



**LATIN AMERICAN**

JOURNAL OF BUSINESS MANAGEMENT

V.14, N.2, Jul - Dez | 2023 • Taubaté, SP, Brasil • ISSN: 2178-4833

Fotografia by Olena Bohovyyk | pexels.com

Dossiê Temático  
**INTERSEÇÃO: EDUCAÇÃO,  
GESTÃO E DESENVOLVIMENTO**

Dossiê Temático  
**INTERSEÇÃO: EDUCAÇÃO,  
GESTÃO E DESENVOLVIMENTO**

## SUMÁRIO

EDITORIAL - DOSSIÊ TEMÁTICO - INTERSEÇÃO: EDUCAÇÃO, GESTÃO E DESENVOLVIMENTO.....	4
PERFIL DE INVESTIDOR DOS ALUNOS DE GESTÃO FINANCEIRA.....	9
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE SOBRE A GESTÃO PÚBLICA DO TURISMO EM BARREIRINHAS/MA .....	31
A INFLUÊNCIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR COMUNITÁRIA PARA O DESENVOLVIMENTO REGIONAL: UMA ANÁLISE DO MODELO CATARINENSE .....	58
MODELAGEM MATEMÁTICA PARA MINIMIZAÇÃO DAS TAXAS DE EVASÃO DE ALUNOS NA CRIAÇÃO DE NOVOS CURSOS: ABORDAGEM VIA ANÁLISE DE REGRESSÃO.....	85
PROMOVENDO A CULTURA DA INOVAÇÃO NAS ESCOLAS: UMA ANÁLISE À LUZ DA SOCIEDADE 5.0 E DA QUÁDRUPLA HÉLICE EM SOROCABA-SP.....	97
GESTÃO DEMOCRÁTICO-PARTICIPATIVA E EQUIDADE NO ENSINO SUPERIOR: EXPERIÊNCIAS E DEBATES.....	117
ANÁLISE DA APLICABILIDADE DO PLANO DE GERENCIAMENTO DE RISCO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR.....	137
EXPLORANDO AS CONCEPÇÕES DE GESTÃO ESCOLAR: ABORDAGENS E IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA.....	156
O CONCEITO DE COMPETÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM DIÁLOGO BIBLIOGRÁFICO.....	177
DESAFIOS E REFLEXÕES NO INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE: UM OLHAR SOBRE O PLANEJAMENTO.....	189
EDUCAÇÃO E GESTÃO: PONTOS-CHAVE PARA UM DESENVOLVIMENTO DE SUCESSO E FOMENTO DA AUTOSSUSTENTABILIDADE .....	205

## EDITORIAL – DOSSIÊ TEMÁTICO “INTERSEÇÃO: EDUCAÇÃO, GESTÃO E DESENVOLVIMENTO”

Edson Aparecida de Araújo Querido Oliveira<sup>1</sup>  
Lourival da Cruz Galvão Júnior<sup>2</sup>  
Juliana Marcondes Bussolotti<sup>3</sup>  
Maria Aparecida Campos Diniz de Castro<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Editor-chefe da LAJBM. Graduado em Ciências Econômicas pela Universidade do Vale do Paraíba, com Mestrado em Economia do Trabalho e da Tecnologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Doutorado em Engenharia Aeronáutica e Mecânica - Área de Organização Industrial pelo Instituto Tecnológico de Aeronáutica. Pós-Doutorado em Gestão da Inovação Tecnológica - Área de Produção pelo Instituto Tecnológico de Aeronáutica. Professor Assistente Doutor aposentado da Universidade de Taubaté, onde exerce a função de Coordenador de Programa de Pós-graduação Lato Sensu e Docente e Pesquisador de Programas de Pós-graduação Stricto Sensu.

E-mail: edsonaaq@gmail.com

<sup>2</sup> Editor-executivo da LAJBM. Pós-doutorado e Doutorado em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Mestrado em Linguística Aplicada e Graduação em Jornalismo pela Universidade de Taubaté. Professor Assistente III no Departamento de Comunicação Social da UNITAU, docente e pesquisador do Mestrado Acadêmico em Planejamento e Desenvolvimento Regional e do Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento Regional do Departamento de Gestão e Negócios da UNITAU.

E-mail: galvao.junior@unitau.br

<sup>3</sup> Licenciatura em Artes Cênicas pela Escola de Comunicação e Artes pela Universidade de São Paulo. Mestrado em Ciências Ambientais pela Universidade de Taubaté e Doutorado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista. É professora assistente III da Universidade de Taubaté onde atua como coordenadora do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté - MPE, colaboradora do Mestrado em Desenvolvimento Humano - MDH, professora do Departamento de Gestão e Negócios - GEN, integrante da Comissão Própria de Avaliação - CPA, conselheira do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP e presidente do CICTED - Congresso Internacional de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento.

E-mail: juliana.mbussolotti@unitau.br

<sup>4</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade de Taubaté, com Mestrado em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Doutorado e Pós-doutorado em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Foi professora colaboradora doutora da Universidade de Taubaté no Departamento de Pedagogia até a aposentadoria.

E-mail: nenacdiniz@gmail.com

Na realidade atual, que mantém uma sociedade universalmente desafiadora em constante confronto com problemas de âmbitos social, ambiental, econômico, ético e político, entre outros, torna-se necessário potencializar ações emergentes e concretas na busca de soluções. À frente desse cenário considera-se particularmente importante observar que uma gama de problemas possivelmente mantém relações com os impactos gerados pela pandemia vivida nos últimos anos, convocando contribuições da Ciência e Tecnologia diante das exigências cotidianas na sociedade e no meio ambiente.

Deste modo, uma área que muito tem a contribuir é a Educação, por oferecer amplas possibilidades para o enfrentamento dos inúmeros desafios e dilemas atuais, com destaque para a área de gestão, permitindo intersecções com outras áreas do conhecimento alinhadas às questões científicas e tecnológicas.

Visando contribuir com a disseminação de estudos científicos e propostas educacionais, buscou-se convidar profissionais e pesquisadores com interesses diversos na produção de conhecimento para compor esse dossiê temático da LAJBM, numa perspectiva interdisciplinar, visando vencer os limiares da diversidade das áreas de estudo, investindo no interesse, na disponibilidade e na força conjunta, para com criatividade e inovação investir-se na conquista desse espaço junto aos processos editoriais. O presente dossiê contém 11 artigos organizados a partir de resultados de atividades investigativas efetivadas, oportunizando a reflexão crítica e a análise sobre os pontos de convergência e de intersecção nas questões ligadas à Educação, Gestão e Desenvolvimento. Os temas dos artigos e seus autores demonstram a diversidade de pesquisas:

O artigo “Representações sociais de professores do ensino profissionalizante sobre a gestão pública do turismo em Barreirinhas/MA”, de Tiago Guelssi Armoa Vieira, Patricia Ortiz Monteiro, Maria Aparecida Campos Diniz de Castro e Eduardo Ayala Barboza França, aborda a gestão pública do turismo analisando as representações sociais de professores que trabalham no ensino profissionalizante no município brasileiro de Barreirinhas, no estado do Maranhão.

Já o artigo de Fabiana dos Santos Abrão, Felipe Costa Souza, Matheus Oliveira Vieira, Natália Maria Rita Marcondes de Souza, Tatiane Tolentino de Assis e Patrícia Cristina Albieri Almeida, intitulado “Desafios e reflexões no início da carreira docente um olhar sobre o planejamento”, discute a realidade

e a prática do planejamento docente nos anos iniciais da carreira, analisando diferentes formações e experiências em diferentes redes de ensino do Vale do Paraíba. O trabalho “A influência da educação superior comunitária para o desenvolvimento regional uma análise do modelo catarinense”, de Gabriela Buffon e Júlio César Prado Ribeiro, fez uma análise da educação superior comunitária introdutória do desenvolvimento regional sustentável nas mesorregiões de Santa Catarina.

Em “Modelagem matemática para minimização das taxas de evasão de alunos na criação de novos cursos abordagem via análise de regressão”, os autores Patrick Rogers de Souza, Júlio César Prado Ribeiro, Kátia Celina da Silva Richetto e Cristie Diego Pimenta abordam a modelagem matemática e a análise de regressão para compreender e antecipar taxas de evasão em novos cursos técnicos e profissionalizantes. O artigo de Daniel Bertoli Gonçalves, “Promovendo a cultura da inovação nas escolas uma análise à luz da sociedade 5.0 e da quádrupla hélice em Sorocaba/SP”, buscou identificar as iniciativas voltadas à promoção da cultura da inovação no citado município do interior paulista.

“Gestão democrático-participativa e equidade no ensino superior experiências e debates”, de Cesar Augusto Eugenio, Cássia Elisa Lopes Capostagno, Fernanda Garcia Montoya Ribeiro Correia, analisa a experiência da equipe gestora do departamento de Pedagogia de uma Universidade do Vale do Paraíba paulista que, em parceria com a gestão de outros cursos também alocados no mesmo campus, tem se empenhado na promoção da equidade.

O texto “Análise da aplicabilidade do plano de gerenciamento de risco nas instituições de Ensino Superior”, de Bruna Moreira dos Santos Caetano, Silvio Luiz da Costa, Lourival da Cruz Galvão Júnior, Lucrécio Fábio dos Santos e Adriana Leônidas de Oliveira, debate a gestão de risco e busca compreender este conceito nas instituições de ensino superior, especificamente na esfera pública, com o intuito de verificar sua aplicabilidade e os resultados demonstrados por essas organizações.

Lauren Patrícia de Barros Cursino e Maria Aparecida Campos Diniz de Castro, em “Explorando as concepções de gestão escolar abordagens e implicações na educação contemporânea”, explora e analisa as diferentes concepções de gestão escolar, considerando as implicações da atuação profissional na liderança administrativa, pedagógica e no desenvolvimento das instituições educativas.

Em “O conceito de competência na formação de professores: um diálogo bibliográfico”, Ana Cristina Gonçalves de Abreu Souza e André Luiz Sena Mariano apresentam as discussões referentes

à competência, seus desdobramentos e impactos nas formações docentes. Já “Educação e Gestão: pontos-chave para um desenvolvimento de sucesso e fomento da autossustentabilidade”, de Márcia Regina de Oliveira, Roque Antônio de Moura e Messias Borges Silva, demonstram a intersecção entre gestão, educação e sustentabilidade. No artigo “Perfil de investidor dos alunos de gestão financeira”, Gabriela Ranieri Lassen e Fernando de Almeida Santos discorrem sobre os fundos de investimentos e investigam sobre o perfil de investidor de alunos do último ano do curso de Gestão Financeira ofertado pela FATEC de Osasco.

Espera-se que esse Dossiê, por meio de diferentes olhares e perspectivas, se constitua num instrumento de divulgação relevante de estudos contemporâneos visando à formação, a inserção e o desenvolvimento profissional, instigando novos estudos relativos aos diferentes ângulos da gestão na educação ou em outros contextos organizacionais, às comunidades de aprendizagem, comunidades de prática e práticas colaborativas. Identificando-se o bom nível de experiência dos pesquisadores do campo, os textos aqui veiculados certamente indicam como os grupos desenvolvem suas pesquisas, bem como os temas e subtemas, os quadros teóricos sob quais orientam suas pesquisas, a natureza das investigações e as contribuições para o campo da educação nas diferentes vertentes aplicadas no tempo e no espaço acadêmico.

Acredita-se que esse volume demonstre o acúmulo do conhecimento sobre o tema Educação, Gestão e Desenvolvimento e, em especial, revela o surgimento de uma grande rede de pesquisa na região e no país sobre essa tríade temática no campo de conhecimento. Boa leitura!



**UNITAU**  
Universidade de Taubaté

# **PERFIL DE INVESTIDOR DOS ALUNOS DE GESTÃO FINANCEIRA**

**INVESTOR PROFILE OF FINANCIAL MANAGEMENT STUDENTS**

# PERFIL DE INVESTIDOR DOS ALUNOS DE GESTÃO FINANCEIRA

## INVESTOR PROFILE OF FINANCIAL MANAGEMENT STUDENTS

Gabriela Ranieri Lassen<sup>1</sup> • Fernando de Almeida Santos<sup>2</sup>

Data de recebimento: 29/12/2022

Data de aceite: 11/05/2023

<sup>1</sup> Graduada em Tecnologia de Gestão Financeira.  
Fatec-Osasco/SP.  
E-mail: gabylassen@hotmail.com

<sup>2</sup> Pós-doutor e doutor em ciências contábeis pela PUC/SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). Professor do Mestrado Profissional em Ciências Contábeis, Controladoria e Finanças -PUC-SP; Professor da FATEC-Osasco, com atuação em Responsabilidade Social, Ética, Contabilidade e Administração.  
E-mail: fernando@fernandoasantos.com.br

### RESUMO

Esta pesquisa discorre sobre fundos de investimentos e investiga o perfil de investidor dos alunos do último ano do curso de Gestão Financeira, ofertado pela FATEC de Osasco. Objetiva-se conceitualizar títulos de investimentos como Tesouro Direto, Debêntures, BDR, Ações, Fundos Imobiliários e de Multimercado, além de compreender e identificar os perfis de investidores. A pesquisa é de natureza aplicada, caracteriza-se pela abordagem quantitativa, tendo como procedimento técnico a pesquisa de campo. Obteve-se como resultado que em maioria os estudantes passaram a investir no período em que estavam matriculados no curso, e que o perfil predominante é o Perfil Moderado. Esta pesquisa pôde contribuir à universidade, uma vez que se fez o levantamento de quais disciplinas do curso foram mais, e menos relevantes para o aprendizado sobre investimentos, de acordo com a perspectiva dos discentes do curso de Gestão Financeira.

**Palavras-chave:** Fundos de Investimentos. Títulos de Investimentos. Perfil de Investidor.

### ABSTRACT

This research discusses investment funds and investigates the investor profile of students in the final year of the Financial Management course, offered by FATEC in Osasco. The goal of this work is conceptualize investment securities such as Tesouro Direto, Debentures, BDR, Shares, Real Estate and Multimarket Funds, in addition to understanding and identifying investor profiles. The research is of an applied nature, characterized by a quantitative approach, having field research as a technical procedure. As a result, the majority of students began to invest in the period in which they were enrolled in the course, and that the predominant profile is the Moderate Profile. This article was able to contribute to the university, since a survey was made of which subjects of the course were more and less relevant for learning about investments, according to the perspective of the students of the Financial Management course.

**Keywords:** Investment Funds. Investment Securities. Investor Profile.

## INTRODUÇÃO

Atualmente, a Gestão Financeira é um assunto muito debatido e sua importância é enfatizada, tanto para os negócios, quanto para a vida individual dos cidadãos. Cada vez mais as pessoas almejam ter maior controle e alcançar sua independência financeira. A início, deve-se ter ciência sobre os valores que entram e para onde são destinados, quais são os gastos fundamentais, como por exemplo as contas de aluguel, alimentação, água, luz e outros, e quais são os gastos supérfluos, como compras por impulso. Tendo dado este primeiro passo, o próximo é iniciar uma reserva de emergência, que um capital que será reservado para emergências, para casos de desemprego ou necessidade de um gasto sobressalente ao custo mensal. Esta reserva deve possuir um montante que te permita viver normalmente por determinada quantidade de meses, caso sua principal fonte de receita tenha sido cortada. O adequado é manter esta reserva em uma aplicação onde haja liquidez diária, para que quando se houver necessidade dela ela esteja disponível para retirada.

Tendo a reserva de emergência consolidada, o próximo para se alcançara a independência financeira é a aplicação de seu capital ocioso em fundos de investimento, para que assim o seu dinheiro passe a ter uma rentabilidade. Os fundos de investimento, conceituado pelo Portal do Investidor (2020), é “uma comunhão de recursos, captados de pessoas físicas ou jurídicas, com o objetivo de obter ganhos financeiros a partir da aplicação em títulos e valores mobiliários”, ou seja, é uma maneira de dispor seu dinheiro a outras entidades e obter um retorno sobre este empréstimo, os juros sobre o investimento.

Com estas premissas, surge o questionamento: Os alunos do curso de Gestão Financeira, ofertado na Faculdade de Tecnologia (FATEC) de Osasco, passaram a ter um perfil de investidor em comum depois que ingressaram no curso? Considerando que todos os estudantes cursam Gestão Financeira na mesma instituição de ensino e possuem a mesma grade curricular, pode-se supor que todos tiveram ou terão acesso a informações similares e desenvolvem as mesmas competências considerando o semestre que estão matriculados.

Admite-se a possibilidade de conhecimento sobre fundos de investimentos em geral, criando maior autoconfiança nos alunos, assim impulsionando-os a correr maior risco, se enquadrando majoritariamente em perfil agressivo, ou moderado. Em contrapartida, considera-se que, apesar dos

conhecimentos obtidos no curso superior, o perfil de investidor também pode ser influenciado pelas características pessoais de cada indivíduo, é possível imaginar que os acadêmicos possuam perfis de investidores variados entre o conservador, moderado e agressivo.

Assim sendo, este artigo tem como objetivo identificar e conceitualizar os principais fundos de investimento, o Tesouro Direto, as Debêntures, BDR (*Brazilian Depositary Receipt*), as Ações, os Fundos Imobiliários e de Multimercado. Compreender os perfis de investidores, identificar em qual perfil os acadêmicos da área de gestão financeira se enquadram e, por fim, levantar as disciplinas do curso que mais, e menos, contribuíram com o conhecimento obtido sobre a temática, de acordo com a perspectiva dos discentes. A pesquisa é de natureza aplicada e descritiva, caracterizando-se pela abordagem quantitativa, tendo como procedimentos técnicos a conceitualização por meio da revisão bibliográfica e aplicação de questionários.

## 1. REFERENCIAL TEÓRICO

Para levantamento da importância da temática na atualidade, efetuou-se uma busca no site Periódicos Capes, na data de 07/06/2022, pelos termos “Fundos de Investimentos” e “Investidor”. A busca quantificou os artigos retornados em 45 e 74 unidades, no período de 2018 a 2022 e, após análise bibliográfica considerando a relação dos artigos publicados com o objetivo do presente estudo, julgou-se similar ao projeto apenas 9 artigos, portanto, considera-se que a temática possui relevância de estudo atualmente.

Lobão (2019, p.28 e p.29) pontua que a educação econômica desenvolve uma percepção mais apurada dos estudantes sobre os tipos de agentes na economia, e que este conhecimento os influencia em seus comportamentos. Para corroborar com seu argumento, o autor traz a citação: “A generalização da literacia<sup>1</sup> financeira é vista cada vez mais como uma forma de aumentar a participação dos indivíduos nos mercados financeiros, apesar dos dados indicarem que essa participação depende fortemente de factores como o rendimento e o estatuto social dos indivíduos (De Bondt, 2005)”.

---

1 Literacia (português de Portugal), significa Alfabetização, no português do Brasil.

## 1.1 FUNDOS DE INVESTIMENTO

O Portal do Investidor (2022), site governamental criado para democratizar o acesso a informações sobre finanças no Brasil, conceitua Fundo de Investimento como sendo uma um meio de se reunir recursos de determinada quantidade de investidores, para que estes possam aplicá-los em algum ativo no mercado financeiro; em outras palavras, é um investimento coletivo.

Os fundos de investimento podem ser de caracterizados como “Aberto, ou “Fechado”. O primeiro significando que o montante poderá ser resgatado pelos investidores no meio do período estabelecido pelo regulamento do fundo, e no caso do segundo, o montante só poderá ser resgatado no final do período (Art. 3º da Instrução CVM nº 555, de 17 de Dezembro de 2014).

Pontua-se que, para legalização dos fundos de investimento, estes devem estar registrados e seguir as normas impostas pela Comissão de Valores Mobiliários (CMV), que é conceituada como “uma entidade autárquica, em regime especial, vinculada ao Ministério da Fazenda, criada pela Lei nº 6.385, de 07 de dezembro de 1976, com a finalidade de disciplinar, fiscalizar e desenvolver o mercado de valores mobiliários” (Portal do Investidor 2022), em outras palavras, é a CVM quem analisa se todos os protocolos e normas estão sendo cumpridas em relação aos investimentos no mercado de valores.

As normas da CVM a serem seguidas pelos administradores dos fundos de investimentos são:

Instrução CVM 356, que regulamenta a constituição e o funcionamento de fundos de investimento em direitos creditórios e de fundos de investimento em cotas de fundos de investimento em direitos creditórios; Instrução CVM 398, que dispõe sobre a constituição, a administração, o funcionamento e a divulgação de informações dos Fundos de Financiamento da Indústria Cinematográfica Nacional (FUNCINE); Instrução CVM 444, que dispõe sobre o funcionamento de Fundos de Investimento em Direitos Creditórios Não Padronizados; Instrução CVM 472, que dispõe sobre a constituição, a administração, o funcionamento, a oferta pública de distribuição de cotas e a divulgação de informações dos Fundos de Investimento Imobiliário – FII; Instrução CVM 579, dispõe sobre a elaboração e divulgação das demonstrações contábeis dos Fundos de Investimento em Participações; Instrução CVM 578, dispõe sobre a constituição, o funcionamento e a administração dos Fundos de Investimento em Participações; e Instrução CVM 555, dispõe sobre a constituição, a administração, o funcionamento e a divulgação de informações dos fundos de investimento (COMISSÃO DE VALORES MOBILIÁRIOS, 2022).

Para a distribuição das cotas dos fundos de investimento, segundo a Seção III da Instrução CVM nº 555, de 17 de dezembro de 2014, o administrador deve fornecer o material divulgação, contendo informações como nomenclatura do fundo, nome e endereço do administrador, gestor e distribuidor, as políticas e características do investimento e público, tal como toda informação vinculada ao fundo como número de cotas a serem distribuídas, o valor atribuído a cada uma, a

data de início e término da distribuição, ao distribuidor, que é a instituição habilitada a negociar na bolsa de valores e contratada para fazer a divulgação e disponibilização das cotas do fundo de investimento. O distribuidor pode ser entendido como as corretoras de valores, que disponibilizam as cotas dos fundos para que os investidores tenham acesso.

O art. 40º da Instrução CVM nº 555, de 17 de dezembro de 2014 determina também que toda informação sobre o fundo de investimento deve ser disponibilizada igualmente a todos os investidores, por meio eletrônico em sites do distribuidor e administrador, dos seguintes documentos: Regulamento Atualizado; Lâminas de Informações Essenciais atualizadas, se houver; Demonstração de Desempenho e Formulário de Informações Complementares.

Para aquisição de cotas de determinado fundo de investimento, primeiramente, o investidor deverá estar devidamente cadastrado em alguma distribuidora, esta que será responsável em comercializar o fundo, assim como disponibilizar todos os documentos acerca dele. Com acesso a estas informações, o investidor poderá avaliar se o fundo é compatível com seu perfil de risco, interesse e objetivo (Portal do Investidor, 2022).

## **1.2 INVESTIMENTOS SOB RENDA FIXA**

Os fundos de investimento sob renda fixa são considerados investimentos de baixo risco e de fácil acesso, uma vez que sua rentabilidade está atrelada à variação da taxa de juros e ou do índice de preços (Art. 109º da Instrução CVM Nº 555, DE 17 de Dezembro de 2014). Segundo Gitman (2010) são investimentos que possuem os rendimentos da aplicação já definido no momento da compra, seja com taxas pré-fixadas, onde já se saberá o valor a ser recolhido após o período, ou pós-fixados, atrelado a uma taxa de juros que pode variar no período, como exemplo a taxa Selic. Como exemplos de investimentos de renda fixa têm-se os títulos públicos federais, as debêntures e os BDR.

### 1.2.1 TESOURO DIRETO

Criado em 2002, o Tesouro Direto foi lançado pelo Tesouro Nacional em parceria com a B3, bolsa de valores brasileira, e possui o objetivo de tornar popular os investimentos em títulos públicos. Este investimento tem títulos com diversos prazos de vencimento e tipos de rentabilidade, como a prefixada ou pós-fixado, vinculada a taxa de inflação ou a taxa Selic, definida pelo inciso VIII da instrução CVM nº 361, de 5 de março de 2002, como sendo a taxa média ponderada e ajustada de operações financeiras.

### 1.2.2 DEBÊNTURE

A debênture é um título de crédito que representa uma dívida que as empresas têm para com os proprietários deste título. Ou seja, é uma maneira da empresa captar o valor que necessita para custear determinado projeto, como investimentos em novos maquinários, estruturas ou capital de giro por exemplo, no mercado de capitais (Portal do Investidor, 2022).

Também, segundo o Portal do Investidor (2022), para que os papéis das debentures sejam emitidas pela assembleia geral dos acionistas, é necessário que se apresente o documento chamado “Prospecto”, que deverá conter informações sobre os fatores e classificação de risco, análises das demonstrações financeiras e a escritura de emissão, onde deverá ser especificado demais condições de negociação, os prazos, as taxas de juros, direitos e deveres de ambas as partes.

### 1.2.3 BDR

Já os certificados de depósitos de valores mobiliários, também conhecido como BDR, do inglês Brazilian Depositary Receipt, são títulos de uma empresa de capital aberto, ou assemelhado, do exterior onde seus certificados são emitidos e comercializados por instituições depositárias no Brasil (ART. 1º DA INSTRUÇÃO CVM Nº 332, DE 04 DE ABRIL DE 2000).

Esta mesma norma discrimina os BDR em três níveis. O BDR de primeiro nível é dispensado de registro na CVM, são distribuídas no mercado de balcão não organizado e no balcão organizado, ou bolsa de valores, apenas aos investidores qualificados, ou aqueles que possuírem investimentos com valor maior que um milhão de reais, aos trabalhadores da empresa que emitiu os BDR, administradores de carteira e consultores de valores imobiliários, desde que apresentem os documentos necessários para divulgação do título (Portal do Investidor, 2022). Segundo Art. 3º, parágrafo 3º, da instrução CVM Nº 332, de 04 de abril de 2000 os documentos necessários são:

(I) fatos relevantes e comunicações ao mercado; (II) aviso de disponibilização das demonstrações financeiras no país de origem; (III) editais de convocação de assembleias dos titulares dos valores mobiliários que lastreiam o BDR; (IV) avisos aos titulares dos valores mobiliários que lastreiam o BDR; (V) deliberações de assembleias e das reuniões do conselho de administração, ou de órgãos societários com funções equivalentes, de acordo com a legislação vigente no país de origem do emissor dos valores mobiliários que lastreiam o BDR; e (VI) demonstrações financeiras da companhia, sem necessidade de conversão em reais ou de conciliação com as normas contábeis em vigor no Brasil.

Já os BDR de nível dois e três são similares, ambos devem ter a companhia registrada na CVM, as negociações dos títulos deverão ser feitas na Bolsa de valores e a distribuição poderá ser por oferta pública. A diferença é que o BDR de nível três será registrado na hipótese de distribuição simultânea no território estrangeiro e nacional (Portal do Investidor, 2022).

### **1.3 INVESTIMENTOS SOB RENDA VARIÁVEL**

De acordo com Gitman (2010, p. 200), “A renda variável compreende fundos, títulos e valores mobiliários com rendimento futuro desconhecido e variação do valor do principal”, portanto, são investimentos cujo rendimento irá variar no decorrer do período do investimento, o capital aplicado podendo sofrer ganhos ou perdas. Como exemplos, têm-se as Ações, os Fundos Imobiliários e Fundos Multimercados.

#### **1.3.1 AÇÕES**

Uma Ação é considerada uma fração do capital de uma empresa, também denominado com “título”, que representa a menor parcela do capital de uma empresa. Para que os títulos sejam classificados como “ações”, é necessário que se tenham como principal fator de risco a variação dos preços de negociação destes títulos no mercado organizado (ART. 115º DA INSTRUÇÃO CVM Nº 555, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2014).

Segundo o Portal do Investidor (2022), a ação é considerada um título patrimonial, uma vez que ela representa uma parcela do capital da empresa, portanto, quando o acionista, ou investidor, adquire este título, ele toma para si os direitos e deveres de um sócio, proporcional ao valor da quantidade de ações em posse. Em outras palavras, o acionista arcará com o resultado da empresa no período, seja ele lucro ou prejuízo.

### 1.3.2 FUNDOS DE INVESTIMENTO IMOBILIÁRIO

De acordo com o Art. 2º da instrução CVM Nº 472, de 31 de outubro de 2008, os fundos de investimento imobiliários (FII) é a união de recursos captados para aplicações em empreendimentos imobiliários, em linhas gerais, é o dinheiro que é investido para aquisição de parcelas de determinado bem imobiliário. O fundo é dividido em cotas, que são parcelas de mesmo valor que constituem a totalidade, estas que serão negociadas em mercados regulamentados e adquiridas pelos investidores. Art. 6º

O regulamento do fundo é o documento que discorrerá sobre as informações necessárias para a negociação das cotas, como disposição sobre o objeto do fundo, sobre a política de investimento a ser adotada pelo administrador, as qualificações do mesmo, definição do prazo de duração do fundo, tal como as taxas de administração, desempenho ou de ingresso, se for o caso, número de cotas emitidas e sua divisão em séries, a data de encerramento do exercício, a política de distribuição de rendimentos e resultados, entre outras (Art. 15º da Instrução cvm nº 472, de 31 de Outubro de 2008).

### 1.3.3 FUNDOS MULTIMERCADO

O Fundo Multimercado envolve vários fatores de risco diferentes, sem tem nenhum como principal, como política de investimento (Art. 117º da Instrução CVM nº 555, de 17 de Dezembro de 2014). De acordo com o Portal do Investidor (2022), este fundo tem como objetivo elevar o rendimento geral com a diversificação dos investimentos, o que pode aumentar consecutivamente o risco.

### 1.4 PERFIS DE INVESTIDORES

Quando se fala sobre investidores, deve-se lembrar que eles possuem objetivos diferentes, que procuram opções diferentes de investimento para alcançarem as suas metas almejadas, além de terem modos diferentes de encarar situações adversas, o que interfere na tomada de decisão deles. Portanto, criou-se um processo denominado “*Suitability*”, que é usado pelas corretoras para analisar os investidores, seus objetivos e perfis de risco, para então enquadrá-los a um perfil de investidor correspondente, e poder avaliar melhor quais seriam os investimentos mais adequados para ele (Portal do Investidor, 2022).

A Resolução CVM nº30 de maio de 2021, que discorre sobre a verificação e adequação dos produtos de investimento aos perfis do cliente, pontua em seu art.3º a necessidade de se verificar se o produto de investimento se adequa ao objetivo de investimento do cliente, se a situação financeira dele é correspondente ao investimento a ser ofertado e se ele possui conhecimento suficiente para compreender os riscos da operação. Ademais, deve-se analisar o período que o cliente gostaria de manter o capital investido, qual a sua preferência em relação ao grau de risco e o objetivo dele para com o investimento.

Sarti; Oliveira; Bessa (2020), por meio de pesquisa teórica, levantaram os principais perfis de investidores e fizeram uma relação entre eles, a exposição do risco e os tipos de investimento, conforme apresentado nos próximos tópicos.

#### **1.4.1 PERFIL CONSERVADOR**

De acordo com a pesquisa de Sarti; Oliveira; Bessa (2020), definiu-se o perfil do investidor conservador aquele que possui maior aversão ao risco, ou seja, que prefere se expor minimamente a ele. Os produtos que são comumente preferidos por este perfil são: investimento sob poupança, CDB, RDB, LCI, Tesouro Selic, generalizando, fundos de investimento em renda fixa.

#### **1.4.2 PERFIL MODERADO**

Por outro lado, o perfil moderado tem sua exposição ao risco classificada como mediana, se expõe mais ao risco do que o perfil conservador, buscando maiores rendimentos em suas aplicações, mas ainda mantendo certo nível de segurança, tendendo a preferir fundos de investimentos como o de multimercado e o imobiliário (Sarti; Oliveira; Bessa 2020).

#### **1.4.3 PERFIL AGRESSIVO**

Por último, o perfil de investidor agressivo é considerado aquele que se expõe fortemente ao risco, em espera de retornos exponenciais sobre o capital investido. Os principais produtos procurados por este perfil são os fundos de investimentos multimercado, de ações, as criptomoedas e os derivativos (Sarti; Oliveira; Bessa 2020).

## 2. METODOLOGIA

A pesquisa é de caráter exploratório, de natureza quantitativa aplicada, e será uma pesquisa de campo aplicada a acadêmicos matriculados no 5º e 6º semestre, e aos alunos já formados, no curso de Gestão Financeira, na FATEC (Faculdade de Tecnologia) de Osasco. Segundo a própria universidade, o volume de acadêmicos devidamente matriculados no segundo semestre do ano de 2022 compreende à 131, sendo 23 e 37 alunos matriculados no 5º e 6º semestre no turno vespertino e 28 e 43 alunos matriculados no 5º e 6º semestre no turno noturno. A pesquisa foi disponibilizada via plataforma do *Microsoft forms*, e distribuída na rede social *Whatsapp*, em grupos de estudantes do curso de gestão financeira da FATEC Osasco, possuindo questões fechadas de múltipla escolha.

Antes que o entrevistado tenha respondido as questões da pesquisa de campo, ele teve de ler e concordar com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que esclareceu sobre a presente pesquisa, detalhando o objetivo, público-alvo e demais informações, tal qual solicitou o consentimento do uso das respostas coletadas, mantendo o anonimato do entrevistado, para análise e dissertação dos resultados.

O questionário foi dividido em quatro etapas, conforme Tabela 1: a primeira serviu para identificar, selecionar e categorizar os entrevistados, avaliando quais serão pertinentes a pesquisa, ou seja, que sejam o público-alvo da pesquisa; a segunda e terceira foi para identificar quais os perfis de investidores, com base nas aplicações ou pretensão de investimentos futuros, e se há algum perfil predominante, analisando se há alguma relação relevante entre o perfil predominante apontado pela pesquisa e a instrução e idade predominante; e por último, na quarta etapa, será investigado se, de acordo com o ponto de vista do entrevistado, a faculdade e o curso de Gestão Financeira alimentaram e influenciaram seu conhecimento sobre investimentos, e quais foram as disciplinas mais relevantes, ou menos, para o desenvolvimento da temática.

## 1 | Justificativa do questionário

ETAPA	QUESTÃO APLICADA	REPOSTAS EM MÚLTIPLA ESCOLHA	JUSTIFICATIVA
1ª	Está matriculado no curso de Gestão Financeira, na FATEC Osasco?	Sim; Não.	Identificação, seleção e categorização da amostra.
	Qual é o semestre que está matriculado?	1º ou 2º, 3º ou 4º, 5º ou 6º	
	Qual a sua faixa etária?	18 a 23 anos; 24 a 28 anos; 29 a 33 anos; 34 a 38 anos; 39 a 43 anos; 44 a 48 anos; 49 a 53 anos; 54 a 58 anos; 59 ou mais anos.	
	Possui algum título de investimento, atualmente?	Sim; Não.	
2ª	Se possui investimentos, em quais títulos investe?	Tesouro direto, Debêntures, BDR, Ações, Fundos Imobiliários; Fundos Multimercado.	Identificação do perfil de investidor dos alunos e formandos, com base nos seus investimentos, ou pretensão de investimentos.
	Quando começou a investir, aproximadamente?	Há 1 ano ; Há 2 anos; Há 3 anos ; Há 4 anos; Há 5 ou mais anos.	
3ª	Por que não possui investimentos?	Não tenho dinheiro; Não tenho Interesse; Não tenho conhecimento sobre como investir	Identificação do perfil de investidor dos alunos e formandos, com base nos seus investimentos, ou pretensão de investimentos.
	Caso Possuísse dinheiro para investir, em quais títulos investiria?	Tesouro direto; Debêntures; BDR; Ações; Fundos Imobiliários; Fundos Multimercado.	
4ª	Acredita que o curso de Gestão Financeira apurou seus conhecimentos sobre fundos de investimentos?	Sim, algumas matérias; Não, nenhuma matéria.	Levantamento da percepção dos alunos sobre a influência da faculdade em seus conhecimentos de investimentos.
	Quanto você acredita que as disciplinas aperfeiçoaram seus conhecimentos sobre investimentos?	Análise de demonstrações financeiras; Análise de projetos de investimentos; Contabilidade; Economia; Estatística aplicada à gestão; Fontes de financiamento; Gestão de capital de giro; Gestão de Crédito; Gestão de risco; Matemática financeira e Mercado de capitais; Planejamento financeiro.	

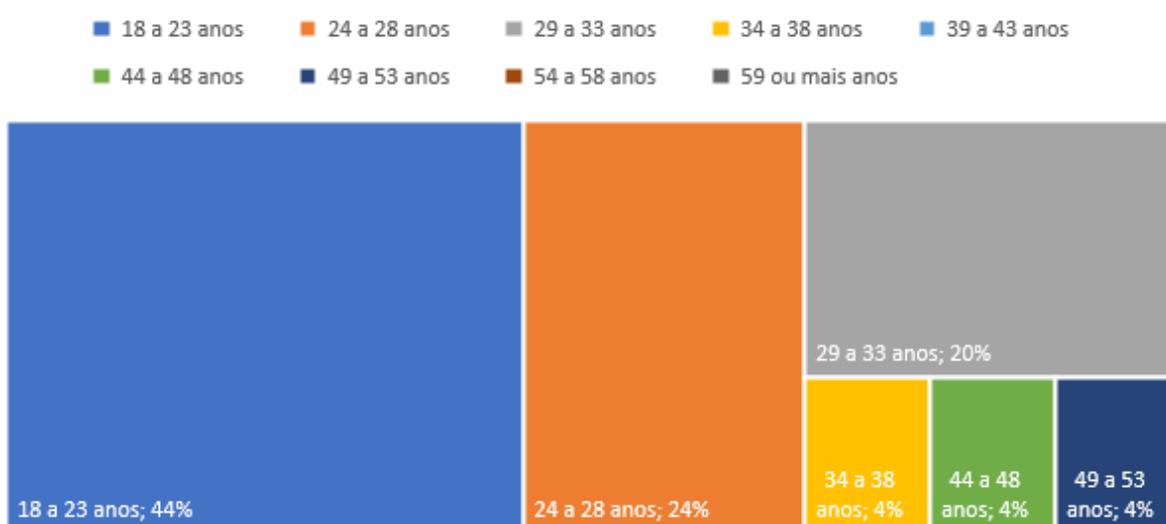
Fonte: Elaborada pelos autores.

Pontua-se que foi efetuado um pré-teste, para se avaliar se o formulário feito no *Microsoft Forms* estava de acordo com as normas ortográficas, não possuía erros de coesão ou coerência e de lógica na ramificação das questões, além de se verificar qual o tempo médio levado para se responder o questionário. Com este pré-teste, pode-se evitar que possíveis lapsos ou confusões interferissem nos dados coletados, tornando então o resultado obtido mais assertivo.

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa ficou disponível do dia 01/10/2022 ao dia 01/11/2022, e obteve 67 respostas. Com as duas primeiras questões, que identificou se o entrevistado estava matriculado da FATEC Osasco e qual semestre letivo, pode-se filtrar os entrevistados, para que permanecesse apenas aqueles que se enquadrassem como público-alvo da pesquisa, resultando em uma amostra de 50, o que representa 38,17% dos alunos matriculados no 5º ou 6º semestre do curso de Gestão Financeira.

Gráfico 1 | Faixa etária

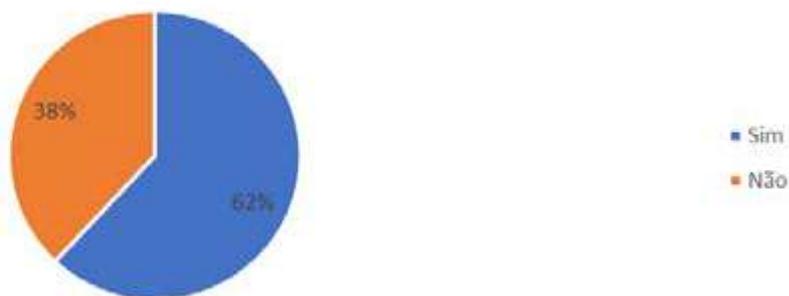


Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme o *Gráfico 1*, a amostra possui faixa etária predominante de 18 a 23 anos, representando 44%, seguido da faixa de 24 a 28, com 24%, portanto, mais que dois terços da amostra é do público com idades no período de 18 a 28 anos. Já o *Gráfico 2* mostra o percentual que representa aqueles que possuem, ou não possuem investimentos, com 62% e 38% respectivamente.

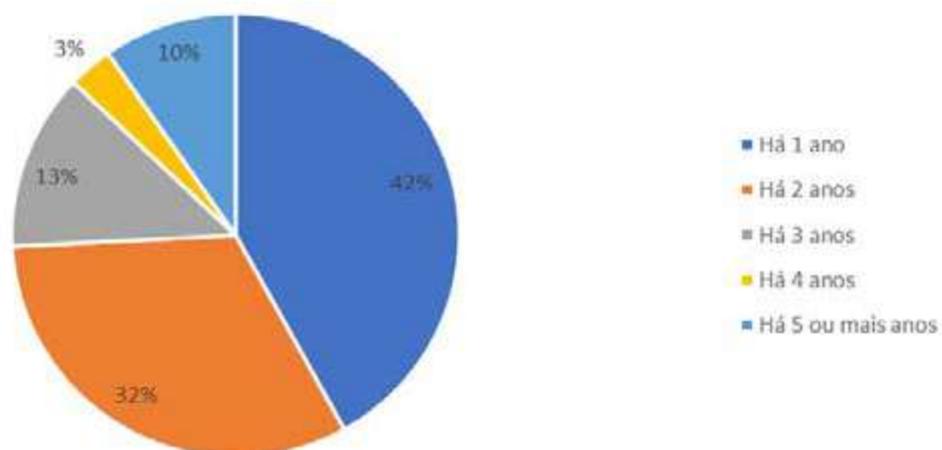
Após ter sido identificado os entrevistados que possuíam e os que não possuíam investimentos, com auxílio da ferramenta de ramificação das questões, os dois grupos foram direcionados a questões diferentes, a fim de compreender melhor o cenário de cada um.

### Gráfico 2 | Possui algum título de investimento, atualmente?



Fonte: Dados da pesquisa.

### Gráfico 3 | Quando começou a investir?

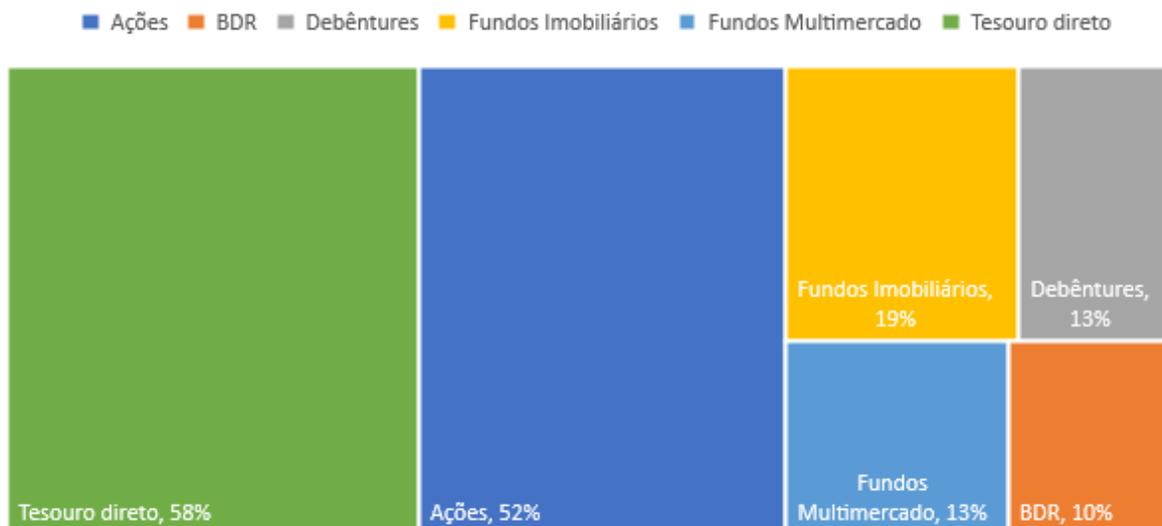


Fonte: Dados da pesquisa.

Para aqueles que declararam possuírem investimentos, foi questionado quando começaram a investir, aproximadamente, o que retornou a resposta de há um ano, 42% da amostra, e há dois anos, 32%, como demonstra o *Gráfico 3*. Considerando que o público-alvo da pesquisa são os alunos do 5º e 6º semestre do curso de Gestão Financeira, na FATEC Osasco, pode-se considerar que os entrevistados provavelmente, em sua maioria (74%), passaram a investir no período que estavam matriculados no curso em evidência.

Em sequência, foi atribuído a questão para levantamento dos investimentos do entrevistado, pontuando que nesta questão podia-se escolher mais de uma alternativa. No *Gráfico 4*, percebe-se que os títulos que mais representa a amostra são os de Tesouro Direto, 58%; Ações, 52%; e Fundos Imobiliários, 19%.

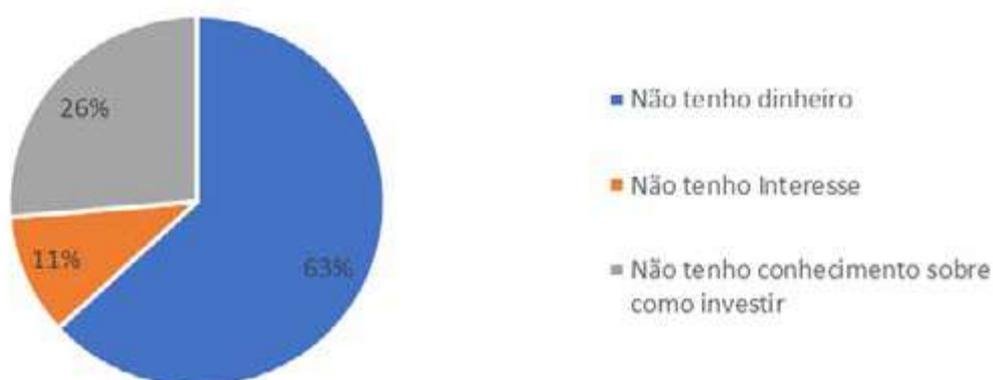
#### Gráfico 4 | Quais títulos investe?



Fonte: Dados da pesquisa.

Para o segundo grupo da amostra, aqueles que declararam não possuírem investimentos, foi investigado e levantado os motivos pelos quais não possuem títulos. Foi identificado que o principal fator para o não investimento é não possuir renda para o tal, representando 63%, e em segundo lugar não possuir conhecimentos sobre como investir, 26%, e por último falta de interesse, representado 11%, conforme o *Gráfico 5*.

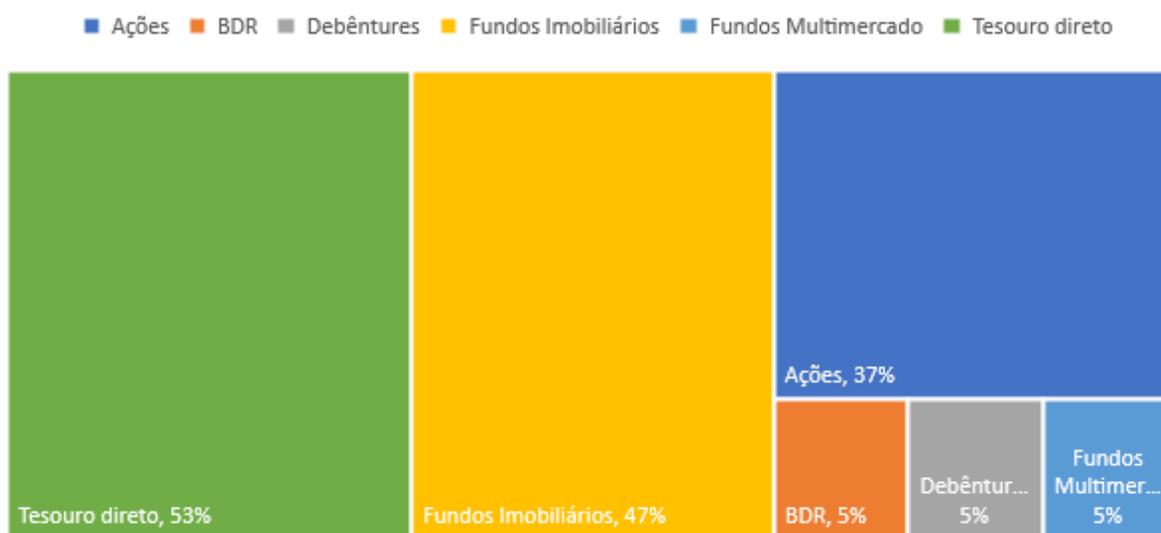
#### Gráfico 5 | Por que não possui investimentos?



Fonte: Dados da pesquisa.

Em seguida foi questionado em quais investimentos os entrevistados teriam interesse, caso possuíssem dinheiro para isto. Esta questão foi atribuída para os 63% da questão anterior, os que declararam que não investiam por falta de condições financeiras. O resultado obtido, segundo o *Gráfico 6*, é que eles gostariam de investir principalmente nos títulos de Tesouro direto, 53%; Fundos Imobiliários, 47%; e Ações, 37%.

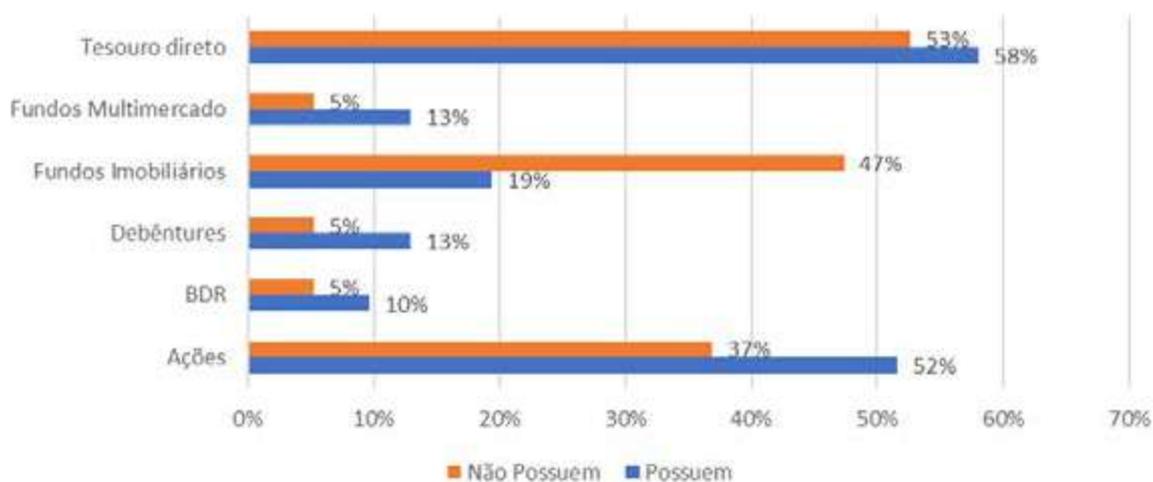
**Gráfico 6 | Em quais títulos investiria, se possuísse dinheiro?**



Fonte: Dados da pesquisa.

Para comparação, no *Gráfico 7*, foram juntados os dados perante os títulos de investimento que os entrevistados investidores têm, com os dados de pretensão de investimento, do grupo da amostra que não possuem investimentos por falta de dinheiro. Pode-se perceber que os dois grupos têm em comum o gosto pelos títulos de Tesouro Direto e Ações, ambos estando em evidência, já o Fundo Imobiliário é almejado mais por aqueles que não possuem investimentos ainda, do que para os que já possuem, entrando em segunda colocação entre os principais títulos do grupo de não-investidores, e em terceira posição para o grupo de investidores.

### Gráfico 7 | Investimentos vs. Pretensão de investimentos



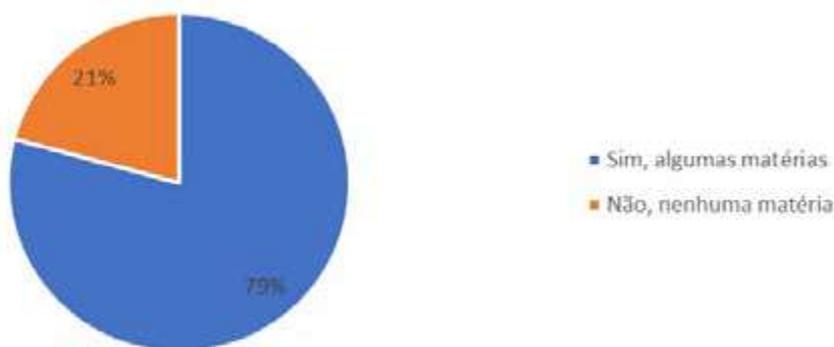
Fonte: Dados da pesquisa.

Considerando que, conforme discutido no referencial teórico, os títulos de Tesouro Direto são considerados investimentos de Renda Fixa, com baixo risco, e que as Ações e os Fundos Imobiliários são investimentos de Renda Variável, possuindo um risco mais elevado, pode-se considerar que os alunos possuem uma tendência ao Perfil de Investidor Moderado, uma vez que, de acordo com os dados obtidos e apresentados no *gráfico 7*, o título de Tesouro Direto prevaleceu como a principal escolha entre os títulos de investimento, e variando entre a segunda e terceira posição no ranking ficaram as Ações e os Fundos Imobiliários.

Portanto, a preferência dos entrevistados é de aplicações em Renda Fixa e Variável, o que se enquadra ao perfil moderado, que é aquele que se expõe mais ao risco em busca de maior rentabilidade, porém, ainda mantém certo nível de segurança nos investimentos de sua carteira.

Ao final da pesquisa, entrando na esfera da percepção dos entrevistados sobre os aperfeiçoamentos e conhecimentos obtidos durante o curso de Gestão Financeira, na FATEC Osasco, questionou-se se o entrevistado considerava que o curso apurou os conhecimentos sobre fundos de investimento, o que retornou um percentual de 79% da amostra total apontando que sim, algumas matérias, e 21% declararam que nenhuma matéria auxiliou no aprendizado (*Gráfico 8*).

**Gráfico 8 |** Acredita que o curso de gestão financeira apurou seus conhecimentos sobre fundos de investimentos?



Fonte: Dados da pesquisa.

Com o propósito de identificar quais foram as disciplinas que mais influenciaram no aprendizado, para os 79% da amostra que consideraram que algumas matérias aperfeiçoaram seus conhecimentos sobre fundos de investimento, foi solicitado a avaliação de cada disciplina técnica do curso.

**Gráfico 9 |** Quanto você acredita que as disciplinas aperfeiçoaram seus conhecimentos sobre investimentos?



Fonte: Dados da pesquisa.

O resultado obtido, conforme demonstra o Gráfico 9, foi que as disciplinas que mais aperfeiçoaram o conhecimento foram Análise de Demonstrações Financeiras, 42%, e Gestão de Risco, 40%. As disciplinas que auxiliaram pouco no desenvolvimento do conhecimento foram Fontes de Financiamento, 44%, e Gestão de Crédito 38%. Por último, as que menos ajudaram foram as disciplinas de Contabilidade, 34% e Matemática Financeira, 26%.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas pessoas buscam maneiras de proteger seu capital contra a desvalorização da moeda, também buscam a utilização do dinheiro, fazendo com que ele “trabalhe” a seu favor, a fim de alcançar a independência financeira, ou até conquistar uma renda passiva por meio da aplicação do seu capital em títulos de investimentos.

Nesta pesquisa, foram alcançados os objetivos: conceituou-se Renda Fixa e Variável, os títulos de Tesouro Direto, Debêntures, BDR, Ações, Fundos Imobiliários e de Multimercado, e pode-se identificar o Perfil de Investidor predominante dos alunos matriculados no quinto e no sexto semestre do curso de Gestão Financeira, da FATEC Osasco, tal como a percepção que estes alunos possuem sobre quais disciplinas melhor colaboraram com os conhecimentos obtidos sobre investimentos.

A hipótese levantada inicialmente foi confirmada, a que se admitia a possibilidade de conhecimento sobre fundos de investimentos em geral, criando maior autoconfiança nos alunos, assim impulsionando-os a correr maior risco, se enquadrando majoritariamente em perfil agressivo, ou moderado.

Por meio da pesquisa de campo, notou-se que os alunos que já possuíam investimento, em sua maioria, iniciaram suas aplicações no período em que já estavam matriculados no curso de Gestão Financeira, portando pode-se considerar que o interesse nas aplicações veio em decorrência ao curso. Conclui-se que o perfil de investidor predominante dos estudantes é o Perfil Moderado, tendo em vista preferência à uma carteira com títulos de investimento de renda fixa e variável, como o Tesouro Direto, Ações e Fundos Imobiliários. Ademais, na percepção dos alunos entrevistados, as disciplinas que mais contribuíram para seus conhecimentos sobre investimentos foram Análise de Demonstrações Financeiras e Gestão de Risco, por outro lado, as que menos contribuíram foram as disciplinas de Contabilidade e Matemática Financeira.

Sugere-se, para continuidade da pesquisa, investigar junto aos egressos do curso de Gestão Financeira se a graduação influenciou na percepção deles quanto a vida financeira e ao mercado de investimentos, e se o conhecimento obtido favoreceu a desenvoltura pessoal e profissional neste meio.

## REFERÊNCIAS

COMISSÃO DE FUNDOS IMOBILIÁRIOS. **Instrução CVM nº 555, de 17 de dezembro de 2014**. Disponível em: <<https://conteudo.cvm.gov.br/legislacao/instrucoes.html>>. Acesso em 10/06/2022, 17:33.

COMISSÃO DE FUNDOS IMOBILIÁRIOS. **Instrução CVM nº 332, de 04 de abril de 2000**. Disponível em: <<https://conteudo.cvm.gov.br/legislacao/instrucoes.html>>. Acesso em 16/06/2022, 21:14.

COMISSÃO DE FUNDOS IMOBILIÁRIOS. **Instrução CVM nº 361, de 05 de março de 2002**. Disponível em: <<https://conteudo.cvm.gov.br/legislacao/instrucoes.html>>. Acesso em 16/06/2022, 22:19.

COMISSÃO DE FUNDOS IMOBILIÁRIOS. **Resolução CVM nº 30, de 11 de maio de 2021**. Disponível em: <<https://conteudo.cvm.gov.br/legislacao/instrucoes.html>>. Acesso em 22/06/2022, 20:55.

COMISSÃO DE FUNDOS IMOBILIÁRIOS. **Instrução CVM nº 472, de 31 de outubro de 2008**. Disponível em: <<https://conteudo.cvm.gov.br/legislacao/instrucoes.html>>. Acesso em 19/06/2022, 20:10.

DE BONDT, Werner (2005), **The Values and Beliefs of European Investors**. Karin Knorr Cetina; Alex Preda (orgs.), The Sociology of Financial Markets. Oxford: Oxford University Press, 163-186

GITMAN, Lawrence J. **Princípios de administração financeira**. 12. ed. — São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010. Disponível em: <[https://www.academia.edu/45095065/Principios\\_da\\_Administracao\\_Financeira\\_Gitman](https://www.academia.edu/45095065/Principios_da_Administracao_Financeira_Gitman)>. Acesso em 28/06/2022, 13:12.

MINISTÉRIO DA ECONOMIA. **Fundos de Investimento** [Artigo Virtual, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/cvm/pt-br/assuntos/regulados/consultas-por-participante/fundos-de-investimento/sobre-fundos-de-investimento>>. Acesso em 03/06/2022, 22:39.

PORTAL DO INVESTIDOR. **Fundos de Investimento**. Disponível em: <[https://www.investidor.gov.br/menu/Menu\\_Investidor/fundos\\_investimentos/introducao](https://www.investidor.gov.br/menu/Menu_Investidor/fundos_investimentos/introducao)>. Acesso em 10/06/2022, 16:16.

PORTAL DO INVESTIDOR. **O que é a CVM?** Disponível em: <[https://www.investidor.gov.br/menu/Menu\\_Investidor/a\\_cvm/ACVM.html](https://www.investidor.gov.br/menu/Menu_Investidor/a_cvm/ACVM.html)>. Acesso em 10/06/2022, 16:29.

PORTAL DO INVESTIDOR. **Como investir?** Disponível em: <[https://www.investidor.gov.br/menu/Menu\\_Investidor/fundos\\_investimentos/como\\_investir.html](https://www.investidor.gov.br/menu/Menu_Investidor/fundos_investimentos/como_investir.html)>. Acesso em 10/06/2022, 20:29.

PORTAL DO INVESTIDOR. **Debêntures**. Disponível em: <[https://www.investidor.gov.br/menu/Menu\\_Investidor/valores\\_mobiliarios/debenture.html](https://www.investidor.gov.br/menu/Menu_Investidor/valores_mobiliarios/debenture.html)>. Acesso em 19/06/2022, 17:53.

PORTAL DO INVESTIDOR. **Certificados de Depósitos de Ações**. Disponível em: <[https://www.investidor.gov.br/menu/Menu\\_Investidor/valores\\_mobiliarios/recibos\\_acoes.html](https://www.investidor.gov.br/menu/Menu_Investidor/valores_mobiliarios/recibos_acoes.html)>. Acesso em 19/06/2022, 18:32.

PORTAL DO INVESTIDOR. **O que é uma ação?** Disponível em: <[https://www.investidor.gov.br/menu/Menu\\_Investidor/valores\\_mobiliarios/Acoes/o\\_que\\_e\\_uma\\_acao.html](https://www.investidor.gov.br/menu/Menu_Investidor/valores_mobiliarios/Acoes/o_que_e_uma_acao.html)>. Acesso em 19/06/2022, 20:43.

PORTAL DO INVESTIDOR. **Fundo de investimento multimercado**. Disponível em: <[https://www.investidor.gov.br/menu/Menu\\_Investidor/fundos\\_investimentos/multimercado.html](https://www.investidor.gov.br/menu/Menu_Investidor/fundos_investimentos/multimercado.html)>. Acesso em 19/06/2022, 20:57.

PORTAL DO INVESTIDOR. **Suitability: processo de adequação dos investimentos ao perfil de investidor**. Disponível

em: <[https://www.investidor.gov.br/menu/Menu\\_Investidor/funcionamento\\_mercado/Suitability.html](https://www.investidor.gov.br/menu/Menu_Investidor/funcionamento_mercado/Suitability.html)>. Acesso em 22/06/2022, 20:18.

SARTI, Adriano Bonela; OLIVEIRA, Igor Meireles de; BESSA, Lucas Marin. **Relação entre os perfis de investidores, produtos financeiros e riscos no mercado financeiro brasileiro**. Revista Ifes, v.6, nº4, p. 177-190, de 2020.



**UNITAU**  
Universidade de Taubaté



designed by starline | Freepik.com

# **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE SOBRE A GESTÃO PÚBLICA DO TURISMO EM BARREIRINHAS/MA**

**SOCIAL REPRESENTATIONS OF PROFESSIONAL TRAINING TEACHERS  
ON PUBLIC TOURISM MANAGEMENT IN BARREIRINHAS/MA**

# REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE SOBRE A GESTÃO PÚBLICA DO TURISMO EM BARREIRINHAS/MA

## SOCIAL REPRESENTATIONS OF PROFESSIONAL TRAINING TEACHERS ON PUBLIC TOURISM MANAGEMENT IN BARREIRINHAS/MA

Tiago Guelssi Armoa Vieira<sup>1</sup> • Patricia Ortiz Monteiro<sup>2</sup>  
Maria Aparecida Campos Diniz de Castro<sup>3</sup>  
Eduardo Ayala Barboza França<sup>4</sup>

Data de recebimento: 20/10/2023

Data de aceite: 06/11/2023

<sup>1</sup> Mestre em Desenvolvimento Humano pela Universidade de Taubaté, professor de Hotelaria no Instituto Federal do Maranhão, Campus Barreirinhas, e Coordenador do Curso de Tecnologia de Gestão do Turismo (UFMA- Campus Barreirinhas).

E-mail: tguelssi@gmail.com

<sup>3</sup> Pedagoga, doutora e pós-doutora em Educação pela PUC-SP. Professora do MPE, MDH e MpEM da UNITAU. Atua em projetos de formação para secretarias de educação e cursos de extensão voltados para comunidade.

E-mail: nenacdiniz@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Ciências Ambientais, professora do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano e em Educação da Universidade de Taubaté e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá.

E-mail: patyortizmonteiro@terra.com.br

<sup>4</sup> Mestrando do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, com experiência na área de hospitalidade, atuando em treinamento e desenvolvimento de pessoas, liderança e gestão. Ministra cursos nas áreas de hospitalidade, turismo, gastronomia e gestão e negócios.

E-mail: edoardoarboza@gmail.com

## RESUMO

Este artigo aborda o tema da gestão pública do turismo e destacou-se por meio da investigação sobre as representações sociais de professores que trabalham no ensino profissionalizante. Considerando a relevância que a atividade turística possui para o município brasileiro de Barreirinhas, no estado do Maranhão, neste texto examina-se a maneira como os docentes representam a governança pública do turismo. Este artigo é um recorte de uma pesquisa mais ampla, de abordagem qualitativa, descritiva e exploratória. Entre os resultados encontrados, apreende-se que, para os professores, a gestão pública do turismo é ineficiente e isso tem prejudicado o turismo na região dos Lençóis Maranhenses. Além disso, o grupo pesquisado identifica a necessidade de uma melhor distribuição da renda oriunda da atividade turística para a comunidade local, assim como percebem questões relativas à infraestrutura do município como consequência da omissão do Estado.

**Palavras-chave:** Turismo. Educação. Representações Sociais. Gestão Pública

## ABSTRACT

This article addresses the public management of tourism investigating the social representations of teachers who work in technical education. Tourism activities play an important role in the local economy of the Brazilian municipality of Barreirinhas, in the state of Maranhão. This paper examines how teachers represent the public governance of tourism. This article is an excerpt from broader research, with a qualitative, descriptive, and exploratory approach. Our results suggest that, for teachers, public management of tourism is inefficient and this has harmed tourism in the Lençóis Maranhenses region. In addition, the researched group identifies the need for a better distribution of income from tourism activities among the local community. They also perceive the State's omission as the cause of issues relating to the municipality's infrastructure.

**Keywords:** Tourism, Education, Social Representations, Public Management.

## INTRODUÇÃO

As Representações Sociais – RS são fenômenos heterogêneos que atuam na vida social de forma ativa, por meio de elementos variados tais como crenças, valores, imagens, entre outros, que, muitas vezes, são estudados de forma isolada. Como esses elementos são sempre estruturados como uma categoria de saber que reflete algo a respeito da realidade, é a significância desta totalidade, atrelada à ação, que situa as RS no ponto central da investigação científica (Jodelet, 2001).

Nesse sentido, sempre que há interação social, as representações emergem, uma vez que são oriundas dos conhecimentos elaborados pelas pessoas e comungados por um determinado grupo, orientando as compreensões sobre os fenômenos sociais em geral. Em torno das relações entre turistas e comunidade anfitriã, o turismo, enquanto fenômeno social, pode ser observado na ótica das RS. O convívio entre visitantes e moradores gera influências culturais e sociais, repercutindo em mudanças em ambos os grupos.

Considerando a amplitude do fenômeno do turismo, sua definição, para Goeldner, Ritchie e McIntosh (2002), está fundamentalmente atrelada a quatro elementos que interagem segundo seus interesses e suas RS sobre o fenômeno: turista; empresa; comunidade anfitriã; e governo. A procura pela experiência faz do turista um cliente. A empresa, tomada na perspectiva de uma atividade essencialmente lucrativa, oferece serviços nas mais diversas áreas, visando a realização da experiência do turista. A comunidade anfitriã está relacionada à geração de emprego e renda associada ao turismo. E o governo, no âmbito legislativo e executivo, tem no turismo a oportunidade de impulsionar a economia, promovendo a geração de renda e angariando impostos.

A atividade turística envolve diversos atores, com perfis distintos e por vezes antagônicos, necessitando de um sistema de gestão que englobe atividades de planejamento que considerem essas discrepâncias. Neste sentido, como uma atividade plurissetorial, o turismo demanda uma coordenação que, impreterivelmente, deve ser orientada pelo poder público. Em geral, cabe ao aparelhamento estatal cuidar dos interesses da coletividade, em detrimento de favorecimentos de grupos específicos, organizando as diferentes demandas e os interesses em jogo. Assim, como fenômeno social, o turismo implica ainda os visitantes e a comunidade local, que, muitas vezes, fica apartada do planejamento turístico por parte dos governantes.

O presente trabalho utiliza a perspectiva da TRS para investigar como docentes que atuam na formação técnica na área de turismo no município de Barreirinhas, no estado brasileiro do Maranhão, compreendem e significam o comportamento dos atores do setor público no que se refere à gestão do turismo na cidade.

## A GESTÃO PÚBLICA DO TURISMO

As políticas públicas são o conjunto de ações e atividades que os governos desenvolvem, com a participação de entidades públicas, privadas e de grupos sociais organizados, com o propósito de garantir o bem-estar da população. Regidas pelos direitos garantidos na Constituição e em outras leis, as políticas públicas são delineadas, em seguida desmembradas em planos, programas, projetos e ações que visam efetiva implementação. Depois de implementadas, essas políticas ficam submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação constante e processual (Souza, 2002).

Como um sistema econômico misto de mercado é encontrado em quase todos os países, juntamente com o Estado, empresas privadas e associações de classe são os tomadores de decisão no que se refere ao delineamento das políticas públicas. Desta forma, como mediador e articulador dos conflitos que possam vir a ocorrer entre esses diferentes atores, cabe ao Estado o papel de agente indutor para a promoção de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento de diferentes setores (Brandão, 2010), entre os quais o turismo.

A elaboração de políticas públicas em qualquer esfera e independente da abrangência territorial, deverá ser condicionada, simultaneamente, a partir da perspectiva cultural, social e econômica (Beni, 2006). A definição de políticas públicas para o turismo, portanto, deverá conter as diretrizes que

indiquem a maneira de atingir metas gerais para o setor. Contudo, é determinante que esses objetivos sejam pautados pela defesa e pela preservação dos patrimônios natural e cultural, haja vista o direito irrevogável de manutenção desses patrimônios e da garantia do seu acesso às futuras gerações.

Como propõem Dias e Aguiar (2008), a atuação do Estado no Turismo se dá na coordenação, no planejamento, na legislação, na regulação, na oferta de incentivos fiscais, na atuação social e na promoção da atividade turística como um todo. Além dessas atribuições, o Estado deve estabelecer prioridades e estratégias para o desenvolvimento do turismo baseadas em: aprovação de leis que estabeleçam normas adequadas às atividades turísticas; elaboração de dados estatísticos, que permitam o melhor direcionamento dos recursos; promoção e mobilização dos atores envolvidos nas diversas etapas da operação turística; garantia do bem-estar dos turistas e comunidades receptoras.

Para Beni (2006), os órgãos públicos e as entidades privadas estão envolvidos com políticas de ação e execução em cinco atividades relacionadas ao turismo, como se discorre a seguir. Como facilitador, no que diz respeito ao ingresso, à permanência, aos deslocamentos internos e à saída de turistas. No desenvolvimento da infraestrutura de rodovias, aeroportos, obras públicas em geral. Em transportes e comunicações, facilitando a mobilidade e a conectividade. Na educação e na capacitação, com a formação de recursos humanos para os diversos níveis de atuação no setor. E com a prestação de serviços ao turista em geral, por meio de serviços de hospedagem, transportadoras, meios de alimentação, entretenimento, agenciamento de viagens.

A nível federal, desde 2002, o Brasil possui um ministério específico para tratar dos assuntos da atividade, o Ministério do Turismo. Para Beni (2006), a orientação do governo dita qual a posição hierárquica que o turismo desempenha na estrutura da administração pública, que teria como principal função otimizar o crescimento da área, de forma que o turismo colabore para o desenvolvimento socioeconômico do país.

A nível estadual, compete aos órgãos que cuidam do setor obter dados do desenvolvimento da atividade nos seus municípios e fornecer informações para as instâncias federais, operando, dessa forma, como um elo entre a União e as cidades ou regiões. As unidades federativas devem também implementar ações do Ministério do Turismo, a partir da adoção de estratégias de regionalização turística da sua jurisdição. Uma dessas iniciativas é a adoção de órgãos como Fóruns ou Conselhos estaduais de Turismo, que envolvam a participação de entidades privadas e associações comunitárias

e com funções normativas, consultivas e propositivas, que legitimam a presença sociedade civil no planejamento da atividade turística.

A nível municipal, o Ministério do Turismo orienta que os municípios organizem a atividade local a partir da constituição de uma secretaria municipal, uma empresa, uma agência municipal de turismo, ou, ao menos, uma assessoria vinculada ao gabinete do prefeito. Como atribuições do poder municipal estão a elaboração de legislação de ordenamento público que estabeleça o perfil de ocupação territorial e as áreas de interesse específico, além da promoção da proteção do patrimônio histórico e do meio ambiente.

Salvati (2004), reitera a necessidade da formação de um colegiado em formato de conselho, comitê ou fórum, que congregue gestores públicos, lideranças da comunidade, membros dos setores privados do turismo e do comércio, representantes de associações de classe, como de artesãos e de grupos de interesse cultural. Essas instâncias podem contribuir para a resolução de problemas e para a fiscalização dos órgãos públicos.

A instauração de conselhos de gestão do turismo a nível municipal é relevante para que se efetive a democratização dos processos de decisão voltados à elaboração, à implementação e à fiscalização das políticas públicas (Brandão, 2010). O envolvimento de toda a comunidade na elaboração do planejamento turístico fomenta o crescimento da atividade turística, equilibrando os fatores de ordem social, ambiental e econômico a partir de metas e objetivos precisos, dimensionando os meios para atingi-los.

Conforme destaca Barretto (2006), a atividade turística tem um caráter mutável, o que dificulta as ações de planejamento, ainda mais considerando a imprevisibilidade do comportamento de residentes e visitantes. Para Dias e Aguiar (2008), em geral, ações de política de turismo ocorrem com a atividade já existente e surgem como uma resposta à falta ou à carência de planejamento. Portanto, é fundamental que a comunidade esteja envolvida no processo de planejamento do turismo, considerando que os residentes são principais afetados pela atividade.

Neste sentido, Brandão (2010) afirma que a participação da comunidade tende a ocorrer em resposta a problemas crônicos que evidenciam a precariedade da gestão pública. Em havendo a escolha de um modelo com enfoque majoritariamente econômico, a comunidade local acaba sendo

afetada negativamente pela atividade turística. Logo, ao dar visibilidade a tais adversidades, os moradores cobram dos gestores públicos uma postura comprometida com a elaboração de políticas para resolver ou ao menos atenuar os danos oriundos da atividade turística desregulada.

Para Valls (2006), quando não se considera a realidade cultural, econômica e social dos habitantes locais, corre-se o risco de criar uma barreira entre os autóctones e a nova comunidade (turistas), estabelecendo focos de conflito. Por isso, o desenvolvimento de uma destinação turística requer o comprometimento da comunidade, pois são os moradores os primeiros interessados em conhecer os benefícios e os riscos da atividade.

Ruschamann (1997) ressalta que há um jogo de forças entre a promoção de oportunidades de experiências recreativas ao maior número de turistas e a indispensabilidade de evitar a descaracterização de sítios de beleza natural e dos patrimônios culturais locais. Portanto, o ideal é que o planejamento turístico atenda às necessidades dos residentes e dos turistas de forma a equacionar os diferentes sentimentos quanto à destinação do espaço público.

Seja a nível nacional, estadual ou municipal, a formulação das estratégias e dos planos de ação para o desenvolvimento da atividade turística estão atrelados ao estabelecimento de equipamentos públicos e privados que viabilizem o turismo. Assim, como este é um fenômeno em que há o deslocamento de pessoas de seu lugar de origem a um local de visitação, com necessidades de alimentação, hospedagem e recreação por um determinado período, para que haja a atividade, se faz necessário vias de acesso, restaurantes, hotéis e equipamentos de lazer. Acrescenta-se a essas necessidades, a rede de serviços públicos que deverá estar à disposição da população local e que também poderá oferecer suporte ao visitante, por meio dos hospitais, delegacias, serviços de emergência, entre outros. Além disso, sistemas de transportes, rede viária e estrutura urbana instalada são essenciais para que ocorra o influxo de visitantes.

Desta forma, a investigação da infraestrutura que suporta o turismo pode ser caracterizada como geral e específica. A infraestrutura geral consiste basicamente na rede viária de transportes, nos sistemas de telecomunicações, de distribuição de água, de captação de esgotos e de energia, em suma, são serviços básicos essenciais a quaisquer classes de consumidores e correspondem a investimentos que atendem tanto ao turismo quanto aos moradores e às atividades produtivas locais, como a

agricultura e a indústria. (Beni, 2006). Complementarmente, a infraestrutura turística deve dispor de operações básicas para atendimento aos visitantes, conferindo atenção à manutenção e à conservação dos locais de vocação turística: parques, praças, calçadas, *boulevard* e áreas de grande circulação devem ter atenção especial dos gestores, bem como áreas de preservação, tais como reservas naturais.

Como infraestrutura específica, observam-se as obras que possuem a finalidade de desenvolver a atividade turística, possibilitando novos investimentos. Exemplifica-se vias de acesso e mobilidade a destinações essencialmente turísticas, como a construção de novas rodovias. Investimentos em edificações com perspectiva indutora de turismo, como centros de cultura, de exposição e de eventos. Melhorias na infraestrutura já existente, com a perspectiva de aumento no número de visitantes, como a ampliação de aeroportos e de terminais rodoviários.

Quando o nível de desenvolvimento urbano é elevado, o núcleo receptor consegue suprir o fluxo de visitantes com sua estrutura de serviços públicos, sem a necessidade de grandes incrementos. A população desses locais já usufrui de índices de urbanização que podem absorver a chegada de visitantes, com a utilização dos serviços gerais, da malha viária existente e dos transportes públicos, interligando lugares de interesse turístico. Nesses casos, em grandes centros urbanos, o turismo pode ser um vetor para a requalificação de áreas antes degradadas. Segundo Allis (2012), as cidades têm a oportunidade de aplicação de recursos na transformação de certas partes do tecido urbano, conseguindo elevar a imagem do destino globalmente.

Por outro lado, em locais de interesse turístico com pouca oferta de serviços públicos, o turismo pode impulsionar investimentos estatais e privados, por representar uma notável fonte de renda e de geração de empregos (Beni, 2006), podendo ocorrer um efeito multiplicador da economia a partir do turismo como vetor de crescimento.

Portanto, é essencial a execução de um planejamento dos investimentos em infraestrutura que minimizem os danos sociais, ambientais e culturais decorrentes da atividade turística, mesmo porque, quando há um crescimento vertiginoso da atividade, deficiências na infraestrutura são um impedimento para a sustentação do destino. Como aponta Ruiz e Gandara (2013), a competitividade de áreas turísticas é uma realidade no mundo globalizado e o planejamento urbanístico é um fator determinante na escolha dos destinos por parte dos consumidores.

Neste sentido, os serviços urbanos essenciais devem ser dimensionados para que atendam tanto a comunidade local, quanto a população sazonal. Para Beni (2006), quando há insalubridade e precarização dos aspectos de higiene, a atividade turística é afetada diretamente. Trentin e Sansolo (2006) denunciam que propostas para o saneamento básico não são prioritárias em áreas de destinação turística nas diversas esferas públicas. Ao analisar a satisfação de turistas estrangeiros no Brasil, Santos (2013) constatou que a limpeza pública foi um dos principais itens apontados, ficando à frente de fatores como preço e gastronomia. Para Lins, Araújo e Lima (2017), quando a procura do turista é por destinos de sol e mar, o fator da qualidade da água é um dos aspectos de atratividade turística, e a ausência de um sistema de saneamento básico tem um impacto negativo.

No que diz respeito às condições de saneamento básico nas destinações turísticas, estão incluídas ações de planejamento quanto à qualidade do abastecimento de água, da coleta de esgotos e a limpeza pública, especialmente considerando-se que o aumento do fluxo de turistas, gera mais poluentes. Assim, o planejamento das destinações deve se preparar para minimizar tais danos. No que tange às ações relativas ao meio ambiente, Savatti (2004) coloca que há necessidade de articulação política entre os municípios que integram a região turística e as instâncias superiores de governo. Para o autor (2017), não cabe somente ao principal município indutor do turismo adotar estratégias de preservação ambiental se as cidades limítrofes não tomarem atitudes no mesmo sentido.

O fornecimento de energia elétrica e a iluminação pública são serviços que devem ser contemplados no plano de atendimento às destinações turísticas. Notadamente, em destinações turísticas de grande fluxo, ocorrem problemas de falta de energia nas horas de grande demanda (Nishimoto; Varajão, 2018). Logo, o sistema de iluminação pública permite que se possa ampliar as opções de serviços turísticos, bem como influência na sensação de segurança que o turista tem ao desfrutar a noite nas destinações.

A partir da oferta de serviços de internet e de telefonia celular, as comunicações, são hoje um dos fatores indispensáveis nas destinações turísticas. Em localidades remotas nas quais não se tem acesso a esses serviços, isso pode se constituir até como um dos atrativos. No entanto, com exceção desses lugares, o turista espera que os serviços de comunicações permitam que as pessoas possam transmitir suas impressões de viagem *in loco* nas redes sociais. Brito e Freitas (2019) sugerem que os destinos turísticos podem até mesmo ser definidos pelos consumidores a partir da previsão do impacto nas redes das fotos tiradas durante a viagem.

Quanto aos sistemas viário e de transportes, que permitem a mobilidade das pessoas, esses desempenham um papel fundamental no desenvolvimento do turismo, podendo desenvolver o turismo ao possibilitar o deslocamento por grandes distâncias em um menor tempo. Beni (2006) aponta que o sistema rodoviário deve ser destacado nesta questão, pois apresenta diferenciais que impactam a atividade turística e o desenvolvimento local: possibilita a integração de forma mais rápida; é o meio de transporte mais comum; permite o deslocamento dentro das localidades turísticas e entre as cidades próximas; constitui-se como maior gerador de riquezas quando comparado a outros sistemas viários.

Neste sentido, faz-se necessária a manutenção das vias de acesso, no que se refere à pavimentação, à sinalização e à adoção de equipamentos de apoio ao motorista, bem como a oferta de diferentes opções que viabilizem o fluxo de deslocamento dentro do perímetro de interesse dos visitantes.

Diante desse cenário, o planejamento turístico é fundamental para que se possa realizar as estimativas plausíveis para o desenvolvimento sustentável da atividade, a partir do dimensionamento correto da infraestrutura necessária para a manutenção de uma experiência turística satisfatória.

## A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A TRS foi divulgada a partir da publicação, em 1961, do livro de Sergi Moscovici intitulado “A Psicanálise, sua imagem e público”. Nesta obra, o autor buscou analisar como a psicanálise era apreendida e transformada em uma modalidade de conhecimento por diferentes grupos sociais. Desta forma, Moscovici procura destacar um campo de estudo que havia sido relegado ao ostracismo pelas ciências clássicas: o conhecimento gerado pelo senso comum.

Embora as pesquisas de Moscovici insiram-se no campo da Psicologia Social, sua teoria fundamentou-se nos estudos socioantropológicos de Durkheim (1947) e na perspectiva deste autor sobre as Representações Coletivas. Em síntese, Durkheim observou, em suas pesquisas sobre a religiosidade de tribos australianas, que as Representações Coletivas, quando partilhadas e transmitidas, colaboravam para o assentamento de uma realidade social específica.

Além de Durkheim, outras linhas teóricas contribuíram para a criação da TRS. Os estudos antropológicos de Levy-Bruhl sobre a Ciência dos Costumes (1903), a Teoria da Linguagem de Saussure (1879), a Teoria das Representações Infantis de Piaget (1948) e a Teoria do Desenvolvimento Cultural de Vigostky (1927) impactaram na formação das bases do pensamento de Moscovici (Alexandre, 2004).

Em meados dos anos de 1950, a Psicologia Social de vertente estadunidense, voltada à tendência individualista, era o pensamento corrente. Na França, Moscovici reagiu, estranhando e duvidando que essa tendência pudesse responder a todas as questões sociais. O pensador procurou, por meio de uma nova teoria, superar essa dicotomia entre o individual e o social (Guareschi, 2000).

Para Moscovici, a Psicologia Social deveria situar-se não ao lado da Sociologia e da Psicologia, mas sim articulando essas duas ciências. Seu objeto de estudo deveria ser a interação social, assim como a unidade de análise estaria no indivíduo. Assim, passaria a compreender como se dá construção dos conhecimentos do indivíduo e de que forma esses conhecimentos agem no social (Chamon, 2007).

Segundo Moscovici (2001), as RS são conjuntos dinâmicos de significados regidos pelas relações com o ambiente e a geração de comportamentos. Em virtude do seu caráter dinâmico, as representações são acontecimentos sempre ativos na vida social, que permite a assimilação do mundo mediante a implicação do senso comum. A TRS apresenta-se como uma construção enérgica, pois as representações estão em incessante mutação. Neste sentido, há uma relação ativa entre o sujeito e objeto. Assim, a representação social pode ser apreendida como o sujeito que representa algo a respeito de um determinado objeto de análise (Chamon; Lacerda; & Marcondes, 2017).

De acordo com Jodelet (2001), as RS, frequentemente, fazem alusão de alguém para alguma coisa, além de possuírem atividade própria, pois são criativas e de natureza social, uma vez que seus elementos estruturantes são provenientes de uma cultura comum. A autora (2001) também ressalta o sentido simbólico das RS, já que essas referem-se a um processo mental com qualidades como caráter generativo e autônomo da percepção de conceitos e ideias.

Pode-se pontuar que as RS realizam a mediação entre dois conhecimentos: por um lado, o conhecimento real, científico, formal e estabelecido com rigor; por outro, o conhecimento do senso comum, abstrato, consensual, informal. Diante do estranho, do objeto social novo, o sujeito procura minimizar essa situação de desequilíbrio, buscando uma solução ao dilema que se coloca, ele internaliza no universo cognitivo esse objeto novo por meio da comunicação e da interação (Jovchelovitch, 2014).

A mediação desses conhecimentos ocorre por meio de dois processos que estão na gênese das RS: a objetivação e a ancoragem. Com esses processos, fica estabelecido de que forma o social converte uma ideia em representação e de que forma essa ideia converte o social (Jodelet, 2001).

Assim, o mecanismo da objetivação é considerado como uma operação imaginante e organizacional, que alicerça esquemas conceituais, de maneira a filtrar o excesso de significações, método necessário ao fluxo de comunicações (Alves-Mazzotti, 2008). A objetivação busca na memória e no repertório social uma imagem idealizada, para que possa aproximá-la de uma realidade desconhecida, mitigando conflitos que possam intimidar a segurança de um grupo social (Moscovici, 2007).

A ancoragem arremata o processo de objetivação, correspondendo à forma a partir da qual um objeto localiza sua posição na ordenação cognitiva preexistente de um indivíduo ou de um grupo. O processo de ancoragem faz com que se torne familiar o que era estranho, com base em categorias previamente assimiladas pelo indivíduo ou pelo grupo.

A ancoragem difere do processo de objetivação, pois não se ocupa da idealização do conhecimento, mas sim de sua incorporação em um pensamento estabelecido. Com o processo de ancoragem, dá-se o significado, o sentido ao objeto. Esse processo ocorre dentro do acervo familiar do indivíduo por meio de analogias, colocando o objeto estranho em categorias que lhe são conhecidas. Arruda (2002) afirma que a ancoragem ocorre no instante em que o indivíduo reconhece o objeto por intermédio da aproximação das categorias familiares.

Jodelet (2001), observando a ancoragem como processo de atribuição de sentido, afirma que a hierarquia de valores dentro de um determinado grupo colabora para gerar, em torno do objeto social de representação, uma rede de significações na qual o objeto está inserido e é tomado como fato social.

Já no que se refere à utilidade do processo de ancoragem, os elementos de representação não apenas manifestam relações sociais, mas também colaboram para sua constituição. A ancoragem permite que o indivíduo conceba uma referência de orientação da realidade. Essa referência de orientação media a relação do indivíduo com o meio e os demais membros do seu grupo, reafirmando, desta maneira, sua identidade grupal e seu sentimento de pertença (Alves-Mazzotti, 2008).

Em síntese, a objetivação materializa os conceitos em imagens, enquanto a ancoragem assimila e adapta as recém adquiridas informações aos conceitos formados e objetivados. Desta forma, a gênese da RS de um objeto por um grupo acontece quando há a simplificação deste objeto, ressaltando seus aspectos mais distintos, complementarmente pela aquisição desse objeto sintetizado dentro do conjunto de categorias próprias desse grupo.

Segundo Moscovici (2007), as RS têm como objetivo retirar determinados sentidos obsoletos e, em contrapartida, ressignificar ordens e percepções atualizadas, que possam se reproduzir no mundo. Para Alves-Mazotti (2008), Moscovici constata que há certa dificuldade em compreender a essência do conceito, ainda que as RS povoem nosso cotidiano. No entanto, dado a singularidade da interdisciplinaridade dos trabalhos de pesquisa utilizando a TRS, pesquisadores de diversas áreas buscam superar essas dificuldades ao se dedicar a análises de objetos específicos – aqui, o turismo.

## PERCURSO METODOLÓGICO

Esse estudo tem abordagem qualitativa, descritiva e exploratória, e a pesquisa se desenhou a luz da TRS. A partir da perspectiva da Teoria das Representações Sociais - TRS, a sociedade é vista como uma trama na qual as relações possuem um movimento dinâmico. Os conhecimentos de um grupo acerca de um determinado fenômeno ou objeto social são interdependentes das condições sociais, culturais e históricas às quais esse grupo está exposto. A comunicação e a interação grupal desenham esse conhecimento, mediante a convergência ou divergência das relações (Nóbrega, Andrade, & Melo, 2016).

Participaram da pesquisa 30 docentes que trabalham no curso de Agenciamento de Viagens, de uma Instituição de Ensino Profissionalizante do município de Barreirinhas, estado do Maranhão, Brasil. Foram utilizados dois instrumentos para a coleta de dados: questionário e entrevista. O perfil sociodemográfico dos docentes participantes foi caracterizado por meio de aplicação de questionários com perguntas de múltipla escolha. Os dados foram tratados pelo software Excell.

Para a realização das entrevistas foi elaborado um roteiro de questões norteadoras preestabelecidas sobre o tema da pesquisa. As entrevistas foram gravadas e os dados armazenadas no formato digital. As informações coletadas por meio das entrevistas, foram transcritas e tratadas no software IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*).

Com o intuito de acessar as RS dos professores, as falas foram agrupadas e receberam uma classificação hierárquica descendente – CHD. O software gerou 6 classes diferentes com a associação de palavras entre si. As temáticas que apareceram no discurso dos sujeitos pesquisados foram organizadas segundo a reincidência das palavras utilizadas. Essa organização é intitulada “classes de palavras”. A ordem das palavras de cada classe é organizada conforme aparecem na frequência das falas dos sujeitos, de forma decrescente, das que tiveram maior frequência para as de menor frequência.

Para fins desse artigo, foi analisada apenas a classe denominada “Poder Público” e utilizou-se a análise de conteúdo de Bardin.

## LÓCUS DA PESQUISA

O Parque Nacional dos Lençóis Maranhenses - PNLM está localizado no litoral oriental do Maranhão, é reconhecido pela beleza cênica de suas paisagens, com diversos atrativos naturais como rios, mangues, dunas móveis e lagoas interdunas. Apresenta-se, portanto, como uma região com aspectos ideais para o desenvolvimento de diversos segmentos do turismo. Os municípios que compõe a área do PNLM são Barreirinhas, Santo Amaro do Maranhão, Primeira Cruz, além de Humberto de Campos que está localizado na zona de influência do parque.

Barreirinhas é o principal município da região e é considerado o portal de entrada para o PNLM. A sua infraestrutura de acesso, via rodovia asfaltada desde 2002, somada ao advento de meios de hospedagem e de serviços turísticos, permitiu que a atividade turística fosse consolidada no município.

Além das atividades desenvolvidas no PNLM, o município é banhado pelo sinuoso rio Preguiças, que dá acesso às localidades de Caburé e Atins, localizadas na sua foz e banhados pelo mar. A região é conhecida por Pequenos Lençóis e devido a menor quantidade de restrições em comparação ao PNLM, são realizadas atividades de ecoturismo, cavalgada e passeios de quadriciclo, ampliando o leque de opções de atividades turísticas.

O trabalho de Lima, Barbosa, Sampaio e Grimm (2018) procurou identificar novos segmentos turísticos e alternativas para o desenvolvimento de atividades turísticas que possibilitassem prolongar o período de estadia dos visitantes ao Polo dos Lençóis Maranhenses. Segundo os autores, esse é um desafio para a gestão pública, visto que o passeio restrito à visita ao PNLM não passa de poucos dias.

A fim de caracterizar as principais atividades turísticas de Barreirinhas, são empregadas formas de segmentação turística que dizem respeito às maneiras de organizar a atividade, com a finalidade de planejar e gerir o mercado. Devido às peculiaridades da região do PNLM, foram considerados os principais segmentos turísticos a partir dos elementos de identidade da oferta regional. Neste sentido, os principais segmentos turísticos desenvolvidos na região são: ecoturismo, aventura, sol e praia, cultural, náutico e pesca.

O ecoturismo é um segmento turístico voltado para o contato com a natureza e constitui-se como a principal atividade desenvolvida na região do PNLM. Alinhado ao modelo de sustentabilidade, a prática e a oferta do ecoturismo são vislumbradas por muitas comunidades como forma de se alcançar o equilíbrio entre o desenvolvimento e a preservação ambiental. Como aponta Sachs (2002), diversas são as dimensões sobre as quais se assenta a sustentabilidade: social, cultural, ecológica, ambiental, distribuição territorial, econômica e política. Todas as dimensões devem estar inter-relacionadas para que haja a garantia de que a sustentabilidade esteja assegurada, sem interposição de hierarquia entre as dimensões.

Entre os diversos atores envolvidos no processo de planejamento participativo do Ecoturismo no município de Barreirinhas, as Instituições de Ensino possuem um papel preponderante. Neste caso particular, a Instituição de Ensino Profissional – IEP, que realiza capacitação dos futuros agentes que desenvolverão relação direta com a atividade turística.

A IEP da qual os docentes, participantes dessa pesquisa, são provenientes faz parte da Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica. Possuindo instituições de ensino espalhadas em todo território nacional, iniciou suas atividades há mais de 100 anos, como Escola de Aprendizes e Artífices. Dado a necessidade de responder às demandas da industrialização crescente no Brasil, transformou-se em Escolas Técnicas nos anos de 1960. Já nos anos de 1980, passou a ser denominada Centros de Educação Tecnológica. Em 2008, alcançou o *status* atual de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, habilitando-se a oferecer cursos em todas as modalidades de ensino. No estado do Maranhão, a instituição possui, segundo dados de 2020, 26 *campi* distribuídos por todo o estado.

No município de Barreirinhas, onde a pesquisa foi realizada, o campus foi inaugurado em 2008 e, em 2021, contava com 520 alunos matriculados em cursos de nível técnico e superior, nos eixos tecnológicos de Produção Alimentícia, Recursos Naturais e Turismo, Hospitalidade e Lazer.

## **CARACTERIZAÇÃO DOS DOCENTES QUE PARTICIPARAM DA PESQUISA**

Participaram da pesquisa 30 docentes, dos quais 16 se autodeclararam do gênero masculino (53%) e 14 do gênero feminino (47%). O INEP (Brasil, 2018) aferiu que em um total de 127.055 docentes do ensino profissional no Brasil, 63.419 (49,91%) são do gênero feminino e 63.636 (50,09%) são do gênero masculino. No Maranhão, quanto ao gênero dos professores do ensino profissional, 1.172 (45,91%) docentes são do gênero feminino e 1.411 (54,63%) do gênero masculino. Há uma tendência de ocupação do gênero

masculino na docência do ensino profissional, enquanto na educação infantil há uma prevalência de docentes do gênero feminino. Tal propensão se inverte conforme há a evolução para o ensino médio e para a educação profissional (Lawall, 2009).

Acerca da residência fixa dos professores, 15 entrevistados (50%) disseram ter residência fixa em Barreirinhas/MA, enquanto 11 deles (37%) afirmaram ter residência fixa em São Luís, capital do estado do Maranhão, e 5 entrevistados (13%) em outras localidades. Segundo Pacheco (2012), a expansão da rede de IEP atrai investimentos locais e de desenvolvimento regional, mas a ausência de mão de obra qualificada para os cargos que exigem uma maior graduação, fundamenta o expressivo número de professores de outras localidades.

Quanto à idade dos professores entrevistados, 15 professores (50%) estavam na faixa etária entre 26 e 35 anos, 14 professores (mais de 46 %) estavam na faixa entre 36 e 45 anos e 1 professor estava na faixa entre 46 e 55 anos. De acordo com o INEP (Brasil, 2018), 77,09% dos docentes do ensino profissional têm idade entre 25 e 49 anos e, no universo desta pesquisa, esse total passa dos 96%. A alta concentração de professores nas faixas etárias abaixo dos 45 anos pode ser justificada por meio do processo de expansão das unidades da IEP pesquisada. Com a abertura de novas unidades, vagas docentes são abertas para a redistribuição interna, o que aponta para a necessidade de contratação de novos professores, através de concurso público.

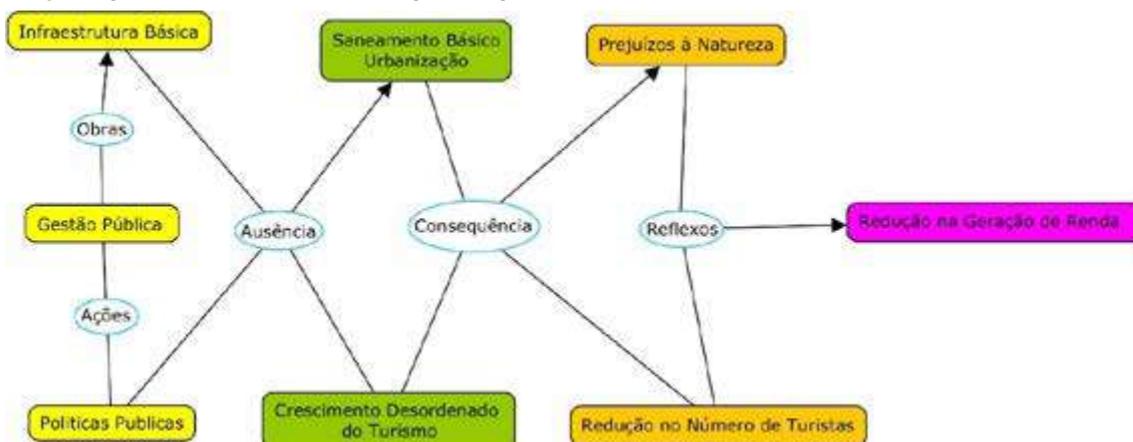
### **ANÁLISE DO DISCURSO DOS DOCENTES: CLASSE CATEGORIZADA COMO “PODER PÚBLICO”**

Gerada pelo Iramuteq, a classe Poder Público foi a segunda com maior relevância e onde inferiu-se que existem RS. O relatório destacou que houve 21.2% de termos recorrentes das falas dos professores. A palavra de maior recorrência foi governo. A partir deste termo, foi feita uma pesquisa detalhada nos discursos dos professores participantes da pesquisa, por meio da análise dos segmentos de textos desta classe. O relatório com os segmentos do texto dos professores, no qual se destaca o termo principal da classe, possibilita a identificação do contexto no qual a fala foi dita e quem a enunciou.

Após analisados os segmentos de texto nos quais a palavra governo foi encontrada, estabeleceu-se a relação que esta palavra apresentava com as outras palavras de maior destaque da classe 4. Percebeu-se como a palavra governo desencadeou os demais termos da classe, reforçando que os entrevistados apontavam as maneiras pelas quais o poder público participava do processo da atividade turística. Os

termos população, atividade, estrada, organizar, que foram os mais destacados pelo relatório, reforçam essa posição e formam o objeto de uma análise mais criteriosa. Seguindo essa etapa da análise, foi elaborado um fluxograma para que se pudesse compreender quais eram as relações entre cada uma dessas palavras com a palavra governo, como pode ser verificado na Figura 1.

**Figura 1 | Mapa conceitual - classe “poder público”**



Fonte: elaborado pelos autores, 2021.

A partir da visualização gráfica das relações entre as palavras mais frequentes e como as falas dos sujeitos pesquisados se relacionam com elas, a análise passa a um novo estágio ao explorar as 5 palavras desencadeadoras das demais palavras da classe: governo, população, atividade, estrada, organizar.

A palavra mais citada nesta classe foi governo. O termo aparece na fala por meio da análise dos professores a respeito da atuação do poder público na administração da cidade, considerando os órgãos das três esferas de governo municipal, estadual e federal. As falas dos professores enfatizam as críticas sobre a gestão governamental que ocorre em Barreirinhas/MA.

O segundo termo mais frequente nas falas dos professores foi população. Os professores relacionam a atividade turística que ocorre na cidade de Barreirinhas/MA à maneira pela qual a população é afetada por esse fenômeno. As falas apontam para uma cidade em que há uma carência de infraestrutura básica, na qual a população padece. E de uma população que participa parcialmente do aproveitamento da renda gerada pelo turismo.

A palavra atividade foi a terceira mais recorrente. O termo é empregado na fala dos professores como o conjunto de ações relacionadas ao turismo. Os docentes utilizam a palavra atividade no sentido de

geral voltado às realizações do turismo, desde atividade econômica, até a utilização do termo como sendo uma opção de lazer. Desta forma, os professores buscam, na aplicação do termo, exprimir a importância do turismo para a cidade.

A quarta palavra mais recorrente foi o termo estrada. Para os professores, a estrada significa o acesso. No turismo, o acesso é um dos componentes mais relevantes, pois trata-se da forma mediante a qual o turista chega ao seu destino. Desta maneira, a palavra estrada está diretamente ligada ao governo. Os professores avaliam como o governo vem mantendo o acesso à Barreirinhas/MA. A estrada também é relacionada à infraestrutura básica, necessária não só para o turismo, mas para a cidade como um todo.

A quinta palavra mais recorrente da classe 4 foi organizar. Na fala dos professores, o termo indica a atuação pública no gerenciamento da atividade turística e também se refere a alternativas de organização da população para trabalhar e viabilizar geração de renda pelo turismo, tais como as cooperativas. Concluiu-se, na leitura dos segmentos de texto, que a palavra organizar relaciona-se com a ausência ou com as possibilidades de organização, seja do setor público, seja da sociedade civil.

Com o tema central intitulado Poder Público e o Turismo, a análise propõe a relação das palavras da Classe com subtemas propostos. A Figura 2, apresenta a composição elaborada.

**Figura 2 | Subtemas e palavras da classe poder público**

Subtemas	Palavras da Classe Poder Público
<b>Gestão Pública</b>	Governo – Estrada – Organizar – Municipal – Desenvolvimento – Infraestrutura – Estadual – Turismo - Poder
<b>Meio Ambiente e Geração de Renda</b>	Ecoturismo – Preservação – Geração – Emprego – Potencial – População – Atividade - Explorar

Fonte: elaborado pelos autores, 2021.

### **SUBTEMA: “GESTÃO PÚBLICA”**

A Gestão Pública foi definida como subtema da Classe Poder Público. A elaboração gráfica da nuvem de palavras, com os termos que se relacionam com este subtema, pode ser verificada na Figura 3.

**Figura 3 |** Nuvem de palavras “gestão pública”



Fonte: elaborado pelos autores, 2021.

As palavras em destaque, que compõem a nuvem, foram: Governo, Estrada, Organizar, Municipal, Desenvolvimento, Infraestrutura, Estadual, Turismo e Poder. Os termos evidenciam a descrição e a impressão dos professores sobre a gestão pública desenvolvida em Barreirinhas/MA.

No âmbito da pesquisa, os resultados encontrados evidenciam uma ênfase crítica na fala dos professores acerca do trabalho desenvolvido pelo poder público na cidade de Barreirinhas/MA. Considerando a relevância imputada aos gestores da administração pública nas diferentes esferas necessárias para o desenvolvimento do turismo, a fala dos professores denota que há negligência, omissão e absenteísmo.

Às instituições governamentais cabe estabelecer diretrizes que incentivem o desenvolvimento da atividade turística, a partir de um arranjo jurídico e administrativo que organize uma série de medidas, de estratégias e de planejamentos institucionais: “Eu acho que no caso de Barreirinhas a gente nunca teve nenhuma gestão pública municipal que se voltasse para atividade. Elegendo o turismo. Como é uma atividade elementar geradora de muitas receitas impulsionadoras da economia” (Professor 07).

Tanto nas diretrizes organizacionais para o desenvolvimento do turismo, quanto em relação à infraestrutura básica de responsabilidade do poder público, os professores analisaram a atuação de representantes das esferas estaduais e federal, sendo que no caso desta última, os participantes da pesquisa não compreendem com clareza qual é a sua participação como promotora do turismo. É atribuição da esfera federal incrementar políticas públicas que visem ao desenvolvimento estratégico, em conjunto com os órgãos estaduais e municipais, por meio de órgãos de fiscalização e regulação. A crítica à

falta dessa articulação necessária pode ser observada na fala de um dos professores: “Essa integração do governo municipal, estadual e federal poderia desenvolver mais essa questão de infraestrutura na região. Eu não vejo esse investimento” (Professor 02).

Os professores mostram-se preocupados com a ausência de políticas públicas de promoção ao turismo, principalmente explicadas pela descontinuidade nos processos administrativos governamentais, segundo os entrevistados. As mudanças governamentais alimentam um sentimento de insegurança e abrem espaço para o imediatismo que marca as ações sem planejamento. “Um faz uma coisa e o outro descontinua. Na verdade, tem que ser criadas políticas que fiquem. Sem pensar em governos que entra e sai. Por exemplo, a questão da infraestrutura” (Professor 15).

Complementarmente às políticas públicas que devem ser estabelecidas, com a criação de regulamentos que estimulem o desenvolvimento e a promoção do turismo, cabe ao poder público a criação de uma infraestrutura básica na localidade: saneamento básico, iluminação pública, energia elétrica, transporte público, estrutura viária e de transportes, equipamentos de comunicação. Nesta direção, observa-se que a análise dos professores a respeito do trabalho executado pelo poder público em Barreirinhas está muito aquém do que seria necessário para o desenvolvimento do turismo na região.

[...] por conta dessa falta de estrada. O poder público municipal também, nós entramos numa questão seríssima que é a parte da urbanização da cidade. Quando você entra aqui no centro da cidade dá aquela má impressão de uma cidade abandonada (Professor 02).

Não observei grandes melhorias. Aí observa que independente de qual foi a gestão, poucas coisas mudaram. Está faltando ainda muitas melhorias aqui na cidade. Você observa o poder público ainda ineficiente (Professor 10).

Os professores avaliam que há omissão e negligência por parte do poder público no que se refere à urbanização da cidade. Fica latente na classe de palavras estudada que há um descompasso entre as obras públicas necessárias para a estruturação da cidade e o atual estágio do turismo desenvolvido na região.

Tasso (2011) caracterizou os serviços e as obras públicas de Barreirinhas/MA como incapaz de atender de forma digna e adequada aos visitantes e à população em geral, ainda que o município apresente a melhor infraestrutura física da região dos Lençóis Maranhenses. No diagnóstico, o estudo (2011) relata problemas como a falta de saneamento básico, exemplificada pelo despejo de esgoto sem tratamento no Rio Preguiças, assim como a falta de asfaltamento adequado e iluminação pública de baixa qualidade

em toda a extensão urbana. Outros problemas evidenciados por Tasso (2011) são: a ineficiente gestão dos resíduos, marcada pela presença de lixo espalhado pelo município e pela inexistência de um aterro sanitário adequado, expõem o descaso nas ruas e criam um cenário negativo; ausência de serviço público de transporte; e baixa qualidade na oferta de serviços de telefonia e internet. Em diálogo direto com o diagnóstico apresentado nos estudos desse autor, tais pontos são descritos nas falas dos professores ao longo da pesquisa.

As regiões que possuem características turísticas devem dimensionar sua infraestrutura básica para atender de maneira satisfatória ao turista, podendo atrair mais investimentos por parte da iniciativa privada no setor do turismo, gerando emprego e renda. No entanto, a realidade é que, em muitos casos, esses processos ocorrem simultaneamente. Assim, a construção de equipamentos turísticos tais como hotéis e restaurantes acontece de maneira concomitante à implementação da infraestrutura básica, o que pode acarretar danos à natureza e geram a insatisfação da população local.

A falta de planejamento na área de turismo gera um desenvolvimento desorganizado do setor, que nem sempre é acompanhado pela fiscalização e pela normatização das obras por representantes do poder público.

[...] a grande reclamação deles [moradores] é que o turismo acaba poluindo os rios. Aí fica a questão se é que a população que polui, se são os turistas que poluem (Professor 05).

Eu acho que o turismo é muito importante, porque tem uma grande parte da população que trabalha direto e indiretamente com turismo. No entanto, eu acredito que ainda está numa forma muito desorganizada, e às vezes causa alguns transtornos (Professor 21).

As consequências disso podem ser: desmatamento de áreas naturais; aumento da poluição dos rios, em virtude da elevação da demanda por saneamento básico; descaracterização social e cultural do lugar. Como consequência, há um descontentamento da população com a atividade turística, ainda que essa possa gerar emprego e renda, delineando um cenário de distanciamento e de desconfiança com o turismo pelos moradores.

### **SUBTEMA: “MEIO AMBIENTE E GERAÇÃO DE RENDA”**

As palavras que compuseram o subtema “Meio Ambiente e Geração de Renda” formaram a nuvem de palavras que pode ser visualizada na Figura 4.

**Figura 4 |** Nuvem de Palavras “Meio Ambiente e Geração de Renda”



Fonte: elaborado pelos autores, 2021.

As RS dos professores emergem ancoradas na importância da preservação do patrimônio natural. A região dos Lençóis Maranhenses, por sua beleza cênica, atrai turistas de todo o mundo. Ainda que haja uma série de transtornos causados pela atividade turística desorganizada, a descoberta do mercado turístico desse paraíso transformou a dinâmica econômica da região. Tal visão da natureza é símil ao estudo de Dutra (2012), no qual as representações do espaço natural são pautadas nas ideias do natural como um espaço lúdico e belo e, complementarmente, como uma nova possibilidade de exploração comercial.

Nesse sentido, a dinâmica do turismo em Barreirinhas/MA deve contemplar estratégias que visem o desenvolvimento do turismo sustentável por meio de diretrizes voltadas à garantia do direito da propriedade da terra para as comunidades locais, à limitação do número de visitantes, à proteção do meio ambiente e à fiscalização das construções dos empreendimentos em áreas de risco à natureza.

No entanto, a omissão do Estado na condução de políticas públicas que busquem preservar uma região com apelo natural, tal como os Lençóis Maranhenses, pode acarretar o assédio da iniciativa privada na exploração de um turismo predatório. A complexidade desta questão é evidenciada na fala dos professores quando definem o desafio que se impõe às gerações futuras que dependam do turismo natural:

“[...] de fazer um ecoturismo que seja consciente, de forma com que a gente não esgote o que a gente tem aqui e no futuro tudo isso acabe no futuro tudo se extinga, que essa noção de preservação é muito importante” (Professor 25).

A atividade turística sustentável deve considerar a interação entre os aspectos econômicos, ecológicos, culturais e sociais. Desta forma, ao investigar as RS dos professores sobre o turismo, emergem impressões que refletem a complexidade dessa questão.

Quanto ao aspecto ecológico, a atividade turística possibilita, além da obtenção de recursos financeiros para a região anfitriã, amplia o contato das pessoas com a natureza, contribuindo para uma consciência voltada à preservação do meio ambiente. Paradoxalmente, em virtude da falta de conscientização ambiental por parte dos visitantes e da exploração exacerbada por parte das empresas, o turismo pode solapar o patrimônio natural.

“[...] o turista é muito importante nesse sentido, porque é ele que vai aos Lençóis. Se ele não tiver um comportamento adequado ali, ele pode simplesmente ajudar avançar esse processo de degradação, que pode acontecer com a atividade do turismo” (Professor 25).

Os entrevistados se mostraram conscientes da necessidade de buscar alternativas para o turismo sustentável e algumas iniciativas que poderiam aprofundar a relação entre o turista, o meio ambiente e as comunidades locais emergem em seus discursos.

“[...] por exemplo, não são vendidos pacotes específicos para ecoturismo no sentido de fazer uma trilha, de visitar uma área de proteção, de observação. Ou então vivenciar uma experiência dentro de uma família, que vive na região do entorno do parque” (Professor 15).

Outro professor observa que a população não pode ser relegada a segundo plano, com o estabelecimento do turismo na região, devendo ser considerada diante das possibilidades de renda e de desenvolvimento local.

[...] eu acho que não se pode pensar em turismo abrindo mão das pessoas que vivem do lugar. Tem que ser integrado. As pessoas têm que compreender que é a região onde elas estão tem potencial que pode ser utilizado para melhoria da vida delas (Professor 11).

No caso de Barreinhas/MA, os professores concordam, nos segmentos de texto pesquisados, que o ecoturismo cria oportunidades para a geração de emprego e renda. “[...] acredito que o ecoturismo da maneira como ele está sendo praticado hoje em Barreirinhas, ele alavanca o desenvolvimento econômico da região, o que é um fato inegável. Turista que visita região são pessoas de diversas nacionalidades” (Professor 19).

Ainda que as características naturais permitam o crescimento do turismo e, especificamente, o crescimento do ecoturismo na região dos Lençóis Maranhenses, outros aspectos devem ser considerados. Emerge no discurso dos professores aspectos que são entraves para o progresso do turismo, como a falta de profissionalização dos trabalhadores do setor e a má gestão pública.

[...] e isso vem desde o poder público por conta de um potencial turístico. E em acreditar apenas nas belezas naturais que elas são autossuficientes em trazer o turista, e não é verdade. (Professor 12).

[...] outros serviços que são essenciais para a permanência de apoio, mas ele está encantado com a questão dos atrativos naturais. Todos saindo aqui muito satisfeito nesse sentido. Acho que preciso melhorar na parte de serviço. (Professor 15)

Quanto à distribuição de renda que é gerada pelo turismo, os professores percebem que há dificuldades a serem superadas, especialmente relacionadas à baixa capacitação profissional da população e à gestão pública ineficiente.

Assim, percebe-se a importância do planejamento turístico para a promoção da atividade, que leve em consideração a gestão pública, a iniciativa privada e as expectativas da sociedade civil. Para Ruschmann (1997), ao se adotar um planejamento turístico sustentável, tende-se a evitar danos que possam ser irreversíveis nos meios turísticos, reduzindo os custos sociais às comunidades locais e maximizando os benefícios econômicos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendendo que as percepções, opiniões e as crenças dos docentes podem influenciar na formação profissional, utilizou-se a TRS para analisar como é observada a gestão pública da atividade turística. A complexidade do campo teórico inaugurado com Moscovici torna-o um instrumento de investigação que pode ser amplamente empregado para auxiliar os trabalhos nos campos de pesquisa das ciências sociais e aplicadas. No discurso dos professores, percebe-se a relevância que a função governamental exerce com vistas ao sucesso da atividade turística da região dos Lençóis Maranhenses.

Neste sentido, o grupo participante observa que a gestão pública se mostra ausente enquanto entidade fomentadora dos processos econômicos. Assim, ao não reconhecerem que as políticas públicas priorizam a atividade turística, os professores são céticos quanto à atuação das esferas

governamentais na região.

Os docentes representam o poder público como ineficiente. Tal visão é suportada por críticas direcionadas à qualidade da infraestrutura básica do município estudado, que apresenta problemas de saneamento básico, asfaltamento e limpeza pública. Ainda que a região possua elementos de atração turística relevantes, e que iniciativa privada tenha interesse em realizar investimentos, deve haver, para os pesquisados, uma contrapartida dos órgãos públicos.

Portanto, percebe-se que os professores, a partir de suas RS, relacionam o potencial turístico de Barreirinhas/MA atrelado aos seus aspectos naturais e compreendem a fragilidade do meio ambiente em face à exploração desregulada do setor turístico, evidenciando preocupações que os pesquisados demonstram no que tange ao turismo sustentável e à preservação do meio ambiente.

## REFERÊNCIAS

- ALEXANDRE, M. **Representação Social**: uma genealogia do conceito. *Comum*, 23(10): 122-138. 2004.
- ALLIS, T. **Projetos urbanos e turismo em grandes cidades**: o caso de São Paulo. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. 2012.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Representações Sociais**: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Revista Múltiplas Leituras*. 1(1):18-43. 2008
- ARRUDA, A. **Teoria das Representações Sociais e Teorias de Gênero**. *Cadernos de Pesquisa*. 117:(127-14). 2002
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARRETTO, M. **Relações entre visitantes e visitados**: nem anfitriões nem convidados. *Anais da Reunião Brasileira da Associação Brasileira de Antropologia*, (25). 2006.
- BENI, M. C. **Análise estrutural do turismo**. São Paulo: Senac. 2006.
- BRANDÃO, P. D. M. **Análise da rede política do turismo brasileiro**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2010.
- BRASIL. **Sinopse Estatística da Educação Básica**. 2017. Brasília: Inep. 2018.
- BRITO, F. W. C., & de Freitas, A. A. F. **In search of" likes: the influence of social media on consumer behavior in travel consumption**. *PASOS: Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 17(1), 113-128. 2019.
- CHAMON, E. Representação Social e Risco: Uma Abordagem Psicossocial. In: CHAMON, E. M. Q. O. (org.). **Gestão de Organizações Públicas e Privadas**: Uma Abordagem Interdisciplinar. (103-141) Rio de Janeiro: Brasport Livros e Multimídia. 2007.
- CHAMON, E. M. Q. O.; Lacerda, P. G; Marcondes, N. A. V. **Um Breve Revisão de Literatura sobre a Teoria das Representações Sociais**. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*. 18 (4): 451-457. 2017.
- DIAS, R.; AGUIAR, M. 2008 "Fundamentos do turismo". Campinas: Alínea.
- GOELDNER, C. R.; MCINTOSH, R. W.; RITCHIE, B. **Turismo: princípios, práticas e filosofias**. Porto Alegre: Bookman. 2002.

- GUARESCHI, P. **Representações sociais e ideologia**. Revista de Ciências Humanas. 3(s/n):33-46. 2000.
- JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ. 2001.
- JOVCHELOVITCH, S. Representações sociais e polifasia cognitiva: notas sobre a pluralidade e sabedoria da razão em psicanálise, sua imagem e seu público. In: ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S.; TRINDADE, Z. A. (Orgs.) **A teoria das representações sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitik. (159-178). 2014.
- LAWALL, I. T.; ET AL. **Fases de Desenvolvimento Profissional de Professores em situação de inovações curriculares no nível médio**. VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. 2009.
- LIMA, R. N., BARBOSA, R., SAMPAIO, C. A. C.; GRIMM, I. J. **Pólo Parque dos Lençóis Maranhenses: uma investigação sobre o grau de atratividade do município de Barreirinhas e comunidades**. Guaju, 4(1), 75-93. 2018.
- LINS, A. G., ARAUJO, L. M.; LIMA, W. M. **Turismo, espaço urbano e meio ambiente: análise do projeto de esgotamento sanitário do município de Maragogi (AL)**. Revista Brasileira de Ecoturismo, 10(2), 270-299. 2017.
- MOSCOVICI, S. **Das Representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história**. In: JODELET, D. (Org.). (45-66) Rio de Janeiro: Eduerj. 2001.
- MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: Investigação em Psicologia Social**. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Editora Vozes. 2007.
- NISHIMOTO, E.; VARAJÃO, G. F. D. C. **Energia solar fotovoltaica em meios de hospedagem no Brasil: nicho de mercado ou tendência à massificação?**. CULTUR: Revista de Cultura e Turismo, 12(1), 148-168. 2018
- NÓBREGA, D. O.; ANDRADE, E. R. G.; MELO, E. S. N. **Pesquisa com grupo focal: contribuições ao estudo das representações sociais**. Psicologia & Sociedade, 28(3): 433-441. 2016.
- PACHECO, Eliezer (Org). 2012 **Perspectivas da educação profissional técnico de nível médio: propostas de diretrizes curriculares**. São Paulo: Moderna
- RUIZ, T. C. D.; GÂNDARA, J. M. G. 2013 **A relação entre o planejamento urbano e a competitividade dos destinos turísticos**. Revista brasileira de Pesquisa em Turismo, 7(2), 260-280.
- RUSCHMANN, D. V. M. **Turismo e planejamento sustentável: a proteção do meio ambiente**. Campinas: Papyrus. 1997
- SACHS, I. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. Rio de Janeiro: Garamond. 2002.
- SALVATI, S. (Org.) **Turismo responsável: manual para políticas públicas**. Brasília: WWF Brasil. 2004
- SANTOS, G. E.O. **O que determina a satisfação dos turistas internacionais no Brasil?** Revista Turismo em Análise, 24(3), 521-543. 2013.
- SOUZA, C. **Políticas públicas: conceitos, tipologias e subáreas**. Trabalho elaborado para a Fundação Luís Eduardo Magalhães, 2002. Disponível em: <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/3843/material/001-%20A-%20POLITICAS%20PUBLICAS.pdf>. Acesso em: 15 set. 2021.
- TASSO, J. P. F. **Turismo na encruzilhada: estudo sobre os fatores de inserção socioeconômica em destinos turísticos emergentes (Barreirinhas – MA)**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília. 2011
- TRENTIN, F.; SANSOLO, D. G. **Políticas públicas de turismo e indicadores de sustentabilidade ambiental: um estudo sobre Bonito-MS**. Turismo-Visão e Ação, 8(1), 61-74. 2006.
- VALLS, J. F. **Gestão integral de destinos turísticos sustentáveis**. Tradução de Cristiano Vasques Wang. Rio de Janeiro: Editora FGV. 2006.





designed by starline | Freepik.com

# **A INFLUÊNCIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR COMUNITÁRIA PARA O DESENVOLVIMENTO REGIONAL: UMA ANÁLISE DO MODELO CATARINENSE**

**THE INFLUENCE OF HIGHER COMMUNITY EDUCATION ON REGIONAL  
DEVELOPMENT: AN ANALYSIS OF THE SANTA CATARINA MODEL**

# A INFLUÊNCIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR COMUNITÁRIA PARA O DESENVOLVIMENTO REGIONAL: UMA ANÁLISE DO MODELO CATARINENSE

## THE INFLUENCE OF HIGHER COMMUNITY EDUCATION ON REGIONAL DEVELOPMENT: AN ANALYSIS OF THE SANTA CATARINA MODEL

Gabriela Buffon<sup>1</sup> • Mário César Barreto Moraes<sup>2</sup>

Data de recebimento: 23/08/2023

Data de aceite: 06/11/2023

<sup>1</sup> Doutoranda em Administração, pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Mestre em Gestão e Desenvolvimento Regional, obtido na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, em que foi bolsista da CAPES, no período de maio 2016 a fevereiro de 2018. Possui MBA em Marketing Digital com ênfase em Neuromarketing, pela Universidade Positivo. É formada em Administração na Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

E-mail: gabrielabuffon@gmail.com

<sup>2</sup> Possui graduação em Engenharia Civil pela Universidade Federal de Santa Catarina (1982), graduação em Administração pela Universidade do Estado de Santa Catarina (1987), mestrado em Engenharia Civil pela Universidade Federal de Santa Catarina (1997) e doutorado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (2001). Professor titular da Universidade do Estado de Santa Catarina.

E-mail: mcbmstrategos@gmail.com

### RESUMO

A educação superior do estado de Santa Catarina foi marcada historicamente por promover a educação comunitária. Nesse contexto, o objetivo deste estudo é introduzir uma análise da educação superior comunitária introdutória do desenvolvimento regional sustentável, nas mesorregiões de Santa Catarina. Foi possível atestar o crescimento do IDH das mesorregiões, bem como da Renda per capita no interregno da avaliação. Em que pese o crescimento populacional nos últimos 10 anos com variações de até 100% em alguns municípios, não houve queda do IDH. De modo análogo, a variação da Renda per capita nas regiões pesquisadas apresentou variação relativa positiva superior a 200% em muitos municípios. Constatou-se que este desenvolvimento foi resultado de um investimento endógeno. A análise educacional comunitária catarinense possibilitou ratificar a perspectiva do desenvolvimento regional sustentável.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento Regional Sustentável; Educação Superior Comunitária; Santa Catarina.

### ABSTRACT

Higher education in the state of Santa Catarina has historically been marked by promoting community education. In this context, the objective of this study is to introduce an analysis of community higher education introductory to sustainable regional development, in the mesoregions of Santa Catarina. It was possible to attest the growth of the HDI of the mesoregions, as well as the per capita income in the interregnum of the evaluation. Despite the population growth in the last 10 years with variations of up to 100% in some municipalities, there was no decrease in the HDI. Similarly, the variation in per capita income in the regions surveyed showed a relative positive variation of more than 200% in many municipalities. It was found that this development was the result of an endogenous investment. The community educational analysis of Santa Catarina made it possible to ratify the perspective of sustainable regional development.

**Keywords:** sustainable regional development; community higher education; Santa Catarina.

## INTRODUÇÃO

O desenvolvimento regional e os fatores que o estimulam identificam-se com o crescimento de uma determinada região, o que para Paz *et al.*, (2014) revela-se como condição necessária para que ocorra o próprio desenvolvimento deste local<sup>1</sup>. Souza (1981) descreve que os problemas de desenvolvimento regional surgem das disparidades resultantes do crescimento desigual, ou seja, as regiões mais ricas acabam por drenar fatores que impossibilitam o crescimento de regiões mais pobres, inviabilizando o crescimento dessas regiões.

Assim, políticas estatais somente irão contribuir para a propulsão das regiões quando estas estiverem adequadas às estratégias regionais, atreladas ao contexto em que estão inseridas, e relacionadas às perspectivas locais (Inácio *et al.*, 2013). Para a elaboração de políticas adequadas às regiões é necessário identificar quais são as potencialidades de cada região que propiciam o seu desenvolvimento que, futuramente, resultarão em efeitos positivos em uma dada região. Este artigo almeja contextualizar alguns conceitos de desenvolvimento regional, necessários à compreensão da região que se pretende estudar, no caso o estado de Santa Catarina, haja vista o desenvolvimento regional se evidenciar quando há identificação das potencialidades locais, com características endógenas.

Vários fatores propiciam o desenvolvimento regional, dentre esses pretende-se estudar o papel da educação, especificamente da educação superior, como propulsora do desenvolvimento regional. Nesse sentido, ressaltam-se as seguintes questões: Qual é o papel da educação superior como promotora do desenvolvimento regional? Como a implementação das intuições de educação superior comunitárias influenciou o desenvolvimento regional, nas mesorregiões de Santa Catarina? Esse desenvolvimento se configura como desenvolvimento regional sustentável?

Como hipóteses preliminares tem-se que: (I) a educação superior pública comunitária promove o desenvolvimento regional, ao mesmo tempo que o crescimento regional fomenta o investimento em educação superior, os quais proporcionam o círculo de causação circular; (II) os cursos superiores das instituições de ensino superior comunitárias são fornecidos de acordo com as características sociais, econômicas e culturais de cada mesorregião de Santa Catarina, e alavancam o desenvolvimento sustentável.

---

<sup>1</sup> No entanto, pode ocorrer crescimento sem que haja desenvolvimento, ou seja, é condição necessária, mas não suficiente, já que o desenvolvimento inclui, entre outros fatores, mudanças estruturais. Dentre essas, destaque para o aumento da produtividade, potencialidades locais, investimento em pesquisa e desenvolvimento, dentre outras.

O objetivo proposto é analisar como a educação superior comunitária proporciona o desenvolvimento regional sustentável, nas mesorregiões de Santa Catarina.

## CARACTERIZAÇÃO DO ESTADO DE SANTA CATARINA

O estado é composto por seis mesorregiões, as quais são: Oeste Catarinense; Serrana; Norte Catarinense; Vale do Itajaí; Grande Florianópolis; e Sul Catarinense. De acordo com os dados da Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina (FIESC) (2017), a maioria dos municípios catarinenses (91,5%) possuem renda *per capita* maior que a média nacional, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) é considerado alto, com 0,774, o maior dos estados do sul do Brasil, e ocupa a terceira posição a nível nacional (Atlas do Desenvolvimento Humano, 2019). No Índice dos Desafios da Gestão Estadual (IDGE), composto pelos indicadores-síntese que são a educação, a saúde, a segurança, a infraestrutura, o desenvolvimento econômico, o desenvolvimento social, a juventude, as condições de vida e o institucional, o índice do estado é de 0,827 (o qual varia de zero a um), sendo o segundo estado com maior em nível nacional, o primeiro é o estado de São Paulo (FIESC, 2017).

O Ranking de Competitividade dos Estados, que mede a atratividade dos Estados para grandes investimentos, considera variáveis como segurança pública, seguridade social, infraestrutura, educação, solidez fiscal, eficiência da máquina pública, capital humano, inovação, potencial de mercado e sustentabilidade ambiental, tendo o estado ficado em segundo lugar (nota 77,2) no país, apenas atrás de São Paulo (FIESC, 2017).

No contexto saúde, o estado tem a maior expectativa de vida do Brasil. Há vinte e três municípios catarinenses entre os quarenta municípios do ranking de longevidade, sendo que dez ocupam os primeiros lugares. Em primeiro lugar se encontram os seguintes municípios: Balneário Camboriú (com esperança de vida ao nascer de 78,6 anos), Blumenau (78,6 anos), Brusque (78,6 anos) e Rio do Sul (78,6 anos) (FIESC, 2017).

A agricultura do estado destaca-se na produção de frutas (R\$ 50.389.161 valor bruto), leite e derivados (R\$ 30.992.768 valor bruto), massa e panificação (R\$ 30.780.512 valor bruto), agricultura, pesca e derivados (R\$ 29.791.147 valor bruto), segundo o Centro de Socioeconomia e Planejamento Agrícola (CEPA, 2017). Já o Censo Agropecuário feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE,

2017) mostra que o uso das terras nos estabelecimentos agropecuários demonstrou tendência de substituição de culturas e de redução da área com lavouras anuais; diminuição das pastagens nativas; aumento das pastagens cultivadas, bem como das matas nativas e plantadas; expressivo crescimento dos níveis de produtividade, tanto na produção vegetal quanto animal; e estabilidade na área ocupada com fruticultura.

De acordo com Alves e Weydmann (2008), a cadeia industrial avícola catarinense encontra-se mais localizada na mesorregião do Oeste do estado, bem como a produção suína, porém há também uma produção considerável no Sul do estado, especificamente na microrregião de Tubarão (Weydmann *et al.*, 2008). A produção de maçã concentra-se na mesorregião Serrana (Pereira; Simioni, 2008), e a produção de fumo ocorre principalmente no Sul do estado (30%) e no Vale do Itajaí (25%) (Carvalho; Binotto; Pereira, 2008). A produção de papel e celulose está espalhada, com concentração no Oeste e na área central catarinense (Carvalho; Binotto; Pereira, 2008).

A indústria é responsável por 30,3% de toda a riqueza gerada no estado, com o quarto maior parque tecnológico industrial do país. Além dos setores tradicionais do estado, como o agroalimentar, têxtil e confecções, o setor industrial passou a se mesclar com os que possuem maior valor agregado, como energia e indústrias emergentes. Além desses setores, a mesorregião da Grande Florianópolis tem impulsionado significativamente as indústrias de base tecnológica (FIESC, 2017). As mesorregiões, em termos da indústria, são caracterizadas das seguintes formas descritas nos parágrafos subsequentes, segundo dados da FIESC (2017).

O Oeste possui a sua diversidade produtiva perpassando pelos setores Agroalimentar, Bens de Capital, Biotecnologia, Celulose e Papel, Móveis e Madeira, Tecnologia da Informação, Comunicação, Construção Civil, Energia e Meio Ambiente. A indústria dessa mesorregião representa 17% da geração de emprego catarinense, 31% do Produto Interno Bruto (PIB) da mesorregião, 9% das exportações e 4% das importações de Santa Catarina.

Já a indústria mesorregião Serrana é composta pelos setores Agroalimentar, Bens de Capital, Biotecnologia, Celulose e Papel, Construção Civil, Energia, Meio Ambiente e Móveis e Madeira. A indústria dessa mesorregião representa 4% da geração de emprego catarinense, 30% do PIB da mesorregião, 5% das exportações e 0,5% das importações de Santa Catarina.

A mesorregião do Sul catarinense é composta pelos setores indústrias: Agroalimentar; Bens de Capital; Cerâmica; Economia do Mar; Metal-mecânico e Metalurgia; Produtos Químicos e Plásticos; Têxteis e Confecções; Construção Civil; Energia; e Meio Ambiente. A indústria dessa mesorregião representa 12% da geração de emprego catarinense, 32% do PIB da mesorregião, 6% das exportações e 4% das importações de Santa Catarina.

A região Norte do estado possui características industriais atreladas aos ramos Automotivo, Bens de Capital, Economia do Mar, Metal-mecânico e Metalurgia, Móveis e Madeira, Produtos Químicos e Plásticos, Têxteis e Confecções, Tecnologia da Informação e Comunicação, Construção Civil, Energia, Meio Ambiente e Saúde. A indústria dessa mesorregião representa 19% da geração de emprego catarinense, 38% do PIB da mesorregião, 32% das exportações e 26% das importações de Santa Catarina.

A mesorregião do Vale do Itajaí possui a diversidade industrial baseada nos setores Agroalimentar, Bens de Capital, Economia do Mar, Construção Civil, Saúde, Naval, Metalmeccânico e Metalurgia, Têxteis e Confecções, Tecnologia da Informação e Comunicação. A indústria dessa mesorregião representa 26% da geração de emprego catarinense, 30% do PIB da mesorregião, 47% das exportações e 55% das importações de Santa Catarina.

Por fim, o setor industrial da Grande Florianópolis é composto por Biotecnologia, Cerâmica, Economia do Mar, Naval, Nanotecnologia, Tecnologia da Informação e Comunicação, Construção Civil, Energia, Meio Ambiente e Saúde. A indústria dessa mesorregião representa 22% da geração de emprego catarinense, 18% do PIB da mesorregião, 2% das exportações e 11% das importações de Santa Catarina.

De acordo com os dados do IBGE (2019), o setor de comércio do estado possui 88.945 estabelecimentos comerciais, que geram emprego a 516.286 pessoas, com uma receita bruta de revenda de aproximadamente 205,8 bilhões de reais (ano de referência 2017). Desde 2008 esse setor não apresentou decréscimo, sendo que nos últimos dez anos houve um crescimento de 38,43%. No setor de serviço há 73.709 estabelecimentos, esses empregam 548.926 pessoas, e geram uma receita bruta de aproximadamente 54,2 bilhões de reais (ano de referência 2017). Assim como o setor de comércio, o de serviço também não apresentou decréscimo, com um crescimento de 30,42% nos últimos dez anos (IBGE, 2019).

Em relação a educação catarinense, os dados do IBGE (2019), referentes ao ano de 2018, indicam que o estado possui 3.895 escolas infantis, onde foram realizadas 366.728 matrículas, e conta com 30.859 docentes. Já o ensino fundamental, possui 3.119 unidades, para as quais foram efetivadas 851.993 matrículas e há 45.319 docentes. Com relação ao ensino médio, o estado possui 996 escolas, foram realizadas 242.534 matrículas e há 18.816 docentes.

De acordo como censo realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2018), o ensino superior no estado catarinense conta com 97 instituições de ensino superior (IES), com diversos *campi* pelo estado, das quais 8 são IES públicas e 89 IES privadas. Ao todo são contabilizados 1.494 cursos, 324 nas instituições públicas e 1.170 em particulares. As instituições de ensino superior do estado possuem 366.827 alunos matriculados, desses 227.289 em cursos de bacharelados, 73.305 nos cursos de licenciaturas, 63.528 nos cursos tecnológicos e 2.705 em outros. Essas instituições contam com 19.355 docentes, e as suas formações são compostas por 99 docentes com graduação, 3.968 possuem especialização, 8.126 possuem título de mestre e 7.162 de doutor.

É neste cenário educacional que se encontram as instituições de educação superior comunitárias, que foram fundadas a partir de preocupações de diversos segmentos sociais, por meio do poder público municipal e de entidades da organização civil, com o objetivo de fomentar o desenvolvimento regional (Paim, 2017). No estado de Santa Catarina essas instituições surgiram após a década de 50, com o intuito de levar a educação superior para o interior do estado (Schmidt, 2010), as quais só foram oficializadas, como universidades comunitárias, pela lei nº 12.881 de 12 de novembro de 2013.

Com a formalização dessas instituições, surgiram novas oportunidade e desafios, que podem ser considerados como estratégias de desenvolvimento. As IES, possuem diversos papéis, desde o acervo de conhecimento científico e tecnológico, perpassando pela formação de recursos humanos, até influenciando estratégias para os governos. Essa tem sido avaliada de diversas formas, contudo ainda faltam pesquisas na busca da compreensão dos efeitos dessas instituições para o desenvolvimento regional (Diniz; Vieira, 2015).

## METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com cunho descritivo e exploratório, assim busca identificar a natureza do fenômeno estudado e apontar suas principais características, buscando uma compreensão sobre como as variáveis se manifestam, dadas as condições já existentes na realidade (Köche, 2011). Dado que a pesquisa busca introduzir uma análise da educação superior comunitária do desenvolvimento regional sustentável, nas mesorregiões de Santa Catarina. Dessa forma, a coleta de dados ocorreu por meio dos dados disponibilizados no IBGE, referente ao IDH, renda per capita e população, buscando verificar a evolução dos municípios catarinenses que possuem instituições de educação superior comunitária.

Com o objetivo de realizar uma análise preliminar sobre essas instituições e municípios catarinenses, permitiu que fosse realizada uma análise longitudinal. Por tanto, os dados foram coletados no ano de fundação das IES, posteriormente os dados foram respectivos à dez anos após a consolidação das IES, buscando verificar o impacto mais recentes dessas nos municípios, e por fim, os dados foram coletados referentes ao ano de 2020, antes do impacto da pandemia causado pela COVID-19.

Os dados foram coletados no site do IBGE e organizados em planilhas do Excel, para melhor análise dos dados. Após a descrição dos dados, buscou-se na literatura acadêmica científica, estudos que contribuíssem para a reflexão dos dados encontrados, buscando uma análise de triangulação dos dados.

## TEORIAS DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL

Entre o século XIX e XX, o desenvolvimento estava muito atrelado ao crescimento econômico e expansão das riquezas. Com o início dos debates sobre o desenvolvimento regional surgiram teorias que se voltaram aos fatores endógenos regionais. Mais recentemente com a permanência das desigualdades sociais e econômicas, surge a discussão acerca das preservações naturais, semeando assim o conceito de desenvolvimento sustentável. Desse modo, serão apresentados os principais autores que iniciaram a discussão sobre desenvolvimento, na sequência o desenvolvimento regional atrelado aos fatores endógenos e o desenvolvimento sustentável.

## DESENVOLVIMENTO REGIONAL

Estudos cujo objetivo principal seja analisar os diversos fatores que intervêm no desenvolvimento regional tem proporcionado discussões e interpretações acerca das desigualdades regionais, e contribuem, assim, para a criação de políticas que possam auxiliar no desenvolvimento das regiões. A polarização entre regiões com alto nível de qualificação e das regiões com baixas qualificações, pode propiciar distúrbios de ordem econômica, marginalização e violência, que propiciam as desigualdades sociais (Matteo, 2011).

Conseqüentemente, o desenvolvimento regional não se distribui de forma homogênea no espaço. Os diversos tipos de aparatos produtivos trazem implicações políticas e sociais, o que demonstra a importância de estudos relacionados à distribuição espacial do desenvolvimento regional (Rezende; Fernandes; Silva, 2007).

Dentre os fatores que interferem no desenvolvimento regional, pode-se destacar o econômico, que engloba variáveis como o crescimento do PIB *per capita*, saúde, infraestrutura urbana, que envolvem questões do bem-estar social e a educação, a qual será precursora desse estudo (Xerxenevsky; Fochezatto, 2015). Cavalcante (2008) aponta que essas discussões foram iniciadas nos anos 1950, e seus principais pesquisadores foram Perroux (1955) com a teoria dos Pólos de Crescimento, Myrdal (1957) com a Causação Circular Cumulativa, Hirschman (1958) com os Efeitos para Frente e para Trás e North (1959) com a Base Exportadora. Esta perspectiva multidimensional do desenvolvimento revela, nas diversas teorias consideradas, uma ênfase às externalidades decorrentes da aglomeração industrial.

É somente na década de 1980 que as discussões acerca do desenvolvimento regional, que englobam os esforços em aglomeração e custos de transportes, começaram a ter enfoque em modelos matemáticos através da Nova Geografia Econômica (NGE), com abordagens menos intangíveis, e com a incorporação de aspectos como intuições e o capital social. Alguns dos fatores que propiciaram as transformações das teorias do desenvolvimento regional foram os surgimentos de novos paradigmas de industrialização e de desenvolvimento local, com grande destaque para a teoria do crescimento endógeno (Amaral, 1996; Monasterio; Cavalcante, 2011).

No específico, os paradigmas heterodoxos revelaram-se essenciais a tais mudanças, sinalizando para sensíveis diferenças entre desenvolvimento e crescimento, o que se reforça na teoria da dependência. Esta, trazendo um viés marxista não dogmático, dos processos de reprodução do subdesenvolvimento na

periferia do capitalismo mundial.

Segundo Silva e Carvalho (2001), para que ocorra o crescimento endógeno são necessários os seguintes fatores: inovação tecnológica, que surge dos esforços dos agentes produtivos na maximização de seus lucros; o capital, através do estoque de conhecimento dos agentes produtivos; e os arranjos produtivos, que incluem política e organização da sociedade. Assim, o crescimento endógeno passa a ter fundamental importância no crescimento contínuo da renda *per capita* no sistema econômico. Nesse cenário, ressalta-se a importância dos atores sociais, que viabilizam as políticas de desenvolvimento de economias subdesenvolvidas.

Nesse contexto de crescimento endógeno, dois modelos têm destaque no arcabouço teórico, estes são: os Modelos de Romer (1986) e de Lucas (1988). O Modelo de Romer assumiu a tecnologia como externalidade ao capital, com retornos constantes aos insumos privados, os quais se tornam crescentes com a soma dos insumos privados e externos. Já o Modelo de Lucas, aborda a questão do investimento em capital humano, o que proporciona externalidades positivas através de aumentos no nível da tecnologia (Higachi, 1998). Em suma, essas teorias deixaram os rendimentos constantes para abordar os rendimentos crescentes, e deram ênfase ao capital humano, conhecimento, informação, pesquisa e desenvolvimento, entre outros, como fatores para o crescimento endógeno (Amaral, 1996).

O desenvolvimento endógeno é um processo interno que amplia a capacidade de agregar valor sobre a produção e a capacidade de absorção da região e seu desdobramento se deve à retenção do excedente econômico gerado na economia local e à atração de excedentes de outras regiões. Esse tipo de desenvolvimento compreende uma estrutura que parte dos atores locais e não mais do planejamento centralizado, caracterizada por uma organização social regional e ampliação da base de decisões autônomas por parte dos atores locais (Amaral, 1996).

Portanto, ressalta-se a importância do crescimento endógeno que surge do capital humano, das informações, de pesquisas, das instituições, dentre outros, induzindo o desenvolvimento da região, que tende a ocorrer quando os atores locais da região buscam potencializar, através dos fatores acima citados, os seus bens e/ou serviços que apresentam as maiores vocações, que poderão se desenvolver de acordo com suas melhores características.

## DESENVOLVIMENTO REGIONAL SUSTENTÁVEL

O conceito de desenvolvimento regional é cíclico, conforme Inácio *et al.*, (2013), pois ele precisa se adaptar às novas exigências colocadas pela globalização e às exigências locais, ou seja, se faz necessária uma mudança de paradigma. Não se leva apenas em consideração aspectos econômicos e sociais, mas há também a necessidade de acrescentar o elemento sustentabilidade, provocando assim discussões sobre o Desenvolvimento Regional Sustentável.

Os desafios no contexto moderno, que têm acalorado os debates nos campos político e técnico-científico sobre alternativas de desenvolvimento que englobam aspectos econômicos, sociais e ambientais, estão pautados em particularidades que emergem das propriedades locais, ou seja, endógenas, sendo denominados de Desenvolvimento Regional Sustentável (DRS), que tem como postulado assegurar a permanência de médio e longo prazo dos avanços na qualidade de vida, da organização econômica e da conservação do meio ambiente (Buarque, 2008). Caetano, Silveira e Drumond (2012) salientam que é necessário que as lideranças locais, sejam empresas, sociedade e autoridades políticas, assimilem o conceito de desenvolvimento regional sustentável. E esse não está apenas concentrado em questões econômicas, mas busca reverter a exclusão social de uma dada localidade (Caetano; Silveira; Drumond, 2012).

Entende-se que esse conceito engloba as seguintes características: adaptabilidade, diversidade, equidade, resiliência e interação entre as dimensões econômica, ambiental social e cultural (Deponti, 2002). Neste contexto, os indicadores são ferramentas muito importantes para analisar a implementação do conceito de DRS. No estado de Santa Catarina há o índice de desenvolvimento municipal sustentável (IDMS), que tem o objetivo de avaliar o desenvolvimento local. O indicador se configura como uma ferramenta de apoio à gestão, capaz de evidenciar as prioridades municipais e regionais, e situar as municipalidades em relação a um cenário futuro desejável. O índice é composto pelas dimensões Social, Cultural, Ambiental, Econômica e Político-institucional, e varia entre 0 e 1 (IDMS, 2018). Na tabela 1 são apresentados os valores desse índice, para as seis mesorregiões do estado.

**Tabela 1 | Índice de desenvolvimento sustentável de Santa Catarina**

		Oeste	Serrana	Norte	Vale do Itajaí	Grande Florianópolis	Sul
Sociocultural	Educação	0,787	0,659	0,767	0,723	0,729	0,779
	Saúde	0,687	0,685	0,724	0,707	0,706	0,690
	Cultura	0,447	0,377	0,517	0,481	0,376	0,482
	Habitação	0,829	0,782	0,837	0,887	0,916	0,916
	Média do índice	0,722	0,652	0,734	0,723	0,704	0,732
Econômica		0,564	0,533	0,534	0,553	0,551	0,540
Ambiental		0,388	0,491	0,585	0,595	0,551	0,485
Político-institucional	Finanças Públicas	0,671	0,624	0,598	0,639	0,618	0,625
	Gestão Pública	0,779	0,734	0,782	0,812	0,620	0,747
	Participação Social	0,575	0,532	0,469	0,532	0,618	0,546
	Média do índice	0,674	0,630	0,614	0,659	0,619	0,638
Total IDMS		0,587	0,577	0,617	0,633	0,606	0,599

Fonte: IDMS (2018).

Observa-se na tabela 1, que a mesorregião com maior índice é o Vale do Itajaí, com valor médio de 0,633, enquanto a demais mesorregiões apresentam médias pontualmente menores. Também é possível perceber que os maiores índices do estado estão relacionados a dimensão Sociocultural, e que seu subíndice de destaque é Habitação, seguido de Educação, com valores altos para todas as mesorregiões. Contudo, os piores índices estão relacionados à dimensão Ambiental, que apresenta os menores valores dos índices de todas as mesorregiões. A utilização de indicadores possibilita verificar os locais que necessitam de políticas públicas, para que as mesorregiões possam se desenvolver de forma sustentável.

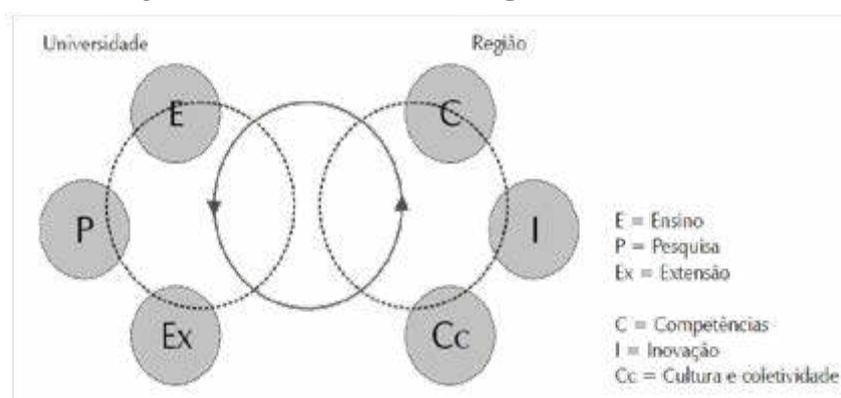
## A EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO PROPULSORA DO DESENVOLVIMENTO REGIONAL SUSTENTÁVEL

A educação superior no Brasil sofreu grandes transformações na última década, onde houve expansão significativa das atividades de graduação e pós-graduação, com foco nas regiões menos desenvolvidas do país (Diniz; Vieira, 2015; Massucatto; Pezarico; Oliveira, 2016).

A educação e o desenvolvimento são dois elementos que devem ser articulados juntos, pois, um remete ao outro. A qualificação profissional oferecida pela educação facilita a expansão do desenvolvimento, por consequência o desenvolvimento possibilitará a expansão e especialização da mão-de-obra, os quais formarão um novo ciclo. Nesse cenário, as IES apresentam-se como estimuladoras do desenvolvimento regional. Esse desenvolvimento provoca mudanças de padrão, tanto no consumo e produção, como na cultura e valores (Massucatto; Pezarico; Oliveira, 2016).

Algumas das dificuldades das IES, estão relacionadas a sua territorialidade, que é complexa e muitas vezes considerada contraditória. Nesse sentido, o governo tem trabalhado com estratégias para implementação de mecanismos que estimulem essas instituições a contribuírem para o desenvolvimento das comunidades locais, de modo a fornecer condições para o enfrentamento das desigualdades regionais (Diniz; Vieira, 2015). Dessa forma, os autores citados ressaltam que as IES têm gerado benefícios como: a melhorias nas infraestruturas científica, cultural, social e econômica locais; o estímulo ao desenvolvimento das empresas; a implementação de ações de cunho social; o apoio e participação em iniciativas de recuperação e sustentação econômica da coletividade local; desenvolvimento cultural e promoção do turismo, entre outras. Além dos elementos citados, Goddart e Chatterton (1999) examinam os efeitos da educação no desenvolvimento regional, e a figura 1 ilustra como esse processo ocorre.

**Figura 1 | Dinâmica da relação entre universidade e região**



Fonte: Diniz e Vieira (2015).

As IES e a região, têm seus próprios processos e domínios de interação, representados pelos círculos pontilhados e hachurados, respectivamente. Na IES, os processos possuem suas funções básicas de ensino, pesquisa e extensão, que devem ser articuladas com componentes da região de modo a propiciar características do processo do desenvolvimento, as quais devem aumentar as competências locais, estimular à inovação tecnológica e fortalecer o ambiente cultural da coletividade. Assim, o processo de desenvolvimento regional ocorre quando as instituições interagem sistematicamente a partir de suas funções básicas com os elementos da região (Goddart; Chatterton, 1999).

Além das contribuições das instituições de educação superior, Mille (2004) buscou sistematizar alguns impactos regionais que essas instituições proporcionam onde estão inseridas. O autor definiu duas categorias, a primeira está relacionada aos impactos de gastos ou ligações a montante, e se refere aos efeitos gerados sobre a renda e empregos locais, que foram influenciados pela implementação da IES, e também em relação ao consumo realizado por alunos, servidores e professores. A segunda categoria corresponde aos impactos que são gerados pelo conhecimento acadêmico ou ligações a jusante, os quais derivam dos benefícios das atividades finalísticas da IES, e essas transbordam na economia local e repercutem na geração e difusão do conhecimento, qualificação técnica e acadêmica dos recursos humanos, ou seja, se relacionam com os outputs da atividade acadêmica.

Essas categorias propiciam o desenvolvimento em regiões periféricas, uma vez que geram o efeito centrífuga, onde os gastos gerados em investimentos geram condições por meio do conhecimento e qualificação. Esses atraem novos investimentos produtivos e promovem condições favoráveis de propagação do conhecimento científico e tecnológico cada vez mais intensos, assim ocasionam fixação de canais entre a ciência e a produção (Diniz; Vieira, 2015). Para Vieira (2017), esses investimentos nas IES e qualificação dos recursos humanos, têm em sua natureza o curto prazo, mas os resultados dos conhecimentos gerados e aplicados na localidade em que a instituição está inserida são considerados resultados de longo prazo.

A isso soma-se a Lei N° 9.394 ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída em 1996 e, com a qual, surgiram diversos modelos e estruturas com objetivo de nortear o desenvolvimento, de forma qualitativa e quantitativa, da educação superior. Essa requer ações em conjunto e direcionadas à consolidação de instrumentos que possam avaliar o desenvolvimento do processo educacional em

diversos aspectos, sobretudo no ensino e na gestão (Francisco *et al.*, 2014). Francisco *et al.* (2014, p. 85) destacam que a referida Lei possibilita “[...] a consolidação dos modelos institucionais, direcionando o ambiente complexo e competitivo que a educação superior encontra na contemporaneidade e as principais características adotadas por universidades, centros universitários e faculdades isoladas”.

Diniz e Vieira (2015), examinaram os principais aspectos do processo recente de crescimento e de desconcentração espacial do sistema de educação superior brasileiro. Os autores ressaltam que a expansão do sistema universitário nas regiões menos favorecidas, principalmente nas regiões Norte e Nordeste, forneceu condições promissoras para o seu desenvolvimento. Em relação às demais regiões do Brasil, “a desconcentração geográfica do ensino superior se traduz na ampliação do alcance territorial do Sistema Nacional de Inovação Brasileiro” (Diniz; Vieira, 2015, p. 99) o qual possui tendências para um desenvolvimento científico e tecnológico menos centralizado em termos espaciais.

Rota e Ide (2016) investigaram os condicionantes históricos, com base em documentos oficiais e da imprensa escrita, que contribuíram para a concretização do ensino superior no Norte de Minas. Os autores concluíram que o desencadeamento do processo de desenvolvimento econômico regional, impulsionado por ações do Estado, exigiu maior investimento em educação, a fim de formar cidadãos que pudessem dar sua contribuição ao processo de industrialização e que fossem adaptados à conseqüente urbanização, culminando no estabelecimento dos primeiros cursos superiores, todos de formação de professores.

A fim de analisar os efeitos da educação sobre os rendimentos médios da população brasileira, Schwaab, Ceretta e Dutra (2017) verificaram ainda as possíveis desigualdades de renda nas cinco regiões geográficas do país. Os resultados destacam a importância da educação para a melhoria de renda média dos trabalhadores, mas percebe-se desigualdade de rendimentos conforme a região, gênero, cor/raça e setor de atuação profissional. Assim, identifica-se a presença de discriminação, tanto racial, quanto de gênero no mercado de trabalho brasileiro.

Para Fusco e Ojima (2017), a partir da experiência de alguns municípios de Pernambuco (Caruaru, Garanhuns, Petrolina, Serra Talhada e Vitória de Santo Antão), foi possível analisar um dos efeitos dessa recente interiorização da educação superior: o crescimento dos volumes de deslocamentos populacionais cotidianos para estudo (movimentos pendulares). Os autores consideraram os dados dos Censos Demográficos 2000 e 2010, que consideram esse tipo de mobilidade da população e os resultados

demonstram que os movimentos pendulares contribuem na integração intermunicipal e em aspectos importantes para o desenvolvimento regional. Para eles, houve um acréscimo expressivo na dinâmica populacional regional, bem como uma maior inclusão social associada ao processo de interiorização.

As IES no contexto político-econômico contemporâneo foram revalorizadas, e passaram a ser consideradas como um dos atores cruciais no desenvolvimento de determinada região ou local. Nesse sentido Barros e Moysés (2017), procuraram investigar se a expansão da educação superior, no período 1995-2014, contribuiu para o desenvolvimento regional do Estado de Goiás e se ocorreu articulação das políticas sociais com as políticas regionais. Os autores perceberam que os encadeamentos que envolvem a educação superior, foram exitosos no de curto prazo quanto de longo prazo, no curto prazo (dispêndios - backwards linkages) porém aqueles de longo prazo (conhecimento – forward linkages) tiveram um resultado bastante insignificante ao serem comparados com os esforços despendidos. Da mesma forma, acredita-se que estes poderiam ter maior eficiência, no período analisado, se as políticas sociais e regionais fossem mais articuladas, assim gerariam maiores externalidades positivas que viriam a promover prolongado e acumulativo desenvolvimento regional e local.

Para Czernisz e Freiburger (2018) o foco foi a discussão e análise da educação superior frente as alterações da política educacional brasileira. Os autores empregaram uma abordagem materialista histórica, utilizando-se de discussão bibliográfica e análise de documentos. Entre os resultados encontrados, destaca-se que a educação superior passou por alterações significativas desde 1990, e que foi ampliada a quantidade de vagas e de instituições, mantendo-se direcionada pelo desenvolvimento econômico.

Santos, Vieira e Santos (2018) buscaram realizar uma relação entre o capital social e educação como variáveis para o desenvolvimento. Para tanto, verificaram a relação entre o capital social da população de Caraguatatuba e o seu nível de educação formal. Os resultados indicaram que o acesso à educação em Caraguatatuba articula-se à composição do capital social da população. O grau de confiança entre os sujeitos da pesquisa torna-se menor quanto menor o acesso à instrução formal, o que produz barreiras para a organização de redes sociais e de diálogo com o poder público. Conclui-se que o acesso à educação, isoladamente, não potencializa a aptidão para a articulação entre os membros de cada comunidade, nem amplia sua capacidade de institucionalização das demandas sociais e econômicas.

## EDUCAÇÃO SUPERIOR COMUNITÁRIA

A expansão da educação em Santa Catarina está longe de ter sido homogênea e uniforme, de acordo com Bastiani e Trevisol (2018). A interiorização da educação superior no estado foi fomentada por políticas públicas voltadas à criação das fundações educacionais de direito privado que, majoritariamente criadas pelos poderes públicos municipais, foram responsáveis pela implantação dos primeiros cursos de graduação nas principais cidades, dando origem, mais tarde, às universidades comunitárias (Bastiani; Trevisol; Pegoraro, 2018).

As instituições comunitárias, se consolidaram com a Lei nº 12.881/2013, e essas devem apresentar as seguintes características, de acordo com o artigo primeiro da Lei: (i) estão constituídas na forma de associação ou fundação, com personalidade jurídica de direito privado, inclusive as instituídas pelo poder público; (ii) patrimônio pertencente a entidades da sociedade civil e/ou poder público; (iii) não distribuem qualquer parcela de seu patrimônio ou de suas rendas, a qualquer título; (iv) aplicam integralmente no País os seus recursos na manutenção dos seus objetivos institucionais; (v) mantêm escrituração de suas receitas e despesas em livros revestidos de formalidades capazes de assegurar sua exatidão; (vi) possuem transparência administrativa, nos termos dos arts. 3º e 4º da Lei nº 12.881/2013; e (vii) preveem a destinação do patrimônio, em caso de extinção, a uma instituição pública ou congênera.

A respeito da educação comunitária, no período entre 1986 e 2009, muitos municípios catarinenses tiveram autorizados novos cursos superiores. Nesse período foram constituídas dezesseis universidades comunitárias, sendo elas: Universidade Regional de Blumenau, Universidade do Vale do Itajaí, Universidade do Sul de Santa Catarina, Universidade do Oeste de Santa Catarina, Universidade da Região de Joinville, Universidade do Contestado, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Universidade do Planalto Catarinense, Centro Universitário para o desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí, Universidade Comunitária Regional de Chapecó, Centro Universitário de Brusque, Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe, Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro Universitário Católica de Santa Catarina, Centro Universitário Barriga Verde, Centro Universitário São José e Universidade Regional de Blumenau (Paim, 2017, Bastiani; Trevisol, 2018; Acafe, 2020).

Para Schmidt (2010), nessas instituições o controle administrativo e financeiro é feito pelas mantenedoras, que são as fundações criadas pelo poder público municipal, associação e/ou sociedade

civil, e os seus dirigentes são eleitos pela comunidade acadêmica e/ou por representantes da comunidade regional. As fundações educacionais existentes no estado e, por consequência, as universidades delas originadas, têm como mola propulsora, e como base de atuação, o envolvimento com sua região e a intenção de agente de desenvolvimento regional.

Considerando os percursos da pesquisa, com apenas três indicadores nas sedes das instituições de ensino comunitárias foi verificado sua evolução histórica desde a creditação até o presente momento desta pesquisa.

## UMA ANÁLISE PRELIMINAR

Com o objetivo de verificar os indicadores de IDH<sup>2</sup>, população e renda *per<sup>3</sup> capita*, e sua evolução em tais municípios, com sede das IES comunitárias.

**Tabela 2 | Indicadores dos municípios com IES comunitárias**

IES comunitárias	Indicadores*	Creditação	Após 10 anos**	Atual 2020
UNIVALI (Itajaí - 1964)	IDH	-	0,588	0,795
	População	54.996	119.632	183.373
	Renda per capita	-	11.031,41	76.860,49
UNISUL (Tubarão – 1964)	IDH	-	0,602	0,796
	População	62.588	95.062	97.235
	Renda per capita	-	5.986,20	32.538,27
UNOESC (Joaçaba -1960)	IDH	-	0,635	0,827
	População	34.088	28.139	27.020
	Renda per capita	-	9.142,62	51.510,77
UNIVILLE (Joinville – 1965)	IDH	-	0,585	0,809
	População	69.647	347.151	515.288
	Renda per capita	-	9.892,99	42.931,98

2 “O conceito de desenvolvimento humano, bem como sua medida, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), foram apresentados em 1990, no primeiro Relatório de Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), idealizado pelo economista paquistanês Mahbub ul Haq, com a colaboração do economista Amartya Sen.” (IPEA, 2013, p. 25). “Em 1998, o Brasil foi um dos países pioneiros ao adaptar e calcular um IDH subnacional para todos os municípios brasileiros, com dados do Censo Demográfico, criando o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM). Em 2003, uma nova edição trouxe a série histórica de 1991 a 2000 para todo o país.” (IPEA, 2013, p. 27.).

3 Cálculo da renda *per capita* é dada pela seguinte equação: renda per capita= Produto Nacional Bruto (menos os gastos de depreciação do capital e os impostos diretos) dividido pelo número de habitantes. “A partir de setembro de 2000, tornou-se premente ao IBGE criar condições técnicas para a expansão do programa das Contas Nacionais e Regionais, com a estimação do Produto Interno Bruto - PIB dos Municípios, com metodologia integrada à das Contas Nacionais e Regionais. [...] em 2005, com a publicação dos resultados do PIB dos Municípios para o período de 1999 a 2003. Os resultados desse projeto têm sido amplamente utilizados para subsidiar a análise da economia municipal brasileira.” (IBGE, 2016, p. sn).

	IDH	-	0,538	0,777
UNC (Mafra – 1997)	População	29.065	47.041	52.912
	Renda per capita	-	5.609,59	28.614,52
	IDH	-	0,584	0,788
UNESC (Criciúma – 1968)	População	61.975	146.319	192.308
	Renda per capita	-	6.375,24	32.298,67
	IDH	-	0,551	0,770
UNIPLAC (Lages – 1969)	População	120.821	151.235	156.727
	Renda per capita	-	4.258,65	28.920,77
	IDH	-	0,579	0,802
UNIDAVI (Rio do Sul – 1966)	População	40.007	45.680	61.198
	Renda per capita	-	8.428,55	36.980,43
	IDH	-	0,529	0,790
UNOCHAPECÓ (Chapecó – 1966)	População	52.089	123.050	183.530
	Renda per capita	-	12.568,83	42.319,87
	IDH	-	0,591	0,795
UNIFEBE (Brusque – 1973)	População	35.625	57.970	105.503
	Renda per capita	-	11.571,74	46.817,27
	IDH	-	0,514	0,735
UNIARP (Caçador – 1971)	População	22.620	52.685	70.762
	Renda per capita	-	7.181,63	38.058,80
	IDH	-	0,681	0,847
UDESC (Florianópolis – 1965)	População	97.827	255.390	421.240
	Renda per capita	-	8.560,12	38.051,99
	IDH	-	0,602	0,803
CATÓLICA SC (Jaraguá do Sul – 1973)	População	23.197	76.967	143.123
	Renda per capita	-	15.498,75	50.222,03
	IDH	-	0,508	0,755
UNIBAVE (Orleans – 1974)	População	15.619	20.042	21.393
	Renda per capita	-	6.171,09	39.944,16
	IDH	0,718***	0,809***	0,809
USJ (São José - 2005)	População	31.192	139.492	209.804
	Renda per capita	6248,67	6.545,16	38.241,71
	IDH	-	0,611	0,806
FURB (Blumenau – 1965)	População	35.625	212.026	309.011
	Renda per capita	-	11.595,93	44.172,30

Legenda: \* Todos os dados primários foram coletados no site do IBGE.

\*\* Para o cálculo da renda *per capita*, o ano de referência é da década de 90, pois o PIB ainda não calculado e divulgado pelo IBGE, anterior a esse período.

\*\*\* O IDH do município de São José para o ano de creditação foi adotado o valor do censo do ano de 2.000, e após e na coluna “Após 10 anos” foi utilizado valores do censo de 2010, o que repetiu para a coluna “Atual 2020”. Dado que não foi divulgado o censo de 2020.

- Informação não disponível.

Fonte: elaboração própria (2020)

Conforme disposto na tabela 2, todos os municípios apresentaram crescimento no IDH, o qual verifica a qualidade de vida da população. As variáveis analisadas no IDH são longevidade, sucesso escolar e controle sobre os recursos necessários para uma vida digna. Esse índice tem se mostrado em progresso nas últimas análises, principalmente em países considerados baixo médio. O IDH varia de zero a um, quanto mais próximo de um maior o desenvolvimento humano, os maiores Índices foram nos municípios de Florianópolis (0,847) e Joaçaba (0,827), e os menores foram em Caçador (0,735) e Orleans (0,755). Esse aumento só é conseguido e mantido se houver investimento em políticas públicas e, ainda, é necessário convergência na criação de políticas sociais e de crescimento se reforcem mutuamente (Galvão Júnior, 2013).

Com relação a população na maioria dos municípios houve crescimento da população, com exceção do município de Joaçaba. Apesar, desse município ter apresentado crescimento populacional, em relação ao censo do IBGE de 2000, o município vem apresentando êxodo rural, e sua maior parte de migração são dos jovens que buscam melhores oportunidades de emprego e renda e maiores qualificações (Henriques, 2011). Situação preocupante, quando analisada a característica econômica local, sobretudo ao se considerar que:

A principal região agrícola do estado enfrenta uma crise caracterizada por uma agregação ambiental, insuficiência de geração de oportunidades de trabalho para a mão de obra disponível, esgotamento da fronteira agrícola, escassez de terras nobres, estrutura fundiária pulverizada e concentração em solos mais declivosos e pedregosos. (Fachinello; Santos Filho, 2010 *apud*, Henriques, 2011).

As principais atividades econômicas do município estão baseadas na indústria de equipamentos agrícolas e de máquinas, juntamente com a agropecuária, o qual foi influenciado pelo seu processo de colonização (Governo de Santa Catarina, 2020). A microrregião de Joaçaba possui característica de expulsão migratória, ou seja, as pessoas saindo de seus locais de moradia, e migrando para outras regiões e/ou estados. Ressalte-se que nem os municípios com saldo positivo de crescimento populacional estão atraindo tais pessoas (Henriques, 2011). Ainda para a autora, a microrregião de Chapecó possui saldo positivo para migração, mas essa também não tem atraído todos os migrantes. Conforme ressalta Myrdal (1957), regiões que estão se expandindo economicamente tendem a atrair mais migrantes, o que ocorre por sua vez é a migração seletiva, ou seja, por idade, onde essa região tende a cada vez se expandir, enquanto as outras possuem seu crescimento prejudicado.

O indicador renda *per capita* demonstra a média da renda da população de determinada localidade, com base no PIB menos os impostos e total da população. É importante ressaltar que esse cálculo camufla as disparidades econômicas, justamente por se tratar de uma média, ou seja, pode haver grandes desigualdades econômicas na população de determinada localidade. As maiores rendas *per capita* são dos municípios Itajaí, Joaçaba e Jaraguá do sul, em contra partida as menores se encontram nos municípios de Mafra, Lages, Criciúma e Rio do sul.

Os municípios que apresentaram maiores diferenças nos períodos analisados foram Itajaí e Lages, com aumento de 596,74% e 579,10% respectivamente, já os municípios que obtiveram menores crescimentos foram Jaraguá do Sul (224,03%), Chapecó (236,70%) e Blumenau (280,92%). Para complementar a análise, o índice de Gini é um instrumento que mede a concentração de renda de determinada população, esse varia de zero a um. O zero significa que a população possui rendimentos iguais e quanto mais próximo de um maior o nível de desigualdade (IPEA, 2004). O Município de Blumenau possui o Índice de 0,39; Chapecó, Itajaí e Jaraguá do Sul possuem o índice de 0,38, e Lages é de 0,36. O município de Blumenau é o que possui menor incidência de pobreza, com 21,76% da população, já o município de Lages apresentou essa incidência de 33,97% da população (IBGE, 2020).

Em uma rápida relação do Índice de Gini e os anos de escolaridade em todos os municípios elencados, nesta pesquisa, é possível perceber que os municípios com maior Índice possuem maiores quantidades de indivíduos com ensino superior, por exemplo, Joinville o município com Índice de 0,40 possui 90.436 pessoas com nível superior, a maior quantidade de pessoas com formação superior completa, dos municípios analisados. Há diferentes fatores que devem ser analisados para verificar o impacto das IES comunitárias para então aferir o desenvolvimento regional.

Com os dados da Tabela 2 é possível verificar que há um acompanhamento médio dos indicadores analisados e não há grandes disparidades, apesar do estado possuir características definidas em algumas regiões, a citar de exemplo o complexo tecnológico de Florianópolis, o industrial de Joinville e o têxtil de Blumenau. O estado de Santa Catarina possui sua formação econômica com forte presença de capital de origem local (Goularti Filho, 2002), fato interessante para o desenvolvimento endógeno, principalmente no início da formação da educação comunitária, tão presente no estado. As IES comunitárias evidenciam-se, portanto, como protagonistas ativas e efetivas do desenvolvimento regional, as quais devem possuir uma relação de cooperação entre as necessidades dos municípios e região (Paim; Yamaguchi, 2019).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento regional está interligado ao processo de planejamento, de modo que, primeiramente, deve-se conhecer as características do local, ou seja, se faz necessário verificar a distribuição das atividades produtivas, para posteriormente programar ações de planejamento (Perobelli *et al.*, 1999). O objetivo de analisar como a educação superior comunitária proporciona o desenvolvimento regional sustentável, nas mesorregiões de Santa Catarina, pretendendo-se contribuir com o arcabouço de pesquisas que fomentem o desenvolvimento regional, propiciando um melhor apoio a gestão empresarial e ao planejamento por parte dos governantes, incentivando assim, estratégias e políticas que promovam uma melhor gestão dos recursos e bem-estar da sociedade.

No específico, a pesquisa permitiu identificar, considerado um período de 20 anos, o efetivo crescimento das regiões em que se instalaram as universidades comunitárias em Santa Catarina e, o impacto dessas IES no desenvolvimento das respectivas áreas de atuação. Foi possível atestar o crescimento do Índice de Desenvolvimento Humano das regiões, bem como da Renda *per capita* no interregno da avaliação. Ressalve-se que, embora o crescimento populacional nos últimos 10 anos tenha variado em até 100% em alguns municípios, não houve queda do IDH. Ao contrário, identificou-se um crescimento superior a 40% em algumas regiões.

De modo análogo, ao se considerar a variação da Renda *per capita*, os números revelam uma realidade ainda mais impactante, com variação relativa positiva superior a 200% em muitos municípios. Esses fatos ganham relevância ao se observar esse desenvolvimento como resultado de investimento endógeno.

Neste viés, a análise do modelo educacional comunitário ratifica a perspectiva do desenvolvimento regional sustentável nas mesorregiões de Santa Catarina. Neste sentido, destaca-se o papel da educação superior como influenciadora e promotora do desenvolvimento regional, devido a implantação e a implementação das IES comunitárias nas mesorregiões do estado. Cotejando-se os resultados encontrados com a literatura pesquisada, destaca-se esse desenvolvimento regional como sustentável.

## REFERÊNCIAS

- ALVEZ, J. M. S.; WEYDMANN, C. L.. Cadeia Produtiva Agrícola. In: CARIO, S. A. F.; et al.(org.) **Economia de Santa Catarina: inserção industrial e dinâmica competitiva**. Blumenau: Nova Letra, 2008.
- AMARAL FILHO, J.D. Desenvolvimento Regional Endógeno em um Ambiente Federalista. **Planejamento e Políticas Públicas**, n. 14, dez, 1996.
- ASSOCIAÇÃO CATARINENSE DAS FUNDAÇÕES EDUCACIONAIS – ACAFE. **Instituições**. Disponível em: < <https://new.acefe.org.br/instituicoes/>>. Acesso em: 09 de maio de 2020.
- ATLAS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL. **Santa Catarina**. Disponível em: <[http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil\\_uf/santa-catarina](http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_uf/santa-catarina)>. Acesso em: 17 de dez. de 2019.
- BARROS, T. R.; MOYSÉS, A.. A Expansão da Educação Superior no Estado De Goiás: Novas Possibilidades para o Desenvolvimento Regional. **Goiânia**, v.3, n.2, p.305-319, jul./dez, 2017. DOI 10.18224/baru.v3i2.6170.
- BASTIANI, S. C. B.; TREVISOL, J. V.. A expansão da educação superior presencial em santa catarina (1990-2016). **Revista Internacional de Educação Superior**, v.4 n.3 p.558-579, set./dez. 2018.
- BASTIANI, S. C.; TREVISOL, J. V.; PEGORARO, L. A educação superior em Santa Catarina: um século de história (1917-2017). **EccoS Revista Científica**, n. 47, Set. p. 375-395, 2018.
- BUARQUE, S. J. C. **Construindo o Desenvolvimento Local Sustentável: Metodologia de Planejamento**. Rio de janeiro: Garamond, 2008.
- BURREL, G.; MORGAN, G. **Sociological paradigms and the organisational analysis**. London: Ashgate, 1979.
- CAETANO, V. A.; SUELY DE FÁTIMA RAMOS SILVEIRA; S. F. R.; DRUMOND, A. M. Análise da estratégia de desenvolvimento regional sustentável sob a ótica do desenvolvimento local: estudo de caso do município de Ervália – MG. **Revista de Gestão Social e Ambiental**, v. 6, n. 3, p. 15-28, set./dez. 2012. DOI: 0.5773/rgsa.v6i3.526.
- CARVALHO JÚNIOR, L. C.; BINOTTO, P. A; PEREIRA, J. G. S.; Cadeia Produtiva de Fumo. In: CARIO, S. A. F.; et al.(org.) **Economia de Santa Catarina: inserção industrial e dinâmica competitiva**. Blumenau: Nova Letra, 2008.
- CARVALHO JÚNIOR, L. C.; PEREIRA, J. G. S.; BINOTTO, P. A. Cadeia Produtiva de Papel e Celulose. In: CARIO, S. A. F.; et al.(org.) **Economia de Santa Catarina: inserção industrial e dinâmica competitiva**. Blumenau: Nova Letra, 2008.
- CAVALCANTE, L. R. M. T. Produção Teórica em Economia Regional: uma proposta de sistematização. **Associação Brasileira de Estudos Regionais e Urbanos**, v. 2, n. 1, 2008.
- CENTRO DE SOCIOECONOMIA E PLANEJAMENTO AGRÍCOLA – CEPA. **Agroindústria Familiar**. Disponível em: <<https://cepa.epagri.sc.gov.br/index.php/produtos/agroindustria-familiar/>>. Acesso em: 17 de dez. de 2019.
- CZERNISZ, E. C. S.; FREIBERGER, L. D. V.. Alterações recentes da educação superior: limites e perspectivas para a universidade pública. **Roteiro**, v. 43, n. 1, p. 277-296, jan./abr, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.18593/r.v43i1.12502>.
- DEPONTI, C. M. **Indicadores para avaliação da sustentabilidade em contextos de desenvolvimento rural local**. 2002. 155 p. Monografia (Especialização) – UFRGS. Programa de Pós-Graduação em Economia Rural, Porto Alegre, 2002.
- DINIZ, C. C.; VIEIRA, D. J.. Ensino Superior e Desigualdades Regionais: notas sobre a experiência recente do Brasil. **Revista paranaense de desenvolvimento**, Curitiba, v.36, n.129, p.99-115, jul./dez. 2015.

FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Santa Catarina em Dados/ Observatório da Indústria Catarinense**. Florianópolis: FIESC, 2017. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1ewT6ylEPrucdMLo2hJ6Vq0y-DoZMNTOL4/view>. Acesso em: 17 de dez. de 2019.

FRANCISCO, T. H. A; *et al.* A colaboração do segmento privado da educação superior na proposta de Democratização do acesso: um estudo da perspectiva sul catarinense. **Revista Gestão Universitária na América Latina**, v. 7, n. 1, jan. p. 79-105, 2014.

FUSCO, W; OJIMA, R. Educação e Desenvolvimento Regional: Os Efeitos Indiretos da Política de Descentralização do Ensino Superior e a Mobilidade Pendular no Estado de Pernambuco. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**, v. 13, n. 1, p. 247-263, jan/abr, 2017.

GALVÃO JÚNIOR, P. Os Extremos Opostos no IDH Mundial no Ano de 2012. GALVÃO JÚNIOR, P.(org.) In: Porque o Brasil é muito Desigual. Cabedelo, PB:Editora IESP, 2013.

GODDARD, J. B.; CHATTERTON, P. Regional development agencies and the knowledge economy: harnessing the potential of universities. **Environment and Planning – Government and Policy**, v.17, n.6, 1999.

GOULART FILHO, A. Formação Econômica De Santa Catarina, **Ensaio FEE**, v. 23, n. 2, p.977-1007, 2002. Disponível em: <<https://revistas.fee.tche.br/index.php/ensaios/article/viewFile/2049/2431%3E>>. Acesso em: 09 de maio de 2020.

GOVERNO DE SANTA CATARINA. **Joaçaba**. Disponível em: <<https://www.sc.gov.br/conhecasc/municipios-de-sc/joacaba>>. Acesso em: 09 de maio de 2020.

HENRIQUES, F. L. **Migração Catarinense: Deslocamento Populacional Na Microrregião De Joaçaba**. 77 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Economia). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <<http://tcc.bu.ufsc.br/Economia302673.pdf>>. Acesso em: 02 de maio de 2020.

HIGACHI, H. Y. Teorias do Crescimento Endógeno: evolucionista-schumpeterianos e neoclássicos-schumpeterianos. Campinas. Tese (doutorado em economia), Universidade Estadual de Campinas, 1998.

HIRSCHMAN, A. O. **Estratégia do desenvolvimento econômico**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura S. A., 1961, 317 p. Edição original de 1958.

INÁCIO, R. D. O. *et al.* Desenvolvimento Regional Sustentável: abordagens para um novo paradigma. **Revista Desenvolvimento em Questão**, v. 11, n. 24, set/dez. 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBEG. **Brasil/Santa Catarina**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/pesquisa/52/49641?tipo=grafico&indicador=49644>>. Acesso em: 17 de dez. de 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBEG. **Produto interno bruto dos municípios: ano de referência 2010**. 2016. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv97483.pdf>>. Acesso em: 09 de maio de 2020.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. **Desenvolvimento Humano, IDH E IDH**. 2020. Disponível em: <[https://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/livros/141125\\_atlas\\_introducao](https://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/livros/141125_atlas_introducao)>. Acesso em: 09 de maio de 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística de educação superior 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas>>. Acesso em: 15 de dez. 2019.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 17 de dez. 2019.

BRASIL. Lei nº 12.881, de 12 de novembro de 2013. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12881.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12881.htm)>. Acesso em: 17 de dez. 2019.

- MATTEO, M. Teorias de desenvolvimento territorial. *In: Economia regional e urbana: teorias e métodos com ênfase no Brasil*. Brasília: Ipea, 2011.
- MYRDAL, G. **Teoria econômica e regiões subdesenvolvidas**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e da Cultura, 1960, 198 p. 2ª Edição original de 1957.
- MONASTERIO, L.; CAVALCANTE, L. R.. Fundamentos do Pensamento Econômico. *In: Economia Regional e Urbana: teorias e métodos com ênfase no Brasil*. Brasília: IPEA, 2011.
- MASSUCATTO, N; PEZARICO, G; OLIVEIRA, M. R.. Expansão da Educação Superior Stricto Sensu: O Sudoeste do Paraná. **Desenvolvimento Regional em debate**, v. 6, n. 1, p. 159-174, jan./jul. 2016.
- MILLE, M. The university, knowledge spillovers and local development: the experience of a new university. **Higher Education Management and Policy**, v.16, n.3, 2004.
- NORTH, D. Location theory and regional economic growth. **Journal of Political Economy**, v. 63, n. 3, p. 243-58, 1955.
- NORTH, D. Agriculture in regional economic growth. **Journal of Farm Economics**, v. 41, n. 5, p. 943-51, 1959.
- Köche, J.C. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- PAIM, J. Q. **Contribuições das universidades comunitárias de Santa Catarina para o desenvolvimento regional na sociedade do conhecimento**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Socioeconômico) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico, Criciúma, 2017.
- PAIM, J. Q.; YAMAGUCHI, C. K. Papel das Universidades Comunitárias de Ensino Superior de Santa Catarina para o Desenvolvimento Regional. *In: XVI Mostra de Iniciação científica, Pós-graduação, Pesquisa e Extensão, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2016*. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/mostraucspgga/xvimostrappga/paper/view/4726>>. Acesso em: 09 de maio de 2020.
- PAZ, D. et. al. Nível de Desenvolvimento Socioeconômico dos Municípios do Paraná. **Economia e Região**, v.2, n. 1, p. 28-47, jan/jul, 2014.
- PEREIRA, L. B.; SIMIONI, F. J.. Cadeia Produtiva da Maçã. *In: CARIO, S. A. F.; et al.(org.) Economia de Santa Catarina: inserção industrial e dinâmica competitiva*. Blumenau: Nova Letra, 2008.
- PEROBELLI, F. S.*et al.* Planejamento Regional e Potencialidades de Desenvolvimento dos Municípios de Minas Gerais na Região em Torno de Juiz de Fora: uma Aplicação da Análise Fatorial. **Nova Economia**, v.9, n.1, jul, 1999.
- PERROUX, F. O conceito de polo de desenvolvimento. *In: FAISSOL, S. (org.) Urbanização e regionalização: relações com o desenvolvimento econômico*. Rio de Janeiro: 1975, IBGE, 247 p.
- REZENDE, M. L.; FERNANDES, L. P. d. S. SILVA, A. R. Utilização da Análise Fatorial para Determinar o Potencial de Crescimento Econômico em uma Região do Sudeste do Brasil. **Revista Economia e Desenvolvimento**, n. 19, 2007.
- ROTA JÚNIOR, C.; IDE, M. H. S. Ensino superior e desenvolvimento regional: o Norte de Minas Gerais na década de 1960. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21 n. 64 jan/mar. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216408>.
- SANTOS, M. J.; VIEIRA, E. T.; SANTOS, D. F. Educação e capital social: uma relação estreita com o desenvolvimento. **Desenvolvimento Regional em debate**, v. 8, n. 2, p. 4-26, 2018.
- SCHWAAB, K. S.; CERETTA, P. S. DUTRA, V. R. Efeitos da educação sobre a renda: disparidades regionais. **Revista Expectativa**, v.16, n. 2, jul./dez. 2017.
- SCHMIDT, J. P. O Comunitário em Tempos de Público não Estatal. **Avaliação**, v. 15, n. 1, p. 9-40, mar. 2010.

SILVA FILHO, G. E.; CARVALHO, E. B. S. A Teoria do Crescimento Endógeno e o Desenvolvimento Endógeno Regional: investigação das convergências em um cenário pós-cepalino. **Revista Econômica do Nordeste**, v.32 n. especial, p.467-482, nov. 2001.

SILVA, H. S.; TEIXEIRA, M. G. C. A influência dos atores na institucionalização do meio ambiente e do desenvolvimento regional em uma instituição federal de educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**, v. 12, n. 3, p. 346-370, set/dez, 2016.

SISTEMA DE INDICADORES DE DESENVOLVIMENTO MUNICIPAL SUSTENTÁVEL. **Mesorregiões Catarinenses – médias dos índices municipais – 2018**. Disponível em: <<https://indicadores.fecam.org.br/indice/mesorregioes/ano/2019>>. Acesso em: 17 de dez. 2019.

SOUZA, N.D. J.D. Economia Regional: conceito e fundamentos teóricos. **Revista Perspectiva Econômica**, v.11, n.32, p.67-102, 1981.

VIEIRA, D. J. Evolução do ensino superior brasileiro em período recente: novas perspectivas para o desenvolvimento regional? In: MONTEIRO NETO, A.; DE CASTRO, C. N.; BRANDÃO, C. A. (org). **Desenvolvimento regional no Brasil: políticas, estratégias e perspectivas**. Rio de Janeiro: IPEA, 2017

XERXENEVSKY, L.L.; FOCHEZATTO, A. Índice Relativo de Desenvolvimento Socioeconômico dos Municípios do Litoral Norte do Rio Grande do Sul: uma aplicação da análise fatorial. **Boletim Geográfico do Rio Grande do Sul**, n. 25, p.31-55, 2015.



**UNITAU**  
Universidade de Taubaté

# **MODELAGEM MATEMÁTICA PARA MINIMIZAÇÃO DAS TAXAS DE EVASÃO DE ALUNOS NA CRIAÇÃO DE NOVOS CURSOS: ABORDAGEM VIA ANÁLISE DE REGRESSÃO**

**MATHEMATICAL MODEL FOR MINIMIZING STUDENT EVASION IN  
THE CREATION OF NEW COURSES: APPROACH VIA RERESSION ANALYSIS**

# MODELAGEM MATEMÁTICA PARA MINIMIZAÇÃO DAS TAXAS DE EVASÃO DE ALUNOS NA CRIAÇÃO DE NOVOS CURSOS: ABORDAGEM VIA ANÁLISE DE REGRESSÃO

## MATHEMATICAL MODEL FOR MINIMIZING STUDENT EVASION IN THE CREATION OF NEW COURSES: APPROACH VIA RERESSION ANALYSIS

Patrick Rogers De Souza<sup>1</sup> • Júlio César Prado Ribeiro<sup>2</sup>  
Kátia Celina da Silva Richetto<sup>3</sup> • Cristie Diego Pimenta<sup>4</sup>

Data de recebimento: 24/10/2023

Data de aceite: 06/11/2023

<sup>1</sup> É especialista em Lean Manufacturing, padronização e processos de melhoria contínua. Term formação em Engenharia da Qualidade e mais de uma década de experiência como consultor e professor no SENAC e SENAI.

E-mail: patrick.souza@sp.senai.br

<sup>2</sup> Possui Técnico em Mecânica pela Escola Senai Félix Guisard de Taubaté, graduação em Engenharia Mecânica pela Universidade de Taubaté (UNITAU) e Pós-graduado em Engenharia da Qualidade pela Faculdade de Tecnologia SENAI Félix Guisard de Taubaté.

E-mail: juliocesar\_p\_r@hotmail.com

<sup>3</sup> Possui graduação em Escola de Engenharia de Lorena (EEL/USP), mestrado em Engenharia Mecânica na Faculdade de Engenharia de Guaratinguetá (UNESP), doutorado em Engenharia de Materiais pela EEL/USP, especialização em Educação a Distância e especialização em Engenharia de Segurança do Trabalho (UNISA). Pós-Doutoranda em Neurociência Aplicada a Educação, cursando Especialização em Engenharia de Segurança do Trabalho. Atualmente é professora assistente doutora da Universidade de Taubaté do Mestrado Profissional em Educação.

E-mail: katia.csrichetto@unitau.br

<sup>4</sup> Pós-doutorado em Estatística Avançada (UNESP). Doutor em Engenharia Mecânica com especialidade em Projeto de Experimentos (UNESP) e Mestre em Engenharia Mecânica (UNESP). Pós- graduado em Engenharia da Qualidade (USP), Projetista de Produto (Bacharelado), Black Belt em Lean Six Sigma e Curso de Extensão em Statistics for Business and Industry no British Columbia Institute of Technology (Vancouver- Canadá).

E-mail: pimentadiego@yahoo.com.br

## RESUMO

A evasão escolar em cursos Técnicos e Profissionalizantes representa um desafio substancial, causando impactos negativos no desenvolvimento educacional e gerando perdas financeiras para instituições. Apesar de sua relevância, há uma lacuna na literatura sobre abordagens preditivas para combater a evasão. Este trabalho aborda a modelagem matemática e a análise de regressão para compreender e antecipar taxas de evasão em novos cursos. Utilizando regressão linear múltipla em dados de 688 turmas de 2017-2018 de uma escola técnica, identificou-se correlações significativas entre variáveis e evasão, com ênfase no período das aulas como fator crítico. O estudo conclui ressaltando a relevância de considerar o horário das aulas em estratégias de retenção e destaca a aplicação de métodos matemáticos na educação. Como resultado, foi gerada uma fórmula, via Minitab, para prever evasão com precisão, oferecendo uma ferramenta valiosa para instituições educacionais.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento Regional Sustentável; Educação Superior Comunitária; Santa Catarina.

## ABSTRACT

School dropout in Technical and Vocational courses represents a significant challenge, leading to negative impacts on educational development and causing financial losses for institutions. Despite its importance, there exists a gap in literature regarding predictive approaches to address dropout. This study explores mathematical modeling and regression analysis to understand and anticipate dropout rates in new courses. Using multiple linear regression on data from 688 classes from 2017-2018 from a technical school, significant correlations between variables and dropout were identified, with emphasis on the class timings as a critical factor. The study concludes by highlighting the importance of considering class timings in retention strategies and underscores the application of mathematical methods in education. As an outcome, a formula was generated via Minitab to predict dropout accurately, offering a valuable tool for educational institutions.

**Keywords:** School dropout. Regression analysis. Dropout rates. Financial impact. Completion likelihood.

## INTRODUÇÃO

O desafio da evasão escolar, particularmente em cursos de Ensino Técnico e Profissionalizante, tem desencadeado uma série de discussões acadêmicas e práticas em torno de sua natureza e das estratégias para sua mitigação. A evasão não só mina o potencial educacional e desenvolvimento de habilidades dos estudantes, mas também implica em perdas financeiras para as instituições.

Vários estudos têm se concentrado nas causas da evasão. Morais *et al.* (2021), por exemplo, identificaram até 14 fatores possíveis que podem contribuir para a evasão, incluindo a baixa renda e desigualdades sociais. Anzolin e Krelig (2013) trouxeram um olhar específico para o contexto do SENAI/SC, enquanto Queiroga *et al.* (2018) lançaram luz sobre a evasão em cursos técnicos a distância.

Em contrapartida, existem limitados estudos que buscam abordar o problema da evasão de maneira preditiva, propondo ferramentas ou modelos que possam prever a evasão antes que ela ocorra. A capacidade de prever a evasão pode levar a estratégias proativas, evitando o fenômeno e garantindo uma melhor retenção de estudantes.

Neste trabalho, o olhar se voltou para a aplicação de modelagem matemática e análise de regressão como ferramentas para entender e, mais crucialmente, prever as taxas de evasão escolar em novos cursos. O foco é utilizar estas ferramentas para auxiliar na criação de cursos com maior potencial de retenção de estudantes.

Os dados analisados neste estudo se concentram em variáveis como duração do curso, custo da hora-aula, mês de início, e período das aulas, que têm sido destacados em estudos anteriores como

fatores críticos na evasão (Lino, 2020). O objetivo geral deste trabalho é oferecer uma solução prática e eficaz para instituições educacionais, permitindo que elas antecipem e abordem proativamente os desafios da evasão escolar.

## REVISÃO DA LITERATURA

A evasão escolar tem sido um ponto focal em diversas pesquisas nos últimos anos, dada a sua importância no contexto educacional e socioeconômico. Morais *et al.* (2021) exploraram a influência da desigualdade social na evasão escolar, identificando até 14 fatores possíveis que podem contribuir para tal evasão, com destaque para a baixa renda. O estudo enfatizou o potencial do Machine Learning, particularmente os modelos de regressão, como ferramentas valiosas na identificação desses fatores.

Lino (2020) investigaram as principais causas e consequências da evasão escolar, identificando quatro áreas principais de influência: a família, os alunos, a escola e as desigualdades sociais. Este estudo destaca a exclusão social resultante de vários fatores e sugere uma abordagem holística, envolvendo familiares, escolas e políticas públicas.

Anzolin e Krelig (2013) focaram especificamente no SENAI/SC, identificando motivos principais de evasão como mudança de curso e necessidades financeiras, que levam os estudantes a trabalhar, tornando-se relevante para a sua pesquisa no contexto do SENAI.

Sadoyama *et al.* (2020) investigaram a evasão escolar no ensino superior, com foco particular nos desafios encontrados em ambientes presenciais e a distância. Eles identificaram vários fatores, como a escolha inadequada do curso e as dificuldades em equilibrar trabalho e estudos.

Queiroga *et al.* (2018) abordaram o problema da evasão em cursos técnicos a distância, usando mineração de dados para identificar estudantes em risco de evasão com base em suas interações em ambientes virtuais de aprendizagem.

Silva e Sampaio (2022) realizaram uma revisão sistemática, analisando políticas de permanência estudantil no ensino superior, focando principalmente nas avaliações dos impactos dessas políticas na evasão.

Silva *et al.* (2019) se concentraram em ações de retenção em cursos de Ciências Contábeis, identificando várias estratégias e práticas que podem ajudar a minimizar a evasão. Colpani (2018) explorou a aplicação de técnicas de Mineração de Dados, utilizando indicadores educacionais do INEP,

para compreender e abordar a evasão escolar.

O trabalho de Oliveira *et al.* (2022) propôs a criação de um banco de dados dimensional para analisar características relacionadas à evasão escolar, usando dados da Plataforma Nilo Peçanha. Prim e Fávero (2013) focaram em cursos tecnológicos em Blumenau/SC, identificando a evasão principalmente entre estudantes do gênero masculino, entre 18 e 24 anos, e no início de seus cursos.

Oliveira e Carmo (2021) realizaram uma revisão integrativa no contexto do PROEJA, buscando entender os desafios da evasão e destacando a necessidade de preparação adequada dos professores para o ensino de jovens e adultos.

Hoyos Osorio e Daza Santacoloma (2023) destacaram a importância de identificar precocemente estudantes em risco de evasão no ensino superior e propuseram um sistema de alerta precoce para essa finalidade.

Por último, Pimenta *et al.* (2016) compararam dois métodos de otimização para modelar processos em arames de aço, demonstrando a importância da aplicação de metodologias científicas rigorosas em diferentes campos, incluindo a educação.

## MÉTODO - COLETA DE DADOS

Os dados foram coletados a partir de diferentes instituições de Ensino Técnico e Profissionalizante. Ao todo, conseguimos os registros de 688 cursos em diferentes instituições. Foram reunidos registros históricos dos anos de 2017 e 2018 relacionados à inscrição, progresso e conclusão ou evasão dos estudantes nos respectivos cursos.

## VARIÁVEIS

Foram consideradas as seguintes variáveis para a análise:

Carga Horária do Curso: dispensada a variável devido ao registro obtido de todos os cursos com a mesma quantidade de horas, ou seja, 160 horas no total.

Duração do Curso: em dias, variável muito impactante devido a carga de horas diária refletindo em cursos com duração desde 38 dias até 336 dias.

Dias da Semana: avaliar o impacto da quantidade de dias de aula na semana. Para o cálculo foram utilizados os valores conforme tabela 1:

**Tabela 1 | Transformação de variáveis discretas dias da semana em contínuas**

Variável dias da semana	Quantidade de dias
aos Sábados	1
às Segunda-feiras	2
de 2ª e 3ª feira	3
de 2ª e 4ª feira	3
de 2ª e 5ª feira	3
de 2ª e 6ª feira	3
de 2ª, 3ª e 4ª feira	4
de 2ª, 3ª e 5ª feira	4
de 2ª, 3ª e 6ª feira	4
de 2ª, 3ª, 4ª e 5ª feira	5
de 2ª, 3ª, 4ª e 6ª feira	5
de 2ª, 3ª, 4ª, 5ª e 6ª feira	6
de 2ª, 3ª, 5ª e 6ª feira	5
de 2ª, 4ª e 5ª feira	4
de 2ª, 4ª e 6ª feira	4
de 2ª, 5ª e 6ª feira	4
de 3ª e 4ª feira	3
de 3ª e 5ª feira	3
de 3ª, 4ª e 5ª feira	4
de 3ª, 4ª e 6ª feira	4
de 3ª, 4ª, 5ª e 6ª feira	5
de 3ª, 5ª e 6ª feira	4
de 4ª e 5ª feira	3
de 4ª e 6ª feira	3
de 4ª, 5ª e 6ª feira	4
de 5ª e 6ª feira	3
de 5ª, 6ª e Sábado	7

Fonte: Os Autores (2023)

Custo da Hora-Aula: Valor financeiro correspondente a uma hora de aula.

Mês de Início: Mês no qual os cursos começaram visando entender a influência de períodos específicos do ano na evasão. Para o cálculo foram utilizados os valores conforme tabela 2:

**Tabela 2 | Transformação de variáveis discretas mês de início em contínuas**

Mês de Início	Nº Referência
Janeiro	1
Fevereiro	2
Março	3
Abril	4
Mai	5
Junho	6
Julho	7
Agosto	8
Setembro	9
Outubro	10
Novembro	11

Fonte: Os Autores (2023)

Período das Aulas: Se as aulas eram ministradas durante a Manhã, Tarde, Noite, Integral ou Vespertino. Para o cálculo foram utilizados os valores conforme tabela 3:4

**Tabela 3 | Transformação de variáveis discretas período em contínuas**

Mês de Início	Nº Referência
Janeiro	1
Fevereiro	2
Março	3
Abril	4
Maio	5

Fonte: Os Autores (2023)

Quantidade de alunos matriculados: Avaliar o impacto sobre a evasão com turmas reduzidas de 10 até salas em grande volume até 32 alunos.

### ANÁLISE DE REGRESSÃO

Utilizou-se a técnica de análise de regressão para entender o relacionamento entre as variáveis citadas e a evasão escolar. A regressão permitiu prever as taxas de evasão com base nessas variáveis. As análises foram realizadas utilizando o software Minitab, devido às suas robustas ferramentas estatísticas e capacidade de lidar com grandes conjuntos de dados.

### VALIDADE E CONFIABILIDADE

Para garantir a validade e confiabilidade dos resultados, os dados foram submetidos a testes preliminares, assegurando que não houvesse multicolinearidade ou autocorrelação que poderiam distorcer os resultados da regressão. A precisão dos modelos foi testada usando métodos de validação cruzada.

### CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

Todos os dados coletados foram anonimizados para garantir a privacidade dos estudantes e das instituições envolvidas. O estudo foi conduzido de acordo com as diretrizes éticas para pesquisas envolvendo seres humanos.

### RESULTADOS E DISCUSSÃO - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Foram analisados dados de 688 cursos distribuídos em diversas instituições de ensino. A seguir, apresentamos os principais resultados obtidos:

Figura 1 | Resultado do Modelo

Sumário do Modelo			
S	R2	R2(aj)	R2(pred)
1,90401	77,01%	76,81%	76,27%

Fonte: Os Autores (2023)

Neste resultado o R2 ajustado de 76,81% significa que aproximadamente 76,81% da variação na variável dependente é explicada pelo nosso modelo de regressão, levando em consideração o número de preditores que temos.

Em termos práticos, isso é um valor relativamente alto, indicando que nosso modelo capta bem a variação dos dados. No entanto, ainda existem cerca de 23,6% da variação que não são explicados por ele, e esses podem ser atribuídos a outras variáveis não incluídas aqui, erro aleatório, entre outros fatores.

Duração do Curso: Os cursos avaliados têm durações que variam de 38 a 336 dias. Observou-se variações nas taxas de evasão entre cursos de diferentes durações. Cursos mais curtos tendem a ter taxas de evasão distintas de cursos mais longos.

Dias da Semana: Foi analisado o impacto da quantidade de dias de aula por semana na evasão. Cursos que funcionam em diferentes frequências semanais apresentaram taxas de evasão variáveis.

Custo da Hora-Aula: O custo da hora-aula mostrou-se uma variável relevante.

Cursos com diferentes faixas de custo hora-aula tiveram taxas de evasão distintas.

Mês de Início: A análise procurou entender se o mês de início de um curso influencia as taxas de evasão dos estudantes. No entanto, com um valor-p de 0,610 os resultados indicam que o mês de início não é uma variável estatisticamente significativa no modelo. Isso sugere que a taxa de evasão, dentro deste conjunto de dados e nas condições analisadas, não é fortemente influenciada pelo mês em que o curso começa. Vale ressaltar que esta conclusão não nega a possibilidade de existir um efeito, mas dentro do contexto do modelo e dos dados, não foi possível estabelecer uma relação significativa.

Período das Aulas: A análise buscou entender se o período em que as aulas são ministradas (manhã, tarde, noite, integral ou vespertino) influencia as taxas de evasão dos estudantes. Com um valor-p de 0,05, os resultados indicam que o período é uma variável estatisticamente significativa no modelo. Isso sugere que a taxa de evasão pode ser influenciada pelo período do curso. Por exemplo, cursos ministrados à noite podem ter taxas de evasão diferentes daqueles oferecidos durante a manhã

ou tarde. Esta descoberta destaca a importância de considerar o horário das aulas ao analisar e planejar estratégias de retenção de estudantes.

Quantidade de Alunos Matriculados: A quantidade de alunos matriculados em cada sala também mostrou impacto nas taxas de evasão. Salas com diferentes quantidades de alunos apresentaram diferentes taxas de evasão.

## DISCUSSÃO

Os resultados da análise destacam a complexa interação de variáveis que influenciam as taxas de evasão em cursos de ensino técnico e profissionalizante.

**Figura 2 | Análise do Impacto das Variáveis**

Análise de Variância					
Fonte	GL	SQ (Aj.)	QM (Aj.)	Valor F	Valor-P
Regressão	6	8271,3	1378,55	380,26	0,000
Período	1	13,1	13,06	3,60	0,058
Início	1	0,9	0,95	0,26	0,610
Total de Dias	1	37,9	37,88	10,45	0,001
QTD Dias Aula	1	63,1	63,14	17,42	0,000
Nº de Matrículas	1	7192,2	7192,25	1983,93	0,000
Valor Hora	1	14,0	14,03	3,87	0,050
Erro	681	2468,8	3,63		
Falta de ajuste	582	2272,8	3,91	1,97	0,000
Erro puro	99	196,0	1,98		
Total	687	10740,1			

Fonte: Os Autores (2023)

O período das aulas surgiu como uma variável estatisticamente significativa no estudo, com um valor-p de 0,05. Isso sugere que o horário em que as aulas são ministradas tem um impacto palpável sobre a taxa de evasão dos estudantes. Por exemplo, aulas ministradas à noite podem enfrentar desafios diferentes quando comparadas às da manhã ou tarde. Isso pode ser devido a diversos fatores, como compromissos de trabalho dos alunos, disponibilidade de transporte ou mesmo preferências pessoais. Esta descoberta ressalta a importância de considerar o período das aulas ao planejar novos cursos ou ao reavaliar cursos existentes.

Por outro lado, o mês de início não mostrou uma relação estatisticamente significativa com as taxas de evasão. Com um valor-p de 0,602, é possível que o mês em que um curso começa não tenha uma influência forte ou clara sobre a evasão. Isso pode indicar que fatores mais intrínsecos ao curso, como o

conteúdo ou a metodologia de ensino, ou fatores externos, como as condições econômicas, desempenhem um papel mais crucial do que o mês de início do curso.

Outras variáveis, como duração do curso, dias da semana em que o curso é ministrado, custo da hora-aula, e quantidade de alunos matriculados, também mostraram variações nas taxas de evasão. Estas variações enfatizam a necessidade de uma abordagem holística ao considerar a formulação de cursos e estratégias de retenção de estudantes.

Ao comparar os resultados com pesquisas anteriores, fica evidente que a evasão escolar é influenciada por uma combinação de fatores tanto internos quanto externos à instituição. Enquanto alguns estudos anteriores se concentraram em aspectos individuais ou socioeconômicos dos estudantes, este estudo adiciona uma nova dimensão ao debate, realçando a importância de aspectos estruturais dos cursos.

## CONCLUSÃO

A pesquisa em foco conseguiu identificar, com base em uma modelagem matemática robusta, o impacto significativo de várias variáveis na evasão de alunos em cursos de Ensino Técnico e Profissionalizante. Com uma probabilidade de influência de 76,4%, fica evidente que as variáveis em análise têm um papel crucial na determinação do número de alunos que concluirão seus cursos. A equação de regressão resultante:

### Figura 3 | Equação Matemática para Geração da Probabilidade

#### Equação de Regressão

$$\text{N}^\circ \text{ de Concluintes} = -2,221 + 0,1828 \text{ Período} + 0,0116 \text{ Início} + 0,00736 \text{ Total de Dias} \\ + 0,2690 \text{ QTD Dias Aula} + 0,8612 \text{ N}^\circ \text{ de Matrículas} + 0,0986 \text{ Valor Hora}$$

Fonte: Os Autores (2023)

Esta fórmula, proporciona às instituições educacionais uma ferramenta valiosa para prever, com um grau considerável de precisão, o número de concluintes com base nas variáveis definidas. Além da aplicação prática da fórmula proposta, o estudo reforça a importância de considerar fatores como a duração do curso, o período das aulas, o mês de início, entre outros, ao formular e ofertar cursos. Ao integrar esses insights em seus processos de planejamento e execução, as instituições podem adotar estratégias mais eficazes para maximizar a retenção de estudantes, reduzindo assim as taxas de evasão.

Em última análise, o sucesso desta pesquisa reafirma a necessidade e o valor da aplicação de métodos matemáticos e estatísticos na área educacional. Com abordagens como a presente, é possível não só entender os desafios da educação, mas também prever e, mais importante, moldar o futuro da aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- ANZOLIN, R.M., KRELING, W.L. **Análise das causas de evasão escolar nos cursos de aprendizagem industrial de uma unidade de educação profissional do SENAI/SC no ano de 2012.** Revista e-TECH: Tecnologias para Competitividade Industrial-ISSN-1983-1838, 73-90, 2013
- COLPANI, R. **Mineração de Dados Educacionais: um estudo da evasão no ensino médio com base nos indicadores do Censo Escolar.** Informática na educação: teoria & prática, v. 21, n. 3, 2018.
- HOYOS OSORIO, J.K., DAZA SANTACOLOMA, G. **Modelo preditivo para identificar estudantes universitários com alto risco de evasão.** Revista electrónica de investigación educativa, v. 25, 2023.
- LINO, E.R.O. **A problemática da evasão escolar: uma revisão bibliográfica integrativa.** 2020.
- MORAIS, F.L., MELO, A., MOUTINHO, M. FAGUNDES, R. **Modelos de regressão aplicados na previsão da evasão escolar do ensino básico: uma revisão sistemática da literatura.** Anais do XXXII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, p. 168-178, 2021.
- OLIVEIRA, I., ANDRADE, F., MEDEIROS, F., CASIMIRO, C., & FARIAS, F. **Construção de um data warehouse para uma análise multidimensional da evasão escolar: estudo de caso da Plataforma Nilo Peçanha.** Revista Principia, 2022.
- OLIVEIRA, P.L., CARMO, N.C. **A temática evasão escolar no contexto do PROEJA: uma revisão integrativa.** Revista Ponto de Vista, v. 10, n. 1, p. 01-21, 2021.
- PIMENTA, C.D., SILVA, M.B., COSTA, A.F.B., SALOMON, V.A.P. **Otimização e escolha de modelos probabilísticos no processo de tratamento térmico em arames de aço temperados e revenidos.** Revista Eletrônica Produção & Engenharia, v. 8, n. 1, p. 640-652, 2016.
- PRIM, A.L., FÁVERO, J.D. **Motivos da evasão escolar nos cursos de ensino superior de uma faculdade na cidade de Blumenau.** Revista E-Tech: Tecnologias para Competitividade Industrial-ISSN-1983-1838, p. 53-72, 2013.
- QUEIROGA, E.M., LOPES, J.L.B., ARAÚJO, R.M., CECHINEL, C. **Modelo de predição da evasão de estudantes em cursos técnicos a distância a partir da contagem de interações.** Revista Thema, v. 15, n. 2, p. 425-438, 2018.
- SADUYAMA, A., REZENDE, K., SANTOS, M., SADUYAMA, G. **Evasão escolar no ensino superior: um estudo de revisão sistemática.** Revista de Psicologia, Educação e Cultura, v. 24, n. 3, p. 92-103, 2020.
- SILVA, I.J.A., MIRANDA, G.J., LEAL, E.A., PEREIRA, J.M. **Estratégias das coordenações dos cursos de ciências contábeis para combater a evasão.** Revista Universo Contábil, v. 14, n. 2, p. 61-81, 2019.
- SILVA, P.T.F., SAMPAIO, L.M.B. **Políticas de permanência estudantil na educação superior: reflexões de uma revisão da literatura para o contexto brasileiro.** Revista de Administração Pública, 56, 603-631, 2022



**UNITAU**  
Universidade de Taubaté

# **PROMOVENDO A CULTURA DA INOVAÇÃO NAS ESCOLAS: UMA ANÁLISE À LUZ DA SOCIEDADE 5.0 E DA QUÁDRUPLA HÉLICE EM SOROCABA-SP**

**PROMOTING THE CULTURE OF INNOVATION IN SCHOOLS: AN ANALYSIS  
IN LIGHT OF SOCIETY 5.0 AND THE QUADRUPLE HELIX IN SOROCABA-SP**

# PROMOVENDO A CULTURA DA INOVAÇÃO NAS ESCOLAS: UMA ANÁLISE À LUZ DA SOCIEDADE 5.0 E DA QUÁDRUPLA HÉLICE EM SOROCABA-SP

## PROMOTING THE CULTURE OF INNOVATION IN SCHOOLS: AN ANALYSIS IN LIGHT OF SOCIETY 5.0 AND THE QUADRUPLE HELIX IN SOROCABA-SP

Daniel Bertoli Gonçalves<sup>1</sup>

Data de recebimento: 29/09/2023

Data de aceite: 06/11/2023

<sup>1</sup> Professor e Pesquisador nos Programas de Pós-Graduação em Processos Tecnológicos e Ambientais e em Educação da Universidade de Sorocaba (UNISO). Engenheiro Agrônomo pela Universidade Federal de São Carlos com mestrado em Desenvolvimento Econômico pela Universidade Estadual de Campinas e doutorado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de São Carlos.

E-mail: daniel.goncalves@prof.uniso.br

### RESUMO

Neste estudo, buscou-se identificar as iniciativas voltadas para a promoção da cultura da inovação no município de Sorocaba-SP, destacando o papel do Conselho Municipal de Ciência, Tecnologia e Inovação (CMCTI). Por meio de uma abordagem baseada na Quádrupla Hélice, que enfatiza a colaboração entre governo, academia, setor privado e sociedade civil, o CMCTI trabalhou estrategicamente para superar o desafio da ausência de uma cultura de inovação na região. Isso resultou em ações que incluem a integração da comunidade local, competições de inovação, parcerias entre educação e negócios e a instalação de equipamentos tecnológicos nas escolas. Os resultados apontam que tais trabalhos refletem a visão da Sociedade 5.0, que busca resolver desafios sociais por meio da inovação tecnológica e da colaboração interdisciplinar. As ações descritas representam um esforço tangível para preparar a comunidade local para um futuro cada vez mais tecnológico, e pode inspirar outras comunidades a adotar a inovação como um motor de crescimento e progresso em um mundo em constante transformação.

**Palavras-chave:** Cultura da Inovação. Quádrupla Hélice. Sociedade 5.0. Educação Municipal.

### ABSTRACT

In this study, we aimed to identify initiatives aimed at promoting a culture of innovation in the municipality of Sorocaba-SP, highlighting the role of the Municipal Council for Science, Technology, and Innovation (CMCTI). Through an approach based on the Quadruple Helix, which emphasizes collaboration between government, academia, the private sector, and civil society, the CMCTI strategically worked to address the challenge of the absence of an innovation culture in the region. This resulted in actions that include the integration of the local community, innovation competitions, partnerships between education and businesses, and the installation of technological equipment in schools. The results indicate that these efforts reflect the vision of Society 5.0, which seeks to address social challenges through technological innovation and interdisciplinary collaboration. The actions described represent a tangible effort to prepare the local community for an increasingly technological future and may inspire other communities to embrace innovation as a driver of growth and progress in an ever-changing world.

**Keywords:** Culture of Innovation. Quadruple Helix. Society 5.0. Municipal Education.

## INTRODUÇÃO

A inovação é reconhecida como um motor essencial para o progresso econômico e social em todo o mundo. Em um cenário global altamente competitivo e interconectado, a capacidade de inovar se tornou um fator determinante para o sucesso de regiões e nações. Nesse contexto, o conceito de Sociedade 5.0 emerge como uma visão orientada para o futuro, onde a tecnologia é alavancada para abordar desafios sociais complexos, melhorando a qualidade de vida e promovendo o bem-estar geral (Felcher; Folmer, 2021).

Sorocaba, uma cidade no interior de São Paulo, encontra-se inserida nessa tendência global. Para enfrentar os desafios da inovação em um contexto municipal é crucial desenvolver ecossistemas de inovação vibrantes e fomentar uma cultura que estimule a criatividade e o empreendedorismo. É nesse contexto que a Quádrupla Hélice, um modelo que enfatiza a colaboração entre governo, academia, setor privado e sociedade civil, se revela uma estratégia eficaz para impulsionar a inovação em âmbito local.

Este artigo busca explorar a trajetória de Sorocaba na promoção da cultura da inovação, examinando de forma minuciosa as ações empreendidas pelo Conselho Municipal de Ciência, Tecnologia e Inovação (CMCTI) da cidade. Por meio de uma abordagem metodológica centrada em estudos de caso e análise documental, a pesquisa se propõe a investigar como o CMCTI, em colaboração com atores-chave, tem trabalhado para catalisar a inovação em Sorocaba.

A análise conduzida neste estudo será orientada por conceitos como a Sociedade 5.0, que posiciona a tecnologia como uma ferramenta para aprimorar a qualidade de vida, e a Quádrupla Hélice, que destaca a importância da colaboração entre diversos setores da sociedade na busca por soluções inovadoras (Zhang, 2010; Carayannis E Rakhmatullin, 2014). Adicionalmente, a pesquisa explorará como as iniciativas do CMCTI têm contribuído para a promoção da cultura da inovação e como essas ações se relacionam com a educação municipal, preparando a próxima geração para um mundo cada vez mais tecnológico e interconectado.

Este estudo tem o propósito de enriquecer o entendimento das estratégias e desafios envolvidos na promoção da inovação em nível municipal, bem como de estimular a reflexão sobre como os princípios da Sociedade 5.0 e da Quádrupla Hélice podem moldar e impulsionar o desenvolvimento de cidades não apenas em Sorocaba, mas em todo o Brasil e além. A partir das lições extraídas das experiências em

Sorocaba, espera-se inspirar outras comunidades a adotar a inovação como um motor de crescimento e progresso em um mundo em constante transformação.

## REFERENCIAL TEÓRICO

### CULTURA DE INOVAÇÃO E INOVAÇÃO RESPONSÁVEL

O tema inovação é algo importante para a economia e não é um conceito estudado apenas atualmente. Em 1912 o economista Joseph Alois Schumpeter publicou a Teoria do Desenvolvimento Econômico observando a realidade econômica da época, na qual ele ressaltava, explicitamente, a importância central da inovação na competição entre firmas, na evolução das estruturas industriais e no próprio desenvolvimento econômico (Schumpeter, 1982)

Schumpeter também já revelava a interação entre ciência, tecnologia e inovação na produção econômica e o conhecimento científico sendo diretamente associado com os avanços da sociedade (Amaral, 2015) Partindo de Schumpeter (1982), Swedberg (2009) ampliou o conceito de inovação, ao considerar que ela se caracteriza como sendo toda reconfiguração que produza uma mudança social, cunhando assim o termo inovação social. Ao trazer essas dimensões para a análise do fenômeno, trouxe também novos questionamentos e novos elementos a serem levados em consideração, tais como os valores e os padrões de comportamento. Nessa perspectiva, uma organização passa a ser inovadora à medida que cria condições para que novos conhecimentos apareçam, sejam reconhecidos e aplicados tanto nos produtos quanto nos processos.

Sob a hipótese de que inovações promovem o desenvolvimento, ao longo das duas últimas décadas muitos autores discutiram a necessidade de uma cultura da inovação dentro das organizações produtivas. Para Dobni (2008), a cultura da inovação deve ser abordada de uma perspectiva contextual e multidimensional, em que diversos elementos concorrem para sua existência: a infraestrutura de suporte e as características do ambiente de implantação, a intenção em ser inovador, bem como os comportamentos no nível operacional que devem existir para que se possa sustentar uma orientação de mercado e de valor. Baseado em vasta literatura, o autor prioriza esses elementos da cultura da inovação por sua abordagem estar focada em desempenho e resultado, com base em um modelo teórico-operacional de pesquisa.

Para Pimentel (2019), a cultura de inovação está no campo das práticas, e uma forma de alcançar sua compreensão é conhecer a construção da inteligibilidade dessas práticas. Por sua vez, uma forma de acesso empírico a essa construção é por meio dos sentidos dados à inovação pelos praticantes.

Dentro do que Wood Jr. e Paula (2002; 2006) chamam de pop management e cultura do management, o discurso sobre a inovação acabou se tornando mais forte do que a efetiva existência das condições para que ela ocorra. Gestão inovadora, design thinking, inovação incremental e disruptiva, cultura da inovação, entre outros, são termos que passaram a fazer parte do discurso do mundo corporativo, sem que necessariamente estejam presentes de forma concreta na realidade.

Por outro lado, pouco tem se discutido sobre a necessidade de uma cultura da inovação fora do ambiente organizacional ou produtivo. Oliveira et al (2017) ao discutir sobre os resultados de uma pesquisa sobre a popularização do tema Ciência, Tecnologia e Inovação ocorrida em 2015, comentam que apesar do interesse da sociedade brasileira sobre C&T, o acesso à informação é limitado e a desinformação é grande, o que se deve a um fraco sistema educacional e à um ineficiente destino de recursos financeiros para a manutenção e estímulo de pesquisas em C&T e sua difusão na sociedade.

De acordo com Rodrigues, Andrade e Carvalho (2013), grande parte da sociedade ainda não percebe/conecta os impactos da ciência e tecnologia na dinâmica econômica. Segundo Dos Reis (2021) estratégias de desenvolvimento pertinentes às políticas de Ciência e Tecnologia (C&T) vêm sendo implementadas desde os anos 1990 por governos, empresas, Organizações Não-Governamentais e diversos outros órgãos, no intuito de promover a competitividade de empresas, setores, cadeias produtivas, municípios e regiões, na esperança de incentivar e atrair gastos de consumo e de investimento, de aumentar o valor agregado da produção, a participação no comércio internacional, aumentar o nível de emprego, gerar mais renda e aumentar a receita tributária, se valendo, para isso, da promoção de um “tipo especial de cultura: a cultura da inovação”.

No entanto, na visão deste autor, “cultura é uma palavra que nos liga ao passado das sociedades, enquanto inovação nos remete ao novo, ao que está por vir” (Dos Reis, 2021 p. 250). Para o autor promover uma “cultura da inovação” por meio de políticas públicas seria contraditório com a própria definição de cultura, que é uma dimensão da realidade que só faz sentido quando se tem como referência “os processos históricos em curso nos territórios e os grupos sociais imbricados nesses processos”.

“Promover a cultura da inovação significa fazer com que as tradições, valores intelectuais, morais e espirituais que prevalecem num determinado lugar passem a estar permeados por formas de agir que buscam o novo, a novidade” (Dos REIS, 2021, p. 272).

Neste contexto, onde a inovação é vista como ameaça às tradições culturais, o conceito de inovação responsável tem se mostrado uma alternativa viável. Um conceito que evoca um dever coletivo de cuidados, de repensar os propósitos e os impactos da inovação, e de reflexão sobre como tornar suas vias sensíveis frente à incerteza (Mejlgaard; Bloch, 2012).

Um dos aspectos ressaltados no que se refere à inovação responsável (IR) é a contínua participação de diferentes atores, destacada, principalmente, pela dimensão de inclusão, e que busca engajar os stakeholders já nos primeiros estágios da inovação (Burget, Bardone & Pedaste, 2017).

Não é por acaso que o conceito de inovação responsável se tornou a base da proposta de uma Sociedade Super Inteligente (*Super Smart Society 5.0*) que ficou conhecida como Sociedade 5.0, apresentada pelo governo japonês em 2016. A Sociedade 5.0 utiliza toda a evolução tecnológica da Quarta Revolução Industrial para beneficiar a sociedade e resolver seus problemas por meio da incorporação das novas tecnologias a uma avançada e disciplinada cultura.

A extensão 5.0 considera que a sociedade já superou três fases evolutivas e vivemos hoje a sociedade 4.0 (a era da informação). As três primeiras foram: a sociedade caçadora-coletora e nômade (sociedade 1.0); a sociedade agrária e organizada em estados (sociedade 2.0); a sociedade da produção em massa e do consumo (sociedade 3.0). A Indústria 4.0 coloca o domínio da máquina no centro de tudo e a Sociedade 5.0 vai recolocar o Homem no centro dos processos (MERLUZZI, 2018).

De acordo com Guimarães (2019), diferente dos países asiáticos, o Brasil está muito distante da implantação dos novos conceitos tecnológicos da Sociedade 5.0. Enquanto a maior parte das empresas ainda busca desvendar como implementar algumas poucas tecnologias que foram evidenciadas na onda da Indústria 4.0, há uma completa ausência de política estratégica de desenvolvimento, de liderança e planejamento, que direcione recursos de P&D e esforços na capacitação de recursos humanos para uma efetiva transformação estrutural.

Para Oliveira *et al* (2017), um dos atuais desafios está em oferecer um ensino de qualidade desde a educação básica, articulando novas metodologias que possibilitem a aprendizagem dos conhecimentos tradicionais, e desperte o interesse e integração dos alunos nas atividades de aproximação nas áreas de ciências e tecnologia.

## A EDUCAÇÃO PARA UMA SOCIEDADE SUPER INTELIGENTE

Nos últimos anos, um conceito que tem obtido força neste contexto de Sociedade 5.0 é o da Educação 5.0, uma organização curricular que busca atender às necessidades dos alunos do século XXI, com base no conteúdo inovador das Tecnologias Digitais e Inteligência Artificial para fornecer aos alunos uma aprendizagem inteligente e um trabalho inteligente (Rahim, 2021).

De acordo com Felcher & Folmer (2021) a Educação 5.0 pressupõe o entendimento de que além da importância dos conhecimentos digitais e tecnológicos, é preciso considerar também as competências socioemocionais, também conhecidas como “soft skills”, um pilar importante do desenvolvimento humano que não é quantificável, mas que faz diferença na vida pessoal e profissional do indivíduo.

Para Felcher, Blanco e Folmer (2022), a Educação 5.0 é uma abordagem educacional ampla, que integra as Tecnologias Digitais e a Inteligência Artificial em contextos onde o estudante é ativo, criativo, crítico e reflexivo, e seus interesses, dificuldades e potencialidades são considerados, visando o desenvolvimento de competências para viver no século XXI.

A pandemia da COVID-19, em 2020, de acordo com os mesmos autores, tornou necessário o emprego de tecnologias digitais para o ensino remoto, mostrando outras possibilidades e formas de ensinar e de aprender, o que tornou evidente a necessidade da interação no processo educacional. Após aproximadamente dois anos de ensino remoto, acredita-se ter aprendido que não é mais possível continuar com métodos educacionais baseados simplesmente na reprodução.

A Cultura Maker, centrada na filosofia “aprender fazendo”, assume um papel de destaque na Educação 5.0. Conforme Maltempo (2004), o aprendizado é mais eficaz quando os alunos se envolvem ativamente, colocando suas habilidades em prática, em vez de simplesmente escutarem passivamente as palavras do professor. No entanto, Rosa e Dantas (2020) ressaltam que esse engajamento prático deve ser conduzido de forma intencional e significativa, evitando a mera repetição de tarefas mecânicas. Nesse contexto, os autores enfatizam a importância da concepção de atividades que estimulem a criatividade no ensino, abrangendo tanto professores quanto estudantes, tornando os processos de ensino e aprendizado cativantes para todos os envolvidos.

A inclusão, a neurociência, as múltiplas inteligências, os estilos de aprendizagem e a avaliação desempenham papéis fundamentais na busca pelo objetivo da Educação 5.0, que visa promover o desenvolvimento de competências essenciais para a vida no século XXI. Competências intelectuais, emocionais, pessoais e de comunicação podem ser ativadas por meio de desafios cuidadosamente planejados, como salientado por Moran (2018), provocando uma reflexão sobre a necessidade de reavaliar os processos de ensino e aprendizagem.

Além disso, a reavaliação desses processos também se justifica pela necessidade de promover a inclusão de todos os indivíduos, superando os desafios de um sistema educacional muitas vezes excludente. A matrícula por si só não é suficiente; é imperativo que cada aluno seja verdadeiramente incluído, com acesso às condições necessárias para permanecer e desenvolver todo o seu potencial. Como afirmado por Van de Walle (2009), as habilidades de cada indivíduo podem variar, mas todos possuem habilidades e a capacidade de aprender.

## **ECOSSISTEMAS DE INOVAÇÃO**

O conceito de Ecosistema de Inovação surgiu na década de 1990, quando economistas e especialistas em gestão começaram a enfatizar a importância da colaboração entre diferentes atores, como empresas, universidades, centros de pesquisa e governos, para o desenvolvimento de inovações e a criação de valor econômico. Esses atores formam uma rede de relações e interações, e a criação de um ambiente propício à inovação é fundamental para o sucesso desse ecossistema (Moore, 1993, 1996; Spiegel, 2015).

Desde então, o conceito de Ecosistema de Inovação tem sido amplamente estudado e discutido na literatura econômica e empresarial. Ele tem sido utilizado como uma abordagem importante para o desenvolvimento de inovações e para a criação de valor econômico em diferentes contextos e países, como no desenvolvimento de tecnologias verdes, na promoção da inclusão social e na melhoria da saúde pública (Ikenami, Garnica e Ringer 2016).

O conceito tem sido correlacionado com várias linhas teóricas na literatura acadêmica, como o Modelo Diamante (Porter, 1990), que trabalha com quatro fatores que influenciam a vantagem competitiva de uma região; a Triple Helix (Etzkowitz; Leydesdorff, 2000), que estuda a relação entre empresas, universidades e governo; os Sistemas Nacionais de Inovação (Lundvall, 1992),

que representa conjuntos de instituições, políticas, programas e práticas inter-relacionadas que atuam em conjunto para estimular e sustentar a inovação em uma economia; e a Visão Baseada em Recursos (Barney, 1991), entre outros.

Esses ecossistemas são importantes para o desenvolvimento econômico, pois permitem que empresas e empreendedores tenham acesso a conhecimentos e recursos, além de poderem colaborar com outras empresas e instituições para inovar e crescer. Além disso, a presença de um ecossistema de inovação pode atrair investimentos, aumentar a competitividade das empresas locais e promover a criação de empregos.

Os ecossistemas de inovação podem ser encontrados em diferentes regiões e países, e cada um possui características específicas. Alguns ecossistemas são liderados por empresas estabelecidas, enquanto outros são liderados por startups e universidades. Alguns são focados em tecnologias específicas, como a biotecnologia ou a inteligência artificial, enquanto outros abrangem uma ampla gama de setores (Ikenami, Garnica e Ringer 2016; Engel; Deponti, 2019).

A colaboração entre os atores do ecossistema de inovação é geralmente incentivada por meio de programas de apoio, políticas públicas e eventos que promovem a interação e o compartilhamento de conhecimentos. Além disso, a presença de investidores e aceleradoras de startups pode ajudar a financiar novos projetos e ideias.

A evolução dos ecossistemas de inovação e os conflitos acerca das abordagens mais efetivas foram abordados por Etzkowitz e Leydesdorff (2000), por meio do modelo de Tríplice-Hélice. Este modelo enfatiza que a inovação é resultado da interação entre Universidade, Indústria e Governo, e que é necessário que esses três setores não apenas tenham uma relação alinhada, mas também passem por transformações internas em suas respectivas esferas. Com o progresso dos estudos nesta área, novas hélices foram identificadas em teorias, destacando a importância de seus papéis em um ecossistema de inovação.

A Quádrupla Hélice é um conceito que enfatiza a importância da colaboração entre os setores público, privado, academia e sociedade civil, identificando a sociedade civil como uma quarta hélice baseada na mídia e na cultura (Carayannis; Campbell, 2009, p.6). Essa abordagem visa alcançar objetivos sociais, econômicos e ambientais de maneira equilibrada, unindo esforços e recursos para

desenvolver soluções inovadoras para os desafios da sociedade. Esse conceito tem sido aplicado em diversos contextos, reconhecendo a necessidade de colaboração intersetorial para resolver problemas complexos e alcançar resultados duradouros.

Outro ponto de destaque é a preocupação com a equidade, buscando incluir a voz e os interesses de todas as partes envolvidas e assegurar que as soluções sejam justas e equitativas para todos. Estudos realizados por Afonso, Monteiro e Thompson (2012) destacam que os sistemas de inovação abordados pela quádrupla hélice geram maior democracia do conhecimento, cuja criação é transdisciplinar, não linear, híbrida e compartilhada. Nesse contexto, a interdependência de instituições é uma característica fundamental das economias de inovação e a cooperação entre todas as unidades produtivas intermediárias é altamente benéfica.

## **METODOLOGIA**

O estudo em questão se caracteriza predominantemente como descritivo, uma vez que se concentra na descrição de características de um fenômeno, conforme destacado por Richardson (2008, p. 146). A abordagem adotada é qualitativa, visando à obtenção de uma compreensão detalhada dos significados e contextos situacionais apresentados pelos objetos sob análise, em conformidade com a perspectiva de Richardson (2008). O método empregado para a pesquisa é o estudo de caso, como preconizado por Yin (2001, p.27). Essa estratégia foi escolhida para a investigação de eventos contemporâneos quando não é possível manipular comportamentos relevantes. O estudo de caso se presta a preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real.

A pesquisa fez uso da técnica de levantamento e análise de documentos, abrangendo leis, decretos, atas das reuniões do Conselho Municipal de Ciência, Tecnologia e Inovação de Sorocaba-SP, projetos da secretaria municipal de educação, bem como reportagens e publicações relacionadas ao tema veiculadas em meios de comunicação locais durante o período investigado. O objetivo era identificar as ações relacionadas à promoção da cultura da inovação no município e sua conexão com a educação.

No processo de obtenção dos dados necessários, foram consultados documentos e informações disponíveis nos sites da Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Trabalho e Turismo (SEDETTUR), Secretaria de Educação (SEDU), Secretaria de Comunicação (SECOM), Conselho Municipal de Ciência, Tecnologia e Inovação (CMCTI) e Conselho Municipal de Educação (CMESO) de Sorocaba-SP.

Foram adotadas medidas apropriadas para assegurar a privacidade dos participantes e das organizações envolvidas na pesquisa. As atas das reuniões foram analisadas por meio da técnica de análise de conteúdo temática, uma abordagem qualitativa que busca identificar, categorizar e interpretar os temas ou padrões recorrentes nos documentos. Entretanto, vale ressaltar que as atas podem não refletir integralmente as interações dos participantes durante as reuniões, o que constitui uma limitação deste estudo.

A partir dessas análises documentais foi possível identificar as ações relacionadas à promoção da cultura da inovação no município. Os resultados dessa pesquisa estão detalhados na seção subsequente.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sorocaba, situada no interior do estado de São Paulo, é uma cidade de destaque com uma população de 723.574 habitantes, conforme o Censo de 2022, estabelecendo-se como a segunda cidade mais populosa do interior paulista. Reconhecida por sua economia diversificada, a cidade é um importante polo industrial e comercial. Além disso, dispõe de uma ampla estrutura educacional, abrangendo desde a educação infantil até programas de mestrado e doutorado em suas instituições de ensino superior.

Sorocaba também se destaca como um dos poucos municípios brasileiros com um Parque Tecnológico que coordena o ecossistema local de inovação, congregando universidades, empresas de tecnologia, o poder público e organizações civis. A cidade abriga atualmente 31 conselhos municipais dedicados a fortalecer diversas áreas do desenvolvimento local. Dentre eles, destacam-se o Conselho Municipal de Educação (CME), o Conselho Municipal de Saúde (CMS), o Conselho Municipal de Desenvolvimento Econômico e Social (CMDDES), o Conselho Municipal de Ciência, Tecnologia e Inovação (CMCTI), entre outros. (Sorocaba, 2023).

O CMCTI foi criado pela legislação que trata do Sistema de Inovação de Sorocaba, a Lei 9672 de 20 de Julho de 2011, e está vinculado ao Parque Tecnológico e a Secretaria de Desenvolvimento Econômico de Sorocaba, com o objetivo de promover o desenvolvimento do ecossistema de inovação da cidade (Sorocaba, 2023).

Com base nas informações extraídas dos documentos do CMCTI, é relevante notar que, embora o Conselho tenha sido estabelecido em 2011, suas atividades efetivas só tiveram início em 2018, com a nomeação de seus membros por meio do Decreto nº 23.836, datado de 26 de junho de 2018.

Em sua primeira formação, contava com representantes de quatro setores distintos: poder público, instituições de ensino superior e técnico, empresas e outros. O setor público era representado por quatro secretarias governamentais, enquanto as instituições de ensino superior e técnico eram representadas por sete entidades. Já o setor empresarial era composto por quatro empresas privadas, além do Centro das Indústrias do Estado de São Paulo - CIESP, e da Associação Comercial de Sorocaba - ACSO. A Ordem dos Advogados do Brasil - OAB e um sindicato dos trabalhadores, enquanto representantes da sociedade civil, estavam alocados na categoria outros.

Percebe-se que a proposta de composição deste conselho alinha-se com o modelo da de Quádrupla Hélice, onde a colaboração entre universidade, indústria, governo e sociedade civil é vista como fundamental para impulsionar a inovação, como citado por Carayannis & Campbell (2009). O conselho realiza reuniões periódicas a fim de fomentar discussões sobre ações que são trabalhadas entre os membros (Sorocaba, 2023).

Pela leitura das atas do conselho, identificou-se que a definição de objetivos e metas foi iniciada na 2ª. Reunião Extraordinária do CMCTI, realizada em 10 de julho de 2019, na Faculdade de Engenharia de Sorocaba, e finalizada na 10ª reunião ordinária do conselho, realizada em 13 de novembro de 2019, após uma formação sobre planejamento estratégico que contou com o apoio de especialistas da Universidade de Sorocaba. Os resultados deste planejamento estão detalhados nas respectivas atas e discutidos em Boves (2021).

No processo de planejamento, foi identificada uma questão crítica: a ausência de uma cultura de inovação no município. Para abordar esse desafio, o conselho propôs uma série de ações estratégicas. Estas incluem o envolvimento ativo da comunidade local, a promoção de competições para estimular a inovação, a criação de uma plataforma para facilitar a colaboração entre o sistema educacional e o setor de negócios, a realização de um fórum para destacar o potencial das instituições em relação às tecnologias disruptivas, Indústria 4.0 e inovação, a divulgação de casos de sucesso, e a concepção de um museu de Ciência, proporcionando aos jovens uma oportunidade efetiva de interação com a cultura da inovação, entre outras iniciativas. É interessante observar aqui como o conceito de “cultura da inovação” é mencionado, como algo ausente e necessário ao processo de desenvolvimento do município.

Fazendo um contraponto com as questões levantadas na bibliografia, Dobni (2008) enfatiza a complexidade da cultura da inovação, abordando sua natureza multidimensional, que envolve elementos como infraestrutura de suporte, ambiente de implantação, intenção de ser inovador e comportamentos operacionais. Esses elementos estão em sintonia com as propostas apresentadas no planejamento mencionado, que incluem a promoção da inovação por meio da colaboração com a comunidade local, competições para estimular a inovação e a criação de uma plataforma de integração entre educação e negócios. Essas ações visam criar um ambiente propício para a cultura da inovação prosperar, fornecendo a infraestrutura necessária e promovendo a intenção de ser inovador.

No entanto, a visão de Reis (2021) traz uma perspectiva crítica interessante. Ele argumenta que a promoção de uma “cultura da inovação” por meio de políticas públicas pode parecer contraditória com o próprio conceito de cultura, que está intrinsecamente ligado aos processos históricos e sociais em curso. Reis sugere que promover a cultura da inovação significa infundir tradições, valores e práticas existentes com uma abordagem orientada para o novo e o inovador. Isso pode ser desafiador, uma vez que a cultura é profundamente enraizada no passado e nas experiências históricas de uma comunidade ou região.

Portanto, ao aplicar as propostas de ação delineadas no planejamento municipal proposto pelo CMCTI, seria essencial considerar não apenas a criação de uma infraestrutura de suporte à inovação, mas também a necessidade de adaptar e integrar essa cultura de inovação às tradições e valores da comunidade local. Isso pode exigir uma abordagem sensível à cultura existente e um esforço para harmonizar as iniciativas de inovação com a identidade cultural da região. Em última análise, a busca por uma cultura da inovação bem-sucedida envolve um equilíbrio delicado entre promover o novo e respeitar o passado.

A abordagem da Quádrupla Hélice pode ser vista como uma tentativa de solucionar a visão crítica apresentada por Reis (2021) em relação à promoção da cultura da inovação por meio de políticas públicas. A Quádrupla Hélice enfatiza a importância da colaboração entre os setores público, privado, academia e sociedade civil, reconhecendo a sociedade civil como uma quarta hélice que inclui a mídia e a cultura. Essa abordagem pressupõe que a inovação não é apenas uma questão técnica, mas também cultural e social (Carayannis; Campbell, 2009).

Ao envolver ativamente a sociedade civil, a Quádrupla Hélice busca integrar as tradições, valores e práticas culturais da comunidade local no processo de inovação. Isso pode ajudar a superar a aparente contradição entre promover a cultura da inovação e respeitar as raízes culturais de uma região, como apontado por Reis. A Quádrupla Hélice busca criar um ambiente onde as tradições e valores locais possam ser mantidos e, ao mesmo tempo, adaptados para promover a inovação.

Além disso, a Quádrupla Hélice promove a colaboração e a participação ativa de diferentes partes interessadas, o que pode contribuir para uma abordagem mais democrática e inclusiva na promoção da cultura da inovação. Isso ajuda a garantir que a inovação seja orientada pelos interesses e necessidades da comunidade local, em vez de ser imposta de cima para baixo.

No processo de planejamento do CMCTI, em fevereiro de 2020 foi definida a criação de cinco grupos de trabalho entre os membros do conselho que focariam nos temas: Capacitação, Ações de Publicidade e Propaganda, Mapa do Ecossistema CT&I, Organização Interna e Organização do Ecossistema.

Após sua constituição, cada grupo passou a desenvolver uma agenda própria de reuniões de trabalho, com o objetivo de conduzir melhor as ações planejadas pelo Conselho. Com isso, a dinâmica das reuniões do conselho passou a incluir, a partir da reunião ordinária de abril de 2020, os relatos dos coordenadores dos grupos de trabalho.

O grupo de trabalho “Capacitação” ficou responsável pelo desenvolvimento de ações educativas voltadas a promoção da cultura da inovação no município, e entre as estratégias discutidas pelo grupo, destacaram-se ações para a capacitação dos membros do conselho, com palestras e workshops, que foram realizadas ao longo de 2020 e 2021, e a criação de projetos que envolvessem ciência, tecnologia e inovação para a rede municipal de ensino. Essas ações demonstram um esforço para criar uma base sólida de conhecimento e habilidades relacionadas à inovação.

De modo semelhante, o grupo de trabalho sobre “Organização do Ecossistema”, propôs entre suas ações “Definir um trabalho na educação básica com relação a novas profissões de base tecnológica”, que posteriormente foi transferida para o grupo “Capacitação”, com a proposta de verificar quais os trabalhos desenvolvidos atualmente nas secretarias da educação municipal e estadual, e se pertinente criar um plano de ação composto por palestras em escolas, feiras de profissões e semanas de Tecnologia, que conte com a participação efetiva dos alunos das modalidades de Ensino Fundamental I e II. Essa

transferência de propostas de trabalho entre um grupo e outro demonstra a flexibilidade e adaptabilidade do CMCTI para ajustar suas estratégias à medida que as demandas e oportunidades surgem.

No início de 2021, a dinâmica do conselho foi enriquecida com a entrada de um representante da Secretaria de Educação, que trouxe consigo diversas necessidades, entre as quais se destacava o desejo de obter apoio para a implementação das culturas maker e da inovação nas escolas municipais. Essa demanda se alinhava de maneira congruente com a proposta preexistente de fomentar a cultura da inovação pelo conselho. A partir desse momento, o grupo de trabalho denominado “Capacitação” iniciou uma série de reuniões destinadas a aperfeiçoar e detalhar as propostas relacionadas a essa temática.

Conforme revelado nas atas das reuniões analisadas, durante as discussões, o grupo identificou uma lacuna na base conceitual e, como solução, propôs a criação de um grupo de estudos para aprofundar o tema com a participação dos interessados. Com a aprovação dessa iniciativa, surgiu a ideia de formalizar esse grupo de estudos em parceria com a Universidade de Sorocaba, englobando professores dos Programas de Pós-graduação em Educação e em Processos Tecnológicos e Ambientais. As reuniões desse grupo especial ocorreram ao longo dos meses de agosto a novembro de 2021 e contaram com a participação de 20 indivíduos, incluindo membros da secretaria de educação, da secretaria de desenvolvimento econômico, professores universitários de quatro instituições distintas e representantes de empresas e da sociedade civil. O objetivo primordial desse coletivo foi aprofundar os aspectos teóricos relacionados à cultura da inovação e à cultura Maker, explorando suas possibilidades e desafios por meio de debates, estudos e palestras conduzidas por especialistas na área.

As ações descritas estão em sintonia com os conceitos da Quádrupla Hélice e da Sociedade 5.0 apresentadas anteriormente. A colaboração entre governo, academia, setor privado e sociedade civil reflete o princípio da Quádrupla Hélice de envolver múltiplos atores na inovação. Além disso, as iniciativas promovem a preparação da sociedade para um futuro tecnológico, alinhando-se com a visão da Sociedade 5.0, que busca resolver problemas sociais por meio da inovação tecnológica e da colaboração interdisciplinar.

Os grupos de estudos que envolvem membros da academia, governo, setor privado e sociedade civil exemplificam essa abordagem, pois reúnem conhecimentos e experiências diversificados para discutir e explorar soluções inovadoras. A partir desta iniciativa, a secretaria de educação começou a

desenvolver um projeto que incluía a criação de espaços de inovação e cultura maker nas escolas, planos de investimentos em equipamentos, projetos pedagógicos, cursos de capacitação de professores, que aos poucos foram sendo implementados com o apoio de integrantes do CMCTI.

Dentre as ações implementadas até a conclusão desta pesquisa, podem ser listadas a instalação de equipamentos de redes sem fio para o acesso à internet e de lousas digitais nas escolas; a aquisição de kits de robótica e de tablets para os alunos do ensino fundamental; a aquisição de chromebooks para os professores da rede municipal; e mais recentemente a criação de salas maker nas escolas, cujos projetos de uso ainda estavam em desenvolvimento.

As ações descritas também representam um esforço concreto para colocar essas visões em prática, capacitando as comunidades locais, promovendo a inovação e preparando a próxima geração para um mundo cada vez mais tecnológico e interconectado.

No entanto, ao analisar as atas das reuniões do Conselho Municipal de Educação de Sorocaba-SP no período de 2021 a 2023, não foi identificada nenhuma discussão relacionada aos temas “cultura da inovação”, “movimento maker” e “tecnologias digitais”. É importante destacar que o Conselho possui a prerrogativa legal de emitir pareceres prévios sobre todos os projetos, programas, convênios e parcerias da Prefeitura de Sorocaba que tenham relação direta ou indireta com o Sistema Municipal de Educação. No entanto, notou-se que o projeto mencionado anteriormente não foi submetido à apreciação do Conselho, apesar das repetidas solicitações nesse sentido.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo buscou identificar as ações destinadas à promoção da cultura da inovação no município de Sorocaba-SP. A cidade possui diversos conselhos municipais dedicados a diferentes áreas de desenvolvimento, incluindo o Conselho Municipal de Ciência, Tecnologia e Inovação (CMCTI), que desempenha um papel crucial nesse contexto.

O CMCTI foi criado com o objetivo de fortalecer o ecossistema de inovação da cidade e envolve representantes do governo, instituições de ensino, empresas e sociedade civil. Essa estrutura reflete a abordagem da Quádrupla Hélice, que enfatiza a colaboração entre esses quatro setores para impulsionar a inovação.

O planejamento estratégico do CMCTI identificou a falta de uma cultura de inovação no município como um desafio crítico. Para abordar essa questão, foram propostas ações estratégicas, como envolver a comunidade local, realizar competições de inovação e criar uma plataforma de integração entre educação e negócios. Essas ações visam não apenas fornecer suporte técnico, mas também promover a intenção de ser inovador, alinhando-se com os conceitos de cultura da inovação mencionados por Dobni (2008).

A entrada de um representante da Secretaria de Educação no CMCTI em 2021 trouxe a necessidade de implementar as culturas maker e da inovação nas escolas municipais. Esse desenvolvimento demonstra a relevância dessas iniciativas para a comunidade local e a capacidade de adaptação do CMCTI para atender a novas demandas.

Por fim, a colaboração entre academia, governo, setor privado e sociedade civil, como evidenciado nos grupos de estudos envolvendo diferentes partes interessadas, reflete a visão da Sociedade 5.0, que busca resolver desafios sociais por meio da inovação tecnológica e da colaboração interdisciplinar. As ações concretas implementadas, como a instalação de equipamentos tecnológicos nas escolas, representam um esforço tangível para preparar a comunidade local para um futuro cada vez mais tecnológico.

No entanto, é importante observar que, apesar dos esforços do CMCTI, as atas das reuniões do Conselho Municipal de Educação não refletem discussões sobre cultura da inovação, movimento maker e tecnologias digitais no período de 2021 a 2023, evidenciando a necessidade de maior alinhamento entre os órgãos municipais para promover a inovação na educação.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, R.; MONTEIRO, M.; THOMPSON, M. Sistemas de inovação: uma revisão crítica da literatura. In: Encontro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração, 36., 2012, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2012. p. 1-16.

AMARAL, Eduardo Diniz. Tecnologia e inovação. **Montes Claros, MG: Instituto Federal do Norte de Minas Gerais**, 2015.

BARNEY, J. Firm resources and sustained competitive advantage. **Journal of Management**, v. 17, n. 1, p. 99-120, 1991.

BOVES, G. K. B. **O papel do Conselho Municipal de Ciência, Tecnologia e Inovação no desenvolvimento recente do município de Sorocaba-SP**. 2021. 73 f. Dissertação (Mestrado em Processos Tecnológicos e Ambientais) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2021.

BURGET, M., BARDONE, E., & PEDASTE, M. (2017). Definitions and Conceptual Dimensions of Responsible Research and Innovation: A Literature Review. **Science and Engineering Ethics**, 23(1), 1-19. doi:10.1007/s11948-016-9782-1

CARAYANNIS, E. G.; CAMPBELL, D. F. 'Mode 3' and 'Quadruple Helix': toward a 21st century fractal innovation ecosystem. **International Journal of Technology Management**, v. 46, n. 3-4, p. 201-234, 2009.

- CARAYANNIS, E. G.; RAKHMATULLIN, R. The quadruple/quintuple innovation helixes and smart specialisation strategies for sustainable and inclusive growth in Europe and beyond. **Journal of the Knowledge Economy**, v. 5, n. 2, p. 212-239, 2014.
- DOBNI, C. B. Measuring innovation culture in organizations: The development of a generalized innovation culture construct using exploratory factor analysis. **European journal of innovation management**, v. 11, n. 4, p. 539-559, 2008. <http://dx.doi.org/10.1108/14601060810911156>
- DOS REIS, M. C. Dinâmicas territoriais e cultura da inovação: questões para pesquisa em políticas públicas para o desenvolvimento territorial. **Revista Territórios e Fronteiras**, v. 14, n. 1, p. 267-294, 2021.
- ENGEL, V.; DEPONTI, C. M. Contribuições das incubadoras para a inovação tecnológica em contextos de desenvolvimento regional. **Informe GEPEC**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 142-161, 2019. DOI: 10.48075/igepec.v23i1.21888.
- ETZKOWITZ, H.; LEYDESDORFF, L. The dynamics of innovation: from National Systems and —Mode 2|| to a Triple Helix of university–industry–government relations. **Research Policy**, v. 29, n. 2, p. 109-123, 2000.
- FELCHER, C. D. O.; BLANCO, G. S.; FOLMER, V. Educação 5.0: uma sistematização a partir de estudos, pesquisas e reflexões. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 13, p. e186111335264-e186111335264, 2022.
- FELCHER, C. D. O.; FOLMER, V. Educação 5.0: Reflexões e perspectivas para sua implementação. **Revista Tecnologias Educacionais Em Rede (ReTER)**, [S. l.], 2 (3), pp. e5/01-15, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reter/article/view/67227>.
- GUIMARÃES, Daiane Costa et al. Produção científica sobre a Sociedade 5.0. In: **10th International Symposium on Technological Innovation. 10th International Symposium on Technological Innovation**. <https://doi.org/10.7198/S2318-3403201900010918>. 2019.
- IKENAMI, R. K.; GARNICA, L. A.; RINGER, N. J. Ecossistemas de inovação: abordagem analítica da perspectiva empresarial para formulação de estratégias de interação. **Revista de Administração, Contabilidade e Economia da Fundace**, v. 7, n. 1, 2016.
- LUNDEVALL, B. **National System of Innovation: Towards a Theory of Innovation and Interactive Learning**. London and New York: Pinter, 1992. Chapter 1, pp. 1-22.
- MALTEMPI, M. V. **Novas Tecnologias e Construção de Conhecimento: reflexões e perspectivas**. Universidade Estadual Paulista - UNESP, 2004. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/igce/demac/maltempi/Publicacao/Maltempi-cibem.pdf>.
- MEJLGAARD, Niels; BLOCH, Carter. Science in society in Europe. **Science and Public Policy**, v. 39, n. 6, p. 695-700, 2012. doi:10.1093/scipol/scs087
- MERLUZZI, O. **A Sociedade 5.0, a Indústria 4.0 e o Brasil com 40 anos de atraso**. Disponível em: <https://oleodieselnaveia.com/2018/06/02/a-sociedade-5-0-a-industria-4-0-e-o-brasil-com-40-anos-de-atraso/>.
- MOORE, J. **Predators and prey: a new ecology of competition**. Harvard Business Review, v. 71, n. 3, p. 75-86, 1993.
- MOORE, J. **The Death of Competition: Leadership and Strategy in the Age of Business Ecosystems**. New York: Harper Business, 1996.
- MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, p. 02-25, 2018.
- OLIVEIRA, H. M. O. et al. Estratégias de apropriação social da cultura da inovação. **Proceeding of ISTI**, Aracaju-SE, 2017, v. 8, n. 1, p. 190-201.
- PIMENTEL, Ricardo. Cultura de inovação em uma escola de negócios: Um estudo inspirado pela teoria da prática. **Revista Eletrônica de Ciência Administrativa**, v. 18, n. 1, p. 63-84, 2019.
- PORTER, M. **A vantagem competitiva das nações**. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

RAHIM, M. N. Post-Pandemic of Covid-19 and the Need for Transforming Education 5.0 in Afghanistan Higher Education. *Utamax. Journal of Ultimate Research and Trends in Education*, 3 (1), pp. 29-39, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.31849/utamax.v3i1.6166>.

RICHARDSON, R. J.; **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3ª edição. São Paulo: Atlas, 2008.

RODRIGUES, R.C.; ANDRADE, B.F.; CARVALHO, Z. C. O papel da popularização da inovação no desenvolvimento socioeconômico. **Anais do II Encontro Nacional de Popularização da Ciência, Tecnologia e Inovação**, Rio de Janeiro, 2013.

ROSA, M.; DANTAS, D. M. Criatividade tecnológica: um estudo sobre a construção de atividades-matemáticas-com-tecnologias-digitais por professores/as em cyberformação. **Zetetiké**, v. 28, p. e020030-e020030, 2020. <https://doi.org/10.20396/zet.v28i0.8654423>

SCHUMPETER, JA A. **Teoria do desenvolvimento econômico**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

SOROCABA, Prefeitura municipal. **Conselhos municipais de Sorocaba**. Disponível em: < <http://www.sorocaba.sp.gov.br/conselhos-municipais/>>. Acesso em: 20 set. 2023.

SPIEGEL, B. The Relational Organization of Entrepreneurial Ecosystems. **Entrepreneurship Theory and Practice**, vol. 39, no. 1, pp. 1-22, 2015.

SWEDBERG, R. **Principles of economic sociology**. Princeton University Press, 2009.

VAN DE WALLE, J. A. **Matemática no ensino fundamental: formação de professores e aplicação em sala de aula**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

WOOD JR, T.; PAULA, A. P.P. A mídia especializada e a cultura do management. **Organizações & Sociedade**, v. 13, n. 38, p. 91-105, 2006.

WOOD JR, T.; PAULA, A. P.P. Pop management: contos de paixão, lucro e poder. **Organizações & Sociedade**, v. 9, n. 24, p. 39-51, 2002.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZHANG, J. Triple helix, quadruple helix and quintuple helix and how do knowledge, innovation and the environment relate to each other? A proposed framework for a trans-disciplinary analysis of sustainable development and social ecology. **International Journal of Social Ecology and Sustainable Development**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 41-69, 2010. ISSN 1947-8402. Disponível em: <https://www.igi-global.com/article/triple-helix-quadruple-helix-quintuple/41789>. Acesso em: 13 mar. 2023.



**UNITAU**  
Universidade de Taubaté

# **GESTÃO DEMOCRÁTICO-PARTICIPATIVA E EQUIDADE NO ENSINO SUPERIOR: EXPERIÊNCIAS E DEBATES**

**DEMOCRATIC-PARTICIPATIVE MANAGEMENT AND EQUITY IN HIGHER  
EDUCATION: EXPERIENCES AND DEBATES**

# GESTÃO DEMOCRÁTICO-PARTICIPATIVA E EQUIDADE NO ENSINO SUPERIOR: EXPERIÊNCIAS E DEBATES

## DEMOCRATIC-PARTICIPATIVE MANAGEMENT AND EQUITY IN HIGHER EDUCATION: EXPERIENCES AND DEBATES

Cesar Augusto Eugenio<sup>1</sup> • Cássia Elisa Lopes Capostagno<sup>2</sup>  
Fernanda Garcia Montoya Ribeiro Correia<sup>3</sup>

Data de recebimento: 19/10/2023

Data de aceite: 08/11/2023

<sup>1</sup> Doutor em Educação Linha: Educação, Sociedade e Processos Formativos, e Mestre em Educação Linha: História, Historiografia e Ideias Educacionais, ambos, com o fomento da CAPES, pela Universidade São Francisco. Graduado em Filosofia, é atualmente, na Universidade de Taubaté, docente no Mestrado Profissional em Educação (MPE), Professor Assistente III de Filosofia e Ética vinculado ao Instituto Básico de Humanidades.

E-mail: cesar.aeugenio@unitau.br

<sup>3</sup> Mestranda do curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté. Pedagoga formada pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Possui graduação em Administração de Empresas pela Universidade Brasil. É gestora e docente na Faculdade da Cidade, em São José dos Campos - SP.

E-mail: fernanda.gmrcorreia@unitau.br

<sup>2</sup> Possui Mestrado em Linguística Aplicada - Universidade de Taubaté (UNITAU), pós-graduada em Literatura Infantil e Juvenil (Universidade Cândido Mendes – RJ), graduação em Pedagogia (UNITAU) e Especialização em Psicopedagogia (UNITAU) e em Leitura e Produção de Textos (UNITAU). Atualmente é Professora Auxiliar II da Universidade de Taubaté e Vice-Diretora aposentada da Educação Básica da Prefeitura Municipal de Taubaté.

E-mail: cassiacapostagno@hotmail.com

### RESUMO

A propositura fundante da gestão democrático-participativa é a abertura de espaços privilegiados de debate para que todas as vozes sejam ouvidas, incluídas e expressem suas angústias e indignações e, coletivamente, encontrem ou construam soluções para tais demandas. O objetivo deste case é analisar a experiência da equipe gestora do departamento de Pedagogia de uma universidade do Vale do Paraíba paulista que, em parceria com a gestão de outros cursos que também são alocados no mesmo campus, tem se empenhado na promoção da equidade. Movidos pelas questões, “como a gestão democrático-participativa pode contribuir para relações pautadas na equidade? Como este modelo de gestão pode estimular um clima organizacional que promova a equidade?”, buscamos alcançar o seguinte objetivo: apresentar e analisar criticamente algumas realizações da equipe gestora do curso de Pedagogia com vistas a problematizar se tais ações promoveram, estimularam e difundiram processos e relações equas, capazes de gerar transformação sociocultural, minimamente, nos limites do campus onde está alocado. Metodologicamente, seguiram-se as premissas da gestão democrático-participativa, de modo a atender às demandas e construir soluções coletivamente. Dentre os resultados, que não foram quantificados, percebemos um clima organizacional favorável às realizações – cozinha comunitária e banheiro de acesso livre e irrestrito – com o uso adequado e harmonioso dos espaços e apreciações positivas em relação ao nivelamento do piso de acesso às salas de aula. Concluímos que a gestão democrático-participativa pode contribuir nos processos promotores da equidade, entendida como uma superação madura e consciente do tratamento igualitário que, em si, é uma conquista histórica.

**Palavras-chave:** Gestão democrática. Inclusão. Equidade. Ensino Superior. Pedagogia.

## ABSTRACT

The founding proposition of democratic-participatory management is the opening of privileged spaces for debate so that all voices are heard, included and express their anxieties and indignations and, collectively, finding or building solutions to such demands. The objective of this case is to analyze the experience of the management team of the Pedagogy Department of a University in Vale do Paraíba, São Paulo, which, in partnership with the management of other courses that are also located on the same campus, has been committed to promoting equity. Driven by the questions, “how can democratic-participatory management contribute to relationships based on equity? How can this management model stimulate an organizational climate that promotes equity?”, we seek to achieve the following objectives: present and critically analyze some achievements of the management team of the Pedagogy course with a view to problematizing whether such actions promoted, stimulated and disseminated processes and equal relationships, capable of generating sociocultural transformation, minimally, within the limits of the campus where it is located. Methodologically, the premises of democratic-participatory management were followed, in order to meet demands and build solutions collectively. Among the results, which were not quantified, we noticed an organizational climate favorable to the achievements – community kitchen and bathroom with free and unrestricted access – with the appropriate and harmonious use of spaces and positive assessments regarding the leveling of the floor access to the classrooms. We conclude that democratic-participatory management can contribute to processes that promote equity, understood as a mature and conscious overcoming of equal treatment which, in itself, is a historic achievement.

**Keywords:** Democratic management. Inclusion. Equity. University education. Pedagogy.

## INTRODUÇÃO

O que implica afirmar que “todos são” ou que “todos têm direito a”? Não há dúvidas de que houve um empenho ético-político para se chegar ao conceito de “todos”<sup>1</sup> e inseri-lo em diversas cartas magnas, sobretudo a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, lançada ao mundo em 1948, precedida pela Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, e da Declaração da Independência do Estados Unidos da América de 1776, como é o caso da Constituição Federal da República Federativa do Brasil, que reza em seu artigo 5º: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]”.

A expressão “todos” provoca uma revolução paradigmática, pois lança para a premissa ontológica “humano” a condição de igualdade de “todos” e pressupõe que essa premissa seja a condição *sine qua non* de garantia de acesso aos direitos que todos têm – saúde, educação, moradia, segurança, alimentação – sobretudo por conta dos princípios éticos universais da igualdade, liberdade,

---

1 Neste estudo, optamos em usar a expressão “todos” entre aspas todas as vezes que lhe for atribuído um tratamento conceitual, o que transcende o seu lugar na gramática da língua portuguesa.

dignidade, justiça, respeito.

No modelo de sociedade onde “todos têm direito”, ninguém poderá não o ter, ou não conseguir acessá-lo, a não ser que não o queira acessar, uma vez que, na perspectiva existencialista sartreana, em sua máxima, “O homem estando condenado a ser livre, carrega o peso do mundo em suas costas” (Sartre, 2002, p. 676), a liberdade não se reduz à opção, à escolha, mas é o próprio existir humano, humanizante e humanizador. Neste sentido, “todos têm direito” ou “todos são” possuem uma dimensão subjetiva, enquanto processo humanizante por meio do qual o sujeito escolhe realizar ou não o que potencialmente estaria ao seu alcance, e uma dimensão objetiva, enquanto a materialidade necessária para que os processos subjetivos de realização daquilo que lhe é direito se efetivem.

Principalmente, mesmo que não exclusivamente, o Estado e as instituições sociais têm em seu escopo a ação promotora das condições objetivas para que todos sejam materialmente apoiados e, assim, possam realizar seus projetos que, por sua vez, impactarão objetiva e subjetivamente nos processos que se desdobrem como transformadores e emancipadores. É assim que o Estado e as instituições justificam sua existência: todas as vezes que se tenta garantir a todos tudo o que “todos” poderiam, desejariam ou deveriam fazer, dentro de certos limites éticos e legais.

A valorização da liberdade como condição existencial não se traduz como uma sugestão à desnormatização generalizada e irrestrita do agir humano. A questão aqui colocada é que cada sujeito age em meio a claros processos excludentes que se naturalizaram ao longo da história. Por exemplo, na letra da lei do artigo 205 da Constituição de 1988, a educação é apresentada como “direito de todos e dever do Estado e da família”. Várias questões nos obrigam a problematizar a fragilidade da pretensão universalizante deste dispositivo legal: quantos deste “todos” são alcançados por ser direito de todos? Dentre os que são alcançados, qual é a educação garantida a “todos”? Esta educação que alcança alguns e não todos não deveria garantir que “todos” pudessem, em igualdade de condições, ter acesso ao que lhe é básico à sobrevivência digna – saúde, alimentação, moradia – além de alavancar e dinamizar processos emancipatórios équos?

Muitas outras questões poderiam ser apresentadas no esforço de demonstrar que nem “todos” têm acesso ao que todos deveriam ter. E, todas as vezes que tal constatação nos salta aos olhos, a sociedade, suas instituições e o Estado democrático de direito se fragilizam e abrem brechas à

existência persistente de mecanismos reprodutores de desigualdades históricas, que pretendem manter à margem os já anteriormente marginalizados. No entanto, com base no materialismo histórico-dialético, fundamentalmente marxista (Marx e Engels, 2001), é possível afirmar que há transformações em andamento pelo choque de forças e ações, organizadas ou não, pelo confronto de iniciativas diversas, coesas ou dispersas, que se dão em meio a rupturas e continuidades.

Debruçado sobre as questões até aqui demonstradas é que chegamos aos problemas que nortearam este relato: como a gestão democrático-participativa pode contribuir para relações pautadas na equidade? Ou, ainda, como este modelo de gestão pode estimular um clima organizacional que promova a equidade?

O objetivo deste relato de experiência é apresentar e analisar criticamente algumas realizações da equipe gestora do curso de Pedagogia com vistas a problematizar se tais ações promoveram, estimularam e difundiram processos e relações éguas, capazes de gerar transformação sociocultural, minimamente, nos limites do *campus* onde está alocado.

As ações em pauta nasceram da participação ativa dos discentes que apresentaram suas demandas e que, uma vez acolhidas pela gestão, passaram a ser objeto de discussão junto ao corpo docente, Núcleo Docente Estruturante e Conselho de Departamento, a ser, por fim, encaminhadas à Administração Superior. Trata-se da criação da cozinha comunitária, do banheiro de acesso irrestrito e do nivelamento do piso da entrada das salas de aula como conclusão das obras de acessibilidade permanente no *campus*.

O presente trabalho está organizado da seguinte forma: após sua “Introdução”, seguimos para a discussão conceitual dos dois temas centrais ao nosso problema em pauta: a “Gestão democrático-participativa” e “Equidade: do que estamos falando?”; seguiremos para os “Procedimentos Metodológicos”, espaço onde iremos detalhar os encaminhamentos que levaram à criação dos itens supracitados; na seção intitulada “Alguns resultados, algumas discussões”, faremos as aproximações das três realizações dentro da lógica implementada pelos conceitos tratados na discussão teórica; por fim, no item “Conclusões possíveis e outras questões”, nosso esforço será apresentar aprendizados e novas questões suscitadas pelas discussões presentes.

## GESTÃO DEMOCRÁTICO-PARTICIPATIVA

Para compreender a essência do termo “gestão democrático-participativa”, deve-se, primeiramente, compreender tal modalidade de gestão escolar, considerando as implicações que causa no âmbito social, pois a sociedade é a principal impactada por este tipo de administração, visto que é na escola participativa que os indivíduos têm o estímulo para aprender a ser cidadãos, participando ativamente dos momentos de deliberação e do planejamento da vida escolar. É por meio do modelo de gestão democrático-participativa que as pessoas da comunidade escolar têm a oportunidade de expressar suas opiniões, conforme afirma Lück (2013, p. 39):

A oportunidade que é dada às pessoas de expressarem suas opiniões, de falarem de debaterem, de discutirem sobre ideias e pontos de vista – enfim, o uso da liberdade de expressão –, é considerada como espaço democrático de participação e, portanto, grande evidência de participação.

Por esse motivo, cabe aqui a seguinte questão: “Por que importa para a sociedade que a escola pública exerça o modelo de gestão democrático-participativa?” De acordo com Paro (2012), a educação escolar configura um elemento de transformação social e, principalmente, sua administração estará comprometida com essa transformação social se seus objetivos estiverem articulados à transformação que se pretende atingir. Dessa forma, constata-se a importância da escolha do modelo de gestão adotado pela instituição de ensino e de assegurar-se que seu foco esteja voltado para a superação e o aperfeiçoamento das práticas de cidadania dos indivíduos pertencentes a cada classe social.

No caso da gestão democrático-participativa, o caráter político das intenções e das ações que são tomadas é fundamental para que a escola tenha foco na qualidade social que, conforme Libâneo (2018, p. 62), “significa a inter-relação entre qualidade formal e política, é aquela baseada no conhecimento e na ampliação das capacidades cognitivas, operativas e sociais, com alto grau de inclusão”. Assim, para além do significado do termo “política” em conotação com a gestão pública, o caráter político a que o autor se refere tem relação com a participação dos cidadãos nas questões que envolvem a coletividade, a qualidade de vida em sociedade e, ainda, com as ações de busca por justiça e equidade.

Importa, para a sociedade, que a escola se empenhe em formar o ser humano integral, consciente, forte de caráter e emocionalmente ajustado, e que seja capaz de fazer escolhas éticas, por meio do pensamento crítico-reflexivo (Ferreira, 2016). Este alvo só pode ser atingido se, antes, a escola

tiver um outro objetivo e persegui-lo, o de estabelecer uma gestão escolar democrática de modo a promover a equidade.

A gestão escolar democrática implica, necessariamente, na participação de toda a comunidade escolar, seja direta ou representativamente. Essa participação deve ocorrer em todos os níveis de atuação da escola, ou seja, no momento do planejamento, da tomada de decisões e na execução dos projetos, que devem estar em consonância com o projeto político pedagógico da escola. Paro (2016) alerta para o fato de que a participação na execução não se torne um fim em si mesma, mas para que a essência seja sempre a partilha do poder.

Mas para que tal partilha importa? Importa que tenhamos uma escola pública, que, para além do termo “estatal”, assegure o acesso a uma educação de qualidade e com equidade para toda a parcela da população escolarizável. E este objetivo só será alcançado quando os interesses de todos estiverem sendo garantidos pela voz dos representantes dos diversos níveis da sociedade, principalmente daqueles que fazem uso dos serviços públicos e que são os principais interessados em que se promova justiça e igualdade de oportunidades.

Não há como se buscar por justiça, sem que se considerem as necessidades do grupo ou classe à qual se pertence; obviamente isso não se refere a possuir posicionamentos autocentrados, é preciso que se esteja aberto ao debate e ao diálogo com os contrários. Saviani (1983, p. 93) faz uma distinção entre o que é ser contrário e o que é ser antagônico: “a especificidade da prática educativa se define pelo caráter de uma relação que se trava entre contrários não antagônicos”, portanto, é na escola que, por meio da gestão democrático-participativa, o indivíduo aprende a ser sujeito de seus direitos e deveres, ao travar lutas igualmente justas e comunitárias, posicionando-se como cidadão.

Na busca por justiça social, há que se ter a representatividade heterogênea dos grupos interessados, em que cada interesse possa ser contemplado, no que for possível, sem interferir negativamente em outras pautas de interesse igualmente importantes para a sociedade. É preciso acentuar, no caráter educativo, a ação da busca pelos interesses da coletividade que parte da premissa da necessidade dos relacionamentos com os diferentes, porém não contrários em termos de necessidade de uma convivência não-antagônica.

[...] a busca de uma especificidade para a Administração Escolar coincide com a busca de uma nova Administração Escolar, que se fundamente em objetivos educacionais representativos dos interesses das amplas camadas dominadas da população e que leve em conta a especificidade do processo pedagógico escolar, processo este determinado por esses mesmos objetivos (Paro, 2012, p. 200).

A equidade passa por esta vertente da convivência social, vinculada a uma nova forma de administrar a escola, em que o aspecto político precisa ser desenvolvido e assimilado por toda a comunidade escolar. Desta forma, os processos pedagógicos precisam estar articulados aos objetivos propostos no seu projeto político pedagógico, dando ênfase, principalmente, no processo de construção da democracia no âmago da escola onde todos poderão ser ouvidos, atendidos e terão espaço para atuar junto à equipe gestora.

### **EQUIDADE: DO QUE ESTAMOS FALANDO?**

A palavra equidade deriva do latim *aequitas*, *aequitatis*, que significa justo, sendo habitualmente usada para denotar igualdade e justiça. Para melhor apreensão desse termo, afirma-se que a equidade é condição *sine qua non* para que haja a igualdade, e não que de *per si* essa se constitua em manifestação da igualdade. Assim concebida, a equidade não é algo pressuposto ou já estabelecido sem passar pela experiência; necessita, portanto, ser gestada nas diversas situações vividas pelo ser humano, nas relações sociais, na dinamicidade social e interpessoal que envolve a participação.

A interação e a dinâmica social que envolve o processo de participação, um dos princípios da gestão democrática, segundo Lück (2010, p. 49), é:

[...] um processo fluido, dinâmico e não linear, nem sempre lógico, correspondente à democratização da tomada de decisões e da respectiva atuação comprometida de profissionais e pessoas em geral na dinamização da organização escolar. Esse processo de participação social orienta-se por valores, princípios e objetivos, ao mesmo tempo em que os traduzem, e se expressam, em contexto social, apresentando diferentes dimensões interativas e interinfluentes.

Nesse sentido, entende-se que a fluidez, a dinamicidade, a não linearidade nesse processo se deva a como os seres humanos são e se manifestam, seja nas instituições escolares, ou fora delas, movidos por razões, desejos, interesses e condições diversas no que tange a vários aspectos: condições econômicas, políticas, físicas, sociais, intelectuais, e também, conforme suas crenças, valores e objetivos.

Assim, no âmbito das instituições educacionais, no ensino superior, ou em outro segmento, a gestão democrático-participativa tem, dentre outros valores (ética, solidariedade e compromisso), a equidade como um valor substancial para a ação participativa, a partir do reconhecimento de que esse valor deve se fazer valer no atendimento aos sujeitos ou grupos que necessitam de tratamentos e condições especiais, a fim de que possam ao colocar-se em paridade com seus pares participar em condições mais favoráveis do processo educativo.

Vale lembrar o que Rios (2010) nos traz sobre as contradições vividas pelos seres humanos no dia a dia e sobre a construção da nossa identidade articulada com a alteridade que implica o reconhecimento recíproco.

Aqui é preciso que se coloque o foco sobre os princípios que estão presentes na reflexão ética e a caracterizam como tal. Refiro-me aos princípios do respeito *mútuo*, da *justiça*, do *diálogo*, da *solidariedade*. Todos eles apontam para algo que é o núcleo da relação intersubjetiva que se pauta pela ética: o reconhecimento do outro.

A relação social fundamental é uma relação entre *sujeitos*: eu-outro. Sendo uma relação entre sujeitos, é uma relação simétrica. Perde, entretanto, sua simetria, quando deixo de reconhecer, no outro, alguém como eu, humano do mesmo modo, portador dos mesmos direitos.

Não posso dizer que sou *eu*, senão sou reconhecido pelo outro e se não o reconheço como alguém como *eu*. Não alguém idêntico a mim – impossível! –, mas alguém *diferente e igual*.

O contrário de igual não é diferente – é *desigual*, e tem uma conotação social e política. A afirmação da identidade se dá na possibilidade da existência da diferença e na luta pela superação da desigualdade.

A desigualdade se instala na medida em que deixo de reconhecer o outro como alguém que entra na constituição de minha identidade – *alter* – e passo a tratá-lo como *alienus*, o alheio, aquele com quem não tenho a ver. Instala-se assim uma forma específica de alienação: a desconsideração do diferente, com quem se estabelece a comunicação, a convivência, a construção partilhada de cada um e de todos, no mundo (Rios, 2010, p. 121-122).

A luta por esse reconhecimento do outro deve ser de todos os que são parte de uma unidade escolar, haja vista que os condicionantes institucionais do autoritarismo muitas vezes acabam sendo atribuídos aquele que está à frente da unidade na função de diretor. Tais condicionantes “[...] dizem respeito, em última análise, a todas as concepções e crenças sedimentadas historicamente na personalidade de cada indivíduo, que movem práticas e comportamentos violadores da autonomia do outro” (Paro, 2006, p.25).

O autor chama a atenção para o fato de que, embora esses condicionantes sejam derivados de determinantes econômicos, sociais, políticos e culturais, portanto, mais amplos, sua importância reside na necessidade de que todos os envolvidos no processo educativo reflitam para ter mais clareza das atitudes e decisões que são tomadas no dia a dia. Não se trata de ficarmos atrelados a esses determinantes; se queremos relações não autoritárias entre as pessoas, é preciso que desçamos à existência pessoal, questionando constantemente a razão e os elementos motivadores de nossas práticas e comportamentos nas relações com pessoas e grupos.

A democracia, “[...] enquanto um valor universal e prática de colaboração recíproca entre grupos e pessoas, é um processo globalizante que, tendencialmente, deve envolver cada indivíduo, na plenitude da sua personalidade” (Paro, 2006, p.25).

Nessa perspectiva, Lück (2010, p. 54) esclarece que a participação é gerida por princípios que estão interligados e subjacentes nos vários momentos do processo, com efeito, “a democracia como uma vivência social” comprometida com o coletivo. Embora democracia e participação sejam termos inseparáveis, visto que um termo remete ao outro, nem sempre essa mutualidade ocorre na prática educacional: “Isso porque, embora a democracia seja irrealizável sem participação, é possível observar a ocorrência da participação sem espírito democrático”. Não há democracia plena sem pessoas democráticas para seu efetivo exercício.

A democracia como processo se desenvolve incessantemente e é reconstruída na dinamicidade dos movimentos que ocorrem no âmbito das instituições educacionais; efetiva-se a partir dos sujeitos, do espírito humano que deve se fazer presente na cultura organizacional das instituições e não por uma lista de direitos e deveres a serem cumpridos de maneira automática. Trata-se, portanto, de ideias que, no bojo das práticas democráticas, vão se transformando e envolvendo a todos os membros pertencentes a um determinado grupo, de maneira que esses tomem consciência do processo como um todo e de seus desdobramentos.

Considerando que a educação é um direito humano, o qual, para ser garantido a “todos”, como o disposto nas cartas magnas, requer que no âmbito das instituições educacionais a equidade se efetive nas ações que prezem no plano interpessoal pelo respeito ao outro, na consideração às diferenças individuais em favor do processo participativo pelo engajamento, no qual, à medida em

que ocorre a tomada de consciência de sua importância pelos envolvidos no processo educativo, possa transformar o dever em vontade coletiva, convergindo para um movimento sinérgico.

Isso representa mais do que a participação firmada pelo poder decisório, o qual, como se sabe, deve se estender a todos numa gestão democrática, mas, também, à promoção de oportunidades para que potencialidades sejam reconhecidas, habilidades diversas ganhem destaque nas propostas e buscas de soluções para os problemas. Isso significa trabalhar para a equidade, excluída a hierarquia de saberes em que uns sejam considerados mais importantes e prevaleçam em detrimento dos considerados menos importantes, gerando uma competitividade que diverge de uma educação que se pretende democrática.

Vale ressaltar aqui um risco que corremos e sobre o qual alerta Sacristán (2002) de nos afastarmos de uma vivência coletiva, com a supervalorização da autonomia e da liberdade do indivíduo apartado da comunidade, proposta essa disseminada a partir da Modernidade,

Estamos submetidos a demandas e pulsões contraditórias. Sob a orientação da modernidade, insistiu-se tanto na importância da autonomia e da liberdade do indivíduo como ser independente da comunidade, alertou-se tanto sobre os perigos externos e internos que espreitam essas duas qualidades dignificantes da condição humana, que corremos o risco de perder de vista a importância das relações de interdependência [de convivência portanto] entre as pessoas como parte de sua natureza e como cultura necessária para a vida em comum (Sacristán, 2002, p.102, grifos do autor).

Desse modo, é importante que não se perca de vista a causa das desigualdades e o papel da educação para sua diminuição, abstendo-se de uma visão salvacionista que, ao arredar os processos da escolarização do contexto de uma sociedade extremamente excludente e desigual, manifesta sua cegueira e ingenuidade.

Freire, em sua obra Educação como Prática da Liberdade (1967), adverte sobre o perigo dessa visão limitante.

[...] estamos advertidos do fato milagroso, que por si fizesse as alterações necessárias à passagem da sociedade brasileira de uma para outra forma. Porém, o que não se pode negar à educação é a sua força instrumental, que inexistirá se superposta às condições do contexto a que se aplica. Vale dizer por isso mesmo que sozinha nada fará, porque pelo fato de “estar sozinha”, já não pode ser instrumental. Por isso se insiste em não corresponder à dinâmica destas outras forças de transformação do contexto estrutural, se torna puramente ornamental [...] (FREIRE, 1967, p. 88).

Não se trata, portanto, da espera de que as coisas se resolvam por decisões e normatizações de instâncias governamentais, ou quiçá da vontade de um sujeito que planeje para os outros executarem. Para Carvalho (1979, p. 16), “O indivíduo é considerado como “um centro de forças criado” pela interação *indivíduo-meio*. Esta interação deriva tanto do grupo quanto do próprio indivíduo e tem caráter dinâmico”. Assim, entende-se que “nenhum grupo social tem vida independente dos indivíduos que o constituem.

Como afirma Lück (2010, p.61), “A participação é uma necessidade humana”. Como sua vocação primeira o ser humano se torna uma pessoa e desenvolve sua face humanizadora por meio de sua ação social, “coletivamente compartilhada” e direcionada ao desenvolvimento do seu potencial contribuindo para o desenvolvimento cultural do grupo em que vive, a partir da interação com seus integrantes e do qual depende a construção de sua identidade pessoal.

Assim, compreendemos que a equidade como um valor que deve estar presente nas relações humanas e nas instituições educacionais deve ser objetivo precípua de “uma educação para a Era das Relações que almeja uma proposta educacional que reflita e englobe tanto as dimensões materiais quanto espirituais da sociedade [...] (Moraes, 1997, p. 226), que eduque para o respeito à diversidade e que as diferenças sejam vistas como ricas possibilidades de abertura para diálogos, atendimento às necessidades de cada um, com vistas à promoção, e às da dignidade humana.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como vimos, a gestão democrático-participativa exige acolhida e abertura ao diálogo a todos os que, de alguma forma, veem no gestor um parceiro para que suas demandas possam ser encaminhadas e, sempre que possível, atendidas. Não se trata de estabelecer um balcão de atendimentos e de reclamações, mas de entender e admitir que as demandas de uns são demandas de “todos”, sobretudo no tocante à equidade enquanto condição de transcendência do tratamento igualitário, com vistas a atingir e conceber a necessidade de cada um, razão de sua desigualdade dentro do contexto organizacional, como objeto a ser considerado de modo a elaborar processos que tratem com a devida desigualdade a desigualdade com vistas a equalizá-la. Foi nesse sentido que, metodologicamente, seguiram-se as premissas da gestão democrático-participativa, de modo a atender às demandas e construir soluções coletivamente; ademais, a base teórica sistematizada na seção anterior pautou nossos procedimentos.

a) A cozinha comunitária: todos têm o direito de comer, mas nem “todos” conseguiam comer. Por quê? O departamento de Pedagogia, alocado num *campus* que abriga outros cursos, recebe um público bastante heterogêneo formado por alunos movidos pelo desejo de se tornarem especialistas em educação. Não são poucos os que vêm de municípios circunvizinhos e da região serrana, da Serra da Mantiqueira, como Santo Antônio do Pinhal, São Bento do Sapucaí e das cidades mineiras de Sapucaí Mirim e Paraisópolis. Boa parte vem para as aulas direto do trabalho, de estágios remunerados, ou de projetos que participam. Apesar de o *campus* contar com uma cantina, muitos demonstravam o desejo, pautados em preferências pessoais, por questões de saúde ou condições financeiras, de ter um local para preparar, guardar e consumir seus alimentos com mais qualidade e menos gastos. A cozinha foi aberta, experimentalmente, no primeiro semestre de 2023 e se mantém aberta; já se discute opções para sua ampliação.

b) O banheiro de livre acesso ou acesso irrestrito: um olhar comprometido com a equidade deve estar atento, também, às questões que envolvem a pauta LGBTQIA+, afinal, a escola está no mundo e o mundo vem à escola, independente de qual nível de escolarização estivermos falando. Mesmo que a terminologia possa variar, banheiro transgênero por exemplo, a iniciativa foi uma construção coletiva que nasceu dos alunos, o que serviu para ampliar a visão dos gestores a respeito dessa temática. Uma vez avaliada a existência de três banheiros no campus, manteve-se um masculino, um feminino e um destinado a todos os que desejarem estar num espaço em que não seja definido de forma binária, culturalmente engessado, como específico para homens ou mulheres. Tal banheiro, sem uma placa que lhe desse um nome ou o estigmatizasse de uma forma ou outra, passou a funcionar no segundo semestre deste ano de 2023.

c) Atualmente, podemos contar com inúmeras publicações que justificam científica e eticamente a inclusão de forma ampla e irrestrita nas mais diferentes organizações. Nos limites deste relato, vamos conceber acessibilidade como as condições materiais que permitem o acesso, de forma autônoma, aos mesmos espaços em que “todos” frequentariam e que, sem tais adaptações, nem todos conseguiriam. Dentro da exigência de que a acessibilidade seja permanente, pois transcende a reforma material e atinge a reforma ética e moral, “uma nova ética a partir de uma nova ótica” (Boff, 1999, p. 27), num *campus* onde já se contava com elevador e rampas não havíamos percebido a existência de pequenos degraus nas portas das salas de aula. Justamente, foi uma aluna cadeirante que nos ensinou que obstáculos pequenos para uns podem ser intransponíveis para outros. Dessa forma, o nivelamento do piso de acesso às salas se tornou a garantia de que o lugar de todos seja para “todos” efetivamente.

Para os três casos, a metodologia foi a mesma: a participação dos diferentes segmentos que compõem a unidade de ensino efetivamente garantida por meio da acolhida e escuta ativa da gestão ao Diretório Acadêmico do curso de Pedagogia, ao Centro Acadêmico dos outros cursos que também são alocados no *campus*, aos membros do Núcleo Docente Estruturante e do Conselho de Departamento, funcionários e pessoas da comunidade. Ao contrário do modismo politiquês que implementa inaugurações festivas, a concepção coletiva e democrática se materializou em espaços de debate e amadurecimento sobre a equidade. Sendo assim, durante todo o processo a gestão esteve atenta aos questionamentos e não se esquivou em esclarecer o que estava ao seu alcance ou em mobilizar professores e outros profissionais para tratar sobre o tema.

Durante a Semana Acadêmica Integrada que ocorreu no mês de abril deste ano de 2023, evento que reúne temas transversais aos cursos alocados no *campus*, foram tratadas as questões que embasam e justificam as realizações em pauta. Por fim, não se trata de edificações estanques, sem vida, mas de espaços de equidade, por isso inclusivos, transformadores, promotores de relações abertas e tolerantes.

### ALGUNS RESULTADOS, ALGUMAS DISCUSSÕES

A gestão democrático-participativa é, ou assim precisa ser, essencialmente inclusiva e, por isso, comprometer-se com os debates que combatam processos excludentes de qualquer natureza e promovam a equidade. Numa palavra, é compromisso da gestão democrático-participativa o soerguimento da escola cidadã, como nos ajuda a pensar Fichtner (2000, p. 480):

[...] educação não é equipar alunos com conhecimentos, habilidades ou normas de comportamentos: educação é participação ativa na cultura, na vida social da cidade, na sua comunidade, na luta pelo seu lugar no mundo, pela sua posição nas decisões políticas. Se isso se cumpre, a educação estará cumprindo com o compromisso de formar sujeitos e colaborar com mudanças sociais produtivas para o desenvolvimento do homem. A tarefa da escola não se reduz a formar bons trabalhadores para as diferentes profissões; na Escola Cidadã o objetivo principal é a possibilidade de capacitar crianças e adolescentes para o exercício da cidadania no mundo no qual vivem, compreendem e transformam. Isso a escola só consegue quando é organizada como um instrumento coletivo a ser construído e recriado por professores, pais, alunos, funcionários e comunidade. Pois se aceita que a sua origem vem da comunidade, a escola parte dos homens reais, vivos, concretos, que produzem sua vida e, assim, as relações sociais que determinam esses homens, parte do sentir, do pensar, do agir, do desejar, do imaginar, atividades sociais originadas na comunidade.

Uma escola real para pessoas reais! Um departamento, uma unidade gestora do curso de

Pedagogia, um curso para formação de educadores precisa se acostumar a enxergar a realidade, por isso, com problemas reais, de onde advém, soluções reais. Assim nasceram as proposituras para a cozinha, o banheiro e para a acessibilidade, para atender às pessoas reais que precisam ser incluídas em “todos”. A gestão democrático-participativa não pode permitir que “todos” não estejam em todos, afinal, se a escola nasceu de homens reais, não poderia deixar de atender suas reais necessidades de alimentação, por isso a cozinha, de satisfazer suas necessidades cada um à sua maneira, por isso o banheiro, e de acesso, por isso o nivelamento do piso das portas das salas de aula.

Sobre a cozinha comunitária, logo após sua instalação, um novo problema apareceu: a fila de alunos. O local é pequeno e conta com pia, geladeira e um micro-ondas, além de uma mesa com três cadeiras. A ideia original era que fosse um espaço de preparo rápido dos alimentos e que os alunos fossem consumir seu alimento no pátio. O interesse foi muito grande e por isso o espaço se tornou insuficiente. Ainda em caráter paliativo, a gestão providenciou mais um micro-ondas atendendo à demanda gerada pelo crescimento e satisfação dos alunos. O novo projeto, diante da nova realidade, é ampliar a cozinha, e os estudos estão em andamento para mais esse feito.

Para dar início ao uso do banheiro, a equipe gestora foi em cada sala para explicar aos alunos sobre sua existência, funcionamento e, principalmente, sua concepção como lugar de conquista da equidade. O resultado foi a naturalização de seu uso. Em funcionamento há três meses, todos os que desejavam um espaço équo viram nesta iniciativa o respeito, tolerância, acolhida de que todos são merecedores.

A escola parte da contradição de que as relações sociais são produzidas pelos homens e, ao mesmo tempo, os homens reais são resultado, causa e consequência destas relações. Frente à dramática desintegração do social fora da escola – do jeito que esta vem sendo brutalmente imposta nas presentes mudanças sociais da globalização, a escola tem uma função política indispensável – ela é uma utopia otimista pedagógica para a reconquista do social (Fichtner, 2000, p. 480).

Aos poucos, a gestão democrático-participativa vai substituindo o “ou” pelo “e”: de “ele ou ela” para “ele e ela” e daí para “nós” e, enfim, para “todos”. Uma vez que “todos” por meio da pedagogia do pertencimento se sintam parte de um todo, o “nós”, ao desenvolver uma postura cooperativa e colaborativa, passa a entender que uma realização no departamento, mesmo que todos não necessitem, “todos” os que necessitarem estarão atendidos e, quando os outros que, não precisavam num momento, vierem a precisar, também serão atendidos. Foi a partir deste arrazoado que se

justificou o nivelamento de todas as entradas das salas de aula.

Segundo Brandão (2000), a educação é o ofício da pergunta, da indagação, da indignação ou, como dizia Alves (2015), do espanto. Propusemo-nos a perguntar e a criar um clima organizacional propício ao debate, juntamente com os alunos, sobre a inclusão e o quanto ela é realmente necessária. Disciplinas como Educação e Diversidade, Escola e Currículo se tornaram *locus* privilegiado para que tal debate fosse profícuo e contextualizado. Mas, sem dúvida, foi a postura crítica e sensível do corpo docente que mais contribuiu para a formação dos futuros pedagogos.

Eu sempre me preocupei muito com aquilo que as escolas fazem com as crianças. Agora estou me preocupando com aquilo que as escolas fazem com os professores. Os professores que fizeram as perguntas já foram crianças; quando crianças, suas perguntas eram outras, seu mundo era outro... Foi a instituição “escola” que lhes ensinou a maneira certa de beber água; cada um no seu ribeirão... Mas, as instituições são criações humanas. Podem ser mudadas. E, se forem mudadas, os professores aprenderão o prazer de beber de águas de outros ribeirões e voltarão a fazer perguntas que faziam quando eram crianças (ALVES, 2015, p. 28).

Não são perguntas quaisquer, mas perguntas fazedoras de ciência, perguntas marcadas pela originalidade filosófica. O cotidiano escolar, por vezes, fecha-nos em problemas menores, importantes para a burocracia da máquina institucional, mas, mesmo assim, menores, diante do necessário enfrentamento com as questões extramuros, pois o extramuros se faz intramuros.

Nossos resultados não puderam ser quantificados para este trabalho. Nem sempre avaliar níveis de satisfação pode ter resultados fidedignos. O que optamos em relatar foi um clima favorável às mudanças realizadas. Benefícios para todos? Certamente que não, mas, uma vez que “todos” foram atendidos, a mudança paradigmática é para todos e, assim, entre avanços e retrocessos, “todos” serão todos.

## CONCLUSÕES POSSÍVEIS E OUTRAS QUESTÕES

O que aprendemos com as reflexões aqui oferecidas? Quais contribuições trouxemos? Por que, afinal, a edificação de uma cozinha, um banheiro e rampas é tão significativa? Neste espaço de conclusões possíveis, resolvemos começar pelos “nãos” e, somente depois, enumerar alguns “sins”.

Não! A escola, em qualquer nível, da educação básica ao *stricto sensu*, não é redentora, porque não possui força para equalizar todos os problemas da sociedade.

Não! Não é verdade que um curso de Pedagogia carrega todas as respostas por ter em seu escopo original a formação de especialistas em educação.

Não! Os professores, por mais criativos e competentes que sejam, não são capazes de atingir a todos, ensinar a todos, incrementar estratégias que resultem na aprendizagem de todos.

Não! A gestão democrático-participativa não satisfaz a todos, não convence a todos, não está isenta de retrocessos ao autoritarismo gerados pelo desgaste da burocracia do cotidiano institucional.

Não! Não é verdade que todos desejam que “todos” estejam bem e trabalhem para que isso aconteça e, ainda, não vão se mostrar satisfeitos todas as vezes que determinadas realizações, mesmo que direcionadas a “todos”, não sejam para todos.

É verdade que os “nãos” acima ainda são insuficientes, pois a educação é um processo dinâmico, tão dinâmico como a própria vida. Por isso, vamos tentar listar alguns “sins”, sabendo que, também, possam ser insuficientes mesmo dentro dos limites deste trabalho.

Sim! A escola pode ser transformadora e, mesmo que não sozinha, pode estimular e promover reflexões que se estendam para além de seus muros e reflitam em transformações em outros espaços, instituições, comunidades.

Sim! A Pedagogia forma especialistas em educação em meio a processos comprometidos com a equidade, tolerância, justiça, de modo que o direito de “todos”, mesmo que nem sempre atenda a todos, deve ser respeitado, garantido, promovido.

Sim! Os professores, uma vez comprometidos com a transformação da sociedade, tendem a combater quaisquer tipos de *status* que possa beneficiar alguns em detrimentos de outros, reproduzir desigualdades, gerar exclusividades. Além disso, o educador se realiza todas as vezes que seu aluno aprende, compreende.

Sim! A gestão democrático-participativa é um dos caminhos possíveis no processo de formação do cidadão. Exige participação, engajamento, comprometimento com o bem comum, o que contrapõe as relações de poder calcadas no interesse pessoal. Dá-se, paradoxalmente, em meio a imposições para que a democracia se efetive e seja o *modus operandi* tanto para a manutenção das relações estabelecidas como para futuras realizações que exigirão da equipe gestora um olhar crítico, criativo, tolerante, a fim de que toda a organização possa, também, desenvolver tais virtudes.

Sim! A equidade é a superação madura e consciente da igualdade ou do tratamento igualitário que, em si, foi uma conquista histórica, mas que passou a exigir mais diante da percepção mais aguçada de

que nem “todos” eram atendidos quando determinadas ações eram direcionadas a todos. Postura équa, relações éguas, realizações éguas são capazes de promover reflexões profundas sobre a desigualdade, sobre o *status* na sala de aula e nos demais espaços da instituição e suas formas de superação.

O ensino superior, mesmo não sendo a maior expressão da democracia em se tratando do seu acesso ainda restrito a uma pequena parcela da população, carrega semelhantes desafios aos vividos nas escolas de educação básica, do infantil ao ensino médio: diferenças e desigualdades a serem equalizadas, hostilidades a serem diluídas, violências a serem pacificadas, competitividades a serem transformadas.

O ensino superior deve criar pontos de síntese entre a formação técnica e humanística de modo a contribuir, mesmo ciente de claros limites, na construção, paulatina e dinâmica, de uma sociedade democrática fundada na equidade.

## AGRADECIMENTOS

Nossa gratidão os colegas do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, docentes e funcionários do Departamento de Pedagogia. Às professoras Isabel Rosângela dos Santos Amaral e Andréia Alda Valério. Ao professor Dr. Sílvio Luís da Costa, gestor dos cursos de História, Letras e Serviço Social, gratidão pela parceria.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Conversas sobre Educação**. 12.ed. Rio Janeiro-RJ / Campinas-SP: Versus Editora, 2015.

BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar: ética do humano, compaixão pela terra**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

BRANDÃO, Carlos R. Ousar utopias: da educação cidadã à educação que a pessoa cidadã cria. In: AZEVEDO, José C. *et al.* **Utopia e democracia na Educação Cidadã**. Porto Alegre: Editora UFRGS / Secretaria Municipal de Educação, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso: 03/10/2023.

CARVALHO, M. L. R. D. **Escola e democracia: subsídios para um modelo de administração segundo as ideias de M.P. Follett**. São Paulo: EPU: Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1979.

FERREIRA, N. S. C.; FONTANA, M. I.; SALOMÉ, J. S. (org.). **Políticas públicas e gestão da educação: desafios e compromissos**. Curitiba: CRV, 2016.

FICHTNER, B. A Escola Cidadã na perspectiva vygotskiana. In: AZEVEDO, José C. *et al.* **Utopia e democracia na Educação Cidadã**. Porto Alegre: Editora UFRGS / Secretaria Municipal de Educação, 2000.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

- LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2018.
- LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. 11.ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 2013.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Trad.: Luís Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.
- PARO, Victor. H. **Administração Escolar**: Introdução Crítica. São Paulo: Cortez, 2012.
- PARO, Victor. H. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2016.
- RIOS, T. A. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SACRISTAN. G. **Educar para conviver na cultura global**: as exigências da cidadania. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SARTRE, Jean-Paul. **O Ser e o Nada**: Ensaio de Ontologia Fenomenológica. Trad.: Paulo Perdigão. Petrópolis: Vozes, 2002.
- SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3.ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1983.



**UNITAU**  
Universidade de Taubaté

# **ANÁLISE DA APLICABILIDADE DO PLANO DE GERENCIAMENTO DE RISCO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR**

**ANALYSIS OF THE APPLICABILITY OF THE RISK MANAGEMENT PLAN  
IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS**

# ANÁLISE DA APLICABILIDADE DO PLANO DE GERENCIAMENTO DE RISCO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

## ANALYSIS OF THE APPLICABILITY OF THE RISK MANAGEMENT PLAN IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Bruna Moreira dos Santos Caetano<sup>1</sup> • Silvio Luiz da Costa<sup>2</sup>  
Lourival da Cruz Galvão Júnior<sup>3</sup> • Lucrécio Fábio dos Santos<sup>4</sup>  
Adriana Leônidas de Oliveira<sup>5</sup>

Data de recebimento: 16/08/2023

Data de aceite: 06/11/2023

<sup>1</sup> Mestra em Gestão e Desenvolvimento Regional. Universidade de Taubaté. Professora de Ensino Superior da Faculdade de Tecnologia de Taubaté.  
E-mail: brunamoreira2501@gmail.com

<sup>4</sup> Doutor em Biotecnologia Industrial pela EEL/USP. Professor Doutor do Departamento de Engenharia Química.  
E-mail: professorlucrecio@usp.br

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela FE-USP. Professor do Programa de Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional da UNITAU.  
E-mail: siluco@uol.com.br

<sup>5</sup> Doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor assistente doutor da Universidade de Taubaté.  
E-mail: adrianaleonidas@uol.com.br

<sup>3</sup> Doutor em Ciências da Comunicação pela ECA/USP. Professor Assistente do Departamento de Comunicação Social da UNITAU. Professor do Programa de Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional da UNITAU.  
E-mail: galvao.junior@unitau.br

## RESUMO

A gestão de risco é fundamental para qualquer segmento organizacional, pois os riscos se apresentam com características diferenciadas em função do ambiente de atuação e de suas próprias características operacionais. Dessa forma, sua aplicação visa analisar os riscos com o auxílio de ferramentas gerenciais, o que pode atenuar e antecipar os riscos que impactam os objetivos e missão institucional, bem como visa facilitar e tornar eficiente sua verificação. A identificação do risco, sua classificação, seu impacto e sua probabilidade de ocorrência são de grande importância e é possível fazê-lo conforme as diretrizes dispostas na NBR ISO 31000. Este artigo buscou compreender o conceito de gestão de risco nas instituições de ensino superior, especificamente na esfera pública, no intuito de verificar sua aplicabilidade e os resultados demonstrados por essas organizações. O estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica de revisão integrativa, em que se analisou a produção científica da gestão de risco em instituição de ensino superior, em periódicos online, na base de dados do Google Scholar, cuja amostra foi composta por oito publicações, entre os anos 2010 a 2021. Portanto, foi apresentado um aspecto de categoria dos periódicos e sua aplicabilidade nas instituições de ensino superior. Concluiu-se que para 80% das instituições presentes nos artigos analisados, o tema ainda é novo e com isso impõem barreiras e dificuldades na adesão da metodologia. Porém, foi possível observar pontos positivos, tais como o aumento de desempenho, governança das atividades, entre outros pontos que agregaram à instituição e que se tornaram fundamentais para a governança da alta administração.

**Palavras-chave:** Gestão de Risco. Instituições de ensino superior. Governança. Riscos.

## ABSTRACT

Risk management is essential for any organizational segment, as risks have different characteristics depending on the operating environment and its own operating characteristics. Thus, its application aims to analyze the risks with the help of management tools, it can mitigate and anticipate the risks that impact the institutional objectives and mission, aiming to facilitate and make their verification efficient. The identification of risks, as well as their classification, impact and probability of occurrence are fundamental, and it is possible to do so according to the guidelines set out in NBR ISO 31000. This article sought to understand the concept of risk management in educational institutions higher, specifically in the public sphere, to verify its applicability and the results demonstrated by these organizations. The study is bibliographic research of integrative review, in which the scientific production of risk management in higher education institutions was analyzed, in online journals, in the Google Scholar database, whose sample consisted of eight publications, between 2010 and 2021. Therefore, an aspect of the category of periodicals and their applicability in higher education institutions was presented. It was concluded that for 80% of the institutions present in the researched articles, the theme is still new and, therefore, they impose barriers and difficulties in the adherence to the methodology. However, it was possible to observe positive points, such as the increase in performance, governance of activities, among other points that added to the institution and that became fundamental for the governance of senior management.

**Keywords:** Risk management. Higher education institutions. Governance. Scratches.

## INTRODUÇÃO

Os riscos podem ser compreendidos como a possibilidade de perda e se encontram presentes em diferentes esferas da vida humana e são inerentes a qualquer atividade econômica. Vários agentes, incluindo as Instituições de Ensino Superior (IES), estão sujeitos a vários tipos de riscos, que podem ser gerados pela própria atividade ou provocados por acontecimentos externos. Ao longo dos últimos anos, os riscos nas IES têm levantado profunda inquietação e ganhado destaque no ambiente da gestão destas (Starr, 2012).

Dada a crescente relevância da gestão de risco, o tema ganhou destaque nas instituições, considerando-se os diversos riscos potenciais na obtenção dos objetivos das Escolas de Ensino Superior. A grande proposta da utilização da metodologia do gerenciamento de risco é garantir que as metas e os objetivos sejam alcançados de maneira eficaz, a fim de conduzir e mitigar os riscos existentes para o cumprimento da atividade fim da organização (Silva 2015).

O gerenciamento de riscos auxilia a alcançar as exigências básicas de um projeto, que consistem em planejar, identificar, analisar e controlar os riscos (PMBOK, 2017). Para Kerzner (2006), o gerenciamento de riscos direciona a organização a ter êxito ao executar seus projetos, com ganhos e valores,

por meio das ferramentas e técnicas que ajudam a monitorar e diminuir os prejuízos.

Ressalta-se que o gerenciamento de riscos pode ser considerado uma tarefa complexa, realizada, em sua grande maioria, com o auxílio de ferramentas de avaliação de risco e com o apoio de consultores especializados. No entanto, os processos de gestão e ferramentas de identificação dos riscos não são adaptados para as Instituições de Ensino. Ademais, as instituições são consideradas como entidades fechadas para os modelos de avaliação, se abstendo de analisar os riscos oriundos de relações entre organizações envolvidas no ambiente de valor da IES (Starr, 2012).

Diante dessa realidade, surge o questionamento de como as instituições de ensino superior aplicam essa metodologia, pois sabe-se que é necessário que as organizações tenham uma eficiência no gerenciamento dos seus projetos, com análise dos riscos que impeçam o cumprimento de sua missão institucional. Assim, seja qual for a organização: familiar, privada ou pública, as escolas de ensino educacional, do berçário à universidade, estão em busca de meios para se tornarem competitivas, e assim se diferenciarem no mercado econômico.

PMBOK (2017) reporta que a análise de risco é imprescindível, pois previnem riscos que possam surgir, diminuí-los ou eliminá-los por intermédio do reconhecimento, dos planos de ação, do monitoramento e do controle destes. Portanto, se o risco se materializar pode acarretar diversos prejuízos em relação à qualidade, tempo e custo. Sabe-se que o risco sempre envolve duas características: a incerteza - o risco pode ou não ocorrer, ou seja, não existem riscos com probabilidade de 100% - e perda - se o risco ocorrer pode resultar em consequências indesejáveis ou perdas (Pressman, 2009).

Em maio de 2016, a Controladoria-Geral da União (CGU) e o Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MP) publicaram a Instrução Normativa Conjunta MP/CGU Nº 01, que, por meio desta IN nº 01/2016 ficou estabelecido que os órgãos e entidades do Poder Executivo Federal deveriam aderir medidas para a sistematização de práticas relacionadas à gestão de riscos, controles internos e governança, ou seja, são atribuições com intuito de tratativas peculiares aos riscos inerentes à missão institucional da organização.

Azevedo (2017) menciona que a partir da década de 1990, com a demanda do crescimento do ensino superior, a gestão universitária tornou-se mais complexa, e concomitante com esse crescimento, viu-se a necessidade de enfrentamento de maiores riscos.

Sederez e Fernandes (2011) corroboram com a ideia de que as instituições de ensino necessitam de sistemas de controle e gestão de riscos adequados à sua realidade, para a redução de incertezas, aumentar a segurança e o alcance das metas institucionais. O Ministério da Educação (MEC), por meio da Portaria Nº 234, de 15 de março de 2018, escreve:

O fato de que a implantação de um sistema integrado de gestão de risco tem como resultado o aumento da capacidade administrativa do Ministério da Educação - MEC para lidar com incertezas estimula a transparência organizacional, contribuindo para o uso efetivo dos recursos com eficiência e eficácia e, como consequência, o fortalecimento da reputação e da imagem organizacional.

Ainda, o inciso XI do Art. 3 da portaria mencionada, expõe que o Risco é a possibilidade de ocorrência de um evento que tenha impacto negativo no atingimento dos objetivos da organização. Nesse sentido, Alves (2012) menciona que a educação pública no Brasil enfrenta grandes desafios nas esferas, econômica, financeira, política e cultural devido às falhas no planejamento e no seu acompanhamento sistêmico ao longo prazo.

Assim, esta pesquisa teve como objetivo fazer uma revisão da literatura para investigar à referida temática para melhor compreender a aplicabilidade do plano de gerenciamento de risco das instituições de ensino superior e verificar os resultados encontrados nos periódicos que auxiliaram no planejamento, execução e ações a serem mitigadas, no caso do risco se materializar e impedir o cumprimento da missão institucional da organização. Com base no contexto apresentado, levanta-se a seguinte questão: Como as IES aplicam a metodologia do gerenciamento de risco?

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 GOVERNANÇA E GESTÃO EM IES

De acordo com o Art. 2 do decreto 9.203/2017 que trata dos conceitos e diretrizes do exercício da governança pública, pode-se conceituar governança pública como um grupo de ações de liderança, estratégica e monitoramento que visam avaliar, direcionar e controlar, direcionando à criação de políticas públicas e à prestação de serviços à comunidade, gerando valor público em produtos e resultados gerados, preservados ou entregues pelas demandas de uma instituição, cuja representação tenha como objetivo o interesse de uma comunidade pública visando sua melhoria, bem como as mudanças no que tange o conjunto de uma determinada sociedade. Neste conceito, inclui-se a alta

administração de um Estado, autarquia ou fundações públicas, ocupantes de cargos especiais bem como os Ministros, diretores, assessores, presidentes, entre outros (Brasil, 2017).

A gestão de riscos pode ser considerada como um processo de natureza permanente, determinado, dirigido e controlado pela alta administração que visa promover processos que identificam, avaliam e gerenciam potenciais riscos que podem comprometer uma organização (Brasil, 2017). Para Vieira *et al.* (2019), na perspectiva da governança pública, a gestão de riscos não trata somente à boa governança das agências públicas, mas ao processo de coordenação entre todas as esferas públicas e privadas, e que de alguma maneira colaboram na governança pública do Estado. Ainda mencionam que a gestão de riscos legitima uma forma de processo decisório, baseada em evidências sobre os riscos que podem ser realizados por qualquer ator competente para produzir uma avaliação de riscos com qualidade e eficiência.

Acredita-se que para uma instituição ter uma boa governança, independente da esfera que ocupa, é necessário fazer o gerenciamento dos riscos que possam vir a impedir o cumprimento de objetivos. Nascimento (2020) trata que o desejo em atender os objetivos institucionais envolve diversas variáveis como: pessoas, instabilidade financeira, mudança legislativa, ambientais, dentre outras. Este autor menciona ainda que no setor público por maior rigor que a legislação impõe não se podem minimizar os fatores de riscos ligados às atividades que comprometam negativamente as metas a serem alcançadas.

Sabe-se das novas exigências do mercado competitivo e das novas diretrizes das políticas públicas em relação ao ensino superior. Essas mudanças são profundas e afetam diretamente na natureza, missão e organização da Universidade (Cachapuz, 2015). Para este autor, existe a pretensão de o mercado definir o que as instituições de ensino superior público, em particular o que as universidades, devem fazer e como se organizar. Ou seja, o mercado como instrumento regulador das políticas públicas de educação. Assim, o Estado gerenciaria as funções de soberania (defesa do território, ordem pública ou representação externa).

A característica interdisciplinar das instituições de ensino superior relaciona-se com diversos segmentos da sociedade e sua gestão tem se tornado agenda de discussão em meios políticos e acadêmicos (Souza, 2018). E quando se fala em governança universitária, logo se pensa em processo decisório, planejamento, ambiente externo e interno, ameaças e oportunidades, controle institucional

e social, perspectivas a curto, médio e longo prazo e indicadores gerenciais capazes de medir, acompanhar e mitigar problemas encontrados.

Colombo (2013), por sua vez, afirma que na governança em instituições de ensino superior é preciso ter sincronia da gestão de processos administrativos para o resultado pretendido na área acadêmica, por meio da gestão por governança e atividades que dão suporte às atividades fim da organização.

Por outro lado, Sedrez e Fernandes (2011) e Ribeiro (2014) corroboram com a ideia de que as instituições de ensino superior estão inseridas na sociedade e no mercado econômico, as quais buscam uma gestão mais dinâmica, mais preparada para concorrência, ou seja, para as ameaças externas. Saliencia-se que, ainda assim, há necessidade de adaptação às exigências legislativas, um tratamento mais peculiar para os riscos inerentes aos objetivos da organização.

## 2.2 GESTÃO DE RISCO

Sabe-se que gerenciar riscos é importante para as estratégias organizacionais, visto que para se alcançar a missão institucional é necessário analisar o ambiente externo e interno de uma organização. Silva (2019) reporta que compreender os tipos de riscos é importante direcionar as estratégias projetadas, ou seja, aquilo que se planejou.

De acordo com a ABNT (2005), a compreensão da palavra risco é a combinação de um evento com suas consequências. O termo risco é utilizado geralmente quando há probabilidade de consequências negativas e de desvio em relação ao evento ou resultado esperado.

Ainda nesse sentido, segundo AMN ISO GUIA 73 (2013), a palavra “probabilidade” é utilizada para referir-se à possível chance de algo se materializar, assim, não é importante se tem forma definida, medida ou determinada, ainda que objetiva ou subjetivamente, qualitativa ou quantitativamente, ou se descrita, a qual se utiliza termos gerais ou matemáticos. Destaca-se que a gestão de riscos pode ser aplicada em toda organização, em suas várias áreas e níveis, a qualquer momento, bem como nas funções, atividades e projetos específicos (ABNT, 2009).

Sabe-se que esse tipo de gestão consiste na agregação de atividades coordenadas para identificar, analisar, avaliar, tratar e monitorar riscos. Ou seja, é um método que visa conferir a segurança para alcançar os objetivos da organização. Acredita-se que a gestão de risco deva integrar todos os níveis e setores para que a organização consiga atingir suas metas e seus objetivos. A integração da gestão de

riscos à governança corporativa é relatada em inúmeros modelos de melhores práticas e está presente no Referencial de Governança do TCU (2014).

Para Ávila (2014), os riscos são tipificados por área em que estão inseridos, assim podem estar nas áreas da economia, segurança, meio ambiente, saúde, política externa, tecnologia e educação, ou por setores estratégicos: biodiversidade, combustíveis, bioenergia, energias de recursos naturais, minérios, inovação e tecnologia da informação, dentre outros.

Além disso, a localização na qual uma instituição está inserida influencia no tipo de governança e como serão tratados os riscos. Salienta-se que os espaços rurais e urbanos, o desenvolvimento de tecnologias e de infraestruturas são partes fundamentais na construção dos riscos. Ou seja, a previsão de perigos se dá em detrimento às vulnerabilidades que são produzidas pela sociedade (Sousa, *et al.*, 2019).

Conforme as diretrizes da NBR ISO 31000, o processo de avaliação de riscos é determinado na identificação de riscos, análise de riscos e avaliação de riscos. Convém que o processo de avaliação de risco seja conduzido de maneira sistemática, com base no conhecimento e nas partes da organização interessadas. O Quadro 1. demonstra a síntese de cada etapa, conforme o conceito da NBR ISO 31000.

#### Quadro 1 | Processo de Gestão de Risco

IDENTIFICAÇÃO DO RISCO	ANÁLISE DO RISCO	AVALIAÇÃO DO RISCO	TRATAMENTO DO RISCO
<p>Processo de busca, reconhecimento e descrição do Risco.</p>	<p>O propósito da análise de riscos é compreender a natureza do risco e suas características, incluindo o nível de risco, onde apropriado. A análise de riscos envolve a consideração detalhada de incertezas, fontes de risco, consequências, probabilidade, eventos, cenários, controles e sua eficácia. Um evento pode ter múltiplas causas e consequências e pode afetar múltiplos objetivos.</p>	<p>O propósito da avaliação de riscos é apoiar decisões. A avaliação de riscos envolve a comparação dos resultados da análise de riscos com os critérios de risco estabelecidos para determinar onde é necessária ação adicional.</p>	<p>O propósito do tratamento de riscos é selecionar e programar opções para abordar riscos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formular e selecionar opções para tratamento do risco;</li> <li>- Planejar e programar o tratamento do risco;</li> <li>- Avaliar a eficácia deste tratamento;</li> <li>- Decidir se o risco remanescente é aceitável; - se não for aceitável, realizar tratamento adicional.</li> </ul>

Fonte: Adaptado pela Elaborado pela autora

O processo de gestão de risco, como visto no Quadro 1, se trata da identificação de riscos para a prossecução da atividade e o grau de impacto por riscos aconselhável para a organização; no campo de análise do risco o auditor estuda a natureza, bem como o grau de impacto, e se a sua identificação é adequada e eficaz no desempenho das atividades ou produtos (Barros, 2012).

Quando se trata da Governança exercida por uma organização é necessário, *a priori*, um sistema de identificação, avaliação e controle dos riscos para gerir o sistema financeiro e de execução. Neste sentido, o Tribunal de Contas da União (2014) direciona a gestão de riscos como peça fundamental para esse tipo de gestão.

De acordo com a norma ISO 31000, ao iniciar a gestão de risco, deve-se fazer um processo integrado de gestão, no intuito dos setores se comunicarem e para isso utilizar técnicas e ferramentas para identificar os riscos, acompanhá-los e tratá-los. Essas ferramentas podem ser por modelos simples, como os do pacote Office, ou por intermédio da análise *SWOT* (*Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats*), enquadrando os pontos fortes e fracos de acordo com o ambiente interno e externo à organização e a matriz GUT (Gravidade, Urgência e Tendência), priorizando os riscos que possuem maior gravidade para serem solucionados ou *Bow-Tie*, que pode analisar e descrever o caminho do risco, conforme a necessidade de cada organização.

Segundo Cunha (2016), existem *softwares* de terceiros, portanto nem sempre é mais vantajoso para a organização, pois em muitos casos existe custo, ou de compra ou de implantação, se contar a regulamentação interna da organização, da adequação do *software* ao escopo e estrutura da organização.

Ainda, conforme ABNT (2018), a primeira etapa do processo de gestão de riscos refere-se à definição de critérios o escopo da gestão e setores envolvidos e como ele será gerido externamente e internamente. No contexto interno, a organização analisa a estrutura organizacional, processos, sistemas de informação e a relação com partes interessadas internamente. Portanto, no contexto externo avaliam-se o ambiente legal, social, político, econômico, financeiro, cultural, tecnológico e a relação com partes interessadas externamente.

Na segunda etapa, realiza-se um levantamento dos possíveis riscos que possam vir a interferir na missão institucional da organização. Na sequência, a fase de análise de riscos consiste na análise dos riscos previamente identificados, que visa destacar quais as causas, fontes de risco, consequências positivas e negativas e a probabilidade de os riscos ocorrerem (ABNT, 2018).

Na fase da avaliação de riscos, define-se o grau de prioridade para execução do tratamento previamente determinado (ABNT, 2018). Por fim, na fase do tratamento de riscos, são realizadas ações com intuito de evitar, reduzir, compartilhar, mitigar, transferir ou aceitar os riscos.

Para Manuele (2010), o risco pode ser definido por meio de duas variáveis, uma com relação à

possibilidade de um evento ou exposição ocorrer que resultaria em danos (probabilidade) e o nível de danos ou prejuízos resultantes do dano ou exposição (impacto), com isso essas variáveis podem ser multiplicadas para se obter um valor para o risco.

Degenhart (2017) corrobora com a ideia de que a gestão de riscos é o processo pelo qual as organizações analisam sistematicamente os riscos inerentes às suas atividades, com o objetivo de garantir a identificação e tratamento de tais riscos, em conformidade com o apetite de risco da organização. Ressalta-se que a gestão de risco é conduzida pela alta administração, diretoria e demais empregados para identificar em toda a organização eventos em potencial capazes de afetá-la, e administrar os riscos de modo a mantê-los compatíveis com o apetite a risco da organização (Brasil, 2015).

Observa-se uma convergência nestes autores ao ilustrar a teoria pelo conceito descrito pela autora Manuele (2010), que descreve a probabilidade e o impacto, com a ideia de Degenhart (2017), que menciona que o tratamento de risco deve estar em conformidade com terminologia *apetite da organização*. O Quadro 2 exemplifica as descrições da probabilidade de exposição ou incidente dos riscos ocorridos.

#### Quadro 2 | Descrições da probabilidade de exposição ou incidente

GRAU DE OCORRÊNCIA	FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIA
Muito baixa ou inexistente	Improvável de acontecer
Baixa	Remota, mas pode ocorrer
Média	Pode ocorrer algumas vezes
Alta	Pode ocorrer várias vezes
Muito alta	Frequente, pode ocorrer repetidamente

Fonte: Adaptado de RUPPENTHAL (2013)

O Quadro 3 exemplifica, a seguir, as descrições do impacto de exposição ou incidente dos riscos ocorridos.

#### Quadro 3 | Descrições do impacto de exposição ou incidente

GRAU DE IMPACTO	IMPACTO	DESCRIÇÃO DO IMPACTO
Muito baixo	Negligível	Dano insignificante ou inexistente
Baixo	Mínimo	Dano mínimo, degradação mínima da missão institucional
Médio	Mediano	Degradação da missão, exposição de dados ou similares
Alto	Crítico	Falha grande no sistema, exposição de dados confidenciais ou similares
Muito alto	Catastrófico	Colapso do sistema, completa falha na missão institucional

Fonte: Adaptado de Ruppenthal (2013)

A matriz de risco demonstrada a seguir na Tabela 1 é uma ferramenta que possibilita a seleção

de prioridades para se gerir uma ação, considerada uma representação gráfica e matemática da combinação da probabilidade de ocorrer um evento relacionado com o impacto potencial do risco. O evento indesejado é o incidente ou acidente e seu impacto é avaliado de acordo com o grau do dano ou prejuízo. Assim, pela matriz de risco, quanto maior a probabilidade de ocorrência de um risco e quanto maior o seu impacto maior será o risco relacionado (Ruppenthal, 2013).

**Tabela 1 | Matriz de Avaliação de Riscos**

		Probabilidade					
		Muito Baixa	Baixa	Média	Alta	Muito Alta	
<b>Impacto</b>	Muito Baixo	1	1	2	3	4	5
	Baixo	2	2	4	6	8	10
	Médio	3	3	6	9	12	15
	Alto	4	4	8	12	16	20
	Muito Alto	5	5	10	15	20	25

Fonte: Adaptado de Manuele (2010)

Após demonstrar o funcionamento a avaliação de risco (Tabela 1), como mencionado, entra a fase de decisão daquele risco que pode se materializar. Nesse sentido, Silva (2015) aponta que o tratamento de risco envolve a seleção de uma ou mais opções para modificar os riscos. Ou seja, consiste em implantar planos de ação para mitigar tais riscos, criá-los ou modificá-los.

Ainda, segundo este mesmo autor, a organização deve rever seu controle financeiro e estabelecer mecanismos para decidir não iniciar ou descontinuar a atividade que dá origem ao risco; aumento do risco na tentativa de aproveitar uma oportunidade; remoção da fonte de risco; alteração de probabilidade, alteração das consequências; compartilhamento do risco com outra parte; e retenção do risco por uma decisão sólida.

### 3. MÉTODO

Este trabalho trata-se de uma pesquisa bibliográfica de revisão integrativa referente ao gerenciamento de risco nas instituições de ensino superior. A escolha deste método se deu permeado em seu conceito de método criterioso de pesquisa de outros autores, com o intuito de obter os melhores conhecimentos produzidos sobre uma determinada questão, a fim de que estes sejam avaliados criticamente e posteriormente posto em prática (ERCOLE; MELO; ALCOFORADO, 2014). Ou seja, este método tem por finalidade sintetizar os resultados obtidos em pesquisas de um determinado problema de forma sistemática, ordenada e abrangente, proporcionando um completo entendimento sobre o tema.

Assim, mediante a variedade na composição da amostra da revisão integrativa, em conjunção com a multiplicidade de finalidades desse método, proporciona como resultado um quadro completo de conceitos complexos, de teorias ou problemas (Ercole; Melo; Alcoforado, 2014). Em outras palavras, é compreendida como integrativa por fornecer informações amplas possibilitando a constituição de um corpo de conhecimento, proporcionando ao autor a elaboração de uma revisão com diferentes finalidades, podendo ser direcionada para a construção de conceitos, revisões teóricas ou análise metodológica de um estudo.

Para a construção da revisão integrativa, que envolveu a produção do conhecimento acerca do gerenciamento de risco, foi operacionalizado o percurso metodológico por meio das etapas descritas a seguir: A primeira etapa constitui-se na formulação da questão da pesquisa e diante deste questionamento, seguiu-se para segunda etapa cujo propósito foi o de selecionar as publicações que constituíram a amostra.

Para identificar os estudos publicados acerca do gerenciamento de risco foi utilizada a busca *online* por meio da base de dados: *Google Scholar* (Google Acadêmico). Para a localização dos periódicos acadêmicos foi utilizada a seguinte palavra-chave: “Gerenciamento de risco em Instituições de Ensino Superior”. Salienta-se que foram encontrados 8 periódicos no período compreendido pela pesquisa, os quais nortearam este trabalho.

Os critérios para a seleção da amostra foram: abordasse no título a temática investigada; que seu objetivo fosse ao encontro com o tema proposto neste trabalho; tivesse sido publicado de 2010 a 2021 e no idioma português ou inglês.

Na terceira etapa, os dados foram agrupados de acordo com o título das publicações selecionadas para o estudo. Desse modo, a partir do material compilado foi possível fazer uma única categorização por periódico e sua aplicabilidade.

Na quarta etapa, deu-se início ao procedimento de análise do material empírico, utilizando a técnica do conteúdo, a partir das seguintes etapas: pré-análise; exploração do material; tratamento e interpretação dos resultados.

Na quinta etapa, os resultados foram analisados criticamente e realizada a comparação com o conhecimento teórico, identificação das conclusões e implicações resultantes da revisão integrativa.

Na sexta e última etapa foi realizada a categorização, na qual os artigos foram enumerados de 1 a 8, no intuito de demonstrar a aplicabilidade da gestão de risco nas instituições de ensino superior.

#### 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Quadro 4 apresenta a classificação dos materiais e sua aplicabilidade, os quais foram utilizados nesta pesquisa.

**Quadro 4 | Classificação dos materiais e sua aplicabilidade**

	TEMA	CLASSIFICAÇÃO	APLICABILIDADE
1	Análise preliminar de riscos sobre o gerenciamento dos resíduos de serviços de saúde de uma instituição de ensino em Mato Grosso do Sul: estudo de caso*	Artigo	Análise preliminar de resíduos de serviços de saúde
2	Benefícios e desafios na implantação da auditoria baseada em risco em instituições federais de ensino.	Artigo	Metodologia de Auditoria Baseada em Riscos
3	Gestão de risco nas instituições universitárias: uma análise comparativa da metodologia da controladoria geral da união e do ministério do planejamento, desenvolvimento e gestão.	Artigo	Metodologia comparativa de gerenciamento de risco
4	Gerenciamento de risco das contratações públicas de uma autarquia federal de ensino.	Dissertação	Metodologia para contratações públicas
5	Plano de gerenciamento de riscos para a infraestrutura de tecnologia da informação comum aos campi do Instituto Federal de Brasília.	Dissertação	Metodologia para Infraestrutura
6	Controles internos como suporte à gestão estratégica de riscos em uma instituição federal de ensino superior.	Dissertação	Metodologia para Controle Interno
7	Proposta de modelo de gestão de riscos para uma IFES visando à realização de auditoria baseada em riscos.	Dissertação	Metodologia de Auditoria Baseada em Riscos
8	Gerenciamento de riscos em instituição de ensino superior pública.	Dissertação	Metodologia para gestão

Fonte: Elaborado pela autora

Ao analisar a aplicabilidade da gestão de risco em 8 (oito) instituições de ensino superior pública, percebeu-se que a maioria busca utilizar a gestão de risco para algum tipo de problema existente ou prestes a acontecer. E por meio dessa gestão tais organizações conseguiram identificar os riscos e, assim, fizeram a análise preliminar do risco.

Shinzato *et al.* (2010) constataram a importância da gestão de risco e a necessidade de sua aplicação e adesão pelas organizações. Em um dos estudos, notou-se sua aplicação nos cursos relacionados à área da saúde, onde é necessária a inclusão dos riscos ambientais, ou seja, o meio ambiente e os resíduos de serviço à saúde.

No periódico intitulado “*Benefícios e desafios na implantação da auditoria baseada em risco em instituições federais de ensino*” foi mencionada a importância da metodologia no controle interno no intuito de aplicar em auditorias internas, porém constatou-se que existem dificuldades para sua implantação. Constatou-se que os desafios existentes são por conta de o tema ser ainda recente no contexto da gestão pública universitária. E que há potencial para incentivar e promover a cultura de gestão de riscos, que visa à modernização da administração pública brasileira.

Destaca-se que no estudo comparativo da gestão de risco, a Controladoria - Geral da União e no Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão determina a inserção da gestão de risco em alguns órgãos e entidades. Com isso, verificou-se a necessidade de adaptação às novas legislações às gestões nas instituições de ensino superior. Concluiu-se nesse periódico que existem semelhanças nas metodologias e nos fundamentos teóricos. Contudo existe a necessidade de adaptação e quebra de paradigmas no intuito de respeitar a particularidade de cada universidade.

Ressalta-se que no estudo relacionado à contratação pública em autarquias federais de ensino, os autores consideraram que, com a filosofia da gestão de risco, foi possível desenvolver procedimentos sistemáticos com base em técnicas específicas, como o diagrama de causa e efeito e matriz de risco, o que proporcionou maior confiabilidade e segurança às atividades desenvolvidas na área onde a metodologia foi aplicada. Além das técnicas utilizadas, destacaram que o estudo para o gerenciamento de risco nas instituições de ensino federais é referência para outros órgãos públicos. Com isso, concluiu-se que a gestão de risco pode contribuir no contexto organizacional que possui inúmeras conjunturas e diversas limitações (material, humano e/ou financeiro) as quais favorecem

o gerenciamento de risco como medida de controle e interpretações para indicadores.

No periódico intitulado “*Plano de gerenciamento de riscos para a infraestrutura de tecnologia da informação comum aos campi do Instituto Federal de Brasília*” a gestão de risco foi utilizada para a infraestrutura de tecnologia da informação numa instituição de ensino superior federal e percebeu-se que foi possível o levantamento dos riscos e transformá-lo em processo documental como diagnóstico da infraestrutura no sentido de ser utilizado também como referência no plano de gerenciamento de risco. Verificou-se também que os riscos levantados requerem ajuda externa para uma solução que podem envolver conhecimento ou orientações que explorem a atuação da equipe da instituição.

Acerca da Dissertação: *Controles Internos como suporte à Gestão Estratégica de Riscos em uma Instituição Federal de Ensino Superior*, que pautou seu trabalho sobre três etapas da gestão de riscos, que são elas: a identificação, a priorização dos riscos e a definição do monitoramento interno, estas etapas foram subdivididas em vários processos compreendidos em definir os macroprocessos e levantamento dos riscos, identificação de objetivos estratégicos, mapeamento dos riscos, análise e priorização de riscos, bem como a avaliação de controles e determinação da metodologia de avaliação dos monitoramentos identificados. Permeado nisso foram encontrados sessenta e cinco riscos estratégicos nas quais dois deles foram priorizados para fins deste trabalho, que aborda a gestão e o apoio. A autora em seu estudo pode averiguar a existência de resposta aos riscos em graus distintos, proporcionando a aplicação do modelo de avaliação de efetividade de monitoramento interno e o diagnóstico de pré-requisitos fundamentais para planos de ação visando a melhoria do ambiente interno da Universidade Federal.

É interessante destacar que foi possível encontrar nos periódicos pesquisados, que todos fizeram o levantamento dos riscos, conforme o modelo de governança de cada instituição de ensino. Observou-se também a utilização na área de controle interno, a qual a metodologia de priorização dos riscos, a avaliação e eventuais respostas com o objetivo de avaliá-las, as quais configuram os controles internos válidos ou não.

A gestão de riscos não é uma atividade autônoma separada das principais atividades e processos da organização. Ou seja, faz parte das responsabilidades da administração e está inserido no planejamento estratégico de todos os processos e gestão de mudança (ISO 31000, 2018).

Para finalizar a análise e seleção dos periódicos, constatou-se que a gestão de riscos em sua maioria, não é apenas uma ferramenta que visa minimizar os prejuízos decorrentes da falta de gerenciamento, pois pode impactar no aumento de desempenho e na governança das atividades essenciais das instituições de ensino.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível constatar que as organizações buscam a melhoria contínua devido à competitividade do mercado e na esfera pública não é diferente, além das obrigatoriedades exigidas pela legislação. O gerenciamento de risco direciona a organização para uma gestão eficaz, que se antecipa à possíveis problemas. Sabe-se que o tema abordado ainda é recente, mas sua aplicabilidade tem trazido resultados primordiais para a alta administração das IES.

Assim, acredita-se que esta pesquisa atingiu seus objetivos ao considerar que a priorização dos riscos e a avaliação de impacto e monitoramento possibilitam identificar quais riscos podem ser considerados críticos e o seu impacto: positivo ou negativo, no desenvolvimento das atividades das IES. Corrobora sua definição quando da identificação da dificuldade e complexidade na aplicação das avaliações e a importância de seus monitoramentos internos.

Foi possível observar que as instituições de ensino superior que utilizaram a metodologia do gerenciamento de risco obtiveram resultados positivos na gestão e na governança das atividades, bem como no aumento de desempenho dos processos de rotina, bem como puderam ser modelos para outros órgãos públicos como mencionado nos resultados.

Sendo assim, destaca-se que apesar da gestão de risco ser pouco explorada, sugere-se uma pesquisa mais aprofundada na aplicação dessa metodologia, não apenas em um processo ou setor e sim nas áreas que são consideradas essenciais para atividade fim da organização. Desse modo, os objetivos para atingir a missão institucional serão cumpridos, haverá preparo para tratar os riscos internos e as ameaças do ambiente externo.

## 6. REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **ABNT ISO/IEC Guia 73**: Gestão de riscos – vocabulário – recomendações para uso de normas. 1. Ed. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <https://portaldagestaoderiscos.com/wp-content/uploads/2017/11/ISO-1.pdf> . Acesso em: 11 abril 2021.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR ISO 31000**: Gestão de riscos - princípios e diretrizes, 2018.
- ASSOCIACIÓN MERCOSUR DE NORMALIZACIÓN (AMN). **AMN ISO Guia 73**: Gestão de riscos – vocabulário. 1. ed. 15 páginas. 2013. Disponível em: [https://www.amn.org.br/Content/Arquivos/normasEprojetos/AMN%20ISO%20Gu%C3%A-Da%2073\\_2013%20C.pdf](https://www.amn.org.br/Content/Arquivos/normasEprojetos/AMN%20ISO%20Gu%C3%A-Da%2073_2013%20C.pdf) . Acesso em: 20 abril 2021.
- ÁVILA, M. D. G. **Gestão de riscos no setor público**. *Revista Controle*, Fortaleza, v. 12, n. 2, p. 179–198, jul.-dez. 2014. Disponível em: <https://www.tce.ce.gov.br/component/jdownloads/send/228-revista-controle-volume-xii-n-2%20de-zembro-2014/2565-artigo-10-gestao-de-riscos-no-setor-publico>. Acesso em: 16 abril 2021.
- AZEVEDO, I. A.; SILVA, R. V. **Ações de controle interno da Universidade Federal de Santa Catarina**: um estudo sobre o nível de maturidade do gerenciamento de Riscos. Congresso Internacional de Desempenho do Setor Público, 1, 2017, Santa Catarina. Anais. Santa Catarina: CIDESP, 2017. p. 2488-2508..
- BARROS, A. J. N. **O processo de gestão de risco nas organizações**. [Dissertação] Mestrado em Auditoria do Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto. Politécnico do Porto, 2012. 222 fls.
- BRASIL. **Instrução Normativa Conjunta CGU/MP Nº 001**, de 10 de maio de 2016. Dispõe sobre controles internos, gestão de riscos e governança no âmbito do Poder Executivo federal. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão/Controladoria Geral da União: DF, 2016.
- BRASIL. **Decreto nº 200**, de 25 de fevereiro de 1967. Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências.
- BRASIL. Tribunal de Contas da União. **Referencial Básico de Governança Aplicável a Órgãos e Entidades da Administração Pública**. Brasília: TCU, 2014.
- CACHAPUZ, A. F. **Educação superior iberoamericana: uma análise para além das perspectivas mercadológicas da produção de conhecimento** / Maria de Lourdes Pinto de Almeida ... [et.al.]. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2015.
- COLOMBO, S. S. (Org.). **Gestão universitária: os caminhos para a excelência**. Porto Alegre: Penso, 2013. 280 p.
- CUNHA, T. J. P. **Plano de gerenciamento de riscos para a infraestrutura de tecnologia da informação comum aos campi do Instituto federal de Brasília**. Dissertação. Brasília 2016.
- ERCOLE, F. F.; MELO, L. S.; ALCOFORADO, C. L. G. C. **Revisão Integrativa versus revisão sistemática**. *Nursing Journal of Minas Gerais*, v. 18, n. 1, 2014, p. 12-14.
- KERZNER, H. **Gestão de Projetos**. Bookman Companhia Ed, 2006.
- MANUELE, F, A. Acceptable risk - time for sh&e professionals to adopt the concept. *Professional Safety*, 55(05)), 2010. 8, 9, 10, 72, 73.
- PMBOK. **Um Guia do Conhecimento em Gerenciamento de Projetos**. 6ª edição. GLOBALSTANDARD, 2017.
- PRESSMAN, R. S. **Engenharia de Software**: uma abordagem profissional. 6. ed. São Paulo: Pearson Makron Books, 2009.
- RUPPENTHAL, J. E. **Gerenciamento de Riscos**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Colégio Técnico Industrial de Santa Maria; Rede e-Tec Brasil, 2013. 120 fls.

SEDEREZ, C. S.; FERNANDES, F. C. **Gestão de riscos nas universidades e centros universitários do Estado de Santa Catarina.** Revista GUAL, Florianópolis, Edição especial 2011, p.70-93. Disponível em: Acesso em 03 abril 2021.

SILVA, A. C. B. R. **Gerenciamento de riscos em instituição de ensino superior pública.** Brasília, 2019. Acesso em 03 abril 2021.

SOUSA, M. R. B. D.; DELLE FINATI, C. R.; PEREZ, M. C.; DUARTE, K. S. B. **Gestão de risco nas instituições universitárias:** uma análise comparativa da metodologia da controladoria geral da união e do ministério do planejamento, desenvolvimento e gestão. INPEAU/UFSC Disponível em: [https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/190666/102\\_00046.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/190666/102_00046.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 20 abril 2021.

SOUSA, F. F.; SILVA, N. T. C. S.; DOUGLAS MANSUR DA SILVA, D. M. S; TEIXEIRA, R. D. B. L. de *et al.* **O papel da comunicação de risco na construção da governança territorial:** uma análise a partir do território São Mateus, Minas Gerais. Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional, [S.l.], v. 15, n. 4, jul, jul. 2019. ISSN 1809-239X. Disponível em: <https://www.rbgdr.net/revista/index.php/rbgdr/article/view/4846/803> . Acesso em: 27 abr. 2021.

STARR, K. **Problematizing Risk and principalship:** The risk business of managing risk in schools. Educational Management Administration & Leadership, v. 40, n. 4, 2012, p. 464- 479.

THIAGO, A. **Desenvolvimento de um modelo de previsão de custos para planejamento de sistemas públicos de educação básicas em condições de qualidade:** uma aplicação a municípios de Goiás. 2012. 342f. Tese de Doutorado – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

VIEIRA, J. B.; BARRETO, R. T. S. **Governança, gestão de riscos e integridade.** Brasília: Enap, 2019.240 p.: il.



# **EXPLORANDO AS CONCEPÇÕES DE GESTÃO ESCOLAR: ABORDAGENS E IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA**

**EXPLORING CONCEPTIONS OF SCHOOL MANAGEMENT:  
APPROACHES AND IMPLICATIONS IN CONTEMPORARY EDUCATION**

# EXPLORANDO AS CONCEPÇÕES DE GESTÃO ESCOLAR: ABORDAGENS E IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

## EXPLORING CONCEPTIONS OF SCHOOL MANAGEMENT: APPROACHES AND IMPLICATIONS IN CONTEMPORARY EDUCATION

Lauren Patrícia de Barros Cursino<sup>1</sup>  
Maria Aparecida Campos Diniz de Castro<sup>2</sup>

Data de recebimento: 22/10/2023

Data de aceite: 06/11/2023

<sup>1</sup> Mestre em Educação Profissional e Graduação em Pedagogia pela Universidade de Taubaté. Possui especialização em Didática do Ensino Superior pela Faculdade Santa Cecília. Atualmente é diretora efetiva de uma escola do Programa Ensino Integral (PEI) da rede de ensino pública de São Paulo, que atende estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

E-mail: lauren.patriciacursino@gmail.com

<sup>2</sup> Graduação em Pedagogia pela Universidade de Taubaté (UNITAU), mestrado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), doutorado e Pós-doutorado em Educação: Psicologia da Educação pela PUC/SP.

E-mail: nenacdiniz@gmail.com

### RESUMO

Esse artigo, de natureza teórica, tem o objetivo de explorar e analisar as diferentes concepções de gestão escolar, considerando as implicações da atuação profissional na liderança administrativa, pedagógica e no desenvolvimento das instituições educativas. Nesse sentido, apresentam-se algumas abordagens e suas características. Ao considerar os referenciais que permitiram as discussões e análises, conclui-se que as diferentes concepções de gestão podem revelar a complexidade e a relevância da atuação do gestor escolar. O conhecimento sobre cada uma das concepções poderá oportunizar a compreensão dos desafios da gestão escolar na contemporaneidade, bem como apresentar o compromisso assumido junto às funções do gestor, para ações que vão desde a gestão de recursos humanos, financeiros e burocráticos, que envolvem conhecimentos específicos e competências básicas para gerenciar e garantir a segurança e bem estar de todos os envolvidos na comunidade escolar, o que certamente envolve questões ideológicas, políticas, culturais e sociais.

**Palavras-chave:** Concepções de Gestão. Gestor Escolar. Gestão Escolar.

### ABSTRACT

This article, of a theoretical nature, aims to explore and analyze the different conceptions of school management, considering the implications of professional performance in administrative and pedagogical leadership and in the development of educational institutions. In this sense, some approaches and their characteristics are presented. When considering the references that allowed discussions and analyses, it is concluded that different management concepts can reveal the complexity and relevance of the school manager's performance. Knowledge about each of the concepts can provide an opportunity to understand the challenges of school management in contemporary times, as well as present the commitment made to the manager's functions, for actions ranging from the management of human, financial and bureaucratic resources, which involve specific knowledge and basic skills to manage and ensure the safety and well-being of everyone involved in the school community, which certainly involves ideological, political, cultural and social issues.

**Keywords:** Management Conceptions. School Manager. School management.

## INTRODUÇÃO

A gestão escolar apresenta-se como um dos pilares fundamentais para o sucesso e excelência no ambiente educacional. No entanto, há diferentes modelos e abordagens para a maneira como a gestão encontra-se concebida e implementada. A compreensão das variadas concepções de gestão escolar é relevante não apenas para os gestores e educadores, mas também para os diversos segmentos envolvidos na educação.

Cabe colocar em destaque, que o presente artigo é um recorte de uma pesquisa maior, desenvolvida em 2023. Teve por objetivo investigar se as necessidades formativas de diretores escolares iniciantes do Programa Ensino Integral da rede estadual paulista são reconhecidas e consideradas nas propostas de formação continuada, para contribuir com o desenvolvimento profissional e ações formativas da equipe. Nesse artigo, explora-se apenas o eixo das concepções da gestão escolar.

Portanto, este artigo visa explorar e analisar as concepções de gestão escolar que moldam a maneira como as instituições educacionais são administradas. Ao mergulhar nas nuances dessas diferentes concepções, esclarecemos suas características e princípios fundamentais, mas também podemos examinar as implicações práticas e os desafios da adoção de cada uma delas.

Nesse sentido, o artigo pode revisitar a reflexão sobre o contexto da educação contemporânea. Espera-se, desse modo, contribuir para o aprimoramento contínuo da gestão escolar e, conseqüentemente, para a promoção de ambientes educacionais que priorizem uma gestão voltada para relações democráticas e participativas que possam contribuir para a aprendizagem significativa e uma educação de qualidade.

## O GESTOR ESCOLAR: SEU PAPEL NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Destaca-se aqui o gestor, enquanto um profissional que atua no contexto educacional, e desempenha um papel fundamental na administração e no desenvolvimento das instituições de ensino. Lück (2013) menciona que o gestor exerce uma posição relevante, assume funções de várias naturezas e exerce forte influência nas condições de trabalho e relacionamentos entre os diferentes grupos presentes no contexto escolar. O gestor é responsável por liderar, planejar, organizar e controlar todas as atividades relacionadas à escola, visando garantir um ambiente propício ao processo de aprendizagem, promovendo a formação de professores e o desenvolvimento integral dos estudantes. Na atualidade,

a intensificação do trabalho do diretor nas escolas tem sido fruto de intensos debates, especialmente quando põe a gestão da educação como um dos mecanismos responsáveis pela multiplicidade de papel a ser desempenhado pelo diretor, muito menos se encaixa o pedagógico, e muito mais desvela o administrativo gerencial dentre sua função principal no contexto desse novo modelo de educação (Pereira; Silva, 2018, p. 140 e 141).

Os professores, no contexto educacional, podem assumir diferentes cargos e funções, como diretores, coordenadores pedagógicos, supervisores educacionais e orientadores escolares. Cada um desses cargos traz responsabilidades específicas, mas todos têm em comum o objetivo de promover a excelência acadêmica e o bem-estar dos estudantes.

O gestor escolar tem a responsabilidade de definir a visão e os objetivos da escola, alinhando-os com as diretrizes educacionais e as necessidades da comunidade escolar. Deve elaborar planos estratégicos e implementar políticas que promovam a qualidade do ensino, o desenvolvimento pessoal dos alunos e a formação cidadã. Para Fullan e Hargreaves (2000), o papel do gestor também é de apoio e de promoção do profissionalismo interativo, pois esse profissional aprende e lidera por meio da cooperação.

Segundo Libâneo (2018), o gestor é um líder que agrega as expectativas da comunidade escolar e articula a participação dos vários segmentos voltados à gestão de um ideal comum. Precisa ter uma visão geral e atuar de modo a atingir os aspectos administrativos, culturais, financeiros e pedagógicos da escola.

Portanto, os diretores são responsáveis pela gestão dos recursos humanos, financeiros e materiais da escola. Portanto, necessitam ter os conhecimentos específicos sobre essas questões e competências básicas, em especial, para gerenciar situações complexas, na diversidade dos relacionamentos humanos vividos na escola. Devem monitorar e orientar a aprendizagem de estudantes e oportunizar o desenvolvimento de professores e funcionários, gerenciar o orçamento escolar, manter a infraestrutura adequada e garantir a segurança e o bem-estar de todos os envolvidos na comunidade escolar.

Para Libâneo (2018), a gestão escolar pode refletir posições políticas e concepções diversas sobre o papel da escola, bem como da sociedade. O autor esclarece que a maneira como a escola será organizada e estruturada depende de seus objetivos, que podem ser conservadores ou inovadores, e reflete seu caráter pedagógico. O mais relevante nesse contexto é considerar que na escola existem aspectos multifacetados que envolvem ideologias, políticas e questões sociais.

Entendemos que as concepções de gestão são importantes para orientar o trabalho do gestor escolar. E que a escolha da concepção é fator que interfere na gestão, além de fundamental para garantir a qualidade do ensino e a aprendizagem dos estudantes.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), explicam que alguns princípios e métodos de organização escolar têm origem na experiência administrativa em geral; no entanto, eles possuem características muito distintas das utilizadas em empresas industriais, comerciais e de serviços. Estas particularidades influenciam como são concebidas as práticas de organização e gestão nas escolas, especialmente considerando que essas práticas têm uma natureza intrinsecamente pedagógica. Portanto, torna-se essencial esclarecer alguns conceitos fundamentais sobre os processos organizacionais no contexto das instituições educacionais.

Os conceitos de administração, gestão, organização, direção, cultura organizacional, participação e concepção de gestão são essenciais para a compreensão do funcionamento das escolas. Esses conceitos estão interligados e por este motivo serão utilizados em diversos momentos na escrita desse artigo.

## **OS CONCEITOS DE ADMINISTRAÇÃO, GESTÃO, ORGANIZAÇÃO, DIREÇÃO, CULTURA ORGANIZACIONAL, PARTICIPAÇÃO E CONCEPÇÃO DE GESTÃO**

A administração escolar pode referir-se ao processo de planejar, organizar, dirigir e controlar os recursos financeiros, humanos, materiais, pedagógicos e tecnológicos da escola para alcançar os objetivos educacionais. Felix (1985), comenta que a administração escolar traz propostas teóricas relacionadas a organização do trabalho existente na escola, assim como, o sistema escolar. Ainda, segundo Felix (1985), podem ser identificadas teorias da administração de empresas, aplicadas à educação.

Lombardi (2012) acrescenta que a palavra 'administrar' vem do latim *administrare*, e representa o ato de gerenciar, governar e dirigir. Amplamente, em momentos diversos da história e na formação social, pode-se encontrar a administração voltada aos negócios públicos e privados, e também na ordenação e controle de fatores que garantem a produtividade e a reprodução da vida social, material ou política. O autor esclarece que a administração apareceu e desenvolveu-se conforme as transformações do capitalismo de produção.

Segue destacando que a administração, conforme concebida atualmente, surgiu na década do século XIX. Apresentava como objetivo a instituição de estratégias para a organização, para disciplinar o trabalho e assim conseguir uma maior produtividade, fundamentando-se na lógica da racionalização do trabalho, do aumento da produção e do lucro, para coordenar o trabalho operário, de modo a controlar as pessoas em suas atividades sociais ou políticas.

Segundo Lombardi (2012, p. 26), “os métodos e técnicas originariamente empregados nas empresas capitalistas passaram a ser considerados princípios administrativos de todas as organizações, de uma maneira geral”. E de forma adaptada, começou a ser utilizada nas organizações escolares. Ao considerar a ampliação da rede escolar, houve a necessidade de se estabelecer regras comuns existentes nas empresas, apresentadas em normas escritas, com divisão do trabalho, hierarquização e responsabilidades estabelecidas para cada cargo.

Conforme Paro (2012), frente à complexidade das tarefas, à limitação dos recursos disponíveis, à variedade de metas a serem alcançadas e ao grande número de colaboradores envolvidos, é essencial que esses trabalhadores tenham suas atividades coordenadas e supervisionadas por indivíduos e órgãos encarregados das funções administrativas. O autor, ainda diz que, essa perspectiva dos estudiosos da administração reflete a realidade concreta da sociedade capitalista, na qual a administração encontra na organização o seu próprio campo de estudo.

Nesse contexto, Paro (2012) comenta que a escola, assim como qualquer outra instituição, necessita de uma gestão que garanta a qualidade, sendo o diretor o principal responsável pelas ações realizadas. Assim, a administração consiste na utilização criteriosa de recursos para atingir objetivos específicos.

Libâneo (2018) identifica a administração escolar como o princípio e o procedimento pertinente à ação de planejamento do trabalho na escola, racionalização do uso de recursos (financeiros, intelectuais e materiais), a fim de coordenação e controle do trabalho das pessoas. Administrar seria o ato de colocar em prática normas e funções e a gestão representa gerenciar, dirigir e administrar.

O princípio da gestão democrática do ensino foi uma conquista importante a partir da Constituição de 1988. O Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública, representou divergências de opiniões, com tema polêmico, afirmando como princípio da gestão democrática a participação dos diversos segmentos que compõem a escola: docentes, funcionários, pais e estudantes. Para Minto (2012, p.182), “a

legislação educacional passou a adotar uma nova terminologia para se referir à organização da escola, substituindo o termo administração por gestão”.

De acordo com Minto (2012), a palavra gestão estaria relacionada à gestão técnica da educação, sem vínculo político, orientada por critérios financeiros da gestão: controle de receitas e despesas, diminuição dos custos, aumento de estudantes e professores e melhoria da produtividade. Desta forma, o termo gestão separava a concepção e execução de atividades consideradas administrativas, o que torna o gestor responsável pelo cumprimento das orientações superiores.

Para alguns autores, a tomada de decisão é considerada o núcleo da organização e do processo administrativo. O ato de deliberar sobre uma decisão e implementá-la define a ação conhecida como gestão. Nesse caso, a gestão é a prática que envolve a mobilização de recursos e métodos para alcançar os objetivos da organização, abrangendo principalmente os aspectos, gerencia e técnicos-administrativos (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012).

Lück (2010) comenta que a gestão educacional é a área que contribui com os sistemas de ensino e as escolas, para melhoria no ensino e nos resultados. A gestão educacional dos sistemas de ensino e de suas escolas é uma dimensão e um foco de atuação na estruturação e orientação da ação educativa cujo objetivo é organizar, mobilizar e articular todas as condições estruturais, funcionais, materiais e humanas necessárias para assegurar o progresso dos processos socioeducacionais.

Para Libâneo (2018), os termos administração, gestão e organização, aplicados aos processos organizacionais, apresentam significados próximos. A organização estaria relacionada a disposição de forma ordenada, articulada entre as partes, promovendo as condições para a execução da ação.

Chiavenato (1989) diferencia dois conceitos para o termo “organização”: como uma entidade social e como uma atividade administrativa. Na primeira acepção, a organização representa uma empreitada humana voltada para a consecução de metas específicas. Na segunda interpretação, refere-se à ação de planejar, estruturar e unir recursos e órgãos.

Para Chiavenato (1989), a organização representa uma entidade social composta por indivíduos que colaboram em conjunto para a realização de metas específicas. As escolas, por conseguinte, se enquadram nesse conceito de organização, pois se destacando nelas a interação entre os participantes, visando aprimorar a educação e o desenvolvimento humano.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) que a direção escolar, além de ser uma das facetas do processo organizacional, representa uma necessidade tanto social quanto educacional. No contexto escolar, o conceito de direção difere de outros processos direcionais, especialmente no contexto empresarial. Vai além de mobilizar as pessoas para a execução com qualidade das atividades, ao envolver intencionalidade, a definição de uma orientação educacional, a tomada de posição diante de objetivos educacionais, sociais e políticos em uma sociedade específica.

Através da direção, sendo um princípio e uma característica fundamental da gestão, orienta-se e integra-se o esforço coletivo das pessoas no caminho dos objetivos. Em essência, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), a direção ativa o processo de tomada de decisões na organização e coordena as atividades, garantindo que sejam executadas da melhor forma.

De acordo com Libâneo (2018), o conceito de cultura organizacional está íntimo à noção de que as organizações são moldadas pelas interações sociais entre indivíduos, enfatizando as relações informais que ocorrem no ambiente escolar, além de uma perspectiva estritamente burocrática da operação da instituição. A visão da escola como um sistema sociocultural desperta um interesse crescente devido às suas repercussões no funcionamento da instituição, especialmente no planejamento educacional, na elaboração do currículo e nas práticas de gestão.

A cultura organizacional pode ser definida como o conjunto de elementos sociais, culturais e psicológicos que afetam as maneiras de operar da organização na totalidade, assim como o comportamento dos indivíduos que a compõem. Isso implica que, além das diretrizes, normas, procedimentos operacionais e práticas administrativas que caracterizam as escolas, existem aspectos de natureza cultural que as distinguem umas das outras, sendo muitos deles não facilmente perceptíveis ou explícitos, conforme explicam Libâneo, Oliveira e Toschi (2012).

Libâneo (2018) salienta que a participação é o principal meio para garantir a gestão democrática na escola, permitindo que profissionais e usuários estejam envolvidos no processo de tomada de decisões e no funcionamento da instituição educacional. Além disso, ela proporciona uma compreensão mais abrangente dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e de sua dinâmica, bem como das interações da escola com a comunidade. Isso promove uma maior proximidade entre professores, alunos e pais. Para esse autor, o conceito de participação se baseia na ideia de autonomia, que se refere

à habilidade das pessoas e dos grupos de terem o controle sobre suas próprias vidas. Dessa forma, a autonomia se opõe a formas autoritárias de tomada de decisão, e sua concretização nas instituições é alcançada por meio da participação ativa.

Ao abordar as concepções de gestão, Libâneo (2018) afirma que se referem às diferentes maneiras de compreender e abordar a administração e organização das escolas. Englobam princípios, valores, teorias e práticas que orientam a gestão de uma instituição educacional. Podem variar conforme o contexto cultural, político e educacional. Existem diferentes formas e concepções de gestão.

Conforme explicam Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), as diversas perspectivas sobre a gestão escolar representam diferentes posicionamentos políticos e visões sobre o papel das pessoas na sociedade. Por consequência, a maneira como uma escola é organizada e estruturada possui uma dimensão educacional, já que está diretamente relacionada aos objetivos mais amplos da instituição em relação ao seu compromisso com a preservação ou a mudança da realidade social. Na sequência, se ampliam as concepções de gestão, na especificidade do contexto escolar.

### **CONCEPÇÕES DE GESTÃO ESCOLAR: PRESSUPOSTOS SOBRE A EDUCAÇÃO E A ESCOLA**

As concepções de gestão escolar representam um conjunto de ideias e valores que podem orientar a ação de um gestor escolar. Podem influenciar a maneira como o gestor interpreta a realidade da escola, as decisões que precisa tomar e as ações que irá implementar.

Segundo Pereira e Silva (2018), a análise das questões e concepções sobre o tema e as práticas de gestão na educação, pressupõe a reflexão sobre as determinações que influenciam o dia-a-dia das relações entre o Estado, a sociedade e as políticas da educação. Esse ponto de vista considera “que tais relações condicionam determinados tipos de gestão escolar que dependem dos contextos concretos em que se materializam” (Pereira; Silva, 2018, p. 138).

É importante considerar que as concepções de gestão não são mutuamente exclusivas e muitas vezes podem se sobrepor ou ser adaptadas conforme a realidade de cada escola e sistema educacional. Dependendo da região, da cultura, dos valores, podem ser considerados outros autores e outras concepções podem ser consideradas com maior relevância. Deve-se considerar a evolução do pensamento e das práticas na área da gestão escolar, o que pode influenciar em novas concepções e perspectivas de gestão escolar.

## CONCEPÇÃO SOCIOCÍTRICA: A ESCOLA COMO ESPAÇO DAS INTERAÇÕES SOCIAIS

Na perspectiva sociocrítica, segundo Araújo (2009), a escola é vista como um ambiente de interações sociais, sendo assim, um espaço político. Ela é orientada pela intencionalidade de envolver a participação da comunidade escolar, considerando o contexto sociocultural e político. A tomada de decisões e a gestão são realizadas de maneira democrática, incorporando práticas colaborativas para alcançar os objetivos coletivos da comunidade.

Para Araújo (2009), a concepção sociocrítica apresenta a organização escolar como um sistema capaz de reunir as pessoas, vista como espaço de promoção das interações sociais, com caráter de intenção nas ações. São consideradas relevantes as interações sociais do grupo e as relações que fazem parte do contexto político e sociocultural. A escola não é considerada um espaço neutro, mas construído com o apoio da comunidade (professores, estudantes e pais). Norteia-se pelos caminhos de uma gestão democrática e as decisões são tomadas coletivamente, horizontalmente. Envolve práticas de cooperação entre as pessoas a fim de atingir objetivos comuns.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), identificam a perspectiva sociocrítica constituída de dois aspectos interligados: primeiramente, a organização se apresenta como uma construção social que abarca a experiência subjetiva e cultural das pessoas; em seguida, essa construção não se constitui como um processo totalmente autônomo, mas mediado pela realidade sociocultural e política mais ampla. Isso inclui a influência de fatores tanto externos quanto internos, moldados por interesses de grupos sociais, muitas vezes em contradição e, por vezes, conflito.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), acrescentam que na abordagem sociocrítica é possível haver relações solidárias e formas participativas. E, reconhece a importância dos elementos internos da organização, como o planejamento, a organização, a gestão, a direção, a avaliação, bem como as responsabilidades individuais dos membros da equipe e a ação organizacional coordenada e supervisionada. Isso porque é essencial que a organização atenda a objetivos sociais e políticos claramente definidos, relacionados à organização da população.

Portanto, diretores, coordenadores pedagógicos e professores enfrentam desafios significativos, conforme explicam Libâneo, Oliveira e Toschi (2012). Acrescentam, ainda, que todos devem saber gerenciar e muitas vezes conciliar interesses pessoais e coletivos, particularidades culturais e requisitos

universais para uma convivência humana saudável; precisam se preocupar tanto com as relações interpessoais quanto com os objetivos pedagógicos e sociais a serem alcançados; e devem estabelecer formas participativas juntamente com procedimentos administrativos eficazes.

### CONCEPÇÃO TÉCNICO-CIENTÍFICA: ÊNFASE NA GARANTIA DA QUALIDADE

Essa concepção entende a escola como uma organização burocrática, que deve apresentar-se de forma eficiente e eficaz na execução de suas tarefas. A ênfase é na organização e na gestão de recursos, para garantir a qualidade do ensino.

Araújo (2009) esclarece que a concepção técnico-científica surgiu na década de 1990 e se caracterizou como escola-empresa, regida pelo modelo de gestão da qualidade total, cujo principal objetivo se centra na racionalização do trabalho e na busca pela eficiência escolar. O autor ainda acrescenta que esse modelo difere da concepção sociocrítica por apresentar métodos e técnicas próprias de uma gestão empresarial, ao que aqui expõe:

Na concepção sociocrítica, a organização escolar é concebida como espaço de interações sociais, por isso político, com intencionalidade, direcionada à participação da comunidade escolar, considerando o contexto sociocultural e político. O processo de tomada de decisões e a forma de gestão ocorrem democraticamente, envolvendo práticas cooperativas na concretização de objetivos comuns da coletividade (Araújo, 2009, p.17).

A perspectiva técnico-científica preconiza uma abordagem burocrática e tecnicista da escola, de acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012). Nesse contexto, os autores comentam que a direção é centralizada em uma única pessoa, as decisões são tomadas de cima para baixo e a execução de um plano predefinido ocorre sem a participação ativa de professores, especialistas, alunos e funcionários. A organização escolar é concebida como uma realidade objetiva e neutra, vista como um sistema técnico que opera de forma lógica e, portanto, pode ser meticulosamente planejada, organizada e controlada visando alcançar níveis de qualidade.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), explicam que as escolas que adotam esse modelo dão grande importância à estrutura organizacional, incluindo a definição de cargos e funções no organograma, a hierarquia de responsabilidades e o grau de envolvimento das pessoas, além dos planos de ação formulados de cima para baixo. Este é o modelo predominante de organização escolar na realidade educacional brasileira, embora já existam experiências bem-sucedidas de implementação de abordagens alternativas, em uma perspectiva progressista.

A concepção técnico-científica centra-se na hierarquia de cargos, funções, regras e questões administrativas, que visam racionalizar o trabalho. Existe uma versão conservadora dessa concepção, conhecida por administração burocrática ou clássica. Já numa versão recente, é apresentada como gestão da qualidade total, com acentuação de práticas e metodologias de gestão voltadas à administração empresarial.

Características desse modelo incluem: estabelecimento minucioso de funções e responsabilidades, enfatizando a segmentação técnica das atividades escolares; concentração de poder no diretor, evidenciando hierarquias de subordinação em que alguns têm mais autoridade que outros; ênfase na administração regulamentada (com sistema rigoroso de normas, regras e procedimentos burocráticos para controlar as atividades); detrimento dos objetivos específicos da instituição educacional; comunicação vertical (de cima para baixo) baseada em normativas e regulamentos do que em consensos; maior destaque para as tarefas do que para as interações pessoais (Libâneo, 2018).

A concepção de gestão escolar técnico-científica, conforme delineada por Libâneo (2018), apresenta como fundamento uma abordagem estruturada e orientada por princípios científicos na administração das instituições. Apresenta-se numa perspectiva baseada em métodos e técnicas comprovadas na gestão, aplicadas de maneira a otimizar os recursos disponíveis e alcançar os objetivos.

Nesta concepção, a gestão assume uma natureza mais formal e hierárquica, com os papéis e responsabilidades definidos com clareza. Demanda que os papéis estejam bem definidos e que os gestores apresentem conhecimentos específicos das particularidades e dinâmicas próprias da escola. Tem enfoque na aplicabilidade dos processos, alcance dos resultados, avaliação e monitoramento das ações.

### **CONCEPÇÃO AUTOGESTIONÁRIA: UMA ABORDAGEM DE PARTICIPAÇÃO COLETIVA**

Na concepção autogestionária, existe uma responsabilidade coletiva que prevê a participação dos membros da instituição de forma igualitária. Há uma recusa no exercício da autoridade e uma estrutura de gestão e organização. Contrapõe os elementos instituídos pela escola, tais como normas, procedimentos e regulamentos, e valoriza a capacidade de criação do grupo, suas próprias normas e procedimentos.

Apresenta, também, outras características: estabelecimento de conexões entre os métodos de gestão interna e os princípios de autogestão social, visando fomentar a prática do poder coletivo

na escola como preparação para formas de autogestão no âmbito político; tomada de decisões coletivas por meio de assembleias e reuniões, com o objetivo de eliminar qualquer forma de autoridade ou poder centralizado; foco na auto-organização da equipe na escola, utilizando eleições e alternância das funções; rejeição de normas e sistemas de controle, enfatizando a responsabilidade coletiva; crença no poder de criar e moldar a escola, e rejeição de qualquer forma de poder estabelecido; O caráter criativo surge através da prática de participação e autogestão, meios pelos quais se desafiam as formas de poder já estabelecidas; destaque para as interações pessoais, em detrimento das simples tarefas (Libâneo, 2018).

A concepção autogestionária preconiza uma abordagem coletiva e igualitária na tomada de decisões e na organização da instituição. Nesse modelo, a autoridade é recusada em prol de uma estrutura de gestão mais voltada a uma base horizontal. A participação na tomada de decisões acontece coletivamente, com responsabilidade compartilhada entre todos os membros da escola. Valoriza-se a criação de regras e procedimentos próprios do grupo.

### **CONCEPÇÃO INTERPRETATIVA: PARA ALÉM DOS SIGNIFICADOS SUBJETIVOS**

A abordagem interpretativa enfoca principalmente os significados subjetivos, as intenções e a interação entre as pessoas ao analisar os processos de organização e gestão. Ela se opõe vigorosamente à abordagem científico-racional devido à sua rigidez normativa e à suposta objetividade atribuída às formas de organização.

De acordo com Escudero e Gonzáles (1994), nessa concepção as práticas organizacionais são construídas socialmente, baseando-se nas experiências subjetivas e nas interações sociais das pessoas. Em sua forma mais extrema, essa perspectiva também nega a possibilidade de se obter um conhecimento preciso sobre o funcionamento de uma organização e, conseqüentemente, de estabelecer normas, estratégias e procedimentos organizacionais específicos.

Segundo Libâneo (2018), na concepção interpretativa a escola é uma realidade social construída tanto subjetiva quanto socialmente, e não é uma estrutura objetiva predefinida. Ela valoriza menos o ato de estabelecer uma estrutura e mais a ação organizadora baseada em valores e práticas compartilhadas. Essa ação organizadora dá grande importância às interpretações, valores, percepções e significados subjetivos, enfatizando a dimensão humana e relegando a formalidade, a estrutura e as normas para segundo plano.

## CONCEPÇÃO DE GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICO-PARTICIPATIVA: FOMENTANDO A PARTICIPAÇÃO ATIVA NA EDUCAÇÃO

A concepção de gestão escolar democrático participativa se fundamenta na premissa de que a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar é essencial para o funcionamento com qualidade, partindo do aprimoramento contínuo da instituição educacional. Neste modelo, estudantes, professores, pais e funcionários são vistos como agentes ativos na tomada de decisões que impactam diretamente o ambiente escolar.

São princípios e valores fundamentais: a igualdade de participação, a transparência e comunicação aberta e o respeito pela diversidade de opiniões. Quanto à igualdade de participação, todos os membros da comunidade escolar têm o direito e a responsabilidade de participar ativamente no processo decisório, independentemente de seu papel ou função na escola. A transparência e comunicação concebe a promoção da transparência nas decisões e divulgação de informações relevantes. Fomenta, uma comunicação aberta e honesta dos vários segmentos. Há ainda, o respeito pela diversidade de opiniões, portanto, valoriza a pluralidade de ideias e perspectivas, promovendo um ambiente inclusivo e enriquecedor para todos os participantes.

Há benefícios e impactos na adoção da concepção democrático-participativa, tais como o favorecimento do engajamento e envolvimento da comunidade escolar, desenvolvimento da cidadania e autonomia e a melhoria contínua da qualidade na educação. A participação ativa gera um maior senso de pertencimento e comprometimento com os objetivos educacionais da escola. Estimula o desenvolvimento de habilidades de liderança, de resolução de problemas e de tomada de decisões, preparando os estudantes para a vida adulta. A diversidade de opinião pode contribuir para a implementação de práticas mais ajustadas aos interesses da escola e para o aprimoramento constante, bem como, pode tratar-se de uma questão desafiadora.

Libâneo (2018) apresenta a concepção democrático-participativa, tendo como base a relação orgânica entre a direção e a participação das pessoas. Considera a busca por objetivos comuns assume importância nesse contexto. Utiliza-se de decisões coletivas, em que todos assumem a sua responsabilidade, com características de gestão participativa.

A perspectiva democrático-participativa destaca a importância de equilibrar a ênfase nas relações humanas e na participação nas decisões com a implementação efetiva de ações para alcançar os objetivos específicos da escola, conforme explicam Libâneo, Oliveira, Toschi (2012). Os autores, esclarecem que essa concepção valoriza os elementos internos do processo organizacional, como o planejamento, a organização, a direção e a avaliação. Destaca que não é suficiente apenas tomar decisões, mas é crucial colocá-las em prática para criar as melhores condições para o processo de ensino e aprendizagem.

Tais autores defendem, portanto, que a gestão participativa não apenas representa uma forma democrática de administrar, e um direito de cidadania, mas também implica em deveres e responsabilidades, em outras palavras, é a administração da participação. Isso significa que a gestão democrática envolve uma atividade coletiva com participação e metas compartilhadas, mas também depende das habilidades e responsabilidades individuais, bem como de uma ação coordenada e supervisionada. Nessa alternativa em termos de gestão, há que serem priorizadas algumas habilidades do gestor para agregar, delegar e compartilhar ações que estimulem a participação voluntária de sua equipe ou até mesmo da comunidade externa interagindo com a escola.

## **METODOLOGIA: CAMINHOS PARA A ESCRITA DO ARTIGO**

A metodologia utilizada envolveu a revisão de literatura a partir dos descritores escolhidos para a escrita. Ainda, considerou a busca por estudos que tratavam sobre as concepções de gestão escolar, em artigos, livros, teses e dissertações. Para a realização deste estudo, foi escolhida a abordagem qualitativa e exploratória em relação aos estudos teóricos. Mediante o panorama identificado na dissertação que serviu de base a esse artigo, artigos e outras pesquisas na mesma temática, recorreu-se aos autores em evidência nas mesmas, essências para a elaboração desse artigo.

Segundo Chizotti (2014), as pesquisas qualitativas não apresentam um padrão único, ao aceitarem a realidade como fluente e contraditória. Também os processos de investigação dependem do pesquisador, ao considerar sua concepção, valores e os objetivos do trabalho.

A revisão da literatura foi realizada em quatro fases, sendo: (I) planejamento das ações, considerando os descritores; (II) busca por estudos correlatos em artigos, livros, teses e dissertações; (III) leitura dos resumos, artigos e partes dos textos, atentando-se às fontes que pudessem trazer contribuições para a escrita; (IV) escolha dos estudos que poderiam contribuir com a temática; (V) por fim, a escrita do artigo.

## RESULTADOS

A gestão escolar apresenta-se num contexto dinâmico e trata-se de um processo complexo, que envolve diferentes atores e dimensões. E as concepções de gestão apresentam-se de diferentes maneiras para compreender e organizar o trabalho escolar. Estão baseadas em pressupostos diversos sobre a educação e a escola.

Pode-se dizer que a concepção de gestão também é complexa, pois, além da reflexão pessoal do profissional, envolve questões políticas que incidem sobre a escola. Como asseguram Araújo (2009) e Libâneo (2018), é importante que a concepção de gestão esteja voltada para a transformação social. Acordado com esses autores, Paro (2010) reforça que é preciso considerar que “a transformação social deve estar comprometida com a própria superação da maneira como se encontra a sociedade organizada”.

O gestor representa uma figura importante e significativa que muito contribui para que a escola venha conquistar o respeito da comunidade. Para tanto, Paro (2015, p. 45) acrescenta que na “gestão escolar, o objeto a que ela se aplica é a escola, lugar privilegiado da ação do diretor”.

Acorda-se com Libâneo (2018), quando expõe que é crucial compreender o papel do diretor como um líder capaz de unificar as aspirações, desejos e expectativas da comunidade escolar. Para as autoras desse artigo, cabe ao gestor facilitar a adesão e a participação de todos os grupos da escola na administração de um projeto compartilhado, no qual todos terão compromisso com a qualidade das ações e os resultados obtidos. Na sua posição de liderança, o gestor escolar deve ter uma atuação dinâmica e atenta às intercorrências cotidianas; proativo diante dos problemas emergentes, mantendo sua ‘escuta ativa’ e o “olhar atento”, sobretudo no foco da diversidade das relações humanas presentes na escola, sem perder de vista a devida atenção aos aspectos pedagógicos, culturais, administrativos e financeiros que caracterizam cada instituição de ensino.

Nesse sentido, torna-se importante traçar caminhos que permitam perceber a importância do papel transformador da educação e da atuação do gestor escolar. A educação, como fator de possível transformação social, deve ser considerada no contexto amplo da questão das políticas educacionais.

Araújo (2009) deixa claro que existem diferenças entre as concepções de gestão. E ainda, faz um alerta sobre que, apesar dos estudos, pesquisas e inovações nas áreas do conhecimento, muitas instituições ainda funcionam nos moldes tradicionais, por meio dos quais nas decisões e em questões

como planejamento, controle e avaliação são da responsabilidade exclusiva da equipe gestora, sem espaço para participação em tais ações.

Da mesma forma, Araújo (2009) chama a atenção para o fato de se adotar a ideia de administração que considera o processo de planejar, organizar, coordenar e controlar recursos humanos, materiais, financeiros e de informação, com o propósito de alcançar os objetivos empresariais, o que em termos de administração escolar é um risco quando aplicado sem considerar as características particulares da organização escolar e seu principal objetivo, o qual é a formação e o desenvolvimento humano.

Diante de tal circunstâncias, negligencia-se os objetivos educacionais em favor da otimização de recursos, colocando o ser humano, sujeito e objeto do processo de ensino e aprendizagem, como um recurso no mesmo patamar dos recursos materiais e financeiros, entre outros.

Nesse contexto, Araújo (2009) chama a atenção dos diretores escolares para as diferentes concepções de gestão e ressalta que o profissional deve refletir sobre o modelo que pautará seu trabalho. A autora deixa claro que a concepção de gestão a ser adotada implicará a possibilidade de transformação social, o que é defendido por vários autores. É importante que o gestor escolar tenha conhecimento e consciência sobre as concepções de gestão. Para Libâneo (2018), é possível que a direção ou a equipe escolar escolha uma determinada concepção, mas, na prática, acabe adotando métodos de organização e gestão tradicionais, muitas vezes do tipo técnico-científico, com características burocráticas.

As diferentes concepções de gestão escolar, como aponta Libâneo (2018), espelham distintas perspectivas políticas e entendimentos acerca do papel da escola e da educação na sociedade. Assim, como a instituição é organizada e estruturada, possui um aspecto educacional, ao estar ligada a metas mais abrangentes sobre o papel da escola na preservação e mudança da realidade social.

É importante esclarecer que essas concepções representam padrões gerais de gestão. Elas oferecem uma base para analisar a estrutura e o funcionamento de uma escola, mas são raramente encontradas de maneira pura, na prática. Elementos de uma concepção podem coexistir em outra, embora sempre haja um estilo predominante em uma escola. É possível compreender que o conhecimento das concepções de gestão, permitem uma análise da estrutura organizacional

## DISCUSSÃO

Torna-se imprescindível tratar da concepção de gestão na formação de gestores escolares. A educação está inserida num contexto de profundas transformações, onde os conhecimentos se alargam diariamente. É possível compreender que o conhecimento das concepções de gestão, permitem uma análise da estrutura organizacional mais adequada a cada unidade escolar, considerando suas características culturais, sociais e políticas entre outras.

As concepções podem fornecer diferentes perspectivas sobre como a gestão escolar pode ser abordada, refletindo diferentes valores e filosofias sobre a organização e o funcionamento da escola. Cada abordagem pode apresentar implicações significativas para a dinâmica e cultura escolar, o que torna obrigatório ao gestor escolar conhecer as diferentes concepções contemporâneas.

Sugere-se, ao final desse artigo, a ampliação do debate a fim de fortalecimento de uma proposta de gestão democrática, com ênfase nas relações humanas nas quais a participação das decisões da escola pode favorecer o alcance bem sucedido dos objetivos propostos. Diante dessa alternativa, havendo atuação ativa dos partícipes da escola, observa-se uma forma de gestão mais colaborativa e democrática, num esforço conjunto de toda a equipe se comprometendo com os objetivos e metas educacionais. Implica em promover uma colaboração aberta entre as partes interessadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo explorou as concepções de gestão e tratou de concebê-las para uma análise a luz de referenciais teóricos.

Entende-se que o conhecimento das concepções de gestão escolar é de grande importância para aqueles que se interessam pela liderança junto a esse contexto. Sugere-se haver um grande debate e exposição sobre o tema da gestão escolar e as formas de liderança nos centros formadores, em especial, nos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas.

É preciso promover o debate, ao requerer que os profissionais estejam preparados e atualizados em relação às práticas pedagógicas e de gestão escolar. Tal iniciativa envolve o investimento em formação e desenvolvimento profissional. Torna-se relevante a busca por construir uma comunidade escolar engajada e comprometida com os anseios da comunidade e os princípios básicos para conduzir a escola a fim de conseguir uma educação de qualidade.

Permitir um espaço educacional voltado à participação de todos os segmentos, requer o fortalecimento dos colegiados, autonomia e engajamento. Enfim, um profissional preparado poderá assumir um compromisso com a escola em termos de modelo de gestão adotado, desde que priorize um estudo das condições de liderança, identifique as prioridades do campo a liderar, bem como se preocupe com os grupos humanos com os quais irá conviver no ambiente escolar, assim também com a comunidade e familiares dos alunos, demonstrando coerência nas atitudes mediante as expectativas geradas por ocasião do ingresso nessa categoria profissional. Enquanto autoras e pesquisadoras das questões da educação e formação de professores, esperamos que esse artigo tenha efeito sob a forma de reflexão, ressignificação e interesse em associar a qualidade de ensino à condução da gestão escolar, considerando as diferentes culturas que envolvem a escola e os diferentes perfis humanos que nela se abrigam.

## REFERÊNCIAS

- ANDREOTTI, A. L.; LOMBARDI, J. C.; MINTO, L. W. **História da Administração Escolar no Brasil**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.
- ARAÚJO, M. C. M. **Gestão Escolar**. Curitiba: IESDE, 2009.
- CHIAVENATO, I. **Iniciação à organização e controle**. São Paulo: McGraw-Hill, 1989.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- ESCUADERO, J. M.; GONZÁLEZ M. T. **Profesores y escuela: hacia una reconversión de los centros y la función docente?** Madrid: Pedagógicas, 1994.
- FÉLIX, M. F. C. **Administração Escolar: um problema educativo e empresarial**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10 ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus, 2018.
- LÜCK, H. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 6ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- LÜCK, H. **Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional**. 29ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- PARO, V. H. **Administração Escolar: introdução crítica**, 16.ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- PARO, V. H. **Estrutura da escola e integração da comunidade**. In: FETZNER, A. R.; MENEZES, J. S. S. A quem interessa a democratização da escola? Rio de Janeiro: Outras Letras, 2012.

PARO, V. H. **Diretor escolar**: educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015.

PEREIRA, R. S.; SILVA, M. A. Políticas educacionais e concepção de gestão: o que dizem os diretores de escolas de ensino médio do Distrito Federal. **Educ. Rev.**, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 137-160, abr. 2018. Disponível em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602018000200137&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602018000200137&lng=pt&nrm=iso) . Acesso em 21 set. 2023.



**UNITAU**  
Universidade de Taubaté



designed by starline | Freepik.com

# **O CONCEITO DE COMPETÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM DIÁLOGO BIBLIOGRÁFICO**

**THE CONCEPT OF COMPETENCE IN TEACHER EDUCATION:  
A BIBLIOGRAPHIC DIALOGUE**

# O CONCEITO DE COMPETÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM DIÁLOGO BIBLIOGRÁFICO

## THE CONCEPT OF COMPETENCE IN TEACHER EDUCATION: A BIBLIOGRAPHIC DIALOGUE

Ana Cristina Gonçalves de Abreu Souza<sup>1</sup>  
André Luiz Sena Mariano<sup>2</sup>

Data de recebimento: 22/10/2023

Data de aceite: 06/11/2023

<sup>1</sup> Professora Associada na Universidade Federal de Alfenas/MG, Professora e Pesquisadora na Graduação e no Programa de Pós-graduação em Educação. Lotada no Instituto de Ciências Humanas e Letras. Doutora em Educação: Currículo (PUC/SP). Mestre em Educação: Psicologia da Educação (PUC/SP). Mestre em Semiótica, Tecnologias de Informação e Educação (UBC-Mogi das Cruzes/SP). Desenvolveu o estágio pós-doutoral no Programa Educação: Currículo (PUC/SP).

E-mail: dra.anaabreu@gmail.com

<sup>2</sup> Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/ Campus de Araraquara), Mestre e Doutor em Educação (na Área de Concentração em Metodologia de Ensino), ambos pela Universidade Federal de São Carlos. Realizou estágio de Pós-doutoramento na área de História da Educação (como Bolsista de Pós-Doutorado Júnior do CNPq) junto à Faculdade de Ciências e Letras da UNESP/Araraquara. Atualmente, é Professor Associado do Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL/MG).

E-mail: andre.sena@unifal-mg.edu.br

### RESUMO

O uso do termo e da concepção de competência tem guiado importantes documentos que organizam as políticas públicas educacionais no Brasil com forte presença nas orientações curriculares oficiais, compreender a gênese, a construção e o desdobramento desta concepção se fazem urgente, assim o objetivo deste artigo é de apresentar as discussões referente a competência e seus desdobramentos e impactos nas formações docentes. Como metodologia o artigo se pauta numa pesquisa qualitativa com o uso exploratório de referências bibliográficas. O estudo afirma resultados em que a entrada e uso do termo e conceito da competência no âmbito educacional e escolar nasce e desenvolve no seio de projetos neoliberais descaracterizando e enfraquecendo as formações docentes emancipatórias, críticas e progressistas. Concluímos que a concepção de competência fortalece um projeto pautado na racionalidade técnica e reduz os trabalhos de formação docente, o que resulta no enfraquecimento da ação profissional, a qual exige o pensar e o fazer no contexto de realidades e demandas específicas do cotidiano escolar, sufocando assim a construção de um processo emancipatório das ações pedagógicas.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Conceito de Competência na docência. Reflexões sobre a docência.

### ABSTRACT

The use of the term and the concept of competence has guided important documents that organize public educational policies in Brazil, with a strong presence in official curricular guidelines, understanding the genesis, construction and unfolding of this concept is urgent, so the objective of this article is to present discussions regarding competence and its consequences and impacts on teacher training. As a methodology, the article is based on qualitative research with the exploratory use of bibliographic references. The study states results in which the entry and use of the term and concept of competence in the educational and school context is born and educational and school context is born and develops within neoliberal projects, mischaracterizing and weakening emancipatory, critical and progressive teaching training. We conclude that the concept of competence strengthens a project based on technical rationality and reduces teacher training work, which results in the weakening of professional action, which requires thinking and doing in the context of specific realities and demands of everyday school life, suffocating thus the construction of an emancipatory process of pedagogical actions.

**Keywords:** Teacher training. Concept of competence in teaching. Reflections on teaching.

## INTRODUÇÃO

O campo de conhecimento da formação de professores, um campo teórico e metodológico, nos convida a discutir e enfrentar importantes temáticas a fim de compreender e possibilitar avanços nas reflexões contemporâneas, numa trajetória complexa que emerge da práxis docente e seus desdobramentos nas ações que atingem, diretamente, os processos de ensino e aprendizagem nos sistemas de ensino em seus diferentes segmentos.

A considerar os projetos, sejam eles de governo enquanto políticas públicas, ou de instituições não governamentais, que ocupam cada vez mais espaços no setor público, é possível afirmar que eles ditam regulamentações e se organizam pautados em interesses e propósitos em que o lucro e o capital são as prioridades, pois focalizam o mercado rentável em que a lógica das competências se estabelece, sejam em formações iniciais ou continuadas dos professores. Nesse sentido, é preciso concordar com Medeiros (2005) quando ela afirma que a formação de professores, em suas mais variadas formas, ao atenderem os fins mercadológicos, faz com que o mercado de trabalho, por meio de uma formação aligeirada e superficial, seja a finalidade precípua das formações de professores. Em outras palavras, o que se objetiva é a aquisição de competências meramente instrumentais, que transformam o trabalho docente em algo restritivo à execução de tarefas ditadas por sujeitos, amiúde, alheios aos processos escolares.

Como já aludimos acima, a lógica das competências configura um modelo de formação em que os professores são vistos como meros tarefeiros, retirando da construção profissional ações necessárias para um trabalho autônomo em que se exige o pensar, o sentir, o refletir, o analisar, o criar ações importantes considerando um cotidiano escolar com realidades diversas e exigentes.

Esse cenário potencializa aquilo que Contreras (2002), no livro *A Autonomia de Professores*, denomina de racionalidade técnica. Nele, o que se percebe a concepção de professores como profissionais incapazes de pensar e organizar o próprio ofício; profissionais que aguardam ditames de órgãos superiores para que sejam os executores dentro do espaço escolar. Em outras palavras, o trabalho docente, nessa perspectiva, não é reconhecido como um trabalho intelectual, mas como algo que deve ser desenvolvido sem qualquer tipo de questionamento, sem qualquer ensejo de reflexões críticas e com potencial transformador.

Neste artigo, temos como objetivo apresentar as discussões referente a ideia de competência, seus desdobramentos e possíveis impactos nas formações docentes por considerar sua forte influência nas políticas públicas brasileiras, por meio de reformas estabelecidas nos últimos anos.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, se desenvolveu por meio de estudos bibliográficos a partir de referenciais críticos, emancipatórios e progressistas do campo da formação de professores.

Por meio de um estudo bibliográfico o artigo se organizará em duas partes; na primeira trabalharemos com o conceito de competência, sua gênese e lógica alicerçada na racionalidade neoliberal bem como suas influencias empresariais trazendo para dentro da escola a lógica de mercado desconsiderando a natureza da construção da práxis de professores autônomos e críticos; na segunda parte traremos estudos sobre formação de professores que apontam importantes considerações sobre possibilidades de um projeto de formação de professores que supere essa dimensão técnica. Por fim, manifestaremos algumas considerações para pensarmos as possibilidades de contribuições para as políticas educacionais para a formação docente.

## **COMPETÊNCIA: SUA GÊNESE E SEUS DESDOBRAMENTOS**

Há sempre por trás das propostas e reformas interesses e ideias que apontam para projetos, portanto, conhecer suas gêneses nos ajuda a pensar a lógica empreendida e os objetivos estabelecidos. É nesse cenário que o conceito de competência foi incorporado aos documentos oficiais de formação de professores no Brasil; porém, esta concepção é de ordem global, organizações internacionais em suas diretrizes enunciam as competências trazendo a lógica econômica empresarial para os processos educacionais, e não se configuram como elementos novos, bastando lembrar aqui aspectos trazidos Rosa Torres (1998), quando argumentava sobre a influência, por exemplo, do Banco Mundial na definição das políticas públicas educacionais em países em desenvolvimento.

Conforme Laval (2014), em seu livro “Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público”, somos convidados a pensar no movimento de revalorização da empresa colocando-a como um modelo de representação dominante, e assim a escola é também cooptada, aproximando esses dois mundos, escolar e econômico, influenciando e modificando o funcionamento da escola. Para o autor, “A instituição escolar não encontra mais sua razão de ser na distribuição, o mais igualmente possível, do saber, mas nas lógicas de produtividade e rentabilidade do mundo industrial e mercantilista” (Laval, 2004, p.44).

Tal situação coloca nos projetos escolares a lógica da eficácia, numa perspectiva neoliberal, com um repertório não só de ações comportamentais, mas nos aspectos das linguagens e seus significados que remetem ao conjunto de aspectos de uma “gestão gerencialista” Paro (2007) aplicado em todos os âmbitos escolares. Ou seja, ganham força palavras como eficiência e eficácia, tornando o trabalho docente algo que pode e deve ser quantificado, até mesmo por meio de avaliações internacionais e construção de rankings de níveis de aprendizagem.

Redefine-se, com o sistema neoliberal, como afirma Laval (2014), a instituição escolar colocando-a como empresa educativa, o que leva a um repertório de linguagens e processos específicos do âmbito do mercado, o que a faz se submeter a novos objetivos e identidades profissionais.

Neste contexto carregado pela lógica de mercado, emergem as competências que se associam à eficácia e à performance Laval (2004). Compreendemos que a linguagem carrega seus significados, não há neutralidade no uso de competências na área da formação de professores, trazendo com o seu valor semântico a configuração do que se compreende que seja a atuação dos professores no âmbito escolar.

O fazer docente, na lógica das competências, se reduz à eficácia de operacionalizar processos planejados por gestores que, mesmo distantes do cotidiano escolar, criam plataformas e programas para que sejam apenas operacionalizados e aplicados os conteúdos pelos professores, retirando o profissional do processo de pensar as aprendizagens e as propostas didáticas a partir de suas realidades, com padronizações pedagógicas que calam todo o processo significativo e subjetivo que compõe a relação da construção de conhecimento no âmbito escolar, a competência chega e substitui o “conhecimento” pela “competência”.

O professor, a professora, é visto(a) como “(...) guias, tutores e mediadores” (Laval, 2014, p.53), um tarefeiro que operacionaliza, individualmente, seu próprio processo de formação sem qualquer processo reflexivo e crítico acerca dele.

Nessa visão, o professor, a professora individualmente, é responsabilizado pelo seu próprio aprender, o que o faz útil na lógica de escola empresarial. Mariano (2012) sugere que parece haver uma política implícita de que o desenvolvimento profissional docente seja algo que se construa individual e solitariamente, com o corpo docente largado à própria sorte.

O termo competência se estrutura na compreensão da eficácia e também no processo de flexibilidade destes profissionais da escola, servindo a uma sociedade em que os trabalhadores perdem seus direitos trabalhistas de maneira acelerada. Nesta perspectiva, a dimensão individualista é uma marca importante, impedindo a organização de grupos e de coletividade no processo educativo.

A competência se instaura não só no âmbito do exercício profissional da docência como, também, no desenvolvimento das propostas curriculares, organizadas por reformas que impactam nos objetivos da escola e da aprendizagem, trazendo concomitantemente termos como inovação e empreendedorismo como um pressuposto para trabalhar com os alunos, as alunas, a fim de serem preparados para o mercado que será cada vez mais incerto, flexível e ausente de direitos trabalhistas, num processo de desintelectualização e a ausência do pensar como forma de construir e ampliar os conhecimentos.

### **FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A QUE PROJETO CONTRIBUIR?**

Nas linhas anteriores, ainda de que maneira sucinta, procuramos apontar alguns aspectos acerca da ideia de competências e, sobretudo, de como essa ideia fragiliza e limita as formações de professores. Todavia, antes de apresentamos alguns pressupostos de um projeto de formação para o qual queremos contribuir, é preciso explicitar aqui que não se trata, nosso propósito, de descartar a necessidade de uma formação técnica. Todo ofício demanda, sempre, um domínio de técnicas que lhe são específicas e, no caso da docência, a transposição didática – a transformação dos elementos culturais em algo que possa ser aprendido e ensinado (FORQUIN, 1993) – é algo que lhe é peculiar.

Com isso, o que estamos advogando é que um projeto de formação de professores que se queira crítico, reflexivo e emancipatório não prescinde do domínio das técnicas, mas não se restringe a elas. A racionalidade técnica, tão fortemente presente no domínio das competências, só revela, tal qual argumenta Contreras (2002), uma limitação na forma de conceber as formações de professores. Essas diferentes formações não se restringem à apresentação de receituários metodológicos a serem aplicados no interior das escolas de educação básica. Ao contrário disso, é preciso reconhecer que cada sala de aula, cada unidade escolar, apresenta singularidades que tornam a cultura escolar algo extremamente complexo.

No que se refere a isso, as linhas gerais do projeto para as formações de professores que procuramos problematizar, não desconsideram a importância de uma formação instrumental, mas

reconhece que essas formações se estruturam a partir de relações intersubjetivas. Por assim o serem, demandam o reconhecimento de elementos que a ideia de competência não consegue tensionar e nem dirimir. Como, por exemplo, reduzir as relações afetivas entre docentes e discentes a algo neutro e delimitado por técnicas instrumentais? Ao fazer isso, a ideia de competência descarta a possibilidades de reflexão sobre as marcas da experiência e das transformações vivida nas relações.

Dessa forma, o projeto de formações para o qual queremos contribuir considera postulados apresentados por Antonio Nóvoa (1995), quando, ao discutir a formação reflexiva de professores, chama a atenção para a dimensão pessoal e idiossincrática do ofício. Não se trata de uma profissão que se estruture a partir, sempre, do mesmo e único modo de ser professor, cada sala de aula, cada unidade escolar, cada ano letivo, cada profissional decodifica e desenvolve esse ofício de maneira singular e irrepetível.

A noção de competências não colabora para que se pense a dimensão pessoal dos projetos de formações. Ademais, não colabora para o reconhecimento de que o processo de aprendizagem profissional da docência, tal qual defendido por autores como Mizukami et al (2002) e Marcelo García (1999), se inicia muito antes dos cursos de formação inicial e se estende ao longo da vida. A ideia de aprendizagem ao longo de todo o percurso profissional mostra que esse processo pode apresentar marcos temporais iniciais mais bem definidos, mas sem marcos finais pré-estabelecidos. Em outras palavras, aprender a ser professor é algo que ocorrerá durante toda a carreira e isso tem potencial de alterar a construção das identidades profissionais.

Para além disso, os projetos de formações que defendemos reconhecem que a universidade, como instância formadora, exerce papel crucial nesse processo de formação profissional, fornecendo, por exemplo, o que Tardif (2002) denomina de saberes disciplinares.

A ideia de competências, ancorada numa racionalidade técnica instrumental, apresenta forte ênfase em acúmulo de informações necessárias à prática pedagógica. Concordamos com Larrosa Bondía (2002), quando ele advoga que o excesso de informação inviabiliza a construção de experiência.

De acordo com o autor,

A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência [...] O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber, o que consegue é que nada lhe aconteça (Larrosa Bondía, 2002, p. 21).

O projeto de formações de professores que defendemos precisa se estruturar sob a égide de uma racionalidade crítico-reflexiva. É aquele projeto que reconhece a dimensão processual da formação docente e da identidade. Reconhece que esse ofício tem sua grande marca pautada na formação intelectual, moral e política das novas gerações. É o ofício que, como já defendia Paulo Freire (2005), pode não mudar sozinho os rumos de uma sociedade, mas é elemento decisivo para contribuir em sua transformação.

Para tanto, concordamos com Larrosa Bondía (2002), quando afirma sobre a importância dos sujeitos da experiência. Um projeto de formações docentes que se queiram crítico-reflexivos enseja que os profissionais construam posição crítica, também, sobre o seu ser e estar no mundo. É um projeto no qual professores e professoras possam se abrir ao provisório, ao diferente, ao novo; projeto que, mergulhar na provisoriedade das incertezas, consegue assumir e reconhecer os rumos do que não se quer perpetuar e, ao mesmo tempo, se expande para as múltiplas possibilidades de futuros outros a serem construídos. De acordo com Larrosa Bondía (2002):

O sujeito da experiência é um sujeito 'ex-posto'. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a 'o-posição' (nossa maneira de opormos), nem a 'imposição' (nossa maneira de impormos), nem a 'proposição' (nossa maneira de propormos), mas 'exposição', nossa maneira de 'ex-pormos', com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se 'ex-põe'. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre (Larrosa Bondía, 2002, p. 25). O projeto de formações docentes para o qual queremos contribuir é aquele que se estrutura a partir da experiência: a experiência prévia à formação inicial, a experiência da formação inicial e a experiência do efetivo exercício da prática pedagógica. Com isso, precisamos reconhecer que, aliada à ideia da experiência, aparece a dimensão da subjetividade. Não se trata, entretanto, de uma defesa de um subjetivismo individualista, mas, sim, do reconhecimento de que as experiências docentes não podem ser generalizadas, não podem ser transferidas, mas devem e precisam ser compartilhadas.

Nesse sentido, por exemplo, um projeto de formações que defendemos é aquele que não abandone o professor, a professora iniciante à própria sorte, mas aquele que permita ao profissional ser apoiado por outro mais experiente; o projeto que defendemos não é aquele que entende os

estágios da formação inicial como mera etapa de observação e de aplicação da teoria aprendida, mas aquele em que discentes estagiários e docentes supervisores se formam num trabalho coletivo colaborativo, compartilhando experiências.

Assim sendo, uma perspectiva de competências, que, equivocadamente, define a prática pedagógica como neutra e que precisa ter como finalidade as habilidades mercadológicas, é incapaz de colaborar para a formação de profissionais sensíveis às histórias dos discentes, porque mecaniza de maneira simplista a prática pedagógica, ao apregoar que os docentes são meros aplicadores de conteúdos definidos por formuladores de políticas públicas.

Tal como apregoa Contreras (2002), se queremos um projeto que colabore para a construção da autonomia profissional dos professores, a lógica neoliberal de mercado, pautada na competição e na construção de rankings de avaliação, não pode ser o elemento estruturante da profissão. As escolas não podem continuar sendo instituições que estimulem a competição por bônus e premiações entre seus profissionais, mas deve ser um espaço de construção coletiva, onde todos os seus profissionais participem colaborativamente na melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

A perspectiva neoliberal mercadológica das competências padroniza as formações docentes e ignoram as especificidades contextuais e pessoais que são elementos fundamentais para as práticas pedagógicas. Por assim o serem, neutralizam a ideia de experiência, ao equalizarem conteúdos, metodologias e práticas. O que defendemos são projetos de formação contextualizados, porque humanizados tanto do ponto de vista docente quanto discente. Projetos que, ao assumirem a experiência e a subjetividade como fatores inseparáveis, intransferíveis, ensejam que os novos docentes se abram a construção de práticas sempre provisórias, incertas tal qual é provisória e incerta a existência humana.

A experiência, construída no percurso da trajetória profissional na atuação docente, se ergue na subjetividade e nas relações estabelecidas num cotidiano muito específico e singular, devendo compor as ações de formação, sejam elas no processo inicial ou continuado.

Afirmamos a importância da experiência dos docentes nos processos de planejamento e organização das formações. Conforme Abreu Souza & Feldmann (2022, p.15):

Sem experiência, sem autoria, sem voz, sem escuta, cai-se numa armadilha e coisifica-se os professores e os processos educativos, em uma visão simplória de fórmulas para salvar a educação pública pelo viés da formação docente que se pauta em estudos eleitos que não dialogam com os docentes. Uma formação que não abre espaço para a experiência, os professores são vistos como meros expectadores do próprio processo de formação. Contrariamente, em uma perspectiva em que a experiência toma espaço, a ação e a participação no processo se fazem reflexivas, autorais e valiosas.

A presença da experiência no processo de formação de professores contribui para avançarmos nas políticas públicas, o que possibilita o fortalecimento da qualidade da educação a partir do cotidiano escolar considerando, assim, a diversidade dos processos educativos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o objetivo proposto neste artigo, em apresentar as discussões referentes à ideia de competência, seus desdobramentos e possíveis impactos nas formações docentes, pontuamos algumas questões para continuarmos a pensar a formação docente.

Afirmamos que o conceito de competência traz com ele a lógica neoliberal e inviabiliza a formação de professores críticos e progressistas, pois inviabiliza as ações referentes ao pensar, ao criar, ao planejar a partir de cotidianos singulares e complexos que se revela nos espaços escolares. Mais do que simplesmente um modelo econômico, o neoliberalismo, tal qual defende Lander (2000), é um discurso hegemônico sobre um modelo civilizatório, ou seja, mais do que atender a um projeto mercadológico, a formação voltada a competências se assenta num projeto de sociedade pautado no estímulo ao individualismo e à competição.

O conceito de competência revela os interesses de mercado, enfraquece a docência e precariza a construção de projetos educativos emancipatórios distanciando a construção e a validação das experiências no percurso da carreira docente.

Legitimamos caminhos para a construção da formação docente crítico-reflexiva e afirmamos que, sem considerar os aspectos subjetivos da trajetória da docência, o desmonte do ofício docente acaba por inviabilizar e fragilizar o avanço de políticas públicas brasileiras em busca da qualidade na oferta da educação pública.

## REFERÊNCIAS

- ABREU SOUZA, A. C. G.; FELDMANN, M. G. Formação docente e a concepção de experiência em Dewey. **Horizontes**, [S. l.], v. 40, n. 1, p. e022040, 2022. DOI: 10.24933/horizontes.v40i1.1403. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1403>. Acesso em: 10 out. 2023.
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**. Porto Alegre – RS: ArtMed, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- LANDER, Edgardo. **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires – Argentina: FLACSO, 2000.
- LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, jan/fev/mar/abr, n. 19, 2002, pp. 20-29.
- LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora planta, 2004.
- MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto – Portugal: Porto Editora, 1999.
- MARIANO, André L.S. A aprendizagem da docência no início da carreira: qual política? Quais problemas? **Revista EXITUS**, v. 2, n. 1, jan/jun, 2012, pp. 79-94.
- MEDEIROS, Arilene M. S. Formação de professores sob a perspectiva da teoria crítica e das políticas educacionais. **Educação & Linguagem**, ano 8, n.11, 2005, pp. 195-210.
- MIZUKAMI, Maria da Graça N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos – SP: EdUFSCar, 2002.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.
- SANCHO, Juana M. Discursos y prácticas em torno a las competencias en educaci3ns. Fonseca, **Journal of communication**, 15 (15), 127-144. <https://doi.org/10.14201/fjc201715157144> Acesso disponível em 01/10/2023
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2002.
- TORRES, Rosa María. Tendências da formação docente nos anos 90. In: II Seminário Internacional Novas Políticas: críticas e perspectivas. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação, PUCSP, 1998, pp. 173-191.



**UNITAU**  
Universidade de Taubaté



designed by starline | Freepik.com

# **DESAFIOS E REFLEXÕES NO INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE: UM OLHAR SOBRE O PLANEJAMENTO**

**CHALLENGES AND REFLECTIONS AT THE BEGINNING OF THE TEACHING  
CAREER: A LOOK AT PLANNING**

## DESAFIOS E REFLEXÕES NO INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE: UM OLHAR SOBRE O PLANEJAMENTO

### CHALLENGES AND REFLECTIONS AT THE BEGINNING OF THE TEACHING CAREER: A LOOK AT PLANNING

Fabiana dos Santos Abrão<sup>1</sup> • Felipe Costa Souza<sup>2</sup>  
Matheus Oliveira Vieira<sup>3</sup> • Natália Maria Rita Marcondes de Souza<sup>4</sup>  
Tatiane Tolentino de Assis<sup>5</sup> • Patrícia Cristina Albieri Almeida<sup>6</sup>

Data de recebimento: 18/09/2023

Data de aceite: 06/11/2023

<sup>1</sup> Técnica em Administração pela Escola Técnica Estadual (ETEC), em Pindamonhangaba; graduada em Gestão Empresarial pela Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo (FATEC), em Guaratinguetá. Possui MBA em Gerenciamento de Projetos pela Universidade de Taubaté (UNITAU), Especialização em Gestão Escolar pelo Centro Universitário Senac Santo Amaro e Licenciatura em Pedagogia pelo Claretiano.

E-mail: fabiana.sabrao@unitau.br

<sup>2</sup> Bacharel em Estilismo pela Universidade Regional de Blumenau (FURB), pós-graduado em Comunicação de Moda pelo Centro Universitário Belas Artes de São Paulo (FEBASP), com Especialização em Comunicação Escrita na Faculdade Armando Álvares Penteado (FAAP).

E-mail: felipe.csouza@unitau.br

<sup>3</sup> Publicitário pela Universidade de Taubaté (UNITAU), pedagogo pela Fundação Universitária Vida Cristã (UNIFUNVIC). É professora de Língua Portuguesa pela Universidade Metropolitana de Santos (Unimes)

E-mail: mateus.ovieira@unitau.br

<sup>4</sup> Pós-graduada em Direito Educacional e Gestão Escolar. Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Claretiano e em Educação Física pela Universidade de Taubaté (UNITAU). Diretora de Escola no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Campos do Jordão e docente efetiva na Rede Municipal de Taubaté.

E-mail: natalia.mrmsouza@unitau.br

<sup>5</sup> Bacharel em Computação Aplicada pela Universidade de Taubaté (UNITAU), Especialista em Tecnologia de Redes pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Licenciatura plena em Informática pela FATEC de Guaratinguetá. Professora do Ensino Profissional e Tecnológico no Centro Paula Souza e da graduação na Fundação Universitária Vida Cristã (UNIFUNVIC).

E-mail: tatiane.tassis@unitau.br

<sup>6</sup> Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de Taubaté (UNITAU), Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. É Pesquisadora Sênior da Fundação Carlos Chagas e professora do Mestrado Profissional em Educação do Unasp.

E-mail: patricia.aa@uol.com.br

### RESUMO

A presente pesquisa buscou compreender a realidade e a prática do planejamento docente nos anos iniciais da carreira, a fim de analisar diferentes formações e experiências em diferentes redes de ensino. Para tanto, foram entrevistados cinco professores que estavam em início de carreira, sendo dois do Ensino Fundamental e três do Ensino Médio (integrado ao técnico). Os dados foram compilados por meio do software Iramuteq com abordagem qualitativa. Para avaliar a perspectiva e a subjetividade dos cinco professores participantes utilizou-se, como instrumento de coleta de dados, entrevistas semiestruturada que consistiram em um roteiro de perguntas elaborado com base nos objetivos da pesquisa. Este trabalho acompanhou os processos de elaboração do roteiro, condução, categorização e transcrição das entrevistas e análise das narrativas. Como resultado observamos que a formação e a colaboração de profissionais com mais experiência na escola são fatores fundamentais para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes que enfrentam dificuldades na gestão de conteúdos, na organização curricular e no uso da tecnologia da informação. A pesquisa mostrou também que, além de todo o trabalho pedagógico, os novos ingressantes lidam com as demandas burocráticas da profissão, como preenchimento de documentos e critérios administrativos.

**Palavras-chave:** Professores. Início de carreira, Desafios. Planejamento.

## ABSTRACT

The present research aimed to understand the reality and practice of teaching planning in the initial years of a career, in order to analyze different training and experiences in different education networks. To this end, five teachers who were at the beginning of their careers were interviewed, two from Elementary School and three from High School (integrated with technical). The data were compiled using the Iramuteq software with a qualitative approach. To evaluate the perspective and subjectivity of the five participating teachers, semi-structured interviews were used as a data collection instrument, which consisted of a script of questions modified based on the research objectives. This work followed the processes of preparing the script, conducting, categorizing and transcribing the interviews and analyzing the narratives. As a result, we observed that the training and collaboration of professionals with more experience at school are fundamental factors for the professional development of beginning teachers who face difficulties in content management, curricular organization and the use of information technology. The research also showed that, in addition to all the pedagogical work, new entrants deal with the bureaucratic demands of the profession, such as filling out documents and administrative criteria.

**Keywords:** Teachers. Early career, Challenges. Planning.

## INTRODUÇÃO

O início da carreira docente é um período de muitas descobertas e desafios. Como descreve Marcelo (2009) e Huberman (2000), o desenvolvimento profissional é um processo de longo prazo e faz parte dele os diferentes tipos de oportunidades e experiências vividas pelo docente. Este processo, como ainda afirma Marcelo (2009), é o desenvolvimento do “eu” profissional, identidade que pode sofrer influências da escola em que o docente está inserido, assim como do contexto político, do conhecimento do docente à frente conteúdo a ser ensinado, de suas crenças e de sua disponibilidade em aprender a ensinar.

Neste contexto, sobre o início de carreira, Hammerness, Darling-Hammond e Bransford (2019) apontam a necessidade de reflexão sobre a aprendizagem de maneiras bem diferentes daquilo que se aprendeu como estudante. Os autores ainda citam que a capacidade de “pensar como professor” e colocar seus conhecimentos em prática é eficaz no processo de aprender a ensinar, além de aprender a pensar sistematicamente sobre as complexidades que envolvem uma sala de aula e sobre a heterogeneidade dos alunos. Diante deste contexto de início da carreira docente, este artigo tem por objetivo geral conhecer como professores iniciantes têm lidado com a prática do planejamento.

## REVISÃO DA LITERATURA

A construção do eu profissional pode ser conflituosa ao se considerar o desafio da contemporaneidade e as mudanças vividas na escola. Como afirma Novoa e Alvim (2022), as crenças que os docentes iniciantes possuem podem não ser correspondidas com o novo formato de escola contemporânea e, ao iniciar na carreira docente, o professor vivencia o que Hubberman (2000) cita como “choque do real”, ou seja, o confronto inicial com a complexidade da situação profissional que envolve o planejamento docente, o dia a dia da sala de aula, a adaptação aos sistemas pedagógicos da instituição de ensino, o uso do material didático (quando existente), entre outros fatores. Como afirma Tardif (2000), em termos sociológicos, pode-se dizer que o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é só fazer alguma coisa, mas fazer alguma de si mesmo e consigo mesmo.

Compreender os saberes dos trabalhadores requer uma consideração essencial: o tempo desempenha um papel crucial em todas as ocupações. Para Tardif (2000), “trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho”. O início da carreira docente é marcado não só por este “choque do real”, mas, também, como afirma Huberman (2000), por uma fase de descoberta cheia de entusiasmo que permite o docente vencer os desafios de início de carreira.

O autor ainda afirma que cada uma destas fases influenciam o modo como os professores concebem o ensino e se este início será “fácil” ou “difícil”. Day (1999, p. 85, *apud* Barth, p.28, 1996) classifica os novos docentes considerando a curva de aprendizagem como “aprendentes vorazes”, ou seja, “professores no seu primeiro ano de ensino, que se preocupam desesperadamente em aprender o seu novo ofício.”

O trabalho docente é uma atividade consciente e sistemática, tendo como centro a aprendizagem do aluno, como afirma Libâneo (1990). O autor preconiza que o planejamento docente é um ponto focal do trabalho docente, sendo “um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”.

## MÉTODOS

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, levando em consideração a subjetividade dos indivíduos, seu contexto e a maneira como interpretam a realidade ao seu redor. Através da pesquisa focou-se em investigar os principais desafios impostos pelo sistema educacional existente aos ingressantes na carreira docente. Para alcançar esse objetivo, este trabalho seguiu os seguintes processos: elaboração do roteiro, da condução, da categorização e da transcrição das entrevistas e da análise das narrativas.

Para André (2012), a sensibilidade é outra característica frequentemente mencionada quando se fala nas qualidades necessárias ao pesquisador que escolhe a abordagem qualitativa. Segundo o autor, é preciso usar a sensibilidade, especialmente no período de coleta de dados, quando deve estar atento às variáveis relacionadas ao ambiente físico, às pessoas, aos comportamentos, a todo contexto que está sendo estudado.

A metodologia adotada está organizada da seguinte forma: primeiramente, foram selecionados participantes que se enquadram nos critérios estabelecidos - professores em seus anos iniciais de início de carreira. Segundo Minayo:

A definição de metodologia requer dedicação e cuidado do pesquisador. Mais que uma transcrição formal dos métodos e técnicas a serem utilizados, indica as conexões e a leitura operacional que o pesquisador fez do quadro teórico e de seus objetivos de estudo. (Minayo, 2016, p. 42).

O instrumento de pesquisa utilizado consistiu em um roteiro de entrevistas estruturadas elaboradas com base nos objetivos da pesquisa. Os procedimentos para a coleta de dados envolveram a realização das entrevistas com professores em um ambiente propício e a gravação dos áudios para a posterior transcrição. Em seguida, as transcrições puderam ser analisadas, por meio de categorização e identificação de temas recorrentes.

Yin (2016) reforça que a pesquisa qualitativa não é apenas um diário ou uma narrativa cronológica da vida cotidiana. Tal função seria uma versão meio mundana dos acontecimentos da vida real. Ao contrário, a pesquisa qualitativa é guiada por um desejo de explicar esses acontecimentos, por meio de conceitos existentes ou emergentes.

O público da pesquisa está composto por cinco professores em seus anos iniciais de carreira, sendo dois do Ensino Fundamental e três do Ensino Médio Integrado ao Técnico, com diferentes formações, experiências na docência em redes de ensino diversas. O convite foi feito por intermédio de abordagem prévia e por e-mail para formalização do convite e a adesão foi voluntária. Yin (2016) afirma sobre as entrevistas que:

Embora muitos dados virão da escuta, muitos também virão como consequência de fazer boas perguntas. Sem boas perguntas, você corre o risco de coletar muitas informações irrelevantes e ao mesmo tempo não coletar informações cruciais. (YIN, 2016, p. 24).

Para André (2012), cada indivíduo caracteriza-se, assim, por uma identidade pessoal/social, uma marca que o distingue dos outros indivíduos e que o leva a buscar certos objetivos. Mas essa identidade muda, amplia-se, transforma-se em decorrência do momento, da cultura e de todo o ambiente social, político, religioso e econômico que o rodeia.

A proposta de pesquisa em questão é da disciplina “Profissão Docente e Desenvolvimento Profissional” do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU). Vale ressaltar que os pesquisadores moram na mesma cidade do interior do Estado de São Paulo na região Metropolitana do Vale do Paraíba.

Para atingir os objetivos estabelecidos por este trabalho definiu-se como instrumento de pesquisa a entrevista estruturada a fim de obter informações dos docentes sobre os principais desafios impostos pelo sistema educacional existente aos ingressantes na carreira docente.

Segundo André (2012), entrevista, num sentido amplo e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico, é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo. Entrevista é, acima de tudo, uma conversa a dois ou entre vários interlocutores realizada por iniciativa do entrevistador e sempre dentro de uma finalidade. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes ao objeto de pesquisa e, de acordo com a abordagem pelo entrevistador, aos temas igualmente pertinentes com vistas a esse objetivo.

Com a finalidade de esclarecer, Yin (2016), reforça que todas as entrevistas envolvem a interação entre um entrevistador e um participante (ou entrevistado), sendo que as entrevistas estruturadas roteirizam cuidadosamente essa interação. Primeiro, o pesquisador usa um questionário formal que lista todas as perguntas a serem feitas. Em seguida, o pesquisador adota formalmente o papel de entrevistador,

tentando obter respostas de um entrevistado. Por fim, o pesquisador enquanto entrevistador tenta apresentar o mesmo comportamento e conduta ao entrevistar cada participante.

O planejamento das perguntas foi realizado por meio da elaboração de um roteiro de entrevista estruturada, no qual foram selecionadas previamente as questões a serem abordadas. Essa abordagem permitiu uma condução mais eficiente e direcionada do trabalho.

Conforme orienta Duarte (2004), os depoimentos coletados também podem em muitos casos refutar as ideias que o pesquisador tinha a respeito do problema antes de iniciar a pesquisa de campo. Por tudo isso, o fundamental é estar aberto às surpresas, ao imprevisível e ao imponderável que emergem do trabalho de campo, mesmo que isso obrigue a rever conceitos e a refazer o caminho trilhado. Dar espaço à emergência do novo é o que justifica a realização de pesquisas empíricas e o que as torna tão fascinantes e tão necessárias ao contexto.

Ao final, Ribeiro (2021) orienta que o pesquisador tem a liberdade de procurar melhores condições para transpor o discurso do código oral para o escrito. Nessa transposição, importa mais se manter fiel ao sentido do que foi dito e à mensagem que se quis comunicar. Evidentemente, para que não haja erros, o trabalho deve ser conferido junto ao entrevistado. A validação deste processo é feita por uma leitura por parte do narrador do texto final, com a devida autorização do material produzido. Esse é o processo que chamamos de conferência.

O processo de coleta de dados contou com quatro professores da Educação Tecnológica e Profissional e um professor do ensino fundamental, todos com as mesmas características: estão no início na carreira docente. A Tabela 1 caracteriza os partícipes da pesquisa.

**Tabela 1 | Características dos partícipes da pesquisa**

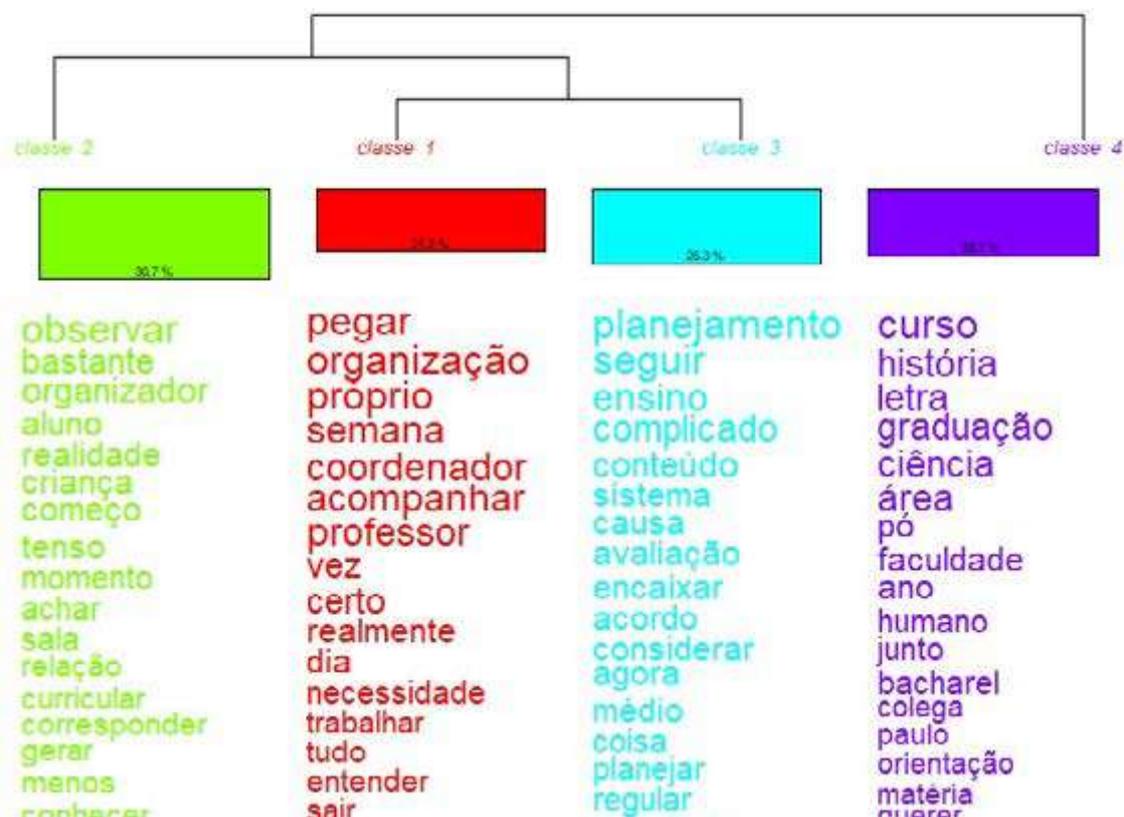
Professor	Idade	Idade profissional docente	Área de atuação	Gênero
Professora 1	39	09 meses	Biologia	Feminino
Professor 2	30	03 meses	Tecnologia da Informação	Masculino
Professor 3	38	03 anos	História	Masculino
Professora 4	27	02 meses	História	Feminino
Professora 5	45	05 meses	Letras	Feminino

Fonte: os autores

Para a realização da análise das entrevistas, também foi utilizada uma análise textual com auxílio do software *Iramuteq*, que de acordo com Camargo e Justo (2013, p. 514, *apud* Nascimento e Menandro, 2006):







Fonte: os autores

Nota-se que o início da carreira docente é desafiador; um momento em que há uma mistura de sentimentos, como empolgação e medo. Huberman (2000), ao falar sobre os docentes em início de carreira, cita essa etapa como a “etapa da descoberta”, o que de fato é verdade, já que o profissional se depara com a complexidade que envolve o processo de aula, seu planejamento a sua execução. E nesta fase que Tadirf e Raymond (2000) afirmam que é constituída a base de saberes profissionais, em que, pelo domínio progressivo, o docente permite que haja uma abertura em relação à construção de suas aprendizagens.

Para Libâneo (1990), os docentes iniciantes sentem-se tensos no início de carreira não somente pela insegurança inicial ao entrar em uma nova função, mas porque sabem da importância do trabalho docente. Para o autor, “o trabalho docente é parte integrante do processo educativo mais global pelo qual membros da sociedade são preparados para a participação na vida social”.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa identificou que os professores iniciantes relataram a tensão inicial identificada no referencial teórico, conforme afirmações obtidas na entrevista:

“Porque não era simplesmente eu chegar e ficar expondo um monte de conteúdo por duas horas, três horas para o aluno. Eu tinha que fazer algo mais, além de didático.” (Professor 2)

“Eu fiquei muito tensa porque eu comecei a observar que os alunos não sabiam nem básico né o verbo to be, lá atrás. Como que eu ia avançar com essas crianças?” (Professora 5)

“Meu maior desafio é encaixar o conteúdo programático de uma forma coerente, ou até mesmo planejar o conteúdo de acordo com aquela sua turma do ensino médio.” (Professora 5)

Libâneo (1991) coloca que a ação de planejamento não deve se ater apenas a preenchimento de formulários e atos burocráticos da escola, mas ser uma ação consciente de previsão de ações docentes. Esta ação de planejamento é colocada pelos professores entrevistados como um desafio:

“O principal desafio mesmo foi a questão da gestão de conteúdos.” (Professor 3)

“No geral consigo cumprir (o planejado). No geral a organização eu estou até conseguindo conciliar, só que, eu sempre faço readaptações. Elas (as aulas) nunca saem como planejado, a gente planeja mas chega na hora a sala as vezes engaja num debate e aí aquilo se alonga mais do que a gente imaginava ou as vezes a sala não engaja e a gente imaginava que ia dar, mais acabou que não rendeu tanto.” (Professor 3)

Para que haja planejamento da ação docente é necessário conhecimento integral dos currículos escolares, outro desafio encontrado pelos profissionais docentes de início de carreira. Tardif, Lessard e Cahaye (1991) discorrem que são nos currículos que se encontram os discursos, objetivos, conteúdos e métodos que o profissional docente deve se apropriar e aplicar em sala de aula. Os docentes iniciantes da pesquisa relataram a apreensão em relação aos currículos:

“Fiquei um pouco apreensiva, né? Porque eu nunca tinha entrado no ensino regular, mas não por causa dos alunos. É não é por causa da rotina administrativa, rotina burocrática, você fazer a aula, você tem que seguir um conteúdo e na verdade foi bem caótica.” (Professora 1)

“Aí falaram assim, aqui tá o P.O é isso que você tem que fazer e boa sorte.” (Professor 2)

É possível notar ainda a dificuldade da Professora 5 em adaptar os parâmetros curriculares à realidade de seus alunos:

“Hoje eu ainda observo o organizador curricular ele não reflete a realidade dos alunos do Itaim do Monjolinho no componente curricular língua inglesa... o professor tem que ir administrando tanto a realidade social, a realidade escolar, quanto a realidade burocrática, eu tenho que tentar fazer adequar a realidade escolar de sala de aula do aluno efetivamente com essa realidade burocrática mas acho que um boa vontade carinho atenção dedicação a gente consegue, não só eu, os outros professores” (Professora 5)

A observação relatada pela Professora 5 descreve o que Tardif, Lessard e Cahaye (1991) dizem sobre as ciências da educação, que possuem um caráter ideológico pelo qual o saber do professor não é mais o centro, pois a ação docente está relacionada aos interesses dos educandos, enfatizando o “saber adequar-se”.

Esta ação de “se adequar” está presente no planejamento docente, definido por Libâneo (1990) como um processo em que o professor deve racionalizar, organizar e coordenar sua ação, considerando a articulação entre a atividade escolar e a problemática social. Na pesquisa também foi identificado que 3 dos 5 professores relataram dificuldade com o sistema da tecnologia da informação e/ou com o suporte tecnológico:

“Utilizar o sistema todo da ETEC então isso sempre foi muito problemático pra mim.” (Professora 1)

“O tempo foi complicado porque entender que passa coisas para o sistema, como é que se organiza nisso, como é que você pesca isso daqui, como é que você avalia.” (Professor 2)

“Sinto falta de um suporte tecnológico a mais.” (Professor 3)

Outra observação importante identificada na entrevista foi o relato sobre o preenchimento de documentos, e burocracias dentro da escola:

“Gerou um conflito interno eu fiquei muito preocupada porque eu preciso corresponder né a burocracia, a burocracia tá ali a gente precisa corresponder a ela.” (Professora 4)

“Eu ainda estava bem insegura né e depois eu fui observando, aquela quantidade de documentos que o professor tem que preencher.” (Professora 4)

Segundo Tarif (2013), há mais de 30 anos as organizações escolares vêm buscando reduzir burocracias como requisito para edificação da profissionalização docente. Porém a burocracia ainda é apontada como um entrave à consolidação do ensino. Para Tardif e Raymond (2000, p. 229):

Muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo; em suma, no próprio trabalho. Ao estrear em sua profissão, muitos professores se lembram de que estavam mal preparados, principalmente para enfrentar condições de trabalho difíceis, sobretudo do ponto de vista do interesse pelas funções, da turma de alunos, da carga de trabalho etc.

Outro ponto a ser enfatizado é como os docentes foram construindo suas carreiras na docência e quais fatores os levaram para seguir a carreira, cada um por um caminho diferente.

“Porque eu sempre gostei dessa área aí eu fiz na nas matérias de dos cursos de odontologia e também no curso de engenharia ambiental da UNESP de São José dos Campos. Então aí sempre gostei da área de de dar aula, de estar sempre em contato com os alunos, ensinando conhecimento.” (Professora 1)

“Na faculdade eu me acostumei a dar aula porque eu dava aula de projetos de extensão e alguns cursos, eu tenho curso por três anos e lá eu já comecei a perceber que eu gostava de dar aula.” (Professor 2)

“A minha entrada na escola se deu através de quando eu fiquei sem emprego e após a pandemia eu sai da fábrica que eu trabalhava, tentei achar uma escola para mim tentar abrir sede.” (Professor 3)

“A minha entrada na escola teve a seguinte forma, eu fiz concurso, na verdade eu já tinha feito um concurso anterior.” (Professora 5)

Para Imbernon (2009), é imprescindível que a formação docente aceite as subjeções da individualidade de cada um, da identidade do docente que transforma a realidade educacional e social e a capacidade de produzir conhecimento educacional a partir de trocas de experiências. Tardif e Raymond (2000) complementam que “o início da carreira é acompanhado também de uma fase crítica, pois é a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática que os professores julgam sua formação universitária anterior”.

Outro aspecto essencial a ser apontado é a colaboração que os docentes esperavam de suas equipes e colegas para se familiarizarem e se integrarem com a atividade de docência:

“Não tive muita ajuda não tive que ir na raça sozinha mesmo né? É esse aqui foi o problema.” (Professora 1)

“E com o tempo foi facilitando, foi facilitando bastante. Todas as vezes que eu tenho dúvida, até mesmo os outros professores, independente da área, acabam me ajudando bastante nisso.” (Professor 2)

“A minha necessidade foi suprida através dos próprios professores, colegas de profissão que me ajudavam nas principais dificuldades e os coordenadores também algumas vezes.” (Professor 3)

“Porque se eu vejo que está faltando alguma coisa, um desfalque em alguma área que eu não estou conseguindo trabalhar, eu tento conversar com eles, e com eles a gente tenta fazer algo juntos para ir fazendo alguma coisa bem legal.” (Professor 4)

Porém, apontam-se consensos ao desenvolvimento da prática docente e um deles é a valorização da construção de comunidades de aprendizagem, e afirmam:

A aprendizagem da docência em contextos de prática torna necessária a aproximação entre os espaços de formação e de trabalho. A proposta é que haja um ambiente e uma cultura de colaboração entre os profissionais da escola e os formadores, entre as escolas e as instituições de ensino superior, por meio da realização de projetos conjuntos. (GATTI, et. al. 2019, p. 186).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O início da carreira docente é um período desafiador, mas é repleto de oportunidades de crescimento e aprendizado, onde a superação dos desafios por meio da formação, da colaboração e da reflexão continua contribuirá para que os professores iniciantes se tornem cada vez mais competentes e confiantes em sua prática pedagógica.

A formação e a colaboração dos profissionais com mais experiência na escola são fatores fundamentais ao desenvolvimento profissional dos professores iniciantes que enfrentam dificuldades na gestão de conteúdo, na organização dos currículos e na utilização da tecnologia de informação, pois além de todo o trabalho pedagógico, também lidam com as demandas burocráticas da profissão, como o preenchimento de documentos e exigências administrativas.

É importante que exista, no ambiente profissional da escola, a construção de comunidades de aprendizagem que envolvam os colegas de profissão, como os coordenadores e formadores, para suprir as necessidades e trocar experiências. Assim, promove-se um ambiente colaborativo que valoriza a aprendizagem em um contexto prático aliado ao desenvolvimento da identidade profissional, fato que seria indicado para fortalecer a atuação de professores iniciantes na carreira, melhorando de forma significativa a educação.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papyrus, 2012.

BRANSFORD, J. **Preparando os professores para um mundo em transformação**: o que devem aprender e estar aptos a fazer. Porto Alegre : Penso, 2019. p. 306-323.

CAMARGO, B, V; JUSTO, A, M. IRAMUTEQ: **Um Software Gratuito para Análise de Dados Textuais**. 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v21n2/v21n2a16.pdf>. Acesso em 18 jul. 2023.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores**. Os desafios da aprendizagem permanente. [S.l.]: Porto Editora, 1999.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar Revista, n.24, p. 213-225, jul. 2004.

HAMMERNESS, K.; DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J. Como os professores aprendem e se desenvolvem. In: DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J. (org.). **Preparando os professores para um mundo em transformação**: o que devem aprender e estar aptos a fazer. Trad. Cristina Fumagalli Mantovani. Porto Alegre: Penso, 2019. p. 306-332.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. [S.l.]: Ed. Porto, 2000.

LIBANEO, J. C. **Didática**. [S.l.]: Cortez Editora, 1990.

MARCELO, C. **Desenvolvimento Profissional Docente**: passado e futuro. Revista de ciências da educação, jan/abr 2009. 7-22.

MINAYO, M, C. S. (Org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. **Escolas e Professores**: Proteger, Transformar, Valorizar. Salvador, Bahia: Empresa Gráfica do Estado da Bahia - EGBA, 2022.

RIBEIRO, S. L. S. **Narrativas e entrevistas em pesquisas qualitativas**: história oral como possibilidade teórico-metodológica. Revista Ciências Humanas, [S. l.], v. 14, n. 1, 2021. v14.n1.a724. Disponível em: <https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/724> . Acesso em: 9 jul. 2023.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; CAHAYE, L. **Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente**. Porto Alegre: Teoria e Educação, 1991.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes , 2012.

YIN, ROBERT K. **Pesquisa Qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.



**UNITAU**  
Universidade de Taubaté

# **EDUCAÇÃO E GESTÃO: PONTOS-CHAVE PARA UM DESENVOLVIMENTO DE SUCESSO E FOMENTO DA AUTOSSUSTENTABILIDADE**

**EDUCATION AND MANAGEMENT: KEY-POINTS FOR SUCCESSFUL  
DEVELOPMENT AND FOSTERING SELF-SUSTAINABILITY**

# EDUCAÇÃO E GESTÃO: PONTOS-CHAVE PARA UM DESENVOLVIMENTO DE SUCESSO E FOMENTO DA AUTOSSUSTENTABILIDADE

## EDUCATION AND MANAGEMENT: KEY-POINTS FOR SUCCESSFUL DEVELOPMENT AND FOSTERING SELF-SUSTAINABILITY

Márcia Regina de Oliveira<sup>1</sup> • Roque Antônio de Moura<sup>2</sup>  
Messias Borges Silva<sup>3</sup>

Data de recebimento: 31/10/2023

Data de aceite: 06/11/2023

<sup>1</sup> Doutora em Planejamento Urbano e Regional. Docente nos cursos de graduação e pós-graduação da UNITAU. Atua como professora e pesquisadora no Programa de Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional da UNITAU. Diretora-Presidente da Fundação de Apoio à Pesquisa, Tecnologia e Inovação da UNITAU.  
E-mail: oliveira.marcia@unitau.br

<sup>3</sup> Livre-docente em Engenharia de Produção. Professor Titular da UNESP e USP-EEL. Colíder da Iniciativa CDIO (conceive-design-implement-operate) na América Latina. Vice-coordenador no núcleo local (Unesp - Guaratinguetá) do IEP3 - Instituto de Educação e Pesquisa em Práticas Pedagógicas da UNESP.  
E-mail: messias.silva@usp.br

<sup>2</sup> Doutor em Engenharia Biomédica. Docente titular nos cursos da FATEC SJC. Coordenador e docente nos cursos de Pós-graduação da UNITAU. Pesquisador do programa de Pós-doutorado da USP no "Mapeamento com tecnologias digitais, do estímulo cerebral durante o aprendizado com projetos identificando: nível de interesse e impacto na evasão escolar (CEP/CAAE: 60629922.9.0000.5501)".  
E-mail: roque.amoura@unitau.br

### RESUMO

O processo ensino-aprendizagem, desde que fomentado pelos princípios da autossustentabilidade, contribui como ingrediente chave para um desempenho de sucesso quando permite o desenvolvimento de novas metodologias de ensino baseadas em evidências, partindo do princípio de que habilidades e competências podem ser treinadas e melhoradas com o uso de tecnologias específicas e com a repetitividade, atingindo, assim, uma educação de qualidade e com gestão voltada para o sucesso. A educação e a gestão são fatores essenciais para o desenvolvimento, pois contribuem para o aprimoramento humano, o aumento da produtividade e a melhoria da qualidade de vida. A educação é essencial para a formação de gestores competentes, ao prepará-los para uma gestão eficaz na arte de liderar e se comunicar bem. A educação, a gestão e o desenvolvimento estão intrinsecamente relacionados no processo de aprendizagem, pois os indivíduos, para desenvolverem suas habilidades e seus conhecimentos, necessitam ter uma gestão atual e eficaz do autodesenvolvimento sustentável. O objetivo deste artigo de revisão é demonstrar a intersecção entre gestão, educação e sustentabilidade. A metodologia adotada contou com a busca por publicações inerentes ao tema desta pesquisa em plataformas que hospedam publicações relevantes sobre o assunto, originárias de autores renomados. Como resultado, compilou-se uma discussão inusitada, identificando situações em que o principal protagonista, os alunos, podem evadir quando não estão satisfeitos. Conclui-se que a educação de qualidade e a gestão alicerçam e preparam os indivíduos para o autodesenvolvimento e minimizam o risco de evasão, o que é essencial para o desenvolvimento de qualquer instituição de ensino, seja ela pública, privada ou sem fins lucrativos.

**Palavras-chave:** Autossustentabilidade; Educação; Evasão; Gestão; Habilidades e competências.

## ABSTRACT

The teaching-learning process, provided it is fostered by the principles of self-sustainability, contributes as a key ingredient to successful performance when it allows the development of new teaching methodologies based on evidence, starting from the principle that skills and competencies can be trained and improved with the use of specific technologies and repetitiveness, thus achieving quality education and management geared towards success. Education and management are essential factors for development, as they contribute to human development, increased productivity and improved quality of life. Education is essential for training competent managers, preparing them for effective management in the art of leading and communicating well. Education, management and development are intrinsically related in the learning process, as individuals need to have current and effective management of sustainable self-development in order to develop their skills and knowledge. The aim of this review article is to demonstrate the intersection between management, education and sustainability. The methodology adopted included a search for publications inherent to the subject of this research on platforms that host relevant publications on the subject, originating from renowned authors. As a result, an unusual discussion was compiled, identifying situations in which the main protagonist, the students, can drop out when they are dissatisfied. The conclusion is that quality education and management underpin and prepare individuals for self-development and minimize the risk of dropout, which is essential for the development of any educational institution, whether public, private or non-profit.

**Keywords:** Self-sustainability; Education; Dropout; Management; Skills and competencies.

## INTRODUÇÃO

A gestão e a educação são essenciais para o sucesso pessoal e profissional dos seres humanos. Mesmo diante de tanta tecnologia, é importante ressaltar que ela ainda não substitui a criatividade humana, mas ajuda no aprimoramento ou ainda no desenvolvimento de novas competências e habilidades (Moura et al., 2022; Stefana et al., 2021).

Uma boa gestão deve garantir que os recursos educacionais sejam utilizados de forma eficaz e eficiente para alcançar seus objetivos, ao se promover programas de educação profissional que capacitem jovens para o mercado de trabalho, na gestão pública, ou ainda para prestar serviços de qualidade à população em programas de educação ambiental buscando a sustentabilidade do planeta. Se necessário, o uso de tecnologias como o aprendizado de máquina será um diferencial para proporcionar aos alunos uma educação de alta qualidade (Almufarreh; Noaman; Saeed, 2023; Costa; Moura, 2021).

A educação vem sendo cada vez mais crucial para o desenvolvimento do país. Nos últimos anos, graças aos avanços tecnológicos e científicos e à evolução contínua da sociedade, o papel do professor é reconhecido como fator fundamental no desempenho dos alunos, e a literatura assevera que professores eficientes é um ingrediente crucial para o sucesso dos alunos (Marzano, 2012; Zhang, 2021).

Segundo Almufarreh, Noaman e Saeed (2023), para garantir o mais alto nível de excelência no ensino superior a educação e a gestão de recursos devem proporcionar ao sistema educacional encontrar informações para prever o desempenho dos alunos nas muitas tarefas com equidade e qualidade. Programas de computador academicamente projetados ajudam os alunos a solucionar projetos complexos (Zagalsky et al., 2015).

Rohrbeck e Schwarz (2013) destacam que, se ignorados os saberes adquiridos ou as mudanças tecnológicas, há desperdícios de oportunidades e a sociedade inclina-se ao insucesso. Por exemplo, o conhecimento tácito ou o saber adquirido pela vivência, experiência ou pela prática, muito difícil de ser formalizado ou transmitido a outras pessoas, precisa ser trabalhado na prática com ajuda da tecnologia, pois transmitir só com palavras é difícil.

Para Requieres et al. (2018), a taxa de sucesso dos projetos acadêmicos aumenta se elaborados por um grupo pequeno de alunos bem treinados nas áreas de gestão e sustentabilidade com conhecimento multidisciplinar. A exceção é para os indivíduos da chamada geração dos millennials, cuja habilidades e competências digitais são intuitivas (Wrobel-Lachowska et al., 2017; Margaret, 2018).

A Figura 1 ilustra a intersecção entre educação usando metodologias ativas, a gestão validada por representantes reais do mercado e a sustentabilidade, quando o egresso sabe criar e gerir projetos com soluções viáveis e funcionais, exercitando assim as competências e habilidades técnicas e comportamentais (Costa; Moura, 2021).

**Figura 1 |** Intersecção entre Educação, gestão e desenvolvimento



Fonte: Adaptado de Costa e Moura (2021)

Na pesquisa bibliográfica, encontrou-se que há o risco unilateral quando o aluno desmotivado possa desistir ou simplesmente abandonar o seu curso. Na visão de Crawley et al. (2014), uma melhor taxa de sucesso e motivação dos alunos pode ser alcançada com pequenos montantes de alunos bem orientados trabalhando em prol de um único objetivo. A pesquisa bibliográfica apontou também que há diferentes formas de aprendizado para cada geração, como, por exemplo, a geração “y” compreende melhor unindo o que aprendeu com os itinerários formativos navegáveis da internet (Conger, 1998; Loiola, 2009).

Nas condições modernas da globalização, as universidades encontram-se em condições de grande competição internacional, prevendo fortes exigências como motores do desenvolvimento da sociedade do conhecimento, da economia inovadora e digital e da aceleração da taxa de crescimento econômico. Educação, gestão e desenvolvimento sustentável são atividades educativas e manifestam-se, justamente, como mecanismos empreendedores e de vanguarda desse mesmo mercado (Bogoviz; Lobo; Osipov, 2023; Mensah, 2020; Gulden et al., 2020; Ruban, 2020; Tight, 2020).

Segundo Pedreira (2014), a neurolinguística aponta que, para compreender melhor, os indivíduos devem reinterpretar usando seu canal de aprendizado mais desenvolvido. A Figura 2 ilustra as particularidades de cada canal e como é seu aprendizado.

**Figura 2 |** Diferentes canais de aprendizado dos indivíduos

Canal de aprendizado	Algumas características dos indivíduos	Aprende praticando
 Indivíduo Visual	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inquietos, observadores e detalhistas;</li> <li>• Anotam enquanto aprendem;</li> <li>• Falam rapidamente pois gravam as imagens;</li> <li>• Tendem a organização, ordem e perfeccionismo;</li> <li>• Sempre visam a beleza mesmo que complexo;</li> <li>• Precisam <b>VER</b> quando se trata de aprender.</li> </ul>	
 Indivíduo Auditivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se expressam em voz alta ou audível;</li> <li>• Preferem aprender ouvindo do que ler;</li> <li>• Gostam de conversar e falar do que ouviram;</li> <li>• Não valorizam o visual, mas a boa comunicação;</li> <li>• Ótima memória para sons, frases e aprender;</li> <li>• Precisam <b>OUVIR</b> quando se trata de aprender.</li> </ul>	
 Indivíduo Cinestésico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gostam da culinária, esporte e trabalho ao ar livre;</li> <li>• Preferem experimentar o tato e o gosto (sabor);</li> <li>• Gostam de contato físico e pessoal;</li> <li>• São detalhistas e espontâneos;</li> <li>• Voz baixa, ritmo lento e respiração abdominal;</li> <li>• Precisam <b>TOCAR</b> quando se trata de aprender.</li> </ul>	

Fonte: Costa e Moura (2021)

Há vários fatores que podem impactar na qualidade do ensino em um ambiente de aprendizagem, como o uso incorreto da tecnologia, o design do curso e um baixo nível de interação entre alunos e docentes. Para o enfrentamento disso, as características e comportamentos dos professores, bem como os métodos e meios adotados para ministrar suas aulas, presencial ou on-line, devem ser bem planejados e revisados (Almufarreh; Noaman; Saeed, 2023).

Habilidades profissionais no planejamento de projetos, análise de riscos, design ético, comunicação e trabalho em equipes interprofissionais são reconhecidas como habilidades essenciais da educação e treinamento para gestão tecnológica e de engenharia. No entanto, essas habilidades e competências podem ser difíceis para os alunos aprenderem, pois, se indefinidas, tornam difícil para os alunos saberem onde concentrar sua atenção. Os projetos de equipe geralmente carecem das oportunidades reflexivas necessárias para seu pleno desenvolvimento (Tormey; Laperrouza, 2023; Walther et al., 2020).

Para Crawley (2014), as atividades de trabalho em time estimulam a sinergia entre os alunos. Nessa linha, o acrônimo “CHAVES”, palavra formada com as iniciais das palavras conhecimento (C), habilidades (H), atitudes (A), valores (V), ética (E) e sociabilidade (S), reúne iniciativas, habilidades e comportamentos, elucidando a forma de como se compreende melhor, conforme ilustra a Figura 3.

**Figura 3 |** Acrônimo “C.H.A.V.E.S.”

Competências	Características pessoais e profissionais	Aprende e desenvolve ao:	Acrônimo
<b>C</b> onhecimento	Autoproteção na forma de agir e pensar, saber como tomar decisões assertivas.	Assumir novos papéis e responsabilidades	<b>C</b>
<b>H</b> abilidade	Nova vivência e formação através da prática e do treinamento.	Tornar-se multifuncional e apto para aprender o novo.	<b>H</b>
<b>A</b> atitude	Entende que agir sempre igual esperando resultado diferente é sonhar.	Treinar, praticar, se atualizar e ensinar o que aprende	<b>A</b>
<b>V</b> alores	Agir com impessoalidade, ser prudente e solícito quando necessário.	Não aceitar, evitando e não compartilhando erros.	<b>V</b>
<b>E</b> tica	Comportamento lícito, legal e moral corretos com urbanidade e regramentos.	Usar e divulgar de forma correta o que foi ensinado.	<b>E</b>
<b>S</b> ociabilidade	Ser participativo, comunicativo e saber trabalhar em equipe. Saber ouvir.	Ouvir seus pares, respeitar líderes e buscar a sinergia.	<b>S</b>

Fonte: Costa e Moura (2021)

Habilidade e competência estão intimamente relacionadas. Habilidade é a capacidade de executar uma tarefa ou ação de forma eficaz e eficiente, adquirida por meio de treinamento, prática ou experiência. Competência é o conjunto de habilidades, conhecimentos e atitudes que permitem ao indivíduo realizar uma tarefa ou atividade de forma eficaz e eficiente; geralmente é desenvolvida ao longo do tempo, por meio de educação, treinamento e experiência. Juntas, ambas são essenciais para o sucesso profissional e estão cada vez mais valorizadas no mercado de trabalho (Lombardo; Eichinger, 2014; Reques et al., 2018; Resende, 2008; Robles, 2012; Pratt, 2019; Moura et al., 2022).

O uso de tecnologias de informação no ensino sob a égide de gestão e modernas tecnologias de informação e comunicação permitem a distribuição do conhecimento de forma ampliada. Sob esse aspecto, o papel da educação no domínio das tecnologias de informação, em um momento de constantes mudanças e crescente concorrência global, torna-se a base para a autossustentabilidade (Vesić; Laković; Vesić, 2023).

Em 2015, as Nações Unidas adotaram os objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS) para promover um ambiente próspero, uma comunidade vibrante e uma economia equitativa até 2030. Portanto, estudar e destacar o conhecimento e as percepções atuais dos estudantes sobre a sustentabilidade é crucial e fundamental. As instituições de ensino superior e a formação de professores precisam também buscar, atualizar e incorporar a educação com foco para a sustentabilidade (Ferreira et al., 2023).

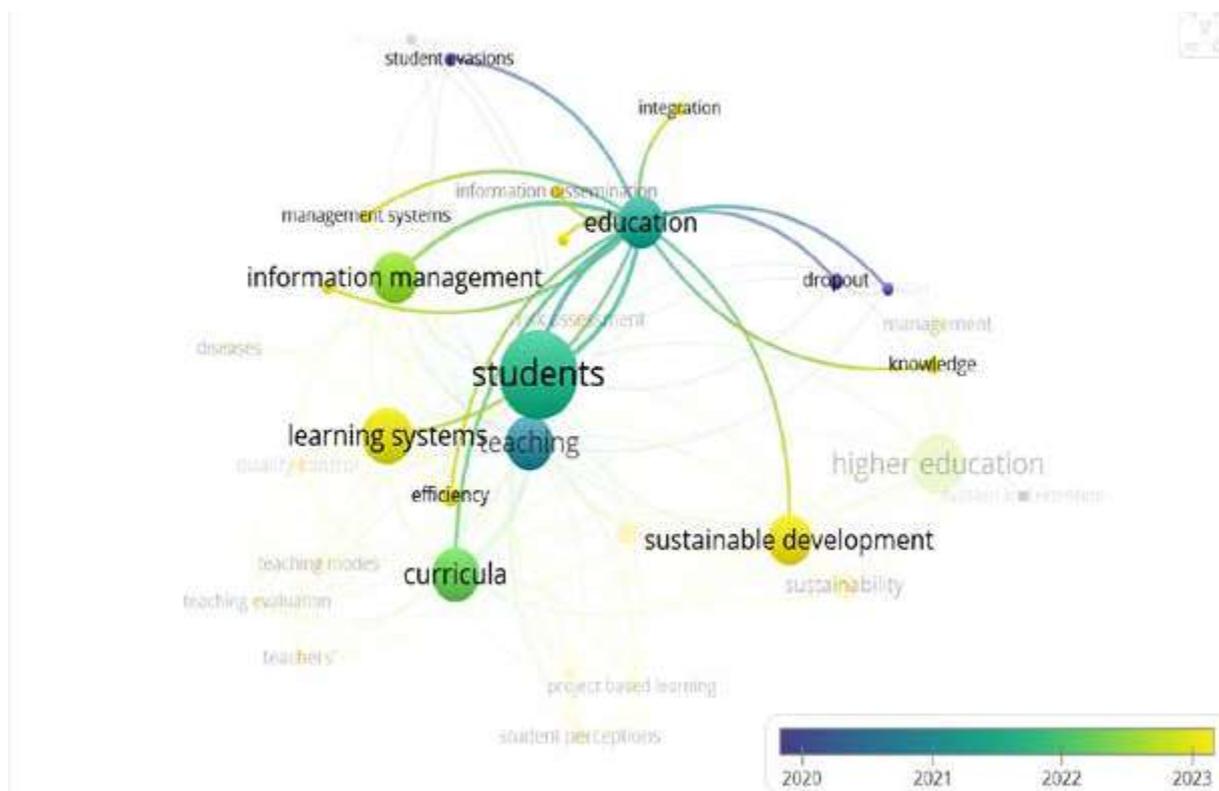
Os instrumentos políticos orientados para o ambiente acadêmico têm sido um impulso para o desenvolvimento sustentável e de alta qualidade do ensino superior (Ma; Shi; Hou, 2023). Um ensino de qualidade, por exemplo, com disciplinas bem elaboradas, melhora a percepção do aluno e minimiza a vontade de deixar o curso (Vanconcelos et al., 2019). Nesse sentido, os esforços de prevenção do abandono escolar devem concentrar-se no aumento do sucesso acadêmico, estímulo à participação e socialização dos discentes (Battin-Pearson et al., 2000; Anttila et al., 2023).

## METODOLOGIA

A metodologia adotada contou com a busca por publicações inerentes ao tema desta pesquisa, de autores renomados, nas plataformas que as hospedam. Foi compilada uma discussão inusitada, identificando fatores que levam os principais protagonistas, os alunos, à intenção de evadir quando não estão satisfeitos.

A pesquisa bibliográfica usou a correlação entre as palavras-chave “Educação, Gestão, Estudantes, Desenvolvimento sustentável” de trinta publicações relevantes, culminando na sustentabilidade e abordando a necessidade de reduzir riscos como a percepção de insatisfação entre os fatores para se tornar autossustentável. A Figura 4 ilustra a correlação das palavras-chave pesquisadas.

**Figura 4 |** Correlação das palavras-chave: “Educação, Gestão, Estudantes, Desenvolvimento sustentável”

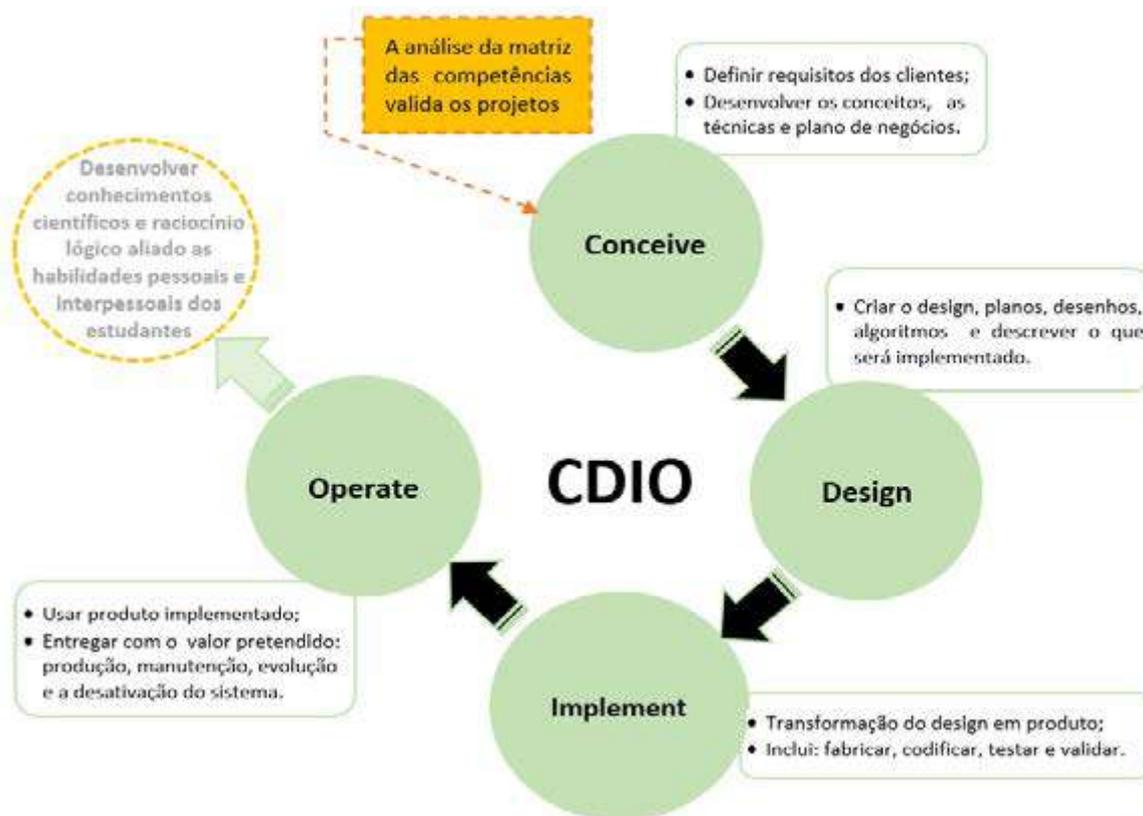


Fonte: Próprios Autores (2023)

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como resultado, compilou-se uma discussão inusitada, identificando fatores pelos quais o principal protagonista, os alunos, evadem quando não estão satisfeitos. Destarte, para que se mantenham focados e interessados, dentro das novas metodologias, propõe-se o conceito de aprender com projetos, seguindo as etapas da concepção, desenvolvimento, implementação e operacionalização do projeto, conforme ilustrado na Figura 5.

**Figura 5.** Proposta da Iniciativa CDIO (conceive-design-implement-operate)



Fonte: Próprios Autores (2023)

Com relação às habilidades e competências a serem aprimoradas ou desenvolvidas, a educação voltada para a gestão de projetos com fins de desenvolvimento sustentável permite relacionar o tipo de metodologia disponível, visando entregar egressos melhor preparados para o mercado de trabalho, conforme ilustrado na Figura 6.

**Figura 6 | Metodologias e habilidade desenvolvidas ou aprimoradas**

Relação: Metodologias ativas, habilidades, alunos, egressos e mercado de trabalho	Aprendizado	Autonomia	Comunicação	Confiança no que faz	Conhecimento técnico	Ser empático e somar	Qualificação técnica	Resolver problemas	Respeito ao próximo	Saber ouvir e decidir	Trabalho em time	Sentir-se valorizado	Solução viável e real	Tomar decisões
Ensino híbrido	X	X			X		X	X		X			X	X
Gamificação	X	X	X	X			X			X	X	X	X	X
Contar histórias ( <i>storytelling</i> )	X		X		X		X	X	X	X	X		X	
Aprendizagem por pares	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	
Aprendizagem por projetos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Aprendizagem por problemas	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X
Desenvolver habilidade técnica	X			X	X	X	X	X					X	
Desenvolver habilidade social	X	X	X	X		X		X	X	X	X	X	X	X
Foco principal nos alunos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Foco secundário nos egressos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Foco no mercado de trabalho	X		X		X	X	X	X		X	X		X	X

Fonte: Costa e Moura (2021)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo de revisão foi demonstrar e divulgar que a gestão, a educação e o desenvolvimento sustentável estão intimamente relacionados. Independentemente da metodologia adotada, publicações de autores renomados inerentes ao tema nesta pesquisa, advindas das plataformas que hospedam publicações sobre o assunto, ressaltaram a importância do papel do corpo docente, do uso correto das tecnologias e de manter os alunos estimulados e atentos para compreenderem.

Como resultado, surgiu na pesquisa o tema vontade do aluno – a despeito da educação ou da gestão, há fatores pelos quais os alunos evadem quando não estão satisfeitos com os conhecimentos que estão recebendo. Para que se mantenham atentos, focados e interessados precisam desenvolver ou aprimorar habilidades e competências com fins de desenvolvimento sustentável, de modo a se tornarem egressos melhor preparados para o mercado de trabalho.

Conclui-se que educação de qualidade e gestão participativa alicerçam e preparam os indivíduos para o autodesenvolvimento, minimizando inclusive o risco de desinteresse e evasão, o que é essencial para a autossustentabilidade de qualquer instituição de ensino, seja ela pública, privada ou sem fins lucrativos.

## REFERÊNCIAS

- ALMUFARREH, A.; NOAMAN, K.M.; SAEED, M.N. Academic teaching quality framework and performance evaluation using machine learning. **Appl. Sci.** 2023, 13, 3121. DOI: <https://doi.org/10.3390/app13053121>
- ANTTILA, S.; LINDFORS, H.; HIRVONEN, R.; MÄÄTTÄ, S.; KIURU, N. Dropout intentions in secondary education: Student temperament and achievement motivation as antecedents. **Journal of Adolescence**, 95, 248–263. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1002/jad.12110>
- BATTIN-PEARSON, S.; NEWCOMB, M. D.; ABBOTT, R. D.; HILL, K. G.; CATALANO, R. F.; HAWKINS, J. D. Predictors of early high school dropout: A test of five theories. **Journal of Educational Psychology**, 92(3), 568–582. 2000. DOI:10.1037/0022-0663.92.3.568
- BOGOVIZ, A. V.; LOBOVA, S. V.; OSIPOV, V. S. Quality of management in higher education by the example of top universities of Russia. **International Journal for Quality Research**, Vol 17, Iss 1, p 27-40. 2023. DOI: 10.24874/IJQR17.01-03.
- CONGER, J. Quem é a geração X? **HSM Management**, n.11, p.128-138, dez, 1998.
- COSTA, J. C. L.; MOURA, R. A. Aprendizagem com solução de problemas reais para aprimoramento discente na injunção socioprofissional. III Fórum de Metodologias Ativas. 2021. ISSN 2763-5333. [www.forumdemetodologiasativas.cps.sp.gov.br](http://www.forumdemetodologiasativas.cps.sp.gov.br)
- CRAWLEY, E. F.; JOHAN M.; SÖREN Ö.; DORIS R. B.; KRISTINA E. Rethinking Engineering Education. The CDIO Approach 2nd Edition. Springer. ISBN 978-3-319-05560-2 ISBN 978-3-319-05561-9 (ebook). 2014. Springer Cham Heidelberg New York Dordrecht London. DOI:10.1007/978-3-319-05561-9.
- FERREIRA, B.M.; ABRANTES, J.L.; REIS, M.; BRAMBILLA, F.R. A Longitudinal Study on Sustainability Perceptions in Portugal. **Sustainability**, 15, 5893. 2023. DOI: <https://doi.org/10.3390/su15075893>
- GULDEN, M.; SALTANAT, K.; RAIGUL, D.; DAUREN, T.; ASSEL, A. Quality management of higher education: Innovation approach from perspectives of institutionalism. An exploratory literature review. *Cogent Business & Management*, 7(1), 1749217. 2020. <https://doi.org/10.1080/23311975.2020.1749217>
- LOIOLA, R. Geração Y. **Revista Galileu**. São Paulo, n. 219, p. 50-53, out. 2009.
- LOMBARDO, M. M.; EICHINGER, R. W. Competências Lominger. For Your Improvement: A guide for development and coaching. For learners, managers, mentors and feedback givers. 4<sup>th</sup> Edition. ISBN 978-1-933578-17-0. ISBN 978-1-933578-59-0. 2014.
- MA, G.; SHI,W.; HOU, P. Exploring University Teacher Construction for Higher Education Sustainability in China: Perspective from Policy Instruments. **Sustainability** , 15, 362. 2023. DOI: <https://doi.org/10.3390/su15010362>
- MARGARET, Rouse. (2018). Millennials or Generation Y. Available in: <http://whatis.techtarget.com/definition/millennial-s-millennial-generation> Acesso 9.06.2023
- MARZANO, R. J. Teacher evaluation. **Educ. Leadersh.** 70, 14–19. 2012.
- MENSAH, J. Improving Quality Management in Higher Education Institutions in Developing Countries through Strategic Planning. **Asian Journal of Contemporary Education**, 4(1), 9-25. 2020. <https://doi.org/10.18488/journal.137.2020.41.9.25>
- MOURA, R.; RICETTO, M.; LUCHE, D.; TOZI, L.; SILVA, M. (2022). New Professional Competencies and Skills Learning towards Industry 4.0. In Proceedings of the 14th International Conference on Computer Supported Education – Volume 2: CSEU. ISBN: 978-989-758-562-3, p. 622-630. DOI: <http://dx.doi.org/10.5220/0011047300003182>
- PEDREIRA, K. **Neurolinguística**: como definir entre visual, auditivo ou cinestésico. 2014. Disponível em [!\[\]\(7645c21782ac9bda3e8369b069b79ffc\_img.jpg\) LATIN AMERICAN](http://superven-</a></p></div><div data-bbox=)

dedores.com.br/gerencia-de-vendas/lideranca-emotivacao-em-vendas/neurolinguistica-como-definir-entre-visual-auditivo-ou-cinestesico/. Acesso 05.mar.21.

PRATT, M.K. 2019. **Definição Habilidades comportamentais** (soft skills). Disponível em. What is soft skills? - Definition from WhatIs.com (techtargget.com) Acesso em 08.mar.2021.

REQUIES, J.; AGIRRE, I.; BARRIO, V. L.; GRAELLS, M. Evolution of project-based learning in small groups in environmental engineering courses. **Journal of Technology and Science Education**. vol. 8, no. 1, pp. 45-62, 2018. DOI: 10.3926/jot-se.318.

RESENDE, E. **Compreendendo o seu CHA**: conheça o perfil de competências, habilidades e aptidões de seu cargo ou profissão. v.1, 1-141, São Paulo: Summus, 2008.

ROBLES, Marcel M. Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. **Business Communication Quarterly**, v. 75, n. 4, p. 453-465, 2012.

ROHRBECK, R.; SCHWARZ, J. O. The value contribution of strategic foresight: insights from an empirical study of large european companies. **Technological forecasting and Social Change**. 80. 2013. DOI: 10.1016/j.techfore.2013.01.004

RUBAN, D. A. The success of Russian economists in publishing articles in leading international journals: an analysis of the main conditions. **In the Center of Economics**, 1(1). 40-45. 2011. (In Russ.)

STEFANA, E.; MARCIANO, F.; ROSSI, D.; COCCA, P.; TOMASONI, G. Wearable devices for ergonomics: a systematic literature review. **Sensors**. 21. 777. 2021. DOI: 10.3390/s21030777

TIGHT, M. Research into quality assurance and quality management in higher education. In J. Huisman & M. Tight (Eds.), *Theory and Method in Higher Education Research*, p. 185-202). Emerald Publishing Limited. 2021. <https://doi.org/10.1108/S2056-37522020000006012>

TORMEY, R.; LAPERROUZA, M. The development, validation and use of an interprofessional project management questionnaire in engineering education. **European Journal of Engineering Education**, 48:3, 502-517. 2023. DOI: [10.1080/03043797.2023.2171854](https://doi.org/10.1080/03043797.2023.2171854)

VANCONCELOS R.; MARIANO A.M. ; SANTOS M.R. ; SIMÃO MONTEIRO S.B. ; ATIQUÉ M.; BAUMANN B. Fatores-chave de Evasão: Um estudo bibliométrico dos últimos 6 anos. International Symposium on Project Approaches in Engineering Education .v. 9, p.386 – 393. 2019. 11th International Symposium on Project Approaches in Engineering and 16th Active Learning in Engineering Education Workshop, PAEE/ALE 2019. Hammamet. 10 June 2019 through 12 June 2019. Code 153787

VESIĆ, D.; LAKOVIĆ, D.; VESIĆ, S. L.J. Use of Information Technologies in Higher Education From The Aspect of Management, International Journal of Cognitive Research in Science, **Engineering and Education (IJCRSEE)**, 11(1), 143-151. 2023. DOI: [10.23947/2334-8496-2023-11-1-143-151](https://doi.org/10.23947/2334-8496-2023-11-1-143-151)

WALTHER J; BREWER M. A.; SOCHACKA N. W.; MILLER, S. E. Empathy and engineering formation. **J Eng Educ**. 109:11–33. 2019. <https://doi.org/10.1002/jee.20301>

WROBEL-LACHOWSKA, M.; WISNIEWSKI, Z.; POLAK-SOPINSKA, A.; LACHOWSKI, R. ICT in Logistics as a challenge for mature workers knowledge management role in information society. **Advances in Social & Occupational Ergonomics**, 171–178. 2017. DOI:10.1007/978-3-319-60828-0\_18

ZHANG, T. Design of English Learning Effectiveness Evaluation System Based on K-Means Clustering Algorithm. **Mob. Inf. Syst.** 2021. 5937742. [[CrossRef](#)]



**UNITAU**  
Universidade de Taubaté