICA

As teorias do conhecimento passaram por uma gradativa e crescente ampliação de enfoque. Iniciando com uma abordagem clássica e científica, caminhou pela abordagem humanística, neo-clássica, estruturalista e behaviorista (comportamental) até atingir os recentes enfoques das abordagens sistêmica e contingencial.

A abordagem clássica havia sido profundamente influenciada por três princípios intelectuais dominantes em quase todas as ciências.

O primeiro princípio é o do reducionismo, que se baseia na crença de que todas as coisas podem ser decompostas e reduzidas em seus elementos fundamentais que constituem as suas unidades invisíveis, como o átomo na Física, a célula na Biologia, as substâncias simples na Química, e outros. O reducionismo

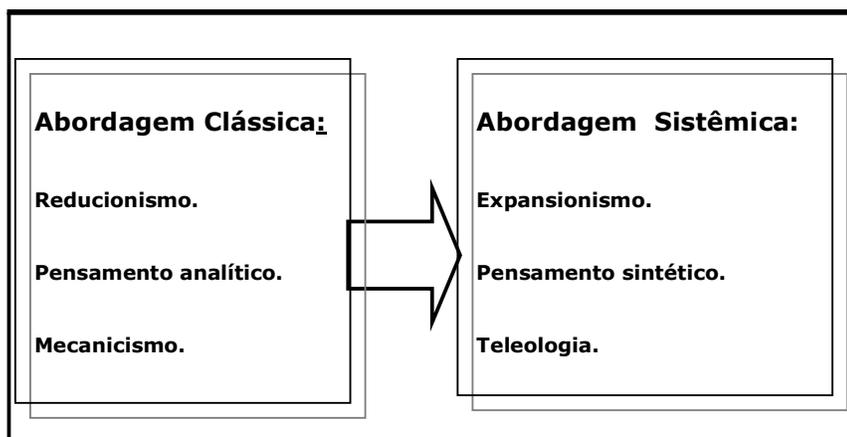
faz com

Ainda de acordo com Chiavenato (1999, cap. 20), na administração a abordagem sistêmica nasce pela apropriação da Teoria Geral dos Sistemas (TGS), apresentada por Von Bertalanffy (1968).

Pela TGS, os pensamentos reducionista, analítico e mecanicista são suplantados pelo expansionismo, pensamento sintético e teleologia – próprios da abordagem sistêmica. O expansionismo é o princípio que sustenta que todo o fenômeno é parte de um fenômeno maior; não nega que cada fenômeno seja constituído de partes, mas sua ênfase reside na focalização do todo do qual o fenômeno faz parte. Ele se preocupa com o globalismo e com a totalidade, o tipo de visão voltado para o todo, que se denomina de abordagem sistêmica. O pensamento sintético é o oposto do pensamento analítico, porque trabalha direto com o todo. Por exemplo, numa indústria de motores, o pensamento sintético se preocuparia com os setores que são responsáveis pela construção do motor e não com os setores que descobrem os materiais para a construção das peças para montagem do mesmo.

Finalmente, a nova abordagem traz a teleologia, que é o estudo do comportamento com finalidade de alcançar objetivos e que passou a influenciar poderosamente as ciências. Na concepção teleológica, o comportamento é explicado por aquilo que ele produz ou por aquilo que é seu propósito ou objetivo de produzir. A partir desta concepção, os sistemas passaram a ser visualizados como entidades globais e funcionais em busca de objetivos e finalidades.

FIGURA – 1 – REVOLUÇÃO DA ABORDAGEM SISTÊMICA



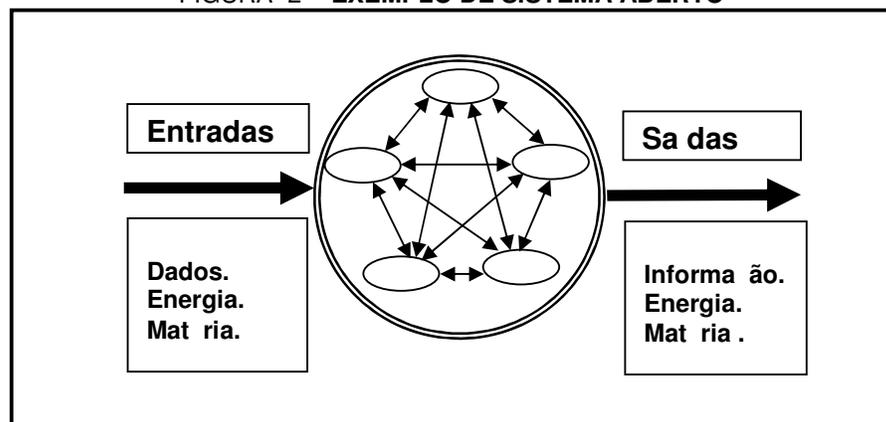
Fonte: Chiavenato, 1999, p. 371.

Em resumo, a origem da visão sistêmica se deu partir da década de 1960 com base nos trabalhos do biólogo alemão Ludwig von Bertalanffy, criador da Teoria Geral de Sistemas com o livro “General Systems Theory”, que visava à síntese das ciências em uma hierarquia (unicidade da ciência); formação de cientistas multidisciplinares; preenchimento das chamadas “áreas brancas da ciência” (CHIAVENATO, 1999, p. 400). Conceitualmente, pode-se entender sistema como um conjunto de unidades reciprocamente relacionadas (Bertalanffy, 1968, p. 84), também pode ser aceita como qualquer entidade, conceitual ou física, composta de partes interrelacionadas, interatuantes ou interdependentes (Hanika, 1965), assim como um conjunto de elementos interdependentes e interagentes ou um grupo de unidades combinadas que formam um todo organizado (Johnson, 1968) (CHIANENATO, 1999, p. 381 et. seq.).

A criação da teoria sistêmica deveu-se à discordância com a visão cartesiana do universo. Propôs-se, então, uma abordagem orgânica pela idéia de que o organismo é um todo maior que a soma das suas partes. Sugere-se que se deve estudar sistemas globalmente, de forma a envolver todas as suas interdependências, pois cada um dos elementos, ao serem reunidos para se constituírem numa unidade funcional maior, desenvolvem qualidades que não se encontram em seus componentes isolados (ROSS, 1997).

Seus fundamentos são que: os sistemas se relacionam com o meio em que estão; as funções de um sistema dependem de sua estrutura; a definição de um sistema depende do interesse de quem se propõe a estudá-lo; as funções de um sistema dependem de sua natureza (CHIAVENATO, 1999).

FIGURA -2 - EXEMPLO DE SISTEMA ABERTO



Fonte: Chiavenato, 1999, p. 381.

As características dos sistemas são que todo sistema tem um ou vários objetivos ou propósito que visa a alcançar, totalidade ou globalismo em outras palavras, o arranjo de suas unidades ou elementos visa sempre a um objetivo ou a uma finalidade a alcançar. Sua natureza geral é orgânica e nela, a alteração de uma de suas unidades provoca reflexo nas demais. Trata-se do “efeito borboleta” ou dependência sensível das condições iniciais de Lorenz (1961), a dinâmica própria dos sistemas em que uma ação que produza mudança em uma de suas unidades, produzirá mudanças em todas as outras unidades componentes do sistema.

Já quanto à sua constituição, os sistemas são tratados como físicos ou concretos e/ou abstratos ou conceituais. Relativamente à sua natureza são fechados, não intercambiando com o meio ambiente, e abertos, quando mantêm intercâmbio com o meio ambiente.

A abordagem sistêmica se apóia nas teorias da Cibernética e da Informática.

A teoria Cibernética tem seu nome originado na palavra *Cibernética* (do grego, “kybernetiké”, piloto, no sentido utilizado por Platão para qualificar a ação da alma) e foi cunhada como ciência por Norbert Wiener (este termo tinha sido empregado antes pelo físico inglês Maxwell para determinar os estudos dos mecanismos de repetição e, antes dele, pelo físico francês Amparé, que considerava como tal não a automação, mas a ciência dos meios de governo, assegurando aos cidadãos a possibilidade de usufruir plenamente as benesses deste mundo). Porém, Wiener, entre 1943 e 1947, utiliza o referido termo para designar uma nova abordagem que visava à compreensão dos fenômenos naturais e artificiais pelo do estudo dos processos de comunicação e controle nos seres vivos, nas máquinas e nos processos sociais (CHIAVENATO, 1999, p. 376 - 381).

Essa abordagem cibernética é entendida como Ciência da Comunicação e do Controle, seja no animal, seja na máquina. Seu campo de estudo é o sistema que define como “um conjunto de elementos dinamicamente relacionados, formando uma atividade para atingir um objetivo, operando sobre dados/ energia/ matéria para fornecer, dados/ energia/ matéria” (Ibidem).

A teoria da informação teve como um de seus precursores Morse, que “verificou um fenômeno que o levaria a criar o código telégrafo. Em 1928, Hartley, no seu livro Transmissão de Informação, salienta que a informação é tanto maior quanto mais possibilidades forem excluídas”. Além disso, a transmissão de

informação precisa ser direta e inequívoca. Os sinais usados na comunicação visual, por exemplo, possuem uma potencialidade singular, alguns carregam maior ou menor taxa de informação (Ibidem, p. 405).

Segundo Cardoso (1997, p. 67 – 79), a teoria da informação, como é conhecida, foi proposta por Claude Shannon e Warren Weaver em 1949, sendo construída sobre seis componentes, resumidos a seguir:

a) fonte: pessoa, coisa ou processo que emite ou fornece mensagens por intermédio do sistema;

b) transmissor: processo ou equipamento que opera a mensagem, transmitindo-a da fonte ao canal; o transmissor codifica a mensagem fornecida, sendo um codificador, portanto;

c) canal: equipamento ou espaço intermediário em que transita a mensagem no sistema de comunicação;

d) receptor: processo ou equipamento que decodifica a mensagem para colocá-la à disposição do destino;

e) destino: pessoa, coisa ou processo a quem se destina a mensagem ao final do sistema de comunicação;

f) ruído: perturbações indesejáveis que tendem a alterar ou a deturpar as mensagens emitidas.

Saliente-se um aspecto fundamental a observar: a codificação é um sistema de sinais utilizado para representar letras e números em uma mensagem; armazenagem, capacidade de manter a informação contida nos sinais por um determinado tempo.

A teoria da informação permite um tratamento mais adequado de sistemas abertos que, diferentemente dos sistemas conservativos da mecânica de Newton, são acoplados a um meio ambiente do qual recebem impressões e sobre o qual podem agir.

No sistema de informação, a fonte serve para fornecer mensagens. O transmissor opera nas mensagens emitidas pela fonte, transformando-as e adaptando-as à forma adequada ao canal. O canal leva a mensagem sob a nova forma para um determinado local. O ruído perturba a mensagem no canal. O receptor procura decifrar a mensagem transportada no canal e a transforma numa forma adequada ao destino. A partir daí, pode-se aceitar que a teoria de informação

parte do princípio de que a função macroscópica das partes é a mesma para todos sistemas (CHIAVENATO, 1999, p. 497- 498).

Também se deve ressaltar que a teoria da informação engloba o conceito de redundância, que é a repetição da mensagem para que sua recepção correta seja mais garantida. A redundância introduz no sistema de comunicação uma certa capacidade de eliminar o ruído e prevenir distorções e enganos na recepção da mensagem, bem como o conceito de entropia⁵, “transformação”, que é um conceito controvertido nas ciências da comunicação, pois o termo é próprio para definir a segunda lei da Termodinâmica que se refere à perda de energia em sistemas isolados, ou à medida de desordem de um sistema, que os leva à degradação, à desintegração e ao desaparecimento (FERREIRA, 1986, p. 667).

Assim, os dois entendimentos são relevantes a considerar, pois pela entropia as partes do sistema perdem a integração e a comunicação entre si, fazendo com que o sistema se decomponha, perca energia e informação e degenere. Como a entropia é um processo pelo qual o sistema tende à exaustão, à desorganização, à desintegração e, por fim, à morte, para sobreviver o sistema precisa abrir-se e reabastecer-se de energia e de informação para manter a sua estrutura.

Há que se considerar também o conceito de sinergia, que traz o significado de trabalho conjunto, “associação simultânea de vários fatores que contribuem para uma ação coordenada” (FERREIRA, 1986, p. 1590). Existe sinergia quando duas ou mais causas produzem, atuando conjuntamente, um efeito maior do que a soma dos efeitos que produziriam atuando individualmente.

O conceito de comunicação, em sentido amplo abrange desde o ato de comunicar-se até o entendimento de comunicação social (FERREIRA, 1986, p. 445 e 446), ou seja o termo comunicação é usado não somente para focalizar o relacionamento pessoa-pessoa, pessoa-grupo, grupo-pessoa e grupo-grupo, mas também para indicar o fluxo de informação no processo decisório das organizações

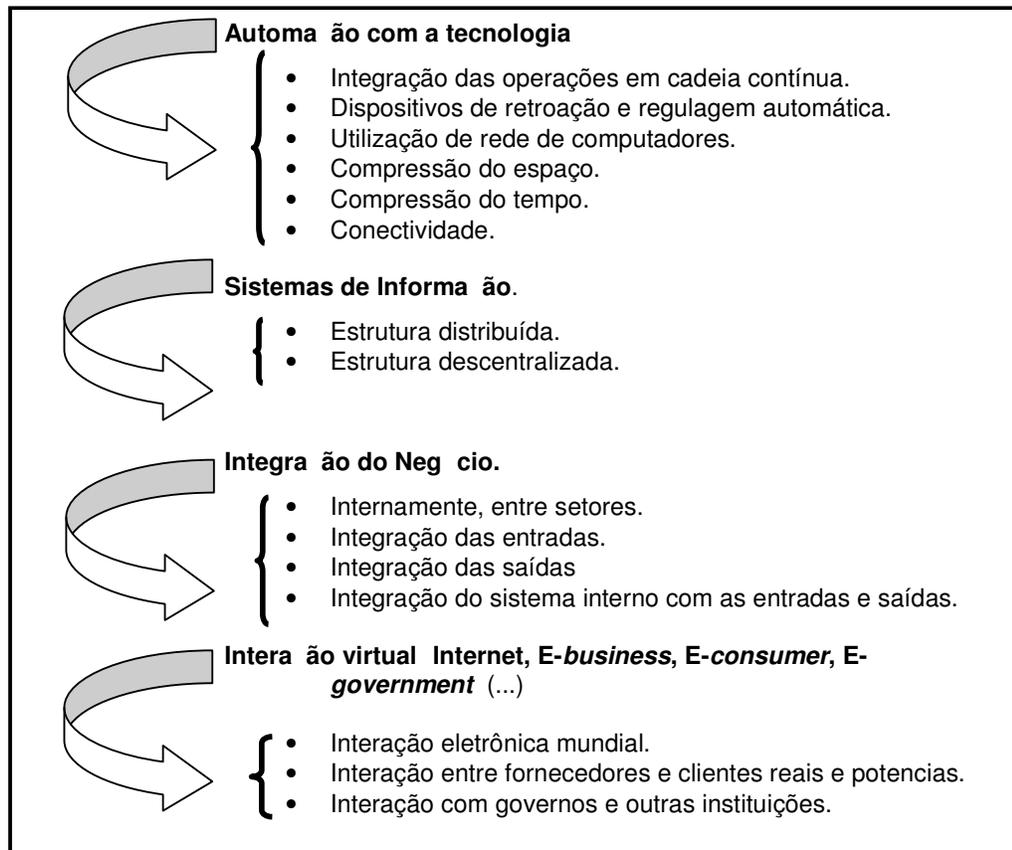
⁵ Aqui, a palavra está posta sob a ótica da Física, segunda lei da termodinâmica. Mas também na teoria matemática da comunicação ela se faz presente. “Shannon criou o conceito de entropia diferente do conceito homônimo encontrado em termodinâmica. Por que esta denominação foi escolhida? Ao que parece, foi o matemático norte-americano de origem húngara, John von Neumann (1903-1957), quem sugeriu este termo. Teria dito, ironicamente, “deve chamá-la de 'entropia' por duas razões: primeiro, porque essa mesma função matemática já é utilizada em termodinâmica, com esse nome; segundo, e mais importante, porque pouca gente sabe realmente o que é entropia e, se usar esse termo numa discussão, sairá sempre ganhando.” Disponível em: <<http://www.numaboa.com.br/criptologia/historia/shannon.php>>. Acesso em 11 de julho de 2006.

e o relacionamento entre as organizações e seus membros, bem como o seu ambiente externo ou sociedade. Nesse caso, a comunicação significa também informação.

Finalmente, cumpre explicitar o próprio conceito de Informática, uma “ciência que trata da informação através do uso de equipamentos e procedimentos da área de processamento de dados” (FERREIRA, 1986, p. 945). A informática é um dos fundamentos da teoria e dos métodos que fornecem as regras para o tratamento da informação.

Essa perspectiva de tratamento das informações trouxe para a administração das organizações novo arcabouço, que pode ser simplificado a partir das lições de Havey (2003), Chiavenato (1999), Silva (2005), Vasconcellos (2005), entre outros, da seguinte forma:

FIGURA - 3 – NOVAS ESTRUTURAS NAS ORGANIZAÇÕES



Fonte: A autora (com base em Harvey, 2003, Cap. 17; Chiavenato, 1999, Cap. 15; Silva, 2005, Cap. 13 e Vasconcellos, 2005, Cap. 1).

Essas novas estruturas são a concretização da perspectiva sistêmica nas organizações. Assim, pela nova abordagem, as organizações recepcionam os conceitos de intercâmbio com o ambiente. Em outras palavras, a abordagem sistêmica descortina um novo modelo de pensar que se orienta na linguagem prática e que é denominado pensamento sistêmico.

2.2.1 O Pensamento Sistêmico

Para Morin (2001), o pensamento sistêmico proporcionou uma via para a interdisciplinaridade e a transversalidade, colocando em articulação diversas disciplinas com o desígnio de compreender as relações, interações, causalidades e dependências, presentes nos processos de convivencialidade. Essa forma de pensar a abordagem da realidade, no final do século XX, deu-se em contraposição ao pensamento reducionista ou cartesiano.

O pensamento sistêmico ou complexo se contrapõe ao pensamento cartesiano, de vez que ao invés de dividir o todo em partes menores para conhecê-lo, é holístico e conduz a compreensão das partes pelo todo, ou seja, examina-o de modo sistêmico.

Esse pensamento é apresentado por Morin como:

um pensamento-chave, pois se fundamenta no conhecimento do sentido complexo da palavra "sistema". Um sistema não é exclusivamente composto de partes, ele tem características, qualidades emergentes, que não existem nas partes isoladas; ou seja, o todo é mais do que a soma das partes. Todavia, algumas qualidades ou propriedades das partes são, muitas vezes, igualmente inibidas pelo todo; portanto, vale também menos do que a soma das partes (2001, p. 150 – 151).

O conhecimento cartesiano confiava que, em qualquer sistema complexo, a visão do todo podia ser analisada em termos das propriedades de suas partes. O conhecimento sistêmico mostra que os sistemas vivos não podem ser compreendidos daquela forma, pois as propriedades das partes não são as propriedades intrínsecas, mas só podem ser entendidas dentro do contexto do todo maior (SERMANN, 2003).

Segundo Capra (1996), a Física Quântica mostrou que não há partes, em absoluto. Aquilo que é classificado como elemento é apenas um arquétipo numa “teia inseparável de relações”.

Esse outro modo de pensar, que reúne os novos paradigmas combinados às novas perspectivas que se apresentam no mundo contemporâneo, leva as organizações a ampliarem os horizontes da percepção de si mesmas enquanto sistemas inseridos em contextos dinâmicos e mutantes de um sistema maior, pois o pensamento sistêmico visa a analisar as “coisas” sob três aspectos: eventos, padrões de comportamento e estruturas do sistema.

Trata-se de uma abordagem que compreende um corpo de métodos, ferramentas e princípios orientados para as inter-relações sistêmicas e o pensamento de processo. Essa perspectiva (re)úne o conjunto de coisas simples e complexas e lhes dá uma configuração e identidade total.

Assim, o pensamento sistêmico é uma técnica de resolução de problemas que emprega modelos e simulações para analisar as alterações em um determinado fenômeno.

Sendo assim, um:

processo mental (...) envolve uma análise das inter-relações (ciclos de retroalimentação) ao invés de cadeias lineares de causa e efeito, e uma análise dos processos de mudança ao longo do tempo ao invés de tirar instantâneos de momentos estanques. (CHIAVENATO, 1999, 503).

A abordagem sistêmica adentra a administração, primeiro pela necessidade de uma síntese e integração das teorias que a precederam, depois porque a cibernética permitiu o desenvolvimento e a operacionalização de idéias que convergiam para uma teoria dos sistemas aplicada à administração; também porque facilitava a percepção da característica naturalmente multidisciplinar da função administrativa e porque avançou a necessidade de uma visão holística da prática administrativa. Proporcionou, portanto, o conceito de sistema, uma visão compreensiva, abrangente, holística e gestáltica⁶ das organizações, que se

⁶ Gestalt é um termo intraduzível do alemão, utilizado para abarcar a teoria da percepção visual baseada na psicologia da forma. A teoria da Gestalt afirma que não se pode ter conhecimento do todo através das partes, e sim das partes através do todo, que os conjuntos possuem leis próprias e estas regem seus elementos (e não o contrário, como se pensava antes), e que só através da percepção da totalidade é que o cérebro pode de fato perceber, decodificar e assimilar uma imagem ou um conceito. A teoria da Gestalt foi chamada “Lei da Pregnância”, um conceito que pode ser

apresentavam como os benefícios de usar o pensamento sistêmico (CHIAVENATO, 1999, p. 479 – 494).

2.3 AS MUDANÇAS NA VISÃO DE ORGANIZAÇÃO

Em administração de empresas, organização é uma companhia, corporação, firma, empreendimento ou instituição, ou parte ou combinação de uma dessas, seja incorporada ou não, pública ou privada, que têm suas próprias funções ou administração e um ou mais objetivos finais em comum⁷.

Para Mitroff (1999, p. 20), definir organização implica elaborar perguntas adequadas. Segundo o autor, a falha fundamental que tem ocasionado erros na definição de organização, na teoria da administração, é oriunda da incapacidade de formulação de perguntas corretas: “os adeptos do pensamento inteligente sabem resolver questões complexas, formular as perguntas exatas e solucionar problemas certos”.

Classicamente, as organizações eram vistas como sistemas relativamente fechados. O sucesso empresarial estava sujeito à eficiência das operações internas. Poucos esforços eram dedicados à adaptação das organizações às mudanças no ambiente externo. Posteriormente, com o impulso da psico-sociologia e de grupos de sociologia das organizações, essas passam a ser vistas associadas às relações sistêmicas e complexas, não mais se considerando as organizações mecanicamente, mas esclarecendo o imperativo de compreensão das relações entre as organizações e seu meio (ENRIQUEZ, 1997).

Com isso as organizações são entendidas como sistemas abertos, que precisam se adaptar às condições externas.

Assim, a abordagem clássica e científica de Taylor e Fayol, caracterizadas pelo reducionismo, pelo sistema homem/máquina, pelo pensamento analítico, pelo mecanicismo, tornam-se versões superadas por uma concepção mais humanista e

sintetizado na frase de Paul Guillaume: “O sistema tende espontaneamente à estrutura mais equilibrada, mais homogênea, mais regular, mais simétrica”. Assim, a pregnância (ou fertilidade) da imagem diz respeito ao caminho natural que ela segue em direção à boa forma, que é, idealmente, a mais simples de todas. E essa simplicidade é formada justamente por equilíbrio, homogeneidade, regularidade e simetria. O equilíbrio final da forma, entretanto, é próprio também dos elementos que a compõem. A forma é equilibrada quando suas partes também estabelecem correlações equilibradas.

⁷ Disponível em: < <http://pt.wikipedia.org/wiki/Organiza%C3%A7%C3%A3o> > Acesso em 23 de fevereiro de 2006.

ambiental. A concepção humanista, presente na teoria das relações humanas de Mayo e na da dinâmica de grupos de Lewin, defendiam: o primeiro, a necessidade de humanizar e democratizar a administração, libertando as organizações dos conceitos rígidos e mecanicistas; o segundo, a necessidade de se atentar para o fato de que as atitudes, as crenças e os valores dos indivíduos baseavam-se fortemente nos grupos aos quais pertenciam (CHIAVENATO, 1999, p. 480).

Pela perspectiva humanista as organizações orientar-se-iam na busca do atendimento de suas metas em interações com os indivíduos. Elas também teriam o condão de influenciar os indivíduos numa perspectiva coletiva, ampliando ou reduzindo suas possibilidades de interpretação, mas, contudo, servindo-lhes de base para construção de valores (NOBREGA, 1996).

Na concepção ambiental, presente na abordagem sistêmica, as organizações passam a se caracterizar pelo expansionismo, pelo pensamento sintético e pela teleologia. (CHIAVENATO, 1999).

2.3.1 O Ambiente e as Organizações

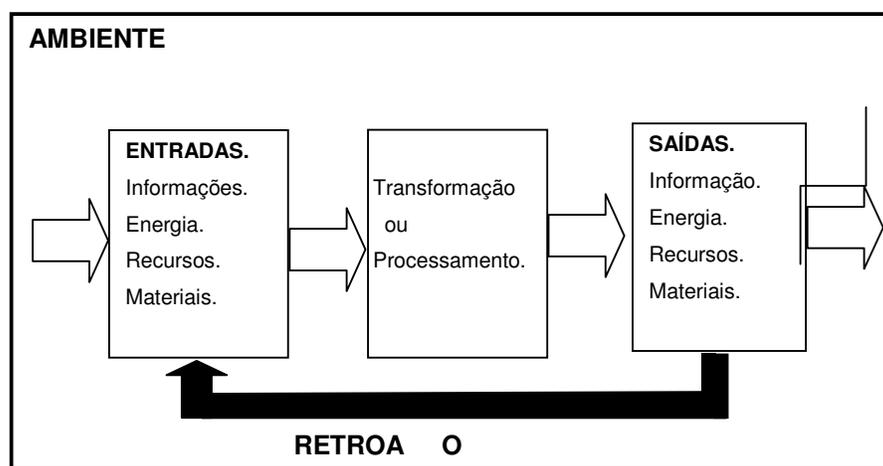
Chiavenato (1999, p. 622 - 623) entende que as organizações estão sempre contidas em sistemas de ação maiores. Certas partes das organizações precisam ser interdependentes em relação a outras organizações do seu ambiente, e a coordenação ótima de variáveis depende da capacidade que têm as organizações de se adaptarem às circunstâncias ambientais, aproveitando as oportunidades e amortecendo as coações e contingências que lhes são impostas. Segundo Morgan (1996), a metáfora do organismo, como uma imagem da organização, levou os teóricos organizacionais a identificar e estudar diferentes necessidades das organizações em face do meio ambiente. Nessa perceptiva as organizações estão inseridas num ambiente instável.

Em outras palavras, a conjuntura atual exige que as organizações funcionem como um todo sistêmico, cada qual orientada na sua proposição, metas e objetivos. Para que suas perspectivas sejam mais facilmente atingidas, torna-se desejável que os profissionais diretamente envolvidos nas frentes de execução e que são os responsáveis pela concretização do desempenho das mesmas, estejam adequadamente afinados com a realidade, marcada por freqüentes mudanças na qual estão inseridos.

Ressalte-se que a proposição sistêmica ora abordada não faz, nesse momento, distinção entre organizações e instituições. Essas serão posteriormente tratadas como organizações substantivas. Mas, compreenda-se desde já que também, as instituições⁸ cuja temática é de interesse social enfrentam por meio de seus gestores o desafio de atuarem sistemicamente mesmo que possuidores de uma natureza particular e dotadas de uma dinâmica própria.

As organizações *lato sensu*, portanto seriam assim sistemas abertos num ambiente sistêmico maior, conforme a figura que segue:

FIGURA – 4 – MODELO GENÉRICO DE SISTEMA ABERTO



Fonte: Chiavenato, 1999 p. 488.

Neste trabalho, as organizações são entendidas como sistemas abertos, que precisam se adaptar às condições externas, em constante mudança, num processo de retroação e auto-organização.

O sistema aberto, segundo Chiavenato (1999, p. 488), “pode ser aplicado a vários níveis de abordagem: ao nível do indivíduo, ao nível do grupo, ao nível da organização e ao nível da sociedade, indo desde um micro-sistema até um supra-sistema. Em termos mais amplos, vai da célula ao Universo”. Há, segundo aquele autor, uma relação entre a complexidade ambiental e a complexidade comportamental.

⁸ Segundo Chauí (2003) Uma organização difere de uma instituição por definir-se por uma prática social determinada de acordo com sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular. A distinção entre instituição social e organização social é de inspiração francfurtiana, feita por Michel Freitag em **Le naufrage de l'université**. Paris: Editions de la Découverte, 1996.

Para Hall (1982), conhecer os ambientes das organizações é fator de extrema importância para compreender o que se passa nelas e com elas.

Analisando as organizações como sistemas reconhece-se a influência considerável que o meio ambiente mais amplo exerce sobre elas, porém, embora haja semelhança do ambiente geral para todas as organizações, o específico varia de acordo com o tipo de atividade ou serviço prestado.

Muito embora o ambiente seja o mesmo, cada organização está exposta a apenas uma parte dele. Thompson, apud Chiavenato (1999, p. 624), classifica os ambientes quanto à sua estrutura em homogêneos e heterogêneos. sendo o primeiro caracterizado pela pouca segmentação e o segundo, pela grande variedade de segmentos no mercado.

Hall (1982) classifica de geral o sistema social maior em que se inserem as organizações e de específico aquele que depende das atividades centrais de cada organização.

Segundo Bowditch e Buono (1997, p. 143 et. seq.), o espaço ambiental geral das organizações é relativo em face de fatores, convergências, tendências e condições gerais que atingem todas as organizações, como globalização, internacionalização, tecnologia, interações políticas, condições econômicas, fatores demográficos e de mercado, sistema ecológico e condições culturais. O ambiente geral volta-se para as condições que potencialmente podem afetar as organizações; já o ambiente específico focaliza os fatores e as condições externas que tenham importância imediata e direta para as organizações, entre os quais incluem-se os clientes, os fornecedores, as autoridades regulamentadoras, os grupos de interesse público etc.

Também, teóricos como Predebon (2002), Agostinho (2002) e Bauer (1999 e 2002) adeptos do comportamento macro-organizacional, ressaltam que as organizações estão sendo confrontadas cada vez mais com campos turbulentos, caracterizados por altos níveis de instabilidade e complexidade, chamados de “Turbulência Ambiental”, com efeitos significativos nas organizações.

Essas mudanças trouxeram uma preocupação com o ambiente, sendo um aspecto de importância crescente da administração das organizações e dos comportamentos dentro delas, pois, os vínculos intra-organizacionais são afetados pelas pressões ambientais (ambiente objetivo). De modo que as organizações vão construindo ou inventando seus ambientes (HALL, 1982).

2.3.2 A Natureza das Organizações

A perspectiva sistêmica permite uma visão de conjunto de coisas complexas, dando-lhes uma configuração e identidade total, proporcionando observar o objetivo de um arranjo e de suas unidades ou elementos, que visa sempre a uma finalidade a alcançar. Permite também reconhecer a característica globalista de natureza orgânica, em que uma ação que produz mudança em uma das unidades do organismo produzirá mudanças em todas as outras unidades componentes do sistema. Ao se observar as organizações, reconhece-se que a sua natureza não é simples. Nelas coexistem sistemas concretos e abstratos.

Sistemas de gestão com regras e normas estabelecidas, resultados de um desenho gerencial, com características estruturais dadas, que visam a implementar objetivos definidos nas suas premissas por meio de regras e funções para implementar tarefas e objetivos e, enfim, são a expressão de princípios universalmente aplicáveis de gestão (VIEIRA e MISOCZKY, 2003).

Por outro lado, essas mesmas organizações são conjuntos de relações e compreensões inter-associadas, que resultam em padrões emergentes nascidos de processos de intercâmbio, negociação e também de um desenho gerencial, em que por vezes operam com a razão e os sentimentos. Seguem os princípios burocráticos modernos, mas seu funcionamento também reflete circunstâncias culturais, econômicas e políticas contextuais (RUSSEL, 1977, p. 88).

2.3.2.1 As organizações vistas como um sistema social

Como sistemas sociais, as organizações são resultado o da ação das pessoas que as constroem, pessoas que sofrem profundas influências do meio sócio-econômico-cultural em que vivem. É por essa relação dialética entre homem-mundo/social-ambiente que as organizações são construídas.

Os sistemas, em sentido amplo, podem ser, quanto à sua constituição, físicos ou concretos, correspondendo aos equipamentos, maquinarias, objetos e coisas reais (Hardware), ou abstratos ou conceituais formado por conceitos, filosofias, planos, hipóteses e idéias (Software).

Quanto à sua natureza, sistemas fechados são aqueles que não mantêm intercâmbio com o meio ambiente, são sistemas mecânicos; os sistemas abertos

mantêm intercâmbio com o meio ambiente. Nesses, a adaptabilidade é a sua principal característica, são sistemas auto-reguláveis, auto-organizáveis.

De acordo com Katz e Kahn (1978), existem diferenças entre os sistemas biológicos e os sociais, ainda que sejam ambos sistemas abertos. Para os autores, um sistema biológico nasce, herda traços estruturais, morre; seu tempo de vida é limitado, tem um ciclo de vida predeterminado, é concreto – o sistema é descrito em termos físicos e químicos, é completo, o parasitismo e a simbiose são excepcionais, e a doença é definida como um distúrbio no processo vital. Por sua vez, um sistema social (uma organização) é organizado propositalmente, adquire sua estrutura em estágios, pode ser reorganizado, tem uma vida ilimitada e pode ser reconstruído, não têm ciclo de vida definido, é abstrato (o sistema é descrito em termos psicológicos e sociológicos, é incompleto), depende de cooperação com outras organizações e suas partes são intercambiáveis. O problema é definido como um desvio nas normas sociais (CHIAVENATO, 1999, p. 494).

Assim, as organizações são um sistema social no qual ocorre um aperfeiçoamento de eventos ou episódios e não de partes físicas e, conseqüentemente, não têm estrutura separada de seu funcionamento.

Nos sistemas sociais há ausência de estrutura física, comum aos sistemas biológicos e a outros sistemas físicos. Não significa, contudo, dizer que existem num vácuo e, sim, que possuem estrutura (de eventos e não física) e permanecem vinculados a um mundo concreto de seres humanos, recursos materiais e outros, relativamente disjuntos de qualquer parte física (KATZ e KAHN, 1978).

Para Chiavenato,

as organizações constituem uma classe de sistemas sociais, os quais, por sua vez, constituem uma classe de sistemas abertos', sendo as organizações estruturas sistêmicas sociais que têm propriedades que lhes são peculiares; são extremamente complexas e multidimensionais, estão constantemente em mudança. Trabalham com conceitos de entrada (input), de saída (output), conceito de caixa negra (black-box), de retroação (feedback), de homeostasia, e trabalha, também, com os conceitos de informação, conceito de redundância, de entropia, de sinergia, entre outros, característicos da complexidade, um sistema que nunca está em repouso, mas que tendem à elaboração e à diferenciação, tanto devido à dinâmica de subsistemas como pela relação entre crescimento e sobrevivência (1999, p. 506).

Essas caracterizações são semelhantes às do modelo de Katz e Kahn⁹, que entendem que as organizações como um sistema aberto social, trabalham com importação (entradas), transformação (processamento), exportação (saídas), ciclos de eventos que se repetem, entropia negativa, informação como insumo, estado firme e homeostase dinâmica, diferenciação, equifinalidade e limites ou fronteiras.

Katz e Kahn (1978) caracterizam, como aspectos de primeira ordem, as organizações como sistemas sociais sem limite de amplitude, com entradas de produção e manutenção, com natureza planejada, com maior variabilidade que os sistemas biológicos, com bases integradoras sedimentadas por funções interligadas, normas gerais com caráter de exigência que atinge a todos (sistema e subsistemas) e valores que são justificativas ideológicas mais generalizadas, como seus principais componentes; ainda, adotam o conceito de inclusão parcial na medida em que utilizam apenas conhecimentos e habilidades que lhes sejam importantes. Também têm seu funcionamento estudado em relação às transações contínuas com o meio ambiente.

As organizações sociais têm perfil de sistemas abertos e são caracterizadas pelo comportamento probabilístico e não-determinístico; são partes de uma sociedade maior, têm interdependência entre essas partes; têm homeostase¹⁰ ou “estado firme”, têm unidirecionalidade, têm equilíbrio, têm adaptabilidade, ausência de fronteiras ou limites, morfogênese¹¹ e resiliência¹² e progridem em relação ao objetivo.

Pelo modelo de Schein, consoante com Chiavenato (1999), as organizações formadas (aquelas não naturais) são sempre um sistema aberto. Elas têm objetivos e são um conjunto de subsistemas.

Os subsistemas são mutuamente dependentes e as organizações existem em um ambiente dinâmico, que compreende outros sistemas; há múltiplos elos entre as organizações e seu meio ambiente, que torna difícil a clara definição das

⁹ KATZ e KAHN utilizam a abordagem da Teoria Geral dos Sistemas, concebendo a organização como um sistema social aberto.

¹⁰ Homeostase (ou Homeostasia) é a propriedade de um sistema aberto, de seres vivos especialmente, de regular o seu ambiente interno de modo a manter uma condição estável, mediante múltiplos ajustes de equilíbrio dinâmico controlados por mecanismos de regulação interrelacionados <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Homeostase>>.

¹¹ Da Biologia – Ação de tomar forma - trata-se da modelagem dos sistemas biológicos (células, tecidos, órgão, organismos...); é ditada por um tipo especial de campo mórfico, a traduzir-se pelos campos morfogênicos.

¹² Da Física - A propriedade de alguns materiais de acumular energia, quando exigidos e estressados, e voltar ao seu estado original sem qualquer deformação.

fronteiras organizacionais, principalmente quando se considera o tecido social, composto de micro-sistemas, repletos de fenômenos de troca internas e externas, planejadas ou não, que, porém, convivem com emergências e incertezas que as caracterizam como sistemas complexos que, para sobreviverem, devem se reorganizar, onde estrategicamente devem flexibilizar os planos. Nessa troca e reorganização sistêmica dá-se o processo de intercâmbio relacional em que são negociadas novas soluções para novos eventos que emergem.

2.3.2.2 As organizações como sistemas complexos

O conceito de organização tem sido acerbado por muitos autores, como Senge et al. (1996), Capra (1996), Morin (1986) que em suas definições, lhe atribuem um caráter sistêmico, em que as partes que a compõem são elementos-chave no funcionamento das mesmas.

De um lado, as organizações são vistas como agrupamentos de indivíduos com objetivos específicos em termos de dinâmica social; por outro lado, elas podem também constituir-se como um local onde cada indivíduo que a compõe, atua para realizar os seus objetivos pessoais.

Para Sermann (2004), o espaço de possibilidades das organizações é limitado pela linguagem de interpretação disponível para ela e seus membros – porque é dentro dessa linguagem que sua realidade será construída. Isso porque as organizações são fenômenos complexos e paradoxais que podem ser compreendidos de muitas maneiras diferentes enquanto grandes realizações da modernidade (...).

Numa perspectiva ampliada, pode-se considerar as organizações como sistemas vivos, dependentes do entorno e influenciadora dos agentes que nela estão inseridos, também eles produtos desse ambiente exterior à organização denotando o viés da complexidade. Essa visão adquire especial importância, pois se existem diferentes tipos de organização, também há diferentes gêneros de ambiente (Morgan, 1996).

As organizações, em Morgan (1996), foram erigidas e fundamentadas em imagens. O autor estabeleceu diferentes metáforas para traduzir os modelos de organização que identificou.

A primeira imagem apresentada é da máquina. Aqui, as organizações funcionam como burocracias, no sentido proposto por Max Weber. Suas partes dizem respeito a um conjunto de relações ordenadas, planejadas e previstas. Todas as atividades são rotineiras e planejadas, orientadas por um objetivo que é oriundo da autoridade centralizadora, que espera a disciplina de todos, uma vez que os interesses individuais se subsumem aos das organizações (MORGAN, 1996).

Na segunda metáfora, o autor vê as organizações como organismos que sobrevivem se forem aptos na busca da satisfação de suas necessidades. Há trocas com o ambiente e os empregados apresentam bom desempenho, pois presume-se a colaboração aos invés do trabalho em série. É importante suprimir disfunções, pois o não funcionamento de qualquer parte prejudica o todo. Em cada uma das partes pode ser descoberto um ciclo ininterrupto de entradas-transformações-saídas. Essa retroalimentação convém para a auto-regulação e conservação de equilíbrio.

A terceira metáfora diz respeito as organizações vistas como cérebros. São agentes ativos e não passivos ao entorno, capazes de auto-organização e de eleger como sua realidade deve ser. Têm arcabouços simples, distribuídos e competentes para sustentar diferentes funções e de suprir estruturas defeituosas. Como no cérebro, processos complexos são alcançados com estrutura simples, devido à conectividade. Com a capacidade de atuar transversalmente em conexões cruzadas, essas organizações são mais capazes de sobreviver em ambientes hostis. A essência é codificada em todas as partes e cada uma delas pode reproduzir uma imagem completa da célula *mater* como num holograma. As informações circulam e permitem o controle e a execução não localizável das atividades essenciais. Isso dispersaria as habilidades parecidas, ao invés de confiná-las em unidades. Além disso, a tomada de decisão é descentralizada e desprovida de rotinas (MORGAN, 1996).

A quarta visão, apresentada por Morgan (1996), é das organizações como culturas, criações da realidade social, extraíndo da sociedade os seus valores, ideais, conhecimentos, leis e ritos de desempenho. Elas constituiriam programas de ação distinguidos como apropriados, normais, ou inapropriados, ou anormais, que orientariam o desempenho de todos. São vistas como micro-sociedades com seus próprios códigos e crenças compartilhados, sustentados por preceitos operativos que se refletiriam na sua efetividade. A indicação desse modelo se daria na forma de interação das pessoas, na uniformidade de uma linguagem própria, nas imagens

que criaram e nos rituais recursivos que realizariam. E isso seria resultado da interação social, não de uma imposição.

Na quinta metáfora, a dos sistemas políticos, as organizações são entendidas como sistemas políticos, que adotariam regimes de governo como canal de solução de conflitos e que, para criarem e manter a ordem entre os seus, prevaleceria a co-gestão negociada. Essa metáfora dá destaque à análise dos interesses pessoais, profissionais e de função, conflitos de origens pessoal e inter-pessoal e entre grupos e coalizões antagônicas. Também se atém ao poder, à autoridade formal, às alianças inter-pessoais. O controle de recursos de decisão é escasso. Os conflitos de interesses são vistos como disfunções presentes nas organizações, a serem deliberados pelo exercício do poder ou de algumas formas dele (MORGAN, 1996).

A sexta metáfora entende as organizações como prisões psíquicas. Nelas as pessoas se aprisionam pelo seu inconsciente ou pelos seus próprios pensamentos e crenças. As organizações são vistas como realidades socialmente construídas e seriam determinadas pelos interesses inconscientes dos seus membros. Seriam típicas na família patriarcal (MORGAN, 1996).

A sétima metáfora ressalta as organizações como um fluxo de mudança e de transformação, expressa em três faces. A primeira, a autopoiesis, estaria em oposição aos sistemas abertos, em que as organizações se modificariam a partir de influências do seu entorno; existiria uma lógica interna de autoprodução de mudanças. A segunda face indica que essa lógica se daria por ânimos e tensões abreviadas em uma afinidade cíclica ou circular, que seria a causalidade recíproca. As organizações, nesse aspecto, são sistemas fechados e autônomos de interação, só se relacionando consigo mesmas e com ambientes que a elas pertenceriam. Não seriam re-ativas, mas pró-ativas, determinando e administrando seu próprio crescimento. A terceira face assenta-se na lógica dialética e qualquer acontecimento gera seu contrário. As autotransformações ocorreriam como consequência de conflitos internos opostos e a atribuição fundamental da administração seria a de gerenciar tensões (MORGAN, 1996).

Por fim, Morgan(1996) apresenta a imagem das organizações como instrumentos de dominação. Elas seriam fundamentalmente mutações de modos de dominação do empregado. Essas formas compreenderiam desde a coerção até as

sutis regulações feitas por legisladores. As estruturas internas e as hierarquias segmentariam e estimulariam a divisão de classes.

Após a apresentação dessas oito metáforas, Morgan (1996, p. 335) mostra como usar as idéias e os conceitos intrínsecos a cada imagem, com a intenção de compreender organizações específicas.

Empiricamente, pode-se reconhecer numa mesma organização as imagens de Morgan distribuídas em diversos níveis, sendo que na sua identidade principal pode se apresentar com uma imagem mais ou menos acentuada que a caracterizará por inteiro.

Sermann (2004) informa que tem surgido uma nova lógica que visualiza nas organizações propriedades tanto de um sistema natural quanto de um sistema racional, “mas nenhuma delas é totalmente correta e não fornece uma adequada compreensão da organização: uma organização é um sistema aberto e incerto; uma organização está sujeita a critérios de racionalidade”.

Nesse escopo busca-se compreender as organizações educacionais.

2.4 AS IES COMO ORGANIZAÇÕES COMPLEXAS

Ao caracterizar as dimensões organizacionais das IES, imediatamente percebe-se que, no seu conjunto de processos há atividades-fim e atividades-meio, que trazem à luz “fatores e dimensões extra e intra-escolares”. Essa constatação indica a extensão da complexidade multifacetada presente nas IES, como uma teia de caracterizações e inter-relações, em que vários espaços se fazem presentes.

Uma organização educacional se apresenta, além das estruturas físicas, no mínimo sob duas dimensões:

a) Estrutura Acadêmica: é aquela sobre a qual opera a administração acadêmica e em relação à qual são referenciadas suas atividades-fim. Esse arcabouço representa a configuração formal e hierarquizada das instâncias acadêmico-burocráticas das IES. A Estrutura Acadêmica é, nesses termos, própria de cada instituição de ensino superior (ARMONI, 2003).

b) Estrutura Administrativa Funcional: é aquela que trabalha com a dimensão empresarial, com o detalhamento por área ou setores do conteúdo elaborado na formulação das estratégias para as organizações, enquanto “empresas”. Implementam o planejamento estratégico por meio de planos

operacionais que são apontamentos que sistematizam e especificam as ações que foram propostas no planejamento tático e que serão operacionalizados e transformados pontualmente em situações emergenciais. Segundo Armoni (2003, p. 7), cada plano operacional deverá conter:

- a descrição dos procedimentos a serem adotados;
- os objetivos e as metas a serem atingidos com os procedimentos (resultados esperados);
- a previsão orçamentária;
- os responsáveis pela execução e implementação;
- os prazos estabelecidos (cronograma de execução).

Tais dimensões evidenciam as características da complexidade das IES, pois, enquanto a esfera administrativa quase não se relaciona com as questões finalistas delas, aqui entendidas como a formação do discente, o corpo docente tem grande participação na execução do planejamento definido pela estrutura acadêmica que, em última instância, diz respeito à formação do egresso.

As características das IES se aproximam das características de organizações em geral no que toca às feições formais e nas suas estruturas administrativas, pois o pessoal administrativo delas experimenta um ambiente muito semelhante ao de outros tipos de organizações, porém daquelas diferem na perspectiva relacional.

Estudos indicam que a análise das IES, como organizações complexas têm sido objeto de pesquisa de estudiosos e cientistas que, preocupados com o destino do sistema de ensino superior, procuram facilitar, por meio de seus estudos, a tarefa de administradores, usuários e colaboradores que compõem e interagem com o universo acadêmico.

Para Dourado (2005) as organizações escolares, e neste plano se incluem as IES, caracterizam-se por ser um fenômeno complexo, abrangente e que implica múltiplas dimensões. Não podem ser apreendidas apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos, considerados indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, e muito menos podem ser apreendidas sem tais insumos, ressaltando-se mais uma vez, que as organizações escolares são mediadas por fatores e dimensões extra e intra-escolares.

As condições e os insumos (...) são fundamentais para a construção de uma *boa escola* ou uma *escola eficaz*, sobretudo se estiverem articuladas às dimensões organizativas e de gestão que valorizem os sujeitos envolvidos no processo, os aspectos pedagógicos presentes no ato educativo e, ainda, contemplem as expectativas dos envolvidos com relação à aquisição dos saberes escolares significativos e às diferentes possibilidades de trajetórias profissionais futuras” (DOURADO, 2005). Sem supressões e com grifos no original.

Trata-se, pois, de uma construção de “sujeitos engajados pedagógica, técnica e politicamente no processo educativo, em que pese, muitas vezes, as condições objetivas de ensino, as desigualdades sociais, econômicas e culturais dos alunos, bem como a desvalorização profissional e a possibilidade restrita de atualização permanente dos profissionais da educação” (DOURADO, 2005, slide 9).

Ainda, as organizações educacionais, assim como as não educacionais, enquanto realizações da modernidade, apresentam-se num contexto condicionado e mediado pela ordem sócio-político-econômica. Assim, o que se pode destacar nas organizações educacionais, em face da realidade presente, é “sua natureza política e institucional (...) como ‘culturas em construção’, que se distinguem pela diversidade, pela ambigüidade, pela cerimonialização simbólica e por uma certa inconstância e irregularidade dos seus sistemas de ação” (SERMANN, 2004).

Para Meyer, Sermann e Mangolin

as instituições de ensino superior são conhecidas por suas características especiais, que as tornam uma organização complexa. Esta complexidade é decorrente de seus objetivos difusos e ambíguos, de sua tecnologia fragmentada, da presença de distintos grupos de interesse no seu interior, da sua função de atender às necessidades específicas de seus clientes, do profissionalismo do trabalho acadêmico e da vulnerabilidade aos fatores externos (Baldrige, 1983). Essa complexidade afeta a maneira como as organizações educacionais se estruturam e funcionam, influenciando em especial sua gestão, que deve ser mais adequada às especificidades desse tipo de organização (2005, p. 6).

Para Morin (2000, p. 9 - 45), o cenário global é de um momento entre dois momentos, do clássico saber e do complexo saber. Nesse cenário, as organizações devem rever sua ação e gestão, sopesando a necessidade e a potencialidade de interação de todos os pontos para todos os pontos e de todos para com todos.

As organizações educacionais não estão alheias, desvinculadas da realidade situacional do mundo, mesmo porque elas também contribuem para a transformação da realidade.

Na visão geral mecanicista identificada por Tachizawa e Andrade (1999, p. 73), as IES se apresentam como uma organização que recebe os alunos e, por meio dos professores, “ensina-lhes” os saberes que deverão adquirir para sua formação intelectual, “forma de uma cadeia de agregação de valores, (...) considerando insumos, processos sistêmicos, produtos e destino”.

Já a visão que as IES têm como organização profissional, é defendida na concepção de Mintzberg e Quinn (2001), que consideram os atributos de coordenação em relação à padronização de habilidades, ação para profissionalização, necessidade de pessoas altamente treinadas e especializadas, predominando a descentralização horizontal na distribuição do poder e tomada de decisão, como parte essencial do *design* organizacional.

Trata-se de uma proposição que considera outras dimensões, contudo ainda linear, pois os fenômenos se dão para “frente” e gravitam ao redor de um plano pré-estabelecido de uma IES típica. Assim, alunos, professores e outros sujeitos participam da tarefa do ensino-aprendizagem, sem ainda, entretanto, considerar aspectos ambientais e de retroação.

As duas propostas se apresentam num modelo hétero-produtivo, ou seja, que produzem, mas não se auto-produzem e não garantem, portanto a sua própria sobrevivência. Isso não é expressão da realidade, pois ao produzir fatalmente as organizações se auto-produzem, se auto-desenvolvem mesmo que não se apercebam disso.

Desse ponto de observação levantam-se as relações de causalidade, linear, circular ou *feedback* e recursiva, sendo que são aspectos de toda a organização complexa. Entender as IES sob este prisma depende de aceitar o caótico e a capacidade de auto-organização sem determinismo, como simples constatação da realidade.

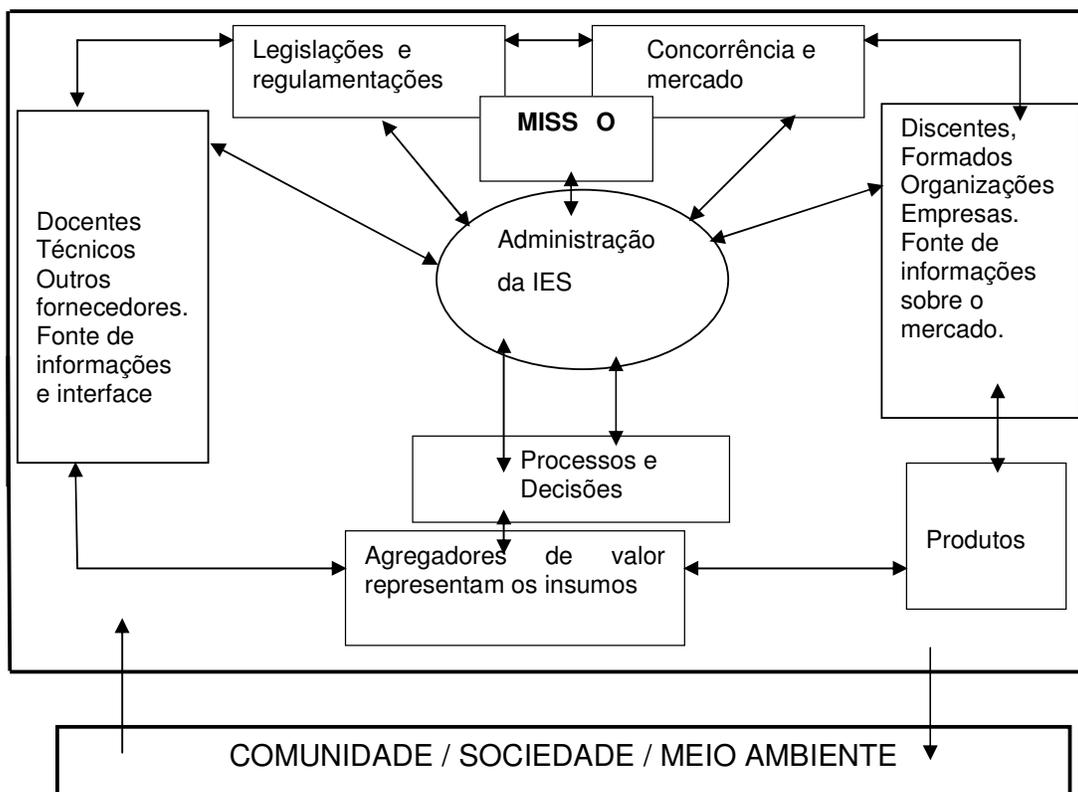
Conviver com a desorganização provoca insegurança, o que têm desencadeado movimentos direcionados numa atuação mais elaborada, demonstrando a necessidade de novas configurações e definições de relacionamentos, de novos padrões que possam contribuir no redirecionamento da prática.

Entende-se portanto:

(...) que a gestão acadêmica se mostra cada vez mais complexa por apresentar uma multilateralidade, devido aos inter-relacionamentos que são alcançados com a grande quantidade de aspectos, tanto internos ao próprio sistema de educação, como externos, referentes ao ambiente em que se desenvolvem (FLORES, 2005, p. 82).

Assim, as organizações educacionais devem trabalhar no sentido de promover relacionamentos mais duradouros e consistentes com seus diversos públicos, em dialética com o meio. Pode-se desenhar, dessa realidade, o seguinte modelo conceitual, que mostra a variedade de interações de uma instituição de ensino superior com seu ambiente externo:

FIGURA – 5 – **RELAÇÕES DAS IES NO AMBIENTE HETEROGÊNIO**



Fonte: A autora (elaborado com base em Senge, 1996 e Leite, 2000, entre outros).

“Esta complexidade não pode ser mais enfrentada com improvisos e com boas intenções” (FLORES, 2005, p. 82).

Para Sermann (2004), as organizações possuem várias metas; são concebidas como um organismo que se esforça para sobreviver adaptando-se ao ambiente, por meio de mudanças e, conseqüentemente, age de maneira racional

dentro de uma perspectiva organizacional. Ou seja, as organizações, enquanto organismos que existem pela reunião de indivíduos em busca de objetivos comuns, têm presente que os indivíduos devem refletir sobre seu comportamento para ajustar suas ações, numa atividade de racionalidade substantiva.

Nesse sentido, pode-se compreender que as IES são instituição. São uma organização complexa e de traços mistos, trazendo em si os traços de complexidade e de racionalidade substantiva.

Para Chauí (2003, p. 5)

a instituição social [caso das IES] aspira à universalidade. A organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. Isso significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização [caso das empresas] tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares.

2.4.1 As IES Como Organizações Substantivas

As organizações substantivas se caracterizam em especial pelos seus “espaços e tempos vazios”, isto é, nelas há maior reflexão, tempos e espaços destinados a evitar riscos (GUERREIRO RAMOS, 1989).

Nelas, segundo Vizeu (2003), existe intenso relacionamento entre os membros das organizações, ligados à reciprocidade, “respeito à individualidade”, e à valorização da “dimensão coletiva”. O autor, a partir da leitura de Serva (1993) informa que

(...), se observou que nessas organizações existe uma preocupação com o efetivo resgate da condição humana. Autenticidade, respeito à individualidade, dignidade, solidariedade, afetividade são alguns dos aspectos marcantes, revelando a presença de racionalidade substantiva e criando estruturas produtivas onde o trabalho é realizado com prazer, com grande destaque para as relações pessoais, as interações e a vivência do presente (VIZEU, 2003).

Nessa perspectiva, os gestores das organizações consideram as necessidades e as expectativas do elemento humano nas suas estratégias e planos de gestão.

Guerreiro Ramos (1989) defendia a idéia de que a racionalidade substantiva (comunicativa, em Habermas) é um atributo natural que reside na psique humana.

Por meio dela, os indivíduos se autodeterminam em busca da realização pessoal ao tempo que entendem que os outros indivíduos também têm direito a essa realização. Tal racionalidade teria por suportes o debate racional e o julgamento ético valorativo das ações.

Em Vizeu (2003), a racionalidade instrumental, é aquela ação de um sujeito no sentido de interferir na realidade objetiva em que o principal fator de efetividade é a eficiência, economia de recursos na consecução do objetivo, em que o atributo racional é dado apenas sob a perspectiva de um dos participantes. É prevalecente em organizações voltadas para a produção, regida pelas leis de mercado e não proporciona satisfação e realização aos indivíduos, de modo a motivá-los a lutar pela sobrevivência das organizações.

Guerreiro Ramos (1989, p. 121 – 135) considera que nas organizações produtivas a razão instrumental prevalece, definindo padrão de sucesso a ser atingido sob orientação de “leis” de mercado. Nessa perspectiva o ambiente organizacional torna-se propício ao abuso de poder, dominação e subterfúgios mascarando, a comunicação humana. Aceita-se, portanto que as IES não se encaixa na concepção de organização racional pura; antes têm um forte viés de substantividade.

O entendimento de organização substantiva implica a existência de ação comunicativo-cooperativa; porém, na sociedade contemporânea o fator econômico está

incrustado na tessitura social, e não constitui um sistema auto-regulado (...). Nas sociedades não mercantis as organizações constituem, de modo geral, campos de experiência de que ninguém tem formalmente consciência. Em tais sociedades, os indivíduos têm uma vida compacta, não uma vida diferenciada. Em outras palavras, existirem, portanto, 0

ãeimergaotiliada

natinidaioaieôdota ação çãrcientadap

- 1) auto-realização - processos de concretização do potencial inato do indivíduo, complementado pela satisfação;
- 2) entendimento - ações pelas quais estabelecem acordos e consensos racionais, mediados pela comunicação livre, e que coordenam atividades comuns sob a égide da responsabilidade e satisfação sociais;
- 3) julgamento ético - deliberação baseada em juízos de valor que se processam em debate racional sobre as pretensões de validade emitidas pelos indivíduos nas interações;
- 4) autenticidade - integridade, honestidade e franqueza dos indivíduos nas interações, com os valores de mudança e aperfeiçoamento do social na direção do bem-estar coletivo, da solidariedade, do respeito à individualidade;
- 5) autonomia - condição plena dos indivíduos para poderem agir e se expressarem livremente nas interações.

Também no tocante às relações ocorridas nas IES têm-se a evidência do caráter peculiar substantivo, podendo-se listar como características singulares das IES contemporâneas: aprendizagem voluntária; confiança; pensamento sistêmico; visão partilhada; decisão partilhada; criação conjunta; todos são ouvidos; aprendizagem e ensino; aprendizagem pela prática; estrutura circular; colaboração; equipes pluridisciplinares; comunidades; partilha de informação¹³.

Em Harbermas, segundo Araújo (2003, p. 100 et. seq.), na ação comunicativa para a construção de uma nova realidade, os sujeitos devem ser capazes de reflexão sobre a existência do outro, em princípio equivalente a si mesmo, quando, portanto, há possibilidades reais de ação comunicativa “acerca de algo no mundo”. As ações comunicativas podem ser relativas a uma situação que, eventualmente, é possível levar à construção de um fim comum, em que os atores mutuamente se influenciam cooperativamente. Também pode ser de ação estratégica, em que não há força consensual argumentativa, mas sim influenciadora. São diferentes usos comunicativos: no primeiro caso, há cooperação; no segundo manipulação.

Para Sermann (2004), se a racionalidade substantiva for violada, “as organizações começam a perder estabilidade e não resistem aos problemas”. Ainda afirma a autora: “toda organização humana é uma rede de pessoas, ou seja,

¹³ Disponível em <http://www.kmol.online.pt/artigos/200505/jun03_1.html>. Acesso em 10 de março 2006.

agentes individuais que interagem uns com os outros e com agentes de outras organizações que constituem seu ambiente”.

As IES, ao se considerar suas características, denotam pertencer a esse horizonte. São organizações de caráter prevalentemente substantivo. Entretanto, na sua concepção residem elementos formais estranhos à concepção puramente substantiva, porquanto para ser substantiva as IES deveriam estar inseridas numa sociedade não mercantil (GUERREIRO RAMOS, 1989).

Essa perspectiva se confirma quando as IES “têm” que fornecer um serviço qualificado, atualizado, efetivo, como que voltadas para uma orientação de produção nos moldes fabris, o que significa dizer que o conhecimento apreendido na vida universitária deve ser aplicável, de modo a garantir a sobrevivência física digna do egresso, além de proporcionar-lhe formação cidadã e mundialmente fraterna.

Quanto colocada nessa esfera, as organizações educacionais podem vivenciar o que Habermas chamou de “colonização do mundo da vida” (*in*: ARAÚJO, p. 2003, p. 102).

fio". Assim, conhecer cada parte da tapeçaria deveria dar conta de conhecê-la por inteiro, o que não corresponde à verdade, pois "a soma dos conhecimentos sobre cada tipo de fio que compõe a tapeçaria é insuficiente para conhecer essa nova realidade, que é o tecido (ou seja, as qualidades e propriedades dessa tessitura). É também incapaz de nos auxiliar no conhecimento de sua forma e configuração", afirma aquele autor.

Em outras palavras, nem a visão do todo é suficiente, nem a visão compartimentada é bastante, pois, cada elemento tem características próprias que não se revelam em todo seu potencial, isoladamente. Um fio sozinho não tem a riqueza que a trama com outros fios proporciona.

Ao exemplificar com a tapeçaria, Morin (1986) quer dar conhecimento sobre a perspectiva complexa que deve ser empregada na análise das organizações. Essa mesma forma de análise deve ser empregada no objeto organizações educacionais. Quer dizer que de conhecimentos simples não se extrai compreensões complexas: para novos problemas, novas soluções ou, ainda, novos suportes de solução.

Na gestão de processos estratégicos administrativos, retomando as proposições de organização da metáfora das culturas dada por Morgan (1996), as organizações educacionais funcionam como um sistema vivo que existem num ambiente mais amplo do qual dependem em termos de satisfação das suas várias necessidades. Os seus profissionais devem funcionar como os órgãos que, em conjunto e pela da comunicação substantiva, trabalham para que as organizações cumpram os seus objetivos, ou seja, uma gestão com vistas à complexidade.

Deste modo, a transformação tornou-se uma dimensão natural e congregada à vida organizacional. Cada vez mais a mudança é menos um processo cíclico, ocasional, esporádico de reformar, de mudar condições existentes e mais uma adaptação constante, diária, de se adaptar e de se antecipar a alterações ambientais (MOTTA, 2000).

Para Sausen (2002), gerenciar uma organização, nestes tempos, pressupõe gerenciar a mudança. Araújo (2001, p. 254) define a mudança como sendo:

qualquer alteração significativa, articulada, planejada e operacionalizada por pessoal interno e/ou externo à organização, que tenha apoio e supervisão da administração superior e atinja, integradamente, os componentes de cunho comportamental, estrutural, tecnológico e estratégico.

Assim, a mudança provoca alterações que requerem da gestão elaborar e implementar planos que se permitam flexíveis e adaptáveis. O plano se constrói ou se institui numa esfera de função e previsibilidade, mas é durante a aplicação do planejado na funcionalidade que surge a transversalidade, os conflitos ou as manifestações que devem ser contornadas pelo gestor, num processo que entende as organizações como um contínuo agir, conjunção das ações, inter-relação, transação, retro-ação e re-ação que se articulam em uma ação inteligível em outro nível: as organizações, mais especificamente as organizações ativas (LÊ MOIGNE. 2000. p. 232).

Trata-se da adaptação estratégica, que é o resultado da articulação das capacidades organizacionais com as contingências do ambiente, considerando-se tanto o comportamento organizacional pró-ativo quanto o reativo.

Assim, na implementação dos objetivos, articular-se-ão capacidades, ainda que planejadas, e a ação sofrerá interlocuções em face das emergências, do inesperado, diante do qual há necessidade da intervenção do elemento pensante capaz de, perante os desafios surgidos, proceder de modo a garantir a sobrevivência e a evolução da organização.

Mintzberg (2004, p. 419 - 432) apresenta uma analogia entre o trabalho do artífice e do administrador no que concerne à estratégia de elaboração de suas respectivas “obras”. Para o autor, ambos servem-se de informações acumuladas no passado (recursividade), de suas percepções (intuições) e possibilidades (recursos) relativamente às manifestações do presente, em busca da realização de um futuro desejado. Assim como na obra de arte, em que o autor tem uma reação global às “manifestações” isoladas da obra, as manifestações isoladas das “coisas”¹⁴ e das pessoas refletem nos gestores, na gênese da estratégia, bem como na sua gestão, e irão adquirir importância fundamental no interior do conjunto que constituirá o todo mutante.

Motta (1991, p. 21), ao referir-se à gestão, oferece uma noção adequada da gênese da estratégia ao exemplificar as reações que ocorrem num jogo de futebol,

¹⁴ Vale lembrar que as coisas são inumanas, porém têm capacidades (potencialidades). Ex.: um computador tem uma capacidade de armazenamento de dados, uma Tsunami, capacidade de destruição, uma variável econômica pode ter capacidade de aniquilar uma nação. Essas capacidades podem ser até um ponto manipuladas e previstas pela administração de uma organização, ou por uma pessoa, se se tratar do artífice e de sua arte. A partir de determinado ponto tornam-se variáveis com as quais há de se conviver e delas se explorar as possibilidades, sejam oportunidades, sejam simplesmente meios de sobrevivência.

em que torcedores se manifestam com expressões de revolta ou de aprovação, como se um plano fosse a causa do efeito obtido, puramente. Informa que similarmente a uma organização, no caso do futebol em pequena escala e em espaço e com regras pré-definidos, aqueles que observam “de fora” não sentem as pressões que a implementação de um plano provoca. Assim sendo, na ação o plano se transforma em estratégia, cujo nascimento é derivado de um conjunto de decisões impostas por fatores não previsíveis no todo. Em outras palavras, a estratégia é construção (é o construir na ação) que reúne lógica, coerência, análise, reflexão, enfim, cientificidade, mas também agrupa comportamentos, emoções que proporcionem imaginar e acreditar numa possibilidade que não seja possível de mensurar antecipadamente; constrói-se na arte de pensar diante de situações emergentes com criatividade, de intuir quando só se encontra incertezas, de liderar pessoas, na arte de conviver com políticas e de perseguir objetivos organizacionais.

2.5.1 O Ser e o Dever-Ser da Gestão nas Organizações Educacionais

A incongruência entre o dever-ser e o ser está diretamente relacionado com a perspectiva determinista que a administração das IES estabeleceu como única

imutável, nem tampouco será uma aposta no acaso. O tecnicismo deve conviver com a arte, convívio que demanda atuação criativa da gestão (MINTZBERG, 1998).

Nesse sentido não se deve considerar a estratégia de modo compartimentado, ou como antecedente à ação. Estratégia é a união simultânea do plano e da ação, é subjetiva e objetiva, não cabe a partícula “ou” quando nesse tema. Ela nasce e se desenvolve, se transforma e se reconstrói e é visível no planejamento e na obra (Ibidem).

A estratégia existe em vários níveis, com diferentes dinâmicas e com critérios pontuais em face daquilo que se almeja; porém, é dotada de flexibilidade que se oferece num fluxo constante perante objetivos propostos, manifestação dos elementos (matéria, atores, variáveis externas e internas...) e se faz reconhecida nos resultados que apresenta, de tal forma que não há uma boa ou má estratégia, há aquela que satisfaz e a que não satisfaz um dado aspecto ou momento. Portanto ao elaborar um plano estratégico os autores devem considerar a estratégia como uma composição de arte e técnica. Cabe à gestão ter clara essa perspectiva.

Na metáfora de Mintzberg (2004), a artesã tem conhecimento implícito de sua arte. Sua mente está voltada para a argila, mas ela também tem consciência de que está situada entre suas experiências passadas e suas perspectivas para o futuro. Ela sabe exatamente o que funcionou e o que não funcionou no passado. Tem um entendimento íntimo do trabalho, de suas capacidades e de seus mercados. Como artífice, ela sente mais do que analisa essas coisas. Daí seu conhecimento ser “implícito”.

Tudo isso está em atividade em sua mente, à medida que ela lida com a argila. O produto toma forma no torno, é provavelmente parte da tradição de seu passado; mas ela pode se afastar dele e seguir uma nova direção. “Mesmo assim, o passado não é menos presente que o momento atual e se projeta no futuro” (Mintzberg, 2004, p. 420).

O administrador ou o artesão refletem a posição volitiva (sentido amplo)¹⁵ de sua obra e não de sua própria atitude no objeto; cria, mas não percebe sua criação em nenhum outro lugar, senão naquele ao qual deu forma, inspirado na missão, objetivo ou em um equivalente. Esse reconhecimento é denominado de

¹⁵ Essa posição estará pautada em missão, metas, objetivos.

qualificadores da estratégia; assim, fala-se em estratégia de negócios, operacional, corporativa, de alto nível etc. e que são traduzidas em planejamentos.

“O trabalho de criação é vivido, mas trata-se de uma vivência que não é capaz de ver ou de aprender a si mesma a não ser por meio do produto ou no objeto que está sendo criado e para o qual tende” (BAKHTIN, 2000. p. 27).

Em Ackoff (1947) encontra-se esta concepção de planejamento estratégico: planejamento organizacional – uma operação presente que tem olhos para o futuro; é a arte e ciência do conhecimento que se serve das visões retrospectiva e prospectiva. Desenvolve-se por meio de etapas, como: tomada de decisão; intervenção; elementaridade (...), e adota abordagens quantitativas e qualitativas, programadas e incrementais.

Já para Sandler (1984, p. 19 - 47), o planejamento estratégico é ferramenta para atingimento de metas, e a sua construção deve atentar para um conjunto de atividades substantivas em diferentes dimensões, bem como a congruência que se traduz em compromisso e ação participativa. Deve estar orientado pela missão, porém, se vier a se tornar muito especializado, fenômeno que é comum na orientação da administração das IES, pode cair num rompimento com o próprio planejamento estratégico. Entende que é atividade que só tem sua razão de ser em face da produção que se completa com a avaliação participativa.

Tem dessa feita, que contar com o comprometimento de todos os envolvidos, não bastando à percepção do grupo dirigente. Sendo assim, não é recomendado que se use práticas de cooptação, em que os partícipes são somente convalidadores do processo, pois isso não se traduz em compromisso.

Contudo, existe uma tendência em manter-se separados os que executam e os que planejam – trabalho manual (executivos) – trabalho intelectual (dirigentes). Apesar de importante, a participação dos primeiros é, muitas vezes, vista como um mal necessário (SANDLER, 1984). O fato é que deve haver congruência entre os objetivos individuais e os da instituição para que haja compromisso. Ainda há que se considerar que planos podem falhar e que os planos são elaborados de acordo com a feição de cada instituição.

Mesmo uma matriz básica deve contemplar: caminhos para atender objetivos e metas; ter orientação tridimensional e contar com a participação da comunidade da organização em diferentes instâncias.

Desse esforço se espera ser possível perceber as áreas a serem planejadas, que orientem decisões e prioridades, que definam metodologia – atores e responsáveis com alto grau de precisão – que, apesar de global sejam minuciosas nas partes. Além disso, o planejamento estratégico tem feições: normativa; diagnóstica; de linhas e metas; programática; de implantação e desenvolvimento; avaliativa (SANDLER, 1984, p. 30 - 34).

Em Cuevas (1984, p. 39 - 47), o planejamento, nos seus primórdios, era só operacional. Porém, com o tempo fez-se necessário pensar quantitativamente e qualitativamente, em face da realidade do mercado. Com a lei da oferta e da procura, as organizações de ensino passaram a ter preocupação com o perfil do egresso, pois a economia e a sociedade demandam um tipo de profissional que as IES devem instrumentalizar. Contudo, nem todas estão atuando estrategicamente, não atingindo os resultados desejados, pois há uma diferença entre os recursos necessários e os disponíveis para que se desenvolva uma estratégia de consenso. São diferenças que dizem respeito à lógica de funcionamento da organização educacional e o fato de que se espera que as IES devam atender à justiça social para desenvolvimento do país, ou que deve haver inter-relação entre os atores e traduzir os problemas da nação em vocabulário acadêmico, pontos que precisam ser afinados, mas que, porém, se deparam com uma gama e uma dinâmica de constante mudança. Menciona Cuevas:

(...) não existe um marco que defina as tarefas de planejamento (...) nem consenso entre os especialistas sobre a amplitude do campo de ação e dos procedimentos que devem ser seguidos, se trata de um caminho em que a muito a caminhar, um desafio que necessita de imaginação e criatividade (1984, p.46).

Do exposto se conclui que a estratégia é, não obstante as definições mencionadas, a dinâmica na qual interagem atos e pensamentos e sua gênese se inicia na convergência de um objetivo, que tem o condão de promover movimentos e operações, visando a alcançá-lo ou mantê-lo (PORTER, 1999),

Nesse processo ocorrem manifestações que requerem a arte de escolher onde, quando e com que terá o autor que intermediar, aplicando os meios disponíveis e explorando as condições que se apresentam com vistas à consecução daquele objetivo atrator. Logo, a estratégia tem um fim precípuo, qual seja a

obtenção de resultados desejados, que se sustenta na transposição das condições que se apresentam em ferramental de auto-regulação e adaptação.

Tem-se, então, que estratégia é um conjunto complexo, de arte, técnica, ciência, que se auto-constrói com suporte nas experiências do passado, diante das manifestações do presente e em busca de um futuro pretendido. Essa construção auto-sustentável não se confunde com efetividade. Para Porter (1999), a estratégia e operacionalização não são a mesma coisa, apesar da estratégia se auto-regular na operacionalização, por meio da transversalidade. A estratégia (competitiva) constitui-se no diferencial, na escolha singular, na ação distinta, que é um conjunto de valores que possui o "autor", objetivos e subjetivos. É a concretização de atividades díspares dos concorrentes ou realização de tarefas iguais, mas de forma diferenciada.

Já a efetividade operacional não é estratégia, pois ela a bem da verdade, é a concretização de ações iguais com melhor desempenho que concorrentes, pelo uso de tecnologias, *verbi gracia*, que podem trazer mais motivação para os envolvidos. Há nela a eficiência, todavia limitada. A efetividade produz resultados interessantes, porém não traz melhorias (PORTER, 1999), ou seja, seguir por caminhos únicos, aplicar processos eficazes continuamente até que se transformem em processos de aprendizagem, não são garantias de sustentabilidade estratégica. Para que se justifique o empenho sobre a estratégia, importa avaliar-lhe a sustentabilidade.

Segundo Porter (1999), as organizações devem ir além da reprodução, mesmo que necessária. Num processo de inovação, são essenciais a integração de idéias e atividades, convergindo ações pontuais com a estratégia global, que ocorre quando as atividades mutuamente se fortalecem e se otimizam.

Assim, o que ameaça as organizações é o posicionamento endógeno. Não são as mudanças externas, tecnológicas, econômicas, sociais etc. que representam a estagnação e morte da estratégia. A indecisão quanto ao posicionamento pretendido, a falta de convergência de interesse, o desprezo pelos talentos e intuições, são ameaças que nascem no autor da estratégia. Se a artesã de Mintzberg (1998) não for aberta às informações íntimas (à sua própria inteligência complexa), não será capaz de transformar as manifestações da matéria em vantagem competitiva. Então terá uma estratégia, sim, porém, fadada a definhar.

Para evitar a estagnação e cumprir com seu objetivo, a gestão das organizações educacionais, estão na contingência de reorganizarem-se e de reverem os seus (SuRS), suportes referenciais de superação de problemas

(SALOMON, 2000, p. 31), para adotar a *praxis* administrativa interdisciplinar, circular, recursiva.

CAPÍTULO III

DIRETRIZES DE VISÃO E AÇÃO O Declaração de Paris-1998

A Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação Paris, 9 de outubro de 1998 (DMES/98), é um balizador que pragmaticamente propõe uma nova postura para as IES neste novo milênio, destaca as *missões e funções da educação superior*, propõe *uma nova visão da educação superior* e indica que se passe *da visão à ação*. Não se aborda aqui cada uma das partes da DMES/98 em particular; o que se quer destacar é que, acompanhando as mudanças mundiais, os representantes dos países reunidos em Paris elaboraram a referida carta, ressaltando aspectos de convivencialidade.

Assim, neste capítulo, a abordagem está limitada aos artigos 1º, 7º, e 17, que reportam à exterioridade das ações e relações das IES.

Já em seu início, a Declaração traz a missão das IES, informa que cabe a elas educar integralmente, formar e realizar pesquisas:

Art. 1º. A missão de educar, formar e realizar pesquisas.

[Omissis]

b) educar e **formar pessoas altamente qualificadas, cidadãos e cidadãs responsáveis, capazes de atender às necessidades de todos os aspectos da atividade humana**, oferecendo-lhes qualificações relevantes, incluindo capacitações profissionais nas quais sejam combinados conhecimentos teóricos e **práticos** de alto nível mediante cursos e programas que se adaptem constantemente às necessidades presentes e futuras da sociedade;

[Omissis]

f) **contribuir** para o desenvolvimento e melhoria da educação em todos os níveis, em particular por meio da **capacitação de pessoal docente**.

Conforme a alínea “b” tem-se que as organizações escolares, devem ser capazes de formar cidadãos e cidadãs, oferecendo-lhes qualificações relevantes e capacitações profissionais combinadas com conhecimentos teóricos e práticos de alto nível, ou seja, a formação deve ser completa e possibilitar a instrumentalização para a vida em sentido amplo. Nesse aspecto, as organizações educacionais devem buscar em outras fontes os conhecimentos práticos e os meios para dar acesso a esses conhecimentos aos seus alunos. Essas novas fontes podem nascer

das alianças. Na construção das parcerias esse é um ponto a ser considerado e efetivado, pois, nas palavras de Lück (2002, p. 3):

as organizações educacionais, fazendo parte do mesmo contexto sócio-econômico-cultural, não podem ser diferentes das demais organizações. Os desafios de desenvolvimento e de gestão para esse fim são os mesmos, embora os objetivos específicos do seu trabalho sejam muito diferentes.

A alínea “f”, por seu turno dá realce à contribuição para a capacitação docente, o que pode ser obtido, também, com parcerias onde o norte seja a cooperação solidária. Além de outros benefícios que são abordados em item próprio, é válido um exemplo de como as alianças podem contribuir no sentido proposto. Quem informa essa possibilidade é Santos¹⁶ para quem:

parcerias podem ser formadas a partir do objetivo de realizar capacitação de seus profissionais em conjunto, de modo a maximizar recursos. Para uma escola pode ser muito caro e impraticável contratar um curso para um número pequeno de seus profissionais, porém, juntando-os com os de outra escola, poderão ter a possibilidade de organização e sustento de tal curso, como também a vantagem da troca de experiências entre os profissionais, estratégia que é muito enriquecedora profissionalmente (2006, p. 01).

Para formar pessoas altamente qualificadas as organizações educacionais devem interagir com os diferentes públicos de sua comunidade, pois, as qualificações tidas como relevantes são aquelas que podem trazer para os envolvidos possibilidades reais de interação solidária e produtiva com o seu grupo social, em outras palavras, já não basta a formação cultural, adstringente, das “torres de marfim”. A missão das IES se amplia diante de transformações, como: “globalização, internacionalização, regionalização, democratização, massificação, deslocamento, marginalização, fragmentação, tecnologização” (ED.98/CONF. 202/CLD23, p. 105).

Inclusive em seu documento de trabalho, a Conferência preocupou-se em indicar a necessidade de interação entre universos distintos, como o acadêmico e o não acadêmico. Em seu item 16 (p. 98), alerta para necessidade de superar-se a tensão entre o econômico e o cultural.

¹⁶ Extraído da entrevista com o Prof. Dr. Ednelson Santos (IBMEC-RJ). Disponível em:

Superar a tensão entre o econômico (a instituição de ensino superior concebida como uma 'empresa') e o cultural (a instituição de ensino superior concebida como 'uma torre de marfim, responsável pela conservação e pelo desenvolvimento do saber'), para promover uma associação do ensino superior, feita de autonomia e independência do pensamento, de busca da verdade e de rigor científico que responda às necessidades econômicas, culturais e sociais do ambiente e, portanto, decidida a assumir seu papel em favor de um desenvolvimento humano sustentável (ED.98/CONF. 202/CLD23, p. 105).

Para Marcovitch:

devemos não apenas contemplar a escola, mas o ambiente externo. Há, do lado de fora, um mundo pouco receptivo à contribuição de filósofos, historiadores, sociólogos e outros especialistas formados pelas Humanidades e que têm a academia como espaço quase único de trabalho. Além do câmpus (sic), um ambiente pragmático e dominado pela mais dura materialidade prefere os egressos das escolas profissionalizantes (2002, p. 46).

Nessa perspectiva, verifica-se que as IES devem buscar desenvolver uma forma de gestão compatível com a realidade competitiva presente, sem abandonar sua essência. A “não comunicação entre essas duas culturas traz graves conseqüências para ambas” – o que vale dizer, para a própria escola (MARCOVITCH, 2002, p. 59).

Mais adiante, em seu artigo 7º, o Documento de Paris assim se expressa:

In verbis:

Artigo 7º

Reforçar a cooperação com o mundo do trabalho, analisar e prevenir as necessidades da sociedade.

[Omissis

a) Em economias caracterizadas por mudanças e pelo aparecimento de novos paradigmas de produção baseados no conhecimento e sua aplicação, assim como na manipulação de informação, **devem ser reforçados e renovados os vínculos entre a educação superior, o mundo do trabalho e os outros setores da sociedade.**

b) **Podem ser fortalecidos vínculos com o mundo do trabalho, por meio da participação de seus representantes nos órgãos que dirigem as instituições, do aproveitamento mais intensificado de oportunidades de aprendizagem e estgios envolvendo trabalho e estudo para**

estudantes e professores, do intercâmbio de pessoal entre o mundo do trabalho e as instituições de educação superior, e da revisão curricular, visando a uma aproximação maior com as práticas de trabalho.

c) Como uma fonte contínua de treinamento, atualização e reciclagem profissional, as instituições de educação superior devem levar em conta de modo sistemático as tendências no mundo do trabalho e nos setores científico, tecnológico e econômico. Para responder às exigências colocadas no âmbito do trabalho, os sistemas de educação superior e o mundo do trabalho devem desenvolver e avaliar conjuntamente os processos de aprendizagem, programas de transição, avaliação e validação de conhecimentos prévios que integrem a teoria e a formação no próprio trabalho. Dentro do marco de sua função de previsão, as instituições de educação superior podem contribuir para a criação de novos trabalhos, embora esta não seja a sua única função.

d) Desenvolver habilidades empresariais e o senso de iniciativa deve tornar-se a preocupação principal da educação superior, a fim de facilitar a empregabilidade de formandos e egressos que crescentemente serão chamados para deixar a situação de buscar trabalho para assumirem acima de tudo a função de criar trabalho. As instituições de educação superior devem assegurar a oportunidade para que estudantes desenvolvam suas próprias habilidades plenamente, com um sentido de responsabilidade social, educando-os para tornarem-se participantes plenos na sociedade democrática e agentes de mudanças que implementarão a igualdade e a justiça. (Grifos da autora).

Trata-se de um artigo bastante voltado para a questão da pertinência de preparar o discente para que, quando egresso, seja um agente de mudanças para melhorar a sociedade em que se insere.

Afina-se com as reflexões recorrentes no ambiente acadêmico brasileiro, dizendo respeito à cooperação especificamente com o mundo do trabalho e genericamente com a sociedade.

A diretriz é progressista e solicita a participação de representantes da sociedade e comunidade laboral em órgãos da administração das organizações educacionais. Requer também que se encontrem possibilidades de combinar estudos e trabalho. E, nesse sentido, sem sombra de dúvida, as parcerias são um manancial, pois docente e discente têm condições de participarem da vida das organizações e elaborarem projetos que podem vir a ser implementados nas organizações da comunidade em que vivem. Além disso, estarão trabalhando em casos reais e vendo frutificar o esforço despendido em seus estudos.

Ainda, solicita que a educação superior seja “fonte permanente de formação, aperfeiçoamento e reciclagem profissionais”. Evidente que a reciclagem é melhor

apreendida na realidade fática. Afinal, como já foi dito anteriormente, é na ação que as emergências requisitam repensar a prática.

Finalmente, a alínea “d”, com visão nas necessidades sociais, enfoca: “Desenvolver habilidades empresariais e o senso de iniciativa deve tornar-se a preocupação principal da educação superior, a fim de facilitar a empregabilidade de formandos e egressos que crescentemente serão chamados para deixar a situação de buscar trabalho para assumirem acima de tudo a função de criar trabalho”.

Assim sendo, as organizações educacionais devem criar condições para que o aluno seja o gestor da sociedade do amanhã. Nesse sentido é mister que conheça a maior diversidade possível de organizações e modos de administrá-las para que, pela vivência empírica somada aos conceitos teóricos, desenvolva e construa suas concepções., Assim, mais uma vez as parcerias se mostram um excelente canal para o requisito informado.

Além disso, em face das transformações sociais, uma nova política de cooperação deve ser criada, considerando os fenômenos da regionalização e o da globalização que dá à sociedade uma característica cada vez mais cognitiva, levando as IES a se preocuparem em, simultaneamente, acompanhar e prever fenômenos, razões pelas quais deverão ampliar seus programas de pesquisa, resistindo para que não se reforcem os fenômenos de polarização, marginalização ou fragmentação. Pelo contrário, devem reduzir as desigualdades.

Nesse sentido, as parcerias e a cooperação podem ser instrumentos que proporcionam busca conjunta de itens de troca (menu de reciprocidades) e colaboração, oferta de expertises, avaliação de cenários alternativos e tendências sociais, bem como a transferência de tecnologias e conhecimentos.

Segundo o Documento de trabalho já referido, a cooperação a ser criada deve considerar “a responsabilidade do ensino superior na formação dos professores e dos educadores; deveriam ser implementadas políticas de cooperação mais intensas com outras instituições de ensino superior e os outros níveis de ensino, a fim de criar uma verdadeira cadeia educativa” (ED.98/CONF. 202/CLD23, p. 99).

No item 20, o mesmo Documento informa que “para tornar possíveis essas políticas de cooperação, é preciso desenvolver uma administração da cooperação (...). Essa necessária gestão de cooperação (...) pode ser caracterizada a partir de um certo número de eixos de reflexão e ação:

(...) criar observatórios permanentes dos elementos-chaves da sociedade e estudos prospectivos, a fim de orientar a cooperação;
reafirmar a importância de bons *experts* locais e de administradores locais bem formados;
instalar em cada instituição de ensino superior uma célula encarregada da cooperação, para uma maior profissionalização” (ED.98/CONF.202/CLD23, p.100).

Ao referir-se aos fundamentos do Ensino Superior a Conferência de Paris aponta que “a universalidade do ensino superior exige que ele desenvolva malhas de solidariedade universal com as outras instituições de ensino superior e com outras instituições da sociedade” (ED.98/CONF.202/CLD23, p. 121).

Lück, no mesmo sentido, afirma que:

a formação de redes de parceria solidária consistem em estratégias fundamentais de interação e troca entre instituições e profissionais, de modo que possam apoiar-se reciprocamente em seu trabalho e melhor realizar seus objetivos educacionais, mediante a transformação e melhoria contínua de suas práticas, condição fundamental para responder às constantes necessidades de adaptação à evolução do ambiente sócio-econômico- cultural (2002. p. 01).

Mais além, no artigo 17, tem-se a indicação de que as parcerias e alianças são mais que desejáveis, são necessárias. Contudo, não é qualquer parceria ou aliança, trata-se de um uuelédol,sti co, 7dumodista,s6.8TJ 246.6 0 0892(7)1.40511(q)2.0.723(n)-7.8 23]Tj /R11 9.36.2h

coesderal,

inst

ituçpesdeeducaçãoc

a Fade a o17-4.10381s 17-4.10552(a)s.85653(n)4.85653(a)-725168()277.92759(-170.64 -104.85966(e)4.88.20634)-7.9

Perante a nova ordem de eventos e circunstâncias, distinguidas pela dinâmica de maior exigência da participação competente, cabe às organizações educacionais voltarem-se para os ambientes próximo e distante, considerando que em ambos os desafios são semelhantes.

Consoante as organizações educacionais e não educacionais, carecem associar-se não apenas para garantir a sua sobrevivência, mas também para se desenvolverem. Todavia, as parcerias devem ter um caráter que contemple a solidariedade, a convivencialidade, o respeito mútuo e geral.

As organizações educacionais têm por objeto um serviço que deve dar condições ao usuário de tornar-se um ser humano melhor, em todos os sentidos. Ainda, tem esse serviço natureza de longo prazo e não podem transitar de modelo para modelo, ao “sabor do vento”. Entretanto, as pessoas e os contextos mudam; logo as organizações educacionais também devem mudar. Porém, aqui, esse processo é complexo, pois a qualidade do serviço educacional pode ser comprometido, e esse comprometimento afetaria a comunidade e a sociedade dramaticamente.

Sem dúvida é uma questão complexa para os gestores e docentes que se vêem impelidos a buscarem desenvolver estratégias e soluções específicas para as necessidades de seu ambiente. Logo, as parcerias podem contribuir sobremaneira se forem pautadas na cooperação.

As parcerias, sem dúvida, são um excelente caminho, mas boas parcerias somente podem ser construídas se a escola compreender a si própria. Acho que hoje, antes de pensar em parcerias, as escolas devem fazer um longo exercício de reflexão, devem entender o seu papel em sua comunidade, suas possibilidades e como seus clientes a percebem. Devem examinar com bastante franqueza o que são capazes de oferecer e o que não são capazes de oferecer, devem examinar com profundidade o que desejam seus clientes atuais e futuros. Somente assim parcerias realmente vantajosas para os dois lados poderão ser construídas. A quantidade de demandas e informações que vem do ambiente externo em direção às escolas tem causado uma certa miopia que impede as escolas de pensarem na sua natureza e em suas vocações (SANTOS, 2006, p. 02).

Igualmente, as palavras de Lück dão uma visão clara de como devem ser as parcerias sob o prisma da Declaração em comento, ou seja,

(...) para que possam cumprir **o preceito mais fundamental para o qual as instituições educacionais e seus profissionais devem se fundamentar e de contribuirão para o desenvolvimento do espírito de humanidade**

pelo qual, solidariamente nos ajudamos uns aos outros a despertar e a desenvolver as dimensões pessoais e sociais que nos tornam seres humanos plenos (2002, p. 02) (Grifos da autora).

3.1 ALCANCE DA PROGRAMÁTICA NA REALIDADE DAS IES NACIONAIS

Segundo Flores (2005, p. 73), o desígnio das Instituições de Ensino Superior no Brasil submete-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). Nos artigos de 43 a 52 da referida LDB, apresentam-se políticas sobre a promoção, incentivo e estímulo do ensino, pesquisa e extensão; organização de cursos e programas em seqüenciais, de graduação, pós-graduação e extensão; autorização e reconhecimento de cursos e credenciamento de instituições; regulamentação do ano letivo e os controles das atividades educacionais; registro de diplomas, entre outras. Esse mesmo diploma legal também orienta, em seus artigos 12 e 53 sobre a articulação com a sociedade.

Art. 12 - Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

[Omissis]

VI - Articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola.

Art. 53 - No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

[Omissis]

VII - **Firmar contratos, acordos e convênios.**

[Omissis]

X - Receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas.

O governo distingue, assim, nas parcerias um meio de viabilizar projetos pedagógicos e educacionais.

Giaconini informa que:

no documento publicado pelo MEC em 1997, intitulado 'Parcerias entre IES na oferta de cursos de Pós-graduação', elaborado pelas assessoras da CAPES Maria Auxiliadora Nicolato e Rúbia Maria Melo Silveira, levanta-se uma série de argumentos para concluir que a formação, a capacitação e a

titulação de docentes podem ser obtidas em convênios entre IES interessadas, e até mesmo com a CAPES financiando parte do programa. Estabelece cinco diferentes formatos: Curso Interinstitucional, voltado para a capacitação docente, Curso em Consórcio, Curso em Parceria, Curso em rede e Curso à distância.

Por exemplo, a modalidade Curso em Parceria: 'Constitui-se no recurso encontrado por duas ou mais instituições que reconhecem que individualmente não tem condições de manter um programa de pós-graduação em uma dada área, por não atenderem, isoladamente, aos requisitos para tal empreendimento. Associam-se, então, em uma promoção comum, em que somam suas competências' (2001, p. 9 -10).

Logo, essa cooperação pode adotar formatos bastante distintos. Inclui-se nesse conceito desde interações tênues e pouco comprometedoras, como o oferecimento de estágios profissionalizantes, até vinculações intensas e extensas, como os grandes programas de pesquisa cooperativa, em que chega a ocorrer repartição dos créditos resultantes da comercialização dos seus resultados (Ibidem).

Segundo Hartman, Silva e Reis (2006, p. 02),

no Brasil, a importância dos colégios privados tem aumentado em 109% nos últimos cinco anos. Isso significa que as instituições necessitam inovar constantemente seus sistemas de gerenciamento e processo educacional, para então manterem-se capacitados e competitivos no mercado.

Um caminho para inovação é a procura de melhorar os relacionamentos com seus parceiros. O que não é diferente do que acontece com as empresas comerciais e industriais. A IES deve ser gerenciada como uma empresa.

O laço de relacionamento entre tais organizações e seus parceiros leva ao lucro e à qualidade no processo educacional.

Porém, a gestão dessas cooperações deve ser profissional para que não se afaste a qualidade que se espera das organizações educacionais.

Carvalho (1997, p. 45), citando Plonski, (1992, VIII) explica que, via de regra, nos acordos de cooperação, empresas entram com o capital e as IES com o conhecimento. Ainda que seja essa uma visão pragmática, a análise fria indica essa perspectiva, de modo que é importante um prévio entendimento, inclusive relativamente aos resultados e benefícios financeiros oriundos das alianças.

Segundo Carvalho (1997, p. 46), observa-se nessa tendência de aproximação "Escola-Empresa uma forma de garantir para as Empresas tecnologia e para a Escola recursos que melhorem sua qualidade de ensino". Na observação do autor, esse movimento deve-se às políticas de reforço a autonomia imposta às IES com a competitividade instalada e a procura pelas empresas de inovações. Assim, as IES devem ser autônomas em sua gestão. Devem desenvolver processos

otimizados na esteira do modelo empresarial, extraindo daí condições de melhoria à qualidade de ensino, de vez que as empresas entendem que no meio acadêmico terão acesso a pesquisas que facilitam as inovações.

Igualmente nessa cooperação as partes devem estar conscientes de que será um processo em que ambas irão auferir benefícios, não podendo ocorrer a descaracterização da identidade ou o desvio da missão de quaisquer dos parceiros envolvidos, independentemente dos possíveis benefícios visualizados.

Queiroz (1995), in Carvalho (1997, p. 46), nesse sentido ressalta “que a cooperação deve ser vista como complementação das atividades da Instituição de Ensino” e deve proporcionar a identificação de benefícios e facilitadores, além das barreiras e limitadores que devem ser contornados, sem extirpar características próprias das partes.

Nesse processo de cooperação, onde a Instituição e a Empresa podem se complementar, pode ser caracterizada a efetiva integração entre Ensino, Pesquisa, Extensão e Comunidade. Dessa forma, a Instituição pode estar mais próxima ainda da realidade econômica e social, cumprindo assim a sua missão que é a de promover a educação de qualidade para a promoção do bem-estar da sociedade (CARVALHO, 1997, p. 66).

O fato é que a cooperação entre organizações educacionais e não educacionais proporciona a troca de inovações, em especial de tecnologia para as empresas e de gestão para as IES, porque as empresas nacionais, em geral, não desenvolvem programas de pesquisas próprias. Assim, a vocação das IES é atrativa, pois a inovação proporcionada pelas pesquisas representa fator de crescimento e competitividade. Nesse sentido, pretendem as empresas desfrutar do resultado de pesquisas, laudos, consultorias etc.; em contrapartida, as IES têm adquirido a expertise da gestão em sentido amplo, para melhorar seu desempenho na oferta de ensino.

O alcance das parcerias é realidade no cenário nacional, especialmente nas instituições privadas, pois a competitividade posta, demanda que na formação se incluía aspectos profissionalizantes que impõe às IES absorverem esse processo, que cria um novo modelo de ensino-aprendizagem.

Giacomini (2001, p. 15), em seu artigo, já referido, apresenta alguns casos que ilustram esse novo proceder das organizações educacionais:

A Fundação Getúlio Vargas de São Paulo, (...) empreendeu parcerias com empresas varejistas e instituições bancárias para reformar suas dependências. Instituições financeiras como Itaú, Safra, BBA e BCN, além de empresas como Booz Allen & Hamilton Consultores, Souza Cruz, McDonalds e Klabin, estão entre as organizações que contribuem para o Fundo de Bolsas da FGV (D'AMBROSIO, 1998, p. 8).

Recentemente foi criada a Universidade Virtual Brasileira, por um consórcio de nove instituições para oferecer 15 cursos de extensão em 2000 (LOCK, 2000, p. 15).

Podem ser destacados também acordos estabelecidos entre universidades e empresas (vigentes em 2000): UFSC com a Embraco: investimento de US\$ 500 mil para tecnologia de compressores; Ericsson e UFSC: US\$ 300 mil para retificador de centrais telefônicas; USP e Nec/Pirelli: R\$ 600 mil para sistema de gerenciamento; várias universidades e a Siemens envolvendo 5 mil alunos, 300 professores e 85 laboratórios em Recife, Brasília, Goiânia, Campinas, São Paulo, Curitiba, Florianópolis e Porto Alegre (GOULART, 1999, p. 6). Esse caso exemplifica como a parceria, envolvendo várias IES, traz sinergia agregando qualidade tanto para a formação acadêmica como para diversos setores sociais.

Outros casos podem ser relatados, como as parcerias entre as IES para sustentação do conteúdo programático de canais universitários, ou então o esforço cooperado de oito universidades em São Paulo, que se uniram para empreenderem um exame vestibular unificado (Uninvest), ou, ainda, a cooperação entre o Centro Educacional de Niterói e a Universidade Cândido Mendes, do Rio de Janeiro, para a oferta, em 1999, de cursos noturnos na área de Direito, Administração, Economia e Ciências Contábeis.

Até o processo de fusão começa a despontar como alternativa mercadológica para as escolas, uma vez que a evasão e a competitividade no Brasil são realidades. Escolas como Oswald de Andrade e Caravelas, e Novo Esquema e Novo Ângulo, todas de São Paulo, partiram para a fusão. Só a CNA Consultoria intermediou três fusões na área educacional e está negociando no ano 2000 outras seis (GÓIS, 2000, p. 1).

O autor informa que, apesar dos avanços, o maior desafio na formação de parcerias é programá-las em estruturas e espaços ainda reservados, como os acervos de biblioteca, corpo docente e laboratórios, pois o uso comum de estruturas corporativas ou de pessoal pode representar perda de poder sobre o “patrimônio bruto”.

3.1.1 Imperativos Relacionais da Globalização e Mundialização para as IES

Para Doz e Hamel (2000), a globalização econômica, a agilidade das mudanças, o desenvolvimento tecnológico, a competitividade e intensificação da concorrência são alguns dos motivos que tornaram cada vez mais urgente a

aproximação entre organizações para a formação de alianças ou acordos de cooperação.

Esses autores entendem que as alianças implicam, neste novo cenário mundializado, grande dose de incerteza e ambigüidade refletidas na impossibilidade de estabelecer a criação de valor predeterminada; na necessidade de aceitação de que o relacionamento da parceria não evolui de forma previsível; no reconhecimento de que os acordos dos que têm menos a ver com o sucesso do que a adaptabilidade à mudança.

Kanter (2000, p. 37) acredita que “a aliança entre empresas, sejam estas de diferentes partes do globo ou de diferentes pontas da cadeia de suprimento, são uma realidade nos negócios de hoje”.

O conjunto social, dessa perspectiva, estende-se a todas as organizações da sociedade, que devem ter habilidades, na economia globalizada, de desenvolver, criar e sustentar colaborações frutíferas, numa perspectiva que aquela autora chama de “vantagem colaborativa”.

Para Noleto (2000), as articulações sociais que instituem as alianças e as parcerias não se constituem em um conceito que entrou na moda, ou um “truque” técnico, de gestão. Trata-se, sim, de um momento histórico que acompanha uma outra mudança bastante profunda nos processos produtivos, nas relações sociais, nas dinâmicas de poder, nos níveis de informação e de comunicação.

Constitui-se de uma reconstrução social e econômica moldada por meio de convergências organizadas de interesses dos diversos atores da sociedade. Surge na sociedade civil um amplo movimento por uma sociedade mais humana, em que uma boa empresa é uma empresa solidamente acompanhada pelos consumidores e usuários, que sofrem os impactos econômicos, sociais e ambientais das suas atividades (NOLETO, 2000).

Assim, significa uma associação em que a soma das partes representa mais que o somatório individual de seus membros, pois por meio da parceria há um fortalecimento mútuo para atingir um determinado fim.

Considera-se que alianças estratégicas são diferentes de parcerias e envolvem a cooperação entre duas ou mais entidades. Representam um artifício de as instituições conservarem suas estratégias individuais, não obstante os recursos limitados em algumas áreas, e fortalecerem-se ao se depararem com outras

organizações com as quais tenham a faculdade de cooperar. Concebe uma admirável forma de cumprir a missão e atingir objetivos de transformação social.

Segundo Lorange e Ross (1996), três forças significativas criaram um espaço propício para o surgimento tanto das parcerias quanto das alianças estratégicas: procura de capacidades à medida que os limites entre as organizações se tornam indefinidos; recursos escassos e intensificação da competição por espaço, além da crescente necessidade de intervenção na problemática social; lacuna entre o que as organizações gostariam de realizar e o que, levando

professores, comunidade? Perante quem a gestão das organizações educacionais deve buscar legitimidade: alunos, professores, colaboradores? De que forma as organizações educacionais se comunicam e se relacionam com a comunidade em que se inserem? Essas questões serão respondidas a partir da auto-análise que realizem os gestores envolvidos nos processos de formatação das parcerias.

Em relação aos valores, as IES têm compromissos com a legitimação com o entorno, fator que inexistente nas empresas mercantis, por exemplo. Já a avaliação dos efeitos das parcerias, trata-se de um item a ser contemplado pela auto-avaliação institucional. Inclusive, é uma das dimensões que o Sistema Nacional de Avaliação de Ensino Superior (SINAES) orienta para que seja avaliado, ou seja, não se trata de uma estratégia que possa ser implementada sem considerar toda a complexidade das organizações educacionais ou sem ponderar a dinâmica da universalidade das IES.

Para Kanter (2000, p. 48 - 51), devem-se proceder ajustes nos processos relacionais à medida que os projetos reais começam a ser executados, pois haverá muitas pessoas envolvidas, desempenhando vários papéis em conjunto com membros de outras organizações. As pessoas em outras posições podem não sentir a mesma atração pelas novas formas de atuação, serem menos “visionários” e resistentes às mudanças, ou ainda podem estar dedicadas a outras atividades.

Também a descoberta de diferenças culturais e operacionais das organizações faz emergir as lacunas que não foram previstas na formação da parceria, o que pode provocar ressentimentos onde deveria haver cooperação, levando ao uso de estereotipagem que polariza a relação dos parceiros, criando o “nós-e-eles”. Ainda, a desconfiança uma vez instalada torna-se um círculo vicioso, que põe por terra os pressupostos de igualdade que devem permear a parceria, uma vez que todos trazem algo de valioso para a relação e merecem ser acolhidos.

Além disso, ressalta a necessidade, implícita nos acordos de cooperação, de aprender a colaborar, tornada “colaboração ativa” quando as organizações desenvolvem estruturas, processos e habilidades que alcançam o valor real da parceria. “Múltiplos laços em múltiplos níveis asseguram comunicação, coordenação e controle” (KANTER, p. 52).

Para Hartman, Silva e Reis:

entre os diferentes agentes que atuam nos processos há o professor universitário, a instituição e as próprias estruturas, a empresa e as suas estruturas, os gerentes da companhia e os estudantes, os governos, as conexões das instituições, etc. Todos têm importantes funções no sucesso da interação (2006, p. 03).

Esses autores fazem uma representação conceitual, indicando as expectativas que se têm dos acordos de cooperação. Sinalizam que ingressam simultaneamente no processo de motivações e limitações que se espera sejam transformados em resultados benéficos a todos os envolvidos, embora a pluralidade de sujeitos deva ser considerada.

Em Kanter (2000, p. 52 – 55) são identificáveis cinco níveis de influência mútua nas relações mais produtivas: 1) integração (sic) estratégica, que envolve o contato assíduo entre os líderes das organizações que permite, mutuamente, conhecerem as mudanças e, assim, resolverem os problemas, transformando as informações em benefícios gerais; 2) integração tática, que une as chefias médias no desenvolvimento de projetos específicos o que proporciona melhor trânsito de conhecimento; 3) integração operacional, que provê meios para que os envolvidos na execução de suas atividades diárias tenham acesso, na hora certa, à informação, aos recursos ou às pessoas de que necessitem para realizar suas tarefas; 4) integração interpessoal, que constrói, à medida que as relações amadurecem pela resolução de pequenos conflitos, o alicerce necessário à criação de valor futuro; 5) integração cultural, uma vez que requisita das pessoas envolvidas numa relação que tenham habilidade de comunicação, consciência e respeito cultural, para transpor diferenças.

Saliente-se que ao adotar o termo integração, Kanter (2000) quer referir-se a conexão relacional ou a interação entre as organizações. Uma vez que, de acordo com Carvalho (1997, p. 47), o processo mal conduzido pode enveredar para a integração de uma organização pela outra. Assim, na interação, as organizações têm um espaço comum onde produzem e constroem os objetivos mútuos, sem deixar de buscar seus objetivos individuais. Já na integração uma organização absorve a outra de modo que somente os objetivos da integradora são buscados.

Na interação as pessoas envolvidas, os parceiros ou organizações tornam-se instrutores e aprendizes. Cria-se uma infra-estrutura do aprendizado. Kanter (2000, p. 57) entende que as empresas com forte “comunicação transfuncional” e informação amplamente compartilhada tendem a desfrutar das relações externas

com mais produtividade. Assim, às vezes algumas mudanças internas são necessárias no sistema da empresa e no sistema das “pessoas”.

As relações entre organizações são diferentes em cada parceria. “Elas parecem funcionar melhor quando têm uma aparência familiar e são menos racionais” (KANTER, 2000, p. 60). Para essa autora, estudos demonstram que as melhores relações organizacionais são as pautadas em excelência individual, importância de objetivos a longo prazo, interdependência, investimento mútuo, informação e comunicação razoavelmente aberta, integração desenvolvida por meio de conexões e compartilhamentos operacionais, institucionalização da relação que recebe um *status* formal e integridade em que os parceiros comportam-se reciprocamente de modo honroso e demonstram confiança mútua.

Considerando que nem todas possuem capacitações e recursos para demonstrar esse comportamento o tempo todo, cresce cada vez mais o número daquelas que buscam parcerias e acordos de cooperação.

Na perspectiva deste trabalho, em virtude das características do ambiente contemporâneo, as organizações educacionais que queiram estabelecer parcerias têm que ser flexíveis, inovadoras, responsivas. Portanto, é uma abordagem que olha para “janelas e não apenas para espelhos”, na percepção de que nenhuma organização é auto-suficiente.

3.1.2 As Parcerias Como Rede Inclusiva

Todas as organizações educacionais percorrem a sua própria trajetória. A proposição de uma abordagem relacional inclusiva implica na transversalidade que essas trajetórias desenham. Trata-se de uma mudança dentro de uma mudança maior, ou seja, não basta se relacionar, mas deve se relacionar com perspectivas de inclusão.

Uma abordagem inclusiva pode ser entendida como uma rede na qual passos como definição de objetivos, análise das relações, definição de direção, mensuração de desempenho, recompensa e apoio são comungados com a comunidade. Pode-se imaginar uma teia que, ao centro, tem os objetivos e valores; nos pontos de apoio dos fios transversais têm alunos, professores, colaboradores, fornecedores e a comunidade, e nos seus diversos fios circulares, o trânsito da ação comunicativa.

Essa arquitetura pode se dar por meio de acordos de cooperação, alianças ou parcerias entre as organizações educacionais e os vários agentes da comunidade, para que desenvolvam solidariamente ações em rede (ED.98/CONF. 202/CLD23, p. 121).

Nessa perspectiva importa analisar as bases de construção de redes de parcerias das IES com a comunidade, fundamentadas na solidariedade.

Para Luck (2002, p. 03):

a sociedade está cada vez mais exigente sobre os resultados educacionais, uma vez que se complexifica a demanda no sentido de que as pessoas para dela participarem efetivamente, sejam capazes de competências complexas e múltiplas. Isto porque os seus processos estão se tornando cada vez mais complexos, tecnologizados, rápidos e dinâmicos. Dentre outros aspectos, a formação profissional, a inovação dos mecanismos de gestão, a dinamização do currículo escolar, a relação família-escola, o marketing institucional, a compreensão e atendimento a uma série de fatores, como o stress social que repercute nas famílias, nas crianças e nos profissionais da educação, constituem-se em algumas das questões sobre as quais os estabelecimentos de ensino e os profissionais podem, com muito proveito, cooperar.

Essa ordem de demandas deve ser atendida sob a ótica de valores solidários, não apenas porque a soma de esforços multiplica os resultados (o todo é maior do que as partes), mas porque as organizações educacionais trazem na sua essência as características da substantividade em que se constata laços de fraternidade, de distribuição justa de oportunidades, de reciprocidade, entre outros.

Diante dessa constatação, alguns pressupostos se impõem aos acordos de cooperação, tais como:

O reconhecimento de que, na realidade, todos os elementos são interligados, funcionando em cadeia, fazendo parte de um sistema, uma vez que nada é isolado e cada unidade do conjunto se explica apenas por sua interação com o conjunto.

A compreensão de que a pró-atividade e a ótica do ganha-ganha é produtiva, enquanto que a reatividade e a ótica do perde-ganha é negativa por promover o enfraquecimento geral do sistema.

A realidade social é construída socialmente, mediante a interação dos agentes sociais que a compõem.

As transformações das organizações e das pessoas ocorrem a partir da interação sinérgica entre elas, e nelas se revitaliza em caráter de reciprocidade. (KANTER, 2000, p. 20).

Assim, compreender que existem condições que sustentam a idéia de “rede inclusiva” e construí-la solicita aos gestores das organizações educacionais

adotarem visão multidimensional, mesmo porque a nova realidade passou a demandar *modis operandi*, que tem impelido as organizações educacionais, em especial de ensino superior, no sentido de se vincularem aos setores produtivos da sociedade, “Trata-se da relação entre a universidade e o setor capitalista privado enquanto consumidor ou destinatário de serviços prestados pela universidade” (SANTOS, 2004, p. 85).

Quando organizações ou instituições se unem num objetivo comum, qualquer uma das expressões compreende o estabelecimento de uma parceria, que a "reunião de pessoas para um fim de interesse comum"¹⁷. Algumas parcerias ou alianças são encontros fugazes que duram somente enquanto empresa; os agentes se unem num fim específico e, após atingi-lo seguem separadamente nos seus objetivos particulares. Para Kanter (2000), independente da duração ou dos objetivos das parcerias, elas representam “vantagem colaborativa” que serão mais bem aproveitadas se houver habilidade por parte da gestão das parcerias no sentido de obterem colaborações em todos os níveis.

Lück (2002) chama a atenção para os pressupostos que embasam as ações em rede. Considera que seja importante compreender os pressupostos que sustentam a idéia de rede, de modo que, ao se procurar construí-la, deve-se fazê-lo de modo mais adequado e efetivo. Podem ser citados como sustentadores da idéia de rede.

O reconhecimento de que, na realidade, todos os elementos são interligados, funcionando em cadeia, fazendo parte de um sistema, deixa evidente que nada é isolado e cada unidade do conjunto se explica apenas por sua interação com o conjunto.

Nessa perspectiva, uma parceria bem sucedida traz uma maior participação na comunidade, divisão de responsabilidades, progresso da qualidade da educação, acréscimo do número de beneficiados e maior divulgação dos trabalhos das empresas e das organizações educacionais. Vale dizer, parcerias bem edificadas aperfeiçoam e constroem a adaptação, a flexibilidade e a convivencialidade, que se traduzem em vantagem colaborativa, porque reconhecem e gerenciam eficazmente aspectos humanos de suas relações.

¹⁷ Parceria - Reunião de pessoas para um fim de interesse comum; sociedade, companhia. p.1269 Novo Dicionário Aurélio, 2^a. ed. 32^a. impressão. Nova Fronteira.

Autores como Porter (1999) e Amato Neto (2000) reputam a definição de redes como procedimento organizacional de atividades produtivas por meio da coordenação e cooperação inter-firmas. Essa aliança tem como objetivo fortalecer as atividades de cada organização da rede. Sob esse ponto de vista, uma rede pode ser apresentada como um sistema de cooperação harmônico em que cada organização procede à execução de uma dimensão produtiva da cadeia industrial,

solidária, até formas mais sofisticadas e duradouras, como as cadeias ou redes institucionais

Os arranjos cooperativos, segundo Kanter (2000, p. 39), “(...) se situam numa linha contínua, desde fracas e distantes até fortes e próximas”. Em um extremo, em “consórcios mútuos de serviços”, empresas similares se unem para aquisição de um bem que seria excessivamente oneroso para cada uma isoladamente; na faixa intermediária ter-se-ia as *joint venture*: as organizações perseguem uma oportunidade em que necessitam da capacitação uma da outra para atingir dado objetivo; no extremo final, as mais próximas e fortes parcerias são as que envolvem “cadeia de valor”: organizações diferentes, mas complementares, unem suas capacidades para criarem valor para os usuários e consumidores finais. Os compromissos nessas relações; são em geral altos, os parceiros desenvolvem atividades conjuntamente e, em alguns casos as funções se sobrepõem e a relação cria, nesses casos, mudanças na organização de cada parceira.

Os acordos de cooperação ou parcerias podem ter diferentes feições, como parcerias técnicas, comerciais, de pesquisas, econômicas, etc. Contudo,

há ainda quem identifique nos acordos um instrumento mais seletivo e eficiente para o comprometimento entre empresas com vistas a projetos particulares previamente definidos; assim como há quem entenda tratar-se de um novo modelo de comportamento de empresas, um misto entre o desenvolvimento interno (para as aquisições sucessivas e para a integração vertical) e o desenvolvimento externo, baseado em transações de mercado” (CAMAGNI e GAMBAROTTO, 1988, p. 138).

Cumprido salientar que a forma e a finalidade dos acordos e das relações entre organizações variam de acordo com o setor em que atuam e a natureza das partes, sendo que as organizações podem desenvolver simultaneamente várias parcerias. Porém em cada caso há uma interconexão singular entre organizações que, em outros aspectos, são independentes e que mantêm, portanto, o potencial de colaborações adicionais.

3.2.1 Processo Básico de Formação das Parcerias

Relativamente à formação das parcerias, Kanter (2000) faz uma analogia romântica, exemplificando com um casal de namorados que leva a atração inicial até um casamento feliz e duradouro, para informar que as parcerias não são totalmente

frias e requisitam concessões e ajustes mútuos. Também as parcerias, na sua formação, baseiam-se em esperanças que poderão se concretizar se as oportunidades forem perseguidas e se houver confiança.

Noletto (2000) informa que na formação de alianças tem-se: compromisso de longo prazo; elo baseado em participação e compartilhamento de capacidades, recursos, bens; relação recíproca com uma estratégica compartilhada como ponto comum; detalhamento das ações conjuntas e dos projetos comuns; preservação da identidade e autonomia de cada parceiro; a disposição de compartilhar e avançar as possibilidades de cada parceiro envolvido. As parcerias devem ter como objetivo: compartilhar sucesso e riscos; obter economia de escala; acessar novas frentes de atuação; acessar tecnologia e conhecimento; ampliar sua capilaridade (ampliar atuação geográfica); resolver limitações financeiras; alavancar habilidades (quando uma organização precisar do conhecimento específico que outra organização detém).

Kanter (2000) entende que o que capacita reconhecer os parceiros como “bons” é a habilidade de suprirem habilidades complementares, conhecimento técnico, bem como outras competências que, de diversos modos, podem auxiliar as empresas a melhorar seu resultado final.

Trata-se de um arranjo que une as capacidades centrais de cada parceiro. Ele funciona melhor quando cada parceiro reconhece que não pode evoluir tanto sem a ajuda ou o aporte de recursos do outro, ou quando deseja uma abordagem revolucionária ou iniciar um novo empreendimento. Kanter (2000) afirma, como já foi dito, que deve haver compreensão de que a pró-atividade e a ótica do “ganha-ganha” é produtiva, enquanto que a reatividade e a ótica do “perde-ganha” é negativa, por promover o enfraquecimento geral do sistema.

Para Feitosa, a opção pela formação do acordo de cooperação deve

antes definir quais os motivos que levam à cooperação e quais os recursos que se deve carrear para a concretização dessa meta; quais os custos de transação de tais recursos e os canais de transferência ótima; quais os custos organizativos de gestão, conforme o tipo de acordo escolhido (2002, p. 02).

As instituições ou organizações educacionais podem criar parcerias para promover ações na área social, ou uma parceria pode ser uma alternativa à falta de recursos para a educação. Por seu turno para a empresa a parceria pode ser uma

forma de melhorar a imagem perante a comunidade ou, ser um investimento em marketing social.

Há ainda quem entenda os acordos de cooperação ou parcerias como meios de selecionar sujeitos comprometimentos com objetivos comuns previamente definidos como a busca recíproca de desenvolvimento interno e o desenvolvimento externo baseado sobre transações com os setores produtivos da sociedade (CAMAGNI e GAMBAROTTO, 1988, p. 121).

Assim, é importante ressaltar que o “menu” de reciprocidades será sempre identificado pontualmente na medida em que a aproximação entre as partes se processa. Kanter (2000, p. 41) indica aspectos fundamentais que devem ser considerados na formação das parcerias, alianças ou acordos de cooperação, a saber:

Elas [as parcerias] precisam produzir benefícios para os parceiros, mas são mais do que apenas o negócio em si mesmas. Elas são sistemas vivos que se desenvolvem progressivamente em suas possibilidades. As alianças que ambos os parceiros consideram, em última análise, como bem-sucedidas envolvem *colaboração* (a criação conjunta de um valor) e não apenas uma mera *troca* (receber algo em troca pelo que se investiu). Elas não podem ser controladas por sistemas formais, mas demandam uma densa rede de conexões interpessoais e infra-estruturais internas que realçam o aprendizado.

Vale dizer: as relações entre organizações passam por fases similares às que ocorrem nos relacionamentos entre pessoas. Inicialmente as organizações se encontram e se descobrem compatível em um ou alguns pontos e se unem. Entretanto, a opção pelo acordo de cooperação requer a adoção preliminar de parâmetros e expectativas que almejam os parceiros.

3.2.2 Requisitos Para Formação das Parcerias

Para que se realizem as parcerias é necessário às partes proceder a uma triagem, ou seja, deverão realizar um processo de seleção em que elencarão alguns critérios que considerem adequados às suas expectativas.

A forma e a finalidade dos acordos e das relações entre organizações variam de acordo com o setor, com o seu posicionamento econômico-sócio-cultural e com o tipo de empresa. São relevantes no processo de formação de parcerias, informam Camagni e Garbarotto (1998 p. 95). Assim, ao procurar uma empresa

parceira, as organizações educacionais devem levar em consideração o tipo de recursos que aquela pode oferecer e que espera receber. Além disso, deverá entender que a prática da parceria deve ser delineada com comprometimento com o projeto pedagógico e com o alcance de metas, que tal prática encontre-se previamente disposta na missão e que seja instrumentalizada profissionalmente na organização administrativo-educacional.

A parceria ainda deve ser pensada como incremento relacional com os diversos públicos das IES, visando à satisfação e ao atendimento de desejos e expectativas de toda uma comunidade. Dessa forma torna-se uma extensão da qualidade que as IES projetam.

O principal critério é relativo à auto-análise. Para que tenham um bom começo, os parceiros devem conhecer a si mesmos, sua identidade, suas forças e fraquezas e suas reais expectativas relativamente à parceria.

Devem lembrar que a identidade não é espírito de corpo que dê coesão, nem é causa de união ou desagregação, é sim a convergência entre interesses individuais e os objetivos organizacionais, congruência entre ações e as representações (ETKIN e SCHAVARSTEIN, 1997).

Depois, importa identificar aspectos que entendam desejáveis nas parcerias e, então, aproximar potenciais e eventuais parceiros em harmonia com a própria identidade. Além disso, o bom entendimento entre os gestores das parcerias cria boa vontade a que se pode recorrer em caso de surgirem mais tarde tensões a serem resolvidas.

Identificar com que visão as IES se vêem é um desafio indispensável para compreender-lhes a forma de gestar seu relacionamento, o que, por conseqüência, leva à necessidade de conhecer-lhes a identidade. Contudo, muitas vezes, elas mesmas não se reconhecem e, mesmo assim, espera-se que contribuam de modo relevante na construção do social, mais ainda em tempos pós-liberais, num cenário de complexidade e perplexidade, cujas demandas influenciam na autopercepção das IES.

Ainda, para propor um acordo de parceria é preciso ter em mãos dados atualizados sobre o tema. Relatos de experiências de sucesso são importantes para que os gestores tenham fatos concretos sobre o retorno que o projeto pode oferecer. Logo, o planejamento de concepção de uma parceria deve ser precedido de uma

análise da situação das organizações estudantis, em que devem ser identificados os objetivos a serem alcançados com a parceria e os possíveis parceiros.

Carvalho (1997, p. 42) aponta que a quebra de preconceitos mútuos também é requisito para a formação das parcerias Empresa x Escola, tais como:

- à empresa somente interessam resultados e lucros;
- a empresa irá explorar a Instituição de Ensino;
- a Instituição de Ensino irá se descaracterizar;
- a empresa não entende "nada" de ensino e pesquisa;
- a empresa não procura a Instituição de Ensino e Pesquisa para cooperar;
- os objetivos dos parceiros são diferentes.

Por outro lado, informa que as empresas também elencam os seus pré-conceitos:

- a Instituição de Ensino é burocratizada;
- a Instituição de Ensino é desorganizada;
- a Instituição de Ensino não tem os pés no chão;
- a Instituição de Ensino não quer criar compromissos com o mercado;
- a Instituição de Ensino não procura a empresa para cooperar;
- a Instituição de Ensino é uma "Torre de Marfim".

Importa também atentar para o que Lück (2002, p. 08) chama atenção relativamente aos princípios que devem iluminar as parcerias:

Identificação, por parte dos estabelecimentos de ensino e de seus profissionais, de que fazem parte de um sistema, pelo reconhecimento de que o que acontece em um, afeta os demais e o conjunto todo.

Reconhecimento de igualdade de valor entre todos (..), independentemente de seu tamanho, tempo de existência e localização, ou entre profissionais, independente de sua área de atuação, tempo de serviço e nível de formação, de modo a se evitar a concepção de hierarquia entre eles.

Aproveitamento dos valores, competências e experiências recíprocas, que são importantes do ponto de vista cultural, independentemente de sua abrangência.

Identificação de necessidades comuns, de caráter construtivo e estratégico, como elemento concreto de manutenção do ideário de rede.

Estabelecimento de um compromisso conjunto para o atendimento dessas necessidades e cultivo de entusiasmo e práticas de intercâmbio e reciprocidade.

Em síntese, concorda-se que as parcerias são acordos de cooperação que estabelecem partes que tenham um objetivo comum. Importa que na sua construção

reconheça-se numa atividade complexa que requer seguir, segundo Lorange e Ross (1996), metodicamente, as etapas: identificação; valorização; negociação e implementação.

Nesse aspecto, percebe-se que no relacionamento entre organizações que promova a efetivação de acordos é necessário “a inteligência profissional, que é uma capacidade estratégica, que pressupõe competência, iniciativa e inventividade, transformando-se em arte combinatória de qualidades inteligentes diversas” (SOUZA e CARVALHO, 2003, p. 03).

3.3 INFLUÊNCIAS NA REALIZAÇÃO DAS PARCERIAS

Comumente têm se dito que o novo século foi inaugurado num pântano de valores, em que tudo se tornou banal do nascimento à morte e a sensibilidade passa ao largo. A indiferença e a descartabilidade vão além e tocam questões fundamentais como a moral, a dignidade, a espiritualidade, tornando-se o econômico o valor predominante e ditador da vida.

Nesse escopo, toda a sociedade encontra-se submissa. Não é a política, nem a legislação ou a moral que definem os rumos. Estando a economia bem, todo o resto se apascenta (!). Essa realidade não poupou as organizações educacionais.

Efetivamente, a conjuntura de teses neoliberais, em alguns casos lamentavelmente, influenciam ou mesmo dominam o eixo das relações das IES com a sociedade civil organizada, dando-lhes uma nova dimensão na qual devem se movimentar. Levam algumas, que não tenham sedimentadas sua missão e identidade, a se transformarem em marcas ocas, em que se instala o clima de comercialização sem ética, instituições em que a prioridade migra da ética, da educação, para a imagem e para o lucro seja qual for o ônus. Numa extensão pernicioso, algumas parcerias ou acordos de cooperação, segundo Soliard (2003, p. 8), redundam na submissão das organizações educacionais aos interesses da “parceira”.

Aquele articulista entende que os patrocínios podem alterar alguns valores fundamentais das universidades, como ilustra no caso a seguir:

Dr. David Kern, da Brown University de Rhode Island, ao fazer uma pesquisa sobre doenças pulmonares, constatou, numa fábrica têxtil local de 150 empregados, um número de seis empregados com dada doença

pulmonar, uma constatação surpreendente, pois a incidência dessa mesma doença na população em geral é de uma em quarenta mil pessoas. Kern se preparava para publicar seu trabalho quando foi surpreendido com impedimento por uma cláusula invocada pela empresa patrocinadora, que proibia a divulgação de “segredos comerciais”. A universidade apoiou decididamente a empresa, proibindo o Dr. Kern de dar a conhecer os resultados da pesquisa e fechou a clínica onde se desenvolveu a pesquisa.

Realmente, a postura ética fica restringida, quando é o fator econômico que define e orienta as ações de formação de parcerias das instituições de ensino.

Não resta dúvida sobre a influência do capital no sistema educacional presente. As IES encontram-se sub-julgadas. Em especial, devido à carência financeira, estão as públicas, sucateadas, e as privadas, adotando posturas empresariais, alterando sua natureza substantiva.

Assim, as IES contemporâneas incorporam características mercantilista, pois o atual cenário de sociedade globalizada é complexo e, traz no seu prólogo a reforma do Estado, que transforma o espaço público democrático e amplia o espaço privado, impondo às IES uma nova ética, a ética da modernidade, com olhos nas questões de mercado sobremaneira no aspecto financeiro.

Inclusive, influenciado por essa visão, o setor privado educacional, no Brasil, tem se estruturado para atender à demanda reprimida de 20 anos¹⁸, e o faz trazendo para dentro da universidade a expertise do comércio, pela contratação de professores profissionais do mercado, através da celebração de acordos, entre outras práticas. Some-se a isso fatores como o achatamento crescente da renda familiar dos estudantes; a fraca preparação fornecida pelo ensino médio; a carência de cursos superiores de curta duração¹⁹, a administração precária, entre outros elementos que pressionam as IES na busca de parcerias com os setores produtivos, para que lhes aporte recursos econômicos.

Além desses aspectos contextuais externos, Segatto (1996) e Azevedo (1983) in Carvalho (1997, p. 43) destacam outros pontos que interferem no estabelecimento de saudáveis parcerias:

¹⁸ Segundo estimativa apresentada em @prendervirtual.com – Maio/Junho 2003 anos (em 1993 menos de 1.000.000 de matriculados em escolas privadas em 2002 a estimativa do MEC/INEP aponta para um número próximo de 2.500.000).

¹⁹ Não se tece aqui juízo de valor a respeito desses fatores, porque não é o escopo do presente, contudo, não se acredita que tais cursos dêem efetividade ao egresso, fica registrada a observação e ao leitor a tarefa que avaliar o tema, se assim o quiser.

o grau elevado de incerteza do projeto, tendo em vista que a atividade de pesquisa e desenvolvimento, principalmente nas fases iniciais, não permite exatidão quanto aos possíveis resultados ao final do processo;

a burocracia universitária contida nas diversas legislações limitantes e procedimentos administrativos que diminuem a velocidade das decisões e das próprias ações;

a duração muito longa dos projetos, tendo em vista que a comunidade acadêmica, via de regra, não se prende a limitações de tempo quando em atividade de pesquisa, não estando habituada a fazer previsões e cumprimento de cronogramas;

diferenças de nível de conhecimento entre as pessoas da universidade e da empresa envolvidas na cooperação, o que pode desestimular o docente em manter contato com pessoas que podem ter um conhecimento tácito superior ao disponível na academia;

a forma de tratamento da Propriedade de Patente e de resultados da pesquisa em parceria, tendo em vista não haver, via de regra, políticas claras que protejam a participação Institucional e docente nos bônus de uma nova tecnologia ou processo.

Além disso, no ambiente interno das IES as suas diretrizes acadêmicas, a estrutura de laboratórios e de tempo dos docentes são fatores pontuais que devem ser tratados com gestão de inteligência profissional dada a complexidade que trazem em seu bojo.

Contudo, deve-se atentar para que um redesenho das formas de relacionamento, se entendido na sua complexidade sem critérios factuais, pode se transformar num processo altamente holístico, que leva as atividades de planejamento das parcerias, e quem as executa, a se desprender dos objetivos pontuais delas nas organizações levando-as a perderem de vista seu objeto principal: o de que as parcerias cresçam, somem para multiplicar. Deve-se, assim, recusar a especialização pela especialização e essa é a percepção de Sandler (1984), para quem o desenvolvimento especializado do planejamento pode se tornar o centro do próprio planejamento, de modo que se perde a essência da organização em prol da cientificidade descabida.

O maior perigo, segundo aquele mesmo autor, é que todas as atividades que crescem e se especializam vão adquirindo características próprias, de tal forma que vão se especializando, o que pode levar ao rompimento com o campo de análise. Nesse sentido pode-se afirmar que as organizações universitárias, então passariam a se preocupar mais com a lógica interna dos procedimentos do que com sua missão. Nesse caso, o “engessamento” passaria a ser cada vez maior.

Portanto, a complexidade das IES requer definições próprias e métodos originais de solução de problemas, além de pessoas especializadas e perceptivas da constante que faz intuir que o planejamento é uma tarefa criativa e sem fim.

3.4 A INTELIGÊNCIA PROFISSIONAL COMPLEXA NAS PARCERIAS

A evolução das ciências humanas trouxe algumas diferentes definições do homem em épocas distintas: na teoria científica o homem era econômico; na teoria das relações humanas o homem é social; na teoria comportamental o homem é administrativo; na teoria cibernética o homem é digital, ou seja, a visão do homem se transforma na realidade social. O mundo contemporâneo também traz a necessidade de uma revisão no perfil do homem atuante. Souza e Carvalho (2002, p. 04), mencionados por Carbonneau e Héту (2001), informam que a inteligência complexa:

refere-se a uma inteligência profissional associada à reflexão sobre a ação, ao desenvolvimento capaz de gerar uma transformação na prática. E essa capacidade está estreitamente ligada à transformação da identidade pessoal e profissional. Nesse ideário, uma inteligência profissional pode ser desenvolvida a partir de ações que valorizem a:

análise dos principais conceitos que norteiam a prática;
reflexão sobre diferentes abordagens profissionais;
o conhecimento dos próprios esquemas de ação utilizados;
busca de abordagem flexível, que permita respeitar a proposta filosófica e a política da organização;
reflexão sobre a tendência das análises fragmentadas da realidade e de interpretações solitárias.

Uma inteligência complexa, pois, pressupõe transformações que representam ingresso de novos conceitos e descarte de conceitos superados. As IES, sabedoras que são de sua atuação, como organismos (com)formadores da sociedade, estão vivendo, por meio de seus gestores e docentes, além de seus outros sujeitos, essa realidade mutante, dinâmica e instável, continuamente.

Para Schön (2000), a sociedade contemporânea está experienciando um fenômeno geral e não isolado e periférico. Trata-se da ameaça à estabilidade das instituições, ou seja, à estabilidade da teoria e da ideologia associadas a elas, além do que a instabilidade provoca mudança e necessita rever modelos tradicionais. Deste modo, a instabilidade e complexidade desses tempos vêm demonstrar que

efetivamente não há mais um espaço totalmente dominado pelos modelos tradicionais de organizar. A organização é um elemento vivo e complexo, portanto, em mudança, cuja realidade constrói constantemente, em diálogo com as diferentes áreas do conhecimento, com diferentes interlocutores, em ambientes de sistemas múltiplos (ETZIONI, 1989).

Assim, a administração do organismo complexo, mutante, requisita atuações complexas. A constante transição, que se dá nos sistemas e no cenário organizacional, de um estado organizado estável para a instabilidade e vice versa, apresenta, para as organizações, tentativas de no caótico encontrar estabilidade, permanência ou manutenção de paradigmas, que emblematicamente se pode observar nos modismos que periodicamente abundam, propostas de soluções prontas, preferencialmente que não requeiram a mudança do que se estabeleceu como verdade. Schön (2000) denomina essa atitude de “conservadorismo dinâmico” como sendo a “resistência à mudança revelada pelos sistemas sociais, numa tendência a lutar para continuar o mesmo”.

Para Brunner (2002), a modernidade tardia ou pós-modernidade implica “déficit de socialização”, um sentimento de anomia e uma situação de identidades ameaçadas em que se requisitam as Instituições de Ensino para dar coesão e sustentação à vida em comunidade.

Diante disso, é importante retomar Etkin e Schvarstein (1997) que, sobre a identidade das organizações, afirmam que não se cria uma identidade, nem tampouco se pode adaptá-la à realidade circundante, nem se pode afirmar que a identidade é uma ou outra coisa sem conhecer seu caráter emergente, ou, ainda, igualmente não se pode dizer que somente um certo tipo de identidade é adequado e que outro é impeditivo para alguma realização. Também, aduzem que não cabe afirmar que as identidades evoluem ou involuem, ou que as fatalidades se devem à identidade possuída. A identidade das organizações se devem sim, à congruência entre suas ações e representações.

Portanto, compreender as IES e, por conseguinte, sua função relacional, requer rever os próprios conceitos, repensar o pensamento, despir-se de dogmas e da “paradigmatologia” (MORIN, 2000, p. 45). Tomada essa atitude, é possível compreender-lhe os fenômenos, como o de seus relacionamentos com o entorno.

Por conseqüência, para desenvolver um novo modelo de gestão de relacionamento ou de parcerias é vital a maior aproximação possível da isenção na

análise que busque identificar pontos fortes e fracos, na inteligência profissional atuante. Ainda, deve-se sopesar que tal empreendimento requisita visão ampla que considere aspectos como estruturas, processos e comportamentos, tudo em interações entre si e com os ambientes. Significa compromisso e adoção de procedimentos de análise que avaliem passado, presente e futuro, com abordagens quantitativas, qualitativas, programadas, mas, também, adaptativas e incrementais, com orientação sistêmica.

Assim, buscar o enfoque sistêmico nos processos relacionais é recorrer a diversas linhas de pensamento menos cartesianos, que foram desenvolvidas por pensadores que convergiram para o moderno enfoque. O modo linear, clássico, de causa e efeito, se contrapõe à realidade presente, demandando que ao elaborar um planejamento especializado os envolvidos no processo nas IES levem em conta pontos como o ambiente, a convergência de interesses, as variáveis de domínio e as que não são passíveis de controle, enfim, uma visão múltipla, holística. Também, a inteligência profissional nas relações se dá numa trilogia: planejamento - produção - avaliação, iluminada pela criatividade, avessa ao determinismo. É nessa visão que se encontra a importância da função de relacionamento,

sendo tecida na teia que se tece diariamente nas interações entre acontecimentos, sentimentos e ações – constituintes heterogêneos inseparavelmente associados entre si e associados à confusão, à ambigüidade, ao inexplicável, ao rotineiro, ao óbvio” (SOUZA e CARVALHO, 2003, p. 03).

O entendimento dessa inteligência profissional nas IES demanda definições que permitam aos gestores relacionais e aos docentes a movimentação autônoma para as hipóteses que se apresentem com maiores chances de sucesso. É atitude aprovadora de coerência que se exige da alta administração, para que o relacionamento em comento possa reunir em si a convergência de interesses num sistema de *feedback* internos e externos, que redundam na auto-organização e equilíbrio criativos, rompendo paradigmas e retomando o processo sistêmico numa constante que, dentro do planejamento, deve comportar, efetivamente, espaço para o imprevisível e as incertezas (MORIN e LÊ MOIGNE, 2000).

Com essa proposta, deve-se compreender como as organizações universitárias que “exigem um novo tipo de administração, mais racional, e que privilegiem critérios de eficiência e de eficácia organizacionais, leveza estrutural,

produtividade, competitividade, sem perder de vista o papel acadêmico e social da administração” (MEYER, 2000, p.149), poderão transitar, nessa tarefa interativa que constroem, conjuntamente com a sociedade, fornecendo a essa subsídios de melhoria e, quiçá, de valores éticos na construção social que levem a um mundo melhor. O discurso de trocas de *expertise*, centro dos relacionamentos em referência nesse, expressam, justamente, que o fim que se busca é a valorização do humano, que se constrói na inter-relação saudável entre diferentes. Nesse aspecto, a mediação relacional deve ser gerenciada na arte de compreender e de influenciar o equilíbrio/desequilíbrio entre anseios, expectativas e possibilidades reais, num contexto interdisciplinar, transversal, na busca da consolidação das funções primordiais da missão que tem as IES.

Essa mediação é ativada na inteligência profissional complexa que, pela definição de Lê Moigne se trata de:

uma inteligência da complexidade que, ciente de seu caráter teleológico, privilegiará o exercício de uma racionalidade crítica, consciente do fato de que a idéia de meio para alcançar um fim transforma essa finalidade e, assim o fazendo, já sugere irreversivelmente, um outro meio(...) (2000, p. 16).

Corresponde a uma inteligência consciente de que “a ciência contemporânea faz entrar o homem num mundo novo. Se o homem pensa a ciência, ele se renova ao mesmo tempo como homem pensante” (BACHELARD, 1953, p. 53 in LÊ MOIGNE, 2000, p. 17).

Destarte, a modernidade trouxe uma nova forma de pensar, ou seja, o pensar a própria época. O homem não é apenas um ser pensante, é um ser que atua, produzindo, transformando, adaptando-se num tempo e espaço, por meio do discurso, da expressão corporal, do trabalho. Para Lê Moigne (2000), o convite é para meditar sobre a complexidade epistêmica do conhecimento-consciência, ao mesmo tempo subjetiva e objetiva.

3.4.1 A Inteligência Moldada na Intersubjetividade

A formação da inteligência complexa requisitada aos gestores e docentes pressupõe transformações que representam ingresso de novos conceitos e descarte de conceitos superados.

Nesse sentido, a intersubjetividade desempenha um papel fundamental, vez que indica um processo sistêmico não pensado que emerge em face das alterações de contexto, porquanto o homem é um ator social que está envolvido por interações dentro de contextos culturais e é, portanto, resultado de seu passado construído e do qual foi construtor.

Araújo (2003, p. 93 -105) entende que o sujeito mental transcende ao pré-codificado, está além da perspectiva teórica do *a priori*. Nesse sentido, importa admitir que a inteligência complexa, analogicamente aos sistemas, se constrói a partir de uma gama de *inputs* (insumos, entrada de material, energia ou informações); *throughput* (processamento, transformação, atividades realizadas sobre os *inputs* para gerar os resultados); *output* (produtos, exsumos, saída, resultado das operações realizadas sobre os insumos e *feedback* (retroação, retroalimentação, alimentação de retorno) sem que se confunda esse processo sistêmico com o processo de resposta ao estímulo (causa e efeito).

O conhecimento não se irradia total e absolutamente de um sujeito lógico e de proposições semânticas, mas antes é produto, também, da agregação de fatores históricos, que foram adaptados pelas experiências humanas e incorporados à sua subjetividade pela intersubjetividade. O homem é ser que constrói e é construído, em que o papel central da subjetividade passa a ser um processo de contínua criação de intersubjetividade no curso inexorável da vida.

Na construção das parcerias impõe-se a presença do espírito crítico recursivo de revisão da *praxis*. Esse se forma na argumentação aberta, ampla, de trocas, entre sujeitos emancipados “educados” (não sujeitados), em que há alguma subjetividade que reconhece no outro um parceiro de diálogo essencial na construção do meta-processo da intersubjetividade. É indispensável somar o conhecimento racional, pragmático aos valores universais, laborando-se um discurso coletivo, de atos de fala comunicativa em que preside a reciprocidade. Em síntese, uma inteligência que se molda reflexivamente numa soma sinérgica de coeficientes de racionalidade, espiritualidade, sociabilidade, emotividade, virtualidade, coletividade, entre outros.

Quando há esse elemento nas organizações educacionais, pode-se afirmar a existência de uma inteligência profissional complexa,

alicerçada na valorização de uma diversidade de saberes, incluindo a consciência da qualidade das próprias produções. Isso requer uma formação ampliada, com consciência da complexidade organizacional e das relações com os diversos públicos (SOUZA e CARVALHO, 2003, p. 05).

Para Morin (2000), a inteligência profissional complexa é um conjunto onde se pressupõe competência, iniciativa, inventividade, redundando numa capacidade estratégica que é arte combinatória de inteligências diversas.

Sob esse prisma, a inteligência profissional complexa é interstícia, lacunosa e polimórfica, construtiva e crítica, combinatória (articulando as qualidades inteligentes) e eventualmente circulante (alternando essas qualidades segundo as circunstâncias) (MORIN, 2000, p. 219 - 226).

3.4.2 Dinâmica da Inteligência Profissional

Para os estudiosos, os seres humanos em toda sua complexidade se relacionam com seus ambientes de forma socialmente organizada em face de signos pré-codificados e constantemente recodificados. O contínuo processo de recodificação sugere a existência de uma memória e de um conhecimento sobre a própria organização. Uma concepção dessa ordem exige criatividade, mobilidade mental, engenhosidade, construção e desconstrução.

O pensamento da inteligência complexa, segundo Morin (2000, p. 204 et. seq.), se apresenta como uma construção dinâmica, em que os alicerces estão baseados a partir de três pilares (teorias da informação, da cibernética e dos sistemas) e tem em si as ferramentas necessárias para o entendimento da organização. No patamar seguinte dessa construção importa ter compreensão da auto-organização. Essa foi proporcionada por estudiosos como Neumann (1948) e Prigogine (1996), que fizeram suas contribuições nessa arquitetura. Contudo, ainda se pode complementar esse “edifício” com elementos que Morin propõe e que chama de suplementares, quais sejam os princípios dialógicos, da recursão e hologramático.

O primeiro une duas noções antagônicas que, à primeira vista deveriam se afastar e repelir, mas que, porém, se completam na compreensão da realidade. Para Bohr, apud Morin (2000, p. 204) “o contrário de uma verdade trivial é um erro estúpido, mas o contrário de uma verdade profunda é sempre uma outra verdade

profunda”. O segundo, a recursão, ultrapassa a perspectiva da retroação ou retroalimentação; atinge a noção de autoprodução e auto-organização. O terceiro princípio, o hologramático, evidencia o pseudo-paradoxo em: as partes estão no todo e o todo está nas partes.

Esse pensamento complexo não se fixa em dogmas e certezas, mas não afasta as teorias da “certeza” científica. Não abandona os princípios clássicos de ordem, separabilidade e lógica; antes, integra-os num desenho mais amplo.

Essas características são próprias da dinâmica da inteligência profissional demandada na efetivação de parcerias, que agrega competências consideradas mundialmente desejáveis na conjuntura contemporânea. Segundo Faria (2005), os debates entre os especialistas que formulam a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) dão ênfase à idéia de que o domínio de determinadas competências leva os profissionais e as organizações que os empregam a fazerem a diferença no mercado. Assim, e conforme aquela autora:

a) competência “**manter-se atualizado**” pode ser equiparada à competência “**disposição para mudanças**”, que é a capacidade de gerar alternativas para o trabalho, alternando rotinas para adequá-las às necessidades. Trata-se da capacidade de inovar e propor mudanças em suas estratégias de atuação, em que atualização é um pré-requisito;

b) a competência “**trabalhar em equipe e em rede**” é correlata à competência “**afetividade**”, que é a capacidade de estabelecer compromissos com abertura e transparência, criando vínculos que favorecem a atuação em equipes e o compartilhamento de estratégias e interesses. Define a qualidade dos compromissos que as pessoas estabelecem e a “**sociabilidade**”, que é a capacidade de adaptar-se ao contexto e de ampliar sua rede de relacionamento;

c) a competência “**conhecimento de idiomas**” é considerada um desdobramento da competência “**comunicação**”, que é a capacidade de expressar-se de forma clara, precisa e objetiva, bem como habilidade para ouvir, processar e compreender o contexto da mensagem, argumentar com coerência, usando *feedback* de forma adequada e facilitando a interação entre as partes;

d) a competência “**liderança**” é apontada como um desdobramento da competência “**liderança**” em algumas empresas e isolada em outras;

e) a competência “**capacidade empreendedora**” pode ser equiparada à competência “**realização**” que traduz a disposição para enfrentar os desafios e capacidade de se automotivar diante das situações ainda não experimentadas. Mostra o grau de motivação com que o profissional se envolve nas diversas situações de trabalho e sua ambição para crescer;

f) a competência “**racional lógico**” não tem sido empregada no núcleo de competências das empresas investigadas. Arriscamos aqui a considerar que a indissociabilidade entre o consciente racional e as atividades criativas

leva as organizações a nomearem a criatividade para representar as competências cognitivas;

g) a competência “**demonstrar capacidade de concentra ão**” pode ser equiparada à competência “**aten ão/prioriza ão**”, que revela a visão global e a percepção do contexto, a capacidade de finalização e a forma com que define prioridades em seu trabalho. Revela a capacidade de atender a demandas externas, refazendo sua programação de trabalho;

h) a competência “**demonstrar proatividade**” tem equivalência com a competência “**antecipar ameaças**”, que revela a capacidade para antecipar ameaças e oportunidades e promover ações estratégicas, para revolvê-las.

Ao estabelecer uma parceria, os profissionais envolvidos irão buscar colaboração ativa para transpor diferenças organizacionais e interpessoais. Irão estabelecer múltiplos laços em múltiplos níveis, assegurando a comunicação e os resultados produtivos para os envolvidos. Não é possível ignorar que há heterogeneidade de estilos de inteligências e de pensamentos, permeando o espaço organizacional. Igualmente não se pode desconhecer que, nessa diversidade, se desenvolve um circuito sistêmico que dá coesão, que oferece também o diferencial.

É nesse aspecto que surge a necessidade do desenvolvimento de uma inteligência profissional dinâmica, que conviva confortavelmente com as interdependências dos conjuntos e das configurações globais.

Essa dinâmica se constrói no reconhecimento do novo, na análise das novas informações e tendências em relação à memória organizacional, no convívio com os imprevistos para o enriquecimento de estratégias, na seleção de alternativas a partir de competências anteriores (recursividade), na imaginação que elabora cenários antecipando fenômenos e na reorganização crítica de concepções formadas (MORIN, 2000).

3.4.3 A Inteligência Profissional Complexa na Efetivação das Parcerias

Conforme Faria (2005), diante das transformações nas estratégias organizacionais decorrentes dos processos de globalização [e mundialização], o principal *input* passou a ser a capacidade de criar, aprender e desenvolver novos conceitos. O imperativo de inserir-se nessa dinâmica induz a buscar o alinhamento de competências e desempenhos em sintonia com os paradigmas emergentes.

Ampliar esse tipo de recurso assegura o crescimento, ou seja, o compartilhamento de novas idéias e experiências para superação de barreiras pressupõe a gestão das competências [inteligência complexa em ação] como uma ferramenta para facilitar o gerenciamento daquelas competências individuais e institucionais (FARIA, 2005).

Com o deslocamento da ênfase do trabalho físico para o conhecimento, o desafio que se apresenta é identificar perfis emergentes em que a inteligência profissional complexa é o vetor. Na esfera das IES essa inteligência se apóia na convivencialidade entre comunidade extramuros e comunidade acadêmica.

É nesse ponto que se encontra a importância dessa inteligência, na construção que viabilize a convivência permanente entre inovação e rotina, evolução e retrocesso, estabilidade e instabilidade, regeneração e inércia, pois nesse contexto relacional surge a necessidade da defesa da integração da diversidade na unidade, em que se percebe as organizações como uma comunidade de profissionais/cidadãos com o direito de criar e de refletir sobre seus próprios avanços e retrocessos, suas próprias possibilidades e limitações (com base em Morin, 2000).

Sob essa ótica constata-se que os acordos ou parcerias, que são fenômenos complexos, dependem de uma inteligência complexa que os realmente constantemente, uma vez que são fenômenos tecidos na teia que se tece diariamente nas interações entre acontecimentos, sentimentos e ações - constituintes heterogêneos inseparavelmente associados entre si à confusão, à ambigüidade, ao inexplicável, ao rotineiro, ao óbvio (SOUSA e CARVALHO, 2003).

Os profissionais docentes e gestores das parcerias têm a incumbência de assegurar às partes que as necessidades e objetivos estabelecidos nos acordos de cooperação serão buscados. Porém, não se olvide que essa tarefa deverá ser desempenhada entre organismos diversos, o que novamente indica o perfil complexo que devem agregar os envolvidos.

Esse escopo se dá em cinco níveis, já referidos anteriormente: integração estratégica; integração tática; integração operacional; integração interpessoal; integração cultural, modo sintético, os quais se resumem em algumas etapas que compreendem sensibilização e valores.

Evidencia-se que é preciso um caráter inventivo e prudente num contexto de tecitura complexa. Assim, o entendimento de uma inteligência profissional nas

IES pressupõe escolha e definição de valores que as sustentarão, pois o êxito também depende da capacidade de movimentar-se neste ambiente complexo e de criar estratégias para a solução de problemas práticos pela da integração inteligente e criativa do conhecimento e da técnica (PÉREZ GÓMEZ, 1992).

Destarte, a ação estratégica dos envolvidos nas parcerias centra-se na exploração da instabilidade de forma construtiva, almejando a satisfação das aspirações dos envolvidos (inclusive da comunidade que não esteja diretamente formalizada numa parceria), no propósito “de alcançar o bem comum, a interação e a integração entre os diversos objetivos, tendo como função criar um clima de compreensão e confiança que favoreça as negociações necessárias” (SOUZA e CARVALHO, 2003, p. 04).

Em síntese, a inteligência complexa equivale a pensar inter e trans-disciplinarmente, buscando alternativas que promovam a interação e a convivencialidade, reconhecendo limites e oportunidades, favorecendo, desse modo, a composição de entendimentos benéficos para todos os envolvidos.

3.4.4 A Perspectiva Ética Demandada

Não bastando a inteligência complexa, é importante apontar, mesmo que topicamente, que na construção das parcerias há perigos a rondá-la que devem ser afastados com firmeza e com uma perspectiva ética antagônica à ética do capital.

Ensinam os mestres que ética é um termo universal, que indica aquilo que é amiúde apresentado como a "ciência dos costumes" ou "ciência da moralidade".

Conceituar ética já leva à conclusão de que ela não se confunde com a moral. Pese embora aparente identidade (...), a ética é a ciência dos costumes. Já a moral não é ciência, senão objeto da ciência. Como ciência, a ética procura extrair dos fatos os princípios gerais a eles aplicáveis. (NALINI apud BITTAR e ALMEIDA, 2001, p. 445 - nota de rodapé).

O conhecimento ético tem por objeto de estudo a ação moral e suas implicações. Não é exclusivamente normativo (dever-ser), porém traz no seu bojo a deontologia, ou seja, o estudo das regras morais faz parte do saber ético.

Ensina Carvalho (2003) que a palavra ética – *ethos* - é uma transliteração de dois vocábulos gregos. Um, que significa morada do homem, morada do animal, covil, caverna, dá o sentido de abrigo protetor. Ali o homem encontra um estilo de

vida e de ação no espaço do mundo. Acostuma-se com sua morada. Daí vem o costume, mas essa morada é passível de aperfeiçoamento.

O outro vocábulo significa comportamento, que resulta de um repetir os mesmo atos, uma constante que manifesta o costume, o ato do indivíduo. Tem-se aí o hábito. “Tanto costume, quanto hábito são construídos. Os dois vocábulos levam-nos a perceber que o espaço ético humano instaura-se no reino da contingência” (Carvalho, 2003), ou seja, em face das circunstâncias ambientais os valores éticos podem se transformar, assim como se transforma a sociedade. Os comportamentos, são comportamentos de acordo com o código de conduta socialmente aceito em seu tempo e em seu lugar.

Assim o desenho do comportamento ético se instaura na realidade contingente, no inesperado, na incerteza (BUCCI, 2000). É nessa realidade que se busca entender a perspectiva ética presente no estabelecimento de parcerias entre as organizações educacionais ou, mais precisamente, entre as IES e a sociedade civil. A ética, então, é aqui entendida como modo comportamental, auto-determinado na *praxis*, livre da ação relacional orientada para os acordos já referidos.

Não se busca um conceito universalizante para a ética no sistema de estabelecimento de parcerias. O que se observa é o limite objetivo, de vez que, ao se tratar de pessoas jurídicas, empresas/instituições, desconsidera-se o elemento subjetivo, que é de caráter humano. Apesar disso não se deve esquecer que os relacionamentos se produzem por meio de pessoas e que daí emana o perfil das parcerias.

O indivíduo não é um ser isolado. Porém, é ele quem estabelece relações complexas nas principais instâncias sociais: no econômico, ao trabalhar e consumir; no cultural, ao aprender e criar; no político, ao reivindicar e consentir e no social, ao participar e receber. E essas relações nem sempre são harmoniosas, nelas aparece o conflito ético, que impulsiona para a reflexão sobre o agir na relação com os outros. Essa é uma questão que a aventura da convivência em sociedade se impõe, desafiando a todos. Seguramente, a postura ética deve ser modo de vida e não virtude, logo a resposta está no agir de cada um.

Em Filosofia, o comportamento ético é aquele que é "bom", e “o objetivo de uma teoria da ética é determinar o que é bom, tanto para o indivíduo como para a sociedade como um todo. Os filósofos adotaram diversas posições na definição do

que é bom, sobre como lidar com as prioridades em conflito dos indivíduos *versus* o todo, sobre a universalidade dos princípios éticos *versus* a "ética de situação"²⁰.

Os profissionais negociadores e docentes das IES se deparam, ao interagirem com o mercado, com um modelo ético diferente daquele clássico universal. Na "arena do mercado" a ética posta conflita com a ética do que é "bom". No contexto mercadológico, a ética é absolutamente situacional, emerge no caso concreto. Na de formalização dos acordos, aqui discutidos, a mesma realidade se apresenta, demandando ao mesmo tempo firmeza e flexibilidade. Portanto, no que convergem as IES e as Empresas devem se aproximar e, no que divergem, não devem as IES se submeterem.

É neste ponto que aflora a ética das IES, na figura da inteligência profissional que estiver atuando, que requer se oriente pela missão informada nas diretrizes da DMES/98, artigo 1º. antes referido.

Os envolvidos na ação ou na articulação relacional devem, além de querer, poder realizar dentro do contexto das parcerias a missão de suas organizações. Porém, se não se tem a consciência do que é "bom" em sentido amplo, não adianta empenhar a vontade na afirmação relacional. A ética demandada implica em responsabilidade do conhecimento e da consideração de valores envolvidos daqueles a quem se dirige ou com quem se partilha os acordos.

Lamentavelmente o momento histórico, a realidade social, os desmandos dos organismos internacionais e a ditadura do capital, têm provocado no universo das IES uma crise tríplice (legitimidade, autonomia e financiamento).

Esse painel é argumento para alguns "gestores de parcerias" exigirem das IES a violação de sua natureza substantiva. E as IES, que não têm na sua estrutura organizacional elementos prioritariamente orientados para o mercado, têm atuado no estabelecimento de parcerias com certo "amadorismo" e muita boa-fé, o que por vezes as torna reféns das posturas "éticas" voltadas para o lucro, em que a ética do capital se sobrepõe a ética humanista.

Alerta-se nesse sentido para a necessidade, por parte das IES de reverem sua posição. Afinal, a precária reflexão sobre a ética adotada na *praxis* das parcerias pode levar a um processo de relacionamento não pensado sob a ótica da missão das

²⁰ Tradução da citação de Jennifer P. Tanabe, *Contemplating Unification Thought* – Disponível em www.wikipedia.com.br. Acesso em 19 de julho de 2005.

IES. Assim, pode desencadear uma percepção errônea sobre o que esperar e como se dão os processos relacionais pró-acordos de cooperação. Nas palavras de Souza e Carvalho, referindo-se a Morin (2000), levando a sedução de uma realidade contaminada por

erros mentais (mentira para si próprio, o egocentrismo, a própria memória e as ilusões);
erros intelectuais (originados nas teorias, doutrinas e ideologias assumidas);
erros da razão (resistência ao meio e ao imaginário e referências ao saber comum);
cegueiras paradigmáticas (impossibilidade de valorização de outros pontos de vista que não o próprio);
imprinting e a normalização (determinismo nas convicções e crenças que impõem a todos e a cada um a força normalizadora do dogma, a força proibitiva do tabu);

As palavras de Behrens (2001, p. 72) dão o matiz da conjunção que se espera das parcerias: “que aliem a formação ético-humanística aos desafios tecnológicos-científicos, sob pena de construir uma sociedade produtiva e, ao mesmo tempo, agressiva, racional e desumana, acentuando os problemas e as injustiças sociais”.

Há muito a refletir relativamente ao tema em questão, as circunstâncias e os momentos históricos têm dado o tom, resta à comunidade educacional investigar que sociedade está sendo construída, quando os procedimentos de estabelecimentos de parcerias são deixados numa perspectiva de segunda ordem.

CAPÍTULO IV

AS IMPLICAÇÕES DAS PARCERIAS NA REALIDADE ACADÊMICA

No trabalho até aqui desenvolvido, ponderou-se, num primeiro momento, sobre a responsabilidade das IES enquanto organizações, e da sua gestão na relação com novos constituintes, em face das diretrizes formalizadas na DMES/98.

Foi explicado que a Declaração Mundial para Educação Visão e Ação, Paris/1998 orienta no sentido de que o discente seja preparado, instrumentalizado para uma vida cidadã consciente. As diretrizes de visão e ação estão positivadas, mas poderiam não estar, pois que, em última instância, são de responsabilidade comum. Entretanto, é importante que estejam pontuadas, para que se evolua no processo do conhecimento emancipatório, porquanto são anseios sociais e as IES, com seu conjunto de profissionais, são co-construtores da sociedade.

Nesse escopo informa-se que as alianças das IES com a comunidade, por meio de acordos ou parcerias, podem ser facilitadoras no processo de formação integral. No entanto, essa realidade só é possível se esses acordos forem bem trabalhados em toda a sua complexidade com um novo conhecimento de linguagens, sujeitos e cenários dinâmicos.

Desse modo, pode-se considerar que o sistema educacional tem sido requisitado a proporcionar formação que atenda às novas exigências sociais, o que implica rever a prática e formação de professores, especialmente quando o docente mantém o processo ensino-aprendizagem norteado pelo eixo da transmissão-assimilação de conteúdos em sala de aula, entendendo que aí se completa o conhecimento.

Sá-Chaves (2002) diz que, trabalhando no interior dos pressupostos da tradição hermenêutica, é defensável que o conhecimento comporte diversas dimensões: a do tipo simbólica, estruturado nas dinâmicas do agir comunicacional, pela argumentação [habermasiana]; a do tipo técnica e a do tipo prática, devidamente legitimados pelo conjunto de valores éticos e democráticos que distribui simetricamente as oportunidades, ou seja, o docente, nesse quadro, dispõe de uma pluralidade de fontes que o podem impulsionar para o “poder transformante”, pois não se trata de uma simples teoria de como o conhecimento se relaciona com a ação, mas o (re)conhecimento de um saber para intervir, inovando.

Estudos indicam que a organização racional da linguagem, com estruturas e enunciados gramaticalmente corretos, já não é suficiente para que os atores da vida em sociedade se comuniquem em sentido amplo e intersubjetivo. Entram em cena outros elementos e símbolos, necessários, sim, para o entendimento e adequação à vida social da modernidade, que substituiu o centramento metafísico, a interiorização, pela racionalidade comunicativa. É nesse contexto que surge a interdisciplinaridade, proporcionada pelas parcerias, como alternativa inteligente para que gestores, professores e alunos usufruam dos benefícios de discussões compartilhadas com diferentes atores, em diferentes áreas do conhecimento e em diversos cenários ou espaços institucionais, oferecendo a todos experiências de (re)aprendizagem continuada e cooperativa, planejando, implementando, avaliando e modificando suas práticas.

Evidente é que no campo das IES essa ação na prática requisita esforço e interesse em especial no sentido de incentivarem a ruptura com o modelo tradicionalista circunspecto. Ainda, saliente-se que para que o docente desenvolva, recicle e inove suas práticas as IES devem apoiá-lo e estimulá-lo, por meio de seus gestores e coordenadores que, nesse sentido, adquirem papel estratégico e devem estar dotados de uma inteligência complexa, capaz de facilitar políticas de qualificação que transformem o professor num profissional reflexivo, crítico, criativo, envolvido com a qualidade da sociedade que se constrói também dentro das IES. Mesmo porque é perverso deixar o docente sem apoio nessa atuação, transferindo ao indivíduo uma tarefa que é Institucional.

Com esse apoio, os docentes iriam recusar-se à passividade totalizante, constituindo-se em sujeitos que enriquecem a sociedade pela pluralidade de saberes e criatividade na *praxis* (SÁ-CHAVES, 2002). Entretanto, o modelo de discurso presente na educação é o de reprodutor do sistema, um micro-sistema sujeito, para o qual se impõe o desafio de, sem opor-se gratuitamente aos mecanismos institucionalizados sob pena de ostracismo, extrair meios de proporcionar o “exercício de liberdade e criatividade” emancipadoras, numa perspectiva de prática educacional em sintonia com a realidade contemporânea.

Behrens e Schön, já mencionados nesse trabalho, apontam para essa demanda às IES.

Para Behrens,

a realidade impõe ao ensino superior produzir conhecimentos significativos que provoquem avanço da ciência, tecnologia e cultura. **Não se trata de curvar-se ao mercado, mas de encontrar caminhos coletivos, de parcerias de aproximação, para realizarem-se projetos de vanguarda na produção do conhecimento** (BEHRENS, 1997, p. 47).

Já para Schön,

(...) o desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional. O professor tem de se tornar um navegador atendo à burocracia. **E os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos devem criar espaços de liberdade tranqüila onde a reflexão seja possível.** Estes são os dois lados da questão – aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da escola um lugar no qual seja possível ouvir os alunos – que devem ser olhados como inseparáveis (1997, p. 87).

A revisão do modelo e sua contextualização é importante e possível quando as IES têm um processo de comunicação trans-funcional, bem definido e compartilhado.

4.1 AS PARCERIAS E ALIANÇAS NA ESFERA DAS IES

Segundo Carvalho (1997), os estudiosos colocam a parceria no campo educacional num sentido significativamente amplo e, em geral, só é apontada como uma prática sócio-cultural emergente, muito embora essas articulações possibilitem aprendizagens significativas construídas durante a prática, como por meio das revisões e reformulações demandadas, quando a aprendizagem técnico-formal passa pelo crivo da prática real no campo de atuação.

Visualizam-se outros aspectos relevantes nessas interações. Uma parceria, se colaborativa, favorece a formação contínua do professor, com a introdução de outros espaços institucionais no processo ensino-aprendizagem, com a valorização de diferentes saberes, muitas vezes pouco prestigiados pela academia, como os saberes práticos, com a colaboração de novos sujeitos na discussão, implementação e avaliação de projetos, pouco convencionais no contexto nacional na formação de profissionais do ensino (ALTET, 2001, p. 23 - 35).

Para Foerste, a parceria

pode ser considerada uma proposta alternativa para superar a racionalidade burocrática em crise, no processo de formação humana em geral. Os

estudiosos da problemática (INRP, 1995; AQUFOM, 1998; Tardif et al., 2001, entre outros) destacam-na como parte de um movimento que busca inserir a instituição escolar e a universidade num complexo processo de construção de novas formas identitárias, requeridas numa época de sucessivas crises sociais, tendência que se acentuou desde os últimos decênios do século XX (2006, p. 3).

Kanter (2000) entende que muitas organizações falham por não perceberem o potencial das parcerias devido a barreiras internas de comunicação, que limitam o aprendizado ao pequeno grupo de pessoas que convivem diretamente com a relação de parceria.

Não obstante, para Carvalho (1997, p. 56), há diversos elementos conjunturais que estão conduzindo as IES a uma abertura e interação com a comunidade, principalmente a empresarial, em que diversos mecanismos de cooperação têm sido desenvolvidos.

Com base nesse autor, destacam-se alguns itens de cooperação que podem proporcionar melhoria na qualidade de ensino os quais poderiam ser categorizados por afinidade ou área. No que concerne ao maior envolvimento relacional dos gestores das parcerias poder-se-ia elencar: participação de empresários no conselho de administração das IES pela formação de um conselho de empresários com função consultiva; visitas dos dirigentes das IES às empresas para fortalecimento da relação com aqueles empresários que se destacam no relacionamento colaborativo com as IES; estabelecimento de mesas-redondas com os parceiros para discussão curricular. Na esfera de recursos materiais, é mister formatar mecanismos de suporte financeiro e tecnológico para o desenvolvimento de teses, pólos, parques, incubadoras, implantação e gestão de núcleos de desenvolvimento de tecnologia e compartilhamento de equipamentos, cedidos pelas empresas às IES; criação de um programa de gestão colaborativa com aporte de recursos humanos, financeiros, tecnológicos e científicos a projetos de interesse social a serem promovidos pelas empresas que demandem estruturas ausentes nas IES e expertises por elas dominadas que podem ser utilizadas pelas parcerias²¹;

²¹ Por exemplo, em Bragança Paulista/SP, a USF (Universidade São Francisco) forneceu à empresa Rexam-Can do Brasil a expertise de seus alunos e professores dos cursos de Fisioterapia, Psicologia e Medicina para que a empresa implementasse um projeto social de interesse dela, formasse naquela localidade um centro de ecoterapia a ser utilizado pela comunidade, ou seja, a Rexam-Can forneceu a estrutura física completa e a USF, os recursos científicos e humanos. A manutenção é dividida entre: o pagamento de um valor simbólico pela comunidade pelo atendimento recebido, a Rexam-Can que arca com as despesas fixas, a Prefeitura local e a USF, que paga os salários dos professores.

formação de programa de educação continuada, cursos de extensão, cursos extraordinários, programa de educação à distância para funcionários das empresas, em que as IES forneceriam sua expertise a custos mais atraentes às parceiras. Relativamente a questões de trâmite de conhecimentos científicos, técnicos e teóricos tem-se a promoção de encontros para intercâmbio de informações, sistematização e suporte à contratação de estagiários, programa de estágio de professores nas empresas, desenvolvimento de pesquisas em parceria, prestação de serviços de cunho tecnológico e/ou científico, estabelecimento de serviço de resposta rápida de informação científica/tecnológica – consultorias, atividades com ex-alunos que estão em atividade na indústria, utilização do estágio, enquanto disciplina, como meio de troca de informações, entre outras possibilidades que no dia-a-dia dos acordos de cooperação se vão percebendo. São mecanismos já implementados em várias IES que têm elevado a qualidade dos egressos e da própria Instituição, que ganha em respeito e legitimidade no entorno.

Para Bastos (1997), o novo paradigma contemporâneo de qualidade de ensino recompõe as relações da escola com a empresa em novas bases. Não se trata de uma relação produtiva, visando exclusivamente ao emprego e ao mercado. A relação da escola com a empresa é mais substantiva e o processo ensino-aprendizagem se constrói no “laboratório da escola e da vida”. Conseqüentemente, o relacionamento da escola com a empresa deve ter por base a comunicação de saberes que contêm não só princípios e práticas formais, mas atitudes e novos saberes forjados nas relações da escola e na investigação pelo contato das teorias com as práticas. Para Juliatto (1998) as IES devem preparar as novas gerações para as mudanças. Elas têm atribuições de: armazenar, construir, sistematizar, questionar, ampliar e transmitir o conhecimento sob todas as formas.

De posse dessas competências as IES poderão, a partir dos acordos de cooperação, promover a atualização dos currículos, planejando-os para dar aos alunos algum tipo de introdução ao mundo do trabalho de maneira realista e flexível e aos docentes, ferramentas e meios de exercitar a aplicação das teorias, pois podem decorrer da vinculação com as empresas oportunidades de relacionamento com o mundo do trabalho que, de outro modo, não seriam possíveis e, por

consequente, a interação com a realidade sócio-econômico-cultural regional ou nacional, trazendo melhoria e qualidade ao processo ensino-aprendizagem.

É importante considerar que a universidade precisa adaptar-se às transformações da sociedade para não correr o risco de desaparecer (...) (JULIATTO, 1998). Assim, para usufruir dos benefícios das parcerias ou acordos de cooperação, as IES necessitam ir

além de infra-estrutura e recursos humanos, políticas e ações capazes de estimular mudanças de comportamento e postura docente. Esse estimular significa utilizar ferramentas para a criatividade, ou seja, disponibilizar técnicas de ensino e de pesquisa adequadas que valorizem o comportamento docente e discente sensível às inovações tecnológicas, às relações humanas, ao estímulo do empreendedorismo e do ciclo contínuo, do “aprender a aprender” (CARVALHO, 1997, p. 64).

Naturalmente, essa perspectiva é indicada para ambientes colaborativos e plurais em que impere o trabalho de muitas mãos. Assim descortina-se um horizonte interinstitucional solidário que envolve professores, gestores de parcerias, coordenadores, discentes, enfim, todo o universo envolvido nessa estratégia de qualificação.

Para GUTERRES (1990, p. 77), é preciso repensar a educação superior não pela mera substituição de categorias, mas repensá-la enquanto inserida no processo de transformação permanente do saber e do fazer humanos. Nesse aspecto, é importante analisar também o docente e sua prática nesse contexto.

4.2 PROFISSÃO: DOCENTE

Estudos sociológicos sobre as profissões demonstram uma evolução nas das ciências humanas (administradores, jornalistas, advogados, professores e outras) com a emergência de uma nova “racionalidade” que engloba uma perspectiva educacional permanente, uma formação contínua pela prática reflexiva.

A formação de professores, de acordo com a concepção clássica, prepara-o para ser transmissor de saberes, cabendo-lhe o papel central na condução do processo ensino-aprendizagem, visão que está em crise. A figura do professor como um sacerdote está gradualmente dando lugar ao profissionalismo de inteligência complexa.

Perrenoud et al. (2001, p. 11) informam que “o professor está em vias de passar do *status* de executante para o de profissional”. Nesse sentido, o professor profissional é aquele considerado prático, que adquire, por meio de estudos, a capacidade para realizar sua atividade em meio a situações complexas. Esse professor deve ser capaz de

(...) **analisar situações complexas e tomando** como referência **diversas formas de leitura; optar de maneira rápida e refletida** por estratégias adaptadas aos objetivos e às exigências éticas; **escolher**, entre uma ampla gama de **conhecimentos, técnicas e instrumentos**, os meios mais adequados, **estruturá-los** na forma de um dispositivo; **adaptar** rapidamente **seus projetos** em função da experiência; **analisar** de maneira crítica suas **ações e seus resultados; enfim, aprender**, por meio dessa avaliação contínua ao **longo de toda a sua carreira** (PERRENOUD et al. 2001. p. 12). (Sem grifos no original).

Essas “exigências” sempre estiveram presentes na realidade dos “profissionais”; o que agora se impõe é o entendimento do professor também como um profissional.

Na formação inicial do docente somente nos últimos tempos é que se tem considerado a proposta de um profissional do ensino, que realiza de modo autônomo atos de intelectualidade não rotineiros que envolvem sua responsabilidade, sendo sua técnica e arte adquiridas pela longa e múltipla formação. O que prevalece, segundo os estudiosos, é a visão clássica e mecanicista que tem concepção aditiva de aquisição de conhecimentos *pari passu*. Essa visão é ainda predominante, não se sopesando a perspectiva do “artesão” no sentido atual do termo, que “joga” com improvisações, embora na formação se incluía a disciplina prática dos estágios, oportunidade em que o futuro professor pode exercitar sua criatividade diante de situações não programadas. Mesmo aí, em geral o que se dá é o moldar de práticas tradicionais pelo reforço de receitas prontas sem uni-las às reflexões teóricas, indispensáveis à análise reflexiva (PERRENOUD et al. 2001, p. 136 -173), isto é, ou se opta pela adstringência teórica ou pela aplicação de práticas pré-formatadas, sem a auto-inclusão crítica no processo.

Ainda, e mesmo o docente avaliado como um profissional do ensino que se auto-regula, que orienta seu próprio aprendizado por meio da análise crítica de sua prática e dos resultados dela, como um estrategista que gesta sua experiência, reorganizando-a e avançando no processo de profissionalização, deve entender-se

como um ator social, conforme se pode depreender desta afirmação de Perrenoud et al. (loc. cit. p. 140) sobre o papel do professor que

(...) consiste cada vez mais em uma inserção nos projetos comuns, seja em grupos, seja no âmbito dos estabelecimentos (...). Isto implica um envolvimento como "ator social" em nível local, (...) envolvido em projetos coletivos (classe-oficina, classe-empresa [acordos de cooperação e parcerias] (...).etc.); também um professor envolvido em debates para definir projetos do estabelecimento e participação na gestão [da instituição]. Para assumir essa responsabilidade nos projetos e nas engrenagens de um estabelecimento [instituição], exige-se um perfil novo: saber analisar o sistema (no qual opera) em suas múltiplas dimensões (...), fundar as bases de um projeto sobre essa análise, pôr em prática esse projeto, organizá-lo coletivamente, geri-lo, ajustá-lo e avaliá-lo.... São essas as competências básicas para a formação (...).

Nesse sentido, indaga-se: que estratégias podem propiciar esse dever-ser? Os autores acreditam que levar os professores a construírem projetos coletivos é um caminho viável, entre outros. Dessa feita, repensar a formação inicial envolve refletir **sobre** a prática **na** prática.

Sá-Chaves (2002, p. 43) coloca uma questão a respeito, levantando a hipótese de estar a profissão docente em crise ou perplexa. A autora se indaga se seriam os professores réus ou vítimas e informa que:

tentar responder a questão de como contribuir para repensar a **forma ão inicial de professor** de modo a que esta os capacite para enfrentar a complexidade que a sociedade atual exige das suas funções passa, necessariamente, pela abordagem prévia da relação entre as lógicas subjacentes aos modelos de formação profissional e a **pr pria evolu ão do pensamento da sociedade ocidental** (com grifos no original).

Relativamente à evolução do pensamento ocidental, mencionado por Sá-Chaves (2002), levanta-se o processo histórico e, logicamente, a alteração contínua das relações, atividade em que sistemas múltiplos se relacionam e subsistemas coexistem, sem possível determinação de limites e fronteiras, pois as interações são ativas, e as mudanças são conseqüências de mudanças que serão, por sua vez, conseqüência de outras mudanças, de forma não linear. Ainda que aparente uma linearidade temporal, essa não pode ser delimitada. Assim, as relações causais se apresentam complexas e difíceis de serem nominadas. Outrossim, não se pode classificar exatamente qual é a situação do docente, pois a variedade de incrementos acostados na formação docente e os paradigmas que determinam o

que o professor “deve conhecer” tendem a enquadrá-lo numa das “categorias” do profissional de ensino.

Perrenoud et al. (2001, p. 136 -173) apontam, com base em literatura, seis paradigmas relativos ao ofício de professor:

- 1) um professor culto é aquele que domina saberes;
- 2) um professor técnico, que adquiriu sistematicamente os saber-fazer técnicos;
- 3) um professor artesão, que adquiriu no próprio terreno esquemas de ação contextualizados;
- 4) um professor prático-reflexivo, que construiu para si um “saber da experiência” sistemático e comunicável, mais ou menos teorizado;
- 5) um ator social, engajado em projetos coletivos e conscientes dos desafios antropossociais das práticas cotidianas;
- 6) uma pessoa em relação a si mesmo e em auto-desenvolvimento.

De acordo com o paradigma que adotar o professor terá modos de ação diferentes. Para os autores, “as opções paradigmáticas são, muitas vezes, mascaradas pela escolha de um método mais ou menos racional, adotado para definir competências prioritárias” (Ibidem).

Para Benedito (1995, p. 131), in PIMENTA e ANASTASIOU (2002, p. 36) é difícil definir a profissão docente e mais ainda quando se trata de definir o professor universitário, pois

(...) um professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou (...) seguindo a rotina dos “outros”. Isso se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professorado. Mas ela é insuficiente (Ibidem).

Como se percebe, a questão da docência universitária ultrapassa os modelos de sala de aula, os processos são mais complexos e põem em discussão os processos de formação em que coexistem elementos que estão ausentes no currículo formal.

Essa realidade conduz à preocupação com uma qualificação coerente difícil de ser explicada, até porque em qualquer mudança sempre se fazem presentes uma série de resistências. Obviamente que “**uma nova coerência explicativa** não se anuncia a partir do vazio. Pelo contrário, ela compreende-se melhor pela análise histórica e desconstrutiva das perspectivas que lhe subjazem e que, entretanto,

perderam a legitimidade em face de novos argumentos” (SÁ-CHAVES, 2002, p. 56), ou seja, ela será compreendida pelas suas oposições, o mundo só pode ir em frente por meio daqueles que se opõem a ele.

Historicamente, na tentativa da manutenção do *status quo*, desenvolvem-se paradigmas, modelos únicos de verdades absolutas, emanadas de autoridades não discutíveis, oriundas do centro do poder, que retira do “prático” (aquele que vivencia a experiência) a hipótese de interferir além da execução. Assim, num modelo dicotômico entre teoria e prática, se percebe a realidade da atuação docente.

Para Sá-Chaves (2002) não é apenas uma dicotomia no sentido separador das instâncias, mas uma valoração que, salvaguardando uma maior valia do conhecimento teórico investigativo, conferia aos seus detentores um poder acrescido com equivalente desacreditação e perda de reconhecimento dos outros profissionais, que deveriam se limitar à execução acrítica e passiva das determinações prévias alheias. Nesse movimento é que se construíram as “torres de marfim”, distantes da realidade social e do docente, que era visto como um transmissor, reproduzidor e aplicador de conhecimentos, teorias e princípios que não ajudou a construir e que não se atreve a discutir.

“Estranha responsabilidade, misteriosa missão para a qual nada me preparou: é preciso que eu viva e que estimule a viver!”, diz Albert Thierry (In: MEIRIEU, 2002, p. 63). É um momento carregado de emoção que deve ser gerido na prática profissional e que comporta um conflito entre: preguiçosamente, apegar-se a velhas fórmulas, ainda que elas levem aos “demônios” da culpabilidade e à mediocridade cotidiana; irresponsavelmente, aventurar-se num passar a limpo que adota toda a sorte de experiências; pró-ativamente, renovar-se, na justa medida, capacitando-se assim para que o momento não adquira proporções de drama pessoal que paralise a reflexão na ação (MEIRIEU, 2002).

Esse momento, fruto daquelas mudanças contemporâneas, tem levado o docente muitas vezes à desconstrução indiscriminada de métodos que deveria reorganizar e adequar, ou à manutenção de uma visão simplista da pureza vocacional e da especialização que justificariam sua adstringência. Não se pretende aqui aniquilar a figura do professor tradicionalmente formado, inclusive há o reconhecimento da presença do pedagógico (entendido como metodológico) na sociedade. Inclusive, com base em Libâneo (1998, p. 21), surpreende que atividades

permeadas por ações pedagógicas desconheçam a teoria pedagógica (In: PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p, 64).

Entretanto, é inegável a existência, no processo de formação tradicional da perspectiva fragmentada, de áreas de especialistas que linearmente atuam na formação/reprodução. Para Behrens (2006, p. 23), “o currículo linear (...) propiciou a desintegração das disciplinas em pequenos fragmentos de conteúdos dispostos ordenadamente em períodos letivos”. É sabido que esse modelo precisa ser revisto, que a racionalidade positivista não conseguiu dar conta dos fenômenos nem da totalidade multidimensional de cada fenômeno. Como já foi dito as teorias sistêmicas, da contingência e do caos não surgiram do nada, do vácuo ou do vazio antes surgiram pela imposição da realidade multidirecionada o que evidencia uma desestruturação na auto-imagem docente.

4.2.1 A Crise de Identidade Docente

O quadro de mudanças contemporâneo, a explosão do conhecimento somada aos avanços tecnológicos e a comunicação global atingem de forma genérica a formação profissional, num processo mundializado, que transformou o mundo numa “aldeia global”, refletindo sobre o docente nos modos de transmissão linear ensino-aprendizagem.

Não é apenas o problema da quantidade de conhecimento novo que contribui para o sentimento generalizado de perda de controle, de poder e de imagem. É também a sua diversidade e a consciência, cada vez mais presente, da interdependência dos conhecimentos que, exigindo dos professores compreensões mais abrangentes e globalizantes e, simultaneamente, mais rigorosas e aprofundadas nos fenômenos específicos, contraria a formação acadêmica estanque e acentua a incapacidade de resposta e a inadequação profunda da incipiente formação contínua longamente subdesenvolvida (SÁ-CHAVES, 2002, p. 46).

Tal situação pode desencadear, no profissional, uma atitude de desilusão com a “missão escolhida”, levando à baixa da auto-estima, pois a percepção de que não estaria sendo eficaz lhe atribui a imagem social degradada. Sá-Chaves (2002) afirma que a quebra na auto-estima é conseqüência da discrepância na relação pessoal-social que se dá pela retroalimentação na espiral do desenvolvimento humano. Tal desequilíbrio na literatura especializada é designada por mal-estar docente, segundo a autora.

Assim, ante a impossibilidade de estabelecer direção única e de calar a “voz da contingência”, é evidente que o profissional docente poderá entrar em crise diante daquilo que a sociedade atual espera dele e os níveis de eficácia possíveis nas estruturas disponíveis.

Desenha-se aí uma crise de identidade profissional para o docente de formação clássica, uma vez que a exigência social, sob múltiplas formas, já não lhe permite encontrar respostas nos esquemas conceituais adquiridos na formação tradicional. Isso o tem levado muitas vezes à desconstrução indiscriminada de métodos que deveria re-organizar e adequar, ou à manutenção de uma visão simplista da pureza vocacional e da especialização que justificariam sua adstringência.

Perrenoud (2002, p. 138), indaga se todos os profissionais que analisam suas práticas estão prontos a lidar com as perdas. “O abandono das antigas práticas pode provocar ruptura (...) pode fazer com que se tenha de enfrentar uma forma de desaprovação ou solidão”.

Entretanto, Sá-Chaves (2002, p. 50) chama a atenção para que não se generalize essa crise, pois:

(...) profissionais sujeitos a circunstâncias semelhantes conseguem romper com o possível efeito de modelagem de sua formação inicial, fazendo sua afirmação pela diferença. Este fato retira o impacto determinista dos modelos, sugerindo novas hipóteses explicativas para a formação”, ou seja, o isoformismo da formação não apresenta consistência em todas as situações, acolhendo-se as nuances diferenciadoras do contexto, como as das práticas concorrenciais das práticas formativas institucionalizadas.

Para profissionais das demais áreas, a construção identitária se dá ao longo da trajetória iniciada nos estudos formais, passando pela autonomia revelada na capacidade de implementar novas alternativas diante de problemas emergentes. Já para o docente há impedimentos institucionais (políticas das IES, estruturas administrativas e pedagógicas, entre outras) que limitam sua articulação (PIMENTA e ANASTASIOU, 2003, p. 106).

Dá-se assim, no nível social, a crise de natureza exógena aos sujeitos protagonistas, enquanto, as mudanças nos domínios da investigação social, tecnológica, científica ou na repercussão de seus resultados afetam a esfera pessoal dos docentes e potencializa a crise posta. Nessa esfera individual ou

intrapessoal é que se estabelece a dialética (endógeno *versus* exógeno), que leva o docente a reconhecer a discrepância de sua atuação. Ainda que afirme manter o prazer de ensinar, a gênese desse prazer se dá com o encontro entre o projeto proposto para os alunos e um público (alunos) pronto a acatar esse projeto (HAMELINE, 1977, in: SÁ-CHAVES, 2002, p. 51).

Revela-se, nesse sentido, a importância da pró-atividade do profissional para servir-se das suas percepções a fim de traduzir a divergência em um fator positivo, intervindo criticamente no “jogo” das circunstâncias.

4.2.2 Reposicionamento Docente

Atuar numa orientação pró-ativa e autodefinida significa falar da capacidade de autodeterminação, de consciência, de intencionalidade de controle, de metacognição, resultado da profissionalidade emancipatória.

A profissionalidade que as novas condições sociais exigem é a capacidade de assumir uma perspectiva crítica que, trabalhando com conhecimentos atualizados, permita enfrentar com sabedoria os problemas complexos, tomar decisões oportunas e adequadas e implementar soluções socialmente negociadas que possam transformar positivamente as realidades de cada contexto (SÁ-CHAVES, 2002, p. 52).

Nessa proposição evidenciam-se a mudança paradigmática e a necessidade de ampliação dos “domínios da profissionalidade docente” (SACRISTAN apud SÁ-CHAVES, 2002), em sentido amplo: conteúdos, temas, problemas, espaços e contextos, portanto indo além das questões técnico-didáticas do interior da sala de aula.

Segundo Behrens,

nesse contexto, defende-se uma visão holística ou sistêmica tomando como referência o universo feito de conjuntos interligados e inter-relacionados que não podem ser reduzidos a simples soma das partes que foram fragmentadas (2006, p. 22).

Diante da nova realidade paradigmática cabe outra contribuição de Behrens (2005, p. 98), que apresenta um mapa conceitual para a prática docente inovadora que compreende, a partir da contextualização do problema dado, derivar a aula teórica em linhas de ação que transitam da pesquisa em fontes diversas à

apresentação do conteúdo como um todo e itens que o compõem, à produção individual, à discussão crítica e reflexiva e à produção coletiva, tendo então aí subsídios para, uma produção final.

Entretanto, ressalta que “a reflexão crítica e a criatividade deverão ultrapassar essa proposta, pois os docentes com autonomia podem e devem alterá-la, reelaborá-la para contemplar suas necessidades e exigências” (Ibidem). No mesmo sentido afirma-se que:

a profissão docente exige de seus profissionais alteração, flexibilidade, imprevisibilidade. Não há modelos ou experiências modelares a serem aplicadas. A experiência acumulada serve apenas de referência, nunca de padrão de ações com segurança de sucesso (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 199).

Evidenciam-se os desafios que se impõem tanto relativamente à autonomia docente como à pró-atividade profissional. Em relação à autonomia, têm-se as posições políticas, financeiras e administrativas das IES que tendem a limitar a ação docente. Já com respeito à pró-atividade Behrens (2005, p. 109 - 111) sugere, entre outras, que os docentes reflitam sobre a redução do espaço de exposição teórica nas aulas, privilegiando a busca de informações que possibilitem a criação, a produção docente; que organizem atividades diferenciadas envolvendo os alunos com projetos desafiantes que igualmente promovam a produção individual e em grupos; que dinamizem o espaço escolar por meio dos recursos da comunidade e experiências sociais e que se preocupem em demonstrar e valorizar o lado prático dos conhecimentos.

Transpor esses desafios requer do docente adotar uma metodologia articulada com outros atores e espaços institucionais, adquirir visão de rede e postura reflexiva. Não há, portanto, como dissociar as parcerias entre as empresas e as IES do processo ensino-aprendizagem, pois além de comporem o mesmo cenário social seus sujeitos interagem e suas ações provocam mudanças recíprocas.

4.3 REFLEXOS DAS PARCERIAS NO ESPAÇO PEDAGÓGICO

Ao se proceder a uma análise da organização educacional percebe-se que, mesmo informalmente, há em geral entre as IES alguma forma de parceria, como, por exemplo, nos casos de intercâmbio de professores, ou então com fornecedores

para aprovisionar bibliotecas, laboratórios, entre outros. As parcerias, formais ou não, possibilitam o estabelecimento de foros específicos para troca de idéias e importação de sugestões.

Essas trocas e importações provocadas pelas parcerias refletem no espaço educacional e institucional das IES, e na medida em que podem provocar benefícios para o processo ensino-aprendizagem, para o discente, para o docente e para a Instituição, devem ser identificados e devidamente avaliados (CARVALHO, 1997).

Vale considerar que quando plenamente desenvolvidas e devidamente incorporadas, as parcerias podem se constituir em alternativas complementares para as IES na captação de recursos objetivos e subjetivos, quer dizer, podem contribuir para a modernização das estruturas físicas das IES, como, por exemplo, os laboratórios, que se constituem, normalmente, numa área onerosa e de grande expectativa dos alunos. Ao estabelecer uma parceria, essa poderia redundar no oferecimento de laboratórios e profissionais, proporcionando aos alunos a realização de trabalhos e projetos com maior quilate qualitativo, inclusive com a possibilidade de conquistar prêmios ou construir um *portfolio* diferenciado para aceitação no mercado profissional (GIACOMINI, 2000). Assim como podem ser fontes de investigação no processo de ensino-aprendizagem pelas trocas subjetivas, tornam-se mais um canal de informação, juntamente com aquelas já consideradas tradicionais tais como revistas, livros, biblioteca, entre outros (CARVALHO, 1997, p. 63).

Nessas perspectivas visualiza-se a possibilidade de implementação daquela metodologia antes recomendada por Behrens (2005), que indica como ultrapassar a reprodução do conhecimento e buscar a produção do conhecimento significativo de modo desafiador e criativo, pois não basta que se possa contar com docentes capacitados, é necessário que se encare a perspectiva objetiva, que exige instalações e espaços pertinentes ao conteúdo a ser ministrado. Embora tenha um corpo docente qualificado ou titulado em determinadas áreas ou disciplinas, a organização escolar dificilmente dará conta de todos os saberes. Mas nas organizações parceiras há outras expertises que podem ser transferidas para a sala de aula por meio de estudos de caso, palestras e depoimentos.

A soma de recursos materiais, humanos e intelectuais conduz ao enriquecimento do aprendizado e, em última instância, beneficia as partes envolvidas: os alunos, que melhoram seus projetos de pesquisas; o corpo docente,

que estabelece um processo de atualização pontual com a realidade fática; a organização parceira, que encontra na organização edu

Para ambas as organizações, nessa aliança existe um trabalho contínuo de aprimoramento global, uma concepção holística de educação e profissionalização. E essa é a perspectiva almejada no novo contexto paradigmático no qual as IES, por meio de seus docentes, têm que repensar “para que” e “por que” (BEHRENS, 2005, p. 62) estão formando. Esses questionamentos fatalmente passam pelas exigências do mundo moderno, que exige que se alargue e se “revisite” as práticas no processo ensino-aprendizagem.

4.3.1 O Espaço do Docente e as Parcerias

Foi visto que **necessário ampliar os domínios de profissionalidade do docente**, o que significa dilatar a atuação docente para além da sala de aula e das questões técnico-didáticas. Essa perspectiva passa pela **responsabilização, também dos professores**, na prospecção, na formulação e, em especial, na análise de novos constituintes fornecedores de novos conteúdos, temas, problemas, espaços e contextos.

Essa participação deve ocorrer numa atividade avaliativa que se dá por meio de **novas formas de leitura**, com atuação de um docente profissional que “se interroga sobre o sentido dos seus conhecimentos e das suas práticas e sobre a pertinência das suas decisões” (SÁ-CHAVES, 2002, p. 52). Para Marchesi e Martín (2003, p. 98), o professor está perdendo o monopólio da informação e do processo de aprendizagem. Afinal, o aluno recebe uma gama de informações externas e, às vezes, de modo muito mais atraente que o aplicado na tradicional sala de aula. Nesse sentido, os acordos de cooperação por meio de seus constituintes trazem em seu bojo expectativas de flexibilidade para o processo ensino-aprendizagem, pois ofertam uma abertura ao novo e à possibilidade de mudar o exercício docente, proporcionando ao professor meios de enriquecer o processo de aprendizado pela seleção daquelas informações externas que sejam mais significativas e coerentes com a formação de qualidade buscada.

O ingresso de novos constituintes parece ser o meio para libertação de esquemas conceituais que aprisionam o docente. Esses constituintes podem ajudar a capacitar o docente a atuar com flexibilidade cognitiva indispensável à revisão da *praxis*.

Sá-Chaves (2002) informa que, nessa perspectiva, há riscos de desagradar alguns profissionais docentes, que engrossam as fileiras do positivismo racional, pois seriam eles menos autônomos porque menos conscientes. Entretanto, e mesmo correndo esse risco, entende-se, aqui, que o pensamento contemporâneo é relativista e interpretativo, coerente com a natureza humana reflexiva e argumentativa. Nesse sentido, a aproximação com outras organizações permite que o docente colha subsídios para que não fique paralisado nas “obrigações lógicas construídas por outrem, em outras condições e circunstâncias” (Carvalho, 1997, p. 54), que se impõem como verdades absolutas.

Inclusive, segundo Marchesi e Martín (2003), os professores estão assumindo mais responsabilidades nas decisões sobre a organização dos currículos e do ensino, numa direção à autonomia que favorece um trabalho mais reflexivo.

Afinal, como é bem conhecido, a pós-modernidade trouxe múltiplas variáveis, a saber, diversidade, imprevisibilidade, efemeridade, instabilidade, periferização, investigação permanente, complexidade, fragmentação etc., o que indica um processo de negociação pelo consenso, ou seja, a síntese do agir comunicativo de Habermas. Sousa Santos, apud Sá-Chaves (2002), afirma que essa negociação confere à verdade uma dimensão intersubjetiva e interativa. Com isso, deixa de supor que, na intersubjetividade, será possível encontrar não a verdade, mas uma verdade que possa ser aceita no campo no qual a negociação se inscreve. No caso em tela, o campo é a interação IES – Empresa em que novos sujeitos, contextos e necessidades modificam as funções e o papel do professor, que deve desenvolver a docência com autonomia mediante sistemas mais participativos e abertos (MARCHESI e MARTÍN, 2003).

Para a construção de uma *praxis* mais autônoma, tem-se, assim, que o docente **pode servir-se** desse campo de negociações proporcionado pelas **parcerias**, para **rediscutir as verdades postas**, que podem ser de natureza limitada e pragmática, inovando de modo responsável, pensando-as fora da circularidade formação-reprodução, **percebendo-as como objetivas para o contexto nas quais foram geradas**. Essa noção de objetividade do conceito de verdade, quando negociada e aceita num contexto mais ou menos alargado, resulta de uma *praxis* argumentativa, de um ato interdiscursivo (SÁ-CHAVES, 2002, p. 63).

Além disso, a presença de outros atores no universo acadêmico ajuda a construir convergência de sentidos acerca de premissas mais socializadoras,

interativas e colaborativas, fundadas em pressupostos que, ao recompor a unidade dos processos de cognição, *lato sensu*, tenham a perspectiva da epistemologia da *praxis*, da conciliação de valores universais e atemporais.

Para Sá-Chaves (2002), essa complexidade só pode ser enfrentada com competências que nem sempre o grau acadêmico sustenta. Assevera que não é difícil de perceber que um número significativo de profissionais, embora portadores de habilitação acadêmica de nível superior, não consegue interpretar os sinais, desconstruir os problemas, elaborar respostas coerentes e enfrentar, com algum sucesso, a complexidade presente.

Não se fala, portanto, em falta de conhecimento, mas da natureza do conhecimento, da sua matriz, que pode apresentar lacunas, que novas fontes, como as parcerias, podem preencher pela motivação que proporcionam à capacidade de pensar com inteligência complexa; de opinar e tomar decisões com fundamentação reflexiva; de desenvolver ou pôr em prática projetos e ações além-classe com caráter solidário e inovador e legitimamente justificados.

4. 3.2 A Prática Reflexiva Por Meio das Parcerias

Schön (1997), idealizador do conceito de professor prático-reflexivo, percebeu que em várias profissões, não apenas na prática docente, existem situações conflitantes, desafiantes e que a aplicação de técnicas convencionais simplesmente não resolvem problemas. Não se trata de abandonar a utilização da técnica na prática docente, mas da adoção, pelo docente, em momentos de situações conflitantes, de outras *praxis* que não os critérios técnicos pré-estabelecidos.

Historicamente o esquema da prática docente é de inspiração instrumental e tecnicista, ou seja, tem em si as mesmas características indesejáveis que a educação purista atribui à realidade do mundo do trabalho. Entretanto, a união teoria e prática representa uma unidade epistemológica. Para Machado de Abreu (1991), apud Sá-Chavez (2002, p. 60), trata-se de “uma perspectiva epistemologicamente integradora que engloba tanto o conhecimento científico e o saber teórico como o universo da prática”.

Schön (1997, p. 86) concebe nos bons docentes uma conjunção de ciência, técnica e arte. Essa combinação de agir em contextos instáveis como o da sala de

aula é essencialmente meta-cognitivo, “onde o professor dialoga com a realidade que lhe fala, em reflexão permanente”. O mesmo autor *ipsis verbis* expõe o seguinte:

(...) o desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional. O professor tem de se tornar um navegador atendo à burocracia. E os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos devem criar espaços de liberdade tranqüila onde a reflexão seja possível. Estes são os dois lados da questão – aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da escola um lugar no qual seja possível ouvir os alunos – devem ser olhados como inseparáveis (SCHÖN, 1997, p. 87).

Tabachnick (1991), Erickson & Mackinnom (1988), Khortagen (1985), Zeichner (1993), citados por Sá-Chaves (2002, p. 67 - 69), apontam cinco tradições de práticas reflexivas que podem ser acolhidas pelo professor: tradição acadêmica, aquela que tem suporte nos saberes da própria disciplina, com ênfase no conteúdo; tradição da eficiência social, representada pela confiança no estudo científico do ensino; tradição desenvolvimentista, na qual o aprendente tem papel determinante a partir das informações básicas recebidas; tradição de reconstrução social, que sobreleva a relação da prática profissional com as condições sociais na qual as práticas se desenvolvem, atribuindo-lhes poder transformador; tradição de reflexão genérica, que se dá a partir do “caráter intencional e deliberativo das práticas do professor, valorizando a globalidade das dimensões da racionalidade e dos atos educativos” (SÁ-CHAVES, 2002, p. 69). Essas tradições se completam e se enriquecem reciprocamente, quando não se mantêm em discursos fechados em si mesmos. “A prática reflexiva postula implicitamente que a ação tem vínculos com a representação (...) o ator sabe o que faz e, portanto pode se interrogar sobre os motivos, as modalidades e os efeitos de sua ação” (PERRENOUD, 2002, 141).

Ao docente reflexivo cabe pinçar de cada uma das tradições as reflexões e orientações que se apresentem mais em sintonia com a interação oriunda dos acordos de cooperação, para extrair daí subsídios que enriqueçam sua *praxis*. Na atuação em classe, esse aspecto se reflete, por exemplo, não só pelo atualizar dos conteúdos, como também pelo decidir com maior grau de autonomia, capacidade que pode ser adquirida nas negociações.

Também constata-se que o docente pode distinguir perspectivas criativas em face de novos problemas, oriundos da sua ação participativa na relação extramuros. Esse movimento faz do professor um sujeito aprendente, em processo

de autoformação. Segundo Behrens (2006, p. 50), tornou-se urgente uma ação que viabilize a produção de um conhecimento pertinente com as emergências do mundo contemporâneo.

Para Sá-Chaves (2002, p. 71),

(...) ao integrar nas suas práticas o conhecimento advindo da reflexão sobre as suas investigações [e ações], o próprio professor encontra-se em desenvolvimentos continuado, quer na dimensão profissional, quer pessoal, sendo ele próprio um dos agentes desse autodesenvolvimento.

Nesse sentido, o docente envolvido com as parcerias ganha elementos para o seu conjunto heurístico de análise sobre a própria ação, pois “o professor que não está habituado a propor situações de diálogo e de questionamento sente dificuldade inicial para abandonar a abordagem tradicional, conservadora e autoritária (...)” (BEHRENS, 2006, p. 49).

As situações conflitantes que os professores são obrigados a enfrentar (e resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto, características únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo (...). A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma *praxis* reflexiva (NÓVOA, 1997, p. 27).

Segundo Perrenoud (2002, p. 146) “(...) o trabalho sobre a própria prática é um trabalho sobre um conjunto de ações comparáveis”. Para Nóvoa (1997, p. 23), “o aprender contínuo e essencial se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”. Cabe considerar, entretanto, que não se fecha nessa construção, já que a realidade fática tem elementos e variáveis que não estão nas IES. O universo dos estudantes e dos docentes também agrega sujeitos e circunstâncias além-muros.

O aprender contínuo, desse modo, deverá apoiar-se também num terceiro pilar, encravado no ambiente externo das IES. Nessa perspectiva, a aproximação, por meio de acordos de cooperação, proporciona incremento à prática docente e ao aprender contínuo.

Como já foi dito, a união teoria e prática representa uma unidade epistemológica integradora, que engloba tanto o conhecimento científico e o saber teórico como o universo da prática.

Importa, assim, que as parcerias contribuam para que o professor o ultrapasse modelo disciplinar de formação centrado na lógica do ensino e perfeição de conteúdos disciplinares fragmentados, atingindo a profissionalização docente, ou seja, conduzam à apropriação de competências como coerência da qualidade do ensino.

O docente, quando inserido nesse processo, acaba obrigando-se a uma atualização constante e a uma busca de informações nas mais diversas fontes, internas e externas à Instituição. Quando o mesmo já desenvolve essas atividades no seu dia-a-dia, principalmente aquele que atua em nível de pós-graduação, a pesquisa tecnológica em parceria pode ser facilitada (CARVALHO, 1997, p. 62).

Segundo Nóvoa (1997, p. 26), “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua [diria recíproca, por envolver mais de dois sujeitos], nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

Para Perrenoud (2002, p. 89 -105), o profissional reflexivo deve abandonar quatro ilusões sobre “o estado dos saberes teóricos e sua pertinência para fundar uma prática profissional”: a “ilusão cientificista”, a “ilusão disciplinar”, a “ilusão da objetividade” e a “ilusão metodológica”, ou seja, a construção do docente ou professor reflexivo concentra o foco de análise das possibilidades diversificadas de construção do conhecimento e do processo ensino-aprendizagem.

Na vida profissional, o professor defronta-se com múltiplas situações para as quais não encontra respostas pré-elaboradas e que não são suscetíveis de ser analisadas pelo processo clássico de investigação científica. Na prática profissional, o processo de diálogo com a situação deixa transparecer aspectos ocultos da realidade divergente e cria novos marcos de referência, novas formas e perspectivas de perceber e reagir. A criação e construção de uma nova realidade obrigam a ir além das regras, fatos, teorias e procedimentos conhecidos e disponíveis: “Na base dessa perspectiva, que confirma o processo de reflexão na ação do profissional, encontra-se uma concepção construtivista da realidade com que ele se defronta” (Schön). Não há realidades objetivas passíveis de serem [totalmente] conhecidas; as realidades criam-se e constroem-se no intercâmbio psicossocial da sala de aula [e fora dela]. As percepções, apreciações, juízos e credos do professor são um fator decisivo na orientação desse processo de construção da realidade educativa (PÉREZ GÓMEZ, 1997, p. 110).

Obviamente que uma gama maior de fontes, espaços e sujeitos contribuem para essa dinâmica, e o docente interessado em enriquecer a qualidade de sua profissão irá em busca de novas fontes.

4.3.3 Benefícios Agregados Pelas Parcerias à Prática Docente

De acordo as observações *in loco* que fez essa autora²² sobre parcerias Empresa – Escola ocorridas em algumas IES, o docente exposto à prática da inter-relação com o ambiente extramuros tende a ser beneficiado. Ele torna-se capaz de planejar, em articulação com as emergências, explorar elos de ligação e trocas sistêmicas em diferentes processos que permeiam a realidade empresarial. Assim, ele exerce intencional e deliberadamente uma interação com outras disciplinas, recorrendo a diferentes fontes de conhecimento e experiência, num processo de diluição de fronteiras conceituais, em que a perspectiva particular ganha um novo sentido, relativizado pelo conjunto de dimensões que formam o todo, sem dúvida um salto de qualidade na profissão docente, uma afirmação da real possibilidade de autonomia em reação à subsunção, mencionada como fator da crise docente.

Também, para Carvalho (1997), a proximidade que se dá com as organizações empresariais geridas por métodos planejados pelo trabalho em equipe, estimulam o docente à valorização de atividades, como organizar planos, criar, desenvolver e conduzir atividades de ensino, bem como administrar fenômenos relacionais, trabalhando em equipe.

coletiva, alicerça e constrói referenciais que são discutidos à medida que se apresentam em sua caminhada acadêmica, provocando o docente para compartilhar avanços e sucessos e dificuldades que os outros professores trazem para o grupo (1998, p. 65).

Pode ainda ser um benefício decorrente das atividades oriundas das parcerias a produção de artigos que disseminam conhecimentos e experiências para a comunidade em geral, e que podem ser traduzidos na forma de reconhecimento e prestígio docente junto à comunidade acadêmica e empresarial. Nesse possível benefício está embutido, de forma subliminar, a busca do docente por consultas bibliográficas adicionais que, em condições normais de atividade de ensino, não poderiam ser necessariamente realizadas na mesma intensidade (CARVALHO, 1997).

Os professores, de modo geral, não foram formados para serem produtores e criadores de seu próprio conhecimento e, dessa forma, autônomos das diferentes tutelas, mas para transmitirem e divulgarem conhecimentos, por um lado, e sistemas de valores por outro [como indicam as diretrizes da DMES/98], questões que dificilmente seriam capazes de pôr em causa, umas vezes por acomodação simplista e redutora, outras pela desmensuramento do esforço necessário à ruptura, outras ainda pela auto-insuficiência que culmina os processos limitativos do seu desenvolvimento conceitual e profissional, fortemente marcados pelas perspectivas subjacentes aos seus programas de formação (SÁ-CHAVES, 2002, p. 76).

Superando o exposto, a prática que se torna interdisciplinar leva o docente à reflexão crítica sobre suas práticas e busca melhorar suas estratégias de ensino e as relações com os alunos.

A partir do docente que participa da cooperação com as empresas, o discente surge como elemento duplamente beneficiado, pois além de receber conteúdos reais vivenciados pelo docente, o que aumenta a qualidade de ensino, poderá participar ativamente nas atividades de pesquisa, extrapolando as limitações impostas por conteúdos tradicionais (CARVALHO, 1997, p. 62).

Essa convivência, informa o autor, pode permitir ao docente, ter “uma melhor idéia quanto ao perfil do profissional que está formando, bem como uma visão mais ampla sobre o papel da sua disciplina no currículo do curso”, ou seja, esse professor é capaz de proporcionar uma ampliação na sua *praxis* e alargar a visão de mundo dos estudantes.

Ainda, distingue-se a atitude positiva de perceber, na importância de socializar as fontes de conhecimento, como se houvessem livros abertos a ser lidos

e anotados por diferentes autores, uma postura de valorização da ação comunicativa, vital na prática docente.

Igualmente, mantendo uma comunicação aberta com os demais atores da sociedade, o docente tem

condições de aprender e ensinar a superar obstáculos, a trabalhar em equipe, a ser criativo e empreendedor, condições mínimas exigidas pelo mercado de trabalho atual e, por conseguinte, pela sociedade. Esse comportamento poderá provocar, inclusive, uma maior valorização do docente pelo discente (CARVALHO, 1997, p. 63).

Na medida em que participa, tanto da construção como da experiência do acordo formalizado, o docente pode ter condições de exercitar o seu trabalho em outras áreas, de forma interdisciplinar, construindo e modificando sua *praxis* em consonância com a complexidade, tornando-se exemplo frente ao discente e a outros docentes, demonstrando, pela sua otimização, a importância da competência transdisciplinar, que envolve, além do aprofundamento teórico, a revisão das práticas.

Segundo Carvalho (1997, p. 65), referindo-se a Demo (1996),

a transmissão de conhecimentos é fundamental no processo ensino-aprendizagem. Entretanto, quando realizada de forma unidirecional e isolada em si, não basta, pois “priva o aluno de ser agente inovador”. O docente, portanto, é elemento-chave para o sucesso da mudança, tanto do seu comportamento quanto do discente.

Certamente, há opositores e pontos a serem considerados, pois, quando se acredita que na relação com o meio externo se adota uma pedagogia que desvaloriza o conhecimento escolar e uma epistemologia que desvaloriza o conhecimento teórico/científico/acadêmico, desvirtua-se aí a proposição posta na concepção de parcerias colaborativas e inclusivas.

Duarte (2003, p. 603) assinala a existência de um paradoxo na conjuntura contemporânea relativa à formação de professores:

Por um lado haveria um movimento no sentido da profissionalização do trabalho docente e, por outro, as profissões e a formação profissional estariam passando por um período de profunda crise. Essa crise das profissões poderia ser resumida (...) em quatro pontos: crise da perícia profissional; crise de confiança na capacidade da universidade de formar bons profissionais; crise do poder profissional ou da confiança do público em relação aos profissionais e, por fim, crise da ética profissional. Nesse

contexto de pressão por profissionalização do trabalho docente e, ao mesmo tempo, de crise das profissões, sobressai a questão da “epistemologia da prática”.

Para ele, os professores muitas vezes não estão proporcionando saberes além dos disciplinares, científicos e teóricos, ficando as competências do aprender-fazer à margem. E, nesse sentido, poder-se-ia afirmar que as IES estão formando parcerias e acordos de cooperação com o intuito de preencherem essa lacuna. Destaque-se, todavia, que não é essa a expectativa que subjaz no estabelecimento das parcerias.

A posição de Duarte, em que pese a possibilidade real de inferências e reflexões promovidas pelo pensamento lógico, deixa em aberto a sugestão de refletir a própria prática fora do contexto acadêmico. As parcerias, como meio de melhorar a profissão docente e a reflexão **da e na** atividade docente, não exclui os saberes teóricos, lógicos, abstratos e outros.

Na acepção proposta de ação reflexiva para se adequar ao contexto presente, o docente, a um tempo, rompe com os paradigmas postos e cartesianos, e vence o medo da mudança, transpondo o caminho para novas alternativas.

É o desafio a ser vencido e quem sabe nos acordos de cooperação as IES e seus atores possam encontrar elementos que facilitem esse empreendimento.

CAPÍTULO V

METODOLOGIA

A metodologia de um trabalho de pesquisa é um conjunto de etapas ordenadamente dispostas que se deve vencer na investigação de um fenômeno (GIL, 1995). Nesse sentido, compreende-se o método como o conjunto de processos de que o pesquisador necessita valer-se na averiguação, investigação e interpretação factual que se almeja expor.

Assim, este capítulo informa os procedimentos metodológicos que foram seguidos no trabalho: os fundamentos teóricos que sustentam a pesquisa, a especificação do caráter e da configuração da pesquisa, os procedimentos utilizados na coleta e análise dos dados e a explanação da abordagem de pesquisa utilizada.

5.1 MÉTODO EM GERAL

De forma geral, adotou-se o método de estudo de caso, este método é deverás relevante segundo Yin (2005), pois é bastante adequado para ser utilizado quando questões do tipo “como” e “por que” são colocadas, tendo o pesquisador pouco controle sobre os eventos.

Também se utilizou no estudo de caso, a perspectiva quantitativa, operacionalizada por um questionário aplicado a respondentes escolhidos previamente, que deveriam mensurar o tema desta pesquisa, nas suas realidades de trabalho. Trata-se de uma abordagem que tenta entender os sujeitos por meio de uma análise de sua experiência e de como o mundo aparece para eles.

5.1.1 Métodos em Específico

Com o propósito de dar conta do horizonte da pesquisa, relativamente aos processos de formação de parcerias e as contribuições para a prática acadêmica, impôs-se, inicialmente, a questão sobre a identidade da IES a ser estudada na visão dos seus atores. Essa informação era importante para compreender a forma como a IES em estudo e seus docentes encaravam a formação de parcerias. Com esse propósito, o foco de análise residiu na necessidade de reflexão sobre a aptidão

organizacional da IES, na sua *praxis* de relacionamento com a sociedade civil, representada por empresas e instituições do entorno.

O procedimento em geral foi do tipo “observação-participante”. A observação-participante, segundo Yin (2005), é uma modalidade especial por ser o pesquisador, além de observador passivo, um agente que pode assumir funções dentro do estudo de caso, podendo inclusive participar de eventos que estão sendo objeto de estudos.

Yin ainda ressalta que a “observação-participante” proporciona oportunidades incomuns no que se refere à coleta de dados, de vez que o pesquisador tem permissão de tomar parte nos eventos de uma forma que, em geral, é inacessível à investigação científica. Além desse aspecto permite a oportunidade de observar o tema de “dentro” do estudo de caso e a capacidade que esse método oferece de manipular eventos que possam contribuir para o estudo, como marcar reuniões com grupos de interesse. “Somente pela da observação-participante pode ocorrer essa manipulação, pois o uso de documentos, arquivos e entrevistas, por exemplo, presumem todos a existência de um pesquisador passivo” (YIN, 2005, p. 122).

5.2 TIPOS DE PESQUISA

Adotou-se a soma de dois tipos de pesquisa (qualitativa e quantitativa). Isso se deu em face aos dois momentos diferenciados de estudo, sendo que o primeiro referiu-se a discursos e opiniões expressos em reuniões com os sujeitos envolvidos no processo de parcerias, simultaneamente à busca bibliográfica, modos que caracterizam o aspecto qualitativo. Já o segundo momento envolveu a aplicação de um questionário, que tinha por fim medir a percepção dos respondentes a respeito das parcerias. Portanto, a pesquisa foi quali-quantitativa.

Embora aparente haver oposição entre as duas abordagens (quantitativa x qualitativa), segundo Demo (1995) muitos autores, especialmente os da área social, afirmam que o ideal é a construção de uma metodologia que consiga agrupar aspectos de ambas as perspectivas. “Embora metodologias alternativas facilmente se unilateralizem na qualidade política, destruindo-a em consequência, é importante lembrar que uma não é maior, nem melhor que a outra. Ambas são da mesma importância metodológica” (DEMO, 1995, p. 231).

O intuito era de preencher as lacunas que poderiam surgir com o uso de apenas um modelo de pesquisa. Para Lakatos e Marconi (1996, p. 15), “pesquisar não é apenas procurar a verdade; é encontrar respostas para questões propostas, utilizando métodos científicos”. Assim, entendeu-se que a união dessas duas abordagens seria a ideal para responder de modo científico as questões do estudo.

5. 2.1 Pesquisa Qualitativa

Na primeira etapa do estudo a pesquisa foi do tipo qualitativa, em que se utilizou a técnica de conversação com um “grupo de discussão” ou “grupo focal”. Cada vez mais essa técnica de entrevista com “grupo focal”, conjugada com métodos qualitativos e quantitativos, vem sendo utilizada nas pesquisas qualitativas (VALLES, 2003, p. 280).

O grupo focal é uma técnica de entrevistas em grupo e que pode ser utilizada em todas as fases de um trabalho de investigação. É apropriada a estudos que buscam entender atitudes, preferências, necessidades e sentimentos, sendo utilizada, por exemplo, quando se investigam questões complexas no desenvolvimento e implementação de programas. De acordo com Tanaka (2001), é uma técnica qualitativa, não-diretiva, cujo resultado visa o controle da discussão de um grupo de pessoas.

Segundo autores como Lefèvre F. e Lefèvre A. M. (2005, p. 97), quando se busca resgatar a opinião de um grupo sobre um tema, é preciso considerar que a opinião dos indivíduos só pode ser vista como depoimento discursivo, manifestação lingüística de um posicionamento sobre um tema composto de uma idéia central e seus conteúdos e argumentos. A técnica qualitativa registra as opiniões coletadas por meio de questões abertas sobre um fato individualmente internalizado.

Segundo Godoy (1995), esse tipo de pesquisa tende a ser direcionado e não busca enumerar ou mensurar eventos, bem como, em geral, não se serve de abordagens estatísticas para análise dos dados; seu foco de importância é amplo e dela faz parte a aquisição de elementos descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a circunstância/objeto em estudo. Nas pesquisas qualitativas, é habitual que o pesquisador busque apreender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir daí, construa sua interpretação dos fenômenos estudados.

A pesquisa do tipo qualitativa se caracteriza por ter “caráter descritivo; significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador; enfoque indutivo; ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental” (GODOY, 1995, p. 62).

É também uma pesquisa que possui caráter mais exploratório e envolve técnicas como estudos de caso, entrevistas individuais, discussão em grupo, entre outros (GODOY, 1995). Assim, tendo em vista que o objetivo da primeira parte do estudo reside na compreensão sobre os processos de estabelecimento de parcerias e, por conseguinte, a visão que os gestores têm sobre o tema, tem-se na pesquisa qualitativa e exploratória a melhor ferramenta de trabalho.

De acordo com Gil (1995, p. 45), as pesquisas exploratórias proporcionam uma visão aproximada sobre um fato determinado, sendo um tipo de pesquisa escolhido quando o tema de estudos é pouco explorado e se torna difícil formular hipóteses operacionais e precisas sobre o tema. É o presente caso.

Para Marconi e Lakatos (1996, p. 77), a pesquisa exploratória contribui para o desenvolvimento de hipóteses sobre o tema estudado, de forma que pode colaborar para esclarecer ou modificar definições ou conceitos que tem o pesquisador sobre o tema.

5.2.2 Pesquisa Bibliográfica

Com base em Gil (1995), o levantamento e a consulta de fontes com base física em “papel” compreende livros, revistas, teses, anais de congressos, registro em agendas, publicações avulsas e *sites* relativos à área de pesquisa. “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 1995, p. 71). Como o objetivo era conhecer o que já havia disponível na área em estudo, a pesquisa bibliográfica permitiu conhecer parte dos estudos realizados sobre o tema.

Seguiu-se a orientação de formulação indicada por Salomom (2000) para escolha dos teóricos, elencando-se as questões: a) nas organizações “o quê são” os relacionamentos estudados, aí a perspectiva foi exploratória; b) “como” se concretizam as aproximações da IES com os setores produtivos da sociedade, a

profissional de inteligência complexa com outras organizações e, ainda, “por que” o relacionamento pode trazer as contribuições à IES e quais são essas contribuições, nesses aspectos a orientação adotada foi investigativa.

Com essas questões para o desenvolvimento da pesquisa bibliográfica, procedeu-se à leitura dos itens que pontuam os motivos, daí selecionando dados que levassem ao conhecimento explicativo e ao conhecimento descritivo; nesse ínterim deu-se a identificação de quais as contribuições e em que funções se mostram eficazes e onde são episódicas as interações com a sociedade civil, proporcionando um conhecimento descritivo e explicativo; depois, reunindo essas informações, foi possível perceber como se desenvolvem os relacionamentos estudados e, ainda, as hipóteses de contribuições que a relação das IES, com o entorno podem agregar à prática acadêmica.

Nesse caminho investigativo algumas sub-questões se apresentavam. Inicialmente, identificar quais as concepções que se têm das organizações em geral, e se essa informação dependia de conceitos e definições de autoridades que estudam o tema. Outra sub-questão se impunha, de vez que o entendimento que se buscava estava na relação das IES com outras organizações de um organismo social maior: fazia-se necessário entender como ocorre a interação social entre diferentes organizações. Assim, estudou-se o pensamento sistêmico e complexo e seus desdobramentos na gestão e no estabelecimento relacional.

O referencial teórico indicou que as parcerias ou acordos de cooperação demandam autoconhecimento das organizações envolvidas; gestão profissional e solidária, inclusive pontuadas nas diretrizes da Declaração Mundial para Educação Superior-Visão e Ação e na LDB, que recomendam a aproximação fática da IES com os setores produtivos da sociedade, para que, em conjunto com outros sujeitos da comunidade, construam, por meio da formação integral, cidadãos para uma sociedade melhor. Nesse aspecto investigou-se como as IES estavam posicionadas em face do referencial teórico e das diretrizes legais.

Uma vez entendida essa dinâmica, levantou-se outra questão, esta relativamente à ética presente nos relacionamentos, tendo-se concluído que a agenda da negociação das parcerias deve ficar sob a direção da IES, para que se garanta a ética do humano e não do capital.

Finalmente, importava responder a uma questão fundamental: que reflexos as parcerias produzem na esfera acadêmica, ou seja, que contribuições agregam ou

podem agregar a interação da IES com outras organizações. Nesse aspecto, os fundamentos teóricos somados aos do estudo na IES e às respostas dos questionários proporcionaram alguns resultados que serão mais adiante apresentados.

5.2.3 Pesquisa Quantitativa

A segunda etapa do estudo foi pautada por métodos quantitativos, pois o objetivo era de identificar e mensurar os efeitos/benefícios das parcerias para a prática acadêmica.

Lanigan (1997) definiu pesquisa quantitativa como a prática de um método de condição de verdade, a fim de comparar e contrastar escolhas feitas em um contexto previamente determinado de dados. A pesquisa quantitativa torna possível estabelecer os prováveis fenômenos a que está submetido o objeto de estudo, assim como permite descrever e mensurar a ocorrência dos eventos observados. Tais técnicas permitem validar estatisticamente as variáveis em estudo e seus resultados podem ser extrapolados para o universo pesquisado.

A metodologia quantitativa é a mais utilizada em pesquisa de mercado e opinião, pois, permite mensurar opiniões, reações, sensações, hábitos e atitudes de um universo (público-alvo) por meio de uma amostra que o represente. A vantagem da pesquisa com tal metodologia é o fato de que um julgamento quantitativo permite precisão e generalização (predição) (LANIGAN, 1997, p.20).

É importante ressaltar que, no caso em estudo, a pesquisa quantitativa tinha cunho de pesquisa estatística descritiva, isto é, não buscava explicar porque esse ou aquele aspecto é mais ou menos contributivo procurou apenas mensurar em que grau os respondentes percebiam as variáveis apontadas.

Segundo Dessen (1994), que estudou as interações e relações familiares, conjugando observação e entrevista, a abordagem quantitativa serve à mensuração de elementos que podem contribuir para sustentar, para corroborar ou para negar percepções apontadas em descritores qualitativos, evidenciando-se duas abordagens: a fenomenológica e a positivista. Os resultados dessa etapa estão demonstrados no tópico sobre os resultados quantitativos, que mostra, em gráficos “pizza”, ideal para apresentar os percentuais representativos dos pesos que cada

aspecto abordado é percebido pelos respondentes. As interpretações e conclusões que se tirou a partir deles estão logo em seguida à apresentação gráfica.

Na perspectiva do estudo desenvolvido, qualidades e quantidades são partes de um mesmo todo. Assim pesquisa pode ser definida como quali-quantitativa por reunir métodos das duas abordagens, pois afinal, na visão complexa deve-se evitar o radicalismo de posições únicas. Nas palavras de Alves (1996, p. 165), “Podemos ter certeza de quando estamos errados, mas não podemos nunca ter a certeza de estarmos certos”.

O quadro a seguir indica as pesquisas utilizadas:

QUADRO – 1 - CARACTERIZAÇÃO DE PESQUISAS QUANTI-QUALITATIVA

	Quantitativa	Qualitativa
Paradigma	Hipotético-dedutivo	Holístico-interpretativo
Dados	Representados numericamente Quantitativos Estruturados e não valorativos	Representados verbalmente Qualitativos Com maior riqueza de detalhes
Papel do pesquisador	Observador Distância objetiva	Interpretador da realidade Imerso no contexto
Abordagem	Positivista	Interpretativa
	Experimental	Não experimental
	Estudos confirmatórios	Estudos exploratórios
Análise	Estatística Inferências a partir de amostras Teste de hipóteses e teorias	Conteúdo ou caso Padrões a partir dos próprios dados Hermenêutica e fenomenologia

Fonte: Cláudia Dias, 2000, p. 04

Em síntese, utilizaram-se os dois paradigmas: o interpretativo e o dedutivo. Com respeito aos dados foram utilizados os verbais e textuais na perspectiva interpretativa, enquanto na perspectiva quantitativa foram úteis os dados representados numericamente pelos questionários. O papel dessa pesquisadora foi de observadora imersa no contexto sendo que a abordagem, em virtude desse papel, foi, na primeira etapa, exploratória, não experimental fundada na análise de caso a partir de padrões fenomenológicos oferecidos pelo próprio caso e na segunda etapa foi confirmatória operacionalizada por meio da análise estatística descritiva.

5.3 CENÁRIO DA PESQUISA

O universo do estudo de campo constituiu-se em uma Instituição de Ensino Superior Privada da Região Metropolitana de Curitiba, que mantém relacionamento com a sociedade produtiva civil.

Seu projeto começou a tomar forma em junho de 2001, quando requereu o credenciamento junto ao MEC/SESu, na Cidade de São José dos Pinhais/PR, em atendimento ao art. 1º. da Portaria Ministerial nº. 640/97, de 13 de maio de 1997. Na mesma data requereu autorização para ofertar o Curso de Administração, com habilitação em Gestão de Negócios, e o Curso de Sistemas de Informação.

5.4 UNIVERSO E AMOSTRAGEM DA PESQUISA

Lakatos e Marconi (1996) informam que existem duas grandes divisões no processo de determinação da amostra a ser pesquisada: probabilística (aquela em que cada ou qualquer elemento da população pode ser selecionado para compor a amostra), e a não-probabilística (aquela em que para a seleção de respondentes estabelece-se algumas especificações, de forma que não se pode definir quais são as chances que cada elemento possui de ser escolhido).

Ainda Lakatos e Marconi (1996, 47 - 49) indicam quatro tipos dessa amostragem:

- a) intencional: o pesquisador escolhe os casos que acredita serem importantes quanto à contribuição a ser dada à pesquisa;
- b) por "júris": quando se desejam obter informações detalhadas, durante certo espaço de tempo, sobre questões particulares (...);
- c) por tipicidade: quando se utiliza de um subgrupo que seja típico em relação à população como um todo e;
- d) por quotas: utilizada em levantamentos de mercado.

Considerando que, os sujeitos deste estudo são compostos por discentes, docentes, membros da administração e direção da IES e egressos, que participam ou participaram das atividades de relacionamento e parcerias com empresas da cidade em que se localiza a IES referida, objeto de estudo, foi definido o procedimento de amostra não-probabilística intencional. Ainda, tal escolha prendeu-se ao fato de que o estudo é exploratório-qualitativo, que busca analisar os processos de formalização das parcerias e seus benefícios para o ensino, sem generalizações, pois, como já foi mencionado, um dos aspectos que levou à escolha

do método exploratório foi a precariedade de estudos a respeito do tema. Nesse sentido, é importante aprofundar o conhecimento por meio dos que convivem com o fenômeno.

Segundo Cervo e Bervian (1996, p.136), quando se trata de amostra não-probabilística intencional, “devem ser buscados entrevistados de acordo com a sua familiaridade ou autoridade em relação a um determinado assunto”. Diante disso, os respondentes escolhidos foram os que, de alguma forma, estão ou estiveram envolvidos em atividades consideradas como as fontes de dados mais indicadas para se observar o processo de formação de parcerias e seus reflexos na prática acadêmica.

5.4.1 Tamanho e Caracterização da Amostra

Operacionalmente, no que concerne aos benefícios que às parcerias outorgam a IES em estudo, foco da abordagem quantitativa, de um universo de 368 pessoas, sendo 279 discentes dos cursos de Bacharelado em Sistema de Informação e Administração, 49 docentes, 20 egressos e 20 técnico-administrativos, foram selecionados 70 respondentes considerados envolvidos no processo de formação de parcerias.

Desse universo selecionou-se por volta de 20% de cada categoria. Assim: 56 são discentes que cursam o quinto e o sexto períodos de administração; 10 são docentes dos dois cursos; 04 são egressos e 04 são técnico-administrativos. Responderam como docentes: os Coordenadores, a Direção e o grupo técnico-administrativo.

5.5 ETAPAS DA PESQUISA

A pesquisa, como já mencionado, contou com duas etapas. A primeira etapa foi dividida em duas fases:

a) levantamento de informações bibliográficas sobre os acordos de cooperação, parcerias ou outras formas de aproximação entre Instituições de Ensino Superior e organizações dos setores produtivos da sociedade, levantamento das diretrizes legais sobre o tema;

b) na segunda fase, dessa primeira etapa, a pesquisa foi de ação-participante de caráter qualitativo.

A segunda etapa foi a da pesquisa exploratória-confirmatória não-probabilística intencional.

5.5.1 Primeira Etapa

Nesta etapa, em sua primeira fase o foco central foi para revisão bibliográfica e de busca de estudos sobre os acordos de cooperação entre IES e sociedade civil organizada; o período de coleta foi desde junho de 2004, estendendo-se até o final da elaboração desta dissertação. Foram selecionados

processo de formação de parcerias, assim como se formam as parcerias entre organizações educacionais e não educacionais.

Para compreender como se davam as interações da IES com a sociedade civil organizada, foram analisados os registros fixados em agendas e planilhas de trabalhos, chamadas *jobs* (Anexo 01) da própria pesquisadora. Realizaram-se reuniões de fomento com 40 empresas, sendo que 29 firmaram parcerias a partir dessas reuniões.

5.5.2 Segunda Etapa

Depois das férias letivas, as pesquisas de campo foram retomadas e entre fevereiro e outubro de 2006, levantaram-se dados sobre a auto-percepção da identidade da IES e os reflexos que aportavam as parcerias para a prática acadêmica. O foco foi sobre como eram percebidas as interações da IES com o mercado, instrumentalizadas por meio de diálogos não estruturados com a Direção, Coordenação, Professores e Discentes da IES, abordando questões pertinentes as parcerias.

Nessa etapa além da observação-participante, foi aplicado em outubro de 2006 um questionário (Apêndice).

5.6 INSTRUMENTOS DA COLETA DE DADOS

Segundo Tanaka (2001), a coleta de dados deve se iniciar por aquelas informações que se encontram disponíveis. Com os dados disponíveis, controem-se os indicadores e se os analisa. A partir dessa análise preliminar, pode-se avaliar se há necessidade da coleta de novos dados.

5.6.1 Observação-Participante

A primeira etapa da coleta de dados na IES em estudo contou com a observação-participante em reuniões com o grupo composto pela Direção e Coordenações de Cursos da IES.

Essa técnica utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Realiza-se por meio da relação direta do pesquisador com o fenômeno

observado para obter informações a propósito da realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece um contato face a face com os observados. Nesse processo, o pesquisador pode modificar o contexto. A importância dessa técnica está no fato de se poder captar uma multiplicidade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais importante e evasivo na vida real (MINAYO, 1993).

Essa técnica é de fundamental importância para a averiguação de dados e para complementar outros, obtidos em outras fontes formais. Basicamente, a técnica é pautada pelo registro das falas dos atores sociais que venham a participar da investigação.

Para esse tipo de entrevista é essencial que o pesquisador disponha de formas de registrar o que vê e ouve. No caso em estudo, optou-se por um diário de campo em que foram registrados os eventos e falas pertinentes ao tema, vistos e ouvidos durante o processo. Dessas observações, a pesquisadora destacou apontamentos para análise devida,

5.6.2 Questionário

Na segunda etapa, seguindo técnicas para questionamentos na abordagem sistêmica, o instrumento de coleta de dados foi um questionário do tipo estruturado não disfarçado, ou seja, estruturado porque se tratava de pesquisa quantitativa e não disfarçado porque não houve interesse em se esconder dos entrevistados o real objetivo da pesquisa. Optou-se por essa técnica ao invés da entrevista, pois a adoção desta última não seria o adequado, já que "uma entrevista que se prolongue muito (...) se torna repetitiva e se empobrece consideravelmente" (GIL, 1995, p.147).

O questionário foi construído basicamente com perguntas abertas (qual?, quais?) que buscaram a percepção dos respondentes sobre o fator estimulador: parcerias. Constituindo-se de perguntas distribuídas em cinco questões-chaves, cada qual relacionada a um aspecto do relacionamento e parcerias da IES com Empresas da região, e que indicavam oito fatores passíveis de serem avaliados como relevantes. No total, foram ponderados quarenta fatores.

As questões-chaves foram preparadas com base na literatura sobre o tema *parcerias IES x Empresas* e os reflexos delas na prática acadêmica.

O cabeçalho do questionário trazia a caracterização do respondente, que objetivava identificar o perfil dele e a solicitação de autorização de uso e/ou publicação dos dados. Essa “entrada” visava a promover o *raport* inicial.

A questão-chave de letra “a” objetivava saber se os respondentes percebiam, em face das parcerias, alguns dos fatores apontados e em que grau os percebiam.

A questão-chave de letra “b” objetivava saber se os respondentes percebiam os efeitos das parcerias nas suas realidades acadêmicas e que grau de efeitos atribuíam aos fatores propostos.

A questão-chave de letra “c” tinha a finalidade de identificar que motivo ou fator estimulador leva ou levaria os respondentes a atuarem pró-ativamente nos processos de formalização das parcerias.

A questão-chave de letra “d” tinha o objetivo de mensurar se havia percepções negativas relativamente às parcerias e em que grau essas percepções se apresentavam em cada um dos possíveis fatores.

Finalmente, a questão-chave de letra “e” objetivava mensurar se os respondentes consideravam as parcerias como uma estratégia importante no contexto acadêmico.

Foi solicitado aos respondentes que atribuíssem pesos conforme a importância percebida em cada um dos traços ou aspectos apontados em cada questão. Para isso foi utilizada uma escala de 1 a 5 em que 1 é o peso menos relevante ou percebido e 5 o mais evidente ou relevante, apresentada numa legenda semântica onde cada graduação tinha o seguinte correspondente: 5 - Muito Intenso; 4 – Intenso; 3 – Médio; 2 – Fraco; 1- Praticamente ausente.

Cumprimenta-se que foi utilizado o mesmo questionário para todos os respondentes.

5.7 PROCEDIMENTOS POR ETAPAS

O procedimento é a forma pela qual se desenvolve um processo, constituindo-se no conjunto de atos que especificam a finalidade do processo propriamente dito.

Como se tratou de uma pesquisa quali-quantitativa com uso de observação-participante, revisão bibliográfica e aplicação de questionário, construído a partir das teorias e da experiência da pesquisadora, reunidas na primeira etapa, deve-se informar que os procedimentos seguiram a ordem das etapas.

5.7.1 Procedimentos da Primeira Etapa

Dada a experiência profissional da pesquisadora na área de Relações Públicas e na formalização de parcerias entre Instituições de Ensino Superior e o Mercado, ocorrida entre 2003 e 2004, numa IES no Estado de São Paulo que conta com quatro *campi*. Pode-se dizer que o procedimento, como fator de classificação, foi o da pesquisa empírica, que é aquela dedicada ao tratamento da face empírica ou baseada na experiência e em fatos da realidade; produz e analisa dados, procedendo sempre pela via do controle empírico e factual. (DEMO, 2000, p. 21-22).

Naquele período, a pesquisadora conheceu a realidade da formalização das parcerias na esfera das Instituições de Ensino, inclusive pela revisão bibliográfica. É preciso lembrar que são muitos os sentidos e práticas que a palavra parceria pode designar e, na realidade acadêmica, essa perspectiva se fez clara, pois diferentemente das empresas mercantis, a experiência vivenciada demonstrou que as IES não detêm a expertise profissional usual do mercado no processo de formação de parcerias. A diversidade dos sujeitos atuando na construção das parcerias Escola x Empresa, com interesses, trajetórias, valores e naturezas distintas, fez com que o procedimento desta primeira etapa fosse, necessariamente, do tipo observação-participante, em que a pesquisadora pôde interferir nos processos.

Na IES escolhida para o estudo desta dissertação, inicialmente o procedimento foi de seleção de conceitos constantes na literatura, mais a formação de um registro de opiniões sobre os processos de formação de parcerias, segundo a visão dos gestores da IES e dos potenciais parceiros. Essa atividade se deu por meio de reuniões semanais que tiveram lugar na sala de reuniões da Diretoria da IES.

A pesquisadora informava às Coordenações e à Direção por meio de *e-mail*, os pontos que desejava fossem incluídos na pauta previamente disponibilizada aos participantes. Durante a reunião, esclarecia os tópicos e o propósito deles para que

os participantes soubessem o que esperar das discussões e se manifestassem à vontade.

Deve ser dito que se tratava de reuniões relativamente informais e que a participação contava com a máxima espontaneidade possível. Também é mister explicar que nem sempre as reuniões versavam sobre as parcerias, pois outros

- foi retirado o espaço previsto para respostas “outros – especifique”;
- os questionários para os docentes e egressos foram enviados por *e-mail*.

O pré-teste mostrou-se fundamental para a otimização e operacionalização da pesquisa, bem como para a objetividade das respostas (LAKATOS e MARKONI, 1996, p. 91), pois posteriormente, o questionário mostrou-se adequado e de fácil compreensão, quando foi aplicado aos 70 respondentes já informados.

Os questionários foram aplicados inicialmente aos discentes, depois aos docentes, às coordenações, à direção, aos egressos e ao corpo técnico administrativo da IES.

A aplicação do questionário aos discentes foi acompanhada pela pesquisadora durante o período de aulas. Nesse procedimento, explicou sobre o contexto em que se inseria o estudo, bem como a importância para a IES de melhor conhecer os processos e percepções decorrentes do relacionamento com o entorno em que se concretizam com as parcerias. Esse procedimento foi pautado pelo clima de empatia com os respondentes, o que facilitou a execução desta fase (LAKATOS e MARKONI, 1996, p. 87)

Aos demais respondentes o questionário foi enviado por *e-mail*, sendo acompanhado de uma carta explicativa e de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 02), para uso e publicação dos dados.

Como já mencionado em cada questão-chave, foi apresentado um conjunto de aspectos relacionados com a questão que deveriam ser avaliados pelo respondente, numa escala de graus de 5 a 1.

5.7.2.1 A primeira questão-chave

- a) Alguns dos aspectos abaixo, em sua opinião, são efeitos ou estão presentes, em face do relacionamento da IES com os setores produtivos da sociedade. Quais?

D - Podem ser consideradas uma **proposta alternativa** para superar a racionalidade burocrática em crise no processo **de formação humana em geral**.

E - **Contribuem para** que o professor se atualize, atingindo a **profissionalização docente** pela **apropriação de competências** como coerência da qualidade do ensino.

F – **Motivam o professor** ao trabalho em equipe pela superação do modelo cartesiano, **estimulando a interdisciplinaridade**.

G – **Nenhuma das alternativas indica os reflexos ou efeitos, na vida docente**, da aproximação da IES com a comunidade.

H – Os efeitos e reflexos **não são relevantes na praxis docente**.

Esse conjunto de fatores tinha o objetivo de verificar se os respondentes percebiam os aspectos relacionados nas questões de “A” até “H” e que pesos atribuíam a cada um dos aspectos.

5.7.2.2 A segunda questão-chave

b) Na sua realidade acadêmica a aproximação com os setores produtivos da sociedade:

A - **enriquece os conteúdos** (exemplos);

B - traz **novas discussões** (temas atuais);

C - é **indiferente**

D - traz **transtornos**

E - **abre espaços** físicos de aprendizagem (visitas técnicas);

F - **motiva** positivamente as aulas (estudo de caso);

G - promove a busca da **formação integral**

H – coloca as **teorias em xeque**”.

Nesse item, o interesse era sobre como cada sujeito percebia as parcerias na sua realidade, não se ocupando de se o respondente aplicaria as fontes externas na sua realidade, mas, como de fato se utilizava da realidade das parcerias.

A questão-chave três visava a identificar o fator estimulador para o envolvimento do respondente com a formação de parcerias.

5.7.2.3 A terceira questão-chave

c) É estímulo para que você se envolva com a formação de parcerias:

A – a **complementação** salarial/desconto na mensalidade;

B – o **reconhecimento** acadêmico/empresarial;

C – o acesso a **novas oportunidades** de trabalho;

D – a **aquisição de conhecimentos** práticos/teóricos;

E – a maior **integração** com outras áreas/atividades;

F – a **divulgação** da Instituição;

G – a captação de **novos discentes**

H – o exercício do **trabalho em equipe**.

A quarta questão-chave buscou identificar que aspectos negativos eram percebidos pelos respondentes.

5.7.2.4 A quarta questão-chave

- d) A aproximação com os setores produtivos da sociedade traz para a formação do discente e para a práxis docente:
- A – a **mercantilização** do ensino;
 - B – **incertezas** sobre os planos de aulas;
 - C – **desorganização** racional **da linguagem**, com estruturas e enunciados gramaticalmente corretos, **em prol de um modelo prosaico**;
 - D – **desestrutura** o processo ensino-aprendizagem;
 - E – coloca as **humanidades em segundo plano**
 - F – **cria competitividade entre os professores** com diferentes níveis de acesso ao mercado;
 - G – **muda o foco da educação** para o modelo instrumental (homem funcional);
 - H – abre espaço para toda a sorte de **experiências**”.

A última questão-chave, a quinta buscava saber como era a visão geral dos respondentes sobre a importância das parcerias.

5.7.2.5 A quinta questão chave

- e) Os acordos de cooperação são importantes, pois:
- A – permitem conhecer a **realidade empresarial**
 - B – **influenciam as escolhas** docentes e discentes com base na realidade contemporânea;
 - C – **evidenciam as necessidades** do mercado;
 - D – são **meios de executar a função social** da IES;
 - E – são **locus de aplicação das teorias**
 - F – dão ao **egresso condições de inserção ao mercado**
 - G – oferecem **prestígio a IES**
 - H – **não são importantes.**

Esses questionários foram aplicados no mês de outubro de 2006 e foram tabulados no início de novembro do mesmo ano. Assim, são representativos de um momento na história das parcerias da IES em estudo.

CAPÍTULO VI

RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

A princípio, almejava-se investigar a identidade da IES, bem como o modo de condução do seu processo relacional. Visava-se a identificar se na IES em estudo havia auto-percepção de identidade; o modelo de gestão adotado e as expectativas que eram alimentadas na construção de um setor de relacionamentos empresariais e formalização de parcerias.

Assim, objetivou-se inicialmente conhecer o objeto de estudo e o contexto local; identificar no cenário regional qual era o posicionamento do setor produtivo quanto a essa modalidade relacional. Em seguida, buscou-se analisar como se formalizavam as parcerias na IES e como a comunidade acadêmica convivia com aquela realidade. A pretensão era de conhecer qual o modelo adequado ao estabelecimento de parcerias entre a IES e seus parceiros potenciais; apontar os requisitos essenciais nessa atividade de formação de parcerias, perceber e acompanhar sua evolução.

Para apresentação do processo de formalização das parcerias, identificados na coleta de dados qualitativos e as expectativas que informaram os gestores sobre as mesmas, a pesquisadora apoiou-se na técnica de mapas conceituais. De acordo com Moreira (1998, p. 147), um mapa conceitual deve ser visto como **um** mapa conceitual e não **o** mapa conceitual de um conceito, mesmo porque se podem fazer outras representações sobre o mesmo objeto.

Na seqüência, a pesquisa foi direcionada para identificar os reflexos que provocam as parcerias no universo acadêmico e o procedimento adotado foi de aplicação de questionários, por meio dos quais se pode avaliar os resultados obtidos e percebidos com as parcerias até esta etapa, pela comunidade acadêmica bem como, distinguir se há benefícios agregados e quais são eles, em especial sob a ótica da prática docente.

6.1 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PRIMEIRA ETAPA

Na sondagem inicial, que compreendeu a identificação da IES e da realidade local, constatou-se que se trata de uma Instituição conhecida na região

devido à sua tradição local, pois é decorrente da uma escola com mais de 28 anos de existência na cidade.

Foi idealizada e fundada por quatro docentes, que tiveram sua carreira profissional desenvolvida em uma escola técnica do Paraná. Dela saíram para fundar a instituição em estudo. São professores do ensino superior, porém o são também do ensino médio e pré-vestibular, sendo um deles diretor do ensino básico, outro da IES e os demais, diretores-administrativos. A organização como um todo engloba desde o ensino pré-escolar até o superior. Para o nível de pós-graduação existe um projeto a ser implantado a partir de 2007.

Nesta etapa do estudo de caso, conforme já explicado, foi possível verificar qual a identidade da IES em estudo e as suas características administrativas. As impressões foram colhidas em reuniões periódicas, em encontros informais, bem como por meio de debates em aulas. A partir dessas estratégias, foram reunidos apontamentos que permitiram as análises a seguir.

Relativamente à identidade, percebeu-se que há incongruência entre a auto-percepção que têm os gestores da IES sobre sua imagem e a imagem que é percebida pelos alunos dela.

Segundo depoimentos dos alunos, a IES se caracteriza principalmente pela tradição e pela qualidade percebida localmente.

Eis algumas falas ocorridas nos debates em aulas:

- “A (...) é referência por aqui, eu mesmo a escolhi por que meu amigo tem seu filho na escola desde o início da vida escolar e o ‘guri’ se deu muito bem no vestibular”.

- “ Eu era aluno n’outra IES, mas resolvi mudar para cá pois aqui sei que há qualidade e a IES tem nome. Lá eu estava perdendo meu tempo”.

- “ Aqui a escola tem o ISO 9000 e é antiga na cidade, O que garante que meu diploma será reconhecido. Por isso escolhi essa IES”.

- “ Eu acho que a IES deveria explorar sua tradição, pois as pessoas conhecem o colégio, mas a Faculdade ainda não é bem conhecida e as pessoas precisam ser lembradas do colégio para saberem sobre a Faculdade”.

- “ A Faculdade tem ótimos professores, segue a tradição do colégio, por isso escolhi vir para cá”.

“ A IES não sabe muito bem como é vista e não faz propaganda da sua tradição e qualidade. Isso é ruim, pois sempre tem que dizer que é a Faculdade do colégio (...)”.

Já os gestores da IES não enfatizam o aspecto de sua tradição como instituição de ensino, apesar de não desprezá-lo, talvez porque não tenham convívio com as estratégias de marketing. Entretanto, procuram dar maior relevo ao diferencial que entendem como uma proposta inovadora, qual seja a orientação do projeto pedagógico para a gestão de negócios, ou seja, querem formar uma imagem local de Instituição de Negócios em similaridade a outras IES que, prioritariamente, oferecem cursos voltados ao mundo empresarial e corporativo.

Fazendo conexão com as imagens da organização de Morgan (1996), nesse aspecto a IES pode ser definida como uma organização “cultura”, pois se observa uma realidade socialmente construída. A organização cultura se caracteriza por manterem programas de ação distinguidos como apropriados, normais ou inapropriados ou anormais, que orientariam o desempenho de todos os elementos que nele coexistem. São como micro-sociedades com seus próprios códigos e crenças compartilhados, espaço de interação de pessoas com uma linguagem própria, rituais recursivos próprios. Isso é resultado da interação social, não de uma imposição.

Essa identidade pode ser percebida na sua missão, orientada pela realidade regional, mas com determinação interna pela qualidade e interação com o mundo dos negócios, num código de valores próprios.

A IES assim descreve sua missão:

(...) têm por missão promover o ensino, a pesquisa e a extensão, em direção ao desenvolvimento de um de

Para sua orientação administrativa, a IES conta com um sistema auto-avaliativo, instrumentalizado por enquetes periódicas aplicadas aos sujeitos do

norteiam a prática administrada dos gestores da IES, dados esses que analisados, são transformados em informações para elaboração de planos de mudanças ou afirmação de práticas administrativas.

Nessa fase do processo, os gestores da IES se reúnem com os coordenadores e professores para analisar os resultados pesquisados. Após a ponderação coletiva dos fatos, vem a necessidade de adaptações, de forma a adequar os processos analisados em uma linha, aparando as arestas que possam surgir entre o planejamento e a operacionalização. Esse momento é o de definir as adaptações pertinentes, pelas quais tem-se o intuito de ajustar a administração, os processos e a oferta às forças externas, identificadas pela análise.

A função adaptação pode ou não ocorrer dentro do contexto de ação, porém é importante tê-la dentro do processo para eventuais situações que possam surgir. No caso da IES em estudo, as adaptações são implementadas após a verificação de situações pontuais identificadas, tanto nas atividades da IES enquanto organização da sociedade, e aí está envolvido o setor de Relações Empresariais, quanto na perspectiva do processo ensino-aprendizagem, no qual inclui a prática docente. Como exemplo, pode-se apontar, no caso da gestão das parcerias, após aplicação de um questionário aos discentes em que esses sinalizaram a preferência de se servirem de recursos audio-visuais nas suas apresentações. A definição de que o uso das salas-executivas (salas ambientadas pelas empresas parceiras) seriam prioritariamente agendadas aos alunos que preferissem fazer suas apresentações com os recursos mencionados, deixando a empresa parceira submetida à disponibilidade daí derivada. Outro caso, esse relativo a prática docente, está registrada no ano de 2003, em que um docente, após avaliação pelos discentes, foi “convidado” a passar por uma reciclagem. Entretanto, em nova avaliação, promovida após a reciclagem, o docente em questão mantinha-se no quesito “repasso de conteúdo” com aprovação inferior a 60%, segundo os discentes que o re-avaliaram, o que redundou na demissão do professor.

A implementação das adaptações se dá pela ativação, sendo essa o conjunto de medidas destinadas a fazer com que o produto/serviço (educação/gestão) atinja os objetivos pré-definidos.

Transpostas as fases iniciais, vem o momento de ativar a realização das adaptações, fazer com que essas sejam empregadas diante de suas premissas, de forma a buscar as metas e os objetivos previamente definidos.

A função ativação é exercida por meio do instrumental comunicação e ação; assim, dá-se publicidade dos resultados analisados, bem como das ações adotadas. O transcorrer do processo deverá ser monitorado a todo o momento, de forma a avaliar as questões que, por ventura, possam surgir no decorrer das ações. Trata-se de uma atividade interveniente, em que a gestão da IES pode interferir se observar que o processo não está fluindo conforme o esperado. Essa interferência se dá com a aplicação de um novo questionário a um grupo focal, durante o processo.

Na realidade, trata-se da avaliação para controle dos processos e interpretação dos seus resultados, a fim de se os melhorar continuamente.

A função avaliação abrange obrigatoriamente:

- 1 - a determinação de padrões de controle;
- 2 - o acompanhamento sistemático dos desvios entre os resultados de certas ações e os seus padrões;
- 3 - a recomendação de ações corretivas derivadas da observação dos desvios e que visam a melhorias no desempenho dos processos administrativos em geral e do processo ensino-aprendizagem, envolvendo toda a comunidade da IES: funcionários, discentes e docentes.

Assim, a função avaliação é exercida pelo exame periódico, formal e imparcial de todas as operações da Instituição, tendo como parâmetro seus objetivos e padrões de desempenho, abrangendo todos os processos e métodos, bem como as pessoas e estruturas envolvidas na implantação das diretrizes.

Foi estabelecido como média aceitável pela Instituição 60% de aprovação nos itens que avaliaria. Para coletar os dados que proporcionassem tal avaliação desenvolveu-se um modelo de questionário de caráter institucional e periodicidade anual, que contempla 06 itens, a saber: coordenação, biblioteca, secretaria, cantina, instalações e palestras, essas geralmente proferidas por gestores das empresas parceiras. Os itens são pontuados individualmente pelos acadêmicos, numa escala de 1 a 10, sendo 10 a melhor avaliação, como segue:

QUADRO – 2 – AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Itens	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total	M dia	%
Coordenação													
Biblioteca													
Secretaria													
Cantina													
Instalações													
Atividades de extensão													

Fonte: arquivos da IES.

A esfera da avaliação institucional, a IES, segue diretrizes traçadas pela CONAES (Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior), sofrendo avaliações externas e interna. A externa é promovida pela CONAES, que envia periodicamente avaliadores capacitados para mensurar quesitos previamente definidos, e pelo MEC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA), que avalia os egressos por meio da aplicação do ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes). Internamente há um grupo avaliador, denominado CPA (Comissão Própria de Avaliação), que conta, em sua composição, com representantes do corpo docente, discente, técnico-administrativo e da sociedade civil organizada, sendo que nenhum grupo pode ser privilegiado em número de representantes ou na composição de votos. Esses avaliadores oferecem dados à IES que possibilitam aos gestores redirecionar seus planos, caso se encontrem fora das determinações exigidas pelos órgãos oficiais ou definições de objetivos internos traçados pela própria IES.

Na esfera da avaliação docente, o instrumento adotado, também se constituiu de questionários semi-estruturados, contemplando todas as disciplinas. Neles os discentes informam por meio de pontuação de 1 a 10, como percebem a atuação do docente nos quesitos: objetividade e repasse de conteúdo; motivação dos alunos; organização de aula; pontualidade; uso de exemplos práticos; relacionamento professor x aluno e, por parte do aluno, uma auto-avaliação que indaga sobre qual o tempo de estudo dedicado pelo aluno às disciplinas, como se constata no quadro na página a seguir:

QUADRO – 3 - AVALIA O DOCENTE

Professor/Disciplina	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total	M dia	%
Objetividade e Repasse Conteúdo													
Motivação dos alunos													
Organização de aula													
Pontualidade													
Uso de exemplos práticos													
Relacionamento Professor x Aluno													
Tempo que você dedica a essa disciplina													

Fonte: arquivos da IES.

Essas avaliações são extremamente importantes para que ocorra um *feedback* daquilo que foi realizado e para que a experiência sirva de base para futuras ações.

Outra constatação já mencionada, foi que a organização e gestão da instituição se pautam na representatividade dos colegiados, sendo que o funcionamento, composição e atribuição dos órgãos colegiados estão dispostos no Regimento Interno da IES. Interpretando a redação regimental, verificou-se a participação da comunidade universitária (pessoal técnico-administrativo, corpo docente e discente) nos órgãos superiores, administrativos e acadêmicos, além de se poder inferir a integração entre gestão administrativa e os órgãos colegiados.

Sem dúvida, cotejando o constatado com as imagens de Morgan (1996), a IES estudada é prioritariamente do tipo cultura, apesar de abrigar aspectos políticos afirmados no seu processo de tomada de decisão colegiada e orgânicos, verificados na sua preocupação de adequação à realidade ambiental.

Sobre as parcerias, com a observação-participante foi possível perceber como se dão os processos presentes na formação delas. Nessa sondagem fez-se necessário conhecer a realidade da IES, dos professores e dos dirigentes sob este prisma e como se davam as relações desses sujeitos com o entorno.

Inicialmente, com relação aos professores da IES, verificou-se que apesar de serem profissionais oriundos de empresas locais, não desenvolviam um papel direto e ativo na formação de parcerias.

Já quanto aos dirigentes, constatou-se que, mantinham relacionamento com a sociedade civil organizada sem um planejamento específico. Foram levantadas três parcerias, sem que, contudo, houvesse um documento formalizando sua existência. Tratava-se de uma aproximação estabelecida entre os gestores da

organização IES e Empresa, sem definirem as atribuições das partes. Assim, pode-se dizer que os gestores episodicamente uniam-se para realização ou promoção de eventos de interesse da sociedade local, tais como: campanhas de agasalho, de alimentos, entre outras.

Entretanto, de acordo o (PDI) Plano Desenvolvimento Institucional (OLIVEIRA et al. 2001) a IES

(...) tem como objetivo maior o atendimento das demandas profissional e regional, resgatando diretamente o ensino-aprendizagem significativo, valorizando o contato, o diálogo com a comunidade, difundindo o saber aqui produzido e, assim, efetivando melhorias concretas, novas formas de ler e fazer o mundo no qual se insere o indivíduo,

o que indica a orientação formal da IES para o relacionamento com o entorno. O PDI estabelece uma direção, configurando uma preocupação com o desenvolvimento contínuo, buscando o comprometimento cada vez maior da Instituição com o seu meio e um engajamento na problemática regional. Ainda no que se refere ao plano de relacionamento documentado no PDI da IES, encontram-se as seguintes diretrizes:

Linhas Básicas de Ação e Diretrizes

(...)

c) Relação com a comunidade

A comunidade é compreendida pelos moradores da região, empresários e instituições locais. Nas situações que seja oportuna uma participação conjunta entre a instituição e pessoas ou entidades externas, haverá um trabalho de consulta.

(...)

Esse trabalho de consulta mencionado no item 'c' refere-se à tomada de decisão colegiada sobre o envolvimento ou não da IES em atividades organizadas por outros atores da sociedade, ou seja, a IES mantém sua perspectiva de organização-cultura, mas têm vieses de organização-política e orgânica, como se explana a seguir.

O colegiado decisório, nesses casos, envolve a direção, as coordenações de curso e as lideranças estudantis. A direção da IES tem no colegiado a participação coletiva, um dos princípios viabilizadores da gestão administrativa e acadêmica da Instituição. Para responder concretamente a esse ideal, a gestão da IES estrutura-se em colegiados com caráter deliberativo e consultivo, conforme

previsto em seu regimento, buscando uma articulação orgânica entre suas interfaces como possibilidade de garantir a construção coletiva dos objetivos da Instituição para o ensino, a pesquisa e a extensão.

No que se refere à proposta pedagógica, a Direção da IES considera que “a proposta global da Faculdade consiste em criar um ‘espaço público não estatal’, onde se desenvolvam as atividades de ensino, pesquisa e extensão, voltados para uma abordagem interdisciplinar”. Nesse sentido, a Direção entende que é imprescindível entrelaçar o processo de construção do conhecimento com a realidade social e, conseqüentemente, com o envolvimento institucional.

Informa ainda a Direção que, para a consecução desses objetivos algumas premissas são inarredáveis, como:

Currículo Pleno dos cursos, atendendo às exigências de formar profissionais efetivamente habilitados ao imediato exercício da profissão e ajustados às constantes e variadas necessidades do mercado de trabalho, mas, também, "apto a estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo", conforme dispõe o artigo 43 da Lei de Diretrizes e Bases (L.D.B). Isso se evidencia na inclusão e abordagem interdisciplinar de disciplinas formativas, técnicas e atividades práticas com programas integrados e metodologia dialogada de ensino, o que possibilita a formação de um ambiente acadêmico caracterizado pelo envolvimento e inter-relações da comunidade universitária em atividades sociais...

As reuniões ocorridas na primeira etapa da pesquisa possibilitaram constatar que os gestores da IES tinham interesse em estabelecer parcerias com a sociedade civil organizada, porém desconheciam os processos de operacionalização e estabelecimento delas. Também os coordenadores, que já conheciam as parcerias existentes em outras organizações em que atuavam como docentes, mostravam-se interessados na formalização de parcerias com organizações da região.

Com a evolução do tema, nas reuniões de segundas e terças-feiras foi traçado um “projeto de relacionamento” e formalização de parcerias conforme a seguir:

Projeto de relacionamento empresarial

Compreende o estabelecimento de a ~~le~~ de relacionamento com o mercado, voltadas transi ão m tua de *expertises*.

Desenvolvimento.

Rotina

Prospecção.

Formalização.

Acompanhamento.

Manutenção.

Extinção.

Simultaneamente

Desenvolver material institucional de RE.

Desenvolver Kit – empresarial.

Objetiva

Nessa época foi redigida uma carta de apresentação que era enviada à empresa prospecte escolhida, após um contacto preliminar telefónico mantido com o gestor de relacionamentos da organização de interesse da IES.

Eis o modelo da carta que era remetida por *e-mail*:

Prezado (...)

Conforme conversamos segue um breve comentário sobre a intenção de parceria que faz a (...).

Considerando os novos contornos da sociedade e a crescente necessidade de sujeitos engajados e partícipes, a IES, que tem a missão de ser formadora desses sujeitos, vem convidá-los a contribuir nesta missão, por meio de uma parceria colaborativa.

O relacionamento que buscamos objetiva formalizar um acordo de cooperação ou parceria com vistas à transição mútua de *expertises*. Acreditamos que a parceria, a ser pontualmente definida, deverá proporcionar o aperfeiçoamento das organizações envolvidas e da família acadêmica discente e docente, propiciando a valorização do capital social e humano.

Faz parte do programa proposto o apoio efetivo às ações acadêmicas e à administração do terceiro setor, considerados ambientes de geração e disseminação de conhecimentos relacionados com a cidadania, com a melhoria do indivíduo e da sociedade civil. A aliança em comento, portanto, será meio de atuação no desenvolvimento de todos os envolvidos e de seu entorno.

Os itens de reciprocidade deverão ser identificados caso a caso, contudo, antecipadamente podemos afirmar que a IES proporcionará às suas parceiras: a) descontos nas mensalidades de prestação de seus serviços; b) visibilidade junto à comunidade acadêmica e seus interlocutores; c) disponibilização do espaço físico e estruturas para reuniões, palestras, recrutamentos, entre outros e, ainda, se for do interesse da organização parceira, d) ofertará uma sala executiva dentro das dependências da IES, que será ambientada pela organização parceira com seus valores, símbolos, marca etc.

Em contrapartida, a IES pretende contar: a) com a boa vontade da organização parceira no que concerne à possibilidade de permitir à comunidade acadêmica que proceda visitas técnicas às dependências da parceira, que serão antecipadamente agendadas; b) com a disponibilidade dos gestores da parceria para proferir palestras aos alunos da IES, graciosamente, e dentro das possibilidades de cada empresa; c) com a oferta de estágios em primeira mão; d) com a oferta à comunidade acadêmica de benefícios de aprendizagem proporcionados pelas consultorias que possam ser prestadas pela Empresa Junior, e a participação em projetos a outros itens que possam se mostrar pertinentes e que não venham a provocar transtornos aos atores do processo.

Isto posto e confirmando-se por parte de sua organização o interesse em prosseguirmos com as negociações para formalização da parceria ora pretendida, aproveitamos para convidá-lo a vir conhecer as dependências de nossa IES no dia (...), ocasião em que estaremos lhe servindo um café colonial oportunidade em que estaremos conversando sobre os moldes da parceria.

Salientamos que este convite é extensivo a quem lhe parecer conveniente que o acompanhe.

Sem mais, pedimos que confirme sua vinda.

Cordialmente,

Outro aspecto importante que afirma Noletto (2000) é se a parceria se efetuará apenas em um projeto específico ou em uma ação mais continuada, que certamente demandará planejamento integrado e conjunto. Assim, após uma primeira reunião, os gestores da IES e da organização passavam a manter contactos periódicos para identificação de pretensões. Caso não se identificasse nenhuma pretensão diferenciada não constante no modelo genérico de parcerias, essa fase era dada por concluída e, então era enviada a empresa a seguinte carta:

Prezado Senhor:

Conforme entendimentos anteriores, segue em anexo a minuta da proposta de parceria para apreciação de seu departamento jurídico.

Relembramos que a parceria proposta não envolve custos financeiros. Trata-se de uma oportunidade mútua, acordada naquilo que melhor atende à sua organização e à nossa Instituição, nesse momento.

Como poderá observar, trata-se de uma proposição genérica que poderá ser rediscutida pontualmente, se identificarmos itens de reciprocidade que não são visualizados agora.

Gostaríamos, entretanto, que este fosse o início de um relacionamento que estreitasse as relações de sua Empresa com nossa Instituição, na certeza de que poderemos somar valores para multiplicar resultados.

Sem mais, aguardamos sua agenda para nosso encontro pessoal e antecipadamente agradecemos a atenção dispensada.

Saudações,

A essa carta estava anexada a minuta do Acordo de Cooperação Técnico Científico (Anexo 3). Com a assinatura dele, formalizava-se a parceria que passava a valer imediatamente. Essa operação, iniciada em 2004, se mantém nos mesmos moldes desenhados na implementação do setor de Relações Empresariais e Institucionais.

As parcerias formalizadas nesse processo, proporcionaram a montagem de três exposições empresariais nas dependências da IES nos anos de 2004, 2005 e 2006. Da primeira não se registraram o número de expositores e nem de visitantes. Já em 2005, a exposição foi promovida nos dias 03 e 04 de novembro, contando com 23 empresas, algumas ainda sem parceria formalizada. Essa exposição foi

avaliada da seguinte maneira, segundo o relatório de avaliação elaborado pela Empresa Junior: “Destacou-se a inter-relação dos futuros formando com a realidade empresarial por meio de entrevistas pessoais realizadas, quando tiveram a oportunidade de conhecer as estratégias de produtos no mercado, o planejamento estratégico, o empreendedorismo e a competitividade das empresas que participaram do evento, como aula prática de conhecimentos curriculares” (2005).

Em 2006, a exposição ocorreu em 17 de maio e contava com 32 expositores, oportunidade que os discentes tiveram de abordar as empresas parcerias e os inquirir sobre questões relativas à atividade empresarial, bem como, orientados pelos docentes, pesquisaram e elaboraram trabalhos correlatos com as disciplinas dadas, como: na disciplina de Marketing, foi solicitado aos alunos do quinto, sexto e sétimo períodos do curso de Administração que elaborassem uma proposta de plano de ação para divulgação da exposição na comunidade local. Dentre os trabalhos apresentados foi escolhido, por votação de três docentes conhecedores do tema, o trabalho do sétimo período, devidamente implementado pela IES. Outro trabalho envolveu os cursos de Administração e Sistema de Informações que procederam conjuntamente à avaliação estatística de participação na exposição. Os dois trabalhos estão disponíveis na biblioteca da IES pesquisada.

Ainda em face da atividade de relacionamento com as organizações não educacionais, a gestão da IES, em 2004, organizou 12 palestras proferidas por gestores de empresas parceiras, com o objetivo de deixar documentado um pouco da história das empresas e do município e da sua interação com a IES. Com essa atividade, elaborou-se um caderno especial no jornal do município, com uma tiragem de 5 mil exemplares, que foram distribuídos pela cidade.

Em março de 2004, iniciaram-se os trabalhos de implementação formal do setor de Relacionamento Empresarial, após a análise de um projeto-piloto desenvolvido nos anos de 2002 e 2003 na própria IES pelos coordenadores de cursos. Foi a partir dessa experiência preliminar que se procederam os primeiros contatos com a comunidade do setor produtivo regional, visando a formalizar parcerias. Assim, organizou-se um cronograma de palestras, ministradas por executivos, que trouxeram para academia o dia-a-dia das empresas da região, sendo que, a partir daí, foram desenvolvidos estudos de casos e seminários, que deram o tom das parcerias.

A oficialização do setor de Relacionamento Empresarial foi apresentada pela Direção da IES à comunidade acadêmica, em café da manhã, no dia de 08 de abril de 2004, realizado nas dependências da instituição.

Os propósitos do setor foram assim definidos a) assessorar a Diretoria da IES de forma profissional no estabelecimento das relações da Faculdade com as instituições privadas e públicas da região, fossem elas do setor produtivos, fossem dos setores de entidades de classe, sendo esse o propósito específico; b) é o setor responsável direto por todos os contatos oficiais da instituição com a comunidade externa; c) diante dessa característica, os contratos institucionais ligados às parcerias, bem como convênios, oferta de cursos extra-acadêmicos, oferta de trabalhos de pesquisa, ofertas de estágios, ou qualquer outra atividade que envolvesse as parcerias ou convênios, seriam realizados com o prévio conhecimento e acompanhamento do gestor de Relações Empresariais.

A missão do setor de Relações Empresariais “é ser agente de união da academia com o meio externo, unindo valores para multiplicar resultados” (GUERRERO, 2003).

Seus objetivos pontuais foram assim descritos:

1. Desenvolver atividades que propiciem a integração entre alunos, corpo docente, comunidade e mercado.
2. Prospectar novas oportunidades de investimentos, que promovam a evolução técnica, científica e humana dos envolvidos, observando a missão da Faculdade (...)
3. Criar e estimular o desenvolvimento de produtos e serviços que otimizem a utilização de recursos e espaços ociosos (sala executiva, portal de estágios, loja da *griffe*, associação de antigos alunos etc.).
4. Representar a instituição em contatos com outras organizações, sejam clientes ou não.
5. Desenvolver, em conjunto com o marketing, a comunicação específica e um sistema de CRM, voltado para clientes-parceiros e egressos, com o fito de manutenção permanente do convívio com o meio acadêmico.
6. Desenvolver e promover o estudo da viabilidade de novos produtos e projetos que proporcionem um diferencial adequado às necessidades e potencialidades da região, que sejam enriquecedoras da vida acadêmica, voltada para formação integral do discente.

Todos esses itens foram tratados nas reuniões semanais das quais a pesquisadora participou. Pelas falas registradas nos apontamentos sobre as parcerias, constatou-se que a Direção da IES adota o ponto de vista de Noletto

(2000) para quem construir parcerias requer habilidade, desprendimento e o desejo de somar forças e recursos.

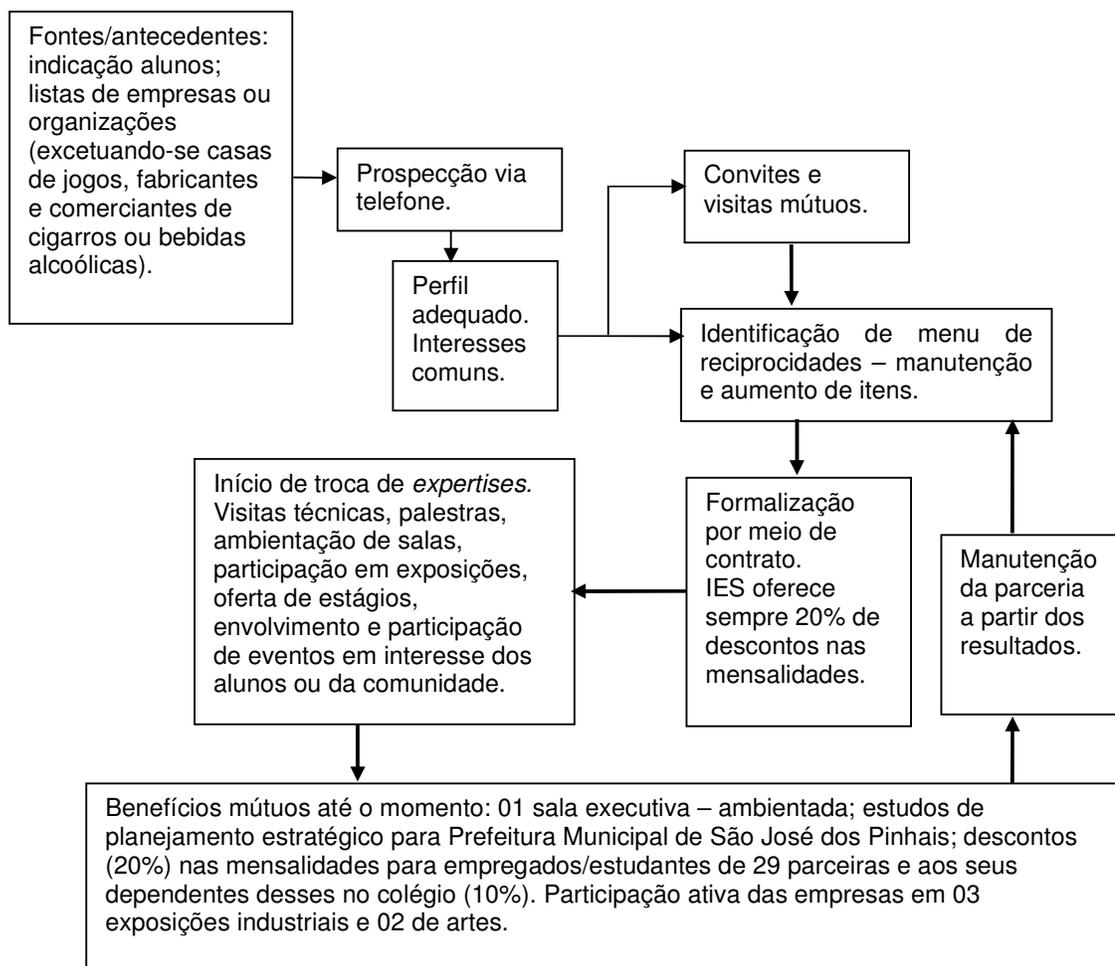
Em 2005, os gestores da IES estabeleceram um programa semestral denominado Café da Manhã Empresarial, em que se reúnem os gestores e coordenadores da IES com as lideranças locais para discutir algum tema empresarial previamente escolhido. Já foram discutidos assuntos como: empregabilidade, empreendedorismo, relação escola-empresa e a capacitação de pessoal.

Constatou-se que, na IES estudada, a construção das parcerias está voltada para objetivos ligados à transformação da realidade sócio-econômica-cultural local. Assim, no que se refere à orientação dada pelos gestores às parcerias, observou-se que a perspectiva é regional/local. Inclusive pelos registros das reuniões, pôde-se constatar que há interesse da IES em evidenciar, no seu projeto educacional, a realidade empresarial local, contribuindo ativamente para o desenvolvimento sócio-econômico e político da região, porquanto entendem que a competência requerida socialmente exige a produção de conhecimentos e de profissionais críticos, participativos, comprometidos e, além de tudo com espírito de humanidade.

Esse processo, reafirma Noletto (2000), para quem na formação de parcerias tem-se um elo baseado em participação e compartilhamento, verifica-se

No mapa conceitual a seguir pode-se compreender os passos do processo de formalização das parcerias:

FIGURA – 6 - PROCESSO DE FORMALIZAÇÃO DE PARCERIAS



Fonte: Autora, com base em pesquisa de campo.

Com respeito à avaliação que fazem das parcerias, os gestores da IES optaram por considerá-las como meio de práticas que entendem as pedagógicas contextualizadas e críticas, estimuladoras e promotoras da cidadania e que entendem como parte integrante do Projeto Político Pedagógico Institucional. Em decorrência disso, pretendem que as parcerias contribuam para formar um aluno produtor, interferente, que problematize com competência e responsabilidade e que modifique a vida societária, sabedor do sujeito pleno que é. Para tanto contam com a expertise empresarial como colaboradora nessa tarefa.

No planejamento estratégico do setor para o período 2004 a 2007, dezoito pontos são listados como objetivos a serem perseguidos pelo gestor das RE em colaboração com a comunidade acadêmica:

1. Prospecção regional, identificação e formalização de parcerias.
2. Desenvolvimento de proposta, de contrato formal e do regimento para o conselho de parceiros.
3. Avaliação do desenvolvimento de projetos especiais, como programas *in company*, buscando aprimorar e fortalecer os vínculos estabelecidos.
4. Estimular o desenvolvimento do Portal Empresarial via Internet.
5. Estudar o fornecimento de *expertise* às universidades corporativas, de modo presencial, à distância ou mista.
6. Coordenação da elaboração da Revista "Filosofia Empresarial".
7. Fomentação do Banco de Talentos Acadêmico.
8. Criação de estímulos à produção científica e promoção dos profissionais da Faculdade, por meio de palestras e divulgação de artigos.
9. Ser facilitador na integração das empresas-parcerias às ações de responsabilidade social e da Empresa Junior.
10. Promoção e desenvolvimento do Espaço Empreendedor, buscando parceria com incubadoras oficiais.
11. Promoção do ciclo de palestras a serem ministradas por executivos das organizações conveniadas e parceiras.
12. Firmar formalmente convênios com entidades de classe (patronal, comercial, industrial e do terceiro setor).
13. Prospecção de parcerias educacionais internacionais.
14. Estimular a participação das parceiras e conveniadas no programa de empregabilidade, chamando-as a informar da necessidade específica, afim de que a Faculdade possa desenvolver pontualmente cursos de imediata aplicabilidade.
15. Fomentar o desenvolvimento do Núcleo de Estágios.
16. Desenvolver, em conjunto com a Empresa Junior, a Loja Institucional, em parceria com editoras, confecções e afins.
17. Participar de eventos, congressos, comissões e visitas técnicas a outras organizações, sempre que pertinente ao escopo do setor de Relacionamento Empresarial.
18. Promover, anualmente, dois eventos fixos, um em cada semestre, ocasião em que será discutido e analisado com os atores envolvidos quais os rumos ou correções que se deve adotar, no sentido de melhor atender sua missão.

Constatou-se que a administração da IES estabeleceu um planejamento, configurando preocupação com o desenvolvimento contínuo, buscando o comprometimento cada vez maior da Instituição com o seu meio, bem como um engajamento na problemática regional, que visa internamente, também, a refletir na

elevação dos níveis de ensino, pesquisa e extensão, desempenhando o setor de RE um o papel ativo nessa tarefa.

A exemplificar essa postura está o projeto de Planejamento Estratégico da Prefeitura Local para os próximos 20 anos, em que a IES está ativamente engajada com a participação de professores na elaboração de estudos que irão compor o planejamento final.

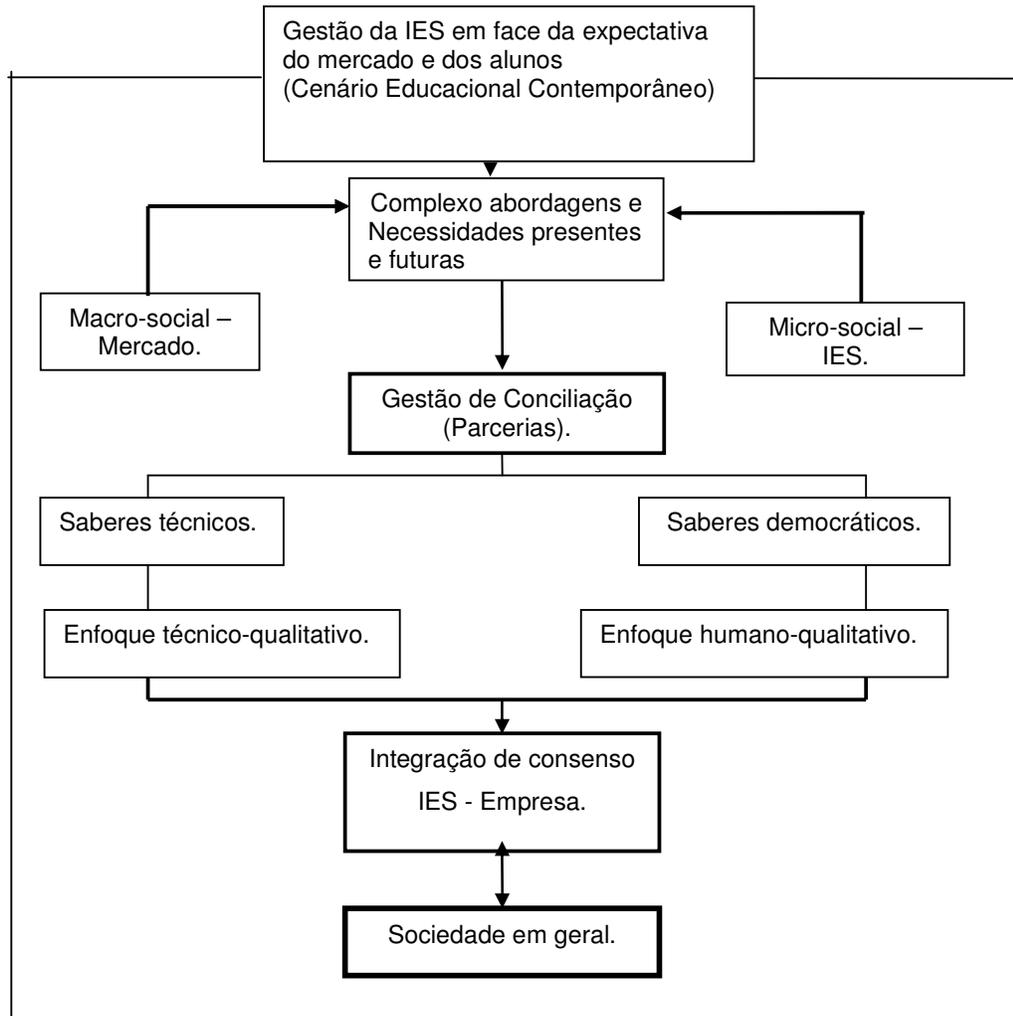
Outro ponto importante é o de que gestores e coordenadores da IES acreditam que a Instituição não abriga a idéia da acomodação, que é uma Instituição em desenvolvimento e renovação contínua, numa afirmação de seu valor e vontade de servir bem, sempre e melhor. Acreditam que a IES, por meio de seus gestores, possui capacidade empreendedora, isto é, capacidade de inovar, de adotar riscos inteligentes, agir com rapidez e eficiência para se adaptar às contínuas mudanças do ambiente econômico, social, político e cultural nos níveis municipal, estadual e federal.

Ainda, seus administradores e coordenadores demonstraram que vêem nas parcerias um meio de melhor instrumentalizar os discentes para as necessidades do mercado, uma vez que muitos não têm acesso à realidade empresarial. As parcerias representariam, então, um item de gestão conciliada de ensino-aprendizagem. Nessa visão, os docentes também passariam a ter papel relevante, já que trariam para dentro da sala de aulas os estudos de caso das empresas parceiras; servir-se-iam dos espaços físicos das empresas parceiras para visitaçao em plantas fabris, ocasião em que poderiam explicar a aplicação das diversas teorias; atuariam em estudos temáticos pontuais requisitados pelas parcerias e discutiriam com os discentes a respeito, entre outras ações.

Na perspectiva dos saberes apontam duas proposições que acreditam podem ser enriquecidas com as parcerias: saberes técnicos e saberes democráticos (aqui compreendidas as humanidades), pois os docentes e os discentes estariam convivendo com a realidade do contexto social.

Essa investigação possibilitou a construção de um outro mapa conceitual, em que se percebe a perspectiva do viés de complementaridade recomendado às parcerias da IES com Empresas, conforme apontado por Carvalho (1997), para quem no processo de cooperação Empresa e Escola ambos podem se completar. Nesse aspecto, percebe-se que a IES estudada está em sintonia com as diretrizes da DMES/98 e a LDB.

FIGURA – 7 - PERSPECTIVA DAS PARCERIAS



Fonte: A Autora com, base em pesquisa de campo.

6.2 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS DA SEGUNDA ETAPA

Dentro do planejamento de pesquisa desenvolvido, essa etapa traz a mensuração dos pesos atribuídos pelos respondentes a questões relativas às suas percepções sobre as parcerias.

Dos 70 questionários encaminhados apenas 51 foram respondidos na íntegra. Os demais não foram entregues no prazo previsto ou não foram corretamente respondidos; assim, não foram objeto de análise para posterior tabulação.

Aos discentes os questionários foram aplicados em 16 de outubro de 2006, sendo que aqueles que preferissem, poderiam levar para responder em casa, devendo proceder à devolução até 30 de outubro de 2006.

Os questionários via eletrônica foram remetidos em 15 de outubro de 2006. Entretanto, nem todos os respondentes o receberam na íntegra, o que demandou o reenvio deles em 20 de outubro. Ainda assim, nem todos acessaram suas caixas postais a tempo de devolverem os questionários na data prevista.

Do grupo discentes foram aproveitados 38 questionários e do grupo docentes 13 questionários.

Os resultados foram os seguintes:

6.2.1 Da Visão Sobre as Parcerias

GRÁFICO - 1

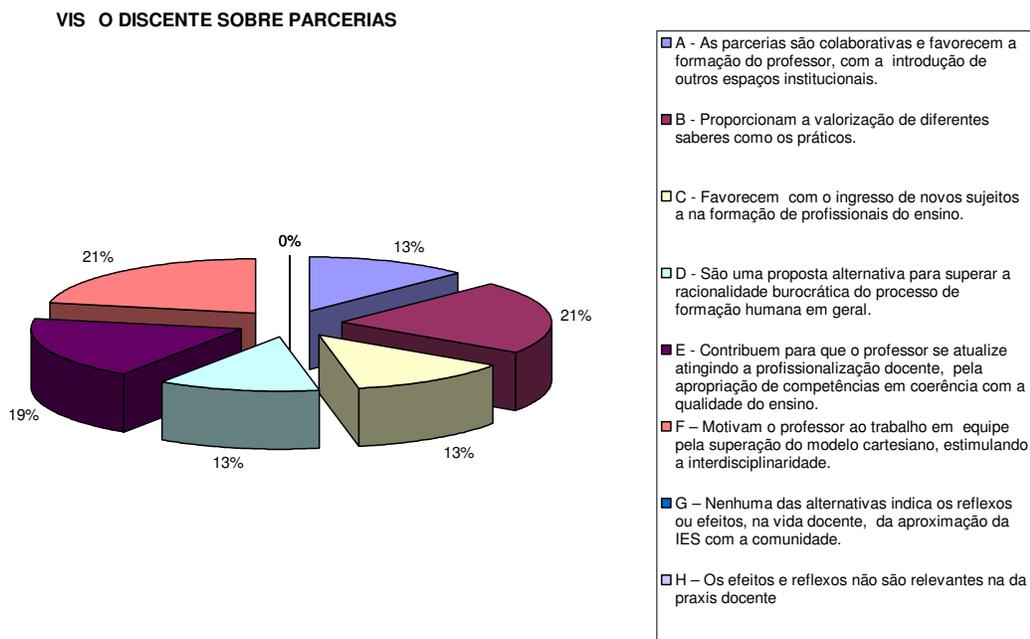
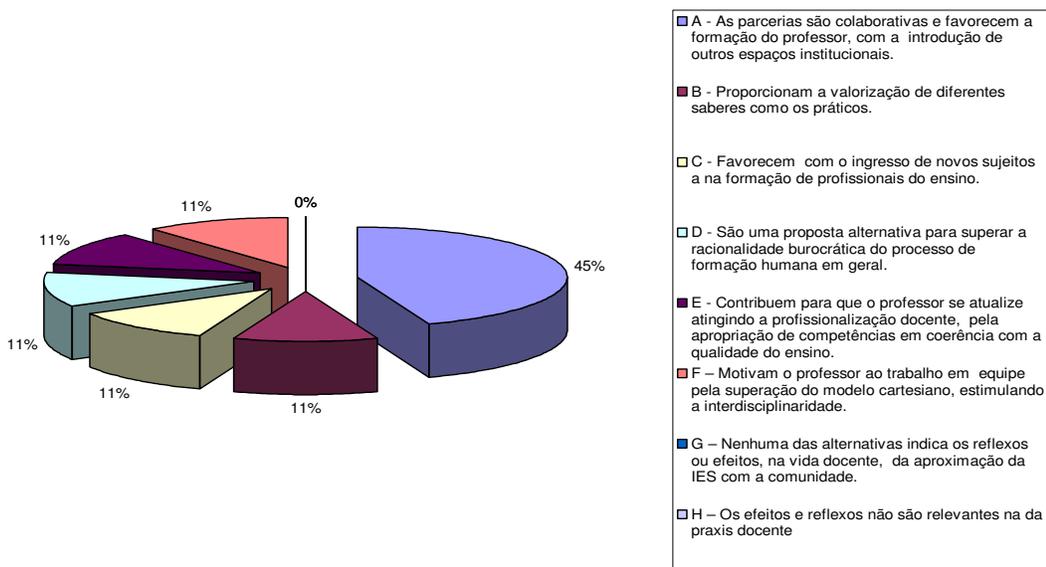


GRÁFICO – 2

VISÃO DO DOCENTE SOBRE PARCERIAS



Para os discentes, os efeitos mais percebidos são os dos itens ' B ' e ' F '. Indicam que, sob a ótica dos alunos, os professores envolvidos com as parcerias proporcionam-lhes em suas aulas, valorização dos saberes pela prática e pela interdisciplinaridade. Esses fatores receberam pesos idênticos. Em seguida os discentes entendem que o docente se atualiza, atingindo a profissionalização, pela apropriação de competências em coerência com a qualidade do ensino, ou seja os discentes acreditam que o docente adquire informações que não estão nos livros e se tornam profissionais atualizados no que fazem, o que garante maior qualidade no processo ensino-aprendizagem.

O destaque nas respostas docentes, para a mesma questão, ficou por conta da proposição de letra ' A '. Para os professores, as parcerias colaborativas e favorecem a sua formação, com a introdução de outros espaços institucionais.

Essa resposta dos docentes pode indicar duas situações: a primeira, que a IES em estudo é carente de espaços físicos e técnicos e que, portanto, as parcerias suprem essa carência; a segunda que as parcerias, pela natureza diferenciada dos espaços, representa outras opções de fontes de subsídios ao professor.

Um respondente dessa categoria alegou que o processo ensino-aprendizagem envolve também recursos físicos e local apropriado, que se fossem supridos pelas parcerias, em especial na área da tecnologia, seria muito proveitoso.

O docente em questão referia-se à disponibilização de laboratórios específicos que proporcionassem ao professor-pesquisador trabalhar com maior abrangência. Não fazia menção à perspectiva subjetiva.

Outro docente comentou que as parcerias empresariais, quando ativas, ajudam na prática docente, porque o professor pode acessar rapidamente as inovações que só estarão teorizadas nos livros, em média uns três anos depois de implementadas. Igualmente a ótica é sobre a estrutura física.

Percebeu-se que os professores têm interesse em pesquisar e conhecer novas propostas institucionais e principalmente conviver com estruturas de vanguarda; são profissionais que vivenciam o novo paradigma da complexidade e aplicam na própria realidade a experiência de enfrentamento com as novas situações. Esses profissionais estão dispostos a rever suas práticas e aceitar que as constantes indagações devem ser respondidas com a atualização permanente. Nesse sentido os espaços institucionais diversificados podem representar fontes que favorecem a prática reflexiva, uma vez que os desafios que se apresentam na realidade fática podem ser mais ricos do que aqueles já teorizados.

Esse professor envolto na complexidade de um mundo de instabilidade e incertezas, deve, na busca pela atualização, pensar sua inserção nessa realidade, pensar em si, na sua identidade social, na forma como recebe as normativas para sua disciplina e se fazer partícipe do processo que define sua função.

O professor, diante do novo paradigma na ação docente, para Behrens (2006, p. 21), “necessita reconhecer que complexidade não é apenas um ato intelectual, mas também o desenvolvimento de novas ações individuais e coletivas, que permitem desafiar os preconceitos, que lancem novas atitudes para encarar a vida, que gerem enfrentamento dos medos e das conquistas”.

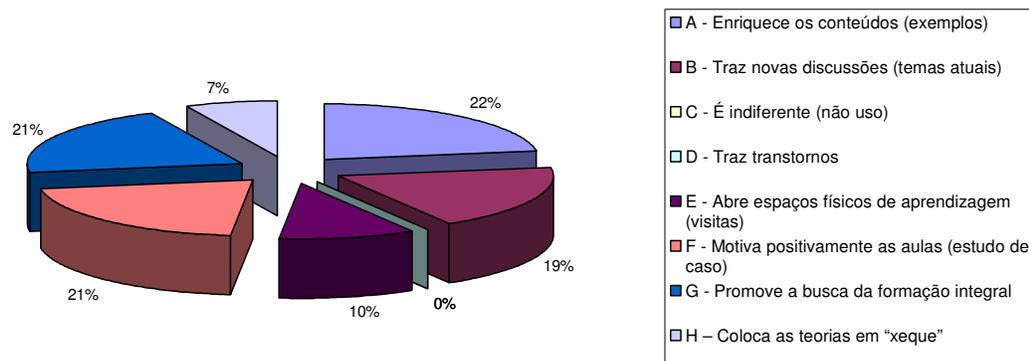
6.2.2 Dos Reflexos Percebidos

Na segunda questão posta as três proposições: **enriquece conte dos, motiva e promove**, foram as que apresentaram mais relevância na perspectiva dos discentes. Considerando que em dois dos fatores apontados (exemplos e estudo de caso) está subliminarmente compreendido “o contar o caso” para análise representando o repasse da informação adquirida, para que essa seja assimilada e incorporada, sugere que os discentes têm maior interesse quando as histórias são

analisadas a partir de fatos reais que, então, os prepararia de modo integral, conforme pode-se observar a seguir:

GRÁFICO - 3

REFLEXOS NA REALIDADE DISCENTE



Para os docentes, além de expor as teorias, debatê-las, questioná-las, percebem nas visitas propiciadas pelas parcerias uma vantagem para o discente, que terá na realidade das empresas um convívio, ainda que breve, com as teorias aplicadas à prática.

Esse aspecto também acaba levando à dinamização do processo ensino-aprendizagem dentro das salas de aulas, uma vez que, em face das visitas, temas atuais afloram e se tornam motivacionais. Registre-se, aqui, um comentário docente: "Os temas atuais motivam o debate em aulas, o que as torna mais dinâmicas; é como trabalhar em equipe, ser criativo e empreendedor".

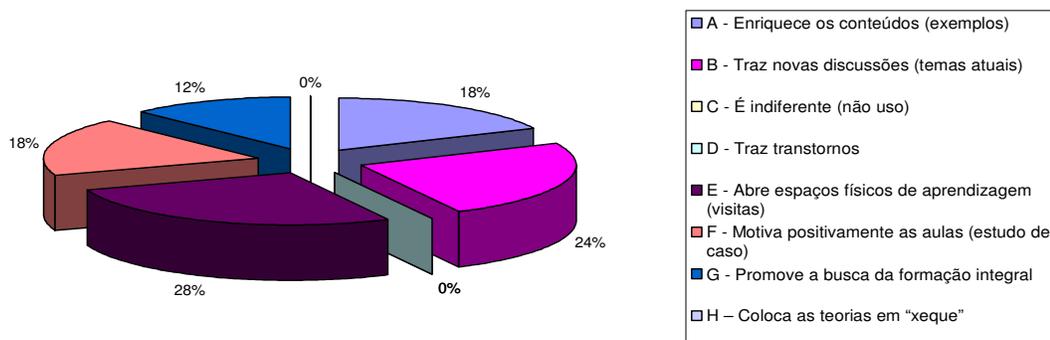
É importante informar que, na IES estudada, os docentes envolvidos com os processos de formação de parcerias e aqueles que delas usufruem com visitas técnicas, estudos de caso, exemplos, entre outros, são vistos como participativos e gozam perante os colegas e discentes de um elevado grau de respeito e admiração. Isso permite deduzir que, no entendimento dos sujeitos do universo acadêmico, o

docente, para cumprir sua missão e seu papel social, deve inserir-se nos empreendimentos que beneficiem a imagem institucional.

Nesse sentido, firma-se, novamente, a imagem de “organização cultura” que se percebeu na IES. Pode-se concluir o exposto do gráfico a seguir:

GRÁFICO – 4

REFLEXOS NA REALIDADE DOCENTE



6.2.3 Do Fator Estimulador

O grupo dos discentes manteve certo equilíbrio para o “estímulo ao envolvimento”, destacando-se o aspecto de integração com outras áreas. Entretanto, também indica que o discente, mesmo no ensino superior, ainda tem um forte traço de passividade, o que realça ainda mais o compromisso da IES e de seus professores com a formação integral do aluno.

Conforme se pode observar no gráfico 5 de respostas discentes na próxima página.

GRÁFICO – 5

ESTÍMULO PARA O ENVOLVIMENTO DISCENTE

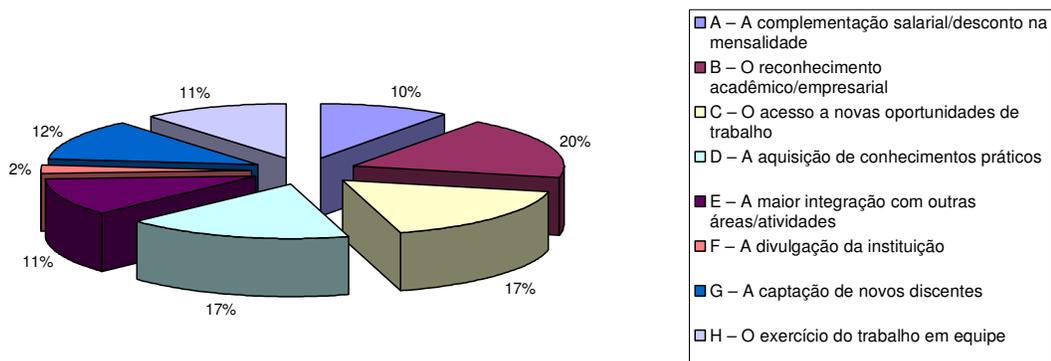
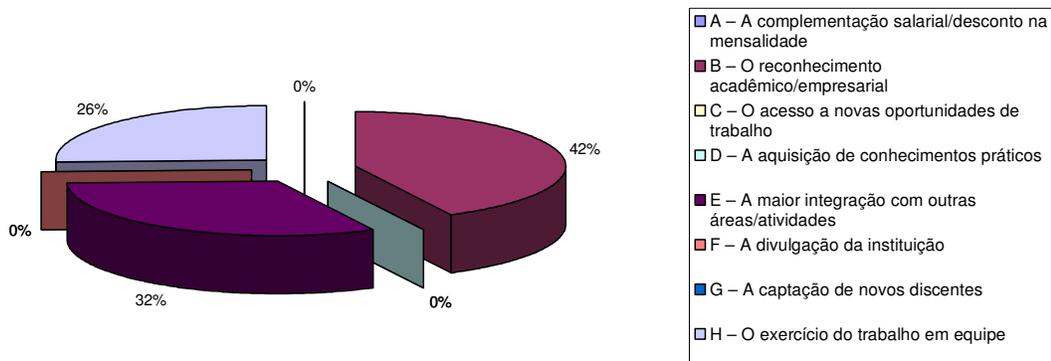


GRÁFICO – 6

ESTÍMULO AO ENVOLVIMENTO DOCENTE



Na perspectiva docente o reconhecimento acadêmico-empresarial se mostrou importante, provavelmente porque, além da atividade de docência, desempenham funções em organizações não acadêmicas.

Nas respostas ficou claro o que já informavam Mayo e Lewin na década de 40, nas suas teorias comportamentais: o ser humano necessita da valorização dos seus pares. Como o meio em que está inserido o docente é o académico, e no caso pontual também o empresarial, é nesses dois espaços que ele busca reconhecimento e declara que, mais do que o benefício monetário, que poderia à primeira vista parecer o motivador principal, ele prefere ser reconhecido como um elemento que enriquece pelo conhecimento sociabilizado o meio no qual atua. Convém apresentar o comentário de um docente que diz ser interessante que se possa fazer a divulgação do trabalho da Faculdade junto às parcerias e à comunidade em geral, não apenas na Instituição.

O docente estimulado poderá fazer isso produzindo artigos a partir de constatações nas empresas parceiras, desenvolvendo estudos e projetos, entre outras ações.

Em seguida, alegam os docentes que também são motivados pela integração que podem vivenciar com outras áreas e, por conseguinte, com o trabalho em equipe. Isso significa que ele, está disposto a romper com os modelos tradicionais de atualização e aberto a alternativas de reflexão na prática que devem ser apoiadas pela Instituição.

Nesse sentido, os gestores e coordenadores da IES têm papel estratégico, na proporção em que suas políticas de incentivo à qualificação devem ter caráter permanente.

Ainda, o envolvimento docente na formação e manutenção das parcerias proporciona ao discente receber, por meio do professor, conteúdos vivenciados que extrapolam os modelos tradicionais de aprendizagem; permitem que o docente tenha uma visão mais clara e crítica sobre a sua disciplina e ainda dão uma idéia sobre o perfil que deverá ter o egresso de acordo com as tendências de mercado.

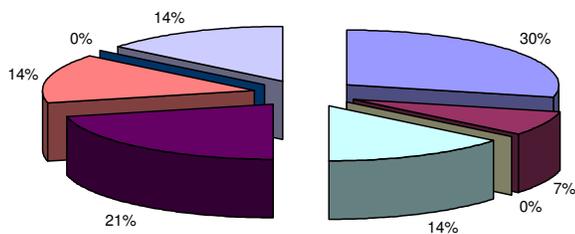
Entretanto, para que os docentes tenham uma boa percepção dos benefícios das parcerias, a Instituição deve estimular a pró-atividade.

6.2.4 Dos Aspectos Negativos

A pesquisa também esteve orientada para identificar se havia percepção pelos públicos respondentes de aspectos negativos relativamente às parcerias, nesta questão assim se apresentaram as respostas conforme gráficos 7 e 8, a seguir:

GRÁFICO – 7

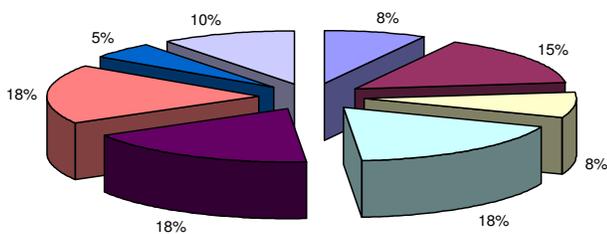
ASPECTOS NEGATIVOS SEGUNDO DISCENTES



- A – A mercantilização do ensino
- B – Incertezas sobre os planos de aulas
- C – Desorganização racional da linguagem, com estruturas e enunciados gramaticalmente corretos, em prol de um modelo prosaico.
- D – Desestruturação o processo ensino-aprendizagem
- E – Colocação das humanidades em segundo plano
- F – Competitividade entre os professores com diferentes níveis de acesso ao mercado
- G – Mudança o foco da educação para o modelo instrumental (homem funcional)
- H – Abertura de espaço para toda sorte de “experiências”

GRÁFICO – 8

ASPECTOS NEGATIVOS SEGUNDO OS DOCENTES



- A – A mercantilização do ensino
- B – Incertezas sobre os planos de aulas
- C – Desorganização racional da linguagem, com estruturas e enunciados gramaticalmente corretos, em prol de um modelo prosaico.
- D – Desestruturação o processo ensino-aprendizagem
- E – Colocação das humanidades em segundo plano
- F – Competitividade entre os professores com diferentes níveis de acesso ao mercado
- G – Mudança o foco da educação para o modelo instrumental (homem funcional)
- H – Abertura de espaço para toda sorte de “experiências”

Para os alunos, as parcerias podem representar a ilustração de que o ensino tem sido tratado como uma mercadoria, ou seja, comprou-levou.

Um comentário discente nesse sentido disse que a IES devia se preocupar mais com a segurança dos alunos e que isso não se pesquisa, ou seja, no entendimento desse discente antes de se proceder à pesquisa sobre o tema “parcerias”, que leva à pensar na questão mercadológica, dever-se-ia investigar a questão da segurança, assim como se faz com os itens institucionais e de avaliação docente.

Um outro comentário discente relativamente à possível mercantilização, nesse caso de saberes, foi relativa as exposições oriundas das parcerias, ressaltando que não se deve permitir “comércio nas exposições”, inclusive dos produtos dos expositores, para não abrir precedente para outros comércios.

Deduz-se que eles acreditam que a IES corre riscos se não selecionar corretamente seus parceiros ou se formalizar parcerias que se pautam na ética do capital.

No caso em estudo, não há e nem houve, até a data dessa análise, nenhum registro de abuso ou desvio de conduta nas parcerias firmadas; entretanto, vale ponderar que existe preocupação nesse sentido.

Esse resultado, porém, aponta que a IES não está comunicando adequadamente o escopo das parcerias.

Para o grupo docente, a análise se apresentou diferentemente dos discentes. Os docentes fazem uma leitura mais realista das parcerias. Entretanto, temem se afastar dos moldes tradicionais do processo ensino-aprendizagem e sofrer competitividade onde deveria haver interdisciplinaridade. É aceitável essa preocupação docente, pois, na realidade mercantil, o homem é realmente lobo do homem (Hobbes) e na esfera educacional a colaboração, o trabalho em equipe e a interdisciplinaridade são condições essenciais à qualidade.

Assim, novamente se conclui que cabe à IES manter a agenda das parcerias sob sua direção, para que elas sejam realmente colaborativas na *praxis* docente, trazendo sinergia aos envolvidos. A concepção das parcerias surge como uma ferramenta alternativa possível e não como a solução de problemas estruturais e de formação acumulados nas práticas nunca revisitadas.

Finalmente, a questão cinco, solicitava uma opinião final sobre a importância das parcerias segundo a percepção dos dois grupos.

6.2.5 Da Importância Atribuída às Parcerias

GRÁFICO – 9

AS PARCERIAS S O IMPORTANTES SEGUNDO OS DISCENTES

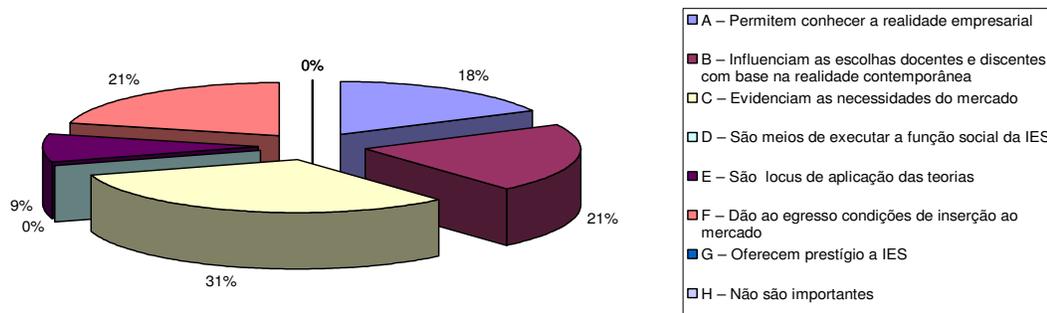
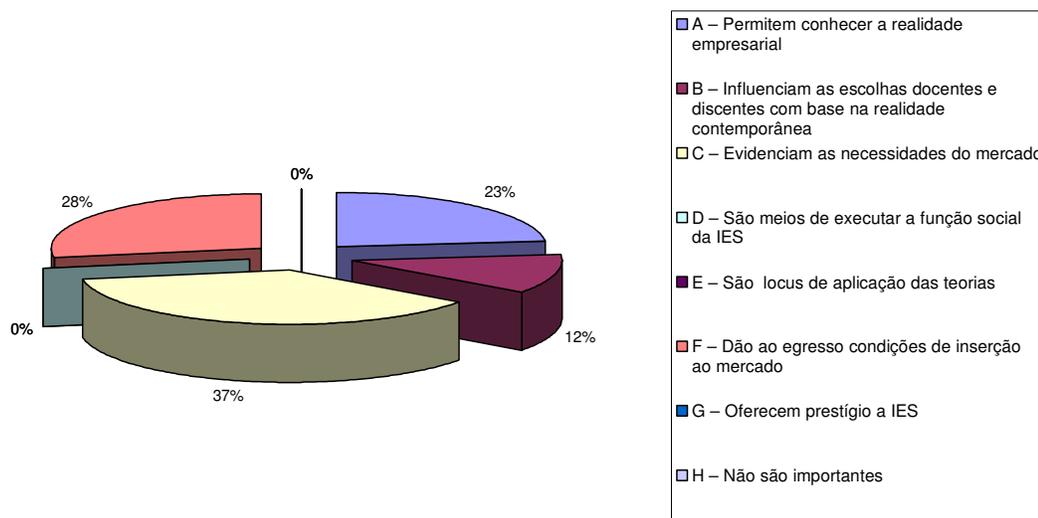


GRÁFICO – 10

AS PARCERIAS S O IMPORTANTES SEGUNDO OS DOCENTES



Considerando que os discentes que responderam ao questionário estão na metade do Curso de Administração as respostas não surpreenderam, pois nesse

momento da vida acadêmica os fatores relativos à futura inserção no mercado ou a melhoria da condição atual nele são as maiores preocupações dos alunos.

Assim, eles percebem nas parcerias a possibilidade real de conhecerem o mercado e, desse modo tornarem-se mais preparados e competitivos.

Os docentes por seu lado entendem que para que o discente tenha efetividade na sua vida após a graduação, o convívio desde a academia com as organizações do mercado é favorável, pois embora a transmissão e a produção do conhecimento seja fundamental no processo ensino-aprendizagem, os docentes entendem que conhecer as necessidades do mercado orienta esse processo.

Ainda, as parcerias estimulariam a leitura de outras referências bibliográficas que sem os acordos de cooperação não ocorreriam; trazem uma visão mais abrangente da interdisciplinaridade das disciplinas.

Também no contexto da Instituição os docentes entendem que as parcerias tem papel importante. O seguinte comentário docente ilustra essa perspectiva:

As parcerias são fundamentais para qualquer tipo de organização, mas no caso de instituições de ensino **elas são fundamentais para a troca de experiências, aproveitamento em sala de aula, e maior aproximação do discente da realidade com a qual ele não está acostumado.** Além da questão da Faculdade estabelecer um plano de parcerias que proporcione a relação ganha-ganha, bem como também propiciar descontos, utilização de seu espaço, treinamentos, a empresa proporciona material, utilização de espaço físico para treinamentos diversos, material, oportunidades de estágio, emprego etc. É fundamental as parcerias para a manutenção dos relacionamentos em todos os aspectos, tanto os empresariais como os governamentais e as Ongs”.

Tudo isso mostra que o docente vê as parcerias como elemento colaborador do cumprimento do papel social da IES e do próprio docente, assim como um meio de melhor atender ao perfil profissional demandado pelo mercado.

CAPÍTULO VII

LIMITES DA PESQUISA E PERSPECTIVAS

Observou-se que algumas ações mal sucedidas na aplicação dos questionários de avaliação institucional em tempos passados, criaram certa resistência, num primeiro momento, por parte dos discentes em responderem o instrumento de pesquisa.

Alguns professores, ainda que consultados antes sobre a disposição de compor o grupo respondente, por falta de conhecimento sobre o tema, falha de conscientização ou reflexão, não consideraram corretamente a pesquisa, de modo que evitaram ou não souberam expor suas posições.

Também foi uma limitação o pouco tempo disponível para a pesquisa quantitativa, bem como, o fato de ser aplicada em apenas uma Instituição de Ensino, o que não permitiu a comparação com outro perfil de IES, como um Centro Universitário ou uma Universidade ou outra de caráter não privado. Essa pretensão foi apresentada no projeto inicial e foi abortada por impossibilidade posterior de fornecimento de informações pelas duas outras Instituições previstas no projeto, essas de Curitiba/PR.

Resta ainda, considerar que não foi possível elencar e identificar os riscos que o relacionamento não planejado pode ocasionar. Igualmente não foi possível apontar que outros cuidados, além dos mencionados nesse trabalho, a IES deve adotar na formação das parcerias, até porque pesquisas sobre o tema no universo das IES ainda são rarefeitas.

Acredita-se que existem perspectivas no sentido de que se aprofundem estudos sobre este tema, pois as IES têm papel fundamental na formação integral do aluno e, nesse sentido, a presença de diversos públicos e espaços institucionais é enriquecedor.

Considerando o aspecto exploratório da pesquisa realizada, não há aprofundamento nos apontamentos. Assim são indicados alguns possíveis desdobramentos para outros estudos ou pesquisa que possam vir a ser desenvolvidos:

a) Contributos à Instituição Educacional e às Organizações não Educacionais;

- b) Avaliação das limitações dos acordos de cooperação nas IES;
- c) Resultados das parcerias institucionais na vida do egresso de IES.

CAPÍTULO VIII

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aprendizagem pela pesquisa e descobertas apontadas podem ajudar a melhorar ou a resolver um problema investigado. Participar de um processo de

as transformações ambientais e mudanças de sujeitos que periodicamente ocorrem na realidade da prática docente, levam o profissional a trabalhar com flexibilidade e, em consequência disso, com a revisão da própria prática. Se essa revisão se dá em face de uma reflexão *a priori* não ficou claro na pesquisa.

Verificou-se a visão positiva que têm os discentes sobre a participação dos docentes nas parcerias, considerando que os docentes ativos oferecem aulas mais dinâmicas e motivadoras, que os docentes, na IES estudada, ainda se servem pouco das parcerias para preparação de suas aulas, dando preferência a livros, revistas e internet. Todavia, a participação nas feiras (exposições), que são oriundas das parcerias, essas, sim, servem de objeto de análise em aulas e de objeto de pesquisa pelos alunos sob solicitação dos professores. Fato é que a atualização e a modernização da prática docente, na IES estudada, não têm ainda muita ênfase nas parcerias, apesar de terem sido consideradas importantes.

Observando-se os resultados, conclui-se que são diversos os pontos benéficos provenientes das parcerias, destacando-se a possibilidade de oferecerem ao universo acadêmico um caminho de penetrar na realidade empresarial, num momento em que os alunos estão travando conhecimento com as teorias. Esse fator é relevante, uma vez que permite aos docentes explorar faticamente os conteúdos em visitas às instalações das empresas parceiras; impulsionam a busca por novas bibliografias para preparação de aulas mais contextualizadas; estimulam a interdisciplinaridade e a percepção de interdependência das disciplinas, bem como o trabalho em equipe. Ainda, incorporam recursos didáticos que, de outra forma, talvez não fossem aportados à IES, como acesso a laboratórios e experiências empresariais, apropriação de novos conteúdos pela utilização de exemplos práticos; entre outros já informados.

Porém, um aspecto a ser destacado trata da resposta discente sobre os aspectos negativos das parcerias; traz preocupação à medida que a IES deve esclarecer ao seu público interno qual o objetivo das parcerias. Também a excessiva visão voltada para o mercado pode ser prejudicial, de modo que a gestão da IES deve atentar para que se conserve a orientação ética saudável e estimular o trabalho em equipe para evitar a competitividade predatória.

No restante, percebeu-se convergência nos dois grupos quando concordam que as parcerias são estimulantes na busca de novos conhecimentos, atualização de conteúdos e inovações. A admiração ficou por conta da baixa pontuação para o

aspecto financeiro como fator de motivação e envolvimento com as empresas parceiras.

Embora não tenha se focado nos benefícios para a Instituição, especificamente, a pesquisa demonstrou que, a partir de um processo de construção de parcerias devidamente planejado, as IES podem ter nos acordos de cooperação uma ferramenta de melhoria no seu processo ensino-aprendizagem, uma vez que os docentes podem se servir da realidade empresarial para refletir sobre suas práticas e, desse modo, melhorar a qualidade da IES.

Nesse sentido, pode-se afirmar que as parcerias se refletem na *praxis* docente que (re)forma-se ao formar. Pode-se dizer ainda que as parcerias são auxiliares na formação discente.

Em face dos resultados apontados e da observação-participante, a sugestão é de que se reúnam esforços visando à prática reflexiva, a partir das parcerias, no sentido de atingir a melhor qualidade possível no processo ensino-aprendizagem. Para isso, é preciso que se concentram ações que disponibilizem informações precisas e reais sobre a finalidade e modos de atuação das parcerias; que divulguem/criem a política de incentivo aos docentes, à pró-atividade nas parcerias; que atualizem o docente sobre o que extrair das parcerias e que o motivem na busca de auto-capacitação também junto à realidade das empresas parceiras; ações que promovam a elaboração de artigos ou de outra produção que venha a servir de fonte de pesquisa e exemplo aos discentes.

Também é interessante planejar na Instituição uma política de registro de propriedade intelectual, em face dos projetos que poderão ser desenvolvidos conjuntamente com pesquisadores de organizações parceiras, ou até pelos docentes em conjunto com os discentes para alguma parceira e que devem ter seus autores devidamente protegidos.

Igualmente, a IES deve criar dispositivos que assegurem que as parcerias são meios pelos quais são atingidos objetivos de aprimoramento da realidade acadêmica.

Evidente que são desafios à gestão da IES, mas também o são aos docentes e discentes que devem, eles também, ser parceiros na construção da almejada qualidade a ser construída na cooperação colaborativa.

REFERÊNCIAS

ACKOFF, Russel. L. **Planejamento Empresarial**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1947.

ALTET, Marguerite. **As competências do professor profissional entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar**. In: PERRENOUD, P. et al. Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALVES, Rubem. **Filosofia da ciência**. São Paulo: Ars Poética, 1996.

AMATO NETO, J. **Redes de cooperação produtiva e clusters regionais oportunidades para as pequenas e médias empresas**. São Paulo: Atlas, 2000.

ANDRADE. Donizeti de, RIZZI. Paulo; ALMEIDA. Sérgio Frascino Muller de. **Experiência em parceria estratégica mestrado profissional em Engenharia Aeronáutica, ITA – Embraer**. R. B. P. G., São José dos Campos, v. 2, n. 4, p. 48-60, jul. 2005.

ARAÚJO, Inês Lacerda. **Teoria do discurso e educação**. REP – Revista Espaço Pedagógico, Passo Fundo, v. 10, n.1, p. 80 -105, jan./jun. 2003.

ARAÚJO, Luís César G. de. **Organização, Sistemas e Métodos e as Modernas Ferramentas de Gestão Organizacional arquitetura, benchmarking, empowerment, gestão pela qualidade total, reengenharia**. São Paulo: Atlas, 2001.

ARMONI, Amnon. **Administrando a Mudança**. In CONGRESSO BRASILEIRO DE MARKETING EDUCACIONAL, I. São Paulo, SEMESP, p. 18 - 36, 2003.

ARRUDA, José Ricardo. Campelo. **Política & Indicadores da Qualidade na Educação Superior**. Rio de Janeiro: Dunya, 1997.

BALDRIDGE, J. V & DEAL, T. **Estudos da mudança organizacional na educação**. Tradução Sérgio Avrella. Califórnia: MacCutchan, 1983.

BAKHTIN. Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Tradução: Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BASTOS, João Augusto de Souza Leão de Almeida. **Educação e Tecnologias**. Revista Técnico Científica dos CEFET'S. Curitiba, 1997.

BAUER, Ruben. **Gestão da Mudança Caos e Complexidade nas Organizações**. 1. ed. Atlas: São Paulo 1999.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada de professores e a prática pedagógica**. Curitiba : Champagnat, 1996.

_____. **O desafio da universidade frente ao novo século.** Champagnat: Curitiba, 1996.

_____. **A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno.** In: MASETTO, Marcos (Org.). Docência na universidade. São Paulo: Papyrus, 1998.

_____. **Projetos de aprendizagem colaborativa.** In: MORAN, José Manuel (org.). Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: Papyrus, 2001.

_____. **O paradigma emergente e a prática pedagógica.** Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **Paradigma da Complexidade Metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios.** Petrópolis: Vozes, 2006.

BERTALANFFY, Ludwig. **Teoria Geral de Sistemas.** Petrópolis: Vozes. 1968.

BITTAR, C. B. Eduardo; ALMEIDA, Assis Guilherme de. **Curso de Filosofia do Direito.** São Paulo: Atlas, 2001.

BOLMAN, Lee G & DEAL, Terrence E. **Reframing organizations artistry, choice and leadership.** 2. ed. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1997.

BOWDITCH, James L.; BUONO, Anthony F. **Elementos do comportamento organizacional.** São Paulo: Pioneira, 1997.

BRASIL. Decreto-Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRUNNER, José Joaquim. **Globalización Cultural y Posmodernidad,** Santiago : Fondo de Cultura Economica, 2002.

BUCCI, Eugenio. **Sobre prática e imprensa.** São Paulo: Cia das Letras, 2000.

BURITY, Joanildo. **Identidade e Múltiplo Pertencimento nas Práticas Associativas Locais; Globalização e Identidade Desafios do Multiculturalismo.** Disponível em:< <http://www.fundaj.gov.br/tpd/> > Acesso em 22 mai. 2006.

CAMAGNI R. E GAMBAROTTO. **Gli Accordi di Cooperazione come Nuove Forme di Sviluppo Esterno delle Imprese.** Economia e Politica Industriale, n. 58, anno quindicesimo, Milano, p. 93 -138, 1988.

CAPRA, Fritjof. **Uma Nova Compreensão Científica dos Sistemas Vivos.** São Paulo: Cultrix/Amana-key, 1996.

CARBONNEAU, Michel; HÉTU, Jean-Claude. **Formação prática dos professores e nascimento de uma inteligência profissional.** In: ETKIN, Jorge e

SCHVARSTEIN. Identidad de las organizaciones – invariância y cambio. Buenos Aires: Paidós, 1997.

CARDOSO, Ana Maria Pereira. **Ps-Modernidade e informação conceitos complementares? Perspectivas em Ciência da Informação**. 5. ed. São Paulo: Cultrix, 1997.

CARVALHO, Luis Carlos Ludovikus Moreira de. **Política e Cidadania**. In: Caderno da Assembléia Legislativa do Estado de Minas Gerais: p. 11, Junho, 2003.

CARVALHO, Hélio Gomes. **Cooperação com Empresas Benefícios Para o Ensino**. 1997. In: SIMPÓSIO DE GESTÃO DA INOVAÇÃO TECNOLÓGICA, XX. São Paulo: USP/NPGCT, 1998.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede - A era da informação economia, sociedade e cultura**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. Volume, 01.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

_____. **A universidade pública sob nova perspectiva**. In: CONFERÊNCIA DE ABERTURA 26ª, ANPED, n. 24, art. 01, 2003. Poços de Caldas, MG. 1 CD-ROM.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução Teoria Geral da Administração**. São Paulo: Campus, 1999.

COWAN, John. **Como ser um professor universitário inovador** Reflexão na ação. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CUEVAS, Oscar M. Gonçalves. Separata_____. **Cap. III** Universidad Autonoma Metropolitana do México. Azcapotzalco: Nuevomar, 1984.

DAHL, Robert. **Uma crítica do modelo de elite dirigente**. Sociologia política II, Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DESSEN, Maria Auxiliadora. **O Estudo das Interações e Relações no Contexto Familiar Questões Teóricas e Empíricas**. Rev. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 10, n. 2, p. 213 - 220. 1994.

DIAS, Cláudia. **Pesquisa qualitativa – características gerais e referências**. 2000. Disponível em: < <http://www.geocities.com/claudiaad/qualitativa.pdf>.> Acesso em 13 de jun. 2006.

DIAS, Marco Antonio R. **Educação Superior Bem Público ou Serviço Comercial Regulamentado pela OMC?**. Versão provisória – Não Editada – Porto Alegre, Maio 2002.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **As Licenciaturas e as novas políticas educacionais para formação docente**. Revista: Educação & Sociedade, v. 24, n. 68, Autêntica, Belo Horizonte, p.109 -125, 1999.

_____. **A Pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente**. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (orgs.) A Pesquisa na formação e no trabalho docente. Autêntica, Belo Horizonte: p. 11 – 42, 2002.

DOURADO, Luiz Fernandes. **A qualidade da Educação Conceitos e definições**. In: Reunião do Fórum Hemisférico Educacional, II – Qualidade da Educação. pps. Brasília, 2005.

DOZ, Yves. HAMEL, Gary. **A Vantagem das Alianças a Arte de Criar Valor Através de Parcerias**. Qualitymark: Rio de Janeiro, 2000.

DUARTE, Newton. **Conhecimento Técnico e Conhecimento Escolar Na Formação do Professor (Porque Donald Schön Não Entendeu Luria)**. Revista: Educação & Sociedade. Cedes, Campinas, n. 45, p. 601 – 625. ago. 2003.

ENRIQUEZ, Eugène. **A Organização em Análise**. Petrópolis: Vozes, 1997.

ELLIOT, J.

FLORES, Luiz Carlos da Silva. **Fatores de Gestão que Influenciam o Desempenho das Universidades Comunitárias do Sistema Fundacional de Ensino Superior de Santa Catarina.** 2005. 176 f. Tese (Engenharia da Produção) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

FOERSTE, Erineu. **Parceria na Formação de Professores.** São Paulo: Cortez, 2006.

GIACOMINI F^o. Gino. **A parceria como incremento no Marketing Educacional.** RAE Revista de Administração de Empresas, v. 1, n. 1, p. 39 – 44, ago./set. 2001.

GIL, Antônio C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** São Paulo: Atlas, 1995.

GODOY, Arilda S. **Pesquisa Qualitativa tipos fundamentais.** São Paulo: ERA Revista de Administração de Empresas, v. 35, n. 3, p. 20 - 29, mai./jun. 1995.

GOMES, Romeu. **Análise de dados em pesquisa qualitativa.** In: MINAYO, Maria Cecília (Org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOYDER, Mark. Living Tomorrow's Company. Gower Publishing Limited. Aldershot. 1998.

GRILO, Rui Manuel Boletto. **A teoria da Gestão e Complexidade.** 1996. 95 f. TCC (Trabalho de conclusão de curso), Universidade de Évora, Évora, 1996.

GUERRERO, Ângela Rita Pedrollo. **Projeto de Relacionamento Empresarial e Institucional para Faculdade.** Universidade São Francisco. Bragança Paulista, 2003. Mimeografado.

GUTERRES, Clóvis Renan Jacques, **Educação Teoria e Prática da Transformação.** Cap. 6 – p. 73-78. In: RAYS, Oswaldo Alonso (Comp.). Leituras para repensar a prática educativa. Porto Alegre: Sagra, 1990.

HALL, Richard. **Organizações, estruturas e processos.** Rio de Janeiro: Prentice-Hall, 1982.

HANDY, Charles; BLANDY, Lauro Santos. **A Era do paradoxo.** São Paulo: Makron Books, 1995.

HARTMAN, Adriane; SILVA, Fábio Gomes da; REIS, Dácio Roberto dos. **The Relationship With The Stakeholders And The Technological.** Curitiba: CEFET-PR, 2006.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural.** 12 ed. São Paulo: Loyola, 2003.

HENDERSON, Bruce D. **O que o mundo dos negócios deve a Darwin e outras reflexões sobre a dinâmica da competição.** In: MONTGOMERY, Cynthia A. e PORTER, Michael E. Estratégia: a busca da vantagem competitiva – Tradução: BAZÁN Tecnologia e Linguística. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

JULIATTO, Clemente Ivo. **Matéria-prima da Universidade Conhecimentos e Sabedoria.** Jornal Gazeta do Povo. Toledo, 16/04/1998.

KANTER, Rosabeth Moss. **Alianças estratégicas e parcerias reinventado Industrias e Penetrando Mercados.** Belo Horizonte: Mind Multimedia Educação Empresarial, 2000.

KATZ, Daniel e KAHN, Robert .L. **Psicologia Social das Organizações.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1978.

KEMMIS, S. **Action research.** In: HUSEN, T.; POSTLETHWAITE, T. (orgs.) International encyclopedia of education: research and studies. p. 35-42. Oxford: Pergamon, 1985.

KUCINSKI, Bernardo. **Uma nova ética para uma nova modernidade.** In: Fórum Nacional de Professores de Jornalismo, V. Porto Alegre, 28/4/2002. Mimeografado.

KUHN, Thomas Samuel. **A estrutura das revoluções científicas.** 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

LANIGAN, Richard. **Capta versus data em todo e evidência em comunicologia.** Rev. Psicologia, Reflexão e Crítica, nº.10, p.17- 45, UFRS. 1997.

LEFÈVRE, Fernando. E LEFÈVRE, Ana Maria. **Depoimentos e Discursos Uma proposta de análise em pesquisa social.** Brasília: Líber, 2005.

LEITE, Emanuel. **O fenômeno do empreendedorismo criando riquezas.** Recife: Bagaço, 2000.

LIMA, Licínio. **A escola como organização educativa uma abordagem sociológica.** São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, Mauro Aranha de. **Por novos paradigmas nas ciências do homem.** Rev. Brasileira de Psiquiatria. v. 23, nº. 3, São Paulo, set. 2001.

LORANGE, Peter; ROSS Johan. **Alianças estratégicas: formação, implementação e evolução.** São Paulo: Atlas, 1996.

LUCK, Heloísa. **A objetividade da solidariedade na rede de parcerias.** Disponível em:<<http://www.facaparte.org.br/new/download/A%20OBJETIVIDADE%20DA%20SOLIDARIEDADE%20NA%20REDE%20DE%20PARCERIAS.doc>> Acesso em 23 de maio 2005.

MAAR, Wolfgang Léo. **Ética e Trabalho.** Revista Teoria e Debate, v. 1, 01, São Paulo: Fundação Perseu Abramo, p. 31 – 34, jan. 1995.

MARCHESI, Álvaro; MARTINS, Elena. **Qualidade de ensino em tempos de mudan a**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MARCOVITCH, Jacques. **Os desafios da rea de Humanidades no Brasil e no mundo**. In: "Las Humanidades", das "Jornadas sobre Iberoamérica y Españã – La Universidad en la sociedad del siglo XXI", organizado pela Universidad Complutense de Madrid, pelo Instituto de Estudios Internacionales e pela Fundación BSCH, em junho de 2001. ESTUDOS AVANÇADOS. São Paulo, 2002.

MARQUES, Mário Osório. **A forma ão do profissional da educa ão**. 5. ed. Revisada. Ijuí: Unijuí, 2006. 3 v.

_____. **Saberes e valores em interlocu ão na educa ão**. 2. ed. Revisada. Ijuí: Unijuí, 2006. 6 v.

MASETTO, Marcos (Org.). **Doc ncia na Universidade**. Campinas: Papirus, 2001.

MEIRIEU, Philippe. **A Pedagogia entre o Dizer e o Fazer A coragem de come ar**. Tradução: MYRAD, Fátima. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MENEGHEL, Stela Maria; MELLO, Débora Luz de; BRISOLLA, Sandra de Negraes. **Rela ão Universidade x Mercado no Brasil Transforma eS recentes e implica eS para a avalia ão institucional**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v.3, n.6, p. 29-52, maio/agosto, 2002.

MENDES, Isabel Amélia Costa. **Princ pios Ecol gicos e Qualidade de Vida**. Rev. Latino-Am. Enfermagem, Ribeirão Preto, v. 8, n. 4, 2000.

MEYER, Jr. Victor e MEYER, Bernardo. **Planejamento Estrat gico Nas Institui eS de Ensino Superior T cnica ou Arte?** Anais do IV Colóquio Internacional de Gestão Universitárias da América do Sul. Florianópolis, 2004.

_____. SERMANN e MANGOLIN. 2005. Colóquio IV. Anais... Disponível em: <<http://www.inpeau.ufsc.br/ivcoloquio/anais/completos/Victor%20Meyer%20Jr%20-%20Planejamento%20e%20Gest%E3o%20Estrat%E9gica.doc>> Acesso em 13 de fevereiro 2006.

_____. MUGNOL, Gisele. **Competi ão e Estrat gia do Contexto das Institui eS de Ensino Superior Privadas**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v.4, n.11, p. 153 -165, jan./abril, 2004.

MIAILLE, Michel. **Introdu ão Cr tica ao Direito**. 2. ed. Lisboa: Estampa, 1994.

MINAYO, Maria Cecília S.; SANCHES, Odécio. **Quantitativo-Qualitativo oposi ão ou complementaridade?** Caderno de Saúde Pública, Rio de Janeiro: Abrasco, n. 9, p. 239-262, jul./set., 1993.

MINAYO, Maria Cecília S. **O desafio do conhecimento pesquisa qualitativa em sa de**. Rio de Janeiro: Abrasco, 1993.

MINTEZBERG, Henry. **A Criação Artesanal da Estratégia**. In: MONTGOMERY, Cynthia A. e PORTER, Michael E. *Estratégia: a busca da vantagem competitiva* - Tradução: BAZÁN Tecnologia e Linguística. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

_____. **Ascensão e Queda do Planejamento Estratégico** – Tradução: Maria Adelaide Carpigiani. Porto Alegre: Bookman, 2004.

_____. ; QUINN, James Brian. **O processo de estratégia**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

_____. ; et al. *Safári de Estratégia. Um roteiro pela selva do planejamento estratégico* - Tradução: Nivaldo Montigelli Jrº. Porto Alegre: Bookman, 2000.

MITROFF, Ian. **Tempos Difíceis, soluções inovadoras a arte de fazer as perguntas certas e resolver os problemas certos**. Tradução: Ana Beatriz Rodrigues, Priscilla Martins Celeste. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

MOREIRA, Marco A. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa**. Cadernos de Aplicação, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 143 -156, 1998.

MORGAN, Gareth. **Imagens da Organização** – Tradução: Cecília Whitaker Bergamini; Roberto Coda.. São Paulo: Atlas, 1996.

MORIN, Edgar. **O Método I. A Natureza da Natureza**. Lisboa, Europa-América, 1977.

_____. **Notas para um "Método" contemporâneo**. In: VEGA, A.P.; ALMEIDA, C.R.S.; PETRAGLIA, I. (Org). Edgar Morin: ética, cultura e educação. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **A Complexidade e a Empresa**. In: *The Generation of Scientific, Administrative Knowledge*, editado por Michel Audet e Jean-Louis Maloin, Presses de l'Université Laval, Quebec, 1986. Disponível em: <<http://www.comitepaz.org.br/Morin5.htm>> Acesso em: 21 jan. 2005.

_____.; LÉ MOIGNE, Jean-Louis. **A inteligência da complexidade**. Tradução: Nurimar Maria Falci. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2000.

MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Professor do Ensino Superior** Identidade, Docência e Formação. 2. ed. ampl. Brasília: Plano, 2001.

MOTTA, Paulo Roberto. **Gestão contemporânea a ciência e a arte de ser dirigente**. Rio de Janeiro: Record, 1991 e 1995.

_____. **Transformação Organizacional a teoria e a prática de inovar**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2000.

NÓBREGA, Clemente da. **Em Busca da Empresa Quântica**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

NOLETO, Marlova Jovchelovitch. **Parcerias e Alianças Estratégicas Uma Abordagem Prática.** (Col. Gestão e Sustentabilidade). São Paulo: Global, 2000.

NÓVOA, António. (coord). **Os professores e sua formação.** Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, António Gonçalves de. et. all. **PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional.** 2001. 190 f. Sociedade São José de Ensino. São José dos Pinhais, 2001. Mimeografado.

PEDREBON, José; BAUER, Ruben; AGOSTINHO Márcia Esteves **CONVIVENCIALIDADE A Expressão da Vida nas Empresas.** 1. ed. São Paulo, Atlas: 2002.

PÉREZ GÓMEZ, A. **O pensamento Prático do Professor — A formação do professor como profissional reflexivo.** In: António Nóvoa (Ed.), Os Professores e a sua Formação. Lisboa, Publicações D. Quixote: 1992.

PERRENOUD, Philippe. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2. ed., rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **A prática Reflexiva no Ofício de Professor** Profissionalização e Razão Pedagógica. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência em formação** docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2002. 1 v.

PIMENTEL, Maria da Glória. **O professor em construção.** Campinas: Papirus, 1993.

PFOHL, Stephen. **O Delírio Cibernético de Norbert Wiener.** Disponível em: <http://www.citi.pt/educacao_final/trab_final_inteligencia_artificial/historia_da_ia.html>. Acesso em: 01 de mai. 2005.

PORTER, Michael E. **Competição estratégica competitivas essenciais.** Rio de Janeiro: Campus, 1999.

PRIGOGINE, Ilya. **O Fim das Certezas. Tempo, Caos e as Leis da Natureza.** São Paulo: UNESP. 1996.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **A nova ciência das organizações — uma reconceitualização da riqueza das nações.** Tradução, Mary Cardoso. 2. ed. - Editora da Fundação Getúlio Vargas: Rio de Janeiro, 1989.

_____. **Modelos de homem e teoria administrativa.** Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, p. 3 -12, abr./jun. 1984.

RICHERS, Raimar. **Surfando as ondas do mercado.** São Paulo: RR&CA, 1996.

RAYS, Oswaldo Alonso (Comp.). **Leituras para repensar a prática educativa.** Porto Alegre: Sagra, 1990.

ROSS, Rick. **Pensamento sistêmico com mapeamento de processos uma combinação natural.** In: SENGE, Peter; ROSS, Richard; SMITH, Bryan et al. A quinta disciplina caderno de campo: estratégias e ferramentas para construir uma organização que aprende. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997. p. 172 – 177.

ROSSETTO, Carlos Ricardo; ROSSETTO, Adriana Marques. **Institutions theory and resources dependence in organizational adaptation a complementary perspective.** *RAE electron.* São Paulo, v. 4, n. 1, 2005.

RUIZ, Oswaldo Lopes. **Manuel Castells e a "era da informação".** Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/internet/net16>>.

SAUSEN, Jorge Oneide. **Adaptação Estratégia Organizacional O Caso Kepler Weber SA**. 2002. 227 f. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

SCHÖN, Donald. **Os professores e sua formação**. Coord. de Nóvoa; Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. **Educando o Profissional Reflexivo**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SENGE, Peter M. **A Quinta Disciplina. Arte e prática da organização que aprende**. São Paulo: Best Seller, 1996.

SERMANN, Lucia Izabel Czerwonka. **Da Estabilidade Racional Complexidade Substantiva a busca da estabilidade em uma universidade**. 2003. 227 f. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

SERGIOVANNI, Thomas. **O mundo da liderança**, Porto: Asa, 2004.

SERVA, Maurício. **A Racionalidade Substantiva demonstrada na prática administrativa**. RAE - Revista de Administração de Empresas da Fundação Getúlio Vargas. São Paulo. v. 37, n. 2, abr./jun. 1997.

SILVA, Reinaldo Oliveira da. **Teorias da Administração**. São Paulo: Pioneira, 2005.

SMITH, Bryan. **A Dança da Mudança**. In: SENGE, Peter; ROSS, Richard; SMITH, Bryan et al. A quinta disciplina caderno de campo: estratégias e ferramentas para construir uma organização que aprende. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

SOBRINHO, José Dias. **AValiação – Políticas Educacionais e Reforma da Educação Superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

SOLIARD, Pablo Sebastián. **La Universidad como Supermercado**. Suplemento Universitario de Diario La Unión, p. 9, 01/02/2003.

SOUSA, Sandra M. Zákia. **Parceria escola-empresa no estado de São Paulo Mapeamento e caracterização**. Campinas, Abril 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S01013302000000100010#autor>> Acesso em: 24 fev. 2006.

SOUZA, Valdemarina Bidone de Azevedo e; CARVALHO, Cíntia da Silva. **Relações Políticas e Inteligência Profissional a complexidade interdisciplinar viva**. Artigo. Jun. 2003. In: Congresso Latinoamericano de Ciencias de la Comunicación VII - IBERCOM Encuentro Iberoamericano de Comunicación VIII, La Plata, Argentina, 2004.

TACHIZAWA, Takeshi e ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de. **Gestão de Instituições de Ensino**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1999.

TANAKA, Oswaldo Y.; MELO, Cristina. **Avaliação de Programas de Saúde do Adolescente - um modo de fazer.** São Paulo: Edusp, 2001.

TEIXEIRA, Gilberto. Capacitação de Professores. **A Questão da Formação Continuada de Professores Universitários.** Disponível em: <<http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=7&texto=221>> Acesso em: 31 maio 2006.

THOMSON, Carlos, **Reitor fala sobre crise e estímulos nas Universidades.** Curitiba: CIEE: 1992.

TRIVIÑOS, Augusto N. **Introdução à pesquisa em ciências sociais a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1995.

UNESCO. Conferência mundial sobre educação superior. **Declaração mundial sobre educação superior no século XXI visão e ação/ Marco referencial de ação prioritário para a mudança e o desenvolvimento da educação.** In: Tendências da educação superior para o século XXI. Brasília: UNESCO/CRUB, 1999.

VALLES, M. **Técnicas qualitativas em investigação social reflexiva metodológica y prática profesional.** 3. ed. Madrid: Síntesis, 2003.

VALLS, Álvaro L. M. **O que é prática.** 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

VASCONCELLOS, Eduardo. **E- Commerce nas empresas Brasileiras.** Atlas: São Paulo, 2005.

VIEIRA, Leociléa Aparecida. **Projeto de pesquisa e monografia estrutura básica.** Curitiba: Do Autor, 2004.

_____. **Projeto de Pesquisa e Monografia – O que é? Como se faz?** 2. ed. Revisada. Curitiba: Do Autor, 2004.

VIEIRA, Marcelo Milano Falcão & Maria Ceci Araújo Misoczky. **Instituições e poder explorando a possibilidade de transferências conceituais.** In: Carvalho, Cristina Amélia & Marcelo Milano Falcão Vieira (org.). Organizações, cultura e desenvolvimento local: a agenda de pesquisa do Observatório da Realidade Organizacional. Recife: Editora UFPE. 2003.

VIZEU, Fábio. **Algumas Contribuições da Teoria da Ação Comunicativa para a área de organização.** Anais XXVII - ENANPAD, 2003 – ITATIBA SP. 1 CD-ROM.

WASELFISZ, Júlio; REGO, Lúcia Lins Browne; MACIEL, Maria. **Autogestão da capacitação do docente: avaliação da experiência de Pernambuco.** Brasília: UNESCO, 2003.

YIN, Roberto K. **Estudo de Caso – Planejamento e métodos.** Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas.**
Lisboa: Educa, 1993. 131 p.

SITES VISITADOS

<http://www.abrhrs.com.br/>

<http://www.agenciartamaior.com.br>

<http://www.almg.gov.br/>

<http://www.angelfire.com/>

<http://www.anpad.org.br/>

<http://www.anped.org.br/>

<http://www.aprendervirtual.com/>

<http://www.campus-oei.org/>

<http://www.citi.pt/>

<http://www.comciencia.br/>

<http://www.comitepaz.org.br/>

<http://www.comunicacaoempresarial.com.br/>

<http://www.facaparte.org.br>

<http://www.fundaj.gov.br/>

<http://www.galacomunicacao.com.br/>

<http://www.geocities.com/>

<http://www.ibict.br/>

<http://www.infojus.com.br/>

<http://www.inpeau.ufsc.br/>

<http://www.manuelgrilo.com/>

<http://www.mec.gov.br/>

<http://www.observatorio.ultimosegundo.ig.com.br/>

<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/>

<http://www.pg.cefetpr.br/>

<http://www.ppgte.cefetpr.br/>

<http://www.rae.com.br/>

<http://www.revistaensinosuperior.uol.com.br/>

<http://www.rits.org.br/>

<http://www.scielo.br/>

<http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/>

<http://www.unesco.org.br/>

ANEXOS

ANEXO - 1

RELATÓRIO DE ATIVIDADES – JOBS

COMUNICAÇÃO E RELACIONAMENTO

ANO _____

QUEM / DT / LOCAL	EMPRESA	CONTATO	A	O	SITUA	O	OBS.
-------------------------	---------	---------	---	---	-------	---	------

ANEXO - 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

EU _____ -
_____, RG N.º _____, ESTOU SENDO CONVIDADO A
PARTICIPAR DE UM ESTUDO DENOMINADO:
“ _____ ”, CUJO
OBJETIVO É

_____.

Sei que para o avanço da pesquisa a participação de voluntários é de fundamental importância. Caso aceite participar desta pesquisa eu responderei a um questionário elaborado pela pesquisadora, que consta de questões fechadas e objetivas, referentes a acordos de cooperação.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome, ou qualquer outro dado confidencial, será mantido em sigilo. A elaboração final dos dados será feita respeitando o imperativo ético da confidencialidade.

Estou ciente de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, nem sofrer qualquer dano.

A pesquisadora envolvida com o referido estudo é _____,
com quem poderei manter contacto pelos telefones: _____.
Estão garantidas todas as informações que eu queira saber antes, durante e depois do estudo.

Li, portanto, este termo, fui orientado quanto ao teor da pesquisa acima mencionada e compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual fui convidado a participar. Concordo, voluntariamente em participar desta pesquisa, sabendo que não receberei nem pagarei nenhum valor econômico por minha participação.

Assinatura do sujeito de pesquisa

Assinatura da pesquisadora

Curitiba _____ de _____ de 2006.

ANEXO - 3

LOGO MARCA

PROTOCOLO DE INTENÇÃO DE ESTABELECIMENTO DE CONVÊNIO TÉCNICO E CIENTÍFICO N°____, QUE ENTRE SI CELEBRAM A FACULDADE XXXXX, ATRAVÉS DE SEU CENTRO DE RELACIONAMENTO EMPRESARIAL E NOME DA EMPRESA.

A FACULDADE XXXXX , mantida pela xxxxxx, com sede na Rua xxxx N°. Município de São José dos Pinhais (PR), inscrito no CNPJ/MF sob n° xxxxxxx, neste ato representado por seu Diretor Geral, xxxxxxx CPF n° xxxxxxx, e a Nome da Empresa com sede na Ruaxxxx, cidade de xxxxx, UF, com inscrição no CNPJ sob n° 99-99, neste ato representado por seu representante CPF n° xxxxxx, RG n° xxxxxx, decidem, de comum acordo, estabelecer o presente Convênio de Cooperação Educacional, Técnico e Científico, conforme as cláusulas que seguem.

CLÁUSULA PRIMEIRA – DO OBJETO

O presente Convênio de Cooperação Educacional, Técnico e Científico, conforme as cláusulas que seguem tem por objetivo a capacitação, educação e desenvolvimento profissional dos acadêmicos da FACULDADE xxx e dos funcionários, diretores, sócios e seus respectivos dependentes da Empresa ora denominada XXXXX através da integração e intercâmbio de experiências entre as partes.

Par grafo primeiro

A parceria de cooperação deve realizar-se através de estudos, pesquisas, cursos, seminários, conferências, atividades de extensão e, enfim, de todos os demais meios que possibilitem a ampla capacitação, educação e desenvolvimento profissional, principalmente contemplando temas voltados à gestão de riscos,

mercado de capitais, análise de satisfação de clientes, sistema de informações, planejamento estratégico, etc. além, de ter foco, também, para o apoio efetivo às ações de Administração do Terceiro Setor, considerado ambiente de geração e disseminação de conhecimentos tocantes à cidadania organizacional e entidades da sociedade civil. A aliança em comento, portanto, será meio de atuação no desenvolvimento da sociedade local.

Par grafo segundo

O convênio ora celebrado é extensivo a todos os níveis de atuação da Faculdade., ficando cada unidade de ensino responsável pelo estabelecimento pontual dos critérios da parceria, caso a caso.

CLÁUSULA SEGUNDA – DAS RESPONSABILIDADES

Par grafo primeiro

Compete a FACULDADE.

I – atuar, por intermédio dos seus lídimos representantes, na gestão administrativa, pedagógica das atividades dos cursos ofertados.

II – aprovar e supervisionar as atividades didático-pedagógicas concernentes a programas de disciplinas, planos de curso, ementários, bibliografias, captação e confirmação de corpo docente, acompanhamento e registro acadêmico, bem como ao cumprimento da legislação pertinente.

III – selecionar, contratar e remunerar os docentes para o curso.

IV – manter a Empresa permanentemente informada sobre o andamento das atividades acadêmicas ou do universo da Instituição, dentro da esfera de temas que pertinem a parceria estabelecida.

V – promover e/ou participar de reuniões objetivando o acompanhamento e a monitoração das atividades relativas aos interesses das partes tocante aos itens de reciprocidade que foram acordados, entre a Empresa parceira e a FACULDADE.

VI – indicar e desenvolver projetos para que alunos e professores da FACULDADE possam implementar na empresa parceria ou na ação social que este designar, se a parceira, aprovar o projeto.

VII – selecionar temas, enviados pelas parceiras, considerados de grande importância e de sucesso na gestão das organizações parceiras para que alunos e professores possam estudar, discutir e debater em forma de seminários.

VIII – escolher, se desejar a parceira, uma das salas de aulas da FACULDADE, para batizá-la com o nome da parceira, as expensas desta, podendo, na referida sala, a empresa, manter material de divulgação dos seus produtos e serviços, bem como, poderá colocar ao fundo da sala o seu *in door* apresentando seus valores, missão e visão, após aprovação da FACULDADE.

IX – promover anualmente uma feira de gestão na qual as empresas parcerias terão preferência na escolha dos *stands*, onde poderão expor, de acordo com as especificações da feira, seus produtos e serviços.

X - incentivar a formação do Conselho de parcerias, no qual tomará cadeira, de acordo com o estatuto a ser elaborado pelos constituintes componentes do referido Conselho.

XI – apresentar aos seus alunos ofertas de estágios provindos das empresas parcerias.

Par grafo segundo

Compete à EMPRESA:

I – contribuir, na medida de suas possibilidades, para o aperfeiçoamento e instrumentalização, na formação acadêmica dos alunos FACULDADE, em consonância com a missão desta.

II – manter com a FACULDADE relacionamento harmonioso e aberto, para que se efetivem os propósitos desta parceria.

III – participar, sempre que possível, das atividades promovidas pela FACULDADE, bem como, divulgá-las aos seus colaboradores.

IV – solicitar com antecedência mínima de (10) dez dias úteis qualquer consultoria que gostaria que fosse desenvolvida pela FACULDADE, que se reversa o direito de declinar do convite, se entender não estar de acordo com o seu escopo educacional.

V – divulgar os Cursos oferecidos pela FACULDADE entre os funcionários, para que possam cursá-los, dentro das normas da FACULDADE e de conformidade com a legislação pertinente.

VI – a responsabilidade de acompanhar e avaliar, permanentemente, o desempenho do funcionário participante do curso para que se mantenha a justificativa dos benefícios oferecidos pela FACULDADE.

VII – disponibilizar profissionais de seu quadro funcional, para palestras, de interesse para os alunos da FACULDADE, de acordo com a conveniência para ambas as partes.

VIII - proporcionar aos alunos da FACULDADE que efetuem visitas técnicas a empresa parceira, de acordo com as possibilidades de ambas as partes, previamente acordadas.

CLÁUSULA TERCEIRA – DOS BENEFÍCIOS

O presente Convênio beneficiará, com descontos, todos os Diretores, Funcionários e seus dependentes da EMPRESA que se enquadrem nas condições de ingresso num dos cursos da FACULDADE.

Par grafo primeiro

A FACULDADE concede descontos de 20% (vinte por cento) nas mensalidades a todos os Diretores, Funcionários e seus dependentes da EMPRESA regularmente matriculados, para pagamentos até a data do vencimento.

Par grafo segundo

Outros benefícios que possam ser avistados serão pontualmente estabelecidos entre as partes, através de um documento apartado deste.

CLAUSULA QUARTA - DAS CONDIÇÕES

Par grafo primeiro

O funcionário ou seu dependente/aluno deverá se identificar adequadamente como vinculado a EMPRESA, no ato da sua matrícula para que lhe seja concedido o desconto de 20% nas mensalidades de cada semestre letivo.

Par grafo segundo

O desconto que se refere o parágrafo primeiro da Cláusula Terceira não se refere à matrícula, nem a materiais necessários ao perfeito desenvolvimento das atividades escolares.

Par grafo terceiro

As parcelas pendentes de pagamento serão reajustadas de acordo com o índice aplicado pela FACULDADE para reajustes das mensalidades dos seus cursos, e, não se beneficiarão do desconto referido no parágrafo primeiro da Cláusula Terceira.

Par grafo quarto

Os reajuste nos valores das mensalidades, ao longo do curso, em caso de permissão legal, será de acordo com o índice oficial do Governo Federal, e sobre o novo valor será aplicado os descontos concedidos.

Par grafo quinto

Em caso de descumprimento ou fraude em relação ao teor do caput desta cláusula, a parte que deu causa, responderá pelos pagamentos dos valores dispendidos e demais obrigações legais que venha advir de seus atos.

CLÁUSULA QUINTA – DA RESCIS O

O presente Convênio poderá ser rescindido a qualquer tempo, por iniciativa de uma das partes, desde que comunique a outra, por escrito, sua vontade, com antecedência mínima de 60 (sessenta) dias.

Par grafo nico

Em caso de rescisão fica automaticamente sem efeito qualquer benefício que tenha sido concedido, salvo acordo pontual entre a Direção da FACULDADE e o interessado.

CLÁUSULA SEXTA – DO FORO

Fica eleito o foro da Comarca de São José dos Pinhais, no Estado do Paraná, para dirimir quaisquer dúvidas decorrentes do presente, com renúncia expressa a qualquer outro, por mais privilegiado que seja.

E por se acharem os Convenentes de pleno acordo quanto às cláusulas aqui explicitadas, firmam o presente Convênio, em 02 (duas) vias de igual teor e forma, na presença de duas testemunhas, que também assinam.

São José dos Pinhais, de de 200__.

FACULDADE

EMPRESA PARCEIRA

Testemunhas:

AP NDICE

Caracterização do RESPONDENTE.

Docente[Discente[Coordenação[Direção[Técnico-Administrativo[
Ex-aluno [

Autorizo o uso e publicação dos dados [
Não autorizo a publicação [

O questionário a seguir tem por objetivo permitir a análise dos reflexos dos acordos de cooperação entre as Organizações Educacionais e Não educacionais, a partir da coleta de dados em respondentes previamente escolhidos.

SOBRE AS PARCERIAS

Por favor, marque o grau que você atribui a cada questão conforme a legenda.

Legenda:
5: Muito Intenso
4: Intenso
3: Média
—

a) Alguns dos aspectos abaixo, em sua opinião, são feitos ou estão presentes, em face do relacionamento das IES com os setores produtivos da sociedade.	5	4	3	2	1
A - As parcerias são colaborativas e favorecem a formação do professor, com a introdução de outros espaços institucionais .					
B - Proporcionam a valorização de diferentes saberes como os práticos .					
C - Favorecem com o ingresso de novos sujeitos a na formação de profissionais do ensino.					
D - São uma proposta alternativa para superar a racionalidade burocrática do processo de formação humana em geral .					
E - Contribuem para que o professor se atualize atingindo a profissionalização docente , pela apropriação de competências em coerência com a qualidade do ensino.					
F - Motivam o professor ao trabalho em equipe pela superação do modelo cartesiano, estimulando a interdisciplinaridade .					
G - Nenhuma das alternativas indica os reflexos ou efeitos , na vida docente, da aproximação da IES com a comunidade.					
H - Os efeitos e reflexos não são relevantes na da <i>praxis</i> docente:					

b) Na sua realidade acadêmica a aproximação com os setores produtivos da sociedade	5	4	3	2	1
A - Enriquece os conteúdos (exemplos)					
B - Traz novas discussões (temas atuais)					
C - É indiferente (não uso)					

D - Traz transtornos					
E - Abre espaço aos fóruns de aprendizagem (visitas)					
F - Motiva positivamente as aulas (estudo de caso)					
G - Promove a busca da forma de ensino integral					
H - Coloca as teorias em xeque					

c) É muito para que você se envolva com a forma de parcerias	5	4	3	2	1
A - A complementação salarial/desconto na mensalidade					
B - O reconhecimento acadêmico/empresarial					
C - O acesso a novas oportunidades de trabalho					
D - A aquisição de conhecimentos práticos					
E - A maior integração com outras áreas/atividades					
F - A divulgação da instituição					
G - A captação de novos discentes					
H - O exercício do trabalho em equipe					

d) A aproximação com os setores produtivos da sociedade traz para a forma de ensino e para a praxis docente?	5	4	3	2	1
A - A mercantilização do ensino					
B - Incertezas sobre os planos de aulas					
C - Desorganização racional da linguagem, com estruturas e enunciados gramaticalmente corretos, em prol de um modelo prosaico.					
D - Desestruturação o processo ensino-aprendizagem					
E - Colocação das humanidades em segundo plano					
F - Competitividade entre os professores com diferentes níveis de acesso ao mercado					
G - Mudança o foco da educação para o modelo instrumental (homem funcional)					
H - Abertura de espaço para toda sorte de experiências					

e) Os acordos de cooperação são importantes, pois	5	4	3	2	1
A - Permitem conhecer a realidade empresarial					
B - Influenciam as escolhas docentes e discentes com base na realidade contemporânea					
C - Evidenciam as necessidades do mercado					
D - São meios de executar a função social da IES					
E - São locus de aplicação das teorias					
F - Dão ao egresso condições de inserção ao mercado					
G - Oferecem prestígio às IES					
H - Não são importantes					

COMENTÁRIOS _____

Obrigada!

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)