



APRESENTAÇÃO

FÓRUM TEMÁTICO - O UNIVERSO DAS ORGANIZAÇÕES DE ENSINO SUPERIOR E SUAS DIMENSÕES

DESAFIOS NO UNIVERSO DAS ORGANIZAÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Luiz Alex Silva Saraiva, Dr.

Centro Universitário UNA
lassaraiva@uol.com.br

Márcio André Leal Bauer, M.Sc.

PPGA/UFRGS e FURG
mbauer@vetorial.net

Kely César Martins de Paiva, Dra.

Faculdade Novos Horizontes
kely.paiva@unihorizontes.br

RESUMO

Nesse artigo o objetivo é delinear os aspectos gerais em que se insere a iniciativa do fórum temático O universo das organizações de educação superior e suas dimensões. A partir de dados estatísticos do Ministério da Educação sobre o processo de expansão da quantidade de organizações ofertando cursos superiores no Brasil, discorre-se sobre os desafios organizacionais nos níveis macro, meso e micro de análise, após o que se apresenta, sucintamente, o fórum temático.

Palavras-chave: Desafios da educação superior; Organizações de educação superior; Brasil.

ABSTRACT

In this paper we deal with general aspects about the thematic forum Higher education organization universe and its challenges. Starting from Brazilian Education Ministry data about growing process in quantity of organizations offering higher education courses in Brazil, we discuss organizational challenges at macro, meso and micro levels of analysis. After that we presents, in a synthetic way, the thematic forum.

Keywords: Higher education challenges; Higher education challenges; Brazil

Introdução aos desafios formais ou objetivos

Nesse artigo nós, editores do fórum especial *O universo das organizações de educação superior e suas dimensões*, apresentamos as linhas gerais da iniciativa de forma que fique mais claro aos leitores o contexto em que se insere a discussão que propomos. Garantir o acesso à educação superior é um desafio para qualquer país que pretende se desenvolver, ou mesmo melhorar seus índices frente as grandes potências mundiais. Insere-se aí toda a discussão sobre as formas de ingresso, que vão desde o processo seletivo até o sistema de cotas. O problema é que “educação” é uma dessas “palavras mágicas”, capazes de por fim à maioria das discussões (em mesas de bar ou eventos acadêmicos) quando o assunto gira em torno dos problemas de nossa sociedade, mas cujo sentido tem mudado ao longo do tempo. Se antes ela trazia a idéia de senso crítico, de capacidade de mudança social e de autonomia, atualmente ela associa-se à idéia de inserção, de colocação profissional no competitivo “mercado de trabalho”, sempre dinâmico e cambiante.

Aproveitamos essa idéia de desencanto, central para a sociologia Weberiana, para aprofundar a discussão que iniciamos na introdução sobre desafios formais e substantivos. Acreditamos que ele possa estar ligado à própria idéia de ciência e conhecimento que se deseja transmitir aos educandos. O “desencanto” weberiano é fruto da intelectualização e racionalização crescente em nossa sociedade ocidental. Tal racionalização não significa, para Weber, um conhecimento geral crescente acerca das condições em que vivemos, mas sim saber, ou acreditar, que a qualquer instante poderemos “provar que não existe nenhum poder misterioso e imprevisível que interfira no curso de nossa vida; que poderemos *dominar* tudo, por meio da *previsão*”¹ (WEBER, 2004, p. 30). Este autor acredita que todas “as ciências da natureza nos dão uma resposta à pergunta objetiva: que devemos fazer, se quisermos ser tecnicamente senhores da vida”, mas não respondem a questões substantivas, como: “isso tem, no fundo e afinal de contas, algum sentido”? Ou ainda: “devemos e queremos ser tecnicamente senhores da vida?” (WEBER, 2004, p. 37). A ciência não é capaz de dar tais respostas porque atingiu um estágio de especialização jamais visto. “Em nosso tempo, obra verdadeiramente definitiva e importante é obra de especialista”, afirma o autor (WEBER, 2004, p. 24).

Se a modernidade representou, na ótica weberiana, uma racionalização formal da sociedade em diferentes esferas, de modo que cada esfera passa a se desenvolver de forma autônoma de acordo com objetivos formais, torna-se difícil encontrar um sentido único a todas elas. De fato, cada um desses campos busca a autonomia de normas, isto é, a emancipação em relação a valores supra-ordenados, e em grande parte o consegue. Os esquemas de ação determinados por esses campos institucionais têm um sentido objetivo que se relaciona com sua *função*² principal (BERGER; LUCKMANN, 2004, p. 78). Sendo assim, um ordenamento ético superior torna-se bastante

¹ Grifos do autor.

² Grifo nosso.

dificultado, pois nenhuma dessas esferas ou campos pode comandar eticamente a vida a não ser tratando o mundo social como um *sistema* fechado.

Isso ilustra a “tragédia de nossa cultura”, relatada por Simmel (2006), em que conteúdos culturais são criados por sujeitos e para sujeitos, mas acabam por seguir uma lógica de desenvolvimento imanente, distanciando-se tanto de sua origem como de sua finalidade e dificultando sua assimilação cultural pelo sujeito. Isso vale para a ciência, que adota muitas vezes um “caminho autônomo” que “já não coincide com o da cultura como aperfeiçoamento da vida”. Surge aquilo que se pode chamar de conhecimento superficial, verdadeiro “culto ao fetiche”, “uma soma de conhecimentos metodicamente irrepreensíveis, inatacáveis da perspectiva do conceito de saber abstrato, que, no entanto, distanciam-se do verdadeiro sentido final de toda pesquisa”. O trabalho científico acaba valendo por sua “convenção” artificial, julgado mais pela correção do seu método do que do sentido e da coerência do desenvolvimento do conhecimento (SIMMEL, 2005, p. 98). Diante disso, “o conhecimento científico moderno é um conhecimento desencantado e triste” (SANTOS, 2006, p. 53).

A ciência criou um cosmo da causalidade natural e pareceu incapaz de responder, com certeza, à questão de suas pressuposições últimas. Não obstante ela, em nome da ‘integridade intelectual’, arrogou-se a representação da única forma possível de uma visão racional do mundo. O intelecto, como todos os valores culturais, criou uma aristocracia baseada na posse da cultura racional e independente de todas as qualidades éticas pessoais do homem. A aristocracia do intelecto é, portanto, uma aristocracia não fraternal. O homem do mundo considera a posse da cultura como o maior bem (WEBER, 1974, p. 406).

A universidade passa ser buscada não como um meio para uma “educação” de nível superior, mas como um fim em si mesma. Milhares de jovens sonham entrar na universidade para ter uma espécie de credencial, capaz de abrir portas e garantir o sucesso profissional e a ascensão social. Bourdieu (2007) afirma que em todas as sociedades avançadas “o sucesso social” depende desses atos de nomeação social, ou seja da imposição de um nome, comumente associado ao de uma instituição educacional, que “consagra, através da escola, uma diferença social preexistente” (BOURDIEU, 2007, p. 38). Sendo assim, por trás de uma competência técnica, o título sempre traz sancionada uma competência social.

Foi assim que os resultados da avaliação dos cursos superiores, realizada pelo MEC nos anos 1990, revelaram uma diferença significativa no resultado obtido por alunos de organizações de educação superior públicas em relação às privadas. Tal fato contribuiu para consagrar as OES públicas como espaços de consagração daqueles estudantes com maior “capital cultural”, gerando uma espécie de “círculo virtuoso” e alimentando novos resultados positivos. Aumentando ainda mais a procura por universidades públicas. Há aqui uma espécie de “fetiche”, que concorre para a “legitimação de uma ordem social parcialmente fundada na distribuição desigual do capital cultural” (BOURDIEU, 2003, p. 35). A solução para este problema tem girado, no plano formal, em torno das políticas de cotas. Entre outros argumentos, há o de que a adoção das cotas como critério de ingresso poderia fazer com que

estudantes de escolas públicas, por exemplo, vislumbassem a possibilidade de fazer um curso superior.

De fato, uma pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas com estudantes do ensino médio revelou que os jovens têm “um projeto de futuro que inclui o ingresso, em algum momento, na Universidade”. Mas, enquanto “os alunos das escolas particulares estão certos de que cursarão a educação superior, para os alunos da escola pública essa é uma possibilidade que vem acompanhada de limitações, já que prevêem que as dificuldades de ingresso nas universidades públicas colocam as instituições privadas como única opção”. Igualmente a escolha das carreiras também “tende a diferenciar os alunos das escolas públicas e privadas. Assim, quando o jovem analisa suas prioridades, a escolha profissional é limitada por uma realidade que se impõe e que envolve desde fatores econômicos até expectativas familiares, nem sempre compatíveis com seus desejos.” (FCC, 2009, p. 66).

O fato é que existe toda uma ânsia por parte do jovem para ingressar na universidade, colocada como fim último e sentido da existência. Subjacente a isso, há uma pressão social que leva estudantes a ingressarem cada vez mais cedo em um curso superior, o que conduz a escolhas erradas e frustrações. Diante disso, é comum observar estudantes muito jovens cursando mais de uma faculdade, fato que à criação da Lei 12.089, de 11 de novembro de 2009 tenta coibir³. Se no plano formal, a solução é dada pela lei, no plano substantivo, porém, fica-se com o problema da escolha, ou melhor, da obrigatoriedade da escolha.

Diante da cobrança social que sofre o estudante para ingressar em uma universidade (e escolher uma profissão de sucesso), o investimento (no sentido psíquico) é elevado. Há uma expectativa de que finalmente o sentido da vida seja revelado, que o conhecimento caia do céu e o reconhecimento seja imediato. Quando isto não se verifica, tem-se uma crise de sentido, fato comum em nossa sociedade, que acontece, sobretudo, quando “os membros de uma comunidade de vida acham inquestionáveis as concordâncias de sentido que se esperam deles, mas não conseguem cumpri-las”, (BERGER; LUCKMANN, 2004, p. 31). Algumas dessas crises podem levar a sérios transtornos psíquicos que, não raras vezes resultam em depressão, ou mesmo suicídio de universitários (CAVESTRO; ROCHA, 2006).

Essa crise não é só fruto da dissonância cognitiva gerada por expectativas irreais em relação ao curso superior. Ela tem a ver com a idéia generalizada que se tem da própria educação, vista muito mais como uma mercadoria (em que vale mais a marca e a embalagem do que o conteúdo) do que como um processo. Surgem, assim, os cursos da moda, as faculdades de ocasião, a indústria dos trabalhos de conclusão de curso e outras distorções. Simmel (2005, p. 98) diria que são “mercadorias”

³ A lei determina a impossibilidade de uma mesma pessoa ocupar, como estudante, duas vagas simultaneamente em instituições públicas de ensino superior em todo o território nacional

que despertam “necessidades artificiais” e que, “da perspectiva da cultura dos sujeitos são desprovidas de sentido”.

É pertinente associar as conclusões de Simmel à realidade enfrentada por estudantes e professores de nossas OES:

O que se lastima como sobrecarga de nossa vida com mil superficialidades das quais não podemos nos libertar, como contínuo *estímulo* do homem cultural, é que este não é levado à criatividade, mas ao consumo passivo de mil coisas que o nosso desenvolvimento não pode abarcar e que permanecem nele como peso morto. [...] O fato de isto existir significa justamente que os conteúdos culturais seguem finalmente uma lógica independente de suas finalidades culturais (SIMMEL, 2005, p 104).

Qual a posição de nossas organizações de educação superior diante desse contexto? Estão elas preocupadas em aportar sentido à vida dos estudantes ou continuam a reproduzir a lógica formal que conduz à crise de sentido, raiz de todas as “crises” de nosso tempo?

O quadro brasileiro, suas possibilidades e seus desafios

Conforme o Censo da Educação Superior de 2008 existem no país 2.252 organizações de educação superior – OES (INEP, 2009). O universo das OES no Brasil constitui-se de universidades, centros universitários, centros tecnológicos e faculdades isoladas em que são ofertados cursos de graduação, na modalidade presencial ou a distância, e na forma de licenciaturas, bacharelados, graduação tecnológica, e de pós-graduação – *lato sensu* (aperfeiçoamentos, especializações) e *stricto sensu* (mestrados, doutorados) em formatos mais ou menos ortodoxos, todos regulados de forma centralizada pelo Governo Federal (INEP ou CAPES, dependendo do curso).

Já é possível compreender a um olhar rápido que, sob a ótica da oferta, já se apresenta de forma consideravelmente complexa o contexto de tais organizações. Some-se a isso a abstração do “produto” – a educação – as demandas dos *stakeholders*, e os aspectos processuais, e se está diante de uma dinâmica organizacional particularmente complexa, a qual ainda se tem prestado pouca atenção, não obstante já haver iniciativas mais estruturadas de abordagem no âmbito da educação, por meio do foco em administração escolar, e da administração, conforme atestam as edições anuais do ENANGRAD – Encontro Anual da Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração, do EnANPAD – Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, que incorporou há alguns anos a divisão temática de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, e bianuais do EnEPQ – Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, realizado desde 2007.

Há questões difíceis para serem discutidas sobre esse universo complexo e multifacetado, pois, em linhas gerais, não se trata apenas de considerações sobre o acesso de cidadãos à educação superior. O processo de acelerada expansão na oferta de cursos, principalmente em instituições de ensino

superior privadas⁴, e as dúvidas a respeito de uma evolução concomitante da qualidade colocaram em xeque um modelo relativamente estável de organização da educação superior brasileira desde a década de 1960. Modelo esse assentado sobre uma oferta regular e limitada de vagas na rede federal de ensino, que terminava por excluir grandes contingentes da população da educação superior pública. Fora das instituições particulares de ensino médio que propiciavam grandes índices de aprovação, essa parcela excluída contribuiu para que proliferassem verdadeiros centros de preparação para o ingresso em instituições superiores públicas. Em função da oferta restrita de vagas, o não acesso às instituições federais de ensino superior, resultou no investimento em cursos na rede privada, que experimentou um notável crescimento não apenas na quantidade de vagas quanto na oferta de cursos à população. Esse processo não se deu sem uma crescente complexidade, que acompanhou a expansão das atividades do setor. Propomos discutir os desafios relacionados a esse segmento com base em três recortes analíticos: no nível macro, em que se observam as pressões institucionais que se apresentam às organizações de educação superior, no nível meso, em que as tais organizações atuam umas em relação às outras, e no nível micro, focado sobre o cotidiano interno.

Nível macro

Em face de uma organização consideravelmente centralizada, as organizações de educação superior brasileiras necessariamente se subordinam a orientações oriundas do Ministério da Educação. Determinações legais como as da Lei de Diretrizes e Bases de Educação de 1996, e outras disposições periódicas quanto à composição do corpo docente, exigência de apresentação de aspectos físicos e estruturais das instituições de educação superior, atualização de projetos pedagógicos e implementação de mudanças, por exemplo, constituem notáveis pressões institucionais configuradoras sobre as atividades dessas organizações.

Carnielli, Gomes e Braga (2008, p. 126), afirmam que um desafio persistente diz respeito aos “elevados e crescentes custos da educação superior”, que levam à necessidade de “alianças e parcerias. Mas isso “nada tem a ver com o processo educativo em si”, pois o que mais conta é o retorno esperado do investimento. Portanto, se continuarmos nessa direção, corremos o risco de realizar uma análise que, embora pertinente do ponto de vista formal, perde de vista o conteúdo substantivo. É nessa direção que pretendemos seguir daqui para frente.

O aumento na oferta de vagas teve, em contrapartida, um aumento de vagas ociosas. Isto porque um grande número de alunos não conclui o curso, não só nas organizações de educação

⁴ Os dados do Censo da Educação Superior revelam que o universo das organizações de educação superior experimentou, até o início dos anos 2000, um crescimento vertiginoso. A partir daí houve uma desaceleração no aumento do seu número até o ano de 2007, sendo que em 2008 houve decréscimo, com 29 organizações a menos que no ano anterior. Isso se explica por movimentos de integração, fusão ou compra, que ocorreram tanto no setor privado como no setor público. Apesar da redução no número de OES, o número de vagas ofertadas tem crescido, especialmente nas federais. Também é crescente o número de cursos de graduação a distância (INEP, 2009). Esses movimentos têm um significativo impacto no “mercado” da educação superior.

superior privadas, mas também nas públicas. “Entre 2001 e 2005, de acordo com cálculos feitos com base em dados do INEP, a taxa anual média de evasão no ensino superior brasileiro foi de 22%, com pouca oscilação, mas mostrando tendência de crescimento. A evasão anual é maior nas privadas, cuja taxa média no período foi de 26% contra 12% das públicas” (SILVA FILHO et al., 2007, p. 658). Estudos têm revelado que mais da metade dos evadidos sai do curso no primeiro semestre e que a maioria dos que desistem não tranca matrícula, simplesmente desiste (JARETA, 2008). “Enquanto as áreas de Serviços e de Ciências, Matemática e Computação tiveram as mais altas taxas de evasão anual média, as áreas de Educação, Agricultura e Veterinária e de Saúde e Bem-Estar Social apresentaram as menores taxas” (SILVA FILHO et al., 2007, p. 659). Chama a atenção que áreas mais abstratas e especializadas é que apresentam maior evasão, mesmo aquelas que são propagadas como sendo as mais promissoras em termos de emprego, como a computação. Paradoxalmente, a área de educação, uma das menos atraentes, na opinião de jovens do ensino médio⁵, é uma das áreas com menor índice de evasão. Se esta realidade não é privilégio do Brasil, mas atinge igualmente os países da OCDE, que apresentam média de 30% de não titulação (JARETA, 2008) é possível inferir que estamos diante de um fenômeno mais abrangente.

Diante disso, o Governo Federal incluiu como uma das metas globais do seu Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI – a “elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento” (REUNI, 2007, p.4). Para tratar da questão as OES poderão lançar mão de diversos expedientes, como: “administração eficiente das vagas ociosas”, “flexibilidade curricular”, “favorecimento da mobilidade estudantil entre cursos e instituições diferentes” ou “aproveitamento de créditos” (REUNI, 2007, p. 12), com vistas a melhorar a “taxa de conclusão dos cursos de graduação”⁶. Tais medidas resultarão em grandes movimentos de estudantes de OES privadas para ocupar as vagas ociosas das organizações de educação superior públicas, o que, sem dúvida melhorará seus índices de titulação. Mas não seria oportuno questionar o porquê de muitos estudantes desistirem do “sonho” da universidade? Acreditamos tratar-se de uma frustração com um ideal projetado, que poderia ser desde o descontentamento com o ramo da ciência escolhido até a baixa perspectiva de uma colocação no mercado de trabalho.

Outra iniciativa recente do governo federal foi a criação do Programa Universidade para Todos (ProUni), orientado para a inclusão de estudantes pertencentes a segmentos sócio-econômicos desfavorecidos, como no caso dos que possuem renda familiar não superior a meio salário-mínimo por pessoa, afro-descendentes, descendentes de indígenas ou egressos de escolas públicas, fora da educação superior, a priori, tanto por falta de vagas na esfera pública quanto pelos custos associados à

⁵ Pesquisa da Fundação Carlos Chagas (2009) revelou que apenas 2% dos jovens que cursam o 3º ano do Ensino Médio pretendem cursar Pedagogia ou alguma Licenciatura.

⁶ A taxa de conclusão dos cursos de graduação (TCG) é a “relação entre o total de diplomados nos cursos de graduação presenciais (DIP) num determinado ano e o total de vagas de ingresso oferecidas pela instituição (ING5) cinco anos antes” (REUNI, 2007, p. 14).

educação superior privada. Um dos poucos estudos sobre esse programa no âmbito da administração foi feito por Saraiva e Nunes (2009), abordando a efetividade do ProUni em uma organização de educação superior privada do interior de Minas Gerais.

Parece haver por parte do Ministério da Educação, uma preocupação manifesta de que a educação superior não se preocupe “apenas em formar recursos humanos para o mundo do trabalho”, mas também forme “cidadãos com espírito crítico que possam contribuir para solução de problemas cada vez mais complexos da vida pública” (REUNI, 2007, p. 5). Afirma-se reconhecer a importância da Educação Superior no conjunto das políticas públicas, “não apenas em função do seu valor instrumental para a formação acadêmico-profissional, para as atividades de pesquisa científica e tecnológica para o desenvolvimento econômico e social ou pela sua contribuição para a formação ética e cultural mais ampla, mas igualmente em função do lugar estratégico que ocupa nas políticas públicas orientadas para a cidadania democrática, a justiça social e o desenvolvimento sustentável” (SINAES, 2009, p. 18).

Para monitorar esses aspectos, procura-se superar modelos anteriores de avaliação da qualidade da educação, criticados por seu caráter “performático” e “regulatório”. O modelo de avaliação atualmente adotado se diz comprometido “com a transformação acadêmica, em uma perspectiva formativa/emancipatória, e preocupado com outros aspectos, como a “discussão do sentido ou da existência das instituições de ensino superior”. Reconhece também que “não basta o Estado assegurar o direito à educação como direito de todos. Para que a Educação Superior possa efetivamente cumprir o seu papel estratégico, novas exigências precisam ser consideradas, entre elas está o desafio de “conciliar as exigências de qualidade e inovação com as necessidades de ampliar o acesso e diminuir as assimetrias sociais” (SINAES, 2009, p. 18). Entretanto, como advertem Carnielli, Gomes e Braga (2008, p. 126), ao se estudar a história da avaliação da educação superior, “é preciso indagar pela educação superior de que precisamos e não só pelo seu reflexo, sobre a avaliação de que precisamos”. Mais ainda, apesar de a legislação ter estabelecido o termo “educação superior”, esta tende a ser pensada menos como “processo educativo, baseado em valores, inclusive da ética, do que na plethora de conhecimentos descartáveis e no seu valor de mercado”. Entretanto, uma das dimensões essenciais para se saber se um tipo de educação está atingindo níveis aceitáveis de qualidade é justamente o próprio processo pedagógico (ASSMANN, 2001).

Nesse ponto, poderíamos nos perguntar a qual desafio responde a atual política de expansão das organizações de educação superior federais? Diante da fragmentação do conhecimento e da multiplicação da oferta de cursos tecnológicos, em grande parte para atender às “necessidades” de desenvolvimento/crescimento econômico, conseguiriam as OES contemplar tal “formação cultural e ética mais ampla”? Num momento em que se estimula a formação de pesquisadores de alto nível, como combinar especialização e ética? Uma cadeira vazia em uma sala de aula do segundo ano de um curso superior é apenas um número nas estatísticas? Um objeto que pode ser ocupado por qualquer outra pessoa? Ou representa um sujeito único que, se escutado e auxiliado, poderia dar sua

contribuição para a construção de uma sociedade mais humana? Essas questões recaem sobre o nível meso de análise dos desafios.

Nível meso

Sob pressões institucionais, ocorrem complexas relações interorganizacionais, que definem propriamente a dinâmica da educação entendida como um setor. Isso implica a observação de seus limites, do ponto de vista da organização, bem como estabelecidas as linhas gerais de funcionamento em relação aos concorrentes sob a ótica econômica e produtiva. No mesmo recorte, no nível meso de análise, cabem discussões sobre as orientações estratégicas das organizações de educação de educação superior.

Um primeiro desafio nesse sentido é encarar os cada vez mais comuns processos de fusões e aquisições de IES na esfera particular. O crescimento desenfreado do setor em um primeiro momento levou a que se considerasse a educação como um negócio rentável sob a lógica do empreendedorismo, sem maiores preocupações quanto a aspectos formais. O resultado foi uma sobreoferta, com quantidade de vagas superior à demanda, e, mais do que isso, certo nível de despreocupação quanto à qualidade do que era ofertado, já que era econômica, em princípio, a motivação para a existência das organizações de educação superior privadas. Esse processo culminou em uma reestruturação em curso no setor, em que se observam fusões e aquisições das OES, com o objetivo último, tal como ocorre no ambiente empresarial, de reduzir custos e ganhar escala, aumentando-se, com isso, a capacidade de competição no mercado educacional.

Esse processo de profissionalização do ponto de vista empresarial, por si só traz outros desafios, uma vez que, em alguns casos, vem acompanhado de esvaziamento do sentido de educação, observado, por exemplo, na negligência em relação à pesquisa nas OES particulares. A pesquisa é considerada acessória, e mesmo desnecessária, uma vez que o conhecimento que se busca é apenas algo a ser reproduzido, distante, assim, de algo que pode ser objeto de reflexão e questionamento. A questão do acesso a recursos financeiros se torna uma excelente justificativa para explicar o porque não se investe em pesquisa, pois não há um retorno do investimento tão claro quanto o eventualmente verificado em outras áreas. Além disso, essa situação se apresenta em um contexto em que se precisa apenas ensinar, e ensinar de forma instrumentalizada porque assim o mercado “consome” com mais facilidade. Com isso, as organizações de educação superior privadas se tornam apêndices do mercado, dispostas a abrir mão de qualquer princípio em função da adoção de critérios de consumo, tal como se vendessem produtos, como evidência do seu sucesso. A ostentação de percentuais de aprovados em exames específicos, de inseridos no mercado de trabalho, entre outros aspectos, sinaliza essa lógica.

Essa perspectiva estratégica sugere uma formação consideravelmente limitada dos profissionais nas organizações de educação superior, uma vez que se deseja um estímulo ao pensamento, mas estreitamente ajustado ao que demanda o mercado. Para dar conta desse desafio, são

necessárias novas estruturas, mais dinâmicas, que propiciem a pesquisa em tecnologia de ponta, mas que sejam, ao mesmo tempo, flexíveis o suficiente para permitir a incorporação da mudança. Além do mais, é necessário reduzir custos com o que não diz respeito à educação em si, de forma que a excelência organizacional seja uma meta plausível. Com isso se chega ao nível micro de análise e seus desafios.

Nível micro

A preocupação com a excelência nas organizações de educação superior tem levado, em muitos casos, a discursos sem suporte dos elementos existentes nas organizações por diversos motivos. Em primeiro lugar, merece atenção o contexto da administração. Grande parte dos gestores não tem formação para tal, desconhecendo a legislação e os processos internos, além de serem despreparados para lidar com as relações de poder, comuns em um ambiente que se assenta sobre o conhecimento. Esse despreparo se verifica tanto no nível da atividade educação quanto no nível da gestão propriamente dito, onde se observam defasagens significativas nas políticas e práticas de gestão de pessoas, tanto na esfera pública como privada, em especial nítidas quando se analisa a situação precária dos professores sem dedicação exclusiva, com condições questionáveis de oferta de cursos de qualidade.

Um exemplo disso é a discussão relativamente recente sobre a formação de profissionais reflexivos, o que surgiu em virtude do questionamento de segmentos do mercado sobre os que ali chegavam, pouco aptos a refletirem sobre o seu papel social e as implicações de sua ação (SARAIVA, 2007). Do ponto de vista forma, o que se observa é a inserção generalizada de disciplinas de ética ou conteúdos de natureza crítica nas matrizes curriculares de inúmeros cursos de graduação sem uma preparação adequada para discutir como tal aspecto se insere em um nível mais amplo na formação dos administradores. Como coloca Christians (2003), se a moral não é produzida por teorias abstratas, mas como produto dos vínculos sociais estabelecidos, o desafio é ir além da formação formal e colocar as organizações de educação superior como espaços para a geração de vínculos e de construção de consensos a respeito dos mais diferentes assuntos que digam respeito à vida. Qual o espaço para isso de fato?

Questões demográficas, ligadas ao perfil dos estudantes, com um olhar para suas condições cognitivas e deficiências na formação e questões pedagógicas mais amplas, como as ligadas à formação necessária ao corpo docente para lidar com tais questões se colocam como elementos indissociáveis de uma discussão mais densa relacionada aos desafios nesse nível. Em muitos casos, a questão da adimplência é mais importante do que a do aprendizado, e se há margem para isso, a finalidade do processo educacional se perde em discussões operacionais que pouco dizem respeito à emancipação do indivíduo, propósito elementar da educação.

Por fim, o próprio projeto pedagógico é um desafio extraordinário, por sua complexidade e possibilidades. Eles constituem mais do que instrumentos formais que, em última instância esbarram nas fronteiras paradigmáticas do sujeito educador e do sujeito educando. Promover este encontro intersubjetivo é um dos principais desafios a serem superados pelas organizações de educação superior e que repousa em séculos de educação tradicional. Basta ver que com todos os avanços nas tecnologias de informação e comunicação (TIC), que contribuem para a expansão do ensino, o que se observa é uma deterioração generalizada das relações professor-estudante. A discussão sobre o perfil do egresso é precedida pelas competências que ele deverá desenvolver ao longo do curso, o que se liga a conteúdos específicos, alocados por sua vez em disciplinas distribuídas em uma matriz curricular em que se definem cargas horárias e sistemas de avaliação pertinentes, o que endereça aos professores a tarefa de apresentar um perfil adequado, em termos de formação e habilidades, o que deve, em princípio, obedecer a uma perspectiva estratégica alinhada às diretrizes curriculares nacionais. Definitivamente não se apresentam aspectos de fácil definição; mas os bônus são do tamanho do esforço despendido. Foi para discutir essas dimensões dos desafios que propomos esse fórum temático.

O fórum temático o universo das organizações de educação superior e suas dimensões

Tivemos, no total, 19 artigos submetidos a esse fórum temático, o que demonstra a pujança do tema. Em face das limitações de espaço, necessitávamos de um rigoroso processo de avaliação de originais de maneira que apenas os textos mais adequados às discussões que propúnhamos fossem publicados. Isso implicou a mobilização de uma equipe de pareceristas virtualmente de todo o país, que em conjunto se posicionaram sobre a qualidade dos textos, dirigindo-lhes críticas e sugestões de aperfeiçoamento. No final, foram aprovados seis artigos, que tratam, nos níveis de discussão que apresentamos, dos desafios do universo de organizações de educação superior e suas dimensões. Nossos pareceristas, fundamentais para o êxito do processo, são agora nominalmente citados em ordem alfabética: Aida Maria Lovison, Anielson Barbosa da Silva, Anne Pinheiro Leal, Claudiani Waiandt, Débora Eleonora Pereira da Silva, Denize Grzybovski, Diogo Henrique Helal, Egidio Luiz Furlanetto, Francis Kanashiro Meneghetti, Guilherme Lerch Lunardi, Hélio Arthur dos Reis Irigaray, Hilka Vier Machado, José Ricardo de Mendonça, Joysinett Moraes da Silva, Lídia Micaela Segre, Marconi Martins de Laia, Maria Conceição Melo Silva, Maria Gracinda Carvalho Teixeira, Maria Tereza Flores-Pereira, Meyke Vilas Boas Pinto, Sílvia Menezes Pires Dias, Sílvia Patricia Cavalheiro de Andrade, Thiago Duarte Pimentel, Vera Lucia Novaes Provinciali, Wesley Silva Xavier e Yana Torres de Magalhães. Gostaríamos de agradecer a cada parecerista pelo empenho e pelo rigor, algo extremamente desejável e necessário ao processo de elaboração do conhecimento. Cada um deles, ao se desdobrar para além das suas diversas atribuições profissionais, propiciou que esse fórum se apresentasse como uma construção coletiva, de qualidade do ponto de vista intersubjetivo, articulada a

Revista Gestão e Planejamento

partir de múltiplas referências, formações, localidades, instituições de ensino, áreas de atuação e interesses de pesquisa. Nosso muito obrigado a todos.

Apresentamos agora os seis artigos que compõem o fórum temático *O universo das organizações de educação superior e suas dimensões*, organizado partindo do nível macro ao nível micro de análise, em uma escala em que conversações entre temáticas, abordagens e teorias se fizeram não apenas presentes, como levaram a produtivos avanços.

Denise Andrade Ribeiro e Ana Rita Silva Sacramento discutem, em *Ensino e currículo em administração: a opção brasileira*, a trajetória adotada pelo ensino de administração no país por meio de um olhar aos currículos desde meados do século passado, e à legislação que lhes dá suporte, pontuando que é preciso refletir sobre a instrumentalidade hegemônica na formação dos administradores brasileiros.

Em Os coordenadores dos cursos de graduação em administração e o desafio para a adequação dos currículos às diretrizes curriculares nacionais, *Renata Cristina Rocha, Talita Ribeiro da Luz e Marlene Catarina de Oliveira Lopes Melo* analisam as configurações do espaço funcional da coordenação dos cursos de graduação em Administração fomentadas pelas instituições de ensino superior privadas, tendo sido identificado certo distanciamento dos coordenadores para com as diretrizes curriculares nacionais, que terminam sendo mobilizadas apenas em alguns momentos, o que contraria o seu caráter orientador.

Buscando compreender e analisar a gestão e o planejamento de cursos em instituições de educação a distância no Brasil, *Jose Marcio de Castro e Eduardo da Silva Ladeira* empreenderam, em *Gestão e planejamento de cursos a distância (EAD) no Brasil: um estudo de casos múltiplos em três instituições de ensino superior*, uma pesquisa que identificou um modelo de gestão por processos, que, embora ainda incipiente, é diferenciado em função dos recursos disponíveis em cada instituição de ensino superior, o que por sua vez implica uma oferta distinta de cursos a distância.

No artigo *Gestão da informação em uma instituição de ensino superior: registros acadêmicos em foco*, *José Vitório Tavares Moreira e Marilene Gonçalves Nunes* refletem sobre a importância da gestão da documentação acadêmica nas Instituições de Ensino Superior, tendo encontrado que sua gestão, se efetuada de forma adequada, pode trazer inúmeros benefícios aos envolvidos com o processo.

Juliana de Melo Franco Murari e Diogo Henrique Helal, em *O estágio e a formação de competências profissionais em estudantes de administração*, analisam as concepções, práticas e desdobramentos do estágio profissional para estudantes de administração, tendo verificado que as limitações encontradas do ponto de vista formal são eventualmente compensadas quando o foco aplicado serve a um contexto mais amplo de formação.

Com o olhar quantitativo e descritivo, *Emerson Wagner Mainardes e Maria José Domingues* investigaram, no artigo *Satisfação de estudantes formandos em administração de Joinville/SC com o*

seu curso: estudo multicaso em instituições de ensino superior privadas, identificaram que a satisfação é muito influenciada pelas atitudes do corpo docente e pela imagem do curso entre os estudantes

Desejamos a você, leitor (a), tanto prazer na leitura quanto nós tivemos ao abraçar o desafio de concretizar esse espaço de discussão. Boa leitura!

REFERÊNCIAS

ASSMANN, H. **Metáforas para reencantar a educação**: epistemologia e didática. 3. ed. Piracicaba: UNIMEP, 2001.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **Modernidade, pluralismo e crise de sentido**: a orientação do homem moderno. Petrópolis: Vozes, 2004.

BOURDIEU, P. **Lições da aula**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2003.

BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2007.

CARNIELLI, B. L.; GOMES, C. A. G.; BRAGA, H. E. A avaliação da educação superior no Brasil: trajetória, intenções e realidade. **Educação Brasileira**, Brasília, v. 30, n. 60/61, p. 97-130, jan./dez. 2008.

CAVESTRO, J. M. ;ROCHA, F. L. Prevalência de depressão entre estudantes universitários. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, Rio de Janeiro, v. 55, n. 4, p. 264-267, 2006.

CHRISTIANS, C. G. Ethics and politics in qualitative research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). **Handbook of qualitative research**. 2. ed. London: Sage, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FCC. Fundação Carlos Chagas. **Atratividade da carreira docente no Brasil**: relatório preliminar. São Paulo: FCC, out. 2009.

GUATTARI, F. **As três ecologias**. 17. ed. Campinas: Papyrus, 1990.

HABERMAS, J. **Técnica e ciência como “ideologia”**. Lisboa: Edições 70, 2001.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico do censo da educação superior 2008** (dados preliminares). Brasília: INEP, 2009. Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo_tecnico_2008_15_12_09.pdf , Acesso em 29 jan. 2010.

JARETA,G. Problema persistente. **Revista Ensino Superior**, São Paulo, n. 115, abr. 2008.

NICOLINI, A. Qual será o futuro das fábricas de administradores? **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 44-54, abr./jun. 2003.

REUNI. **Reestruturação e expansão das universidades federais**. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SARAIVA, L. A. S. O túnel no fim da luz: a educação superior em administração no Brasil e a questão da emancipação. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, XXXI, 2007, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2007.

SARAIVA, L. A. S.; NUNES, A. S. A efetividade de um programa social de acesso à educação superior. In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, II, 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: ANPAD, 2009.

SILVA FILHO, R. L. L.; MOTEJUNAS, P. R.; HIPÓLITO, O.; LOBO, M. B. C. M. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641- 659, set./dez. 2007.

SIMMEL, G. O conceito de tragédia da cultura. In: SOUZA, J.; ÖELZE, B. **Simmel e a modernidade**. 2. ed. Brasília: UnB, 2005.

SIMMEL, G. **Questões fundamentais da sociologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

INEP. **SINAES** – Sistema nacional de avaliação da educação superior: da concepção à regulamentação. 5. ed. Brasília: INEP, 2009.

VALLS, Á. L. M. A “ciência” da ética. In: **Da ética à bioética**. Petrópolis: Vozes, 2004.

WEBER, M. **Ciência e política**: duas vocações. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

WEBER, M. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília: UnB, 1999. 2 vol.

WEBER, M. Rejeições religiosas do mundo e suas direções. In: GERT, H. H.; MILLS, C. W. (Org.) **Max Weber**: ensaios de sociologia. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.