



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

BRAGA

Gestão do ensino superior e práticas de ensino: um estudo
sobre os métodos de gestão e ensino de uma faculdade
privada brasileira

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em **Ciências da
Educação - Administração e Organização
Escolar**

Marcus Abrantes Fontenelle

Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

JANEIRO 2018



CATÓLICA

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

BRAGA

Gestão do ensino superior e práticas de ensino: um estudo
sobre os métodos de gestão e ensino de uma faculdade
privada brasileira

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em **Ciências da
Educação - Administração e Organização
Escolar**

Marcus Abrantes Fontenelle

Sob a Orientação do Prof. Doutor **Carlos Alberto
Vilar Estevão.**

RESUMO

O contexto em que uma sociedade está inserida ditará sua cultura. Coloca-se, portanto, que todas as áreas da vida e das atividades desempenhadas em sociedade serão influenciadas por essa cultura. Sabedores disso, não poderíamos, de maneira alguma, desvencilhar as novas tecnologias que afetaram os comportamentos sociais nos últimos anos da atividade acadêmica da qual fazemos parte. A presente investigação foi realizada tendo em vista a análise pessoal sobre a presença dessas novas formas de interação, como são vistas em sala de aula e como podem ser observadas. Além disso, recebem destaque a gestão e as práticas do ensino que são realizadas e consideradas fatores de catalisação de tal estudo. O objetivo foi entender como as práticas de ensino observadas estão alinhadas com essa nova conjuntura social. A instituição de ensino superior (IES), dentro desse contexto, tem sido um ambiente fértil para se refletir acerca de gestão, metodologia e inovação, pois apresenta uma estrutura burocrática, cujos processos são realizados diariamente. Cada um desses processos tem uma fonte de orientação que o explica e o define. Diante disso, sabemos quão importante é o papel do docente nesse processo, pois ele levará essa atualização à sala de aula. Contudo, para que isso ocorra, essa mudança de perfil tem que ser observada no professor enquanto agente de transformação. Isso gerou uma nova resposta por parte dos alunos, a qual nos ajudou a entender como eles recebem essa inovação e quais resultados são gerados. A inovação que nos permeia, atualmente, é um desafio a ser vivido e acompanhado. Por isso, não pode ser deixado de lado no que diz respeito às atividades docentes. Considerando esse cenário, realizamos uma pesquisa exploratória, com aplicação de questionário destinado aos alunos e professores do curso de Gestão Hospitalar da faculdade privada brasileira *Laboro*, situada em São Luís (Maranhão/Brasil). O questionário foi composto por perguntas objetivas e subjetivas relacionadas à gestão, inovação e métodos de ensino. Ao final, foram obtidas 112 respostas de alunos e 28 respostas de professores. A coleta de dados ocorreu entre os meses de julho a outubro de 2017. Segundo os alunos respondentes, a interação entre aluno e professor é algo importante e que reflete tanto na aprendizagem quanto no fator motivacional no decorrer da disciplina. A inovação, do ponto de vista discente, tem que ser implementada em sala de aula com mais frequência, como através da metodologia de ensino. Os alunos afirmam que esse é um fator preponderante para a retenção de informação, além de ser um estímulo para aprendizagem. Podemos inferir que, a cada dia, novas tecnologias são adotadas e há um anseio crescente pela sua utilização por parte dos alunos, de forma a tornar os ambientes acadêmicos mais próximos do mundo atual em que nós vivemos.

Palavras-chave: Gestão. Inovação. Métodos de Ensino.

ABSTRACT

The context in which a society is inserted will dictate its culture, we understand that in all areas of life and the activities performed in society will be influenced by this culture, knowing that we could not in any way remove the new technologies that have affected social behaviors in the last years of the academic activity of which we are part. The present work was done considering personal analysis of how present these new forms of interaction are seen in the classroom and how we can observe them, just as management and teaching practices are carried out, one of the catalyzing factors of such study was to seek to understand how observed teaching practices are aligned with this new social conjuncture. The institution of higher education within this context has been a fertile environment to reflect on management, methodology and innovation, because it presents a bureaucratic structure where processes are performed daily and each of these processes have a source of guidance that explains and defines. In this we know how important is the role of the teacher in this process because he will take this update to the classroom scenario and for this to happen, this profile change has to be observed in the teacher as a transformation agent. This generated a new response from the students that with their answers helped us to understand how they receive this innovation and what results they generate. The innovation that permeates us today is something challenging to be lived and followed and can not be left aside with regard to the activities of the students, in this scenario was applied one with students and teachers about various aspects that involve the subject in roga, the students responded that the interaction between student and teacher is something important that reflects both in learning and in the motivational factor in the course of the discipline, innovation from the point of view of the students has to be increasingly implemented in the classroom and they wish that this is used more frequently and the teaching methodology is incorporated because they affirm that this is a preponderant factor both for retention of information besides being a stimulus for learning. We can understand that more and more new technologies are being adopted and there is an increasing desire for more use by students, making academic environments closer to the current world in which we live.

Keywords: Management. Innovation. Teaching methods.

“Tra il dire e il fare c’è di mezzo il mare”.

*Dedico este trabalho à mulher da minha vida, Ana Paula,
pelo apoio
incondicional em todos os momentos;
à minha amada mãe, Dirlene Guimarães
Abrantes, que dignamente me apresentou a importância
do trabalho duro;
e à minha cadelinha Dana Scully.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, na pessoa de Jesus Cristo, por me dotar de habilidades, faculdades e talentos tão somente por sua graça e benevolência. Dedico a Ele toda a minha vida, pois diariamente é minha fonte de inspiração e me motiva e conforta meu coração nas horas mais difíceis. É Ele quem me dá forças para não desistir e continuar escrevendo a história da minha vida, que creio está apenas começando aos 33 anos.

À minha esposa, Ana Paula, por todo o suporte nos momentos de incerteza, tão comuns para quem tenta trilhar novos caminhos. Sem você nenhuma conquista valeria a pena.

À minha mãe, Dirlene, por ter me ensinado a ter disciplina e a alcançar os objetivos. Foi ela quem me ensinou o caminho da honestidade e integridade.

Para mim, neste momento tão particular, é difícil enumerar e citar todas as pessoas que contribuíram positivamente para que este momento chegasse. Algumas delas não posso deixar de citar, como a minha amada sogra Olindina Pontes de Aguiar, que sempre me deu seu acolhimento e respeito de mãe.

Agradeço ao meu querido amigo José Antonio Fecury Ferreira, que em uma conversa descontraída, no ano de 2014, orientou-me acerca de tudo que seria preciso a respeito dessa incursão em uma nova área de trabalho. Suas palavras foram de grande valia e ajuda, pois me deram a consistência necessária e me ajudaram a não desistir nos momentos mais difíceis da caminhada.

Aos meus familiares Mayara Abrantes, Carlos Serra Jr, Jhonata Jardim, Tatiana de Aguiar, Lorena Portela, Pedro Otavio Delmone, Mikaely Aguiar, por sempre me ouvirem e por me estimularem de alguma forma.

À Faculdade Laboro São Luís, Maranhão, em especial aos Professores João Batista, Francilene, Sannya, Mônica e Suely, que direta ou indiretamente contribuíram para a minha formação. Dedico todo o meu reconhecimento e gratidão.

Aos amigos Gabriel Benevides, Romulo Lima, Romulo Miranda, Dante Paiva, Carlos André, Isaac Castro, Eduardison, Antônio Neto, Lélcio Castelo Branco, Ângelo Cruz, França Rocha, Bernardo Piccinini e Eduardo Cunha, Victor Silva, Graziela Piccinini, que exemplificam a ética e competência profissionais, a dedicação e o aprimoramento contínuos. Agradeço pelo incentivo e oportunidade de convívio.

Aos meus amigos da pós-graduação em Gestão de Ensino Superior da Faculdade Laboro, São Luís, Maranhão: Brunno, Raylenne, Marrone, Nonata, Luciana. Obrigado pela solicitude, prontidão e suporte administrativo.

ÍNDICE

ÍNDICE DE TABELA	ix
INTRODUÇÃO	1
Contextualização	2
Apresentação do problema	7
Objetivos	8
Importância do estudo	8
Motivação	8
CAPÍTULO I - INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR, ORGANIZAÇÃO E A SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA	10
1.1 Instituições de Ensino Superior	11
1.2 Instituições de Ensino Superior no Mundo	13
1.3 Instituições de Ensino Superior no Brasil	15
1.4 O Papel da Universidade na Sociedade Contemporânea	20
CAPÍTULO II - CONCEITOS E MODELOS DE INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR E DE GESTÃO	24
2.1 Conceitos de Gestão	25
2.2 Gestão do Ensino Superior	27
2.3 Planejamento na Gestão Universitária	29
2.4 Modelos e Métodos de Gestão Universitária	31
CAPÍTULO III - INOVAÇÃO NO ENSINO E NA GESTÃO SUPERIOR	37
3.1 Conceitos de Inovação	38
3.2 Inovação no Ensino Superior	39
3.2.1 Modelos de Inovação no Ensino Superior	42
3.3 Criação do programa	42
3.4 Mídia, transmissão e disposição do material didático	44
CAPÍTULO IV – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	47
4.1 Tipo de Pesquisa	48
4.2 População e Local de Pesquisa	48
4.3 Período e coleta de dados	49
4.4 Aspectos éticos	49
CAPÍTULO V - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	51
5.1 Dados relativos aos alunos	52

5.2 Dados relativos aos professores	64
CONCLUSÕES	69
Sobre a gestão de Ensino Superior e práticas de ensino	70
Principais conclusões do estudo	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
Limitações da pesquisa	75
Sugestões de investigações futuras	75
REFERÊNCIAS	77
ANEXOS	88
Anexo 1: Modelo do TCLE utilizado na pesquisa	89
APÊNDICES	91
Apêndice A: Questionário Alunos	92
Apêndice B: Questionário Docentes	95

ÍNDICE DE TABELA

Tabela 1: Sexo dos alunos.....	52
Tabela 2: Idade dos alunos.....	52
Tabela 3: Período em que os alunos estão matriculados	53
Tabela 4: Mudanças percebidas na IES	53
Tabela 5: Tipos de mudanças na IES.....	54
Tabela 6: Inovação no ensino.....	55
Tabela 7: O que seriam metodologias ativas?.....	56
Tabela 8: De que forma as estratégias e recursos têm auxiliado na formação?.....	57
Tabela 9: Recursos mais utilizados	59
Tabela 10: Estratégia didática mais observada	60
Tabela 11: Contribuição da utilização de novas estratégias de ensino	61
Tabela 12: Realidades encontradas pelos alunos.....	63
Tabela 13: Sexo dos participantes	64
Tabela 14: Idade do corpo docente.....	64
Tabela 15: Formação inicial.....	65
Tabela 16: Curso realizado.....	65
Tabela 17: Formação continuada.....	66
Tabela 18: Tempo de formação (graduação)	66
Tabela 19: Tempo de experiência docente.....	66
Tabela 20: Experiência em gestão (educacional)	67
Tabela 21: Inovação pedagógica	67
Tabela 22: Estratégias e recursos de auxílio à formação dos alunos.....	68
Tabela 23: Estratégias e recursos	68

INTRODUÇÃO

Na Introdução, procede-se à contextualização deste trabalho (1). Segue-se com a apresentação do Problema (1.1), Objetivos (1.2) e Importância do Estudo (1.3).

Contextualização

Este trabalho está inscrito no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, ministrado pela Faculdade de Ciências Sociais do Centro Regional de Braga, da Universidade Católica Portuguesa. Ao tomar ciência do mestrado na instituição, fiquei motivado e interessado quanto ao plano de estudos propostos e apresentados pela mesma.

Entende-se que o docente, para sobrepujar a vocação - já que a profissão tem como ponto de partida a vocação que lhe é inerente -, tem que se ater aos aspectos pedagógicos necessários e estar preparado com as competências que favorecem o exercício de um papel eficiente. Tem que estar cada dia mais próximo da realidade do aluno, com o qual desenvolve suas atividades laborais diariamente.

É notadamente importante a busca por uma constante atualização, pois o real significado de ser professor é conduzir o aluno a um maior enriquecimento. Enquanto professor, sou evidência de tal afirmação, já que opto por capacitações. No entanto, observa-se que a falta de atualização pode levar a um distanciamento entre alunos e professores, haja vista a demanda crescente por utilização de novas metodologias.

Consciente do papel que essas novas metodologias exercem no nosso cotidiano, assim como a inovação, que se estende a todos os âmbitos, é salutar observar como e com que frequência essas metodologias são utilizadas em sala de aula, já que são incorporadas ao dia a dia dos alunos. Inevitavelmente, por estarem presentes na sala de aula, elas acabam por se configurarem enquanto ferramentas pedagógicas.

A gestão como um todo e a prática daquilo que se caracteriza como teórico sempre foram desafios a serem harmonizados e que nortearam esta caminhada, levando-me, em um primeiro momento, a frequentar a licenciatura em Docência e Gestão no Ensino Superior na instituição *Laboro*, em São Luís, Maranhão.

A universidade, como uma organização em seu processo de gestão e decisão, é tema de discussão que, aos poucos, insere-se nos debates organizacionais. De acordo com Borges e Araújo (2001), as IES são organizações conforme a transmissão e produção de conhecimento, o que configura um padrão peculiar para a estruturação de suas atividades e faz com que a universidade não possa ser vista pela mesma ótica racionalista das iniciativas empresariais.

Diante disso, o docente não é apenas um transmissor de informações, mas alguém que, além de impactar destinos, é o gestor de um cenário cada vez mais dinâmico. Dentro desse contexto, há uma necessidade cada vez maior de trazer para a sala de aula métodos de ensino que possam motivar os alunos tão habituados à tecnologia. O que se quer é alcançá-los

e motivá-los, já que o uso das novas tecnologias é uma realidade que permeia o tempo e os espaços.

A partir desse cenário, buscou-se identificar e aferir como, quando, com quem e quais são as novas ferramentas utilizadas dentro da sala de aula por parte dos professores. Essas indagações propiciaram a segunda pergunta de investigação: como os alunos entendem, recebem e veem as novas metodologias no contexto acadêmico e quais as consequências geradas e advindas da utilização de novos métodos de ensino na sala de aula?

Por ser um assunto tão pujante, a intenção é contribuir, mesmo que de forma modesta, para o entendimento dos efeitos das metodologias na atmosfera educacional e descortinar algumas tendências que, sob o jugo da mudança e melhoria do sistema educacional, tendem a modificar o modelo social e a padronização de alguns traços basais que definem as sociedades contemporâneas.

Dado esse passo em relação à metodologia do ensino, fica claro que essas alterações deverão ocorrer tanto com as instituições quanto com o corpo docente. Especificamente, são mudanças em processos de ensino-aprendizagem, margeadas por critérios de democracia, inclusão e justiça, as quais levam as instituições a se reconstruírem, atendendo a uma esperança que está posta em seus ombros.

Os métodos educacionais também foram analisados neste estudo, uma vez que eles são vivenciados no dia a dia da sala de aula. No contexto cultural contemporâneo, o ensino superior tem sua importância colocada em destaque, seja pelo discurso oficial ou pelo pensamento que permeia a coletividade social. Por isso, o ensino superior é corresponsável pela formação de profissionais de diversas áreas, sobretudo pelo seu caráter preparatório.

Porém, em uma análise superficial, o ensino superior parece estar sempre aquém das exigências do mercado, o que faz com que seja levado a uma forma permanente de atender as aspirações momentâneas da sociedade vigente.

Falar de metodologias que ocorrem no ensino superior, na era da globalização, é uma tarefa complexa, em particular pelo seu viés multifacetado, do qual se pode tranquilamente escolher qual fatia extrair do todo, pois se tem escrito e falado muito a respeito desse tema. Um aspecto comumente importante e que não pode ser deixado de lado é o compromisso com o conhecimento, além da extensão, pesquisa e ensino. Logo, o ensino superior é o ambiente propício ao desenvolvimento, produção, sistematização e disseminação do conhecimento.

Esse comprometimento da educação, no geral, e do ensino superior, em particular, com a edificação social faz com que a vida do indivíduo tenha por base a cidadania, a

coletividade, os valores democráticos e a solidariedade, os quais deveriam sempre existir entre os homens.

As organizações foram criadas de maneira macro para atingir objetivos específicos, os quais seriam muito difíceis, ou até impossíveis, de serem alcançados isoladamente. Esse formato satisfaz as necessidades de bens e serviços, agregando socialmente resultados.

A atual organização social sempre remete aos modelos institucionais, os quais são geridos de diversas formas, sendo que a tarefa básica da gestão é analisar os objetivos e dar vida a eles através de uma conduta prática. Tal conduta deve se utilizar da organização, planejamento, direção e controle, sendo imperativo em todas as esferas da organização para culminar no êxito. Motivação, liderança e comunicação são outros fatores também importantes.

Na figura do gestor devem ser encontrados alguns predicados, entre eles a eficiência e a eficácia. Um gestor pode até ser eficaz e não ser eficiente, perfil que é muito comum nos resultados alcançados e expressos em quantidade e qualidade. Com efeito, algumas aptidões são importantes para o gestor, tais como: conceitos, técnica e habilidade interpessoal.

A gestão está em constante processo de evolução e é possível observar alguns frutos nos últimos anos. De certa forma, essa evolução tem beneficiado as instituições, especialmente porque se reflete em seus membros. Estes, por sua vez, alcançam a sociedade em geral, que passou da sociedade industrial para a sociedade do saber.

Ao analisar internamente uma organização, são observadas tecnologias, pessoas e tarefas, além da maneira como esses três elementos se inter-relacionam. Essa relação define a hierarquia e a estrutura do ambiente organizacional. Em uma abordagem sociológica das organizações, algo que determina sua gestão é o tipo de liderança exercida (Perrow, 1972).

Gerir, acima de tudo, significa tomar decisões e estas devem seguir o perfil do líder que está à frente da instituição. Isso gera uma cultura na organização, que é a maneira de se fazer pensar.

No cenário da gestão do ensino superior, muitas são as problemáticas existentes: finanças, posição diante do mercado, falta de aferição de desempenho com critérios mais objetivos, falta de pesquisas realmente importantes, deficiência na infraestrutura e insatisfação interna. Tudo isso pode ter origem na definição do método prático de gestão. A gestão, muitas vezes, é substituída pelo amadorismo empírico da rotina, o que leva a um reducionismo que atribui todas as tomadas de decisão a fatores pedagógicos. Mas, quando há a escassez de recursos de forma a comprometer o futuro, percebe-se o erro nas atitudes tomadas.

Os gestores das instituições de ensino têm o papel de conciliar seus objetivos próprios com os da instituição. Na era do conhecimento, pode-se destacar o capital intelectual como um dos pré-requisitos para o desenvolvimento organizacional.

Recai sobre os ombros do gestor a responsabilidade de desenvolver competências que o coloquem como agente de mudança. É ele quem irá ditar o lugar que a instituição ocupará dentro da sua área de influência. Nesse contexto, as palavras-chave são planejamento e gestão estratégica.

Para desempenharem as tarefas que lhe são destinadas, os gestores precisam estar bem preparados, devem ser competentes no desempenho de suas funções e estas devem estar alinhadas aos anseios da organização. De acordo com Bittencourt (2001), apesar da gestão possuir reconhecida importância, tem sido pouco desenvolvida nas organizações, onde ainda prevalece a visão tradicional de qualificação.

Nas IES, fica ainda mais evidente o quão importante é a formação de pessoas, pois esse é o resultado final da instituição. Assim, o bom gerenciamento de pessoas é imprescindível, especialmente para o desenvolvimento de competências gerenciais.

O gestor do ensino deve estar em constante aperfeiçoamento dessas habilidades e desenvolvimento de sua equipe, pois o futuro da instituição é ditado pelas escolhas do presente, as quais podem acarretar no sucesso ou fracasso da instituição em que o gestor está inserido.

As competências que devem ser desenvolvidas pelo gestor de ensino abrangem vários níveis dentro da organização. Uma delas é a estratégica, que propõe uma visão sistêmica e de longo prazo. No que diz respeito à funcionalidade, pode atingir áreas ou grupos e também pode ser de cunho gerencial, envolvendo atividades específicas da própria área.

Dentro desse contexto de competências, princípios e práticas de gestão têm despertado um crescente interesse para as instituições, seja sob a perspectiva estratégica (competências organizacionais e competências essenciais), seja sob uma configuração mais específica de práticas associadas à gestão de pessoas. O que se percebe no ambiente organizacional brasileiro é um crescente destaque para a noção competência (Ruas, 2005).

Vale salientar que um erro comum na gestão do ensino é o gestor estar absorvido em sua área de atuação específica, sem entender a importância da instituição como um todo. Independente da sua área de atuação dentro da instituição, o gestor tem por obrigação buscar em amplitude o desenvolvimento de competências que proporcionem equilíbrio na sua atuação e condução da equipe.

A prática docente não se limita apenas a um momento em que toda teoria ganha vida, mas pode se dizer que é um momento em que se produz conhecimento através dessa prática do conhecimento. Já a prática educacional é um evento social e universal que abrange várias áreas do conhecimento. Nesse caso, o conhecimento não pode ser entendido apenas como informação, pois, antes de tudo, é importante trabalhá-la, dando-lhe categoria, análise e contexto, trazendo-a para uma reflexão prática.

Quando se fala de metodologia, alguns aspectos são relevantes dentro do plano de ensino. Por esse motivo, é oportuno entender claramente a importância dos objetivos, conteúdos, estratégias e avaliações. Dentro desses aspectos pode-se citar: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. Estruturalmente, o conteúdo é o segundo passo após a definição dos objetivos. Ele é selecionado e organizado por unidades ou subunidades, e os temas trazidos representam os conceitos que devem ser absorvidos para agregar a formação acadêmica.

As estratégias trazem muitas possibilidades, mas no que se refere à inovação, é preciso ser sensível ao mundo ao redor e perceber como ela tem influenciado os estudantes. Dentro desse contexto, considera-se desafiador inovar, mas, até que ponto há uma disposição em lançar mão dessas novas ferramentas para surpreender os alunos? As opções clássicas são bem conhecidas, afinal elas remetem a um passado não muito distante dentro da própria história. Cabe, então, avaliar se há uma disposição em oferecer para os alunos um trabalho que envolva essas ferramentas. Deve-se salientar que a forma como essas novas estratégias são absorvidas resultam em benefícios ou malefícios específicos

A inovação, por si só, é um entendimento cíclico e que, de tempos em tempos, é reformulado de acordo com o surgimento de algo mais novo e mais eficaz, desde de processos até compreensões a respeito de qualquer temática.

Salienta-se que uma ação inovadora não é algo que ocorre involuntariamente. De acordo com Carbonell (2002), o desenvolvimento da inovação tende a acontecer quando esta exerce sua prática com paixão e compromisso pelo magistério, objetivando constituir uma ação educativa mais fluida entre professor, conteúdo e aluno.

Entende-se que o protagonismo para que haja essa inovação está em muito ligado ao professor, mas sabe-se, contudo, que diversos são os fatores, muitas vezes estruturais, que possibilitam ou não essa inovação.

Claro que não se pode chegar a uma resposta definitiva do que seria um professor inovador, considerando, por exemplo, as diversas variáveis que são importantes para uma análise criteriosa. Para tanto, é necessário romper com os paradigmas que sempre trazem mais

do mesmo, lembrando que não se têm respostas definitivas sobre o que seria inovação pedagógica para o aluno. Até em relação à utilização do termo inovação deve-se fazer ressalvas, pois nem tudo é inovação, ou simplesmente banalizar o termo ou desgastá-lo em um discurso prosélito.

Aderir à inovação pedagógica não significa apenas aderir cegamente ao diferente, pois é necessário ter uma expectativa histórica em torno das práticas tecnicistas. Vale lembrar que a abrangência da metodologia de ensino utilizada pode oferecer resistência à inovação.

Para Morin (2008, pp. 13-14), as práticas pedagógicas separam, fragmentam e compartimentam saberes entre disciplinas, pois há “realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários”, e que impossibilitam o aluno de apreender “o que é tecido junto”, de forma inseparável, interdependente, inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes.

As instituições de ensino superior (IES) fazem parte de uma economia globalizada, sendo importante que empresas - no caso as empresas educacionais - reavaliem a sua gestão sempre na perspectiva de maior competência e eficiência quanto à busca de seus objetivos.

Apresentação do problema

Com este estudo pretende-se conhecer como a gestão influencia na inovação, tendo em vista que práticas de ensino do curso de Gestão Hospitalar, em uma faculdade privada brasileira, apresentam-se como pouco inovadoras. As instituições de ensino privadas, ultimamente, vêm demonstrando muita preocupação com a gestão, visto o momento de crise econômica do país, onde a concorrência e pressões por reduções de mensalidades e alta inadimplência impõem a necessidade de reduzir custos.

De acordo com Sousa, Reis e Melo (2005), não adianta preparar pessoas para o mercado de trabalho sem oferecer um ensino de qualidade. A IES tem que se firmar pela qualidade de uma boa gestão para que o mesmo ocorra.

Considerando que os métodos e processos sofrem inovações diariamente, em todos os âmbitos, para a melhoria da eficácia em relação à demanda, julga-se relevante avaliar os métodos aplicados ao ensino em um curso de Gestão Hospitalar de uma faculdade privada brasileira. Sabe-se que a metodologia aplicada ao ensino é um fator a ser dado importância, pois ela influencia no sistema de ensino e potencializa aprendizagens relevantes aos alunos.

Diante disso, coloca-se o seguinte problema de investigação: de que maneira é realizada a gestão do ensino superior e até que ponto as práticas inovadoras vêm sendo adotadas nas aulas do curso de Gestão Hospitalar em uma faculdade privada brasileira?

Objetivos

Este estudo tem como objetivo geral investigar o processo de gestão e os métodos adotados nas práticas pedagógicas de uma faculdade particular.

Como objetivos específicos, têm-se:

- Identificar os métodos de gestão de ensino superior e as práticas de ensino do curso de Gestão Hospitalar de uma faculdade privada brasileira;
- Analisar junto aos alunos do curso de Gestão Hospitalar sobre a didática utilizada pelo corpo docente da instituição;
- Estudar os principais métodos de gestão educacional superior da faculdade à luz dos teóricos da gestão escolar.

Importância do estudo

Nos últimos anos, houve uma mudança abrupta no comportamento da sociedade devido ao advento de novas tecnologias. Isso modificou o comportamento dos alunos inseridos nesse contexto e da própria dinâmica da sala de aula, pois os alunos fazem parte dessa sociedade digital. Consequentemente, a exigência de uma outra gestão no ensino passou a existir pela nova demanda presente em sala de aula.

Portanto, é visível a necessidade de reflexão sobre a gestão e a metodologia de ensino, sobretudo em decorrência dessa rapidez com que a sociedade tem mudado após a revolução digital, a qual passou a moldar o comportamento social a partir dos anos 90.

Motivação

O primeiro intuito motivacional decorreu do entendimento sobre a corresponsabilidade social de despertar a vocação e responder a essa de forma plena e convicta.

O compreender sobre o que somos e como podemos contribuir para o crescimento pessoal e profissional de outros é algo que chamo de aspiração nobre. “A paixão pelo ensino”

me fez entender o quão relevantes podemos ser na vida dos outros e a forma que podemos, através do conhecimento e exemplo, impactar a vida daqueles que se abrem para nos ouvir diariamente e aprender conosco.

Tendo em vista essas condicionantes, decidi cruzar o Atlântico e investir na minha formação em termos educativos e pedagógicos, buscando um melhor exercício da profissão. A chama foi acesa após algumas experiências, sem qualquer preparação pedagógica, com aulas particulares de espanhol, inglês, francês e italiano. Senti que, a partir daquele momento, meu destino se encontrava com minha história de caminhada pessoal.

Decerto a conclusão deste ciclo de estudos me levará a uma nova perspectiva dentro da carreira acadêmica; concretização de um objetivo pessoal; acesso às novas ferramentas e recursos profissionais; inovação pedagógica - creio ser uma das mais importantes ferramentas adquiridas -; crescimento intelectual; postura mais segura e confiante em relação ao processo ensino-aprendizagem; reconhecimento no meio profissional e acadêmico; desenvolvimento do pensamento crítico.

Como a minha área de formação é a educação, considero importante a realização de um estudo que me permita conhecer melhor a gestão e as metodologias, assim como as inovações que podem ser percebidas em sala de aula. Com certeza refletir sobre a gestão e as metodologias é algo importante.

CAPÍTULO I - INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR, ORGANIZAÇÃO E A SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Neste capítulo abordam-se as Instituições de Ensino Superior (1.1), Instituições de Ensino Superior no Mundo (1.2), Instituições de Ensino Superior no Brasil (1.3) e O Papel da Universidade na Sociedade Contemporânea (1.4).

1.1 Instituições de Ensino Superior

As instituições de ensino caracterizam-se, em sua essência, pela natureza qualitativa do seu trabalho; estrutura departamentalizada e fragmentada em certa área do conhecimento; poder decisório compartilhado, baseado em colegiados que, na maioria das vezes, não são funcionais.

No Brasil, as Instituições de Ensino Superior (IES), sejam de natureza pública ou privada, organizam-se a partir de três categorias acadêmicas: Universidades, Centros Universitários e Faculdades (Meyer Jr & Meyer, 2008).

As IES têm como principal função garantir o progresso nos diversos ramos do conhecimento por meio da pesquisa, do ensino e da extensão. Nesse ínterim, a universidade gera saberes, transformando a sociedade, e consiste em um espaço de debate, descoberta e realização para superar os problemas sociais. Em complemento, para Pimenta e Anastasiou (2002):

Uma Instituição de Ensino Superior como o local de Criação, desenvolvimento, transmissão e crítica da ciência, da técnica e da cultura; preparação para o exercício de atividades profissionais que exijam a aplicação de conhecimentos e métodos científicos e para a criação artística; apoio científico e técnico ao desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades (Pimenta & Anastasiou, 2002, p. 17).

Novas e renovadas formas de gerenciamento dos processos internos devem ser implementadas na IES, a fim de maximizar o uso dos recursos, pois trata-se de um sistema institucional aberto. Por essa razão, a IES não deve se preocupar somente com a estrutura física das instalações e equipamentos, mas instrumentalizar-se adequadamente com sistemas dinâmicos e processos que criem os referenciais. Ao mesmo tempo, deve dar flexibilidade às decisões, pois são requisitos indispensáveis à sua trajetória.

Segundo Severino (2007, p. 23), “a universidade, em seu sentido mais profundo, deve ser entendida como uma entidade que, funcionária do conhecimento, destina-se a prestar serviço à sociedade no contexto da qual ela encontra situada”. Tem a possibilidade de se colocar como alternativa viável e de qualidade ao processo de mercantilização dos serviços públicos e contrapor-se à ideologia da privatização, como forma excelente de serviços e produção.

Conforme Vallaeys (2006), a universidade é um centro de formação de alunos que visa o mais alto nível de qualificação. Dos pontos de vista técnico, científico e humano, forma o caráter profissional e cidadão dos alunos, baseado na perspectiva da mudança almejada pela

sociedade. Compromete-se ainda com o social, preparando a humanidade para lidar com as complexidades contemporâneas. Por isso, a IES busca soluções para os problemas sociais, formando profissionais tecnicamente preparado/as para atuarem de forma exemplar no campo de trabalho, nas mais variadas profissões; tem por função produzir e disseminar conhecimento para o desenvolvimento social, político e econômico de uma nação economicamente sustentável e socialmente responsável (Calderón, 2006).

Observa-se, então, que a missão da IES é mais ampla, pois vai além da formação técnica e dos fins imediatistas da sociedade desenvolvimentista, a qual espera e até exige da universidade uma educação baseada na formação do capital humano, de modo a promover, prioritariamente, o crescimento econômico (Severino, 2008).

Várias IES são privadas, portando um grande número de matrículas. Diante do elevado número de alunos, as IES privadas desenvolvem uma gestão a fim de alcançar a todos os seus alunos, aperfeiçoando continuamente seus produtos, serviços e processos. Além disso, também adaptam sua estrutura organizacional conforme a realidade do mercado (Juliatto, 2005).

As organizações educativas, em geral, e as IES, em particular, precisam se conscientizar e repensar o seu papel, complexo e multifacetado, como espaço privilegiado de criação, construção e disseminação do conhecimento, do saber, da inovação e do progresso intelectual, individual e coletivo (Queiroz, 2003). De acordo com o Ministério da Educação, as IES são classificadas quanto à sua organização acadêmica e organização administrativa. Em conformidade com a Lei nº 9394/96 e o Decreto nº 3860/01, quanto à organização acadêmica, as IES podem ser:

- a) Instituições Universitárias – são instituições pluridisciplinares, públicas ou privadas, de formação de quadros profissionais de nível superior, que desenvolvem atividades regulares de ensino, pesquisa e extensão. Podem ser universidades (que desenvolvem regularmente atividades de ensino, pesquisa e extensão); universidades especializadas (atuam numa área de conhecimento específica ou de formação profissional) ou centros universitários (com autonomia limitada pelo Plano de Desenvolvimento da Instituição - PDI).
- b) Instituições Não Universitárias – CEFETs (Centros Federais de Educação Tecnológica) e CETs (Centros de Educação Tecnológica) – instituições públicas ou privadas, pluricurriculares, especializadas na oferta de educação tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino; Faculdades Integradas – instituições públicas ou privadas, com propostas curriculares em mais de uma área do conhecimento. Têm o regimento unificado e são dirigidas por um diretor-geral. Podem oferecer cursos de graduação, cursos sequenciais e de especialização e programas de pós-graduação (mestrado e doutorado);
- c) Faculdades Isoladas – instituições públicas ou privadas, com propostas curriculares em mais de uma área do conhecimento, vinculadas a um único mantenedor e com administração e direção isoladas, e podem oferecer o mesmo nível de cursos das Faculdades Integradas; Institutos Superiores de Educação – são

IES, públicas ou privadas, que ministram cursos em vários níveis, como as Faculdades Integradas e as Isoladas (Brasil, 1996).

No que se refere à organização administrativa, de acordo com o MEC, as IES podem ser públicas ou privadas. As instituições públicas são criadas por projeto de lei de iniciativa do poder executivo e aprovadas pelo poder legislativo ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público, estando classificadas em: federais, estaduais e municipais. Já as instituições privadas são mantidas e administradas por pessoas físicas ou pessoas jurídicas de direito privado (devendo obter credenciamento junto ao Ministério de Educação) e podem ser classificadas como instituições privadas com fins lucrativos ou privadas sem fins lucrativos (Araújo, 1996).

A Instituição de Ensino Superior Privada, entendida como empresa prestadora de serviços, dotada de características próprias, deve ser agente das mudanças emergentes. Ela precisa de novos e renovados modelos teóricos de gerenciamento de seus processos, alinhando os esforços e o foco a fim de maximizar o uso dos recursos na nova ordem econômica: globalizada, volátil, em mutação constante, imprevisível e complexa.

Já as instituições públicas, conforme Cunha (apud Estrada, 2000), por serem criadas e sustentadas pelo poder público, geralmente têm a sua sobrevivência garantida, portanto, não desenvolvem grandes preocupações com ameaças e oportunidades. Porém, encontram grandes dificuldades para definir e operacionalizar os seus objetivos, assim como carecem de habilidade gerencial para estabelecer mudanças rápidas.

Atualmente, existe uma unanimidade quanto à importância do planejamento nas instituições universitárias, visto que não se concebe mais o desenvolvimento de uma instituição social moderna sem um esforço planejado.

De acordo com Santos e Almeida Filho (2008), a universidade atual deve renovar-se, no sentido de avançar para além do desenvolvimento moral, do desenvolvimento cultural e do desenvolvimento econômico, alcançando o verdadeiro desenvolvimento social sustentável. Isso implica construir uma universidade respeitada de fato, como uma instituição profundamente comprometida com a produção crítica do conhecimento e com um elevado valor humano.

1.2 Instituições de Ensino Superior no Mundo

As IES surgiram na Europa ocidental e espalharam-se rapidamente pelo mundo. De acordo com Rossato (2005), Bolonha e Paris foram as primeiras universidades na Europa,

sendo a de Bolonha a mais antiga (1088), caracterizada como a terceira universidade dos estudantes por sua organização como nações.

Mesmo em tempos remotos, a instituição transmitiu o saber ao ser humano, desempenhando um importante papel social. Nesse período, as IES apresentavam características de comunidade universitária baseada no movimento associativo forte, que estabelecia seus próprios estatutos e representantes eleitos, garantindo e assegurando proteção diante das ameaças à autonomia da atividade (Wanderley, 2003).

No século XII, as escolas em Paris já alcançavam um extraordinário desenvolvimento. As Escolas de Artes Liberais e as de Teologia se agruparam às Escolas de Direito e de Medicina na região da Île de la Cité, propiciando o surgimento da Universidade de Paris na França (1150). A Universidade ficou conhecida pelos seus renomados mestres (Guillaume de Champeaux, Abélard, Gilbert de la Porrée, Petrus Lombardus e muitos outros), que atraíam estudantes de todas as partes do país e das regiões próximas. Nesse mesmo século, surgiu, ainda, a Universidade de Modena (1175), na Itália.

A partir do século XIV, houve uma expansão de universidades por todo o território europeu, sendo criadas as seguintes universidades: a de Lerida (1300), na Espanha; a de Roma (1303), na Itália; a de Avignon (1303) e a de Orléans (1305), na França; a de Cambridge (1318), na Inglaterra; a de Florença (1321), na Itália; a de Grenoble, na França (1339); a de Pisa (1343), na Itália; a de Praga (1348), na República Tcheca; a de Pávia (1361), na Itália; a de Jagiellonian (1364), na Cracóvia/ Polônia; a de Viena (1365), na Áustria; a de Heideleberg (1367), na Alemanha; a de Ferrara (1391), na Itália (Simões, 2013).

As escolas tinham disciplinas que atendiam as demandas da época e formavam uma base curricular: gramática, retórica, lógica, aritmética, música, astronomia, geometria. Além dessas, também havia as disciplinas de ciências sagradas (teologia) (Andrade, 2002).

Até o final do século XVIII foram criadas 19 universidades na América Latina e, posteriormente, mais trinta e uma no século XIX. Quase todos os países latino-americanos já possuíam uma ou mais universidades, com exceção do Brasil (Rossato, 2005).

A universidade pode ser denominada como instituição específica da civilização ocidental, nascida na Itália, França e Inglaterra no século XII. É uma instituição que perdura até hoje, devido ao seu papel social, que vem desde a era medieval e que se disseminou por toda a Europa a partir do século XVI, sobretudo XIX e XX (Charles & Verger, 1996).

Nascidas a partir das escolas dos mosteiros e catedrais (Buarque, 2003), a consolidação das universidades teve como princípio a responsabilidade de educar o homem e de servir à sociedade, caracterizando-se como instituição social na busca pela autonomia do

saber face à Religião e ao Estado, portanto, na ideia de um conhecimento guiado por sua própria lógica.

Na Idade Média, o conceito de “universidade” era visto pelo enorme prestígio dado à educação da sociedade da época. De acordo com Minogue (1981), os homens medievais pareciam ter concebido a universidade da mesma maneira que um artesão pobre considera uma criança brilhante, para cuja educação ele faz sacrifícios. Financeiramente, a sociedade medieval legou recursos para as universidades com a mesma generosidade aberta com que faziam doações para as imensas catedrais góticas da Europa, pois “[...] eles estavam impressionados pelo mistério da sabedoria contida nos livros, visto que para os iletrados cada livro tem o romance do segredo” (Minogue, 1981, p. 28).

Algumas universidades não possuíam prédios próprios e as aulas eram ministradas em salas das Abadias, nas casas dos professores e até nas ruas. O período escolar era de um ano civil, iniciando-se em 14 de setembro. Não havia férias, porém existiam 79 dias sem aulas, considerados dias festivos.

Desde a criação das primeiras universidades, elas estiveram aprisionadas aos poderes locais, de religiões e/ou do Estado. Mesmo considerando-as como locus privilegiado para o exercício da criticidade, elas podem ser definidas “[...] por seu caráter de instituição oficial, fundada ou reconhecida por uma autoridade religiosa ou política” (Charles & Verger, 1996, p. 43).

Papavero (1989) destaca que, por ocasião de conclusão do curso, recebia-se o título de Bacharel após a defesa oral do trabalho, diante de uma banca composta por três ou quatro mestres. A Licenciatura era obtida depois de dois anos, após a realização de estudos sob a orientação de um mestre e, a partir desse momento, o licenciado poderia ensinar por conta própria.

1.3 Instituições de Ensino Superior no Brasil

Os primeiros ensaios da educação no Brasil tiveram início com a vinda dos jesuítas às terras brasileiras, em 1549, onde tentaram instituir um processo de “civilização” dos nativos, pois buscavam integrá-los ao padrão de educação europeu (Junior & Bittar, 1999).

No entanto, apesar desse interesse em “civilizar” os nativos que aqui se encontravam, as prioridades da metrópole lusitana sempre foram fiscalizar e defender a colônia, arrancando dela todas as riquezas possíveis. Desse modo, se não fosse por interesse das ordens religiosas

em “educar” os aborígenes que lá se encontravam, nada em matéria de ensino teria sido realizada no Brasil Colônia.

Historicamente, a universidade surgiu no Brasil no começo do século XIX, como resultado da formação das elites que buscaram a educação principalmente em instituições europeias, durante o período de 1500 a 1800, e que retornaram ao país com sua qualificação (Laus & Morosini, 2005).

No período do Brasil Colônia, houve várias tentativas de instituição de uma universidade no território nacional. No entanto, todas fracassaram. Nos conventos jesuítas, franciscanos e carmelitas, os padres e seminaristas tinham acesso ao conhecimento de nível superior nas áreas de Filosofia, Teologia, Gramáticas Grega, Latina e Portuguesa; entretanto, ninguém externo aos conventos tinha acesso a esse nível de conhecimento (Oliven, 2005; Fávero, 2006).

Por conta desse contexto, a implantação do ensino superior no Brasil consolidou-se apenas em 1808, com a chegada da Família Real, que foi expulsa de Portugal pela invasão francesa. Na época, o rei D. João VI criou institutos de ensino superior a exemplo dos de Medicina, Engenharia e Economia. Desse modo, esse nível de instrução nasceu no Brasil como um modelo de instituto isolado e de natureza profissionalizante, destinado essencialmente a atender os filhos da aristocracia, os quais não podiam ir estudar no Velho Mundo devido ao bloqueio pela esquadra napoleônica (Rauber, 2008).

A história da criação da primeira universidade no Brasil revelou, inicialmente, considerável resistência, seja de Portugal, como reflexo de sua política de colonização, seja por parte dos brasileiros, que não viam justificativa para a criação de uma instituição desse gênero na Colônia. Para a população local, era mais adequado que as elites da época procurassem a Europa para realizar seus estudos superiores.

Masetto (1998) aponta que o ensino superior no Brasil teve início a partir de 1808, com a Escola de Direito em Olinda, Pernambuco, a de Medicina em Salvador, Bahia, e a de Engenharia no Rio de Janeiro. Essas universidades apresentavam currículos baseados no modelo francês.

Com efeito, resultante do Decreto nº 14.343, a Universidade do Rio de Janeiro reunia, administrativamente, faculdades profissionais preexistentes sem, contudo, oferecer uma alternativa diversa do sistema: ela era mais voltada ao ensino do que à pesquisa, elitista, conservadora da orientação profissional dos seus cursos e da autonomia das faculdades. Foi fundada em 1920, no Rio de Janeiro, e, definitivamente, marcou os rumos da educação superior no Brasil, sinalizando para o estabelecimento de uma nova era (Panizzi, 2004).

Na prática, apesar do protagonismo da Universidade do Rio de Janeiro, a primeira instituição universitária brasileira a ter um funcionamento constante foi a Universidade de São Paulo, fruto da integração das faculdades já existentes na cidade e da criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, em 1934 (Kwasnick, 1985).

No início do século XX surgiram as primeiras Faculdades de Filosofia, com o intuito de preparar os professores para a escola secundária. Os licenciados possuíam uma formação baseada no sistema europeu, enfatizada por uma cultura geral e os conhecimentos pedagógicos (Simões, 2013).

O ensino superior no Brasil começou a tomar vulto a partir de 1931, com Francisco Campos, então, ministro da Educação e Saúde Pública. Na época, ele baixou seis decretos, dentre os quais dois estavam relacionados ao ensino superior. Os decretos foram: a) Decreto N° 19.851, de 11 de abril de 1931, dispõe sobre a organização do Ensino Superior no Brasil e adota o regime universitário; b) Decreto N° 19.852, de 11 de abril de 1931, dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro (Neves, 2012).

No entanto, sua expansão se efetivou após o I Seminário Nacional de Reforma Universitária, promovido pela União Nacional dos Estudantes – UNE, em Salvador, de 20 a 27 de maio de 1961. Na ocasião foram apresentadas as seguintes propostas de inovação: o exame vestibular; o programa e o currículo; o sistema de aprovação; a administração da universidade; a participação do corpo docente na administração; a autonomia da universidade; as condições físicas de funcionamento; a pesquisa; a realidade brasileira; o mercado de trabalho; o corpo docente; a cátedra vitalícia; o tempo integral; a função da universidade (Moreira, 1997, p. 34).

Tal expansão do ensino superior brasileiro, no período 1960-1980, segundo Madeira, pode ser dividida em quatro fases:

- de 1960 a 1964 – correspondendo a um período de grave crise econômica, social e política, em que a demanda por ensino superior começou a fazer pressão;
- de 1964 a 1969 – compreendendo a consolidação do regime militar, cuja demanda reprimida continuou a aumentar o seu poder de pressão;
- de 1969 a 1974 – correspondendo ao período do chamado “milagre brasileiro”, em que o governo respondeu às pressões com a expansão dos cursos, das unidades e das vagas;
- de 1974 a 1980 – período em que o governo acionou mecanismos para conter a expansão que ele próprio incentivara no período anterior (Madeira, 1981, pp. 20-21).

Na mesma altura foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº 9.394/96. A partir dessa nova lei, a temática sobre a formação dos professores do ensino superior ainda continuou sem um destaque satisfatório, pois em seu artigo 65 estabeleceu que “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá a prática de ensino de, no mínimo, trezentas e sessenta horas”.

A LDB (1996) estabeleceu, prioritariamente, que a educação superior tem por finalidade:

- Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da criação e difusão da cultura; desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- Estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- Promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

No início da década de 70, exigia-se que o profissional, para ser professor de ensino superior, tivesse um curso de bacharelado e exercício competente na sua profissão. Porém, apenas recentemente, os professores universitários começaram a se conscientizar de que a docência, como a pesquisa e o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica.

O exercício docente no ensino superior exige competências específicas, que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou, ainda,

apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, além de outras competências próprias (Masetto, 1998, p. 11).

Em meados dos anos 1990, o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2003) estabeleceu uma política de (re)orientação, que determinou como foco central a avaliação de desempenho dos estudantes, tendo como eixo norteador a avaliação, em larga escala, das atividades docentes. A proposta era qualificar, mediante critérios, o desempenho das instituições. Essa decisão deu prioridade às atividades de ensino e de pesquisa em detrimento às de extensão (Verhine & Dantas, 2012).

Diante do exposto, concorda-se que o ensino superior no Brasil tem por objetivos o aperfeiçoamento da formação cultural do jovem, capacitando-o para o exercício da profissão, para o exercício da reflexão crítica e para a participação na produção e sistematização do saber (Chauí, 2003).

Conforme Sant'Anna (2008), a universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. A Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres), órgão do Ministério da Educação (MEC), é a unidade responsável por garantir que a legislação educacional seja cumprida em torno da qualidade dos cursos superiores do país.

A educação superior e, mais concretamente, as universidades, devem assumir um compromisso com a ética. A Declaração Mundial sobre Educação Superior, aprovada em Paris em 1998, determina que todas as funções universitárias – ensino, pesquisa e extensão – devem ser exercidas com uma dimensão ética (Mayor Zaragoza, 2001).

Já conforme a Constituição Federal do Brasil, as Universidades devem obedecer ao princípio da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão. Tal exigência não existe para as outras formas institucionais de Ensino Superior, de acordo com a LDB.

Castro (2004, p. 2) pontua que, dentre as funções da Universidade, ensino, pesquisa e extensão, a última é a mais nova e a que carece de maiores investigações. A maioria dos trabalhos realizados enfoca o processo de construção histórica da extensão e sua inserção dentro da Universidade como uma terceira função. Porém, poucos são aqueles que investigam a prática dos projetos, seu dia a dia, sua influência no processo de formação dos discentes e sua contribuição para a consolidação de um campo de conhecimento específico e das consequências dessas práticas acadêmicas.

O MEC determina que um terço do corpo docente das Universidades deverá atuar em regime integral, como também ter um terço de mestres e doutores.

O campo do ensino superior brasileiro destaca-se por duas características principais: a privatização e a fragmentação institucional. Cerca de 58% dos estudantes de graduação estão matriculados em instituições privadas; dentre as instituições de ensino, predominam as faculdades isoladas e as associações de faculdades, sendo as universitárias minoritárias. Estas são um pouco mais numerosas no setor público do que no setor privado (Vellozo, 1991).

As faculdades isoladas e as associações predominam no setor privado. As universidades abrangem quase dois terços dos 1,6 milhões de estudantes dos cursos de graduação. A admissão aos institutos de ensino superior continua dependente de aprovação nos exames vestibulares, além da apresentação, pelos candidatos, de certificado de conclusão do curso secundário e de prova de idoneidade moral.

Todo curso superior de instituição privada, universidade ou não, precisa ser credenciado pelo Ministério da Educação para que os diplomas outorgados possam ser registrados nos órgãos estatais competentes e, assim, adquirirem a eficácia de propiciarem o exercício de profissões regulamentadas em lei (Colossi & Bernardes, 2007).

Na segunda metade do século passado criou-se condições objetivas para a intensificação da presença da atividade privada no ensino superior e para a proliferação das universidades criadas e mantidas pelo Poder Público, financiadas com recursos federais, sob a forma de fundações. Nesse momento, também foram criados os primeiros cursos de pós-graduação, dando-se os primeiros passos para dar às IES não apenas a forma de universidade, mas materialmente essa condição (Almeida, 2001).

Araújo (2011) acrescenta que a universidade não pode ser entendida como algo separado, isolado, mas, sim, integrado à sociedade. O saber produzido nesse lugar deve ser “vinculado ao mundo da práxis”, por isso a universidade, centralizada no papel do docente, possui como objetivo a necessidade de formar uma sociedade que seja caracterizada como pensante e articulada com as necessidades dos indivíduos.

1.4 O Papel da Universidade na Sociedade Contemporânea

A sociedade contemporânea tem o papel central do conhecimento nos processos de produção, ao ponto do qualificativo mais frequente ser o da sociedade do conhecimento. Atualmente, surge na sociedade a emergência de um novo paradigma econômico e produtivo, no qual o fator mais importante deixa de ser a disponibilidade de capital, trabalho, matérias-primas ou energia, passando a ser o uso intensivo de conhecimento e informação (Bernheim, 2008).

O conhecimento contemporâneo apresenta algumas características, como as do crescimento acelerado, maior complexidade e tendência para a rápida obsolescência. O que tem sido chamado de explosão do conhecimento é um fenômeno tanto quantitativo quanto qualitativo, considerando que o volume de conhecimento disciplinar aumenta e, ao mesmo tempo, surgem novas disciplinas e subdisciplinas, algumas das quais transdisciplinares (Bernheim, 2008).

Para Morin (2004, p. 82), a “Universidade deve [...] adaptar-se às necessidades da sociedade contemporânea e realizar sua missão transecular de conservação, transmissão e enriquecimento de um patrimônio cultural, sem o qual não passaríamos de máquina de produção e consumo”.

A universidade é uma instituição social, que objetiva realizar o desenvolvimento de conhecimento, da educação e da cultura, em consonância com as necessidades do desenvolvimento científico e tecnológico. Conforme dito, elas foram criadas com a finalidade de formar as elites, mas, por conta das condições impostas pelo contexto histórico-social, tiveram que adaptar-se. Com isso, seu papel/função sofreu profundas transformações.

Entretanto, essa instituição tem vivido momentos de transformação, cuja compreensão só pode ser feita sob a ótica da complexidade: considerando o contexto singular em sua interface com os vários aspectos da realidade e reconhecendo a multidimensionalidade dos fenômenos sociais (Silva, 2006).

A universidade é uma das organizações vinculadas aos aparatos da modernidade, a qual determina os valores da educação em geral e, principalmente, os mecanismos curriculares, que vão determinar o tipo da formação profissional e do conhecimento científico a ser produzido (Severino, 2008).

Atualmente, desenvolve suas ações dentro de um ponto de vista tecnocrático, cujas características se identificam com o paradigma da razão técnica, a qual confere o compromisso com a eficiência técnico-científica e volta-se aos interesses da ciência e da tecnologia. Está ligada ao fortalecimento de políticas econômicas, com ênfase na produção de novas tecnologias e nos interesses cada vez mais agressivos do mercado produtivo.

Ajusta-se aos pressupostos e realidades históricas e econômicas, que vão se consolidando no contexto da modernidade e reformatando os seus parâmetros ideológicos, políticos e culturais, principalmente os aspectos epistemológicos, como forma de atender às necessidades de um mercado industrializado e globalizado.

Na contemporaneidade, dificilmente a definição de um paradigma educativo será capaz de responder às inquietações humanas resultantes das transformações sociais em nível

global. Igualmente, um modelo de educação será capaz de responder adequadamente às necessidades e demandas presentes nas sociedades modernas.

Por isso, as múltiplas propostas educativas (os modelos educativos presentes – nessa nova sociedade) se revelam como complementares às contradições que atravessam as sociedades e os sistemas de educação locais. Essas propostas, traduzidas e aplicáveis em espaços culturais globais e locais, organizam de forma dinâmica e complexa os serviços educativos da escola contemporânea (Gatti & Barreto, 2009).

Ao longo dos anos, tentativas pela busca do verdadeiro objetivo do que deveria ser a universidade são rastreadas, sobretudo na tentativa de adaptar-se às necessidades da complexidade de uma sociedade contemporânea.

Para Silva (2006), a reestruturação da Universidade é inerente à ideia de uma adaptação às novas necessidades da modernidade. É uma definição arquitetada pelo tempo histórico e por um conjunto de pensamentos que já foi constituído e fracassado, usando-se de procedimentos exigidos pelo tempo histórico (mercado, tecnociência, organização eficaz e tecnicismo produtivista), os quais redefinem a universidade contemporaneamente.

No plano político, o compromisso social da universidade é tornar-se, de fato, uma instituição de inclusão social (Santos & Almeida Filho, 2008). Na perspectiva de produção do conhecimento, é função da universidade dominar a ciência do seu tempo no mais alto nível possível de investigação. Assim, uma das funções da universidade é fazer o maior número possível de cidadãos herdarem o patrimônio artístico, científico e intelectual da humanidade (Ribeiro, 1982).

Um importante desafio da universidade é encontrar o ponto de equilíbrio entre a sua capacidade de existência e as demandas advindas do campo social que está a servir, seja na área econômica, política, ambiental ou cultural. O conhecimento produzido na universidade, através do ensino e da investigação, deve ter como objetivo promover o desenvolvimento, nas suas múltiplas dimensões, e, assim, dispor-se a contribuir para a constituição política e administrativa do Estado e para o próprio funcionamento da sociedade (Macêdo, 2005).

Diante das demandas sociais, culturais, ambientais e econômicas que movimentam a sociedade contemporânea, o desafio da universidade, talvez o principal, é colocar-se com maior presença e com forte sentimento de pertença social, assumindo de forma imperativa a sua responsabilidade social, por meio de suas funções básicas, o ensino, a pesquisa e a extensão, de forma integrada, visando à formação do sujeito em todos os aspectos e em nível mundial (Herrera, 2009).

A universidade precisa, então, promover momentos para o debate, priorizando na sua agenda questões relacionadas com a legitimidade, a identidade, a qualidade e a função no seu tecido social, o qual está a servir.

CAPÍTULO II - CONCEITOS E MODELOS DE INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR E DE GESTÃO

Neste capítulo faz-se um breve apanhado sobre os conceitos de gestão (2.1), a gestão no ensino superior (2.2) e planejamento na gestão universitária (2.3). Por último, fala-se sobre modelos e métodos de gestão universitária.

2.1 Conceitos de Gestão

De acordo com Groppo (2006), o termo gestão é derivado do latim “gestio”, que significa ação de dirigir. Portanto, não perde a essência também estabelecida para administração.

Paro (2008), discutindo a questão no âmbito da educação, afirma que há um entendimento de que gestão seria um termo mais amplo e aberto que administração, uma vez que esse segundo estaria impregnado da conotação técnica de décadas anteriores. Logo, define-se gestão como o ato de coordenar os esforços cooperativos de um grupo de pessoas, alocando os recursos necessários para a concretização de objetivos na busca de resultados organizacionais (Dias, 1994).

Segundo Luck (2006), a gestão é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação e planejamento de seu trabalho. Já Paro (2008) afirma que a gestão democrática requer participação coletiva, pois, conjuntamente, os sujeitos podem exercer a autonomia e decidirem sobre a universidade que querem construir. Ademais, a efetivação da gestão democrática é fruto da mobilização dos trabalhos em educação, das comunidades escolares e locais.

Cada vez mais o setor privado participa da gestão, participação e financiamento do setor público. O ensino e a aprendizagem são entendidos como processos de produção e de fornecimento que devem atender os objetivos do mercado com eficiência e qualidade.

O empenho da organização em formular estratégias que guiarão o caminho da organização considera não somente o processo formal de elaboração das estratégias, mas um processo que prioriza a identificação dos conhecimentos essenciais para a empresa, como o processo de aprendizagem individual e organizacional, além do aproveitamento das competências individuais e organizacionais, visando à criação de vantagem competitiva.

A gestão do ensino superior deve estar orientada para o aluno, definir os níveis de excelência em seu foco de atuação, adotar técnicas criativas e inovadoras de gerenciamento dos diferentes recursos, implementar programas contínuos de comprometimento, atualizar e capacitar seu corpo docente, escolher e motivar equipes coesas de colaboradores e de técnicos. Tais fundamentos são indispensáveis para que a IES, como um todo, possa agregar efetivo valor aos serviços educacionais ofertados aos clientes/alunos, garantindo a qualidade em seu desempenho.

A Gestão Universitária pode ser definida como uma atividade cujo objetivo é encontrar a melhor maneira de aproveitar os recursos humanos, físicos e financeiros de uma instituição para o cumprimento de sua missão. À gestão compete otimizar meios para produzir os serviços típicos desse setor, que são principalmente os serviços educacionais, os serviços à comunidade e o desenvolvimento de pesquisa, com custos e prazos viáveis (Silva Filho, 2001).

De acordo com Pazeto (2000), gestão é a superação de limites e a busca por soluções inovadoras e comprometidas com a qualidade do ensino e a capacidade de gerir simultaneamente os aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos. Para tanto, é indispensável uma habilidade que promova uma gestão descentralizada.

A gestão de organizações complexas exige de seus gestores inovação, ousadia, criatividade, pesquisas e experimentos, tudo com base no inédito, no desafiador e no inusitado. Todas as ações gerenciais estão previstas no contexto da gestão profissional nas Instituições de Ensino Superior (IES), desde práticas cotidianas burocráticas e técnicas, aos desdobramentos complexos e departamentais que exigem maior qualificação das equipes de trabalho.

O gestor educacional, assim como qualquer outro profissional, desempenha sua função com base em um conjunto de conceitos, teorias e princípios, além de técnicas e valores adquiridos durante o seu processo de socialização anterior e atual. Todo esse aparato está sujeito a mudanças constantes (Fleury, 1996).

De acordo com Azevedo (2008), são várias as competências e habilidades a serem desempenhadas por um gestor. Dentre elas, estão:

- Transferir, generalizar e aplicar conhecimentos;
- Desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico;
- Propor e/ou introduzir modificações no processo de trabalho;
- Atuar de forma preventiva e proativa;
- Pensar estrategicamente;
- Reconhecer e definir problemas, propondo soluções para equacioná-los;
- Exercer em diferentes graus de complexidade o processo decisório;
- Gerenciar tempo, recursos e espaço de trabalho;
- Desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração;
- Estabelecer métodos próprios de ação;
- Autoplanejar e auto-organizar;
- Liderar;

- Desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos.

Dentre as atividades de maior complexidade estão o modelo administrativo, o planejamento estratégico, a administração de marketing, a administração de pessoas, o processo de avaliação interna universitária e a administração do ensino no caráter pedagógico.

No caso da gestão da educação superior, considera-se que esta envolve decisões estratégicas que refletem os modelos de relacionamento entre as instituições (Franco, 2009).

2.2 Gestão do Ensino Superior

Nas IES também é oportuno desenvolver as competências gerenciais, de forma que as pessoas se sintam encorajadas a agregar valor a partir de suas competências. Em nível gerencial, isso se torna um fator determinante do sucesso institucional.

O gestor universitário deve desenvolver competências de forma a se tornar um agente de transformação, desenvolvimento e inovação, permitindo que a instituição se posicione de maneira objetiva e estratégica no mercado. Somente um gestor que se preocupa em planejar o desenvolvimento humano e profissional de sua equipe, e investe em inovação, estará apto para se diferenciar no atual mercado competitivo, onde se encontram as Instituições de Ensino Superior.

A IES Privada, por exemplo, é uma das mais complexas formas de organização. Segundo Simcsik (2001), a estrutura de gestão é mais do que um organograma: é a síntese do planejamento filosófico e estratégico da organização, sendo delineada de acordo com os objetivos, metas e projetos propostos nos níveis estratégico, tático e operacional. Essa estrutura representa um agrupamento das atividades e dos relacionamentos com os recursos humanos e materiais, visando ao estabelecimento de suporte instrumental e comportamental para o alcance dos objetivos e obtenção dos resultados esperados.

A gestão deve ter uma preocupação constante com o desenvolvimento de suas competências gerenciais e com as competências de sua equipe, pois a responsabilidade com o futuro da instituição é muito grande, principalmente num mercado em constante mudança. Por isso, as decisões são determinantes para o sucesso ou fracasso da instituição em que se está inserido (Canario, 1992).

De acordo com Ruas (2000, p. 6), “competência gerencial é a capacidade de mobilizar integrar e colocar em ação conhecimentos, habilidades e formas de atuar a fim de atingir/superar desempenhos configurados na missão da instituição e da área”. Com base

nessa definição, o gestor universitário deve estar empenhado não somente com o desenvolvimento de competência, atrelado à sua área específica de atuação, mas com o desenvolvimento de competências que lhe permitam ter uma visão sistêmica e alinhada com a missão institucional.

Para Sabia e Rossinholi (2001, p. 5), as IES, em especial as privadas, apresentam uma gestão tradicional, com uma estrutura organizacional verticalizada, com formato piramidal, onde cada função hierarquicamente inferior está sob controle, e supervisão da mais alta, daquela que lhe é imediatamente superior, assegurando unidade de controle.

A organização do trabalho é estabelecida por meio da departamentalização por função. O processo decisório é centralizado, ou seja, as decisões são tomadas pelo proprietário, ou pelos sócios, ratificando que a figura do dono é muito forte. É ele quem detém o poder e os níveis hierárquicos mais baixos praticamente não possuem poder de decisão. O planejamento é rudimentar, existindo apenas em algumas áreas específicas e desvinculadas uma das outras. Por outro lado, não existem instrumentos efetivos de controle (Monteiro, 2005).

Já as IES públicas seguem basicamente um modelo burocratizado, que, na linguagem coloquial, assume uma conotação pejorativa, sendo rotineiramente associada à ineficiência, ineficácia, atrasos, confusão, autoritarismo, privilégios e outros atributos negativos.

Por lei federal, a partir da Revolução Universitária ocorrida na década de 60, foi instituída a direção das instituições federais. Em Santa Catarina, parte das instituições existentes até 1996 foram criadas por mobilização comunitária, instituídas por lei municipal e com um modelo de gestão extremamente burocrata e hierarquizado (Hardy & Fachin, 1996).

A expansão das IES públicas e privadas tem sido intensificada. A partir de 1995, tornou-se mais aparente as diferentes políticas educacionais, as quais se exteriorizam por meio das regulamentações expedidas de forma centralizada pelo Poder Público Federal, que tem contribuído para a proliferação das IES privadas e influenciado na lógica e dinâmica organizacional das IES públicas (Marcelino, 2002).

A gestão deve prover das condições necessárias para a realização do trabalho pedagógico. Deve existir a concepção de que não há divisão de responsabilidade sobre os resultados que se quer obter entre os que planejam e os que executam (Schmidt, 2002). Os gestores universitários, sejam eles docentes ou técnicos, devem ter a percepção de que o docente sem algum conhecimento técnico, ou o técnico sem algum conhecimento dos princípios pedagógicos institucionais e de cada curso, estarão fadados ao insucesso (Glatter, 1992).

Os gestores, juntamente com os técnicos, são os principais envolvidos na definição da missão, dos objetivos e das metas da IES, bem como na eficiência da implementação das estratégias institucionais, assegurando uma gestão de qualidade (Tachisawa & Andrade, 2002).

As características de um gestor devem ser: atitude interativa, o profissional está sempre pronto a aceitar que a realidade organizacional não existe de forma isolada; atitude racional, o profissional evita alguns comportamentos, como depressão, paranoia, perfeccionismo, esquizofrenia, drama e misticismo; possuir ampla e sólida cultura geral, de forma a conhecer diversos setores; ter adequado relacionamento com as pessoas; valorizar o trabalho das pessoas; ter atuação que enfatize as pessoas; saber desenvolver clima de confiança; saber obter comprometimento de pessoas; ter diálogo otimizado; ter alma de negociador; vestir a camisa da empresa-cliente; saber trabalhar com erros (Araújo, 2001).

Para Marcovitch (1998),

O perfil mais indicado para um gestor é o daquele que entende a sua responsabilidade de execução, mantendo só olhos e ouvidos abertos para perceber os anseios dos outros. Tendemos muitas vezes a cair nos extremos. Escolhemos às vezes gestores que assumem uma atitude arrogante, de menosprezo ao ambiente coletivo, ou que optam pelo comodismo, apenas despachando o que provém dos órgãos subordinados (Marcovitch, 1998, p. 174).

Em complemento, Araújo (2001) indica que o gestor deve promover mudanças na estrutura organizacional, no sentido de estudar os processos pelos quais a instituição passa; modificar os procedimentos quaisquer que sejam, convencionais/verticais ou uma nova concepção horizontal; designar proprietários dos processos; trabalhar com times; reduzir a hierarquia; usar a tecnologia da informação; dar ênfase à competência múltipla; pensar, ousar, enfrentar desafios; treinar pessoal em funções específicas; medir resultados; e aperfeiçoar ou promover a construção de uma cultura organizacional.

2.3 Planejamento na Gestão Universitária

Para Mintzberg (2004, p. 26), “planejamento é um procedimento formal para produzir um resultado articulado, na forma de um sistema integrado de decisões”. Quanto ao planejamento estratégico, este resulta do processo de adaptação organizacional e tem sido adotado por organizações universitárias. A estratégia é resultante da mudança e pode ocorrer

de forma planejada ou voluntária. Cada organização sofre a pressão por mudança em função de seu ambiente de atuação (Mintzberg, 1978).

Segundo Henderson (1991), estratégia é a busca deliberada de um plano de ação para desenvolver e ajustar a vantagem competitiva de uma empresa. A estratégia envolve comprometimento e dedicação por parte de todos os indivíduos que compõem a instituição.

Um planejamento integrado se faz útil à universidade por auxiliar no processo sistemático de tomada de decisão. Seu objetivo é melhorar a educação e formação, investigação, desenvolvimento e integração, levando a universidade a uma mudança em direção à eficiência. Por esse motivo, o planejamento estratégico foi uma das direções tratada em trabalhos recentes (Kahveci et al., 2012).

É de atribuição da organização empreendedora a prevenção das incertezas com o uso de técnicas e processos administrativos que permitam a elaboração de objetivos, estratégias, métodos e ações (Ansoff & McDonnell, 1992).

A Educação Superior, de acordo com o artigo 43 da Lei nº 9.394/96, tem como finalidades:

I estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, de forma a colaborar com a sua formação contínua;

III incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da criação e difusão da cultura, propiciando o entendimento do homem e do meio em que vive;

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

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

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

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

Wood Jr. (2000) recomenda que a organização deve ajustar as mudanças conjunturais, políticas e econômicas às inovações tecnológicas e aprendizagem contínua dos membros da organização.

Por outro lado, Estrada (2000) coloca que as instituições modernas não podem pensar em se desenvolver sem algum tipo de esforço planejado, pois o planejamento é uma atividade administrativa fundamental para as organizações dos tempos atuais. As características organizacionais inerentes a estas fazem com que os conceitos de planejamento estratégico possam ser aplicados com o objetivo de definir seu real papel enquanto organização, missão e objetivos.

2.4 Modelos e Métodos de Gestão Universitária

No passado, o homem estava em primeiro lugar; no futuro, o sistema terá a primazia. Isso, entretanto, não significa que os homens competentes não sejam necessários. Pelo contrário, o maior objetivo de uma boa organização é o aperfeiçoamento de seus homens de primeira ordem; e, sob direção racional, o melhor homem atingirá o mais alto posto, de modo mais seguro e rápido que em qualquer outra distinção (Taylor, 1990, p. 23).

Administrar é, segundo Fayol (1989), prever, organizar, comandar, coordenar e controlar. Assim compreendida, a administração não é privilégio exclusivo do encargo pessoal do chefe ou dos dirigentes da empresa; é uma função que se reparte, como as outras funções essenciais, entre a cabeça e os membros do corpo social (Fayol, 1989, p. 26).

A organização formal é caracterizada por regras, regulamentos e estrutura hierárquica para ordenar as relações entre seus membros. A organização formal permite reduzir as incertezas decorrentes da variabilidade humana (diferenças individuais entre as pessoas), tirar vantagens dos benefícios da especialização, facilitar o processo decisório e assegurar a implementação das decisões tomadas (Chiavenato, 2003, p. 291).

Um dos modelos importantes para compreender as organizações e, particularmente, as universidades é o modelo burocrático apresentado por Weber. O modelo burocrático, enquanto modelo analítico, apresenta dimensões que possibilitam a compreensão de alguns aspectos relacionados com a estruturação e funcionamento das organizações em geral e das educativas em particular. Embora criticado com frequência e veemência por muitos autores,

esse modelo tem se constituído, todavia, como um dos mais perenes a que o pensamento organizacional não tem conseguido escapar.

Fundamentalmente, tal modelo entende a organização como uma estrutura de órgãos e funções, como uma estrutura social formalmente organizada, como uma entidade que responde a um esquema ideal concebido pela direção da organização e em que a contribuição pessoal dos membros é subestimada, pois seu comportamento deve refletir as posições pré-determinadas na estrutura e não tanto as suas qualidades ou a sua experiência individual.

Nesse sentido, surge no modelo burocrático racional a necessidade de se distinguir a estrutura formal da dimensão pessoal dos seus membros, tendo em vista a definição racional das condutas na realização das metas da organização.

Em outras palavras, o modelo burocrático racional, enquanto visão unitária da estrutura organizacional, não dá conta do carácter complexo e pluridimensional das estruturas. Por si só, é analiticamente insuficiente para a explicação sociológica da estruturação e funcionamento das organizações educativas (Estevão, 1998).

Outro modelo relevante para este estudo é o modelo político, o qual parte do fato de haver em qualquer organização uma diversidade de interesses que os atores perseguem por vias frequentemente diferenciadas. Esse modelo considera que a atividade política é uma dimensão essencial das organizações, a par do reconhecimento de que a autoridade formal é apenas uma das fontes de poder e de que os conflitos são normais e se constituem em fatores significantes da promoção das mudanças. Elas são “coligações de interesses”, com diferentes metas, valores, crenças e percepção da realidade, onde se intersectam na luta pelo poder (Estevão, 1998).

Aplicado às organizações educativas, o modelo político as realça enquanto construções sociais, como arenas de luta e liberdade. No entanto, esse modelo considerado global apresenta a fragilidade de não atender, muitas vezes, aos interesses gerados na organização e acentua, em demasia, o sentido estratégico dos atores como se tudo fosse calculado e avaliado. Então, noutras versões, sublinha-se o peso quase sufocante de instâncias macroestruturais sobre as organizações (Estevão, 1998).

No modelo comunitário, a estrutura organizacional definir-se-ia como objetiva, mas não hierárquica, atribuindo-se, no entanto, pouca importância às estruturas e aos outros aspectos formais. Congruentemente, também o estilo de liderança seria influenciado especialmente pela natureza colegial dos processos de tomada de decisão, surgindo o líder como “em entre iguais”.

Aprofundando o *ethos* comunitário das organizações educativas privadas, outros autores consideram que a sua missão e o seu clima organizacional são profundamente modelados por esse *ethos*, tornando-as herdeiras do verdadeiro espírito inicial. O *ethos* também as capacitaria na oferta de maiores vantagens aos seus beneficiários, mormente em termos de autonomia moral. Não obstante, todos esses esforços tendem a reconceptualizar a proposta de “comunidade educativa”, a qual parece incapaz de dar conta de todo o dinamismo, ambiguidade e alguma aleatoriedade na construção da ordem interna das organizações educativas (Estevão, 1998).

O modelo da ambiguidade contrasta com o discurso de muitos teóricos dos sistemas racionais e que atendem, sobretudo, a estrutura organizacional. Conforme dito, os defensores desse modelo afirmam que os mecanismos estruturais formais nem sempre se apresentam muito conexos e que os sistemas de controle se revelam com frequência mais débeis na ação do que é previsto nomeadamente no modelo burocrático racional.

A ambiguidade destacada resulta de alguns fatores, entre eles: das metas e das incertezas do poder; da tecnologia utilizada e das dificuldades de aprender com as consequências das suas próprias ações; da estrutura formal da organização; das incertezas do meio; das solicitações diferenciadas dos atores; e da fluidez da sua participação. Esses fatores tornam, na verdade, a estrutura organizacional altamente indefinida e complexa, prenunciando a sua radicalização posterior, tal como veio a acontecer em algumas propostas pós-modernas da desconstrução (Estevão, 1998).

Em conclusão, esse modelo contempla um tipo de racionalidade que integra, em grande medida, tal como o modelo político, a imprevisibilidade e o paradoxo dos fatos organizacionais, com algum menosprezo, por vezes, pelos processos rotineiros e pela estabilidade das estruturas, atribuindo a estas, inclusive, outras funções que não aquelas ligadas à mera eficiência (Estevão, 1998). Além disso, o modelo da ambiguidade tende a não considerar os processos organizacionais de modo tão claro, tão conflitual e tão interdependente como o fazem, por exemplo, os teóricos do modelo político. Isso dificulta, desde logo, a sua aplicação, sobretudo quando o poder se assume como um fator crítico (Estevão, 1998).

No modelo (neo)institucional, as organizações, enquanto atores, conformam-se aos imperativos culturais mais amplos e aos sistemas de sentido e padrões de comportamento vigentes, já que, assim, não são questionadas designadamente quanto ao sentido da sua existência. Então, de um modo cerimonial, as organizações investem na identificação das definições institucionais (de escola, de sucesso, por exemplo); estruturam-se com categorias

rituais (de aluno, de professor, de turma, de ano de escolaridade); mantêm alta discrição interna, evitando avaliações ou controles externos que possam levantar dúvidas quanto à eficiência e eficácia da sua estrutura e das regras que definem o que é uma educação adequada; promovem a “lógica da confiança” e da “boa fé”, a qual vai unir a ação à intenção e constituir-se no grande processo que mantém coesa a organização (Estevão, 1998).

A gestão burocrática defendida por Marx Weber começou a definhando devido à sua inflexibilidade em atender as demandas do Estado mínimo, tendo declínio entre 1970 e 1980, passando a ter uma nova concepção na sociedade capitalista intitulada gerencialismo (Clarke et. al., 2000). Esse modelo foi apresentado à sociedade como a melhor opção para a gestão pública, em particular por ser dinâmico e adaptável às novas demandas sociais emergentes. Com efeito, o Estado gerencial de administração saiu do *modus executor* e passou a ser fiscalizador de políticas.

A transição da concepção gerencial burocrática para a gerencial possibilitou o início dos debates em torno do modelo em uso, passando a ser considerado um problema ao desenvolvimento, pois imobilizava a racionalidade do Estado. Portanto, com a crise da burocracia, a boa gestão foi considerada instrumento de maior relevância.

O modelo (neo)institucional se posiciona, cada vez mais, segundo Estevão (1998), como imprescindível à abordagem sociológica das organizações, possibilitando outra compreensão da relevância das ideologias e processos racionalizados ao nível das organizações. Simultaneamente, é uma análise mais complexa do carácter paradoxal e mais racionalizado dos próprios meios institucionais, em especial pela influência, por vezes contraditória, dos Estados, do mercado, dos campos interorganizacionais, da ciência, das profissões, das organizacionais de elite, etc. Essas instituições funcionam verdadeiramente como agentes indutores de normatividade, de coerção e de isomorfismo cognitivo.

Esse modelo, enfim, possibilita a compreensão também das formas organizacionais racionais, cuja explicação não pode se ater exclusivamente à reiteração da predominância da racionalidade técnica, mas também à adoção cerimonial de mitos institucionais acerca de formas organizacionais legítimas (Estevão, 1998).

No setor educacional, o novo gerencialismo na gestão pública gerou um desmembramento dos serviços e iniciou uma competição entre as escolas, municípios e estados. As influências na gestão educacional ocorreram por meio da descentralização, da promulgação dos colegiados e da inserção da comunidade escolar nos processos decisórios.

Para os movimentos sociais, a participação envolve uma perspectiva democrática, cuja responsabilidade se materializa na capacidade dos entes envolvidos em responder pelas

ações implementadas. O objetivo é alcançar e obter autonomia de responsabilidades, expressando “o fortalecimento da sociedade civil na perspectiva de acompanhamento, definição e avaliação da ação estatal” (Andrade, 2012).

Esse novo gerente da educação deve promover uma tranquila implementação dos objetivos propostos, sem espaços para a crítica ou questionamento quanto às metas estabelecidas. Nessa ótica, os gestores devem se tornar líderes e fornecer visões que gerem compromisso coletivo sobre ser o melhor (Newman & Clarke, 1997; Clarke et al., 1994).

Quanto à gestão educacional, esta foi impactada pelo uso do gerencialismo, rompendo práticas e concepções da administração escolar burocrática, pregando a modernização e democratização da gestão no Brasil. Neste estudo, alguns dos modelos acima descritos ainda serão contemplados, destacando o funcionamento de alguns métodos de gestão, mas sem aprofundá-los por conta da vastidão do tema em voga.

Em substituição aos métodos tradicionais, e particularmente passivos, o processo de transformação dos modelos de educação fortaleceram as considerações acerca das peculiaridades de aprendizado do adulto e suas relações com a sociedade; da prática das metodologias ativas; e da apropriação de novos recursos, como o uso das tecnologias de informação e comunicação (Nunes, 1998).

Segundo Moran Costas (2000, s/p), “ensinar e aprender exigem hoje muito mais flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação”. A capacidade de produzir, interpretar, articular e disseminar conhecimentos e informações faz com que as IES assumam não apenas um significado social, mas incorporem igualmente um valor econômico. Esse processo de transformação proporciona adequação e revisão nas missões, práticas e métodos utilizados pelas IES até agora, favorecendo a prestação de um serviço útil e necessário à sociedade (Cobra & Braga, 2004).

Entre as principais características, os métodos inovadores de ensino-aprendizagem mostram claramente o movimento de migração do “ensinar” para o “aprender” e o desvio do foco do docente para o aluno, o qual assume a corresponsabilidade pelo seu aprendizado.

As diretrizes educacionais e as estratégias de ensino-aprendizagem devem ser discutidas em seu contexto determinante: o Projeto Político Pedagógico da instituição, a organização curricular e, segundo a visão da ciência e do conhecimento, a função social da Universidade. De acordo com Reis (2003), é possível duas perspectivas em relação à educação:

a) enxergá-la como instrumento de transformação social, como missão institucional, investindo na expansão de ensino como fator de desenvolvimento tecnológico, da produção de conhecimento e de formação humana e cidadã;

b) ver na educação uma oportunidade empresarial, de ocupação do mercado, de ampliação dos lucros, através do investimento na oferta de cursos, vagas e na diversificação do ensino.

Todavia, Reis (2003) ressalta que o investimento deve ter compromisso com o planejamento pedagógico e com os princípios da excelência em educação, de forma a não gerar situações conflitantes.

Em suma, a IES deve planejar e conduzir os esforços educacionais para prover estrutura e cenários diversificados e específicos; definir diretrizes propiciadoras ao uso das metodologias ativas; promover capacitação do corpo docente e a avaliação sistemática da eficácia de sua utilização.

CAPÍTULO III - INOVAÇÃO NO ENSINO E NA GESTÃO SUPERIOR

Neste capítulo abordam-se Conceitos de Inovação (3.1), Inovação no ensino superior (3.2), Fontes de conteúdo (3.3), Criação do programa/curso (3.4), Mídia, transmissão e disposição do material didático (3.5) e Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) (3.6).

3.1 Conceitos de Inovação

De acordo com Mota (2011, p. 82), inovação, de modo geral, “é correlacionado com pesquisa e desenvolvimento (P&D), mas distinto e mais amplo, estando necessariamente associado à aplicação do conhecimento [...]”. Os estudos sobre inovação vinculam-se diretamente aos estudos sobre a produção e disseminação do conhecimento, cujo crescimento acelerado se expressa como um fenômeno tanto quantitativo quanto qualitativo: do conhecimento monodisciplinar ao conhecimento que é produzido em decorrência de problemas complexos e que, por isso, demandam a integração das diversas áreas do conhecimento.

Schumpeter (1988) conceitua inovação como a introdução de novos produtos, novos métodos de produção, abertura de novos mercados, conquista de novas fontes de fornecimento e adoção de novas formas de organização.

O autor afirma que o processo de ‘destruição criativa’, quando algo novo vai substituindo o antigo, ou quando se produz algo novo, possibilita a implementação de novos mercados perante novas expectativas de consumo. Ocorre, portanto, uma constante busca pela inovação, com base na lucratividade.

Para Caruso (2014), a inovação advém de uma ideia, uma inspiração, acontece através de processos não lineares da atividade cerebral (mente) e não pode ser preconcebida. Isto é, para o autor, a inovação pode ser estimulada, assim como tudo que advém da inspiração tem natureza emergente. Caruso (2014) ainda afirma que a inovação reflete seus estímulos e que o pré-requisito à inovação é um ambiente livre, que se traduz como um ambiente criativo. O quanto se deseja ou se pode ser fiel a essa natureza é um novo problema. Logo, inovar é buscar soluções para os problemas que emergem de determinadas necessidades, significa romper padrões, resolver problemas ou se antecipar a eles com novas soluções.

A inovação está relacionada com o processo de ruptura do paradigma dominante, que faz ir além da reprodução e avança ao contribuir para a construção de novos saberes. Desse modo, entende-se que a universidade “[...] é rica em espaços passíveis de inovação, abrangendo desde experiências de gestão administrativa, incluindo a avaliação institucional, até propostas alternativas de ensino, pesquisa e extensão, passando pelas relações e demandas da comunidade” (Cunha et al., 2001, p. 44).

Dosi (1988), por sua vez, refere-se à inovação como a busca, descobrimento, experimento, desenvolvimento, imitação, e adoção de novos processos de produção e novas

configurações organizacionais. Já para Masetto (2004, p. 197), a inovação está latente nas conotações sobre o ensino superior e a considera “[...] como o conjunto de alterações que afetam pontos-chave e eixos constitutivos da organização do ensino universitário provocadas por mudanças na sociedade ou por reflexões sobre concepções intrínsecas à missão da Educação Superior”.

Ainda segundo Masetto (2004, p. 200), a inovação acontece à medida que as concepções antigas não sustentam as demandas da sociedade atual, levando à mudança. Inovação e mudança andam juntas, mas só acontecem quando as pessoas nelas envolvidas se abrem para aprender, mudar, adquirir novos conhecimentos, alterar conceitos e ideias trabalhadas. Às vezes, assumir novos comportamentos e atitudes não comuns até determinado momento, repensar a cultura pessoal e organizacional vivida, mudar crenças e aderir a novas e fundamentais maneiras de pensar e de agir leva muitos anos.

De acordo com Cunha et al. (2001), inovar dispõe compromisso para a prática educativa transformar-se em pano de fundo para a construção de novos conhecimentos dinamizados, não pelo paradigma vigente, mas pela atividade docente vivenciada e repensada, sendo esse um dos pilares do professor para a inovação.

Observa-se que há vários conceitos sobre inovação, embora desenvolvidos e expandidos para outras áreas do conhecimento, sendo também vários os caminhos para a inovação. Contudo, percebe-se que nos últimos anos as organizações estão buscando a inovação como quem procura o sucesso, mas é fundamental que a inovação esteja sempre presente nas estratégias da empresa (Moran, 2000).

Sebarroja (2001) argumenta que a inovação aprofunda aspectos importantes de uma nova formação compreensiva e integral, destacando componentes e objetivos do processo de inovação educativa. São eles: aquisição do conhecimento, compreensão daquilo que dá sentido ao conhecimento e geração de um foco de agitação intelectual permanente.

3.2 Inovação no Ensino Superior

A importância da inovação tem sido continuamente reconhecida tanto no meio acadêmico quanto no meio empresarial. Seu estudo ganhou muita notoriedade a partir da década de 1980, quando as organizações perceberam que a sua capacidade de inovar afetava fortemente o futuro do negócio (Tidd, Bessant & Pavitt, 2008).

As organizações necessitam inovar em resposta às demandas e estilos de vida dos clientes, buscando aproveitar as oportunidades oferecidas pela tecnologia e pelos mercados em mudança (Baregheh et al., 2009).

Lucarelli (2000, p. 63), ao abordar a inovação no ensino, considera que “quando nos referimos à inovação, fazemo-lo em associação a práticas de ensino que alterem, de algum modo, o sistema unidirecional de relações que caracterizam o ensino tradicional”. Uma aula inovadora supõe sempre

[...] uma ruptura com o estilo didático imposto pela epistemologia positivista, o qual comunica um conhecimento fechado, acabado, conducente a uma didática da transmissão que, regida pela racionalidade técnica, reduz o estudante a um sujeito destinado a receber passivamente esse conhecimento (Lucarelli, 2000, p. 63).

Nos assuntos educacionais, cabe reconhecer que as práticas inovadoras estão se constituindo como alternativas para superar práticas influenciadas pela racionalidade dos modelos de ensinar e de aprender, os quais são moldados pelo paradigma dominante (Santos, 1991).

Nesse sentido, uma nova percepção da gestão universitária tem sido comentada e debatida há mais de dez anos. Silva Filho (1998, p. 1) já afirmava que “é na mescla salutar da visão acadêmica e da técnica administrativa que reside a ciência da gestão universitária”.

O compromisso principal de uma Instituição de Ensino Superior é com a educação. Todas as organizações, sejam elas comerciais, públicas, privadas ou de educação, estão sujeitas às interferências externas da evolução social e dos costumes. Não é possível manter-se estagnado diante da crescente demanda por educação superior e pensar que os modelos de gestão podem permanecer sem acompanhar esse processo de transformação e adaptação da educação superior (Schimidt, 2002).

A universidade do século XXI tem sido considerada como uma instituição prestadora de serviços do conhecimento (criação, preservação, integração, transmissão e aplicação), em qualquer uma das formas demandadas pela sociedade contemporânea. Nesse contexto, embora seus papéis tradicionais (ensino-pesquisa-extensão) não sofram alterações fundamentais, seus modos específicos de execução mudaram significativamente (Cobra & Braga, 2004).

Existem cinco estágios ou níveis da inovação com alto envolvimento, os quais são citados por Tidd, Bessant e Pavitt (2008):

- nível 1 - a inovação é uma atividade inconsciente e aleatória e os indivíduos trabalham em conjunto para resolver problemas e dificuldades;
- nível 2 - a inovação envolve o estabelecimento de um processo formal para solucionar problemas de forma sistemática e estruturada;
- nível 3 - acontece a união do hábito da inovação com os objetivos estratégicos da organização;
- nível 4 - ocorre o fortalecimento dos indivíduos e dos grupos para experimentar e inovar a partir das próprias iniciativas;
- nível 5 - configura-se uma situação em que todos estão plenamente envolvidos em experimentar e melhorar as coisas, compartilhando conhecimento.

As organizações possuem um ambiente de mudanças constantes e isso faz com que elas obtenham novas vantagens competitivas sustentáveis. A inovação representa o processo de renovação principal em qualquer organização, haja vista que as mudanças que as organizações oferecem ao mundo, por meio de seus produtos, além das formas com que elas criam e fornecem essas ofertas, diz respeito à sua sobrevivência e perspectiva de crescimento (Bessant et al., 2005).

Na perspectiva da educação inovadora para o ensino superior, o planejamento didático torna-se mais complexo, pois prevê a organização de situações de aprendizagem, que ocorrem a partir de um novo paradigma. Amplia-se, então, o foco para o desenvolvimento do “saber, saber fazer e saber ser”, o qual se destina à formação profissional, considerando um processo de ensino centrado no aluno. Tal processo utiliza propostas curriculares diferenciadas, metodologias ativas, estratégias colaborativas em ambientes presenciais e virtuais, bem como processo de avaliação formativa (Kobs & Reis 2008).

É preciso inovar a cada dia, a cada turma, a cada curso. Imbernón (2001), ao apresentar seu pensamento sobre mudanças em educação, comenta a existência de uma crise em relação ao que se deve ensinar ou aprender em um mundo onde imperam a incerteza e a mudança vertiginosa. Conseqüentemente, o novo papel do professor clama por compromisso com as ideias inovadoras, seja por meio de sugestões concretas que permitam a implantação das inovações, seja por mudanças.

Nas práticas profissionais atuais, há a constatação de movimentos dinâmicos, contradições, mudanças, incertezas e imprevisibilidade. O mecanicismo e o determinismo devem dar lugar à espontaneidade, auto-organização, evolução e criatividade. Ademais, a história do aprendizado deve ser construída com a ação conjunta de indivíduos (Anastasiou & Alves, 2007).

Prata-Linhares (2012, p. 101) complementa que “a inovação exige uma reflexão atenta e crítica, exige seleção e exploração de boas ideias, assim como coragem para descartar ideias novas que ao final não ofereçam algum tipo de benefício”.

3.2.1 Modelos de Inovação no Ensino Superior

Os conceitos envolvidos simultaneamente no processo de inovação e no planejamento estratégico no Ensino Superior são descritos a seguir.

Segundo Moore e Kearsley (1996), essas fontes de conhecimento são de responsabilidade da organização, que delega aos especialistas a constituição de um conteúdo que abarque teoria, prática, literatura e o uso da tecnologia. Por isso, cabe ao professor criar alternativas para modificar sua prática.

Masetto (1997, p. 35) aborda que “a sala de aula deve ser vista como espaço de vivência”. Quando o aluno percebe que pode estudar nas aulas, discutir e encontrar pistas e encaminhamentos para questões de sua vida e das pessoas que constituem seu grupo vivencial, quando seu dia a dia de estudos é invadido e atravessado pela vida, quando ele pode sair da sala de aula com as mãos cheias de dados, com contribuições significativas para os problemas que são vividos “lá fora”, esse espaço se torna um espaço de vida. A sala de aula acaba por assumir um interesse peculiar para ele e para seu grupo de referência.

[...] isto pode ser feito mediante a apresentação do conteúdo de maneira tal que os alunos se interessem em descobrir a resposta que queiram saber o porquê, e assim por diante. Convém também que o professor demonstre o quanto a matéria pode ser importante para o aluno (Gil, 1994, p. 60).

O enfoque inovador a ser implementado nesse subsistema é a construção coletiva dessas fontes de conhecimento, que congregue as experiências dos especialistas, corpo docente, tutores e alunos. O objetivo é a formatação de um banco de modelos ou de casos que sejam compartilhados entre todos os envolvidos (Ribeiro et al., 2008).

3.3 Criação do programa

Segundo Moore e Kearsley (1996), o preparo de um curso requer atividades ligadas ao assunto e profissionais da área de instrução que organizem o conteúdo, tendo em vista a teoria e a prática da gestão da informação e das teorias da aprendizagem. O enfoque inovador

que se sugere nesse subsistema é o uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC), que devem ser corretamente aplicadas na prática didático-pedagógica para garantir o sucesso do curso.

As TIC possibilitam o desenvolvimento de ambientes que ampliam a conectividade social e intelectual, usando meios virtuais de interação. Como parte desse sistema, a educação a distância (EAD) tem crescido rapidamente em todo o mundo (Hannum et al., 2008).

Pierre Lévy (1997) acena que as TIC trazem consigo um novo modo de pensar o mundo e de conceber as relações com o conhecimento. A concepção do que é ensinar e do que é aprender mudou completamente, tanto em termos metodológicos quanto pedagógicos e terminológicos.

Nessa nova configuração, o professor deixa de ser detentor de um saber válido por excelência e o estudante, que era um sujeito passivo no processo de ensino-aprendizagem, passa a ser um produtor de conhecimento. Tal configuração decorre dos tempos e espaços experimentados na cibercultura e em função das mudanças no mercado de trabalho.

Cibercultura quer dizer modos de vida e de comportamentos assimilados e transmitidos na vivência histórica e cotidiana, marcada pelas tecnologias informáticas que mediam a comunicação e a informação via internet. Essa mediação ocorre a partir de uma ambiência comunicacional não mais definida pela centralidade da emissão, como na mídia tradicional (rádio, imprensa, televisão), mas baseada na lógica de distribuição que supõe concentração de meios, uniformização dos fluxos, instituição de legitimidades (Lévy, 1999).

Na cibercultura, a lógica comunicacional supõe rede hipertextual, multiplicidade, interatividade, imaterialidade, processo síncrono e assíncrono, multissensorialidade e multidirecionalidade (Lemos, 2002).

Na sala de aula, o uso do computador melhorou a qualidade da apresentação das lâminas do retroprojektor, através do aplicativo *PowerPoint*, que tanto pode ser utilizado para fazer lâminas de utilização no retroprojektor quanto para ser apresentado de forma mais dinâmica, com o uso da multimídia (*data show*, também conhecido como canhão).

A TV e o vídeo também devem ser bem analisados e planejados para se constituírem num recurso de enriquecimento e interatividade. Os critérios para a escolha do filme e o roteiro básico da aula com o uso do vídeo devem estar de acordo com o assunto que será abordado com os alunos. Para Torres (1998, p. 32), os recursos escolhidos devem ter simplicidade, precisão, facilidade de manuseio, atratividade, validade e pertinência. O autor também recomenda a utilização de fichas e guias de avaliação dos filmes para orientar a discussão.

De acordo com Assmann (1998, p. 24), a adoção de novas tecnologias no ensino não tem um objetivo em si mesmo, mas é um recurso no processo de ensinar e aprender para alcançar os fins educacionais almejados. Por se viver em uma época de grandes transformações, o desenvolvimento científico gera, entre outros produtos, um enorme avanço na tecnologia e no conhecimento.

Muitas pesquisas já têm sido realizadas demonstrando a importância da informática nos cursos universitários. Alguns autores sugerem que a informática possibilita o resgate do papel social e da cidadania, principalmente pela rápida e eficiente disseminação da informação e do conhecimento na sociedade (Lampert, 2000, p. 169).

O educador precisa se apropriar dessa aparelhagem tecnológica para se lançar aos novos desafios e reflexões sobre sua prática docente e o processo de construção do conhecimento por parte do aluno.

3.4 Mídia, transmissão e disposição do material didático

Com a utilização do computador como ferramenta de ensino, abriu-se a possibilidade de criação de materiais didáticos que agregam várias mídias, proporcionando a ampliação de conhecimento de forma interativa, complementar e hipertextual (Brasil, 2007).

Quanto ao papel das mídias na educação, observa-se que os processos de socialização das novas gerações são extremamente complexos e exigem atenção especial dos docentes. Isso sem contar que o educando do século XXI passa de mero objeto de ação das instituições sociais para sujeito de sua formação (Belloni, 2010).

Moore e Kearsley (1996) complementam que a comunicação entre instituição educacional e aluno deve ocorrer por intermédio da tecnologia, possibilitando que todo tipo de mensagem seja entregue a todos os alunos. Em EAD, a comunicação entre aluno e instituição, em especial com os tutores, depende da natureza e da extensão da interação. Esta, por sua vez, varia também de acordo com a filosofia organizacional, da visão dos criadores de curso, da maturidade dos alunos, da localização e da tecnologia utilizada nos cursos (Moore & Kearsley, 1996).

Nesse âmbito, podem ser desenvolvidos diferentes projetos de educação baseados em diversificados suportes, como o telefone, o rádio, a televisão, o computador e a Internet. As tecnologias mais utilizadas são os materiais didáticos impressos, CDs, CD-ROMs, softwares, internet, e-mail, teleconferências, videoconferências, espaços virtuais de aprendizagem, entre outros.

Pode ser utilizado como método didático pelo menos uma tecnologia gravada, adequada à transmissão de conteúdo; e outra relacionada à interação entre os agentes do processo de ensino e aprendizagem, pois torna-se fundamental considerar as potencialidades e limitações de cada uma das mídias.

Segundo os Referenciais para Elaboração de Materiais Didáticos, quando são identificadas as possibilidades objetivas de acesso às diferentes mídias, é importante que o projeto pedagógico preveja a utilização do maior número possível de meios. Essa previsão permite o atendimento aos diferentes estilos de aprendizagem de seus alunos (Brasil, 2007).

Cada mídia tem sua especificidade e pode contribuir para se atingir determinados níveis de aprendizagem, com maior ou menor grau de facilidade. Igualmente, cada mídia tem vantagens e limitações. A gestão da inovação nesse subsistema pode ser repensada por meio de um modelo de instrução individualizada, em que o aluno tenha o perfil reconhecido pela instituição e consiga planejar o estudo de acordo com seus interesses e necessidades imediatas.

Segundo Mckimm, Jollie e Cantillon (2003 apud Pereira, 2007, p. 6), o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) consiste em uma opção de mídia que está sendo utilizada para mediar o processo de ensino-aprendizagem a distância. Compõem-se de um conjunto de ferramentas eletrônicas voltadas ao processo de ensino-aprendizagem.

Carvalho (1998) acrescenta que as principais características do AVA são: sistema que pode organizar conteúdos, acompanhar atividades e fornecer ao estudante suporte online e comunicação eletrônica. Os AVAs proveem recursos para disponibilizar grande parte dos materiais didáticos nos mais diferentes formatos. Esses materiais podem ser elaborados na forma escrita, hipertextual, oral ou audiovisual.

Algumas das ferramentas disponíveis no AVA são: *blogs, wikis, podcasts, e-portfolios, social networking, social bookmarking, photo sharing, second life, online forums, vídeo messaging, YouTube, audiographics*, dentre outras que podem permitir a aprendizagem significativa.

Moore e Kearsley (1996) consideram que os ambientes de aprendizagem controlados pelas instituições exercem impacto considerável sobre a eficácia dos sistemas e subsistemas. O ambiente deve ser acessível aos alunos em lugares e momentos diferentes, de forma a viabilizar a transmissão do conteúdo do curso e promover a interação entre alunos/alunos e alunos/tutores.

As instituições de posse das inúmeras ferramentas computacionais e dos dispositivos emergentes que valorizam a tecnologia da informação e comunicação podem criar novos processos durante a gestão da inovação, contemplando características evidentes desse público.

CAPÍTULO IV – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo expõem-se os Tipos de Pesquisa (4.1), População e Local de Pesquisa (4.2), Período e Coleta de Dados (4.3), Aspectos Éticos (4.4).

4.1 Tipo de Pesquisa

Esta pesquisa teve como metodologia o estudo de caso, tendo sido realizada uma pesquisa quantitativa, onde foram estudados fatos, situações e objetos que permitiram seu amplo e detalhado conhecimento. Gil (1991, p. 59) aponta que método de pesquisa é o “conjunto de dados que descrevem uma fase ou totalidade do processo social de uma unidade, em suas várias relações internas e nas suas fixações culturais, quer seja essa unidade uma pessoa, uma família, uma instituição social, uma comunidade ou uma nação”.

Para atender aos objetivos aqui propostos, foi realizada uma pesquisa de campo, com abordagem quantitativa, considerando as informações coletadas através de uma entrevista semiestruturada. De acordo com Figueiredo e Souza (2011), a pesquisa quantitativa se refere aos fatos relativos ao mundo concreto, objetivo e mensurável.

As pesquisas quantitativas são mais adequadas para apurar opiniões e atitudes explícitas e conscientes dos alunos, pois utilizam instrumentos padronizados (questionários). Esses instrumentos são utilizados quando se sabe exatamente o que deve ser perguntado para atingir os objetivos da pesquisa. Permitem que se realizem projeções para a população representada (Mayring, 2002, p. 13).

4.2 População e Local de Pesquisa

A população foi composta por 112 discentes do curso de Gestão Hospitalar e 28 docentes. Considerando-se a tabela proposta por Gil (1991, p. 101), o tamanho da amostra para um nível de confiança de 100% foi de 95% com margem de erro 5% para uma população de, aproximadamente, 112 alunos. A população é o número aproximado de alunos matriculados apenas no curso de graduação de Gestão Hospitalar.

A pesquisa foi realizada na Faculdade *Laboro*, localizada no bairro do São Francisco, em São Luís – MA. Fundada em 2004, constitui-se em um Centro Educacional que visa desenvolver processos de formação profissional e de produção de conhecimento científico para o desenvolvimento das pessoas e do país.

A Faculdade dispõe de uma estrutura física composta por: salas de aula climatizadas e com equipamentos multimídias, laboratórios de informática, acessibilidade para portadores de deficiência, biblioteca, salas de estudo, lanchonete e loja da empresa júnior.

A Faculdade *Laboro* reúne 46 docentes, sendo eles especialistas, mestres e doutores, que atuam nos cursos técnicos, graduação e pós-graduação ofertados pela instituição. As

coordenações, direção, coordenação acadêmica e equipes de acompanhamento de alunos são representadas e compostas por professores comprometidos com a busca permanente da excelência de seus serviços.

4.3 Período e coleta de dados

O estudo foi conduzido nos meses de junho a novembro de 2017. Para a coleta de dados foram utilizados dois questionários (um aplicado aos alunos e outro aplicado aos professores), composto por questões fechadas e abertas (conforme disponível no Apêndice A desta dissertação).

Segundo Gil (2007), o questionário é uma das mais importantes técnicas disponíveis para a obtenção de dados em pesquisas, pois objetiva o conhecimento de opiniões, expectativas, situações vivenciadas, etc. Através do questionário, é possível obter informações acerca da gestão e da metodologia utilizada no curso.

Em um primeiro momento foi realizada a visita ao local da pesquisa, onde foi apresentado o objetivo do estudo, bem como discutidas e estabelecidas as formas de aproximação com os participantes. Houve a apresentação do projeto pelo pesquisador e a exposição da importância do estudo. Em um segundo momento foi realizada a coleta de dados, que aconteceu por meio de entrevista com os alunos. Na ocasião foram feitas perguntas subjetivas e objetivas, elaboradas de forma direta e indireta.

Antes das entrevistas, os participantes receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Nesse termo foi explicado que, caso o aluno não quisesse participar do estudo, essa decisão não traria nenhum prejuízo. Também foi garantido o direito de se retirarem da pesquisa, caso assim desejassem, a proteção da identidade, o respeito à individualidade e à privacidade. Posterior à etapa da coleta de dados, os dados foram sintetizados em forma de porcentagens, distribuídos em tabelas e gráficos. Para esse fim, foram adotados os softwares Microsoft Word e Microsoft Excel 2007.

4.4 Aspectos éticos

A pesquisa obedeceu as diretrizes da Resolução nº 466/12 e suas complementares divulgadas pelo Conselho Nacional de Saúde. A resolução orienta as pesquisas realizadas com seres humanos, o que foi um avanço na política de controle social brasileiro. O intuito é evitar abusos na pesquisa científica.

A pesquisa foi de responsabilidade do pesquisador junto à Instituição, conforme consta no Termo de Compromisso. O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) no período descrito no cronograma e, após deferimento, iniciou-se a coleta de dados. Os dados colhidos foram de inteira responsabilidade do pesquisador e foram usados apenas neste estudo.

CAPÍTULO V - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo são apresentados os dados recolhidos nas dimensões referentes ao entendimento sobre inovação pelos alunos inquiridos.

5.1 Dados relativos aos alunos

A coleta de dados decorreu entre os meses de junho a agosto de 2017, quando foram administrados os questionários a uma amostra de 112 alunos regularmente matriculados na Faculdade *Laboro*.

Em relação ao sexo dos participantes, 51% eram do sexo masculino e 49% do sexo feminino (ver Tabela 1). Conforme os dados, tem-se um número maior de homens no curso de Gestão Hospitalar. O aumento do público masculino também se nota em outro curso da Faculdade *Laboro*, que corresponde à graduação em Redes de Computadores.

Tabela 1: Sexo dos alunos

Sexo	%
Masculino	51%
Feminino	49%

Fonte: autor (2017).

No que concerne à idade (ver Tabela 2), observou-se que a maioria dos alunos apresenta idade entre 22 e 26 anos (25%) e entre os 27 e 31 anos (20%). Do total, 44% tinham acima dos 32 anos. Portanto, trata-se de um corpo estudantil jovem.

Tabela 2: Idade dos alunos

Idade	%
17-21	11
22-26	25
27-31	20
>32	44

Fonte: autor (2017).

No que se refere ao período em que os alunos se encontravam matriculados, 25% estavam cursando o 1º período, 36% estavam cursando o 2º período, 17% estavam cursando o 3º período e 22% estavam cursando o 4º período. Os dois cursos de graduação ofertados pela Faculdade *Laboro* são tecnológicos, ou seja, ambos possuem tempo de integralização inferior a um Bacharelado ou Licenciatura. Os dois são realizados em apenas dois anos.

No que diz respeito ao período em que os alunos estavam cursando, observou-se que a amostra é bastante heterogênea, com uma leve predominância de alunos que cursam o 2º período.

Tabela 3: Período em que os alunos estão matriculados

Período	%
1	25
2	36
3	17
4	22

Fonte: autor (2017).

Nesta pesquisa questionou-se quanto às possíveis mudanças na instituição de ensino a que pertencem os alunos. Como as instituições precisam pensar constantemente na renovação e na mudança, buscou-se questionar a amostra sobre as percepções nesse sentido em torno da instituição pesquisada.

No Brasil, todas as instituições possuem órgãos de avaliação interna chamados de CPA (Comissão Própria de Avaliação). Elas são responsáveis por investigar junto à comunidade acadêmica aspectos que devem ser alterados e suas possíveis melhorias. Segundo Mota (2016, p. 9), “a Lei 10.861/2004 que instituiu o SINAES, em seu Artigo 11, define que cada IES pública ou privada constituirá Comissão Própria de Avaliação (CPA), com as atribuições de condução dos processos de avaliação interna da instituição”.

Neste sentido, para 71% dos alunos foram percebidas mudanças e para 27% não foram perceptíveis qualquer alteração (ver Tabela 4). A faculdade em questão está completamente apta e modernizada para atender à demanda da modernidade, já que a mesma conta com instalações inauguradas recentemente. Sobre isso, é importante ressaltar que além do fato da mudança existir na instituição, os alunos estão cientes daquilo que os cerca. No entanto, é categórico que para quase 2/3 dos alunos a mudança existe.

Tabela 4: Mudanças percebidas na IES

Mudanças	%
Sim	73
Não	27

Fonte: autor (2017).

Ainda quanto às mudanças percebidas na instituição, dos alunos que responderam sim, 54,1% (ver Tabela 5) observaram mudanças com relação à infraestrutura da instituição, enquanto que para 47,3% as mudanças observadas correspondiam à utilização de novas tecnologias. Para 37,8% houve uma mudança com relação à metodologia e para os outros 23% as mudanças são outras das citadas acima.

Devido ao crescente número de pessoas em busca de qualificação e aperfeiçoamento, faz-se necessária a mudança na estrutura física das instituições de ensino, de forma a atender a demanda para a própria avaliação do MEC.

Tabela 5: Tipos de mudanças na IES

Qual setor	%
Infraestrutura	54,1
Tecnológica	47,3
Metodologia	37,8
Outras	23

Fonte: autor (2017).

Em seguida, parte-se para aquilo que os alunos compreendem por inovação. Para a maioria (64%), inovação tem a ver com uma mudança de metodologia de ensino (ver Tabela 6), ou seja, para mais da metade dos alunos a metodologia de ensino deve ser elencada como fator preponderante para inovação no ensino. Já 15% dos alunos não sabem nada a respeito, enquanto que para 11% a inovação seria a utilização de novas tecnologias. Uma minoria (4%) apontou inovação como melhoria na relação entre aluno e professor. Apenas 1% afirmou sobre benfeitorias na infraestrutura da instituição a qual pertencem. Segundo Morais (2014):

O que na prática pode ser inovação para alguns, nem tanto é considerada para outros, ou o que se considera como inovação hoje, amanhã já poderá não ser atribuído como algo inovador. Uma mesma prática pode ser considerada inovadora ou não dependendo do contexto a qual está inserida (Morais, 2014, p. 46).

Por se viver uma época em que a informação é abundante, em particular pelos recursos que surgiram após o advento da internet, como o ensino a distância, os cursos em plataformas online, os vídeos, os livros e os outros conteúdos com uma infinidade absurda de assuntos e didáticas, o aluno tem em suas mãos o poder de escolha sobre aquele conteúdo que lhe favorece um entendimento mais fácil.

Mesmo sem um conhecimento técnico do que sejam metodologias de ensino, os alunos conseguem, basicamente, diferenciar uma boa aula, com um bom método de ensino. Esse aluno, ao chegar na sala de aula, espera encontrar uma mudança de paradigmas que sejam diferentes da forma clássica de ensinar, além daquela que já é adotada por séculos. Os dados recolhidos sobre essa questão ratificam esse pensamento.

Tabela 6: Inovação no ensino

Resposta	%
Mudança na metodologia	64
Não sabe nada a respeito	15
Uso de novas tecnologias	11
Prática com relação à teoria ensinada	5
Relação aluno x professor	4
Melhoria na infraestrutura	1

Fonte: autor (2017).

Kenski (2007, p. 25) elucida que as novas tecnologias se referem especificamente “aos processos e produtos relacionados com o conhecimento provenientes da eletrônica, da microeletrônica e das telecomunicações”. O autor complementa que “seu principal espaço de ação é virtual e sua principal matéria-prima é a informação”.

Por outro lado, Agopyan (apud Gioielli, 2001) destaca que “a arquitetura e a organização do espaço são a cara da universidade”; e ainda que “a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e estas são originadas por meio dos vínculos que estabelecemos com os outros, pode-se dizer que toda aprendizagem está impregnada de afetividade” (Goldani et al. 2010, p. 13).

Carbonell (2002) reconhece que a participação de toda a comunidade educativa é essencial ao processo de inovação e define inovação como o conjunto de intervenções, decisões, processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que trata de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. A inovação introduz, em uma linha renovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe (Carbonell, 2002, p. 19).

Em consequência,

O aluno chega a ‘entender’ o problema, não somente em suas manifestações empíricas ou situacionais, assim como também os princípios teóricos que o explicam. Essa etapa que compreende operações analíticas é altamente enriquecedora e permite o crescimento mental dos alunos, atingindo um poder de generalização e extrapolação considerável (Bordenave, 1989, p. 25).

Diante disso, questionou-se sobre o que os alunos compreendiam em torno do uso de metodologias ativas. Para 47% (ver Tabela 7) dos alunos, metodologias ativas correspondem à centralidade do perfil do aluno, enquanto protagonista do conhecimento e ponto central; para 33% dos alunos refere-se à utilização de novas tecnologias; para 2% as metodologias ativas acontecem quando há uma maior interação entre aluno e professor; e os demais (16%) responderam que não sabem nada sobre metodologia ativa.

Ficou claro que, para os alunos, participar do aprendizado é um fator que caracteriza a utilização de métodos ativos de ensino. Sabe-se que as metodologias ativas são uma ferramenta para atrair e envolver os alunos, cuja responsabilidade prática não é totalmente dos professores, mas são eles quem influenciam a sala de aula, ligando-se aos alunos e tornando a aula produtiva e participativa. Esse protagonismo do aluno está vinculado à conectividade que pode existir entre professor e alunos, muito em função do veículo utilizado para administração da disciplina.

Tabela 7: O que seriam metodologias ativas?

Resposta	%
Aluno protagonista do conhecimento	47
Novas metodologias	33
Aumento da interação aluno x professor	2
Nada	16

Fonte: autor (2017).

No entanto, para Masetto (2004, p. 88), estratégia e técnica não são a mesma coisa. O autor pontua que a estratégia é um termo mais amplo que técnica, é uma maneira de se decidir sobre um conjunto de disposições, ou seja, são os meios que o docente utiliza para facilitar a aprendizagem dos estudantes. Já a técnica corresponde aos recursos e meios materiais que estão relacionados aos instrumentos utilizados para atingir determinados objetivos.

Sobre isso, Garrido (2002) afirma:

No diálogo, as ideias vão tomando corpo, tornando-se mais precisas. O conflito de pontos de vista aguça o espírito crítico, estimula a revisão das opiniões, contribui

para relativizar posições [...]. É neste momento do diálogo e da reflexão que os alunos tomam consciência de sua atividade cognitiva, dos procedimentos de investigação que utilizaram, aprendendo a geri-los e aperfeiçoá-los (Garrido, 2002, p. 45).

Ao serem questionados sobre o sentimento quando o docente apresenta em sala de aula uma abordagem inovadora, relacionada especificamente à metodologia de ensino, 57% (ver Tabela 8) dos alunos responderam que se sentem mais motivados, enquanto que 42% percebem um aumento da participação em sala de aula. Apenas 1% se sente menos motivado quando os professores utilizam inovações no que tange à metodologia de ensino.

Entende-se que é de suma importância a utilização de diferentes abordagens tanto para a motivação do aluno quanto para a participação do mesmo. Nesse sentido, a motivação é o desejo intrínseco que fornece o combustível para que o professor desempenhe toda e qualquer atividade, assumindo o papel de eterno estudante.

Nessa questão, não se poderia esperar resultado diferente, pois a novidade sempre traz consigo um despertar e uma motivação incomum. Esse é um ingrediente que não pode estar fora das aulas, pois só alguém motivado pode motivar outro. Esse sentimento é perceptível àquele que ouve, sendo que o resultado é o desejo de participar das aulas, de poder interagir com os colegas de turma e com o próprio professor.

Sem a motivação todo o projeto pedagógico se torna obsoleto, pois o aluno, muitas vezes, não entende que o conteúdo apresentado poderá, um dia, ser usado de maneira prática. Esse entendimento distancia o aluno da disciplina e faz com que ele crie resistência ao aprendizado.

Tabela 8: De que forma as estratégias e recursos têm auxiliado na formação?

Resposta	%
Se sentem mais motivados	57
Aumenta a participação em sala	42
Se sentem menos motivados	1

Fonte: autor (2017).

A motivação passa a ser compreendida como um esquema de ligação estímulo-resposta e o homem pode ser colocado em movimento por meio de uma sequência de hábitos que são frutos de um condicionamento imposto pelo poder das forças condicionantes do meio exterior (Bergamini, 1997, p. 38).

Para Moran (2000),

A aquisição da informação, dos dados, dependerá cada vez menos do professor. As tecnologias podem trazer, hoje, dados, imagens, resumos de forma rápida e atraente. O papel do professor – o papel principal – é ajudar o aluno a interpretar esses dados, a relacioná-los, a contextualizá-los (Moran, 2000, p. 29).

Em seguida, os alunos responderam quais os recursos eles observam como sendo mais utilizados durante as aulas. Para 77% (ver Tabela 9) é o *PowerPoint*; para 51% são os recursos audiovisuais; para 46% são os e-mails; para 43% a internet; para 38% os filmes; para 36% o *Word*; para 34% as ferramentas de comunicação instantânea; para 24% o *Excel*; para 20% o app gráfico; para 17% o DVD ou vídeo; e para 11% os ambientes virtuais.

Vale lembrar que mais de um recurso pode ser utilizado nas aulas. O método de apresentação de *slides* ou *PowerPoint* caracteriza-se por ser um método amplamente utilizado, sendo o preferido dos docentes no que concerne à metodologia aplicada. Após a revolução tecnológica e o acesso à informação ter sido facilitado, percebeu-se que alguns recursos menos convencionais e mais desafiadores começaram a aparecer com pouca frequência na metodologia de ensino, como jogos, entretenimento e música. Segundo Aguiar (2008):

A necessidade de implementação do uso de novas tecnologias na educação requer um repensar da prática pedagógica em sala de aula, requer uma mudança nos currículos de maneira que contemple os interesses do aluno já que o aprender não está centrado no professor, mas no processo ensino-aprendizagem do aluno quando, então, sua participação ativa determina a construção do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades cognitivas (Aguiar, 2008, p. 65).

Nos anos 90, após a revolução digital, praticamente todas as instituições de ensino disponibilizaram um computador para ser utilizado em sala de aula. Além disso, hoje em dia, todos os envolvidos com ensino, de alguma forma, têm um *notebook*. Dentro desse contexto, algumas ferramentas foram difundidas como aplicativos de produtividade.

Todavia, depois de quase 20 anos, algumas dessas ferramentas, que eram inovadoras, caíram na vala comum e foram, até certo ponto, desgastadas pelo seu uso maciço. É comum a crítica sobre essas ferramentas que já foram novidades, até pela existência de uma nova leva de opções disponíveis, mas muitos preferem fazer uso da velha forma de lecionar.

A inovação, como o próprio nome sugere, é dinâmica, mas, de um dia para o outro, deixa de ser, pois uma nova forma de fazer algo sempre surge. É salutar ao docente se perguntar até que ponto se está trabalhando com inovação e proporcionando um ambiente

inovador na sala de aula. A maioria desses recursos já está sendo utilizado há mais de dez anos, fazendo repensar sobre o que realmente tem mudado.

Tabela 9: Recursos mais utilizados

Resposta	%
<i>PowerPoint</i>	77
Recursos Audiovisuais	51
E-mail	46
Internet	43
Filmes	38
<i>Word</i>	36
Comunicação Instantânea (chat)	34
<i>Excel</i>	24
App Gráfico	20
DVD, vídeo	17
Ambientes virtuais de aprendizagem	11
Redes Sociais	11
Outros	9
Produção de escrita coletiva	7
Jogos	5
Entretenimento e música	4
Não utiliza recursos tecnológicos	2

Fonte: autor (2017).

Analisando os dados sobre as estratégias didáticas que foram observadas pelos alunos no decorrer das aulas, obteve-se o maior número de respostas para a aula expositiva dialogada, que é a mais utilizada em 65% das vezes, conforme apresentado no gráfico (ver Tabela 10). Menciona-se, igualmente, com uma percentagem significativa de 61%, que seminários vêm logo em seguida. Do total da amostra, as atividades orientadas em grupos correspondem a um grande percentual, alcançando 45%.

Pode-se ainda verificar que a aula expositiva aparece 44% das vezes, pois também é uma ferramenta bastante utilizada em sala de aula. No que se refere à leitura de texto em sala de aula, notou-se uma utilização que corresponde a 40%.

Apesar de ser uma ferramenta muito utilizada em sala de aula, apenas em 25% das vezes as atividades orientadas em laboratório são utilizadas. Por outro lado, somente em 22% das vezes faz-se uso de pesquisas orientadas e debates sobre filmes e/ou documentários.

Entre as estratégias menos utilizadas está a utilização da resolução de casos, que corresponde a 16% das oportunidades. Já as visitas monitoradas e as atividades orientadas individuais aparecem como ferramentas utilizadas em apenas 14% das oportunidades, com um número inferior de utilizações.

Ainda foram mencionadas outras formas, que possuem apenas 9% de vezes utilizadas. No que se refere à produção de mídias, observou-se que a abordagem das mesmas acontece em apenas 8% dos casos. O júri simulado como ferramenta possui apenas 7% de utilização. Já as atividades em estúdio acontecem 5% das vezes; os usos de memoriais e atividades envolvendo jogos, entretenimento e música quase não são utilizados, conferindo apenas 1% das vezes. Esse resultado é bastante inexpressivo, considerando o seu grande potencial de interação, já que é parte da rotina dos estudantes modernos e serve como ponte para ligar o ensino a uma forma menos tradicional de partilha de conteúdo.

Conclui-se, pela análise dos dados, que a maioria dos professores ainda utiliza os meios convencionais de ensino. Portanto, os métodos convencionais ainda são os mais utilizados e a inserção de novos recursos ainda é observado com certa timidez, para não dizer com apatia. Esse dado acaba por ser uma contradição com a própria infraestrutura disponibilizada pela instituição de ensino pesquisada, que oferece uma variada gama de recursos aos professores.

Tabela 10: Estratégia didática mais observada

Resposta	%
Aula expositiva dialogada	65
Seminários	61
Atividades orientadas em grupos	45
Aula expositiva	44
Leituras de texto em aula	40
Atividades orientadas em laboratório	25
Pesquisas orientadas	22
Debates sobre filmes e ou documentários	22
Resolução de casos	16

Resposta	%
Visitas monitoradas	16
Atividades orientadas individuais	14
Outros	9
Produção de mídias	8
Júri simulado	7
Atividades em estúdio	5
Usos de memoriais	1
Atividades envolvendo jogos, entretenimento e música	1

Fonte: autor (2017).

Questionou-se aos alunos de que forma essas estratégias e recursos têm contribuído para sua formação e aprendizagem enquanto sociedade. A resposta obtida foi que para 58% (ver Tabela 11) dos alunos as estratégias têm auxiliado em sua melhoria durante o processo de aprendizagem; já para 21% elas têm sido aplicadas na sua esfera laboral, enquanto que para 7% dos alunos as estratégias contribuem para o seu crescimento pessoal.

Surpreendentemente foi observado que para 5% dos alunos esses recursos simplesmente não se fazem presentes na sua realidade. Uma pequena parcela de 2% dos entrevistados responderam que, até certo ponto, as estratégias são válidas, apesar de ainda se notar a ausência da falta de prática e contextualização dos mesmos. Observou-se que novas estratégias e metodologias aplicadas ao ensino têm como papel característico a melhoria de desempenho na aprendizagem dos alunos, o que influencia diretamente no seu desempenho.

Infere-se que para obtenção de resultados diferentes é importante ter atitudes também diferentes. Nesse cenário, a utilização de novas estratégias de ensino se faz necessária, conforme já afirmado anteriormente. Hoje é praticamente inconcebível uma pessoa não ter, pelo menos, um smartphone. Isso impacta a forma como eles recebem a aula, pois querem o mesmo dinamismo que estão acostumados a viver fora dela. Por serem jovens e curiosos, o papel do professor é estreitar o abismo e se relacionar com a turma da maneira mais acessível possível, dentro do contexto deles.

Tabela 11: Contribuição da utilização de novas estratégias de ensino

Resposta	%
Melhoria de aprendizado	58

Resposta	%
Aplicação no trabalho	21
Contribui para crescimento pessoal	7
São mal implementadas na minha realidade ou não existem	5
É bom, mas falta a prática	2

Fonte: autor (2017).

D'Ambrósio (1996) constata que se está entrando na era do que se costuma chamar de “sociedade do conhecimento”. A escola não mais se justifica pela apresentação de um conhecimento obsoleto e ultrapassado, muitas vezes morto, mas sim de um conhecimento em torno da ciência e tecnologia. É essencial para a escola estimular a aquisição, a organização, a geração e a difusão do conhecimento vivo, integrado aos valores e expectativas da sociedade. Isso será impossível de se atingir sem a ampla utilização da tecnologia na educação. Informática e comunicações dominarão a tecnologia educativa do futuro (D'Ambrósio, 1996, p. 80).

O impacto das tecnologias de informação e comunicação coloca a necessidade de se manter um contínuo processo de revisão curricular em todos os níveis e áreas (Brasil, 2000, p. 49).

Com o advento das novas concepções de aprendizagem, da necessidade de ligação do conhecimento científico com os problemas da sociedade e do cotidiano, e pelo desenvolvimento acelerado das novas tecnologias da comunicação e informação, é preciso colocar a autoformação contínua como requisito da profissão docente. Por isso, o exercício do trabalho docente requer, além de uma sólida cultura geral, esforço contínuo de atualização científica na sua disciplina e em outras áreas relacionadas, bem como incorporação das inovações tecnológicas (Libâneo, 2013, p. 43).

Para Dias (2001, p. 70), o docente é um pesquisador, que acolhe o estudante como um parceiro, como um “candidato a investigação” e membro constituinte de uma comunidade de aprendizado, na qual se desenvolve a aventura da pesquisa, “contribuindo para o crescimento pessoal de cada um e para a formação de profissionais críticos e investigadores da sua realidade e de suas próprias práticas”.

O comportamento, também chamado de fazer, ação ou prática, identifica-se com o presente e determina a teorização, que são explicações organizadas que resultam de reflexão

sobre o fazer. Este é o que comumente se chama saber ou, muitas vezes, simplesmente conhecimento (D'Ambrósio, 1996, p. 19, grifo do autor).

Por fim, perguntou-se aos alunos quais das opções apresentadas eles gostariam que estivesse presente no seu dia a dia. Para mais da metade dos alunos, cerca de 52% (ver Tabela 12), o que falta no seu processo de aprendizagem é a utilização de metodologias ativas, enquanto os mais comentados e desejados pelos entrevistados (com 5% cada) são tablets e gamificação. Conclui-se que os alunos sempre estão dispostos a experimentar novas abordagens em sala de aula.

As metodologias ativas têm ganho cada dia mais força, pois elas trazem objetivos claros. Entretanto, a informação pela informação não é o bastante, pois ela tem que ter um objetivo claro sobre o que quer alcançar. Por exemplo, o conteúdo tem que fazer sentido para o aluno, pois assim haverá uma conexão. Isso passa a contextualizar a disciplina, tornando-a atrativa por meio das ferramentas adequadas.

Tabela 12: Realidades encontradas pelos alunos

Respostas	%
Metodologias ativas	52
Tabletes	5
Gamificação	5

Fonte: autor (2017).

A relação teoria-prática é constante. Mais que isso, ocorre, nesse percurso, uma dinâmica de ação-reflexão-ação, caracterizando-se como uma ação transformadora, em algum grau. O percurso é percebido como uma forma de exercitar a praxis, entendida como uma prática consciente, refletida, informada e intencionalmente transformadora (Berbel, 1996).

Muitos adultos não reconhecem essa linguagem e, por vezes, não a compreendem. Hoje, um dos grandes desafios para o adulto é tentar compreender o que a criança diz, quando, por exemplo, brinca de faz de conta, canta, se entretém com a tablete, o smartphone, o computador, os jogos eletrônicos, entre outros (Gomes, 2013, p. 49).

Sheldon (2012), baseado em experiências positivas na área da docência, considera que a introdução de estratégias de jogos em um ambiente de aprendizagem pode trazer contribuições.

5.2 Dados relativos aos professores

Da mesma forma como foi procedido com os alunos, a coleta de dados com os professores decorreu entre os meses de junho a agosto de 2017. A amostra envolveu a participação de 28 professores da Faculdade *Laboro*.

Em relação ao sexo dos participantes, 60,7% eram do sexo feminino (ver Tabela 13) e 39,3% do sexo masculino. Conforme os dados, tem-se um número maior de mulheres (mais da metade) enquanto docentes na Faculdade *Laboro* do que de homens.

Tabela 13: Sexo dos participantes

Sexo	%
Masculino	39,3%
Feminino	60,7%

Fonte: autor (2017).

No que concerne à idade (ver Tabela 14), observou-se que a maioria dos professores se concentra em duas faixas etárias: entre 26 e 30 anos (25%) e entre 36 e 40 anos (25%). Ou seja, metade dos professores apresenta idade inferior aos 50 anos. Diferentemente da amostra dos alunos, o corpo docente não é formado por pessoas muito jovens.

Tabela 14: Idade do corpo docente

Idade	%
20-25	25%
26-30	25%
31-35	3,6%
36-40	25%
41-45	7,1%
>45	14,3

Fonte: autor (2017).

Quanto à formação acadêmica, a maior parte dos docentes (71,4%) tem formação em bacharelado (ver Tabela 15), enquanto uma minoria (17,9%) possui licenciatura. Logo, quase a totalidade dos professores tem como formação inicial o bacharelado.

Tabela 15: Formação inicial

Formação	%
Tecnólogo	10,7%
Bacharel	71,4%
Licenciado	17,9%

Fonte: autor (2017).

Sobre o curso realizado, a maioria dos professores (42%) respondeu que a sua formação corresponde ao curso de Administração, seguido do curso de Enfermagem, com 11% (ver Tabela 16). Os demais professores possuem formação nos cursos de Medicina, Psicologia, Gestão de Pessoas, Jornalismo, Ciência da Computação, Licenciatura em Química, Biomedicina, Ciências Contábeis, Logística, Controladoria, Arte e Pedagogia.

Tabela 16: Curso realizado

Curso	%
Enfermagem	11%
Administração	42%
Medicina	4%
Psicologia	4%
Gestão de Pessoas	4%
Jornalismo	4%
Ciência da Computação	4%
Licenciatura em Química	4%
Biomedicina	4%
Ciências Contábeis	4%
Logística	4%
Controladoria	4%
Arte	4%
Pedagogia	4%

Fonte: autor (2017).

Quanto à formação continuada dos professores (ver Tabela 17), a maioria dos professores (66,70%) marcou a primeira opção, ou seja, eles possuem somente especialização.

Apesar de não ser um corpo docente muito jovem, não se notou avanço em relação à formação continuada, pois somente uma pequena parcela (19%) possui a titulação de mestre.

Tabela 17: Formação continuada

Titulação	%
Especialista	66,70%
Mestre	19%
Doutor	9,50%
Pós-doutor	4,80%

Fonte: autor (2017).

No que concerne ao tempo de formação dos professores (ver Tabela 18), quase a metade (44,4%) levou entre três a quatro anos para finalizar a graduação.

Tabela 18: Tempo de formação (graduação)

Tempo	%
1-2 anos	25,90%
3-4 anos	44,40%
> 5 anos	29,60%

Fonte: autor (2017).

Sobre o tempo de experiência na docência, pode-se observar um grupo bem heterogêneo, ainda que uma menor parcela, aproximadamente 16% (ver tabela 7), tenha apenas de um a dois anos de ensino. Surpreendentemente, a maioria dos docentes tem menos de um ano de sala de aula, o que acaba por constituir um corpo docente inexperiente.

Tabela 19: Tempo de experiência docente

Tempo	%
<1 ano	33,30%
1-2 anos	16,70%
3-4 anos	25%
> 5 ano	25%

Fonte: autor (2017).

Os professores também foram questionados sobre a sua experiência em relação à gestão do ensino. Mais da metade, cerca de 55,6% (ver Tabela 20), não apresentou nenhuma experiência em gestão do ensino. Esse dado demonstra que a gestão educacional ainda não é uma realidade para o grupo entrevistado.

Tabela 20: Experiência em gestão (educacional)

Experiência	%
Nenhuma	55,60%
<1 ano	11,10%
1-2 anos	11,10%
3-4 anos	11,10%
> 5 anos	11,10%

Fonte: autor (2017).

Outro questionamento feito aos professores participantes correspondeu à sua compreensão em torno da temática inovação pedagógica. Quase a totalidade dos inquiridos, aproximadamente 67% (ver Tabela 21), respondeu que a inovação está relacionada à utilização de novas metodologias de ensino. Uma minoria (11%) pontuou que inovação faz referência à melhoria nos processos organizacionais.

Tabela 21: Inovação pedagógica

Respostas	%
Melhoria nos processos organizacionais	11%
Atualização dos profissionais	22%
Novas metodologias no ensino	67%

Fonte: autor (2017).

Quanto às estratégias e recursos que mais influenciam na formação dos alunos (ver Tabela 22), mais da metade dos professores (86%) respondeu que elas devem estar voltadas para o melhor preparo dos alunos. Infelizmente, 14% dos inquiridos admitiram que têm dificuldades de utilizar estratégias e recursos inovadores em sala de aula.

Tabela 22: Estratégias e recursos de auxílio à formação dos alunos

Respostas	%
Preparam melhor os alunos para as práticas.	86%
Tem dificuldades em utilizar	14%

Fonte: autor (2017).

Por fim, a última pergunta destinou-se a identificar quais recursos os professores gostariam de utilizar no dia a dia da sala de aula (ver tabela 23). A maioria (60%) respondeu que as metodologias ativas seriam uma opção e os demais (40%) concordaram sobre a utilização das novas tecnologias.

Tabela 23: Estratégias e recursos

Respostas	%
Novas Tecnologias	40%
Metodologias ativas	60%

Fonte: autor (2017).

CONCLUSÕES

Neste capítulo são apresentadas as reflexões finais sobre a gestão de ensino superior e as práticas de ensino (1), em particular sobre os métodos de ensino do curso de Gestão Hospitalar de uma faculdade privada brasileira (2).

Sobre a gestão de Ensino Superior e práticas de ensino

A gestão de ensino é algo que está, a cada dia que passa, tendo mais ênfase no que se refere ao ensino. Por gestão entende-se todo e qualquer processo que contribua para a organização da IES. Dito isso, coloca-se em evidência a eficácia nos processos de gestão para melhorar o desempenho acadêmico dos alunos e tornar a IES forte nos seus processos, de forma a atender a demanda crescente por eficiência acadêmica.

Vale salientar a importância da metodologia aplicada no ensino superior, assim como a utilização das ferramentas em sala de aula, que engrandecem o ensino nas IES. Pode-se perceber que a sociedade pós-moderna se utiliza dessas ferramentas em sala de aula e que os alunos trazem consigo uma gama muito vasta de informação e tecnologia.

O desenvolvimento deste trabalho possibilitou uma análise a respeito das tecnologias utilizadas pelo corpo docente de uma faculdade privada em São Luís/MA, a identificação dos tipos de recursos, a frequência de utilização desses recursos e a infraestrutura de ensino disponibilizada pela IES. Os alunos apontaram que houve mudanças e, de acordo com os dados coletados, destacou-se os recursos didáticos mais utilizados e aqueles que não foram frequentes, mas que os alunos desejariam que fizessem parte da rotina acadêmica.

Dentre as questões elaboradas para o questionário, indagou-se sobre o entendimento dos alunos em torno da inovação e metodologias ativas. Pelas respostas, percebeu-se a postura dos alunos diante das novas tecnologias aplicadas ao ensino, aquilo que as novas estratégias didáticas têm gerado nas aulas e as problemáticas que têm sido enfrentadas na implementação e aceitação das mesmas.

Foi apontado neste estudo que o fator de interação entre alunos e professores é algo importante para o aprendizado. Os alunos entendem que esse fator repercute no desempenho e motivação.

A inovação também foi apontada como um aspecto importante, pois a realidade dos alunos está repleta de novas tecnologias. Essas, por sua vez, não podem ficar de fora da sala de aula.

Outro fator apontado com relação às respostas dos alunos corresponde ao desejo dos participantes em ter ferramentas inovadoras incorporadas à metodologia de ensino. Eles apontam essa inserção como um fator motivante tanto para a retenção de conteúdo quanto para um estímulo à aprendizagem.

Em suma, a utilização de novas tecnologias é algo que tem estado presente nas salas de aula, pois a demanda tem sido mais frequente. Os alunos desejam que essas ferramentas

sejam aplicadas no seu dia a dia na academia, fazendo com que a IES esteja mais linkada ao mundo tecnológico, trazendo o aluno para uma interação tanto dentro quanto fora da instituição.

O questionário aplicado aos alunos tornou evidente a interação dos mesmos com as novas tecnologias que são levadas para a sala de aula. Esse uso motiva a criatividade, o qual, sobremaneira, está definitivamente ligado à motivação e ao desempenho acadêmico. Ou seja, a forma como o conhecimento é apresentando influencia totalmente na forma como o conhecimento é absorvido.

Principais conclusões do estudo

A realização deste estudo foi regulada pela questão sobre como é realizada a gestão do ensino superior e as suas práticas. Questionou-se ao corpo discente a forma como é perceptível a utilização de novas metodologias. Constatou-se que os alunos veem com bons olhos a utilização de novas tecnologias e metodologias, bem como inovação intrínseca a elas. Esse uso favorece o aspecto motivacional dos alunos.

Já quanto aos docentes, uma parte muito pequena confessou sobre as dificuldades em usar essas novas ferramentas. Por esse motivo, eles não utilizam. A partir desse dado, conclui-se que a prática de novas metodologias depende dos docentes, que devem buscar conhecê-las e se permitir utilizá-las, mesmo que isso os tire da zona de conforto.

A seguir, apontam-se as respostas para os objetivos de partida. Faz-se uma síntese final para responder à questão de investigação. Algumas ponderações serão feitas sobre o que se observou ser constituinte para as considerações finais.

I. Inquirir o que os alunos entendem por inovação

Os alunos inquiridos, na sua maioria, revelaram, pelas respostas que deram, que entendem inovação como mudança de metodologia. Infere-se que os alunos estão cada vez mais interessados em uma nova forma de exposição do conteúdo e que a velha maneira tem se mostrado obsoleta frente às novas ferramentas disponíveis. Por alguns docentes, essas ferramentas já são muito bem utilizadas, sobretudo quando os mesmos se predispõem a inseri-las na sua rotina em sala de aula.

II. Aferir qual o entendimento dos alunos sobre metodologia ativas

Pelas respostas obtidas dos alunos, eles entendem que podem ser protagonistas do ensino, o que, de certa forma, define a metodologia ativa de ensino. Grande parte dos alunos respondeu que conhece bem o conceito, o que sugere uma audiência que sabe o que deve acontecer em uma sala de aula. Mais da metade dos alunos também têm uma certa compreensão do tema, por isso as metodologias ativas atraem a atenção dos alunos, aumentando a eficácia do conteúdo ministrado.

III. Qual a sensação com relação à inovação em sala de aula

Pelo apurado, observa-se que mais da metade dos alunos se sente muito motivado quando percebem a tentativa do docente em fugir da mesmice, apresentando o conteúdo de uma forma não convencional, como seria o caso da aula expositiva. A maioria também respondeu que esse tipo de inovação aumenta a participação dos alunos em sala de aula. Essas informações demonstram que a utilização de tecnologias ativas para a absorção de conteúdo e motivação dos alunos é importante, pois torna a aula mais atraente e impacta na forma como os alunos recebem o conteúdo.

IV. Com relação à observação dos recursos que são mais utilizados

Para um grande número de alunos, o recurso mais utilizado é o PowerPoint. Nota-se que essa ferramenta continua sendo muito utilizada no meio acadêmico, sobretudo como forma de transmissão de conteúdo. Conclui-se que as aulas expositivas acabam se tornando em um verdadeiro monólogo do professor. Em muitos casos, é ainda a maneira mais utilizada pelos professores em sala de aula, o que acaba por fortalecer a forma tradicional de ensino e transmissão via oral de conteúdo. Esse método traz uma capacidade de retenção da informação de apenas 5%.

V. Averiguar o entendimento dos alunos acerca da estratégia didática mais observada

Grande parte dos alunos respondeu que a didática mais utilizada continua sendo a aula expositiva dialogada e apresentação de seminários. Entende-se que os meios

conservadores ainda são os mais utilizados pelos professores, já que os oferece um caráter menos inovador na escolha da metodologia que será aplicada.

VI. Melhoria do aprendizado quando são utilizadas novas estratégias de ensino

Para mais da metade dos alunos, a utilização de novas tecnologias pode ser traduzida como melhoria do aprendizado. Com isso, conclui-se que os alunos estão abertos às alternativas de ensino que fujam daquilo que é tradicional. Nesse quesito, aponta-se para uma melhoria no aprendizado quando metodologias inovadoras são colocadas em prática.

VII. Realidade dos alunos

Quando aferido sobre o que mais era ausente no ensino acadêmico, a resposta encontrada foi a falta de metodologias ativas. Mais da metade dos alunos apontou que o uso de metodologias ativas é um item sempre ausente na realidade das aulas. A partir desse dado, conclui-se que para as IES acompanharem o ritmo dinâmico da informação, assim como as novas formas de transmissão do conteúdo, elas precisam implementar o uso de metodologias ativas em sala de aula, o que acarreta em uma gama de benefícios para os alunos.

VIII. Inovação pedagógica para os professores

Junto aos professores, a compreensão sobre o tema da inovação pedagógica resultou em respostas que concordam que a inovação decorre da implementação de novas metodologias de ensino na sala de aula. Os professores, enquanto geradores do plano de aula, sabem da importância em utilizar as novas tecnologias. Esse dado leva à seguinte conclusão: os alunos estão abertos a essa possibilidade e os professores apenas precisam implementá-las no plano de ação.

IX. Recursos mais utilizados por professores em sala de aula

Questionou-se quais os recursos mais utilizados pelos professores em sala de aula. Para colaborar com aquilo que já se faz conclusivo, apontou-se as seguintes ferramentas como as mais utilizadas: e-mail, *Word* e *PowerPoint*. Conclui-se que as interações são feitas por e-

mail. A produção e exposição do conteúdo é feita com base no *Word* e no indicador de aula expositiva *PowerPoint*.

X. Frequência e estratégias didáticas mais utilizadas pelos professores

Quando os professores foram questionados sobre a frequência e as estratégias didáticas mais utilizadas, observou-se que quase a totalidade dos professores utiliza com mais frequência os métodos de aula expositiva dialogada e seminários. Pelo viés tradicional, esses recursos ainda são os mais amplamente utilizados pelos professores, em particular no que diz respeito à transmissão do conteúdo. Conclui-se que o caminho escolhido sempre será o mais comum e difundido ao longo dos anos, sem muita variação na dinâmica da sala de aula.

XI. Formação do aluno

Sobre o que as novas estratégias de ensino podem agregar na formação dos alunos, quase a totalidade dos professores respondeu que tais estratégias preparam os alunos para aplicar no dia a dia o conhecimento transmitido. A orientação, quando dada assim como a transmissão de conteúdo, tem como objetivo final preparar os alunos para a demanda que enfrentarão no futuro.

XII. Falta de recurso

A última pergunta do questionário correspondeu às ferramentas que são menos utilizadas pelos professores em sala de aula. Mais da metade respondeu sobre a falta de metodologias ativas. Para o restante, a falta está relacionada à implementação de novas tecnologias. Os professores têm uma boa compreensão acerca do tema, mas não se nota uma abertura na preparação das aulas quanto à inclusão de tecnologias ativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Limitações da pesquisa

O fato de a extensão da amostra (alunos da Faculdade Laboro) que se desejava questionar ser grande para o tempo que se dispunha propiciou que a coleta se prolongasse por um período maior do que o previsto inicialmente. Por conta da quantidade de perguntas, muitos participantes desistiram de responder ao questionário, pois achavam demasiado grande. Como todas as perguntas eram obrigatórias, alguns participantes se queixaram do tempo que levavam para respondê-las. O questionário foi enviado pelo *Google Forms*, via grupos de *WhatsApp*, e pessoalmente, através dos professores do curso em pesquisa.

Foi-se persistente nos contatos para solicitar o preenchimento dos questionários e relembrar os professores das disciplinas do curso. Posteriormente, foi solicitado aos professores que passassem os questionários para as suas turmas. Infelizmente, julgo que não fui bem-sucedido nessas solicitações, já que não pude ter um controle acerca de quando os alunos iriam responder ao questionário, ainda que os contatos tenham sido constantes e que a necessidade de um número máximo de respostas tenha sido reiterada.

Sugestões de investigações futuras

Por este estudo ter sido uma pesquisa exploratória, utilizando amostras por conveniência, ajudou-me a refletir sobre métodos, gestão do ensino superior e práticas de ensino. Seria importante fazer outro estudo semelhante, onde se pudesse determinar, com mais detalhes, o porquê da não utilização de novas tecnologias em sala de aula e a importância das diferentes abordagens educacionais, incluindo as novas tecnologias.

Seria muito válido e interessante se fosse possível alargar a amostra da investigação, ampliando-a aos demais profissionais de ensino e a todas as esferas de competência da IES. Além disso, seria oportuno ir a fundo em torno da dificuldade do corpo docente em aplicar e utilizar novas tecnologias na prática educacional.

Outro fator que seria interessante abordar corresponde à participação dos alunos na elaboração das aulas, sobretudo através das metodologias ativas. Com este estudo ficou claro que os professores sabem da importância da utilização de novas ferramentas, como a metodologia ativa, para o desenvolvimento e eficácia das aulas. No entanto, os mesmos não

souberam responder o porquê da não utilização com mais frequência dessas metodologias, o que, por si só, já seria um fator que me levaria a uma futura investigação.

REFERÊNCIAS

- Aguiar, E. V. B. (2008, janeiro/dezembro). As novas tecnologias e o ensino-aprendizagem. *Vértices*, 10(1/3), 63-71. Disponível em: http://www.pucrs.br/ciencias/viali/tic_literatura/artigos/outros/Aguiar_Rosane.pdf
Acesso em: 15 dez. 2017.
- Almeida, M. (2001). *A Universidade Possível: experiências de gestão universitária*. Londrina: Eduel.
- Anastasiou, L. G. C., & Alves, L. P. (2007). Estratégias de ensinagem. In: L. G. C. Anastasiou. *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville, SC: Ed. Joinville.
- Andrade, A. R. de. (2002, julho/setembro). A universidade como organização complexa. *Revista de Negócios*. Blumenau, 7(3), 15-28.
- Andrade, E. F. de. (2012). *Sistemas municipais de educação: impactos na gestão educacional no âmbito do poder local*. Campinas: Mercado de Letras.
- Ansoff, H. I., & Mcdonnell, E. J. (1992). *Implantando a administração estratégica*. São Paulo: Atlas.
- Assmann, H. (1998). *Metáforas novas para reencantar a educação: epistemologia e didática*. (2. ed.). Piracicaba: UNIMEP.
- Araújo, M. A. D. (1996, julho/agosto). Planejamento estratégico: um instrumento a disposição das universidades? *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, 30(4), 75-81.
- Araújo, L. C. G. (2001). *Tecnologias de Gestão Organizacional*. São Paulo: Atlas.
- Araújo, J. C. S. (2011). *A Universidade Iluminista. 1929-2009. De Alfred Whitehead a Bologna* (vol. II). Brasília: LiberLivro.
- Azevedo, J. M. L. (2008). *Gestão da Educação: impasse, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez.
- Baregheh, A., Rowley, J., & Sambrook, S. (2009). Towards a multidisciplinary definition of innovation. *Management Decision*, 47(8), 1323-1339.

- Belloni, M. L. (2010). Mídia, educação e educação a distância na Formação de Professores. In: D. Mill, & N. Pímentel. *Educação a distância: desafios contemporâneos*. S. Carlos/S. Paulo: EDUFSCAR.
- Berbel, N. A. N. (1996, novembro). Metodologia da problematização e sua contribuição para o plano da práxis. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, 7, 7-17.
- Bergamini, C. W. (1997). *Motivação nas organizações*. (4. ed.). São Paulo: Atlas.
- Bernheim, C. T. (2008). *Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior*. Brasília: UNESCO.
- Bessant, J. et al. (2005). Managing Innovation Beyond the Steady State. *Research Gate*, 25, 1366-1376. DOI: 10.1016/j.technovation.2005.04.007
- Bittencourt, C. C. (2001). *A Gestão de Competências Gerenciais - A Contribuição da Aprendizagem Organizacional*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Bordenave, J. D. (1989). Alguns fatores pedagógicos. In: *Ministério da Saúde, Secretaria Geral. Secretaria de Modernização Administrativa e Recursos Humanos* (pp. 19-26). Brasília: Capacitação pedagógica para instrutores/supervisores da área da saúde.
- Borges, D. F., & Araújo, M. A. D. (2001, julho/agosto). Uma experiência de planejamento estratégico em universidade: o caso do centro de ciências sociais aplicadas da UFRN. *Revista de Administração Pública*, FGV, Rio de Janeiro, 35(4), 63-76.
- Braga, R., & Monteiro, C. A. (2005). *Planejamento estratégico sistêmico para instituições de ensino*. São Paulo: Hoper.
- Brasil (2000). *Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica, em cursos de nível superior*. Brasília: Ministério da Educação.
- Brasil (2007). *Referenciais de qualidade para a educação superior a distância*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação a Distância.
- Buarque, C. (2003). A universidade numa encruzilhada. In: SESu/MEC. *A universidade na encruzilhada. Seminário Universidade: por que e como reformar?* (pp. 21-65). Brasília: UNESCO.
- Calderón, A. I. (2006). Responsabilidade social universitária: Contribuições para o fortalecimento do debate no Brasil. *Revista da Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior*, 36(24), 8-22.

- Canário, R. (1992). Inovação: uma relação entre o centro e a periferia. In: A. Nóvoa. *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Com Quixote.
- Carbonell, J. (2002). *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Carvalho, A. (1998). *Os documentos hipermídia estruturados segundo a teoria da flexibilidade cognitiva: importância dos comentários temáticos e das travessias temáticas na transferência do conhecimento para novas situações* (Tese de doutorado). Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Caruso, L. (2014, dezembro). *Documento escrito com sugestões para a Direção da Faculdade Senai como contribuição para inovação dos processos pedagógicos e institucionais da faculdade*. Porto Alegre: Senai.
- Castro, L. M. C. (2004, setembro). A avaliação da extensão universitária na UERJ: resultados e desafios. *Anais do Congresso Brasileiro de Extensão Universitária*, Belo Horizonte, 2.
- Charles, C., & Verger, J. (1996). *História das Universidades*. São Paulo: Editora da Universidade Paulista.
- Chauí, M. (2003). A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, 7(10), 28.
- Chiavenato, I. (2003). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. (7. ed.). Rio de Janeiro: Elsevier.
- Clarke, J., et. al. (1994). *Managing social policy*. London: Sage Publications.
- Clarke, J., et. al. (2000). *New Gerencialism, new welfare?* London: The open university.
- Cobra, M., & Braga, R. (2004). *Marketing Educacional. Ferramentas de gestão para Instituições de Ensino*. São Paulo: Cobra Editora & Marketing.
- Colossi, N., & Bernardes, J. F. (2007). Transformações Globais, crises-mudança em Instituições Universitárias: Algumas considerações. *Revista Gestão Universitária na América Latina*. Florianópolis, SC.
- Competência Pedagógica do Professor Universitário*. São Paulo: Summus, 2003.
- Cunha, M. I., et al. (2001). Inovações pedagógicas na formação inicial de professores. In: C. M. B. Fernandes (Org). *Educação Superior: Travessias e Atravessamentos* (pp. 33-90). Canoas: Ed ULBRA.

- D'Ambrósio, U. (1996). *Educação matemática: da teoria à prática* (Coleção Perspectivas em Educação Matemática, pp. 17-28). Campinas, SP: Papirus.
- Dias, J. R. (2001). A formação pedagógica dos professores do ensino superior. In C. Reimão (Coord.). *A formação pedagógica dos professores do ensino superior*. Lisboa: Colibri.
- Dias, S. J. (1994). Pós-graduação, escola de formação para o magistério superior. *Universidade e Sociedade. Revista da ANDES*, (7), 17.
- Dosi, G. (1988). Sources, procedures and microeconomic effects of innovation. *Journal of Economic Literature*, 26(3), 1120-1171.
- Estevão, C. A. V. (1998). *Redescobrir a escola privada portuguesa como organização*. Braga: Universidade do Minho.
- Estrada, R. J. S. (2000). *Os Rumos do Planejamento Estratégico na Universidade Pública: um estudo de caso na Universidade Federal de Santa Maria*. Florianópolis. Santa Catarina.
- Fávero, M. L. A. (2006). A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar*, Curitiba, (28), 17-36.
- Fayol, H. (1989). *Administração industrial e geral, previsão, organização, comando, coordenação, controle*. (10. ed.). São Paulo: Atlas.
- Figueiredo, A. M. de, & Souza, S. R. G. (2011). *Como elaborar projetos, monografias, dissertações e teses: da redação científica à apresentação do texto final*. (4. ed.). Rio de Janeiro: Lumen Juris.
- Fleury, M. T. L. (1996). *Cultura nas organizações*. São Paulo: Atlas.
- Franco, M. E. D. P. (2009, junho). Qualidade na Gestão Universitária. In: *Rethinking Inequalities*. XXVIII International Congress LASA, Rio de Janeiro, 14(11), 12.
- Garrido, E. (2002). Sala de aula: Espaço de construção do conhecimento para o aluno e de pesquisa e desenvolvimento profissional para o professor. In: A. D. de Castro, A. M. P. de Carvalho (org.). *Ensinar a ensinar: Didática para a escola fundamental e médio*. São Paulo: Pioneira, Thomson Learning.
- Gatti, B. A., & Barreto, S. S. (Orgs.) (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília/DF: UNESCO.

- Geller, M. (1995, agosto). *Informática na educação: as opiniões de alunos do curso de pedagogia* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Gil, A. C. (1991). *Como elaborar projetos de pesquisa* (3. ed.). São Paulo: Atlas.
- Gil, A. C. (1994). *Metodologia do Ensino Superior*. São Paulo: Atlas.
- Gil, A. C. (2007). *Como elaborar Projeto de pesquisa*. (4. ed.). São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Gioielli, R. (2001, novembro). Forma e Conteúdo: O mau uso do espaço contraria a razão de ser das universidades. *Caros Amigos*, Ed. Especial, São Paulo, (9), 26.
- Glatter, R. (1992). A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. In: A. Nóvoa. *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Com Quixote.
- Goldani, A., Togatlian, M. A., & Costa, R. de A. (2010). *Desenvolvimento, Emoção e Relacionamento na Escola*. Rio de Janeiro: E- papers.
- Gomes, S. dos S. (2013, setembro/outubro). Brincar em tempos digitais. In: *Rev. Presença pedagógica*, 19(113), 45-51.
- Grosso, L. A. (2006). *Autogestão, universidade e movimento estudantil*. Campinas: Autores Associados.
- Hardy, C., & Fachin, R. (1996). *Gestão Estratégica na Universidade Brasileira: teoria e casos*. Porto Alegre: Editora UFRGS.
- Hannum, W. H., et al. (2008, novembro). Effectiveness of using learner-centered principles on student retention in distance education courses in rural schools. *Distance Education*, 29(3), 211–229.
- Henderson, B. D. (1991). As Origens da Estratégia. In: M. J. C. S. Domingues, & M. Porter. *Estratégia competitiva* (7. ed.). Rio de Janeiro: Campus.
- Herrera, A. (2009). Responsabilidade social das universidades. In: Guni (Ed.). *Educação superior em tempos de transformação: novas dinâmicas para a responsabilidade social* (Vera Muller, Trad., pp. 41-42). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Imbernón, F. (2001). *Formação docente profissional formar-se para a mudança e incerteza*. São Paulo: Cortez.
- Juliatto, C. I. (2005). *A universidade em busca da excelência: um estudo sobre a qualidade da educação*. Curitiba: Champagnat.

- Junior, A. F., & Bittar, M. (1999, setembro/dezembro). Educação jesuítica e crianças negras no Brasil colonial. *Revista Brasileira Estudos Pedagógicos*, Brasília, 80(196), 472-482.
- Kahveci, T. C., Uygun, O., Tekez, E. K., Sevinçli, A., Kiliçarslan, G., & Dulger, E. (2012). Evaluation of public strategic planning models for Turkish Universities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 58, 138-148.
- Kenski, V. M. (2007). *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas, São Paulo, Brasil: Papirus.
- Kobs, F. F., & Reis, D. R. dos. (2008, janeiro/junho). Gestão nas Instituições de Ensino Superior Privadas. *GESTÃO - Revista Científica de Administração*, 10(10).
- Kwasnick, E. L. (Coord.) (1985). *A Universidade de São Paulo: Subsídios para uma Avaliação*. São Paulo: Codac/USP.
- Lampert, E. (2000, novembro). O professor universitário e a tecnologia. *Educação*, Porto Alegre, ano XXIII, (42), 157-172.
- Laus, S., & Morosini, M. C. (2005). *Internacionalización de la educación superior em Brasil*. Colômbia: Banco Mundial em coedição com Mayol Ediciones.
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 08 já. 2018.
- Lemos, A. (2002). *Cibercultura. Tecnologia e Vida Social na Cultura Contemporânea*. Porto Alegre: Sulina.
- Lévy, P. (1997). *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática* (C. Costa, Trad.). São Paulo: Ed. 34.
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34 Ltda.
- Libâneo, J. C. (2013). *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente* (Coleção questões da nossa época, v. 2). São Paulo: Cortez.
- Lucarelli, E. (2000). Um desafio institucional: inovação e formação pedagógica do docente universitário. In: S. Castanho, & M. Castanho. *O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora* (pp. 60-71). Campinas: Papirus.
- Luck, H. (2006). *Gestão participativa na escola*. Petrópolis: Vozes.
- Macêdo, A. R. de (2005). O papel social da universidade. *Revista da Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior*, 23(34), 7-12.

- Marcelino, G. F. (2002). Planejamento Estratégico em Gestão Universitária: o caso da Faculdade de Estudos Sociais Aplicados da Universidade de Brasília. *Anais do Congresso Internacional del Clad*, Brasília, Brasil, 6.
- Marcovitch, J. (1998). *A Universidade (Im)possível*. São Paulo: Futura.
- Massetto, M. T. (1997). *Didática: A aula como centro*. São Paulo: FTD.
- Massetto, M. T. (Org.) (1998). *Docência na universidade*. Campinas, SP: Papirus.
- Massetto, M. T. (2004, setembro/fevereiro). Inovação na Educação Superior. *Interface*, Botucatu, 8(14). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832004000100018>
Acesso em: 8 jan. 2018.
- Mayor Zaragoza, F. (2001). *The World Ahead: our future in the making*. Paris: Zed, UNESCO.
- Mayring, P. H. (2002). *Introdução à pesquisa social qualitativa* (5. ed.). Weinheim: Beltz.
- Meyer Jr, V., & Meyer, B. (2008). Estratégias de internacionalização da educação superior. In: M. J. C. S. Domingues, & A. Silveira. *Gestão de ensino superior: temas contemporâneos* (pp. 111-126). Blumenau: Edifurb.
- Minogue, K. R. (1981). *O Conceito de universidade* (Jorge Eira G. Vieira, Trad.). Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Mintzberg, H. (1978). Patterns in Strategy Formation. *Management Science*, 24, 934-948.
- Mintzberg, H. (2004). *Ascensão e Queda do Planejamento Estratégico*. Porto Alegre: Bookman.
- Monteiro, C. (2005, maio/junho). O perfil do líder nas IES brasileiras. *Revista @aprender*, Brasília, 4(4), 34-41.
- Moore, M., & Kearsley, G. (1996). *Distance education: a system view*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Morais, C. M. P. B. (2014). *Práticas Pedagógicas Inovadoras com TIC* (Dissertação de Mestrado). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/10660/1/ulfpie046456_tm.pdf> Acesso em: 08 jan. 2018.
- Moran, J. M. (2000). Ensino e Aprendizagem inovadores com Tecnologias Audiovisuais e Telemáticas. In: *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. Campinas, SP: Papirus.

- Moran Costas, J. M. (2000). Mudar a forma de ensinar e de aprender com tecnologias. *Interações*, São Paulo, 5(9), 57-72.
- Moran, J. M., et al. (2000). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. (6. ed.). Campinas: Papirus.
- Moreira, D. A. (1997). *Didática do Ensino Superior: técnicas e tendências*. São Paulo: Pioneira.
- Morin, E. (2004). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. (Eloá Jacobina, Trad., 9. ed.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Morin, E. (2008). *Introdução ao pensamento complexo* (Coleção Epistemologia e Sociedade, 5. ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Mota, M. C. (2016). A importância da comissão própria de avaliação no processo de melhoria da qualidade do ensino nas instituições de ensino superior brasileiras. *Revista Científica da FACERB*, 3, 5-22.
- Mota, R. (2011). O papel da inovação na sociedade e na educação. In: S. S. Colombo (Org). *Desafios da gestão universitária contemporânea* (pp. 81-96). Porto Alegre: Artmed.
- Neves, C. E. B. (2012, maio). *Ensino Superior no Brasil: expansão, diversificação e inclusão*. Preparado para apresentação no Congresso de 2012 da LASA (Associação de Estudos Latino Americanos). São Francisco, Califórnia.
- Newman, J., & Clarke, J. (1997). *The managerial state: Power, politics and ideology in the remaking of social welfare*. London: Sage Publications.
- Nunes, R. da S. (1998). *Administração Universitária: Concepções, Modelos e Estratégias Gerenciais*. São Paulo: USP.
- Oliven, A. C. (2005, maio/agosto). A marca da origem: comparando colleges norte-americanos e faculdades brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, Rio Grande do Sul, 35(125), 111-135.
- Panizzi, W. M. (2004). *Pronunciamento II Reunião Plenária do Conselho Universitário Iberoamericano*. Brasília: Andifes.
- Papavero, N. (1989). *Introdução Histórica à Biologia Comparada com especial referência à Biogeografia*. Rio de Janeiro: Universidade Santa Úrsula.
- Paro, V. H. (2008). *Gestão democrática da escola pública* (8. ed.). São Paulo: Ática.

- Pazeto, A. E. (2000, fevereiro/junho). Participação: exigências para a qualificação do gestor e processo permanente de atualização. *Em Aberto*, Brasília, 17(72), 163-166. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1087/989>>. Acesso em: 27 dez. 2017.
- Pereira, A. (2007). *Ambientes Virtuais de Aprendizagem: em diferentes contextos*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna Ltda.
- Perrow, C. (1972). *Complex Organizations: A Critical Essay* (Third edition, 1986). McGraw-Hill Publishers.
- Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. das G. C. (2002). *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez.
- Prata-Linhares, M. M. (2012). A Inovação e o uso das tecnologias de informação e comunicação na educação. In: J. G. Galán, & G. L. Santos (Org.). *Informática e telemática na educação: as tecnologias de informação e comunicação na educação*. (1. ed., Coleção informática na educação). Brasília: Liber Livros.
- Queiroz, J. V. (2003). *Um instrumental de auxílio à tomada e decisão sobre financiamento para instituições de ensino superior* (Tese de doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
- Rauber, P. (2008). A educação jesuítica e as reformas pombalinas. In: *Metodologia do Ensino Superior* (pp. 29-50). Dourados: Unigran.
- Reis, F. J. G. (2003). *Perspectivas da Gestão Universitária*. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Ribeiro, D. (1982). *A universidade necessária*. São Paulo: Paz e Terra.
- Ribeiro, E. L. et al. (2008). O Papel da Gestão de Qualidade nas Instituições de Ensino Superior – IES. *Anais do Congresso Brasileiro de Sistemas UNI-FACEF* (pp. 1-12), Franca, São Paulo, 4.
- Rossato, R. (2005). *Universidade: nove séculos de História*. Passo Fundo: UPF.
- Ruas, R. L. (2000, outubro). A atividade gerencial no século XXI e a formação de gestores: alguns nexos pouco explorados. *REAd: Revista Eletrônica de Administração*, Porto Alegre, 6(3). Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/19335/000293437.pdf?sequence=1> Acesso em: 27 dez. 2017.

- Ruas, R. L. (2005). Gestão por competências: uma contribuição à estratégia das organizações. In: R. L. Ruas, C. S. Antonello, & L. H. Boff (org.). *Aprendizagem organizacional e competências*. Porto Alegre: Bookman.
- Ruas, R. L., Antonello, C. S., & Boff, L. H. (2005). *Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências*. Porto Alegre: Bookman.
- Sabia, C. P. P., & Rossinholi, M. (2001). Profissionalização da gestão das Instituições de Ensino Superior privadas na década de 90. *Anais do ENANGRAD*, São Paulo, 12.
- Sant'Anna, A. S. (2008, janeiro/junho). Profissionais mais competentes, políticas e práticas de gestão mais avançadas. *RAE electronica*, 7(1), 04.
- Santos, B. S. (1999). *Um discurso sobre as Ciências* (11. ed.) Porto: Afrontamento.
- Santos, B. S., & Almeida Filho, N. (2008). *Universidade no século XXI: Para uma universidade nova*. Coimbra: Almedina.
- Sebarroja, J. C. (2001). *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Porto; Porto Editora.
- Severino, A. J. (2007). *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Cortez.
- Severino, A. J. (2008). O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. *Educar*, Curitiba, (31), 73-89.
- Schmidt, L. M. (2002). Gestão Universitária: uma relação pedagógico-administrativa. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa - PR, 5(1), 77-80.
- Schumpeter, J. A. (1988). *Teoria do desenvolvimento econômico: uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juro e o ciclo econômico*. (3 ed.). São Paulo: Nova Cultural.
- Sheldon, L. (2012). *The Multiplayer Classroom: Designing Coursework as a Game*. Boston, MA: Cengage Learning.
- Silva, F. L. (1999). A experiência universitária entre dois liberalismos. *Tempo Social*, 11(1), 1-47.
- Silva, F. L. (2006). Universidade: a idéia e a história. *Estudos Avançados*, 20(56), 191-202.
- Silva Filho, R. L. L. (1998). *Gestão Universitária e seus desafios*. Mogi das Cruzes, SP: Lobo & Associados Consultoria.
- Silva Filho, R. L. L. (2001, outubro). *A Gestão do Ensino no Brasil*. Mogi das Cruzes, SP: Lobo & Associados Consultoria.

- Simcsik, T. (2001). *Organizações, sistemas métodos: OSM*. São Paulo: Futura.
- Simões, M. L. (2013, julho/dezembro). O surgimento das universidades no mundo e sua importância para o contexto da formação docente. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, 22(2), 136-152.
- Sousa, J. V. de, Reis, C. de B., & Melo, L. V. de S. (2005). *Gestão de instituições de educação superior: que diferenciais estão em jogo?* Brasília: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília/UnB.
- Tachizawa, T., & Andrade, R. O. B. (2002). *Gestão de Instituições de Ensino*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, (13), 5-24.
- Taylor, F. (1990). *Princípios da administração científica*. São Paulo: Atlas.
- Tidd, J., Bessant, J., & Pavitt, K. (2008). *Gestão da inovação* (3. ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Torres, V. (1998, jan./fev./mar.). O uso de vídeos como um recurso de apoio didático: exemplos da biologia. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, 26(140), 30-36.
- Vallaey, F. (2006). O que significa responsabilidade social universitária? *Revista da Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior*, 36(24), 35-56.
- Velloso, J. R. (1991). *Universidade pública - política, desempenho, perspectivas*. Campinas: Papirus.
- Verhine, R. E. V., & Dantas, L. M. V. (2012). *Avaliação da Educação Superior no Brasil: do Provão ao ENADE*.
- Wanderley, L. E. W. (2003). *O Que é Universidade?*. São Paulo: Brasiliense.
- Wood Jr, T. (2000). Mudança organizacional: introdução ao tema. In: T. Wood Jr. (org.). *Mudança organizacional: aprofundando temas atuais em administração de empresas*. São Paulo: Atlas.

Anexo 1: Modelo do TCLE utilizado na pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE BASEADO NAS DIRETRIZES CONTIDAS NA RESOLUÇÃO CNS No466/2012, MS.

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre Gestão do Ensino Superior e práticas de Ensino e está sendo desenvolvida por Marcus Abrantes Fontenelle, do Curso de Gestão Hospitalar.

O objetivo do estudo é entender a gestão e inovação no ensino superior. A finalidade deste trabalho é contribuir para entendimento sobre inovação dentro da sala de aula.

Solicitamos a sua colaboração para responder ao questionário de perguntas diretas e indiretas, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de saúde e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto. Informamos que essa pesquisa poderá conter perguntas sobre seu entedimento dentro da aréa de ensino assim como inovação e gestão.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (se for o caso). Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

São Luís , ____ de _____ de _____

Assinatura do participante ou responsável legal

Contato com o Pesquisador (a) Responsável:

Apêndice A: Questionário Alunos

1 – Sexo:

Masculino Feminino

2 – Idade:

17- 21

22-26

27-32

> 32

3 – Período:

1

2

3

4

5

6

7

8

4 - Você viu alguma mudança em sua faculdade nos últimos tempos?

Sim

Não

5 - Se sim, em qual setor?

Mudanças de infra estrutura (sala, carteira, quadro, cantina, banheiros

Mudanças Tecnológicas (computadores, data show, lousa interativa, laboratórios de informática

Mudança metodológica (aulas diferentes, aulas mais dinâmicas, uso de metodologias mais ativas

Outra

6 - O que você entende por inovação na educação?

7 - O que você entende por metodologias ativas?

8 - Quando o professor inova na maneira de ensinar os conteúdos como você se sente em sala de aula?

- Me sinto motivado
- Me sinto menos motivado
- Acredito que ocorre mais participação em sala
- Acredito que ocorre menos participação em sala

9 - Quais são os recursos tecnológicos mais utilizados em suas aulas na Graduação? (marque quantas alternativas desejar)

- Word (processador de texto)
- Power Point (aplicativo para apresentações)
- Aplicativo Gráfico (Corel, Photoshop, Paint) etc
- Excel (planilha eletrônica)
- E-mail
- Comunicação Instantânea(WhatsApp , Skype, Gmail, tipos de Chat e outros.
- Navegação na Internet (busca em sites de pesquisa, informação etc...)
- Busca de materiais para sua atividade profissional (vídeos, áudios, imagens, etc.).
- Produção de escrita coletiva com wiki, Google docs, etc...
- Jogos, Games
- Entreterimento e música
- Sites de relacionamento e redes sociais (facebook, youtube, linkdin,Google+, blogs e outros).
- DVD, Vídeo
- Ambientes virtuais de aprendizagem (Moodle, Learning Space e outros).
- Uso de filmes, documentários
- Não faz uso de recursos tecnológicos.
- Outros

10 - Quais são as estratégias didáticas mais utilizadas por seus professores em suas aulas de graduação?

- Aula expositiva

- Aula expositiva dialogada – interação com os alunos
- Leitura de textos em aula
- Seminários – os alunos apresentam
- Pesquisas orientadas
- Debates sobre filmes, documentários
- Atividades de tribunal simulado
- Produção de mídias - filmes, áudio/podcast
- Atividades envolvendo jogos, entretenimento e música.
- Atividades orientadas em laboratório
- Atividades em Studio
- Resolução de casos
- Uso de memoriais
- Uso e produção de Mapas conceituais
- Visitas monitoradas
- Atividades orientadas em grupo
- Atividades orientadas individuais

11 - De que modo tais estratégias e recursos tem auxiliado na sua formação para a sociedade atual e no seu processo de aprendizagem?

12 - Que outras estratégias e ou recursos de inovação gostaria de usar em suas aulas ou que estivesse presente em sua faculdade?

Apêndice B: Questionário Docentes

1 – Sexo:

Masculino

Feminino

2 – Idade:

20-25

26-30

31 -35

36 - 40

41 - 45

>45

3 - Formação inicial:

Tecnólogo

Bacharel

Licenciado

4 - Curso Realizado:

5 - Formação Continuada:

Especialista

Mestre

Doutor

Pós-Doutor

6- Curso realizado:

7 - Tempo de formação (graduação):

1-2 anos

3-4 anos

Mais de 5 anos

8 - Experiência docente:

- Menor que 1 ano
- 1-2 anos
- 3-4 anos
- Maior que 5 anos

9 - Experiência em gestão (educacional):

- Nenhuma
- Menor que 1 ano
- 1-2 anos
- 3-4 anos
- Maior que 5 anos

10 - O que você entende por inovação pedagógica?

11 - Quais são os recursos tecnológicos mais utilizados por você em suas aulas na Graduação?

(marque quantas alternativas desejar)

- Aula expositiva
- Aula expositiva dialogada – interação com os alunos.
- Leitura de textos em aula
- Seminários – os alunos apresentam
- Pesquisas orientadas
- Debates sobre filmes, documentários
- Atividades de tribunal simulado
- Produção de mídias - filmes, áudio/podcast
- Atividades envolvendo jogos, entretenimento e música.
- Atividades orientadas em laboratório
- Atividades em Studio
- Resolução de cases
- Uso de memoriais
- Uso e produção de Mapas conceituais
- Visitas monitoradas
- Atividades orientadas em grupo
- Atividades orientadas individuais

() Outros

13 - De que modo tais estratégias e recursos tem auxiliado na formação de seus alunos para a sociedade atual e no seu processo de aprendizagem?

14 - Que outras estratégias e ou recursos gostaria de usar em suas aulas e quais os motivos de sua não utilização neste momento?